

**UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ**

**ALUA BIANCHI WOJCIECHOWSKI**

**O CONCEITO DE FANTASIA EM GIANNI RODARI:  
IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA A ESCOLA DA INFÂNCIA**

**CURITIBA**

**2021**

**ALUA BIANCHI WOJCIECHOWSKI**

**O CONCEITO DE FANTASIA EM GIANNI RODARI:  
IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA A ESCOLA DA INFÂNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Joe Garcia.

**CURITIBA**

**2021**

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

W837 Wojciechowski, Alua Bianchi .

O conceito de fantasia em Gianni Rodari: implicações pedagógicas para a escola da infância/ Alua Bianchi Wojciechowski; orientador Prof. Dr. Joe Garcia.  
104 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2021.

1. Educação infantil. 2. Criatividade. 3. Análise conceitual. 4. Imaginação. 5. Reggio Emilia. I. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação/ Mestrado em Educação. II. Título.

CDD – 370.118

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



# Universidade Tuiuti do Paraná

Credenciada por Decreto Presidencial de 07 de julho de 1997 - D.O.U nº 128, de 08 de julho de 1997. Seção 1, Página 14295.

## MESTRADO EM EDUCAÇÃO

### ATA DO EXAME DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Aos vinte e quatro dias do mês de maio de dois mil e vinte e um, foi realizada a sessão de Defesa de Dissertação de Mestrado intitulada “O Conceito de Fantasia em Gianni Rodari: Implicações Pedagógicas para a Escola da Infância” apresentada por Alua Bianchi Wojciechowski. Os trabalhos foram iniciados às 9 horas pelo Prof. Dr. Joe Garcia, Presidente da Banca Examinadora constituída pelos professores abaixo nominados. A Banca Examinadora passou à arguição da mestrandona. Encerrados os trabalhos às 11:30 horas, os examinadores reuniram-se para avaliação cujo resultado é o que segue:

*A banca julgou aprovada a dissertação de mestrado apresentada no exame de defesa. A banca destacou a qualidade e a pertinência do texto, bem como sugeriu sua publicação na forma de livro.*

**Prof. Dr. Joe Garcia – Presidente da Banca**

A handwritten signature of Prof. Dr. Joe Garcia is placed above a horizontal line.

Assinatura

Aprovada  
Conceito

**Profa. Dra. Araci Asinelli da Luz — Membro Titular Externo – UFPR**

A handwritten signature of Profa. Dra. Araci Asinelli da Luz is placed above a horizontal line.

Assinatura

Aprovada  
Conceito

**Prof. Dr. Fausto dos Santos Amaral Filho — Membro Titular Interno - UTP**

A handwritten signature of Prof. Dr. Fausto dos Santos Amaral Filho is placed above a horizontal line.

Assinatura

Aprovada  
Conceito

Curitiba, 24 de maio de 2021.

A handwritten signature of Prof. Dr. Joe Garcia is placed above a horizontal line.

Prof. Dr. Joe Garcia  
Presidente da Banca

Dedico esta dissertação à minha mãe,  
Sônia, e à minha irmã,  
Paola, pois os seus corações  
são os meus abrigos no mundo.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao meu orientador, Prof. Dr. Joe Garcia, por me apresentar Gianni Rodari, por abrir as portas da fantasia, por tantas vezes me levar à Reggio Emilia (a maioria delas usando a imaginação) e por me lembrar da minha *orelha verde* em momentos fecundos que jamais esquecerei.

À minha mãe, Sonia, o maior exemplo de força feminina que eu poderia ter, agradeço a vida que me permitiu viver, a infância poética que me tornou o que sou hoje, a liberdade que me deu para eu ser eu mesma e seguir meus sonhos, o encorajamento diário para a luta, o carinho, cuidado e segurança de uma vida toda. Nada é impossível tendo uma *mãe-guardiã* como você.

Aos meus irmãos queridos, Alessandro e Kevin, e principalmente, à minha irmã Paola, maior fonte de luz da minha vida, minha *irmã-estrela-guia* a quem tenho como exemplo de escritora, mas principalmente, de ser humano.

Ao meu pai, Antonio Thadeu, por me enxergar poesia, pelas intermináveis brincadeiras à *la Rodari* que fazia (sem saber) no mercado e na mesa do restaurante, por transmitir a mim o amor pelas palavras.

À Escola Nova Geração, a qual em 2006 agradeci na monografia pelo apoio na conclusão do curso de Pedagogia e que agradeço cada dia mais por ser o lugar que me permitiu florescer. São dezoito primaveras, metade da minha vida dedicada ao melhor lugar do mundo e onde pretendo continuar jogando minhas sementes para contemplar o vicejo.

À Anita e Carlinhos, meus grandes amigos e companheiros de jornada, seres iluminados que cruzaram suas histórias com a minha e a quem tenho respeito e admiração eternos. Gratidão pelo apoio financeiro, mas principalmente, por confiarem em mim de olhos fechados e corações sempre abertos.

Às minhas amigas da Nova Geração, Carolina, Jéssica, Tanice, Beatriz e Livia, por estarem torcendo às vezes de longe, às vezes de perto, com vocês em minha vida

sempre tive a certeza de encontrar os abraços que procurei, olhares acalentadores e as palavras mais generosas.

À Adriana Machado, acordei e dormi muitas vezes com suas mensagens no meu telefone acolhendo minhas angústias e dizendo “como está?”, “escreveu quantas páginas?”, “você vai conseguir!”. Minha grande parceira e amiga de todas as horas, não teria conseguido chegar até aqui sem toda sua irreverência e leveza colorindo meu cotidiano.

Às grandes mulheres que conheci no mestrado e que pretendo levar para a vida, tão diferentes umas das outras, tão fortes e especiais: Veridyana, Sandra, Marilize, Soyara, Izabel e Shirlene. E especialmente, à Catia Arend, minha Catita, a quem tenho como se fosse da minha família, a família que escolhi, por quem tenho amor e admiração de outra vida.

Aos professores do Mestrado, especialmente ao prof. Dr. Fausto dos Santos e à prof. Dra. Maria Iolanda Fontana, que me acolheram e respeitaram meu jeito maluquinho nas aulas, me ensinando o que é humildade, dedicação e paixão na vida acadêmica.

À prof. Dra. Araci Asinelli da Luz por suas inúmeras contribuições à minha pesquisa desde o projeto, por sua delicadeza e assertividade com as palavras em todos os momentos, tornando-as grandes ensinamentos que levarei para a vida.

Por último, agradeço a todas as crianças que já passaram pela minha vida e que ainda vão passar, pois é por elas e com elas que tenho vontade de continuar trilhando, de coração aberto, os caminhos mágicos da educação.

## O homem da orelha verde

Um dia num campo de ovelhas  
Vi um homem de verdes orelhas  
Ele era bem velho, bastante idade tinha.  
Só sua orelha ficara verdinha  
Sentei-me então a seu lado  
A fim de ver melhor, com cuidado.  
Senhor, desculpe minha ousadia,  
mas na sua idade,  
de uma orelha tão verde, qual a utilidade?  
Ele me disse, já sou velho, mas veja que coisa linda  
De um menininho tenho a orelha ainda  
É uma orelha-criança que me ajuda a compreender  
o que os grandes não querem mais entender  
Ouço a voz de pedras e passarinhos  
Nuvens passando, cascatas e riachinhos  
Das conversas de crianças, obscuras ao adulto  
Compreendo sem dificuldade o sentido oculto  
Foi o que disse o homem de verdes orelhas  
no campo de ovelhas.

Gianni Rodari

## RESUMO

Esta dissertação situada no campo dos estudos sobre Educação Infantil objetiva analisar o conceito de fantasia que permeia a obra *Gramática da Fantasia* (1982) de Gianni Rodari, considerando suas implicações para a escola da infância. Com esse propósito, buscamos primeiramente apresentar a biografia do autor (ARGILLI, 1990; CAMBI, 1990; DE LUCA, 1991; ROGHI, 2020) ressaltando fatos de sua vida que nos aproximam de suas ideias voltadas ao trabalho com a fantasia direcionado às crianças, bem como a relação que estabeleceu com as escolas municipais infantis da cidade italiana de Reggio Emilia e, especialmente, com Loris Malaguzzi, pedagogo e diretor de tais escolas. Rodari foi professor, jornalista e escritor e todo seu trabalho literário, principalmente o realizado ao longo dos anos 1960 e 1970, foi voltado à linguagem articulada à fantasia, colocando-se na contramão do modelo de escola que operava em sua época e que ainda nos parece muito familiar, quando valoriza a memória e a atenção em detrimento à imaginação, e que ensina a reproduzir e consumir cultura sem dar espaço para criá-la e impossibilitando a autoria de pensamento. Na sequência, exploramos as concepções de criança e infância, baseando-nos em teóricos da Sociologia da Infância (SARMENTO, 2003, 2008, 2013; CORSARO, 2002, 2008; QVORTRUP, 2011) e, na perspectiva pedagógica da abordagem Reggio Emilia (MALAGUZZI, 1993, 1999; RINALDI, 2017), apresentamos, além das concepções de criança e infância, a concepção de escola da infância. Em seguida, apresentamos um breve panorama da legislação e das diretrizes voltada à infância no Brasil, ressaltando pontos cruciais que remetem à influência italiana. Ainda, trazemos à luz, autores contemporâneos que estudaram a fantasia na infância (BARBOSA, 2007; EGAN, 2007; HARRIS, 2005; SARMENTO, 2003) e enfocamos, principalmente, as ideias do psicólogo russo Lev Vygotsky, o qual foi um dos estudiosos de maior influência para a constituição do pensamento rodariano acerca da fantasia. No último capítulo, apresentamos o método de desenvolvimento conceitual, proposto por Coombs e Daniels (1991), utilizado para desenvolver o conceito de fantasia na *Gramática da Fantasia* (RODARI, 1982), então, apresentamos o conceito desenvolvido em três perspectivas distintas, porém complementares: (i) a fantasia como função da experiência; (ii) a fantasia como instrumento do ato criativo; (iii) a fantasia como estranhamento e, com isso, discorremos sobre as implicações pedagógicas desse conceito para a escola da infância, partindo de estudos e documentações pedagógicas sobre práticas realizadas nas escolas de Reggio Emilia (BEGA; TAGLIATI, 2018; FILIPPINI; VECCHI, 2014; GIROLIMETTI, SERRAINO; 2014). Assim, destacamos como resultado desta investigação: o desenvolvimento do conceito de fantasia de Rodari, a partir das três perspectivas referenciadas, as quais nos permitiram pensar suas implicações pedagógicas para a escola da infância.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Criatividade. Análise Conceitual. Imaginação. Reggio Emilia.

## ABSTRACT

This dissertation located in the field of studies on Early Childhood Education aims to analyze the concept of fantasy that permeates Gianni Rodari's *Grammatica da Fantasia* (1982), considering its implications for the childhood school. For this purpose, we first seek to present the author's biography (ARGILLI, 1990; CAMBI, 1990; DE LUCA, 1991; ROGHI, 2020) highlighting facts of his life that bring us closer to his ideas about working with fantasy aimed at children, as well as the relationship he established with municipal children's schools in the Italian city of Reggio Emilia and, especially, with Loris Malaguzzi, educator and director of such schools. Rodari was a teacher, journalist and writer and all his literary work, especially that carried out throughout the 1960s and 1970s, was aimed at a language articulated with fantasy, putting himself against the school model that operated in his time and that still exists in us. It seems very familiar, when it values memory and attention over imagination, and it teaches how to reproduce and consume culture without giving space to create it and making thought authorship impossible. Next, we explore the conceptions of child and childhood, based on theorists of the Sociology of Childhood (SARMENTO, 2003, 2008, 2013; CORSARO, 2002, 2008; QVORTRUP, 2011) and, in the pedagogical perspective of the Reggio Emilia approach (MALAGUZZI, 1993, 1999; RINALDI, 2017), we present, in addition to the conceptions of child and childhood, the conception of childhood school. Then, we present a brief overview of legislation and guidelines aimed at children in Brazil, highlighting crucial points that refer to the Italian influence. Still, we bring to light contemporary authors who have studied childhood fantasy (BARBOSA, 2007; EGAN, 2007; HARRIS, 2005; SARMENTO, 2003) and we focus mainly on the ideas of Russian psychologist Lev Vygotsky, who was one of the scholars of greater influence for the constitution of Rodariano's thinking about fantasy. In the last chapter, we present the method of conceptual development, proposed by Coombs and Daniels (1991), used to develop the concept of fantasy in the Grammar of Fantasy (RODARI, 1982), so we present the concept developed in three distinct but complementary perspectives. : (i) fantasy as a function of experience; (ii) fantasy as an instrument of the creative act; (iii) fantasy as estrangement and, with this, we discuss the pedagogical implications of this concept for the childhood school, based on studies and pedagogical documentation on practices carried out in the schools of Reggio Emilia (BEGA; TAGLIATI, 2018; FILIPPINI; VECCHI, 2014; GIROLIMETTI, SERRAINO; 2014). Thus, we highlight as a result of this investigation: the development of the concept of fantasy by Rodari, from the three perspectives mentioned, which allowed us to think about its pedagogical implications for the childhood school.

**Keywords:** Early Childhood Education. Creativity. Conceptual Analysis. Imagination. Reggio Emilia.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>9</b>
<b>2 RODARI: POR UMA PEDAGOGIA FANTÁSTICA .....</b>	<b>17</b>
2.1 C'ERA UNA VOLTA... GIANNI RODARI.....	19
2.2 ENCONTROS COM A FANTASIA.....	27
2.3 REGGIO EMILIA E RODARI: IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS NA ATUALIDADE .....	36
<b>3 A ESCOLA DA INFÂNCIA E A FANTASIA .....</b>	<b>39</b>
3.1 INVESTIGANDO CRIANÇA E INFÂNCIA.....	40
3.2 A ESCOLA DA INFÂNCIA.....	46
3.3 A CRIANÇA E A ESCOLA DA INFÂNCIA NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA .....	50
3.4 A FANTASIA ENTRA NA ESCOLA DA INFÂNCIA.....	53
<b>4 ANALISANDO O CONCEITO DE FANTASIA.....</b>	<b>63</b>
4.1 O MÉTODO DA PESQUISA .....	63
4.2 AS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA A ESCOLA DA INFÂNCIA .....	77
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>92</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>95</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação apresenta uma pesquisa qualitativa teórica sobre o conceito de *fantasia* encontrado em Gianni Rodari (1982) e suas implicações para pensar a pedagogia da escola da infância. Investigar esse tema foi, acima de tudo, uma escolha afetiva. Desde tenra idade, a fantasia está presente em minha vida<sup>1</sup>. Tive o privilégio de ter pai escritor e poeta e mãe professora de literatura. Sendo assim, cresci rodeada de livros, poesia, música e arte. A infância era o simples, puro e livre *brincar*. As brincadeiras emendavam-se e remendavam-se ao longo dos dias, o tempo era o *sempre* e o espaço não tinha fronteiras. A fantasia materializava-se nos teatros que criava, nos personagens que experimentava, nas experiências cotidianas da liberdade do lar. Em contraposição, na escola, não encontrava o mesmo tempo e espaço para viver a infância.

Ao tornar-me professora e, posteriormente, pesquisadora, carreguei (e continuo a carregar!) a curiosidade de conhecer a infância e a imaginação pulsante para poder, verdadeiramente, aproximar-me dela. Dentre tantos caminhos para pensar a criança e a Educação Infantil, optei por mergulhar no território da fantasia e buscar entender sua complexidade e seu lugar na escola da infância.

Ao longo de quase duas décadas trabalhando na escola, construindo relações, dialogando e aprendendo com as crianças, acompanhando suas descobertas e vendo-as brincar, percebo que entendia desde o início, intuitivamente, o papel do adulto e da fantasia dentro do contexto escolar, mas, muito além da intuição, a qual se sabe que é característica de tantos professores, é preciso aprofundamento teórico para alargar o conhecimento e manter o compromisso ético com a formação integral das crianças nas práticas pedagógicas.

No ano de 2018, participei do Grupo de Estudos sobre a Educação Infantil em Reggio Emilia, na Universidade Tuiuti do Paraná, sob orientação do Professor Dr. Joe Garcia. Essa experiência foi um dos marcos da minha carreira como educadora, bem como decisiva para a escolha do meu então futuro objeto de pesquisa. Esse

---

<sup>1</sup> Optamos por iniciar esta dissertação apresentando uma breve narrativa biográfica da autora, que situa o leitor quanto aos caminhos percorridos em sua jornada profissional e acadêmica. Por isso os primeiros parágrafos da Introdução estão redigidos na 1<sup>a</sup> pessoa do singular, e a partir disso, sequencialmente, passamos para a 1<sup>a</sup> pessoa do plural.

grupo utilizava uma abordagem diferente e inovadora para a formação continuada das participantes (todas educadoras da infância), que envolveu prática, aguçou os sentidos e possibilitou-me construir conhecimentos sobre questões educacionais complexas, que não poderiam ter sido consolidados apenas por meio da teoria ou da leitura de textos. Como disse Bondía (2002, p. 21): “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” e foi nesse conjunto de contextos vividos e sentidos no poder dos encontros que conheci Gianni Rodari e sua obra *Gramática da Fantasia* (RODARI, 1982).

Naquele primeiro semestre, especialmente, pesquisamos sobre Rodari e vivenciamos uma parte de suas técnicas. Em estado de encantamento pelo tema, iniciei minhas investigações e publiquei meu primeiro capítulo no livro digital do Seminário Internacional de Educação da ULBRA de Cachoeira do Sul (SIEduca) sobre Rodari, com foco na concepção de criança que permeia sua obra, *A concepção de criança na obra de Gianni Rodari: uma perspectiva pedagógica para a Educação Infantil* (WOJCIECHOWSKI, 2018) e, no ano seguinte, publiquei outro capítulo em livro digital, também organizado pelo SIEduca, com foco na concepção de fantasia: *Caminhos da fantasia na escola da infância: Gianni Rodari e o binômio fantástico* (WOJCIECHOWSKI, 2019). Após a escrita do primeiro capítulo acima disposto, no ano de 2018, surgiu a minha indagação: “o que é *fantasia* nessa perspectiva?”, não como se desenvolve, mas antes o que é e como Rodari a conceitua, como ele apresenta e desenvolve o conceito e, de que forma, ao entendê-lo, é possível pensar sobre implicações pedagógicas para a escola da infância? Foram esses questionamentos e inquietações que me levaram a realizar a presente pesquisa.

Cabe ressaltar que, ao utilizar o termo “escola da infância” para me referir à Educação Infantil, estou optando por uma nomenclatura específica que remete à *scuola dell’infanzia*, como é chamada a Educação Infantil na Itália e particularmente, em Reggio Emilia<sup>2</sup>, cidade que, devido às suas potentes práticas pedagógicas

---

2 Reggio Emilia é uma pequena cidade situada no norte da Itália, na região da Emilia-Romagna, a qual ganhou notoriedade internacional em 1991 quando a revista americana *NewsWeek* publicou um artigo destacando as 10 melhores escolas do mundo, no qual a Escola municipal Diana, localizada no município, estava no topo da lista. O contexto social, histórico e cultural em que se fundou a abordagem Reggio Emilia é o que a torna tão singular, sua origem remonta os densos dias que sucederam o fim da Segunda Guerra Mundial, quando num ato de coragem algumas mulheres decidiram construir uma escola para seus filhos. Dessa empreitada, participou Loris Malaguzzi, um

voltadas à infância e à fantasia e com as quais Rodari muito colaborou, foi utilizada como referência para a presente pesquisa. Essa escolha será melhor explicada no segundo capítulo desta dissertação quando também estreitamos a influência da abordagem Reggio Emilia no contexto da educação brasileira.

Sobre a Educação Infantil no Brasil, há documentos nacionais balizadores que foram produzidos a partir da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), quais sejam: o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), além dos documentos regionais, organizados pelos municípios em consonância com suas especificidades.

Esse movimento que vem ocorrendo em relação à elaboração de documentos específicos para a educação na infância, nas últimas décadas e especialmente a partir da LDB (BRASIL, 1996) - quando a Educação Infantil foi reconhecida como primeira etapa da Educação Básica -, também pode ser observado no campo da pesquisa, segundo Kramer (2008), no que se refere às concepções de infância, fundamentos teóricos, políticas sociais e práticas pedagógicas, que têm se refletido na diversidade de publicações encontradas na área. Aqui destacamos o interesse de pesquisa pelo imaginário infantil e particularmente o papel da fantasia nessa etapa.

A inegável importância social da escola infantil para o desenvolvimento da criança torna importante que estejamos em constante reflexão e que novas perguntas sejam pensadas para que possamos continuar avançando neste campo: Que escola estamos construindo? Quem são as crianças que recebemos nas escolas infantis? O que podemos esperar delas? E, o mais importante, o que – enquanto educadores – podemos fazer *para, com e junto* dessas crianças? Muitos caminhos são possíveis para buscar responder a essas perguntas e aqui optamos por, em vez de trilhar os percursos comuns da objetividade e da racionalidade, adentrar em um território pouco explorado e cultivado na escola: o território da fantasia.

---

jovem professor, cheio de esperanças e aspirações e que mais tarde tornou-se idealizador da abordagem Reggio Emilia de Educação Infantil (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016).

*Fantasia* e *imaginação* são termos muito conhecidos, porém pouco explorados teoricamente no campo educacional, principalmente no que diz respeito às políticas e aos documentos nacionais, os quais refletem essa despreocupação (BARBOSA, 2007). Já o termo *criatividade*, é mais utilizado, porém é possível perceber que seus significados e possibilidades não são explorados em profundidade nos documentos nacionais, o que torna difícil uma interpretação minuciosa por parte do leitor e consequentemente limita sua aplicação. Existem muitos fatores que contribuem para isso, dentre eles, o fato de que a imaginação remete ao que é subjetivo, às emoções, ao que não pode ser “quantificado”, ou seja, não é um tipo de “habilidade” valorizada na escola ainda tão reprodutivista e conteudista (EGAN, 2007).

Mesmo assim, a fantasia está sempre presente na escola da infância. As crianças não nos deixam esquecer disso: em suas mãos, um pedaço de tecido, por exemplo, é transformado numa cabana “para se proteger do lobo”. Elas constroem narrativas, criam personagens e, pela linguagem, manifestam a imaginação que as ajuda a significar o mundo à sua volta. Não se pode negar que a fantasia ocupa um lugar relevante dentro da escola da infância. Ela é também parte inegável das próprias culturas infantis, mas isso não significa que esse conceito esteja suficientemente investigado no campo educacional. É nesse sentido que a pesquisa aqui proposta afirma sua relevância, à medida que pretende analisar o conceito de fantasia em profundidade, explorando o pensamento literário de Gianni Rodari.

Com o levantamento bibliográfico de publicações acadêmicas<sup>3</sup> em português, espanhol e italiano, encontramos pesquisas empíricas que abordam o tema “imaginação” no contexto educacional, mas não localizamos nenhuma que tivesse como propósito último um estudo investigativo do conceito em si, o que parece refletir os limites atuais da discussão acadêmica sobre o tema, bem como do debate teórico-investigativo acerca das práticas pedagógicas relacionadas ao trabalho com a fantasia na Educação Infantil. Nesse sentido, a pesquisa justifica-se por trazer contribuições conceituais referentes ao tema, à luz do pensamento de Gianni Rodari,

---

3 O levantamento bibliográfico foi realizado no banco de dados da CAPES, portal de periódicos da CAPES, plataforma Scielo e nos Anais das reuniões anuais da ANPED, no período de 2009 a 2019. Também foi realizado levantamento bibliográfico na Biblioteca Gianni Rodari (Roma, Itália) e na Biblioteca Panizzi (Reggio Emilia, Itália), bem como nos sites de algumas universidades italianas (já que na Itália não há um banco que centralize as produções como temos no Brasil), dentre elas as Universidades de Modena, Padova e Bologna.

autor que – como comprovamos em levantamento bibliográfico – é pouco citado no Brasil, mas que, segundo Di Rienzo (1993, 2010), é muito reconhecido não só na Itália, seu país de origem, como em outros lugares do mundo.

Rodari apresenta ao longo de toda sua produção – tanto nos escritos destinados ao público adulto quanto em sua vasta obra literária voltada ao público infantil – elementos teóricos que têm sido investigados na Itália e em outras partes do mundo desde os anos 1980 até a atualidade (CARDI, 2019; CICOTTI, 2010; FARDOUN *et al.*, 2014; PIZZOLATO, 2019; TORODOV, 1981). A despeito disso, não encontramos um grande reflexo dessa discussão no contexto brasileiro. Portanto, consideramos relevante trazer as concepções do autor para compor os pilares teóricos de sustentação do tema.

Investigar um conceito, com a intenção de sair do senso comum, é um grande passo para alavancar mudanças efetivas relacionadas às pesquisas empíricas e que podem vir a impactar nas práticas pedagógicas. É preciso compreender e construir significados e isso se dá a partir de aprofundamento e do diálogo constante entre teoria e prática. A presente pesquisa foi desenvolvida por meio de uma abordagem metodológica de natureza qualitativa, envolvendo um tipo de investigação teórica denominada Análise Conceitual, proposta originalmente por Coombs e Daniels (1991). Esse método apresenta procedimentos que tornam possível estudar o conceito de fantasia e explorar seus diferentes significados, a partir de um texto central de referência, qual seja: *Gramática da Fantasia* (RODARI, 1982). Dentre os procedimentos apresentados pelos autores, optamos pelo *desenvolvimento conceitual*, o qual objetiva desenvolver um conceito modificando suas estruturas atuais (GARCIA, 2012).

A *Gramática da Fantasia* (RODARI, 1982) – obra que será o material central para a análise conceitual do termo *fantasia* – apresenta muito além de técnicas e sugestões práticas, trazendo uma concepção completamente original de fantasia, ainda que ancorada em muitos outros estudiosos que antecederam Rodari, como, por exemplo, Lev Vygotsky (1999, 2018) e John Dewey (1979). Essa obra, além de sua originalidade, é marcada também por sua longevidade, pois, mesmo tendo sido publicada pela primeira vez em 1973, é possível perceber que seus fundamentos cabem à atualidade e podem ser utilizados tanto em seu nível prático – que comprehende a realização das propostas e jogos descritos – quanto em nível teórico

– à medida que podemos nos debruçar sobre esse conceito e dele fazer emergir novas possibilidades para se pensar a pedagogia da infância. Rodari criou um conceito original de “fantasia”, para o qual não há uma definição categórica e peremptória, mas, sim, uma constelação de significados, os quais podem ser desvelados por meio de um estudo aprofundado e atento de sua obra.

Por meio de sua atividade profissional, como jornalista, educador e escritor, Rodari buscava mudanças na sociedade a partir de uma reforma na organização escolar (BOERO, 2008; DE LUCA, 1991; CAMBI, 1990), ele acreditava em uma transformação nas formas de pensar e de conhecer o mundo, tirando as crianças e educadores do conformismo e da resignação e colocando-os em condição de protagonistas, aptos para agir com autonomia e criatividade em direção ao conhecimento. Não seria exatamente isso que almejamos hoje para nossas crianças e que ainda nos sentimos andando a passos lentos para alcançar?

O trabalho com a fantasia proposto por Rodari pode contribuir para uma formação humana que desenvolva a criatividade e, consequentemente, a criticidade e a autoria de pensamento. Como define Pivetti (2018, p. 49),

[...] trata-se de uma pedagogia que se rege no pressuposto da autonomia de pensamento e uma percepção curiosa e franca do mundo, em que as crianças convivem com adultos em dimensões de experiência distintas, embora interligadas, e é nele que a imaginação fantasiosa, a partir da própria vivência de realidade, os faz encontrar em algum lugar de existência.

É importante ressaltar que não se pretende esgotar, com essa pesquisa, os diferentes significados e sentidos possíveis relacionados ao conceito de fantasia em Rodari, pois este não comprehende apenas uma definição objetiva ou enciclopédica. Nossa intenção é, com base em um método de desenvolvimento conceitual, propor uma expansão da compreensão do conceito para, então, contribuir para a abertura de novas possibilidades de pensar a fantasia na escola da infância.

Realizamos uma investigação textual de noções amplas e profundas que puderam ser desveladas ao longo da leitura analítica de *Gramática da Fantasia* e de outros ensaios de Rodari – inclusive das histórias voltadas ao público infantil – bem como de autores que o sucederam e o tomaram como objeto de investigação (ARGILLI, 1990; CAMBI, 1990; CICOTTI, 2010; DE LUCA, 1991; LAVATELLI, 1993; DE LUCA, 1991; ROGHI, 2020; ZAGNI, 1975). Para tomar novos rumos, é preciso

olhar sob perspectivas diferentes e Rodari nos convida a isso pelos *caminhos da fantasia*.

Assim, o objetivo central do presente trabalho é analisar as implicações pedagógicas do conceito de fantasia, de Gianni Rodari, para a escola da infância. Para tanto, passaremos pela análise do lugar da fantasia na escola da infância na atualidade, assim como, por óbvio, destrincharmos o conceito de fantasia na obra *Gramática da Fantasia*. Daí porque a presente dissertação está dividida em 3 capítulos: "A escola da infância e a fantasia"; "Rodari: por uma pedagogia fantástica"; e "Analizando o conceito de fantasia".

No primeiro capítulo da presente dissertação, apresentamos os marcos significativos da vida de Gianni Rodari, por considerarmos que conhecer a biografia do autor alarga as possibilidades de análise de sua obra. Assim, construímos uma narrativa histórica com fatos que nos aproximam das ideias do autor e levam ao entendimento de suas concepções e engajamento com as questões educacionais que guiaram grande parte de suas produções. Em seguida, explicamos a relação de Rodari com Loris Malaguzzi e com as escolas municipais de Reggio Emilia. Percebe-se que as concepções construídas por Malaguzzi vêm ao encontro das ideias de Rodari e que ambos nutriam-se dessa parceira (DIÉZ, 2008; VECCHI, 2017). Rodari exerceu um importante papel como parceiro teórico de Reggio Emilia e Reggio Emilia trouxe grandes contribuições para a escrita do livro *Gramática da Fantasia*.

No segundo capítulo, trazemos à luz concepções de criança, infância e escola da infância, tendo como aporte teórico autores da sociologia da infância e a abordagem Reggio Emilia de Educação Infantil. Consideramos essencial a discussão dessas concepções que são, a nosso ver, elementos propedêuticos na construção do conceito de fantasia desenvolvido por Rodari em sua obra *Gramática da Fantasia* (1982). Ainda, trazemos à baila as importantes contribuições de Vygotsky (1999, 2018) sobre imaginação, que vieram a fundamentar o pensamento rodariano, bem como as perspectivas de pesquisadores contemporâneos para alargar a discussão sobre o tema no âmbito educacional (BARBOSA, 2007; EGAN, 2007; GIRARDELLO, 2018; HARRIS, 2005; SARMENTO, 2008).

No terceiro e último capítulo, apresentamos o método de pesquisa utilizado e com ele analisamos e desenvolvemos o conceito de fantasia dentro da obra *Gramática da Fantasia* (1982). Tal conceito foi explorado em três perspectivas

distintas, mas complementares, quais sejam: (i) a fantasia como uma função da experiência; (ii) a fantasia como instrumento do ato criativo; e (iii) a fantasia como estranhamento. A partir de tais perspectivas, realizamos um exercício de reflexão, apresentando as implicações pedagógicas das ideias de Rodari para a escola da infância de Reggio Emilia, pautando-nos em bibliografia relacionada ao trabalho pedagógico e às narrativas de projetos lá realizados (BEGA; TAGLIATI, 2018; FILIPPINI; VECCHI, 2014; GIROLIMETTI, SERRAINO; 2014).

Ao ler a *Gramática da Fantasia* (RODARI, 1982) nos sentimos mais próximos do ideal de transformar a escola da infância em um lugar de vida, de encantamento e de construção coletiva do conhecimento, o que a princípio pode parecer tão utópico e distante, mas, como afirmou Eduardo Galeano em seu *As palavras andantes* (2015), “a utopia está lá no horizonte” e, ao tentar alcançá-la, caminhamos. Essa dissertação é um convite: para que as ideias de Rodari estejam presentes nos nossos passos – de educadores, professores, pais, enfim, de todos aqueles implicados com a educação – em direção ao futuro.

## 2 RODARI: POR UMA PEDAGOGIA FANTÁSTICA

A intenção de ampliar as possibilidades de compreensão das ideias de Gianni Rodari evoca a necessidade de conhecer e entender sua trajetória de vida. Daí porque optamos por tratar – neste capítulo inaugural – da biografia do autor, ressaltando marcos e eventos importantes para o fim perseguido nesta dissertação: analisar as implicações pedagógicas do conceito rodariano de fantasia para a escola da infância.

Com tal objetivo em mira, a primeira parte do presente capítulo é voltada a delinear certos eventos da vida de Rodari, os quais são encontrados em sua obra: ora de forma objetiva/expressa – quando ele mesmo narra passagens importantes de sua vida –, ora de forma subjetiva – quando em meio aos exercícios e explanações, suas experiências pessoais transpassam sua forma de compreender a escola, a criança e a sociedade em geral, por meio do seu trabalho com fantasia atrelada à linguagem (CAMBI, 1990; ROGHI, 2020). Tais eventos foram extraídos em bibliografia de autores italianos que se dedicaram a estudar, com afinco e rigor, a vida e a obra do autor, resgatando textos escritos por ele, especialmente para os jornais em que trabalhou, dentre eles, *L'Ordine nuova*, *Unità*, *Il Pioniere*, *Paese Sera* e *Giornale dei genitori*<sup>4</sup>. Além disso, esses textos nos remetem às raízes do pensamento de Rodari e auxiliam na análise do conceito de fantasia em sua obra *Gramática da Fantasia* (1982).

Na sequência, passando ao segundo momento do presente capítulo, aprofundaremos a discussão sobre a relação entre Rodari e Loris Malaguzzi e a experiência educativa de Reggio Emilia, com a qual Rodari contribuiu grandemente e que, ao mesmo tempo, graças a esse fortuito encontro, conseguiu organizar suas ideias e técnicas para escrever sua obra. Aliás, desde já, tangenciamos as concepções de criança e de escola que permeiam a obra de Rodari, as quais são pontos cruciais para nossa investigação sobre o conceito de fantasia na perspectiva rodariana. Com isso, afirmamos que o conceito de fantasia em Rodari não está separado dessas outras concepções exploradas pelo autor, mas há um entrelaçamento entre elas.

---

<sup>4</sup> Optamos por não traduzir os nomes dos jornais e colunas nos quais Rodari trabalhou, mantendo-nos fiéis ao idioma original.

Tudo isso, frisamos, serve ao propósito de alargar a visão das ideias subjacentes aos conceitos e práticas rodarianas. Consideramos fundamental discorrer sobre a vida de Gianni Rodari por dois motivos: o primeiro é porque não encontramos materiais em língua portuguesa que apresentassem a sua biografia, possivelmente por ser um autor ainda pouco conhecido no Brasil; o segundo motivo é que a jornada percorrida por Rodari ao longo de sua vida tem visível impacto em sua obra, a qual contempla centenas de artigos de jornais, notícias, histórias para crianças (que também são para os adultos!) e ensaios sobre educação.

Em nosso país, Rodari é mais conhecido como autor de livros infantis e, no meio educacional, é reconhecido como o autor de *Gramática da Fantasia* (1982)<sup>5</sup>. Mas enxergá-lo exclusivamente a partir desse viés permite apenas uma leitura superficial de sua obra. Para nos aproximarmos do seu universo fantástico é preciso compreender Rodari em seu tempo histórico, dentro de uma cultura, de um espaço geográfico, reconhecer suas leituras, seus parceiros e suas experiências. É necessário que se tenha em perspectiva todas as facetas de Rodari – Rodari comunista, Rodari jornalista, Rodari professor, Rodari poeta, Rodari escritor, Rodari pedagogista –, uma vez que essas diversas facetas consubstanciaram-se na sua preocupação com a educação de crianças e adolescentes.

Assim sendo, buscaremos construir uma narrativa biográfica, com base nos autores italianos Marcelo Argili (1990), Carmine de Luca (1991) e Vanessa Roghi (2020), os quais se dedicaram a pesquisar a vida e obra de Rodari com afinco, em diferentes perspectivas e períodos históricos, que se somam e completam-se, ressaltando alguns fatos e marcos que consideramos significativos para pensarmos no conceito de fantasia sob a ótica rodariana. Há o propósito de dar a atenção merecida à sua história de vida, por isso buscamos nos autores supracitados material biográfico para interpretarmos *nossa* Rodari. Acreditamos que não é

---

5 Para se ter uma ideia do quanto Rodari é ainda pouco explorado e difundido na pesquisa científica e acadêmica brasileira, em consulta ao banco de teses da CAPES, primeiramente utilizando como descritores: “Rodari” e “Gianni Rodari”, encontramos apenas quatro teses relacionadas a esse autor, no período de 2000 a 2020, e apenas uma delas de doutoramento em Educação, qual seja: “O universo fantástico de Rodari nas aulas de língua italiana: construindo leitores” (ALVES, 2012), porém, o foco desse trabalho não tem relação com a Educação Infantil. As demais teses encontradas (BUNN, 2011; CARAMORI, 2006; PIVETTI, 2018) abrangem diferentes áreas, quais sejam: Linguística, Literatura e Arquitetura e Urbanismo. A tese brasileira mais recente que desenvolve diretamente ideias de Gianni Rodari é a de Michaela Pivetti (2018), porém num contexto diverso de nossa pesquisa.

possível abordar sua obra e dentro dela o conceito de fantasia sem compreender - como o próprio Rodari anuncia - seus “antecedentes” (RODARI, 1982).

## 2.1 C'ERA UNA VOLTA... GIANNI RODARI

Gianni Rodari nasceu em 23 de outubro de 1920, em Omegna, na Itália. Em seus primeiros anos de vida não teve acesso a livros, assim como a maioria das crianças da época. Sua mãe, além de ser responsável por todos os afazeres domésticos, ainda trabalhava fora (como operária, como empregada doméstica, dentre outras funções) e não tinha tempo para ler histórias para ele, sendo sua avó ou sua tia que o faziam vez ou outra. Seu pai era padeiro e Rodari chegou a escrever algumas vezes, posteriormente, sobre o “forno”, do qual tinha lembranças advindas de sua infância (ROGHI, 2020, p. 15-21).

Dos 11 aos 13 anos de idade, frequentou o seminário, algo muito comum na época, e já demonstrou intolerância à “disciplina humilhante” lá recebida, razão pela qual saiu antes do previsto (DE LUCA, 1991; ROGHI, 2020). Com isso, podemos inferir que já se apontava, como característica de sua personalidade, o inconformismo e a revolta com situações de repressão, o que levou para a vida toda e refletiu em sua obra.

Segundo Roghi (2020, p. 20), Rodari escreveu, em um artigo de junho de 1953, que seu pai mostrava desinteresse pela política. Assim, a despeito do turbulento cenário social e político no qual cresceu – entre os regimes fascistas que emergiram no contexto da Segunda Guerra Mundial – não se pode dizer que sua família era antifascista. Podemos inferir, portanto, que a sua formação e forte interesse pelo comunismo não vieram das tendências políticas de sua família, mas decorrem do próprio tempo histórico em que viveu sua juventude e das leituras que fez (a respeito disso discorremos adiante), bem como pelos amigos que teve na época, sobre os quais costumava lembrar com carinho (ARGILLI, 1990; DE LUCA, 1991; ROGHI, 2020).

Sua primeira experiência de trabalho foi como professor e isso marcou sua vida e sua produção posterior. De 1938 a 1943, ao longo de cinco anos, foi professor na escola primária (*elementare*) em Gavirate, província de Varese, para onde ele, seu irmão e sua mãe se mudaram após o falecimento do pai (ROGHI, 2020). Também lecionou aulas particulares de italiano em 1938, para uma família de

refugiados alemães, tempo em que também lia muito e, como disse ao mencionar o fato na *Gramática da Fantasia*, aprendeu nesse período “mais do que em muitos anos de escola” (RODARI, 1982, p. 9).

Os anos que antecederam à Liberação da Itália<sup>6</sup> do nazi-fascismo marcaram a vida de uma geração de jovens que rechaçaram o regime fascista, colocando-se em contraposição aos governos autoritários e, como forma de resistência ao regime imposto a eles por meio da escola e da sociedade em geral, buscaram o comunismo e as ideias marxistas. Esse momento histórico vivenciado por Rodari teve um grande impacto em seu desenvolvimento e formação social e cultural. Para Martorell, Papalia e Feldman (2020, p. 15), esse tipo de influências, nomeadas como “influências normativas pela história”, nada mais são que:

[...] eventos significativos (como a Grande Depressão ou a Segunda Guerra Mundial) que moldam o comportamento e as atitudes de uma geração histórica: um grupo de pessoas que passa pela experiência do evento em um momento formativo de suas vidas.

O desenvolvimento e a formação cultural de Rodari deram-se em uma atmosfera hostil, sob o terror do fascismo. Aos 16 anos, recorda-se de ler Trotski às escondidas<sup>7</sup>, como forma de opor-se ao totalitarismo que a sociedade vivenciava durante a Guerra (RODARI, 1975 apud DE LUCA, 1991, p. 20). Rodari, em vez de se curvar às leituras militares – obrigatórias nas escolas – optou por se dedicar às leituras dos mais diversos campos da filosofia, da psicologia e da linguística. Sob esse aspecto, consoante sintetiza De Luca:

Entrelaçadas ao desenvolvimento político se desenvolvem etapas da sua formação cultural. Já desde a primeira adolescência, mais do que submeter-se aos discursos enganatícios militares da escola fascista, prefere ler: ler de tudo, sobretudo filosofia, literatura, história da arte e da religião e se dedica mais ao estudo das línguas<sup>8</sup>. (DE LUCA, 1991, p. 21).

<sup>6</sup> O dia 25 de abril ficou conhecido como Dia da Libertação (*Giorno della liberazione*), um marco que simboliza o início da retirada das tropas alemãs nazistas, em 1945, sinalizando o fim da Segunda Guerra Mundial (DE LUCA, 1990).

<sup>7</sup> Segundo De Luca (1991), Rodari escreveu vários excertos autobiográficos, especialmente em *Paese Sera*, jornal no qual trabalhou por 20 anos, sendo o artigo em que escreveu sobre isso intitulado *Ricordi di una presa di coscienza*, de 1975, quatro anos antes de seu falecimento.

<sup>8</sup> No original: *Strettamente intrecciate allo sviluppo politico, si svolgono le tappe della formazione culturale. Già fin dalla prima adolescenza, piuttosto che sottoporsi agli imbonimenti ginnico-militareschi della scuola fascista preferisce leggere: legge di tutto, soprattutto filosofia, letteratura, storia dell'arte e delle religioni, in più si dedica allo studio delle lingue.*

Em sua juventude, Gianni Rodari apropriou-se, sobretudo, da poesia surrealista francesa e das ideias de André Breton, poeta e teórico do surrealismo que escreveu o *Manifesto Surrealista*, em 1924. Desse manifesto é possível extrair alguns trechos que se refletem nas ideias posteriores de Rodari – expressas tanto na *Gramática da Fantasia* (1982) como em outros ensaios. Breton fala que “A atitude realista é o fruto da mediocridade, do ódio e da arrogância. É dela que nascem os livros que insultam a inteligência” (BRETON, 1966), e, Rodari transpõe a ideia para a questão da arte de inventar histórias quando afirma que os contos ajudam as crianças a manter a mente aberta e privá-las disso traria um claro prejuízo e empobrecimento ao seu desenvolvimento (RODARI, 2018).

O surrealismo proposto por Breton, o qual muito chamou a atenção de Rodari, propunha suspender qualquer controle da razão, transmitir o pensamento em seu estado puro, alheio às preocupações estéticas ou morais. Dentre os processos característicos da escrita surrealista temos: “a escrita automática, a analogia verbal, a decomposição das palavras, a fortuita associação de palavras, pesquisa de relações misteriosas entre o nome e a coisa e a criação de novos relacionamentos” (MALAPARTE, 1940 apud DE LUCA, 1991, p. 21). Todas essas características são procedimentos generativos do pensamento rodariano, os quais podem ser observados em sua obra, de diferentes formas e em diferentes períodos.

Em 1945, com o fim da Segunda Guerra Mundial, Rodari iniciou sua carreira como jornalista, na qual esteve engajado por toda sua vida. Tinha 25 anos de idade quando foi a ele confiado, pelo Partido Comunista Italiano (PCI), a direção do periódico *L'ordine nuova*, em Varese. Ele foi escolhido para o cargo devido a um discurso que fez em praça pública, em Milão, para seus companheiros antifascistas, no dia 25 de abril (Dia da Libertação), e, por essa via, chamou a atenção de líderes do partido. Rodari havia se juntado à Resistência<sup>9</sup> a partir de maio de 1944 (ROGHI, 2020).

O jornalismo pós-Guerra expandiu-se na pluralidade das manchetes e iniciou-se uma onda de liberdade democrática, apesar da força conservadora da época

<sup>9</sup> A Resistência italiana (*Resistenza italiana*) foi um movimento contra a ocupação nazifascista na Itália. Segundo Gherman (2018, p. 232) “a resistência aberta ao nazifascismo, de fato estabelecida a partir da invasão estrangeira ao país (em 1943), teria sido iniciada, segundo a narrativa italiana do pós-guerra, já com a subida de Mussolini ao poder”.

ainda lutar contra isso. A difícil missão do partido comunista era “inventar um jornalismo popular, próximo aos gostos e à cultura das massas dos trabalhadores<sup>10</sup>” (DE LUCA, 1991, p. 24). Buscavam-se a renovação da linguagem e formas de se aproximar da realidade cotidiana, o objetivo era principalmente alcançar aqueles grupos que ainda não reconheciam os ideais democráticos, ou se mantinham afastados deles. Até 1947, Rodari esteve em Varese, na direção de *L'ordine Nuova*, e, no outono desse mesmo ano, foi transferido para outro jornal, a *Unità*, de Milão (ARGILLI, 1990; DE LUCA, 1991).

Após alguns meses de adaptação ao novo jornal, Rodari assumiu o cargo de enviado especial e, em 1949, começa também a escrever suas primeiras *filastrocche*<sup>11</sup> para crianças e jovens, com o pseudônimo de Lino Picco, em uma coluna específica no jornal *Unità*. Lino Picco tornou-se um fenômeno, e, progressivamente, crianças, jovens e suas famílias clamavam por novas histórias para o jornal. Rodari criava dezenas de *filastrocche*, os quais ora apresentavam um caráter *nonsense*, ora traziam mensagens de cunho social (DE LUCA, 1991, p. 26). Foi nesse momento de sua vida que Rodari passou a estabelecer uma comunicação genuína com as crianças por meio das cartas que recebia no jornal, configurando-se um verdadeiro ponto de virada na visão rodariana em relação à infância. Ele queria saber o que elas pensavam e respeitava suas ideias e opiniões: “Rodari sabe pouco sobre crianças, começa a desenvolver uma ideia original da infância a partir das cartas ao jornal<sup>12</sup>” (ROGHI, 2020, p. 52).

No jornal milanês *Unità*, no qual ficou até 1950, Rodari pôde desenvolver suas narrativas e invenções linguísticas. Ao escrever uma notícia, articulava fantasia e realidade, demonstrando seu prazer em contar histórias. Na escrita de uma notícia simples, conseguia imprimir originalidade e espontaneidade. Segundo De Luca (1991, p. 30):

Já nessa época, através dos textos jornalísticos, ele mostra evidente o ‘gosto por contar’; concebe o jornalismo como ‘conto’. Numerosos artigos que saíram da ‘Unità’ tem um verdadeiro andamento narrativo, no qual

10 No original: (...) *inventare un giornalismo popolare, vicino ai gusti e alla cultura delle masse dei lavoratori.*

11 *Filastrocche* pode ser traduzido como rima ou poesia infantil, canção de ninar, porém optamos por usar o termo original, em italiano, que corresponde a um gênero textual específico.

12 No original: *Rodari i bambini li conosce poco, inizia, a mettere a punto una sua idea originale dell'infanzia a partire dalle lettere al giornale (...)*

agem contemporaneamente ou em perfeita fusão elementos reais e fantásticos.<sup>13</sup>

Então, em 1950, foi convidado a dirigir o jornal para jovens *Il pioniere*, em Roma, e, quase que concomitante a este cargo, de 1953 a 1956, escreveu também para o jornal *Avanguardia* (órgão da Federação Jovem Comunista), além de continuar contribuindo com a *Unità* romana. Até 1950, Rodari não demonstrava preocupação com os problemas relativos à educação e estava mais empenhado politicamente e engajado com os propósitos comunistas, encerrando-se aí a primeira fase<sup>14</sup> da sua atividade jornalística: “Uma fase que o viu, como correspondente especial e repórter, acompanhar com apaixonada participação os fatos e acontecimentos políticos que dão origem à República<sup>15</sup>” (DE LUCA, 1991, p. 34).

A partir daí, os interesses jornalísticos de Rodari voltaram-se às questões educativas e a seus atores: família, professor, criança e escola. Aí ficaria caracterizada sua segunda fase como jornalista: “fundada, desta vez, numa vasta e profunda cultura pedagógica e em sua capacidade de apreender, mesmo que antecipadamente, os motivos e os problemas na formação das novas gerações<sup>16</sup>” (DE LUCA, 1991, p. 35). Nessa fase, continua presente, assim como em toda a atividade jornalística de Rodari, o prazer de contar histórias, integrando livremente a fantasia e a ironia a fatos reais políticos e polêmicos. Essa tendência fica evidente, por exemplo, em um de seus artigos para a *Unità* romana, *Sua maestà cambiale*, escrito em 1957, oportunidade em que ele adaptou o jogo “hipótese fantástica” para veicular uma notícia acerca de questões socioeconômicas que aconteciam no país. Assim, conforme ressalta De Luca (1991, p. 38):

A tendência de Rodari é sempre aquela de aplicar as regras do jogo fantástico ou irônico, de tentar manter em exercício a inteligência muito viva,

13 No original: *Già allora attraverso la scrittura giornalistica egli mostra evidente il ‘gusto di raccontare’; concepisce il giornalismo come ‘racconto’. Numerosi articoli usciti sull’ ‘Unità’ hanno un vero e proprio andamento narrativo, nel quale agiscono contemporaneamente e in perfetta fusione elementi reali e fantastici.*

14 Aqui, partimos da divisão proposta por De Luca (1991), no sentido de que o período em que Rodari atuou como jornalista pode ser dividido em três fases.

15 No original: *Una fase che l’ha visto, come inviato speciale e cronista, seguire con appassionata partecipazione fatti e vicende politiche che stanno all’origine della Repubblica.*

16 No original: *fondato, questa volta, sulla vasta e profonda cultura pedagogica e sulla capacità di cogliere, anche in anticipo rispetto ai tempi, motivi e problemi della formazione delle giovani generazioni.*

pronta para encontrar uma abertura onde haja uma parede para os outros, e a passar para o outro lado, onde tudo deve ser reinventado<sup>17</sup>.

Como é possível constatar com o que descrevemos acima, o número de atribuições de Rodari aumentou bastante a partir de 1950 e isso decorreu da crescente atenção do Partido Comunista Italiano (PCI) às escolas e novas gerações. Nos anos subsequentes, o centro da atenção do Partido é a reforma democrática geral, que iria abranger toda a organização escolar italiana. Nessa época, Rodari passou a investigar e a escrever sobre as questões sociais relacionadas à escola e, também, a questionar os métodos educativos propostos pelos católicos (DE LUCA, 1991).

Em 1956, Rodari realizou uma longa e importante investigação sobre os problemas educacionais da escola italiana<sup>18</sup>. Segundo De Luca (1991, p. 41):

Nessa investigação é particularmente significativo o último artigo (*O cidadão estudante*) onde Rodari, depois de ter desenhado um panorama geral da escola italiana, pretende ‘dar uma olhada diretamente nas salas de aula porque ali estão os problemas e precisa procurar o fio da meada para desvendá-los’, e em seguida, examina ‘o pedido de liberdade didática integral e absoluta para o professor da escola média [...] vinda dos homens da escola e de cultura de parte liberal e radical’<sup>19</sup>.

Devido às inúmeras contribuições de Rodari ao campo educacional, grandes pesquisadores da sua obra investigaram e afirmaram os fundamentos de sua pedagogia (CAMBI, 1990; BOERO, 2018). Segundo Boero (2018), “sua pedagogia surge tanto da *Gramática da Fantasia* e de muitas colaborações em revistas e jornais [...] e de escritos para crianças em que [...] ele valoriza as boas práticas e se concentra no respeito à infância”<sup>20</sup>.

Segundo De Luca (1991, p. 46), a última fase da atividade jornalística de Rodari está relacionada à sua colaboração ao jornal romano *Paese Sera*, a partir do

17 No original: *La tendenza di Rodari è sempre quella di applicare le regole del gioco fantastico o ironico, di tenere in esercizio l'intelligenza vivissima, pronta a trovare un varco dove per gli altri c'è un muro, e a passare di là, dove tutto è da reinventare.*

18 No original: *Inchiesta sulla scuola italiana*, publicado na *Unità* romana, em outubro de 1956.

19 No original: *Dell'inchiesta è particolarmente significativo l'ultimo articolo (*Il cittadino studente*) dove Rodari, dopo aver disegnato un panorama generale della scuola italiana, intende ‘dare direttamente un'occhiata in classe, perché è lì che la matassa si ingarbuglia e bisogna cercare i fili per sdipanarla’, e prende quindi in esame ‘la richiesta di un'assoluta, integrale libertà didattica per il professore di scuola media (...) venuta dagli uomini di scuola e di cultura di parte liberale e radicale.*

20 No original: *La sua pedagogia emerge sia da Grammatica della fantasia e da moltissime collaborazioni a riviste e giornali (in particolare “Il Giornale dei Genitori”) che dagli scritti per l’infanzia in cui, senza esibizioni, valorizza le buone prassi e mette al centro il rispetto dell’infanzia.*

final de 1958, no qual trabalhou até o fim de sua vida. Nesse período, realizou colaborações para outros jornais e um de seus trabalhos mais significativos foi a direção de *Il giornale dei genitori*, de 1968 a 1977, caracterizando uma fase mais madura de sua obra e de suas ideias acerca da fantasia. Nessa última fase de sua atividade jornalística, especialmente no início da década de 1960, Rodari explorou amplamente suas técnicas para estimular a fantasia e, inclusive, formulou um “Manual para inventar histórias”, o qual 11 anos depois, em 1972, foi reelaborado e transformado na *Gramática da Fantasia*, apresentando, então, maior linearidade, consistência teórica e os “elementos de uma ‘gaia ciência<sup>21</sup>’ de invenção fantástica” (DE LUCA, 1991, p. 84).

Rodari escreveu em diversas situações sobre sua vida, sobre seus ofícios e sobre seus “antecedentes”, como ele mesmo coloca na *Gramática da Fantasia*, e isso nos possibilita entender seu percurso de vida. Tal percurso, apesar de infelizmente não muito longevo, trouxe – e permanece trazendo – contribuições à sociedade e à educação das crianças italianas e de diversas partes do mundo.

Em 1970, Rodari escreveu uma carta a um grupo de crianças de Ensino Fundamental sobre a sua atividade como jornalista, ressaltando toda sua paixão e compromisso social com a profissão. Em um belíssimo trecho, diz: “eu tenho que tentar tocar o leitor de alguma forma, as melhores e não os piores acordes, fazer com que ele reflita e não encorajá-lo a ter reações superficiais” (RODARI, 1970 apud DE LUCA, 1991, p. 19)<sup>22</sup>.

De Luca (1991, p. 19) discorre sobre a relevância de debruçar-se sobre a atividade jornalística de Rodari para compreender a matéria-prima do seu pensamento e de seus instrumentos fantásticos:

À escrita jornalística Rodari confiou também a investigação e experimentação da sua atividade de escritor e poeta infantil e de teórico e técnico da imaginação criativa. Investigar a atividade jornalística de Gianni Rodari, colocando sua longa experiência como repórter, editor, enviado especial e diretor sob a lupa significa, sim, medir concretamente a formação rigorosa do intelectual progressista e a lealdade constante às regiões dos leitores. Mas quer dizer também, entrar na oficina de seu equipamento

<sup>21</sup> De Luca (1991, p.9) traz a expressão “gaia ciência” no título de sua obra e explica que escolheu esse título porque a obra de Rodari “contém elementos fundamentais de uma verdadeira filosofia rodariana de vida”, fazendo uma relação, ainda que não explicitamente, com a *Gaia Ciência*, escrita por Friedrich Nietzsche, em 1882, a qual faz uma alusão ao nascimento da poesia europeia moderna que ocorreu na Provença durante o século XII.

<sup>22</sup> No original: *Debbo cercare di toccare nel lettore le corde migliore, non le peggiori: di farlo riflettere, non di incoraggiare le reazioni più superficiali.*

fantástico, descobrir a ‘materia-prima’, os instrumentos e mecanismos, e trazer à luz repertórios pré-históricos de sua narrativa<sup>23</sup>.

Certo é que em todas as fases de sua vida adulta, Rodari manteve-se empenhado em sua luta social e política e não perdeu de vista seu comprometimento com a transformação da sociedade ao revolucionar as formas convencionais da linguagem, levando seus ideais com seriedade e empenho durante toda sua vida e produção. Sob essa perspectiva, conforme ressalta Radice (1980 apud DE LUCA, 1991):

Não devemos considerar [...] a extraordinária quantidade de trabalho de Rodari como uma soma de atividades. Era um homem inteiro e não fragmentado (...) sempre trabalhou para fazer com que a cultura e a política se tornassem verdadeiramente das massas, para quebrar a tradicional barreira que separa os “eruditos” dos “simples” (...) Não exibia sua cultura, ele a usava. (RADICE, 1980 apud DE LUCA, 1991, p. 29)<sup>24</sup>.

No que diz respeito à sua produção literária, em 1951, Rodari escreveu seu primeiro livro para crianças – *Il libro delle filastrocche* – e, em 1962, escreveu *Favole al telefono*, dois marcos de sua carreira. Em 1970, ganhou o maior prêmio da literatura infantil mundial, o Prêmio Andersen. Como afirma Soliman (2017, p. 3), “Aqueles que acompanham a atividade de Rodari nos anos cinquenta e sessenta descobrem facilmente que o escritor comunista não poupou as batalhas contra as ideologias pedagógicas conservadoras”<sup>25</sup>.

É importante ressaltar que, na década de 1950, Rodari escrevia apenas para os leitores de posição político-ideológica de esquerda, já que os jornais para os quais trabalhava eram todos comunistas e rechaçados pela igreja e demais frentes

23 No original: *Alla scrittura giornalistica Rodari affidava in più la ricerca e le sperimentazione della sua attività di scrittore e poeta per l’infanzia e di teorico e tecnico della fantasia creatrice. Indagare l’attività giornalistica di Gianni Rodari, porre sotto la lente d’ingrandimento la sua lunga esperienza di cronista, redattore, inviato speciale, direttore significa, sì, misurare concretamente la rigorosa formazione di intellettuali progressista e la costante fedeltà alle regione dei lettori. Ma vuol dire anche entrare nell’officina della attrezzatura fantastica, scoprirne la ‘materia prima’, gli strumenti e i meccanismi, e portare alla luce reperti della preistoria della sua narrativa.*

24 No original: *No dobbiamo considerare (...) la straordinaria quantità di lavoro di Rodari come uma somma di attività. Era um uomo intero, non frammentario (...) ha sempre operato per far sì che cultura e politica diventassero fatti davvero di massa, per romperela tradizionale barriera che separa i “dotti” dai “semplici”. (...) Non esibiva la sua cultura, la usava.*

25 No original: *“Chi segue l’attività di Rodari negli anni Cinquanta e Sessanta scopre facilmente che lo scrittore comunista non si risparmiava le battaglie contro le ideologie pedagogiche conservatrici”* (SOLIMAN, 2017, p. 3).

conservadoras e só passou a ganhar notoriedade nacional em meados dos anos 1960 (ROGHI, 2020).

As histórias para crianças, escritas por Rodari, apresentavam um caráter completamente original para a época. Em sua escrita, é possível perceber o quanto ele considerava a criança como ator social, competente e capaz. Com as histórias, buscava comunicar-se com elas, utilizando linguagem metafórica e poética, com vocabulário e formas discursivas potentes, não infantilizadas e trabalhando com camadas de significados.

Partia da realidade, com elementos cotidianos e por meio deles abria os horizontes, com doses certeiras de fantasia, a fim de trazer aspectos narrativos originais amplamente explorados por autores da literatura infantil contemporânea e que continuam a fazer grande sucesso entre as crianças. Por exemplo, no livro *Histórias para brincar* (2009), Rodari conta uma história e apresenta três finais diferentes para ela, dizendo ainda que, ao final do livro, falará qual é o seu preferido. Assim, ele transmite às crianças a mensagem de que tudo pode ser reinventado, transformado e flexibiliza, desse modo, o pensamento infantil diante dos acontecimentos, com vistas a mostrar alternativas possíveis e propor a ação criativa para a produção de novos finais.

Ao longo de seu percurso, em meio a tantas publicações voltadas aos adultos e às crianças, em defesa das crianças e de uma educação democrática, Rodari conheceu muitas pessoas que se encantaram e admiraram seu trabalho e, possivelmente, uma das mais importantes foi Loris Malaguzzi, pois desse fortuito encontro *nasceu a Gramática da Fantasia* e é sobre esse fato tão importante para educadores e crianças de todo o mundo que iremos discorrer no próximo item do presente capítulo.

## 2.2 ENCONTROS COM A FANTASIA

Gianni Rodari foi considerado um grande amigo e parceiro das escolas de Reggio Emilia. Lá o autor experienciou o evento chamado de “Encontros com a Fantasia” – que reuniu centenas de educadores e trouxe grandes contribuições para a pedagogia de Reggio Emilia –, descrevendo tal momento como um dos mais especiais da sua vida: “De 6 a 10 de março de 1972 estive em Reggio Emilia, a convite da municipalidade, participando de uma série de encontros com professores

de escolas infantis. Lá apresentei, de forma conclusiva e oficial, todos os meus instrumentos de trabalho” (RODARI, 1982, p. 11).

Na *Gramática da Fantasia*, Rodari (1982) rememora esse encontro especial em detalhes e exprime sua felicidade, primeiro, pelo título do evento estampado em cartazes de divulgação pela cidade, depois pela quantidade de participantes tão maior do que o previsto e, por último, ressalta:

A terceira razão da minha felicidade - e a mais importante - foi a possibilidade que me deram de desenvolver um raciocínio sistemático, de controlar discussões e experiências, tanto sobre a função da imaginação e sobre as técnicas para estimulá-la como sobre a maneira de transmitir aquelas técnicas a todos, criando entre outras coisas um instrumental para a educação linguística das crianças. (RODARI, 1982, p. 11).

Nesses encontros, Rodari realizou cinco dias de formação para os professores de Reggio Emilia, apresentando seus “equipamentos fantásticos”<sup>26</sup> de forma sistemática, menos teórica e mais prática, porém também sem deixar com que se tornasse um manual de técnicas, um passo a passo a ser empregado de maneira irreflexiva pelos professores. Como o próprio Rodari disse, o trabalho sério com o desenvolvimento da criatividade é extremamente laborioso e exige muito do adulto (RODARI, s/d apud ROGHI, 2020). Podemos inferir que Rodari via o mesmo que continuamos a ver em algumas realidades brasileiras, professores e escolas buscando projetos prontos, “receitas de bolo” para seguir com rigidez e conformidade.

Anos mais tarde, Rodari explicou sobre os encaminhamentos utilizados para organizar aquela formação e também o livro, que veio logo depois:

Lembro-me da observação que uma professora muito jovem me fez no dia da primeira conversa, em que eu esbanjei todas as citações de que tomei posse, enfim, todos os livros que também me serviram para definir esses problemas dessa maneira; ela disse que todos esses nomes a deixavam tonta. Antes de tudo, entendi que não deveria abolir os nomes, mas certamente tive que dar um corte menos teórico, tirar alguma prosopopeia desse discurso e torná-lo um ensaio operacional popular, tanto que, enquanto no começo, tinha que ser dividido em cinco partes, pois as conversas eram cinco; então percebi que as partes seriam longas demais; era melhor fazer capítulos curtos para que se pudesse ler pulando e voltando para começar onde ele queria, encontrar, um livro a ser adotado, e

---

26 Equipamentos fantásticos (*atrezature fantastica*) é a forma como De Luca (1990, p. 68) encontra para nomear os instrumentos e técnicas utilizados por Rodari.

parece-me que isso foi muito bem-sucedido. (RODARI, 1981 apud DE LUCA, 1991, p. 97-98).<sup>27</sup>

Essa abordagem refletiu-se na experiência daqueles que passaram pelos *Encontros com a fantasia*. Nesse sentido, Giulia Notari, professora que participou da formação, disse em uma entrevista: “Rodari usava com os professores o sistema que ele usava com as crianças; retrospectivamente, passei por essas oficinas e percebi que tinha sido uma criança com Rodari como professor”<sup>28</sup> (MARINI, 2018 apud ROGHI, 2020, 182-183). O que resulta dos encontros, portanto, não é um manual de inventar histórias, nem um arcabouço teórico muito refinado, mas – utilizando a definição de Roghi (2020, p. 163) – “uma ferramenta de observação e acompanhamento dos processos criativos das crianças”.

Loris Malaguzzi (1999, p. 64), então diretor das escolas municipais de Reggio Emilia, ressaltou a aproximação e os laços de amizade que nutriu com diversos estudiosos da infância, dentre eles, Rodari, e ressalta que o livro *Gramática da Fantasia* foi dedicado à cidade e às crianças reggianas. Malaguzzi e Rodari foram grandes parceiros. Sobre isso Diéz (2008, p. 228) escreve: “A personalidade e as ideias de Rodari fascinam Malaguzzi. O fascinam porque, seguramente, constituíam um mesmo espírito”<sup>29</sup>. A autora ainda complementa sobre a experiência de Malaguzzi:

Vai descobrindo a importância do diálogo complementar da razão e da fantasia, da ciência e da imaginação, como declara em sua famosa poesia de *I cento linguaggi di bambini*. Rodari oferece viajar com a fantasia, viajar em grande estilo em um voo transgressor da imaginação e da razão. Essa foi uma ideia atraente o suficiente para Malaguzzi ser pego em sua teia. Uma rede de lógica e fantasia, um percurso humano e cultural, cheio

27 No original: *Ricordo l'osservazione che mi fece una giovanissima insegnante il giorno della prima conversazione, nella quale avevo profuso tutte le citazioni di cui mi ero impadronito, insomma tutti i libri che mi erano anche serviti per arrivare a definire così quei problemi; diceva che tutti quei nomi le facevono girare la testa. Prima cosa ho capito che non dovevo abolire i nomi, ma certamente dovevo dare um taglio meno teorico, togliere um po' anche di prosopopea questo discorso e farlo diventare um saggio popolare, operativo, tanto è vero che, mentre all'inizio doveva essere diviso in cinque parti come erano state cinque le conversazioni, poi ho capito che le parti sarebbero state tropo lunghe, che era meglio fare dei capitoletti brevi tali che uno potesse leggere anche saltando e poi tornando a ricominciare dove voleva, insomma um libro da poter adoperare, e mi pare che questo sia abbastanza riuscito.*

28 No original: *Rodari usava con le insegnanti il sistema che poi usava con i bambini; con il senno di poi ho ripercorso questi laboratorio e mi sono accorta di essere stata bambina con Rodari maestro.*

29 No original: *La personalidad y las ideas de Rodari fascinan a Malaguzzi. Le fascinan porque, seguramente, constitúan un mismo espíritu.*

de confiança e de esperança. Com uma relação correta entre o homem e a natureza e a razão.<sup>30</sup> (DIEZ, 2008, p. 229).

Aliás, o pensamento rodariano reflete a influência de diversos teóricos. Em suas obras, encontramos a indicação de referências importantes, tais como Piaget, Vygotsky, Bruner e Dewey. Esses mesmos são aportes teóricos usados por Malaguzzi e que se apresentam na abordagem Reggio Emilia de Educação Infantil (RODARI, 1982; EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016). Diéz (2008, p. 229), ao analisar documentos históricos de Reggio Emilia, acrescenta a existência de outros pontos de convergência – ligados às Artes – entre obras e leituras de Rodari e Malaguzzi. .

Na linha do que defende Diéz (2008), os diversos aspectos confluentes entre Rodari e Malaguzzi decorrem, possivelmente, do fato de ambos serem contemporâneos – nasceram na mesma época e viveram a mesma fase histórica na juventude, enfrentando os horrores da Segunda Guerra e o fascismo. Malaguzzi também foi filiado ao Partido Comunista Italiano e via em Rodari um companheiro de ideologias, ainda que ambos tivessem construído visões autônomas, independentes e críticas em relação às ideias marxistas, tão amplamente estudadas por ambos.

Rodari enxergou em Reggio Emilia e em outros municípios democráticos da Emilia-Romagna o vislumbre do que acreditava que a educação do jardim de infância à universidade deveria ser (ROGHI, 2020). Ele viu uma possibilidade real de engajamento de toda uma comunidade para transformar a sociedade, uma forma potente de enxergar a criança e o espaço educativo que se encaixava perfeitamente com o que pensava sobre educação democrática e pelo que lutava há décadas (ROGHI, 2020).

## 2.2.1 O sorriso pedagógico

*Somos felizes quando as vemos felizes,  
ativas, com as mãos, o cérebro e  
o coração sempre em movimento.*

– Gianni Rodari

---

30 No original: *Va descubriendo la importancia del dialogo complementario de la razón y la fantasía, de la ciencia y de la imaginación, como declara en su famosa poesía de **I cento linguaggi di bambini**. Rodari ofrece viajar con la fantasía, viajar a lo grande en un vuelo trasgresor de la imaginación y de la razón. Esta era una idea lo suficientemente atractiva como para que Malaguzzi quedase atrapado en su red. Una red de lógica y de fantasía, um viaje humano y cultural, lleno de confianza y de esperanza. Con una relación correcta entre el hombre y la naturaleza y la razón.*

Definidos os marcos, eventos, e pontos de virada na vida de Rodari citados no item anterior, passamos então a uma análise mais detalhada de que forma sua experiência de vida refletiu-se no olhar que ele direcionou para as crianças e na construção dos seus fundamentos pedagógicos. A partir da sua primeira *filastrocche*, em 1948, Rodari passou a se colocar a serviço das crianças. Sob essa perspectiva, conforme ressalta De Luca (1991), Rodari empenha-se na tarefa de “dar voz às suas necessidades de comunicação, à sua própria vontade de crescer e de se emancipar. Toda a sua produção surge imediatamente como um verdadeiro ato de fé na infância<sup>31</sup>” (DE LUCA, 1991, p. 77).

Conforme já mencionado, Rodari passou a se envolver vigorosamente com os problemas educativos de crianças e jovens de sua época por meio de sua atividade jornalística a partir, principalmente, dos anos 1960. Ao mesmo tempo, sua produção literária também foi se desenvolvendo com o olhar cada vez mais atento e próximo das crianças. A partir da leitura de suas obras e do que conhecemos de sua biografia, é possível constatar que Rodari manteve-se próximo das crianças do nível *elementare*<sup>32</sup>, costumava visitar escolas e se corresponder por cartas com crianças dessa idade e também adolescentes (FARINA, 1993; LAVATELLI, 1993; NIBBI, 1981; ROGHI, 2020). Apenas quando ele esteve em Reggio Emilia teve contato mais próximo com crianças pequenas, em idade pré-escolar.

Rodari encontrou em Reggio Emilia uma pedagogia que colocava a criança em primeiro plano e se constituía a partir de uma imagem de criança “forte, poderosa e rica em potenciais e recursos, desde o nascimento” (RINALDI, 2017, p. 223), o que vinha exatamente ao encontro de sua concepção. Rodari imprimiu esta concepção de criança, algumas vezes de forma direta, em alguns ensaios e textos jornalísticos, bem como de maneira subjetiva, mas não menos contundente, em suas produções literárias infantis. Segundo Leo (2003, p. 49), Rodari:

[...] rompeu com a literatura infantil da tradição pequeno-burguesa e, evitando a doutrinação e o moralismo, deu vida a uma nova produção

31 No original: *Di prestare la sua voce ai loro bisogni di comunicazione, alla loro stessa disponibilità a crescere e a emanciparsi. L'intera sua produzione appare subito come un vero e proprio atto di fede verso l'infanzia.*

32 O que corresponderia ao nosso Ensino Fundamental, no Brasil.

moderna, em sintonia com os interesses e fantasias que refletem uma concepção diferente da criança<sup>33</sup>.

A ideia difundida e impregnada em nossa sociedade, a qual se perpetua até hoje, de que o adulto precisa utilizar uma linguagem simplista, “afetada” ou “melosa” para se comunicar com a criança e que deve poupará-la de assuntos que considera complexos demais para ela, restringindo seu contato a “historinhas” e a diminutivos constantes, revela um desrespeito à infância: “Ela distorce sua essência vital, que é a tensão para crescer e se desenvolver em liberdade absoluta e sem compulsão adultística” (DE LUCA, 1991, p. 143).

E essa concepção de criança em Rodari foi sendo construída ao longo de sua história. Para ele, “A criança, qualquer criança, é um feito novo e, com ela, o mundo começa do zero”<sup>34</sup> (RODARI, 2018, p. 7). Rodari a enxerga com respeito e seriedade, como verdadeiro ator social, pois para ele a criança não deve ser vista como consumidora de cultura, mas como produtora de cultura (RODARI, 2018; 1982) e ela não deve apenas escutar histórias, mas também tem competência para inventá-las:

[...] o mundo não se acaba com nós mesmos, não se detém nem se congela. Se podemos (e isso já seria muito) ajudar nossos filhos a sacar partido de suas experiências, mas para que consiga, primeiro temos que conseguir outra coisa: ser completa e profundamente solidários com eles, aceitar que sua experiência corrija e critique a nossa e, na medida do possível, aprender de sua experiência mais do que cheguem a fazê-lo eles mesmos.<sup>35</sup> (RODARI, 2018, p. 88).

Para Rodari (2018), o objetivo da criança é se apropriar da realidade que a cerca, conhecer o mundo, “exercitar seu poder sobre as coisas”<sup>36</sup> (RODARI, 2018, p. 141) e o adulto tem um papel fundamental nesse processo, quando a comprehende, quando exercita sua escuta, comunica-se e aproxima-se com respeito e delicadeza: “Se inventamos para ela uma história tão próxima ao seu jogo, compreenderá que a

33 No original: *effettua un taglio netto con la precedente letteratura infantile di tradizione piccolo borghese e, rifuggendo da indottrinamenti e moralismi, dà vita ad una produzione nuova, moderna, in sintonia con interessi bisogni e fantasie che rispecchiano una diversa concezione del bambino.*

34 No original: *el niño, cualquier niño, es un hecho nuevo y, con él, el mundo empieza de cero.*

35 No original: *el mundo no se acaba con nosotros, no se detiene ni se congela. Sí podemos (y eso ya sería mucho) ayudar a nuestros hijos a sacar partido de sus experiencias pero, para lograrlo, primero tenemos que conseguir otra cosa: ser completa y profundamente solidarios con ellos, aceptar que su experiencia corrija y critique la nuestra y, en la medida de lo posible, aprender de su experiencia más de lo que lleguen a harcelo ellos mismos.*

36 No original: *ejercitar su poder sobre las cosas.*

entendemos, que estamos com ela, a sua disposição para ajudá-la, protegê-la e animá-la”<sup>37</sup> (RODARI, 2018, p. 141).

Nesse sentido, o adulto tem um papel fundamental no processo de construção de conhecimento da criança, de lhe oferecer “as cem coisas de que necessita”<sup>38</sup><sup>39</sup> (RODARI, 2019, p. 9) para que desenvolva sua imaginação e sua linguagem de forma livre e potente. Isso porque, conforme explana Rodari: “se eu lhes coloco um problema fantástico, suas soluções são sempre mais avançadas que as minhas. Aprendi em 30 anos! Elas são sempre mais corajosas, elas sempre vão um passo a diante”<sup>40</sup> (RODARI, 1980 apud NIBBI, 1981, p. 74).

Rodari (2018) afirma que as crianças devem ser livres para falar e que os adultos têm o dever de legitimar sua fala, estando abertos para ouvi-las e compreendê-las. Sabemos que seus estudos sobre as infinitas possibilidades da apropriação (ou invenção!) da realidade por meio da fantasia não são voltados às pessoas em apenas uma fase da vida. Rodari, apesar de direcionar seus escritos literários para as crianças, atingia a todos, pois a complexidade da sua escrita, advinda das camadas de significados que ele majestosamente compunha em seus brinquedos poéticos<sup>41</sup>, interessava também aos adultos. Rodari acreditava que todos têm a possibilidade de aprender a usar a imaginação em prol da democratização da linguagem e aí está um de seus lemas mais célebres: “Todos os usos da palavra a todos” (RODARI, 1982, p. 11). O interesse de Rodari sempre esteve voltado à questão da linguagem no sentido da palavra, escrita e verbal, mas quando ele fala sobre fantasia e a “a arte de inventar”, não está olhando somente sob esse viés. Para ele:

A arte de inventar é referida a todas as manifestações e produtos do homem: ao jogo, as relações humanas, ao comportamento individual, as descobertas científicas [...]; em suma, a fantasia que cria as condições para não aceitar a realidade assim como é, para imaginá-la de forma diferente: a criatividade estimula a um modo de ser diferente do básico, na cotidianidade

37 No original: *Si inventamos para él una historia tan próxima a su juego, comprenderá que lo entendemos, que estamos com él, a su disposición para ayudarlo, protegerlo y animarlo.*

38 No original: *las cien cosas que necesita.*

39 Quando Rodari menciona “as cem coisas” podemos inferir que esteja relacionando à metáfora das cem linguagens da criança, proposta por Malaguzzi, sobre a qual falaremos no próximo capítulo.

40 No original: *Perché se io pongo loro un problema fantastico le loro soluzioni sono sempre più avanzate delle mie. L'ho imparato in trent'anni! Sono sempre più coraggiose; vanno sempre un passo più in là.*

41 Nomeamos “brinquedos poéticos” os jogos de palavras propostos por Rodari que divertem partindo da construção e da desconstrução da linguagem.

colocada em discussão de tudo aquilo que é a nossa realidade, aceitando hipóteses novas, impensadas, fantásticas.<sup>42</sup> (DE LUCA, 1991, p. 71).

Então, pode-se concluir que as contribuições pedagógicas de Rodari partiam da sua “intimidade” com as palavras, dos seus estudos linguísticos, do potencial transformador que ele via na linguagem. Para além disso, ele também compreendia a fantasia como recurso inesgotável, que poderia se materializar de diferentes formas, como por meio da música, do teatro e das artes plásticas.

Considera-se fundamental ressaltar que os aspectos pedagógicos do pensamento rodariano foram discutidos por diversos autores, em especial, por Cambi (1990, p. 25), o qual afirma: “Rodari foi nutrido e desenvolveu uma profunda consciência educativa, vinculada a uma vocação essencial de sua personalidade e de sua experiência intelectual”. Para esse e para outros autores, Rodari pode ser considerado um *pedagogista*, pois suas ideias impactaram grandemente a educação na Itália, com suas obras literárias, seus textos jornalísticos e ensaísticos e sua participação no Movimento de Cooperação Educativa (MCE)<sup>43</sup>.

Dentro do MCE, Rodari prestou atenção constante aos problemas educativos da época em que viveu, problematizando e refletindo sobre o papel dos adultos (sejam eles pais, professores, políticos) com relação às crianças. Conforme já ressaltado anteriormente, as suas ideias têm clara matriz marxista e sua pedagogia tem raízes no pensamento educativo de Antonio Gramsci, ainda que tenha se mostrado original em relação a Gramsci no sentido de buscar uma pedagogia pautada na liberdade, apostando tudo em direção à força libertadora da fantasia atrelada à linguagem (CAMBI, 1990; DE LUCA, 1991). Para Rodari, a escola deveria ser um dos lugares mais importantes para se proporcionar isso às crianças (CAMBI, 1990), por tal razão tecia críticas fervorosas ao sistema educativo da época – cujas características, infelizmente, perpetuam-se até os dias atuais –, bem como ao

42 No original: *L'arte di inventare va riferita a tutte le manifestazioni e i prodotti dell'uomo: al gioco, alle relazione umane, al comportamento individuale, alla scorperte scientifiche [...]; insomma la fantasia che crea pone le condizioni per non accettare la realtà così com'è, per immaginarla diversa: la creatività stimola ad un modo di essere diverso dal consueto, nella quotidiana messa di discussione di tutto ciò che è la nostra realtà, accettando ipotesi nuove, impensate, fantastiche.*

43 O Movimento de Cooperação Educativa (MCE) nasceu na Itália no início dos anos 1950, “com o objetivo de modernizar a escola, renovando seus métodos e programas a partir de pedras angulares do ativismo pedagógico: a coincidência da escola com a vida, o antidiogmatismo, a centralidade dos interesses do aluno e sua necessidade de aprender fazendo” (BERTOLINI; CONTINI, 2016, p. 54).

excesso de preocupação com habilidades como atenção e memória em detrimento à imaginação e à criatividade (RODARI, 1982).

Segundo De Luca (1991), o poeta Andrea Zanzotto, ao analisar a obra de Gianni Rodari, qualificou-a como capaz de realizar o “sorriso pedagógico”, ou seja, “um lugar onde a pedagogia consegue o milagre de perder o caráter de severa rigidez autoritária e, sem cair na permissividade e na espontaneidade, faz da criança a protagonista de seu próprio e livre desenvolvimento” (DE LUCA, 1991, p. 91).

Esse “sorriso pedagógico” de Rodari foi o que provavelmente chamou a atenção de Malaguzzi e o motivou a convidar Rodari para o encontro com os professores do município de Reggio Emilia. As ideias de Rodari concatenavam-se às ideias de Malaguzzi, ambos consideravam que a escola deveria ser lugar de busca e de pesquisa e não um lugar triste e sério fadado a seguir um currículo pobre e estéril:

Rodari busca, a partir de uma realidade laica e de esquerda, um confronto sobre a escola, a educação e o sentido, presente e futuro, que o homem quer dar à sua existência, sem predeterminismo, nem excessos ideológicos, nem simplificações, nem irracionalidades desnecessárias. Uma ideia completamente malaguzziana. (DIÉZ, 2008, p. 232)<sup>44</sup>.

Bertolini e Contini (2016), pesquisadores italianos que fazem parte do Grupo de Pesquisa CREANET<sup>45</sup>, explicaram a importância de Gianni Rodari e Loris Malaguzzi para a compreensão e fundamentação de uma pedagogia para a criatividade na atualidade, considerando que o pensamento dessas duas grandes figuras – cada qual com suas particularidades bem definidas – fornecem “insights importantes e produtivos” para a pesquisa sobre o assunto na atualidade (BERTOLINI; CONTINI, 2016, p. 43). Para os autores, Rodari e Malaguzzi são inicialmente influenciados pelas ideias de Vygotsky sobre imaginação e criatividade, porém o primeiro apresenta um caminho claro de como trabalhar a criatividade, centrada, principalmente na linguagem verbal, em um nível didático, com sugestões e estratégias claras. Já o segundo, “faz a criatividade coincidir com o aprendizado da

44 No original: *Rodari busca, desde una realidad laica y de izquierdas, una confrontación sobre la escuela, la educación y el sentido, presente y futuro, que el hombre quiere dar a su existencia, sin predeterminismos, ni excesos ideológicos, ni simplificaciones, ni irracionalidades innecesarias. Una idea completamente malaguzziana.*

45 O grupo de pesquisa CREANET, lançado em 2010 a partir do projeto Comenius, da comunidade europeia, é destinado a pesquisar criatividade e estratégias de ensino e metodologias que incentivam essa habilidade.

descoberta. O ato criativo seria inerente àquele processo que permite ao indivíduo explorar o mundo e construir sua própria teoria interpretativa dos fenômenos através da descoberta de vínculos entre o que é conhecido" (BERTOLINI; CONTINI, 2016, p. 64), portanto podemos perquirir que, as duas formas de enxergar os processos criativos seguem uma linha harmônica, porém com enfoques distintos.

Desse "encontro fantástico" entre Malaguzzi e Rodari, foram e continuarão a ser impactadas muitas crianças e educadores ao redor do mundo, sobretudo considerando-se que a abordagem Reggio Emilia vem ganhando cada vez mais notoriedade no Brasil, nos Estados Unidos e em tantos outros países. Malaguzzi encontrou em Rodari novos olhares sobre a imaginação e a fantasia, inclusive a maneira que Rodari apresenta de ouvir e "penetrar profundamente nos pensamentos das crianças, de registrá-los com sensibilidade"<sup>46</sup> (DIÉZ, 2008, p. 232). Carla Rinaldi (2017), uma das pessoas que trabalhou ao lado de Malaguzzi por muitos anos e depois foi presidente da Reggio Children, também cita que "sempre leu Rodari", apontando o autor como uma de suas grandes referências. Ao falar sobre ele, exalta que teve a honra de conhecê-lo e com ele conviver, em companhia de Loris Malaguzzi (RINALDI, 2017, p. 221).

Com isso, pode-se dizer que foi uma parceria nutrida de ambos os lados, pois Rodari deixou marcas profundas na pedagogia de Reggio Emilia e Reggio Emilia fez o mesmo às ideias de Rodari. As concepções de infância, escola, educador (seja ele professor ou familiar) e também de fantasia encontraram novos contornos e mais solidez para Rodari depois da experiência naquela pequena cidade ao norte da Itália. Por outro lado, também destacaremos no último item do presente capítulo as implicações do pensamento rodariano para as escolas da infância de Reggio Emilia.

## 2.3 REGGIO EMILIA E RODARI: IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS NA ATUALIDADE

Nascidos em um mesmo ano, com poucos meses de diferença, Gianni Rodari e Loris Malaguzzi completariam em 2020 – ano do desenvolvimento da presente pesquisa – 100 anos de vida. As comemorações pelo centenário do nascimento de ambos, ao redor do mundo, foram diversas, especialmente na Itália e,

---

46 No original: *La capacidad de penetrar profundamente en los pensamientos de los niños, de registralos sensiblemente.*

particularmente, com muito fervor, em Reggio Emilia. Rodari continua sendo lembrado e citado não só em grande parte das publicações referentes à abordagem Reggio Emilia, mas seu nome também está em alguns locais da cidade: *Nido d'infanzia comunale Gianni Rodari* (escola), *via Gianni Rodari* (rua) e *Laboratorio Teatrale Gianni Rodari*<sup>47</sup>, o que mostra sua notoriedade naquela pequena cidade italiana, assim como em tantos outros lugares da Itália.

Um dos principais projetos culturais de Reggio Emilia chama-se *Reggionarra*, um evento tradicional que acontece todos os anos no município, desde 2006, coordenado pela prefeitura de Reggio Emilia em parceria com as creches e pré-escolas do município, Reggio Children, *Laboratorio Teatrale Gianni Rodari* e colaboração de diversas outras instituições públicas e privadas. Essa ação que envolve crianças, educadores, contadores profissionais de histórias e, principalmente, as famílias, parte da premissa de que todas as pessoas podem contar histórias e transformar o cotidiano em algo extraordinário. Todos os anos, em meados de abril ou maio, Reggio Emilia torna-se então a “cidade das histórias”, pois diferentes locais são ocupados e tornam-se espaços narrativos, nos quais a fantasia tem o seu lugar devidamente iluminado, o que mostra às crianças e a todos os seus cidadãos a importância da literatura. Nesse contexto, Rodari é sempre lembrado.

Um evento como este – bem como todas as demais ações que acontecem ao longo do ano a ele relacionadas – vem a confirmar o compromisso de Reggio Emilia com a educação, numa dimensão não só pedagógica, mas social, uma experiência educativa que ultrapassa os limites dos prédios escolares e que envolve todos os cidadãos na responsabilidade pela formação cultural das crianças. No ano de 2020, *Reggionarra* foi especialmente em homenagem ao centenário de Loris Malaguzzi e Gianni Rodari<sup>48</sup>.

47 Uma oficina de teatro que foi fundada na década de 1970, com o objetivo de tornar a linguagem teatral e as narrativas literárias – os quais já tinham um papel fundamental dentro das escolas infantis de Reggio Emilia – acessíveis a toda a população. Essa iniciativa foi se solidificando e permanece até os dias atuais, contando também com a contribuição de pedagogistas, atelieristas e professores. Disponível em: <http://www.scuolenidi.re.it/>. Acesso em: 4 out. 2020.

48 No ano de 2020 houve dois momentos – a distância e depois presencial – para a realização do evento, devido ao contexto de pandemia relacionada à Covid-19. Em 6 de abril de 2020 foi realizada uma noite de contos *on-line*, em que pessoas do mundo todo foram convidadas a ler histórias em suas casas (eu inclusive participei, mesmo morando sozinha, para celebrar “com Rodari” essa noite especial) e a data presencial ocorreu nos dias 25 e 26 de julho, entretanto, de modo muito diferente do habitual devido às circunstâncias. Todas as informações sobre edições anteriores e sobre a edição de 2020 são encontradas no site oficial do projeto. Disponível em: <https://www.reggionarra.it/>. Acesso em: 4 out. 2020.

Outros eventos ocorridos em anos anteriores foram igualmente importantes para divulgar os conhecimentos de Rodari para a população reggiana em geral e, talvez, de forma ainda mais intensa e específica, para os professores. Podemos perceber que as iniciativas objetivavam manter vivo, na cabeça e no coração dos reggianos, o legado cultural e educacional deixado por Rodari. No ano de 2012, por exemplo, o município de Reggio Emilia festejou o 40º aniversário dos “Encontros com a fantasia”, com um programa de iniciativas intitulado *A lógica e a fantástica – No caminho de Gianni Rodari*<sup>49</sup>. A então vereadora municipal de Educação, Iuna Sassi, foi entrevistada, na época, pela assessoria de imprensa do município e disse que há 40 anos há indagações sobre o legado de Rodari à cidade, certos de que “o espírito, a criatividade e a imaginação de Rodari foram e são o fio condutor das nossas escolas e da abordagem pedagógica que tornou Reggio tão única” (REGGIO EMILIA, 2012).

Em relação à cidade, há muitas outras iniciativas que rememoram Rodari e que continuam fazendo com que, quando perguntado aos italianos<sup>50</sup>, professores ou não, de diferentes idades: “E Gianni Rodari?”, abra-se um largo sorriso de reconhecimento e afeto pelo autor que embalou as infâncias de tantos.

---

49 No original: *La logica e la fantastica – Sulle trace di Gianni Rodari*.

50 Fiz isso em Roma, Reggio Emilia e Parma, em janeiro de 2019, como forma de “brincar” e pesquisar livremente as reações das pessoas.

### **3 A ESCOLA DA INFÂNCIA E A FANTASIA**

No presente capítulo, discutiremos as concepções de criança e infância, bem como a escola da infância e o papel da fantasia nesse contexto. Isso será feito com base em levantamento e revisão de literatura, a serem realizados considerando teóricos tais como Sarmento (2003, 2006, 2008 e 2013), Corsaro (2002, 2008), Pimentel (2012), Dahlberg, Moss e Pence (2019), Gobbi e Pinazza (2014), Vygotsky (1999, 2018), Egan (2007), Barbosa (2007), Malaguzzi (1993, 1999) e Rinaldi (2017).

Na primeira parte do capítulo, discorremos sobre as concepções de criança e infância encontradas no campo teórico da Sociologia da Infância, bem como na perspectiva pedagógica observada nas escolas infantis de Reggio Emilia<sup>51</sup>, proposta inicialmente por Loris Malaguzzi (1920-1994). Os dois vieses revelam-se condizentes e apresentam uma imagem de criança muito diferente daquela preponderante, até os dias atuais, em nossa sociedade. Pretendemos apontar um recorte do cenário dos estudos da Sociologia da Infância e as contribuições de Reggio Emilia para alargar a inesgotável e urgente discussão sobre as crianças e suas infâncias.

Na segunda parte do capítulo, trazemos o foco para a concepção da Escola da Infância a partir de estudos e investigação realizados sobre as escolas municipais de Reggio Emilia, as quais apresentam um projeto educacional que compreende a escola como espaço público, lugar de relação e diálogo entre cidadãos de uma comunidade, que revela o sentido da escola como local de prática ética e política. (DAHLBERG; MOSS, 2017, p. 22).

Estabelecidas as concepções de criança e escola da infância tanto na perspectiva da Sociologia da Infância quanto na abordagem Reggio Emilia,

---

51 Segundo Garcia (2017, p. 49), Reggio Emilia “integra o Programa de Cidades Interculturais (*Network Italiano delle Città Interculturali*). Ali se concentram cerca de mil organizações que realizam algum trabalho intercultural, uma das razões para Reggio Emilia ser considerada uma *cidade do diálogo*”. Ainda, segundo o autor, Reggio Emilia é “um centro mundial de peregrinação, uma fronteira de vanguarda da Educação Infantil” (GARCIA, 2017, p. 49). Tivemos a oportunidade de realizar uma viagem à cidade em janeiro de 2019, com um grupo de professores brasileiros, e conhecer algumas de suas escolas, conversar com professores e pedagogos e explorar a riqueza histórica e cultural de Reggio, o que gerou ainda mais entusiasmo para realizar a presente pesquisa.

passamos então a apresentar tais concepções a partir do microssistema legislativo da infância no Brasil, assim como de documentos oficiais balizadores dos currículos nacionais.

Por fim, na última parte do presente capítulo, discorremos sobre o que consideramos uma das questões fundamentais ao tratar da pedagogia da infância: o imaginário infantil na escola. Estudos e pesquisas sobre a imaginação, no campo educacional, estão cada vez mais evidentes (PAIXÃO; BORGES, 2018) e há uma preocupação crescente em “explorar a imaginação” ou, como comumente ouvimos de professores e familiares, “dar asas à imaginação”. O foco é discutir sobre a fantasia dentro do contexto da escola de Educação Infantil, o que consequentemente traz a necessidade de discorrer sobre a postura do professor e as práticas pedagógicas relacionadas ao imaginário infantil, o que faremos começando por explorar a definição dos termos fantasia e imaginação em dicionários da língua portuguesa e no dicionário etimológico e de filosofia, para, então, discorrer sobre o tema dentro da perspectiva psicológica do teórico russo Vygotsky (1999; 2018), bem como a partir de outros estudiosos contemporâneos, como Harris (2005), Barbosa (2007), Egan (2007), Sarmento (2003).

### 3.1 PENSANDO CRIANÇA E INFÂNCIA

Uma criança tem mãos pequenas,  
pés pequenos e orelhas pequenas,  
mas nem por isso tem ideias pequenas.

— Beatrice Alemagna

A Sociologia da Infância é um campo teórico relativamente recente, que se solidificou a partir dos anos de 1980 e que estuda a criança a partir de si mesma, criticando o olhar adultocêntrico e desenvolvimentista pelo qual a criança sempre foi interpretada e trazendo uma nova forma de concebê-la como ator social, partindo principalmente de contribuições da Sociologia, da Antropologia, da História e da Filosofia (DIP; TEBET, 2019; SARMENTO, 2013).

Tanto os estudos da Sociologia da Infância (SARMENTO, 2003, 2008, 2013; CORSARO, 2002, 2008; QVORTRUP, 2011) quanto a abordagem Reggio Emilia<sup>52</sup> (RINALDI, 2017; MALAGUZZI, 1993, 1999; MOSS, 2010) trouxeram grandes contribuições para que a imagem de criança passasse por transformações importantes, as quais nos ajudam, hoje, a solidificar as bases de uma concepção – já bastante discutida, pelo menos teoricamente, no campo educacional – da criança como ator social e produtora de cultura.

A despeito dos avanços nessa direção, algumas ideias permanecem enraizadas em nossa cultura: a criança vista como ser frágil, ingênuo e que precisa aprender o que só um adulto teria competência para lhe ensinar – geralmente de maneira formal, do simples para o complexo, em formato escolarizante – como se ela não tivesse a capacidade de interpretar e absorver o mundo ao seu próprio modo e necessitasse constantemente de um adulto para traduzir a realidade a ela (SARMENTO; GOUVEA, 2008). Segundo Pimentel (2012, p. 16), esse “paradigma de domesticação” ainda não foi completamente superado, mas, pouco a pouco, novas pesquisas e investigações são realizadas para que a concepção de infância como *tempo de vida e não preparação para a vida* seja fortalecida.

Tais progressos foram aferidos na pesquisa realizada por Dip e Tebet (2019), as quais, em 2016, realizaram um levantamento, na plataforma Scielo, da produção acadêmica brasileira relacionada às culturas infantis e à Sociologia da Infância, constatando um aumento do número de trabalhos de 2010 a 2016 referente ao tema. Além disso, por ocasião de tal levantamento, observaram que apesar de a infância não se restringir somente ao período da Educação Infantil, grande parte dos estudos é sobre esse período, além de serem voltados à criança dentro da instituição escolar, na condição de “aluno”. Tal aspecto, na visão das autoras, evidencia uma necessidade da expansão das pesquisas para além da Educação Infantil e para além dos “muros” da escola, a nosso ver, também sugere que as crianças pequenas têm sido o foco de debates que só fazem contribuir para que a etapa da Educação Infantil, sempre desvalorizada e negligenciada, vá ganhando força e a atenção merecida.

---

52 A abordagem Reggio Emilia amparou suas ideias educacionais em diversos teóricos, tais como Lev Vygotsky e Jerome Bruner, razão pela qual as ideias de tais autores – no que importa ao objeto da presente pesquisa – também serão tangenciadas no presente capítulo.

Nesse contexto, a Sociologia da Infância trouxe importantes contribuições para que as crianças passassem a se deslocar para a condição de protagonistas da cena social, não mais vistas como um sujeito a que falta algo, incompleto, em uma condição subalternizada e verticalmente “abaixo”. Assim, a partir dos pressupostos da SI, no que diz respeito à imagem da criança, esta pode ser descrita como um ator social, capaz de produzir cultura (SARMENTO, 2008; CORSARO, 2008; QVORTTRUP, 2011). Nessa perspectiva, as crianças produzem cultura a partir de práticas que lhe são próprias, ocupando um lugar e papéis sociais designados por si mesmas (SARMENTO, 2008, p. 15).

De acordo com Sarmento (2008, p. 7), durante muito tempo a criança foi amplamente estudada apenas como ser biopsicológico, devido ao predomínio dos estudos psicológicos do desenvolvimento infantil, em especial a epistemologia genética de Jean Piaget. Com isso, segundo o autor, houve pouco diálogo com a Sociologia, a Antropologia e a História, o que acabou por “ignorar a criança como ator social, portador e produtor de cultura” (SARMENTO, 2008, p. 7). Sendo assim, há que se pensar a criança e a infância a partir de uma perspectiva *polifônica*: metaforicamente, são necessárias mais vozes na “melodia” e não é possível constituí-la por apenas um viés (SARMENTO, 2008, p. 13). Partindo desse pressuposto, é possível constatar que os estudos da Sociologia da Infância têm um papel importante ao considerar a criança um sujeito social e histórico, com identidade própria e uma maneira singular de significar o mundo no qual atua (SARMENTO, 2008).

Estudos sociológicos entendem a infância como categoria social e as crianças como ativas na sociedade e como sujeitos partícipes das instituições modernas, quais sejam: a escola, a família e os espaços de lazer (SARMENTO, 2008, p. 9). Prout e James (1990 apud SARMENTO, 2008, p. 23-24) discorrem sobre a infância como construção social, um componente estrutural e cultural da sociedade, não inferior à adultez, mas diferente desta, que deve ser estudada independentemente da perspectiva adultocêntrica. Os autores consideram a criança como ativa, que atua em sua própria vida e na vida dos que a rodeiam e da sociedade como um todo, “as crianças não são sujeitos passivos de estruturas e processos sociais” (PROUT; JAMES, 1990 apud SARMENTO, 2008, p. 24). Além disso, a infância é uma variável de análise social que não pode estar separada de outras variáveis, como a classe social, o gênero ou a etnia, pois “a análise comparativa e multicultural

revela uma variedade de infâncias, mais do que um fenômeno singular e universal” (PROUT; JAMES, 1990 apud SARMENTO, 2008, p. 24).

Outra forma de se conceber a infância – que converge em alguns pontos com o eixo programático exposto acima, bem como o amplia – é encontrada em Qvortrup (2011), autor que entende a infância como fenômeno social. Em seu texto *Nove teses sobre ‘infância como fenômeno social’*, ele conceitua a infância como “uma forma particular e distinta de uma estrutura social da sociedade” (QVORTRUP, 2011, p. 203). Também considera a infância uma categoria social permanente, que concebe a criança como co-construtora da infância e da sociedade. Sobre as ideias de Qvortrup, explicadas por Nascimento (2013, p. 70), “crianças são sujeitos sociais, capazes de produzir mudanças nos sistemas em que vivem. As forças políticas e socioeconômicas influenciam suas vidas ao mesmo tempo que as crianças influenciam o cenário social, político e cultural”.

Para Sarmento (2008, p. 25), as perspectivas de James e Prout (1991 apud SARMENTO, 2008) e de Qvortrup (2011), apesar de apresentarem pontos de divergência, levam a uma base comum, para uma “conceitualização da infância que toma as crianças e a infância a partir de seu próprio universo de referência” (SARMENTO, 2008, p. 25). Outro autor fundamental para ampliar a discussão sobre a criança sob o viés sociológico é William Corsaro. Dentro da abordagem interpretativa da socialização da infância, proposta por Corsaro (2002, p. 114), “[...] as crianças começam a vida como seres sociais inseridos numa rede social já definida e, através do desenvolvimento da comunicação e linguagem em interação com outros, constroem os mundos sociais”.

Corsaro (2008, p. 32) traz o termo “cultura de pares”, que pode ser definido enquanto “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares”. As crianças, por meio de suas relações sociais, “apropriam-se criativamente da informação do mundo adulto para produzir sua própria cultura de pares” (CORSARO, 2002, p. 114). Para esse autor:

Através da interação com os colegas no contexto pré-escolar, as crianças produzem a primeira de uma série de culturas de pares nas quais o conhecimento infantil e as práticas são transformadas gradualmente em conhecimento e competências necessárias para participar no mundo adulto. (CORSARO, 2002, p. 114).

Uma perspectiva complementar dessa imagem de criança encontra-se na abordagem Reggio Emilia, particularmente, nas ideias de Loris Malaguzzi (1993; 1999) e, posteriormente, nos escritos de Carla Rinaldi (2014; 2017). Malaguzzi, em um poema cujo título em português é *De jeito nenhum. As cem estão lá*<sup>53</sup> e que ficou conhecido no Brasil quando publicado no livro *As cem linguagens da criança* (1999), trouxe por meio de uma bela metáfora a ideia de uma criança forte, potente, rica e que possui “cem linguagens” com as quais se expressa, descobre, sente, inventa, fantasia, brinca, aprende, pensa e ama:

[...] a criança é feita de cem/A criança tem cem linguagens e cem mãos/cem pensamentos/cem maneiras de pensar, de brincar e de falar. Cem e sempre cem modos de escutar/de se maravilhar, de amar/cem alegrias/para cantar e compreender. (MALAGUZZI, 2016, p. 21).

Com linguagem poética, Malaguzzi consegue exprimir a imagem de criança: um dos princípios<sup>54</sup> da abordagem reggiana e que fundamenta suas práticas. Ao explorar a fundo essa poesia, é possível compreender parte importante da filosofia de Reggio Emilia: Malaguzzi traz, com confiança, uma imagem de criança que contradiz grande parte das teorias educacionais e sociais que até hoje são difíceis de romper:

[...] nossa imagem de crianças não mais as considera como isoladas ou autocentradas, não as veem apenas engajadas em ações com objetos, não mais enfatiza apenas os aspectos cognitivos, não mais menospreza os sentimentos ou o que não é lógico, e não considera com ambiguidade o papel do domínio afetivo. Em vez disso, a nossa imagem de criança é rica em potencial, forte, poderosa, competente, e, acima de tudo, conectada a adultos e outras crianças<sup>55</sup>. (MALAGUZZI, 1993, p. 10).

Segundo Rinaldi (2017, p. 222), diferentemente de muitas outras teorias que costumam colocar a criança em uma posição inferior a do adulto, narrando-a como

53 O título original em italiano é *Invence il cento c'e.*

54 Segundo o documento intitulado Regolamento Scuole e nidi d'infanzia del comune (REGGIO EMILIA, 2009) existem doze princípios que regem o projeto educativo de Reggio Emilia e dentre eles está as *cem linguagens*.

55 No original: [...] our image of children no longer considers them as isolated and egocentric, does not see the only engaged in action with objects, does not emphasize only the cognitive aspects, does not belittle feelings or what is not logical, and does not consider with ambiguity the role of the affective domain. Instead our image of the child is rich in potential, strong, powerful, competent, and, most of all, connected to adults and other children.

ser fraco e frágil, a abordagem reggiana vê a criança como “forte, poderosa e rica em potenciais e recursos, desde o nascimento”:

Vemos uma criança que é conduzida pelo enorme potencial de energia de 100 bilhões de neurônios, pela força do desejo de crescer e de levar a sério a tarefa do crescimento, pela incrível curiosidade que a leva a procurar a razão de todas as coisas. Uma criança que sabe esperar e que tem altas expectativas. Uma criança que quer mostrar que conhece as coisas e que sabe como fazer as coisas, e que tem toda a força e potencial gerados por sua habilidade de se questionar e se impressionar. Uma criança que é poderosa desde a hora que nasce, porque está aberta ao mundo e é capaz de construir o próprio conhecimento. Uma criança que é vista em sua totalidade, que possui direções próprias e o desejo de saber e de viver. Uma criança competente! (RINALDI, 2017, p. 223).

Sob essa perspectiva, para Malaguzzi (1999, p. 89), há duas maneiras extremas de se apresentar a infância:

[...] as crianças como vazias, incapazes e inteiramente moldadas pelos adultos, ou, do outro lado, como autonomamente capazes de adquirir controle do mundo adulto. Não legitimamos corretamente uma cultura da infância, e as consequências são vistas nas nossas escolhas e nos nossos investimentos sociais, econômicos e políticos. É um exemplo típico e assustador de ofensa e traição aos potenciais humanos.

Assim, todo o trabalho da abordagem Reggio Emilia acontece tendo como pressuposto inicial uma imagem muito sólida de criança competente. Competente para fazer escolhas, relacionar-se, interagir, elaborar teorias, interpretar e ressignificar o mundo ao seu próprio modo. Nas palavras de Rinaldi, “uma criança que é competente para construir a si mesma, enquanto constrói o mundo e é, por sua vez, construída por ele” (RINALDI, 2017, p. 223-224). A autora afirma, ainda, que essa fabulosa imagem de criança – base da filosofia que guia as práticas pedagógicas das escolas municipais de Reggio Emilia – tem cada vez mais o respaldo da biologia e das neurociências, áreas que vêm avançando muito em relação às pesquisas sobre o cérebro da criança pequena (RINALDI, 2017).

Esses estudos sobre a criança e a infância formam nossas concepções e base teórica para a presente pesquisa, auxiliando-nos a desconstruir visões verticalizadas e antigos estereótipos, os quais continuam bastante enraizados em nossa sociedade e nas políticas e práticas educativas nas instituições de Educação Infantil, apesar da diversidade e da ampliação de estudos relacionados à Sociologia da Infância no campo teórico.

Para Moss (2010), a questão nevrálgica do construtivismo social sobre a imagem de criança recebeu diferentes graus de atenção. Dentro dos estudos da Sociologia da Infância, por exemplo, foi-lhe dada a devida importância, porém, no que diz respeito às políticas educacionais, essa questão permanece suprimida e enfraquece o movimento de mudanças importantes e necessárias à educação na infância. Ainda segundo o autor, as escolas municipais de Reggio Emilia destacam-se justamente por colocar a criança no centro de suas políticas e de suas práticas educacionais, as quais – por isso mesmo – vêm inspirando educadores e escolas de todo o mundo há décadas (MOSS, 2010).

Com base nos estudos da Sociologia da Infância e da abordagem Reggio Emilia, podemos, então, conceber a criança em sua inteireza e singularidade, nem “acima” nem “abaixo” do adulto, mas, diferente, que brinca e atua socialmente, pensa, imagina, cria cultura e é capaz de transformar a realidade de forma própria, poderosa e carregada de subjetividade.

### 3.2 A ESCOLA DA INFÂNCIA

*A escola só pode educar se negar-se como escola, se recreia em si mesma as condições da vida<sup>56</sup>.*  
– Gianni Rodari

A maneira de enxergar a criança e a infância não pode ser pensada como definitiva ou estanque. As ideias sobre a criança estão em constante movimento, pois são sempre constituídas em determinado momento social, cultural e político (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2019). Da mesma forma, as instituições voltadas à educação das crianças pequenas passou e passa por muitas modificações em suas concepções sobre os membros sociais envolvidos nos processos educativos – a criança, a família e os professores – que vigora na sociedade num determinado tempo, espaço e contexto. Assim sendo, na constituição da escola da infância imprime-se uma concepção de criança e infância indubitavelmente relacionada às mudanças sociais, políticas, culturais e econômicas de determinada época (BUJES, 2001).

<sup>56</sup> No original: *La escuela solo puede educar si se niega como escuela, si recrea en sí misma las condiciones de la vida.*

Sabendo disso, não há a pretensão, no presente texto, de generalizar a escola de Educação Infantil como instituição uníssona, nem de dar conta de toda a diversidade de visões e concepções sobre o tema. Apresentaremos, aqui, uma dentre as diversas formas possíveis de conceituar a instituição dedicada à infância, respaldando-nos nos pressupostos da abordagem Reggio Emilia de Educação Infantil, a qual – como expusemos até aqui – enuncia uma forma singular de conceber a escola da infância e que construiu um projeto pedagógico reconhecido mundialmente, do qual é possível extrair muitos ensinamentos.

Primeiramente, faz-se necessário explicar que, quando trazemos o termo “escola da infância”, pensamos na conceitualização de infância disposta no subcapítulo anterior, e “escola” não somente como espaço físico, mas como instituição. Ademais, na Itália e também mais especificamente em Reggio Emilia, a escola de Educação Infantil é chamada de *scuola dell'infanzia*, o que acabou popularizando o termo “escola da infância” em estudos e produções brasileiras, já que há algum tempo a educação italiana, especialmente a reggiana, tem inspirado práticas e influenciado a construção de currículos em nosso país (FINCO; BARBOSA; FARIA, 2015; JUNQUEIRA FILHO, 2017). Por esse motivo, decidimos utilizar a expressão “escola da infância” ao longo de nosso texto, como uma forma, também, de reconhecer as contribuições italianas para o nosso percurso de pesquisa. Esse papel da Itália na construção de paradigmas educacionais na escola da infância foi ressaltado por Finco, Barbosa e Faria, nos seguintes termos:

A Itália é um país que desde o final do século XIX vem contribuindo com a constituição de olhares sobre a infância e sobre a escola das crianças pequenas. São muitos os autores e autoras que estabelecem interlocução confrontando suas ideias, como as irmãs Agazzi e Maria Montessori, Mario Mencarelli e Bruno Ciari, no início do século XX; a partir dos anos 50 temos a Escola de Barbiana; nos anos 60, ao lado dos sindicatos, das feministas e dos comunistas na administração municipal, a pedagogia, a política e a pesquisa em Reggio Emília, coordenada por Loris Malaguzzi, se destaca ao lado de outras cidades no norte da Itália tais como Pistoia, Parma, Bologna, Capri, Modena entre outras. (FINCO; BARBOSA; FARIA, 2015, p. 8).

Sobre as instituições dedicadas à primeira infância, Dahlberg, Moss e Pence (2019, p. 87) afirmam que, por serem socialmente construídas, o que pensamos sobre elas define nossas ações e os acontecimentos dentro delas:

[...] Elas não têm características inerentes, qualidades essenciais, nem propósitos necessários. Para que elas servem, a questão do seu papel e do propósito não são autoevidentes. Elas são o que nós, “como uma

comunidade de agentes humanos”, fazemos delas. (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2019, p. 87).

Por isso, reflexões constantes acerca do papel da escola da infância (*como, o quê e por quê?*) são importantes para que haja avanços educacionais e abram-se novos caminhos para se pensar e ressignificar essa instituição. Dahlberg, Moss e Pence (2019, p. 87) examinam três conceitualizações dominantes no grupo de países desenvolvidos (que os autores chamam de *mundo minoritário*), quais sejam: “a instituição dedicada à primeira infância como produtora de resultados da criança, como um lar substituto ou como um negócio”. Aqui, consideramos que cada uma dessas construções prescinde de explicações minuciosas, porquanto são bastante autoexplicativas e, ao enunciá-las, conseguimos vislumbrar, com muita clareza, como na nossa sociedade atual – mesmo em nosso país que não faz parte do *mundo minoritário* – as instituições educacionais, via de regra, orbitam um desses três pontos.

Seguimos em direção a outro modo de compreender a escola de Educação Infantil, apoiando-nos em uma quarta conceitualização trazida pelos autores referenciados – e que contrasta com as ideias acima apontadas –: a escola da infância como um fórum na sociedade civil, *locus* em que crianças e adultos engajam-se com projetos sociais, culturais, políticos e econômicos (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2019, p. 87).

Nessa linha de pensamento, Dahlberg, Moss e Pence (2019) sugerem as escolas municipais de Reggio Emilia como exemplo concreto dessa concepção de escola infantil como fórum na sociedade civil, no qual a criança tem tempo e espaço apropriados para se relacionar e dialogar com o mundo. Em sintonia com tal concepção, Malaguzzi (1999, p. 75) ressalta o aspecto dinâmico e orgânico da escola infantil, defendendo que devemos pensá-la “como um organismo vivo integral, como um lugar de vidas e relacionamentos entre muitos adultos e muitas crianças [...] como um tipo de construção em movimento, em ajuste contínuo”.

Conforme os ideais de Malaguzzi, a escola da infância deve dar espaço à beleza, aos encontros e ao prazer e, principalmente, ser um direito das crianças e da comunidade em geral (FARIA; SILVA, 2013, p. 98), o que afirmam também Dahlberg, Moss e Pence (2019, p. 104), ao discorrer sobre Reggio Emilia: “quando o encontro humano é a base da pedagogia e dos relacionamentos éticos, então,

facilitar e realizar esses encontros torna-se o ‘verdadeiro’ papel das instituições dedicadas à primeira infância” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2019, p. 104).

As escolas de Reggio Emilia são consideradas inspiração para o mundo, pois sua abordagem transgride conceitos, como espaços, tempos e contextos, bem como revoluciona as relações entre os membros sociais envolvidos – crianças, professores e famílias (GARCIA 2017). Pagano (2017, p. 25) explica que as escolas da infância de Reggio organizam-se em “um espaço e um tempo projetados para dar ressonância às descobertas, à pesquisa e às relações das crianças” e, além de ser lugar *das e para* as crianças conviverem e explorarem, também são contextos de envolvimento para os professores e pedagogistas<sup>57</sup>. Nesse sentido, o autor acrescenta que a escola deve respeitar as crianças e possibilitar sua livre expressão, visando “garantir a plena legitimidade social, da criança e dos seus direitos, ao longo de todo o processo de aprendizagem” (PAGANO, 2017, p. 28).

Malaguzzi criticou duramente as escolas que pretendem apresentar às crianças modelos prontos e situações escolarizantes de ensino-aprendizagem, negando-lhes voz e vez, com seus currículos prontos e avaliações deterministas (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016). Ao contrário disso, como afirmam Dalhberg, Moss e Pence (2019, p. 105), o que define a abordagem Reggio Emilia é “uma pedagogia baseada nos relacionamentos, no diálogo e na ética de um encontro”.

Em suma, Malaguzzi propôs uma escola em que as crianças são protagonistas, em que há espaço para o inesperado, para o espanto e para a imaginação (FARIA; SILVA, 2013). A partir dessas reflexões, passa-se ao seguinte questionamento: a legislação e diretrizes brasileiras foram capazes de – conceitualmente – absorver e capturar essa dimensão de infância e criança – como componente que age na realidade social, transformando-a – ou sequer tangenciam as concepções trazidas pela Sociologia da Infância e pela abordagem reggiana?

<sup>57</sup> Na Itália, o *pedagogista* exerce uma função que não pode ser exatamente traduzida ao português como coordenador pedagógico ou diretor, pois se comprehende que, diferente do Brasil, em que o coordenador lida apenas com as questões pedagógicas, o *pedagogista* interage com o sistema como um todo, com o coletivo e geralmente acompanha mais de duas escolas (CAGLIARI *et al.*, 2016, p. 143).

### 3.3 A CRIANÇA E A ESCOLA DA INFÂNCIA NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

Neste item, voltaremos nosso olhar à escola da infância no Brasil, amparando-nos na legislação voltada à etapa da Educação Infantil, ressaltando pontos cruciais que remetem à influência italiana, que, como dito anteriormente, vêm inspirando a construção dos currículos brasileiros, das práticas pedagógicas e dos nossos documentos oficiais.

A partir da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), quando finalmente foi proposta a elaboração de uma legislação para a infância, muitos documentos foram e continuam sendo elaborados, a fim de consagrar a criança como ser histórico que tem direitos e deveres. O artigo 227, da Constituição da República, diz o seguinte:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar a criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988).

Essa norma constitucional, inaugurou no ordenamento jurídico brasileiro a chamada “Doutrina da Proteção Integral”, iniciando um processo de ruptura paradigmática e principiológica com a antecedente “Doutrina da situação irregular”. De acordo com essa última, os “menores” [terminologia que, por si só, é passível de problematização] apenas seriam considerados como “sujeitos de direito” – merecedores de atenção por parte do Poder Judiciário – quando se encontrassem em situações “irregulares” ou ilegais (FERREIRA; DOI, s.d), ou seja, geralmente quando em conflito com a lei.

Em síntese, a partir da Doutrina da Proteção Integral, a criança e o adolescente passaram à posição de sujeitos de direitos, desocupando o lugar de meros “objetos passivos” para a de “titulares de direitos”, além disso seus direitos e interesses passaram a ocupar lugar de absoluta prioridade no interior do ordenamento jurídico, sempre respeitando-se a “condição peculiar de pessoa em desenvolvimento” (FERREIRA; DOI, s.d).

Essa ruptura iniciada com a norma constitucional completou-se com a aprovação, em 1990, do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), instrumento legislativo que regulamenta o direito à educação de crianças e adolescentes visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, consagrando a

Doutrina da Proteção Integral. O ECA (BRASIL, 1990) inaugurou um microssistema legislativo em torno da infância e dos direitos da criança e dos adolescentes, estando na base de diversos diplomas legislativos posteriores. Aliás, vale ressaltar, que o ECA finalmente abandona a terminologia “menor” – embora ela ainda seja usada no âmbito jurídico – passando a adotar apenas os termos criança e adolescente, na medida em que o termo não é compatível com a visão da criança e do adolescente como sujeitos de direito, titulares de direitos fundamentais que gozam da mais absoluta prioridade. Com efeito, à luz do quanto visto até aqui, o termo “menor” representa precisamente a visão da criança [e do adolescente] como incapaz de atuar no mundo em que vive, hierarquicamente localizada abaixo dos adultos, destituída de potencial transformador e de agência.

Em 1996, a Educação Infantil foi reconhecida como primeira etapa da Educação Básica, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), e passou a ser objeto de diversas políticas educacionais em nosso país. Até 1998, o Brasil não tinha qualquer documento que balizasse e apoiasse as práticas educativas dentro das instituições de Educação Infantil. Então, o Ministério da Educação e da Cultura publicou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), documento importante que esteve em vigor por quase duas décadas, até a publicação da Base Nacional Comum Curricular, em 2017. Tal Referencial auxiliou na construção dos currículos nas instituições da Educação Infantil, em escolas públicas e particulares em todo país (BARBOSA, 2007). Aquele foi o primeiro documento oficial brasileiro que trouxe reflexões fundamentais sobre a criança, a infância e as práticas pedagógicas possíveis no cenário da Educação Infantil:

[...] modificar essa concepção de educação assistencialista significa atentar para várias questões que vão muito além dos aspectos legais. Envolve, principalmente, assumir as especificidades da Educação Infantil e rever concepções sobre a infância, as relações entre classes sociais, as responsabilidades da sociedade e o papel do Estado diante das crianças pequenas. (BRASIL, 1998, p. 17).

Segundo Junqueira Filho (2017), o Referencial Curricular Nacional foi o primeiro documento brasileiro que demonstrou influência da pedagogia de Reggio

Emilia para o Brasil, ao mencionar o livro *As cem linguagens da criança*<sup>58</sup>, obra que ainda não havia sido traduzida para o português e que trouxe de forma inédita, aos educadores brasileiros, o termo *linguagens*:

Na seção de referência do volume 1, Introdução, desse documento, encontramos menção ao livro *The hundred languages of children: the Reggio Emilia approach to early childhood education* (EDWARD, GANDINI e FORMAN, 1993). Ou seja, penso que é possível considerar que esse documento, que designa com o mesmo nome – linguagem – coisas tão diferentes como o desenho, a brincadeira, a música, o movimento, a pintura, a modelagem, a escultura..., foi influenciado pela abordagem Reggio Emilia e, consequentemente, influenciou gerações de profissionais da educação infantil no nosso país. (JUNQUEIRA FILHO, 2017, p. 84).

Outro documento muito importante são as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2010) que definem a concepção de Educação Infantil para o nosso país, amparadas em caráter de lei na Resolução CNE/CEB n.º 1/99 (BRASIL, 1999), a qual afirma que as propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar três princípios fundamentais, quais sejam:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2010, p. 16).

Em quase 20 anos, o Referencial Curricular da Educação Infantil (BRASIL, 1998) foi o único documento nacional orientador para as práticas pedagógicas da Educação Infantil no Brasil e somente em 2017 foi homologada a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento de caráter normativo, concebido com o objetivo de contribuir para a elaboração dos currículos regionais e locais da educação básica de todo o país.

Na seção que abrange a etapa da Educação Infantil, o documento explicita o objetivo das instituições escolares:

As creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo

<sup>58</sup> *The hundred languages of children: the Reggio Emilia approach to early childhood education* (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1993).

de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação. (BRASIL, 2017, p. 32).

A BNCC (BRASIL, 2017) traz, pela primeira vez em um documento nacional, a palavra “imaginação” em destaque, integrando o título de um dos campos de experiência propostos: “escuta, fala, pensamento e imaginação”. Encontrar no título de um dos campos o termo “imaginação” é algo que surpreende, haja vista que no Referencial Curricular Nacional (BRASIL, 1998) é citado de forma superficial e secundária:

Os RCNEI são limitadíssimos ao falar de imaginação. Vamos encontrar, geralmente, referências à ludicidade e à arte como forma de expressão, imaginação e fantasia. Não há nenhum desenvolvimento teórico sobre o tema. (BARBOSA, 2007, p. 130).

Vale ressaltar que nos limitamos a examinar a ideia de infância enquanto marco legal no Brasil – escrutinando apenas concepções e terminologias elegidas pelas leis e diretrizes –, não avançando em direção à análise da implementação na realidade social desses direitos, parâmetros e diretrizes.

A partir do que tratamos até aqui, nós buscamos levantar o conceito de criança como (i) “sujeito de direitos”; (ii) “ator social” e, finalmente, como (iii) “protagonista”. Além disso, enfocamos também a Escola da Infância a partir de cada dos vieses da legislação brasileira e da pedagogia de Reggio Emilia, para, assim, traçar um panorama geral que pudesse nos auxiliar na compreensão destes conceitos e demonstrar a pluralidade e coexistência de visões. E, por essa via, pretendemos pavimentar conceitualmente o caminho para chegarmos até o entendimento do que é fantasia primeiro na Escola da Infância, e, depois, mais especificamente, no pensamento de Rodari (o que será objeto do último capítulo).

### 3.4 A FANTASIA ENTRA NA ESCOLA DA INFÂNCIA

*As necessidades fantásticas das crianças superam as necessidades educacionais da escola<sup>59</sup>.*

- Gianni Rodari

---

<sup>59</sup> No original: *Le esigenze fantastiche del bambino a sconfiggere le esigenze didattiche della scuola.*

Ao pesquisar as definições de *fantasia* e *imaginação* no dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (FERREIRA, 2010, p. 396), encontramos *fantasia* como sinônimo de imaginação, além de “obra ou criação da imaginação” e, por último, “devaneio”. Para *imaginação* encontramos “faculdade que tem o espírito de imaginar; fantasia” e também “faculdade de criar mediante a combinação de ideias” (FERREIRA, 2010, p. 461). Já o dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (HOUAISS, 2009), além de definições similares às do Aurélio, apresenta o conceito de fantasia sobre o viés da música, da psicologia e no sentido figurado como “coisa puramente ideal ou ficcional, sem ligação com a realidade; invenção” (HOUAISS, 2009, p. 872). É possível observar que, ao falar de fantasia, guiadas pelo senso comum, as pessoas costumam trazê-la revestida dessa ideia de distanciamento do real, como devaneio e até de forma pejorativa, como traz um dos exemplos do dicionário “suas justificativas são pura *fantasia*” (HOUAISS, 2009, p. 872).

A definição de imaginação no Houaiss (HOUAISS, 2009, p. 1.048) é desenvolvida da seguinte forma: “faculdade que tem o espírito de representar imagens”, “capacidade de evocar imagens originais”, “faculdade de criar a partir de combinação de ideias; criatividade”; além disso, traz a definição de “imaginação criadora”, como capacidade de criar ou fabular. O termo *imaginação criadora* foi explicado por Vygotsky em seu livro *Imaginação e criação na infância* (VYGOTSKY, 2018), sobre o qual discorreremos posteriormente.

No Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa (NASCENTES, 1955, p. 209), fantasia provém do grego *phantasia*, que quer dizer aparência, imagem, capricho, ilusão. Nos termos concebidos por Gobry (2007 apud LOUREIRO, 2015, p. 115), “[...] *phantasia* é aparência ou imagem, ou seja, aparição ou simulacro da realidade”. A fantasia também remonta suas origens à mitologia grega, segundo Abrão e Coscodai (2000 apud LOUREIRO, 2015, p. 185):

Na Grécia antiga, *Hipnos* representa o deus do sono. Dentre seus filhos, encontram-se, por exemplo, *Morpheu* que adormecia os humanos com um simples toque do caule da papoula que tinha em suas mãos; e *Phántaso* que se apresentava aos mortais durante o sono, inclusive na forma inanimada (ABRÃO; COSCODAI, 2000). A fantasia aparece, assim, como um estado oposto à vigília, que permite ao humano lançar-se em um mundo de quimeras.

Até os dias atuais há divergências e uma variedade de perspectivas que intentam explicar a fantasia e tudo a que ela se relaciona. No Dicionário de Filosofia,

(ABBAGNANO, 2012), fantasia, na primeira acepção, seria “*O mesmo que imaginação*”. Já na segunda acepção, esclarece-se que, a partir do século XVIII, os termos *imaginação* e fantasia foram adquirindo nuances próprias e distintivas, momento em que a fantasia passou a ser identificada com a “*imaginação desregrada ou desenfreada*”.

Ainda, conforme ressaltado na terceira acepção do Dicionário de Filosofia (2012), o romantismo imprimiu à palavra fantasia um outro sentido, segundo o qual entende-se a fantasia como “*imaginação criadora*”. Os românticos exaltam esse aspecto desordenado e subversivo de fantasia, de modo tal que, no século XIX, ela passa a ser vista como “*um elemento positivo, um mérito, uma característica da liberdade criadora*”. Sob essa perspectiva, podemos dizer que a estética romântica evocou uma valorização da fantasia. A este propósito, aliás, vale ressaltar a belíssima descrição feita pelo grande filósofo, historiador e intelectual italiano Benedetto Croce, em seu Breviário de Estética (1985, p. 29):

A estética do século XIX derivou para o mesmo fim a distinção entre fantasia – equivalente à faculdade artística peculiar – e imaginação – equivalente a uma faculdade extra-artística. Misturar imagens, embaralhá-las, retocá-las e fragmentá-las supõe a produção e a posse de imagens singulares no espírito. Se a fantasia é produtiva, a imaginação é parasitária, adequada para combinações extrínsecas, não para engendrar o organismo e a vida<sup>60</sup>.

A despeito dessa diferenciação entre fantasia e imaginação a partir de significados e ressignificações produzidas ao longo dos séculos, certo é que nos dicionários pesquisados e em grande parte dos trabalhos encontrados em levantamento bibliográfico (já explicitado na Introdução da presente dissertação), fantasia e imaginação são colocadas como sinônimos. Especificamente no campo educacional, esses conceitos parecem estar intimamente relacionados, sem constituir um significado idêntico, pois vem a complementar um ao outro, como pode ser observado no título *Infâncias e suas linguagens: formação de professores, imaginação e fantasia* (GOBBI; PINAZZA, 2014, p. 21). Notou-se, também, que

59 No original: *La estética del siglo XIX derivó hacia la misma finalidad la distinción entre fantasía – equivalente a la facultad artística peculiar – e imaginación – equivalente a una facultad extraartística. Mezclar imágenes, barajarlas, retocarlas y fragmentarlas supone previamente en el espíritu la producción y la posesión de las imágenes singulares. Si la fantasía es productora, la imaginación es parasitaria, apta para combinaciones extrínsecas, no para engendrar el organismo y la vida.*

grande parte dos pesquisadores opta por utilizar o termo “imaginação”, enquanto alguns deles alternam entre os dois termos, colocando-os como sinônimos, tal como faz Rodari (1982). Nos trabalhos verificados em nosso levantamento bibliográfico, são muitos os teóricos utilizados para discorrer sobre o assunto, sendo alguns dos mais citados Lev Vygotsky, Gaston Bachelard, Bruno Bettelheim, Walter Benjamin, Jerome Bruner e as brasileiras Gilka Girardello e Tisuko Kishimoto, que demonstram seu interessante pela temática mediante determinadas perspectivas, quais sejam, as narrativas infantis e o jogo simbólico, respectivamente.

Para a presente pesquisa, tomou-se a decisão de investigar o tema sob a ótica de Gianni Rodari e assim poder realizar o aprofundamento conceitual que almejamos. O pensamento rodariano apoia-se, dentre outras, na concepção vygotskyana de imaginação, portanto vemos a necessidade de trazer à baila as contribuições de Vygotsky<sup>61</sup>. Para Pino (2012, p. 12), de acordo com a perspectiva histórico-cultural<sup>62</sup> proposta por Vygotsky, a imaginação pode ser entendida como:

[...] faculdade” – semelhante às outras de que dispõe o ser humano (inteligência, memória, linguagem etc.) – que permite ao indivíduo operar com imagens (atividade de imaginar) para pensar e criar seus “mundos de fantasia” que se sobrepõem ao mundo do real concreto. Entendida assim, a imaginação não é apenas um lócus no qual habitam as imagens, mas sobretudo uma espécie de “factoria” onde elas são elaboradas e reelaboradas. Ora, ao associar as imagens, abre-se uma nova forma de entender a imaginação e sua função no desenvolvimento do homem.

Para Vygotsky (2018), há dois gêneros de atividades do pensamento humano: a atividade reprodutiva, a qual está intimamente ligada à memória e à reprodução do que já foi visto e elaborado anteriormente, e a atividade combinatória ou criadora:

O cérebro não é apenas o órgão que conserva e reproduz nossa experiência anterior, mas também que combina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novo comportamento. (VYGOTSKY, 2018, p. 17).

Barbosa (2007) afirma que, pelo senso comum, a imaginação é algo que remete ao ingênuo, às emoções, ou seja, sem valor para o campo educacional e que

61 Vygotsky é um dos autores que não distingue imaginação e fantasia, apesar de, por exemplo, em *Imaginação e criação na infância* optar pelo termo *imaginação* (VYGOTSKY, 2018) e em *Psicologia da Arte* utilizar de forma mais recorrente o termo *fantasia* (VYGOTSKY, 1999b).

62 Essa perspectiva fundamenta-se em três pressupostos básicos, quais sejam: as funções psicológicas estão relacionadas às funções biológicas, pois são resultado de atividades cerebrais; o funcionamento psicológico se constitui por meio das relações sociais dentro de um processo histórico; são os sistemas simbólicos que mediam a relação do homem com o mundo (OLIVEIRA, 1997, p. 23).

se contrapõe à razão e ao real. Para Vygotsky, “é incorreta a visão comum que separa fantasia e realidade como uma linha intransponível” (VYGOTSKY, 2018, p. 21). Na visão do autor, “a imaginação é um momento totalmente necessário, inseparável, do pensamento realista” (VYGOTSKY, 1999, p. 128).

Segundo Vygotsky (2018), a imaginação é a base para toda a atividade criadora, seja em relação à arte, às ciências ou à técnica, “necessariamente tudo o que nos cerca e foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia” (p. 16).

Vygotsky (2018, p. 17) cita o psicólogo francês Theodule-Amand Ribot<sup>63</sup>, trazendo a expressão “imaginação cristalizada” para explicar que todos os objetos cotidianos, inclusive os mais simples, são a imaginação cristalizada do homem e que, apesar de reconhecermos a capacidade de invenção e criatividade em alguns poucos grandes nomes da humanidade, ela está muito mais presente no cotidiano do que se costuma acreditar.

Sobre a criatividade, apesar de ser um termo, assim como imaginação e fantasia, sobre o qual há muitos estudos e perspectivas diferentes pelas quais pode ser explicado. Nas palavras de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes (2018, p. 11) criatividade é “um construto reificado que habita uma obra ou uma pessoa”. E, Vecchi (2017, p. 184) lista algumas características da criatividade:

o pensamento divergente, a curiosidade, a não sujeição à autoridade, a flexibilidade, o espírito crítico, o pensamento analógico, a abordagem relacional, a dimensão estética, a autoestima, a coragem, a aceitação das contradições, a concentração, a perseverança, a capacidade de maravilhar-se, de produzir metáforas, de fazer metacognições.

Aliás, para Rodari (1982), a criatividade é uma capacidade de todos – todos podem ser criativos. Vendo que este debate continua sendo necessário, Resnick (2020) constatou que o pensamento que ainda vigora em nossa sociedade atual leva a entender a criatividade como restrita à expressão artística, além de considerá-la como algo inato, da qual grande parte da população nasce desprovida.

Para Vygotsky (2018, p. 18), na infância, “os processos de criação aparecem melhor em suas brincadeiras”, pois, quando brincam, as crianças não estão apenas

<sup>63</sup> Por se considerar um texto ensaístico de Vygotsky, as tradutoras não tiveram acesso a todas as referências do autor. No caso de Ribot, não consta ano, obra ou número da página.

reproduzindo, mas estão reelaborando criativamente a realidade observada e construindo um novo contexto que vem ao encontro de suas necessidades e suas aspirações, já que “[...] a imagem da fantasia aí criada é, para a criança, um valor em si mesmo; ela evoca sentimentos excitantes, deliciosos na criança, que constrói esta fantasia por amor a essas experiências” (LEONTIEV, 2018).

Um elemento importante da concepção vygotskyana de imaginação é que ela depende diretamente do acúmulo de experiência, pois quanto mais experiências o indivíduo tiver sobre determinada situação, maior sua probabilidade de atuar criativamente sobre ela. Sendo assim, o autor desmistifica a ideia de que as crianças têm mais imaginação do que os adultos, evidenciando apenas que elas têm menos medo de mostrar suas ideias, seus pensamentos e suas emoções (VYGOTSKY, 2018, p. 46). A forma como as crianças, mesmo com menos experiências, “dão asas a sua imaginação” e constroem mundos de fantasia têm muito a ensinar a nós, adultos, muitas vezes tão experientes, mas tão enrijecidos, inflexíveis, ancorados em nossos posicionamentos e pré-concepções e embevecidos por uma realidade conformada.

A imaginação sempre fez e faz parte dos cotidianos nas escolas pelo mundo afora: onde há crianças, há vestígios de imaginação que podem ser facilmente percebidos pelos adultos, pois elas brincam, desenham, dançam, pintam, expressam-se e comunicam-se de forma imaginativa. A grande contradição é que, apesar de os professores não negarem esses fatos, ainda impera a visão de que a imaginação é uma capacidade espontânea da criança menos importante do que outras, como a memória, por exemplo, e que geralmente é “permitida” em momentos livres, entre uma “atividade importante” e outra, ou seja, o papel da fantasia e seu lugar nas práticas pedagógicas é pensado de forma superficial e pouco significativa.

Segundo Sarmento (2003), a visão de imaginário infantil como “déficit”, como carência de pensamento objetivo, vem das correntes teóricas da psicologia, que dominaram a investigação da imaginação por muito tempo: “Para Piaget, o jogo simbólico é a expressão do pensamento autístico das crianças, progressivamente eliminado pelo processo de desenvolvimento e construção do pensamento racional” (SARMENTO, 2003, p. 53). Neste contexto, a fantasia é entendida como fase de transição: a criança “vive no mundo da fantasia” e, conforme vai desenvolvendo-se, torna-se cada vez mais racional, distanciando-se desse mundo fantasioso com o auxílio do adulto. Todavia, estudos educacionais posteriores relacionados ao tema,

contradizem veementemente essa visão – que ainda se perpetua em nossa sociedade –, colocando a fantasia como uma forma de pensar a realidade, não menos importante, nem separada do pensamento lógico:

A imaginação presente nas crianças e nos adultos é grandemente eficaz para a ação, encontrando-se ao lado, e não acima, do puro pensamento lógico que tanto teimamos impor às crianças, sobretudo de modo escolarizante, demonstrando compreendê-las como incapazes e não em sua inteireza ou plenitude de capacidades em constante ebulação. (GOBBI; PINAZZA, 2014, p. 22).

A imaginação é característica inerente do ser humano, mas opera de forma diferente em adultos e crianças. Como dissemos no item “Pensando criança e infância”, segundo a perspectiva da Sociologia da Infância, a criança é ator social, sujeito ativo e produtor de cultura e, com sua linguagem metafórica e diferente da linguagem do adulto, experimenta a realidade por meio da fantasia, o que Sarmento (2003) denomina “fantasia do real”. Nessa perspectiva, a fantasia é a expressão do pensamento infantil e é a forma através da qual a criança atua no meio em que vive, estabelecendo por meio dela suas “culturas de pares”.

Outro autor contemporâneo que tem o propósito de superar as ideias simplistas estabelecidas acerca da imaginação é Paul L. Harris, professor da *Harvard Graduate School of Education* e psicólogo britânico que estuda há décadas imaginação, cognição e emoção. Para o pesquisador, a imaginação não é apenas uma fase do desenvolvimento humano, que deve ser superada em um determinado momento, mas uma habilidade essencial e intrínseca ao ser humano, que é desenvolvida ao longo de toda sua vida. A fantasia infantil permite à criança atuar e significar o mundo à sua volta e aprender até mesmo sobre o que não pode ver ou tocar (HARRIS, 2005).

Harris (2002, p. 337) estabelece três aspectos da imaginação da criança. O primeiro é a “capacidade de colocar a sua própria personalidade de lado e imaginar estar no lugar de outra pessoa, na situação que não é a sua, real”, o que podemos chamar de *empatia*, colocar-se no lugar do outro. Egan (2007, p. 25) complementa ainda esse primeiro aspecto, explicando que a falta de empatia pode ser considerada, ao menos em partes, como uma “falha do desenvolvimento imaginativo” do indivíduo. Já o segundo aspecto é “ao imaginar, não se limitam ao conhecimento dos processos causais no mundo real”, o que nos leva ao entendimento de que o imaginário da criança ultrapassa as fronteiras da sua própria

experiência real e pode ser entendido também por um movimento de busca pelo que ainda não conhece. O terceiro e último aspecto é que as crianças “podem vivenciar emoções reais baseadas na invocação simbólica”, o que vem ao encontro da perspectiva vigotskiana mencionada anteriormente.

Harris e Dias (1988) realizaram uma série de experimentos científicos que, em suma, comprovaram que as crianças que tiveram melhor desempenho em testes de silogismos aplicados foram aquelas que receberam as premissas por meio de brincadeiras, num contexto de *faz de conta*, em relação àquelas que receberam apenas a premissa verbal. Isso articula-se com a ideia proposta por Girardello (2018) de que a criança tem uma linguagem própria, diferente da linguagem do adulto, e uma das formas de acessá-la é por meio das narrativas: tanto as narrativas apresentadas a elas, quanto (e principalmente) as que as convidamos a desenvolver, levando à autoria da narrativa infantil. Consoante a autora, existem cinco aspectos favoráveis à imaginação infantil que são características comuns das teorias dos mais diversos estudiosos e vertentes sobre o assunto, quais sejam:

As experiências com a arte; as experiências com a natureza; a possibilidade de imersão em uma temporalidade distinta daquela medida pelo relógio e pelos calendários (uma temporalidade aiônica, aquela que nos ajuda a ver castelos nas nuvens); a mediação de um outro mais experiente (como aquele que aponta as estrelas e assim faz com que a criança veja nelas a figura de uma constelação); e, por fim, a experiência com a narrativa. (GIRARDELLO, 2018, p. 74).

Para refletir sobre a potência do trabalho com a imaginação e as suas implicações na escola da infância, Egan (2007, p. 13) coloca que “a imaginação se encontra como que no ponto crucial onde a percepção, a memória, a geração de ideias, a emoção, a metáfora e, sem dúvida, outros aspectos de nossa vida se cruzam e interagem”. Ainda para o autor, “descobrir a importância da imaginação na educação pode esclarecer seu papel no currículo escolar” (p. 12). O que em geral acontece, é que no interior das escolas concebe-se mais a ideia de imaginação como algo inato e particular da criança, do que como algo a ser desenvolvido com seriedade na escola (MOREIRA et al., 2015; MOREIRA, 2015; SILVA, 2012). Está posto aí, então, um grande desafio.

Para isso, podemos nos apoiar, buscando fonte de inspiração, na abordagem Reggio Emilia, na qual encontramos um interesse especial pela imaginação e pela fantasia. Para o título do prefácio do livro *As cem linguagens da criança: a*

*experiência de Reggio Emilia em transformação*, Jerome Bruner (2016, p. 17), um dos teóricos americanos que visitou diversas vezes a cidade, definiu Reggio Emilia com três palavras: “uma cidade de gentileza, curiosidade e imaginação” e, ao longo do texto, explica o porquê. Sobre imaginação, Bruner (2016, p. 17, grifo do autor) descreve que “o que me marcou em Reggio Emilia foi ver como a imaginação era cultivada ali, reforçando ao mesmo tempo a noção do possível das crianças. Era a expressão de algo profundamente enraizado na própria cidade, algo muito *Reggiano*”. E ainda destaca:

Cultivar a imaginação é a primeira coisa, mas ler contos de fada não é o bastante. É a imaginação que nos salva do óbvio e do banal, dos aspectos comuns da vida. A imaginação transforma fatos em conjecturas. Até uma sombra projetada no chão não é só uma sombra: é um mistério. Tente projetar uma, e você vai perceber. (BRUNER, 2016, p. 17).

Vemos, então, logo nas primeiras páginas desse livro – que é uma das referências na introdução dos pressupostos da abordagem reggiana em nosso país e em tantos outros – que há um lugar de destaque para a imaginação. Isso fica também assinado por Malaguzzi (2016, p. 21) em seu poema *De jeito nenhum. As cem estão lá*, já citado anteriormente, no trecho em que diz: “Dizem à criança: que o jogo e o trabalho, a realidade e a fantasia, a ciência e a imaginação, o céu e a terra, a razão e o sonho são coisas que não estão juntas”. Por meio da arte poética, o autor expressa algumas importantes ideias sobre a imaginação dentro do contexto da escola da infância de Reggio Emilia e suas ideias foram expandidas no seu encontro fantástico com Gianni Rodari sobre o qual discorremos no capítulo anterior. Sobre este belo encontro afirmam Faria e Silva (2013, p. 101),

Loris, em suas entrevistas e intervenções demonstra um refinamento intelectual, que abrange diversas áreas do conhecimento, centrado nas questões da educação e atento para todas as possibilidades pedagógicas ligadas ao trabalho com as crianças pequenas. Mas é Rodari que lhe oferece a oportunidade de explorar a fantasia, como fundamento criativo.

Rodari, o professor da fantasia, torna-se, então, uma grande referência para o trabalho com a imaginação dentro do contexto escolar em Reggio Emilia e também passa a impactar muitos outros estudos na Itália e no mundo, especialmente por sua obra mais importante para professores, a *Gramática da Fantasia* (1982), principal

aporte teórico para o desenvolvimento conceitual que realizamos na presente dissertação, sobretudo no capítulo seguinte.

## 4 ANALISANDO O CONCEITO DE FANTASIA

Antes de adentrar na análise do conceito de fantasia, à luz da obra Gramática da Fantasia (RODARI, 1982), faz-se necessário explicar brevemente o método de investigação aqui utilizado – o *desenvolvimento conceitual* elaborado por Coombs e Daniels (1991) –, o qual nos possibilitou expandir o conceito de fantasia que permeia a obra *Gramática da Fantasia* (RODARI, 1982), explorando-o em três perspectivas distintas, mas complementares: a fantasia como uma função da experiência, a fantasia como instrumento do ato criativo e a fantasia como estranhamento.

A divisão da análise em três partes possibilitou o aprofundamento e o desenvolvimento do conceito, sem a pretensão de desvendá-lo completamente, uma vez que, seguindo as orientações de Coombs e Daniels (1991, p. 76), não podemos olvidar que “nenhuma interpretação explícita é capaz de capturar o significado completo de um conceito. A prudência determina que tentemos compreender, tanto quanto possível, os pontos fortes e as limitações das interpretações que adotamos<sup>64</sup>”.

Posteriormente ao desenvolvimento do conceito a partir das três perspectivas mencionadas acima, finalizamos o presente capítulo com uma discussão sobre possíveis implicações pedagógicas do conceito de fantasia a partir da escola da infância no contexto da abordagem Reggio Emilia de Educação Infantil.

### 4.1 O MÉTODO DA PESQUISA

Para cumprirmos o objetivo do presente trabalho de pesquisa – analisar o conceito de fantasia encontrado na obra *Gramática da Fantasia* (RODARI, 1982) e suas implicações pedagógicas para a Escola da Infância – utilizamos o método de análise conceitual desenvolvido por Coombs e Daniels (1991) e discutido também por Garcia (2012). Em linhas gerais, a Análise Conceitual “busca desvendar o

---

64 No original: *It is worth noting also that no explicit interpretation is likely to capture the full meaning of a concept. Prudence dictates that we try to understand as far as possible the strengths and limitations of the interpretations we adopt.*

significado de um conceito detalhando claramente seus relacionamentos com outros conceitos e revelando seu papel em nossas práticas sociais" (GARCIA, 2012, p. 1). Para Coombs e Daniels (1991, p. 72):

A investigação filosófica analítica não pode ser identificada com nenhuma metodologia especificável. Em vez disso, comprehende um conjunto diversificado de questões, técnicas e procedimentos analíticos. O que o distingue de outros tipos de investigação é seu propósito ou ponto. Basicamente, a investigação filosófica analítica visa compreender e melhorar os conjuntos de conceitos ou estruturas conceituais em termos dos quais interpretamos a experiência, expressamos propósitos, enquadramos problemas e conduzimos investigações.<sup>65</sup>

Na perspectiva desses autores, há três procedimentos que podem direcionar o trabalho de análise conceitual, os quais são apresentados de forma elucidativa por Garcia (2012, p. 2-6): a *interpretação conceitual*, o *desenvolvimento conceitual* e a *avaliação de estrutura conceitual*. Para cumprir os objetivos pretendidos na presente pesquisa, iremos explorar o procedimento denominado de *desenvolvimento conceitual*.

Esta via de análise conceitual propõe-se a desenvolver e sustentar um conceito (ou estrutura conceitual). Nesse sentido, consoante explica Garcia: "O desenvolvimento de conceitos ocorre, então, quando modificamos ou reconstruímos aspectos de nossas atuais estruturas conceituais" (GARCIA, 2021, p. 4). Ainda segundo esse autor, quando desdobramos novas estruturas conceituais, permitimo-nos desenvolver novas ideias e realizar novas tarefas, as quais não seriam possíveis com os antigos conceitos.

Desenvolver um conceito não é buscar defini-lo operacionalmente ou circunscrevê-lo a um significado estanque, mas, sim, investigar novos e mais profundos significados que complementarão a compreensão inicial dele. Daí porque Garcia (2012, p. 5) ressalta, ainda, que "é importante observar que o novo conceito desenvolvido, além de capturar o significado central do antigo, deve ser potencialmente mais fértil para guiar nosso pensamento".

65 No original: *Analytic philosophical inquiry cannot be identified with any specifiable methodology. Rather it comprises a diverse set of analytic questions, techniques, and procedures. What distinguishes it from other kinds of inquiry is its purpose or point. Basically, analytic philosophical inquiry aims at understanding and improving the sets of concepts or conceptual structures in terms of which we interpret experience, express purposes, frame problems, and conduct inquiries.*

Para além disso, segundo Coombs e Daniels (1991 apud GARCIA, 2012, p. 4), há algumas orientações gerais que caracterizam essa modalidade: (i) ter clareza quanto à aplicação desejada do conceito, pois isso é determinante para a natureza de seu desenvolvimento; (ii) preservar o significado do núcleo do conceito, pois a ele remete nossa compreensão inicial do tema, a qual pode ser reconstituída ou substituída; (iii) realizar uma análise dos termos que constituem o conceito – quando este é formado por mais de uma palavra – para identificar os aspectos centrais dele; (iv) avaliar a *força* e a *fraqueza* das concepções já existentes como passo preliminar; e (v) oferecer fundamentação para substituir o conceito antigo pelo novo.

Não seria adequado tratar – ainda que brevemente – sobre análise conceitual, sem destacar também a obra intitulada *Pensar com conceitos*, de John Wilson (2005), que aborda técnicas para nortear investigações dessa modalidade. Para Wilson (2005, p. IX), a Análise Conceitual “dá estrutura e objetividade ao pensamento, que, sem ela, estaria condenado a vagar sem rumo e indefinidamente pelos meandros do intelecto e da cultura”. Nessa linha de pensamento, podemos dizer que a análise conceitual auxilia a sair do senso comum, em busca de uma compreensão mais abrangente e profunda sobre dado conceito e a focalizar em questões específicas que poderão dar subsídios para transformar olhares e práticas.

Aprender a analisar conceitos é um grande desafio, haja vista que em todo o processo de escolarização não há grande preocupação da escola – professores e currículo – em trabalhar profundamente com os significados dos conceitos, muito menos em dar ferramentas aos alunos para aprenderem a analisá-los. De acordo com Wilson (2005, p. VIII), tal postura por parte das instituições de ensino é equivocada, pois parte-se da suposição de que esse tipo de compreensão se “infiltra’ automaticamente na cabeça dos alunos”, o que não corresponde à verdade, tratando-se de uma habilidade que precisaria ser exercitada.

À luz do quanto foi explanado acerca do método de desenvolvimento conceitual, esclarecemos que é precisamente nessa perspectiva que está contemplado o objeto da presente pesquisa: compreender o conceito de fantasia na obra rodariana. Ao analisar o conceito de fantasia em Rodari, não buscamos delimitá-lo, mas, ao contrário, “iluminá-lo”, ou seja, trazer novas possibilidades de enxergá-lo pedagogicamente na escola da infância, visto que percebemos potencial ilimitado para construir novas práticas pedagógicas a partir desse conceito.

#### 4.1.1 Fantasia como uma função da experiência

Em diversos trechos da *Gramática da Fantasia* (1982), Rodari realiza aproximações diretas entre a fantasia e as experiências da criança e sugere que, a depender dessas experiências, a fantasia pode expandir-se como função do pensamento da criança e materializar-se, tornando-se ato criativo. Assim, na presente seção, analisamos a fantasia como uma função da experiência, pautando-nos no que afirma Rodari: “A imaginação<sup>66</sup> é uma função da experiência, e a experiência da criança de hoje é mais extensa (não sei se pode dizer mais intensa, mas esse é outro problema) do que a criança de ontem” (RODARI, 1982, p. 101).

Rodari apresenta ao longo de toda *Gramática da Fantasia* (1982), mas principalmente nos capítulos finais intitulados *Imaginação, criatividade, escola* (1982, p. 160) e *Fichas* (1982, p. 169), ainda que de forma pouco minuciosa – sem preocupações demasiadas em formalidades e referências –, uma base teórica polifônica para a compreensão dos processos imaginativos da criança, e, assim, expõe a plural riqueza de autores lidos por ele, que vão da Filosofia à Linguística, passando de forma não menos acentuada por estudiosos do campo da Educação e da Psicologia. Ademais, consoante já ressaltamos no capítulo precedente, Rodari cita reiteradamente o teórico Lev Vygotsky<sup>67</sup>, por tal razão – e sempre guiados pelo objetivo de ampliar o conceito de fantasia em Rodari – apoiamo-nos nas contribuições de Vygotsky (2018; 1999) a respeito da imaginação.

Vygotsky desenvolveu, em seu livro intitulado *Imaginação e criação na infância* (2018), o conceito de imaginação (tomando-a como sinônimo de fantasia). A importância de tal livro para Rodari foi tamanha que o levou a chamá-lo metaforicamente de “livrinho de ouro e prata”, pois nele encontra amparo para afirmar a noção de imaginação como uma função da experiência (DE LUCA, 1991, p. 95). Segundo Vygotsky (2018, p. 24), “a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia”. Partindo desse pressuposto, a fantasia poderia ser compreendida como uma função que se amplia a partir da experiência, pois quanto mais experiências em

66 Importante retomar aqui que Rodari apresenta imaginação e fantasia como sinônimos, o que foi melhor explicitado no subitem 3.3. do presente trabalho.

67 A respeito ver subitem 2.3.

diferentes níveis e contextos a criança tiver, mais matéria para transformar em fantasia e mais possibilidades de expansão da sua imaginação e, consequentemente, da sua criatividade.

Para desenvolver o conceito de fantasia como função da experiência, iremos nos apoiar no conceito de *perejivanie*<sup>68</sup> trazido por Vygotsky (1999). Este autor traz originalmente o termo *perejivanie* – que para o português poderia ser traduzido como “vivência” –, pois seria mais do que a simples experiência. De todo modo, essa mesma palavra russa é traduzida para o inglês como “experience” e para o espanhol como “experiencia” (PRESTES, 2010). Manteremos a escrita da palavra em seu original para podermos apresentar o conceito, já que de acordo com Roberti (2019) “o significado da palavra *perejivanie* é muito mais complexo do que o vocábulo experiência e suas derivações para outras línguas, escolhido a título de interpretação das ideias vigotskianas”. Nessa mesma linha, para González Rey (2018, p. 341), Vygotsky:

usou o conceito de *perezhivanie* para definir um conjunto de emoções inerentes ao comportamento humano. *Perezhivanie* foi usado para definir o caráter emocional intrínseco da criação na arte, bem como explicar a percepção da obra artística. A arte, de sua perspectiva, estava intrinsecamente associada com sentimento, imaginação e fantasia.

Nessa perspectiva, o conceito de experiência, no sentido definido como *perejivanie*, proposto por Vygotsky, está intimamente relacionado ao conceito de emoção e também de fantasia: “vemos que o sentimento e a fantasia não são dois processos separados entre si mas, essencialmente, o mesmo processo, e estamos autorizados a considerar a fantasia, como expressão central da reação emocional”. (VYGOTSKY, 1999, p. 264). Por isso, a fantasia poderia ser compreendida, de uma maneira mais ampla, como função emocional da experiência, partindo da ideia de que todo ato criativo apresenta um cunho essencialmente emocional. Nesse sentido, a experiência da criação se sustentaria pela fantasia.

Retomando o que afirma Rodari (1982, p. 101) “a experiência da criança de hoje é mais extensa (não sei se pode dizer mais intensa, mas esse é outro problema) do que a criança de ontem”, podemos inferir que essa colocação do autor diz respeito às possibilidades de ação da criança na sociedade, tanto familiar quanto

68 Em alguns textos a palavra está grafada como “*perejivanie*”, em outros “*perezhivanie*”.

escolar, da década de 1970 – quando escrevia a *Gramática da Fantasia* (1982). Rodari não concebia as crianças de modo genérico ou abstrato, ele se relacionava com elas – nas visitas as tantas escolas que frequentava – as ouvia, dialogava, reconhecia e respeitava seus modos de ser e estar no mundo (DE LUCA, 1991).

Rodari apropria-se dos conceitos vigotskianos, mas reinventa-os ao seu modo, imprimindo neles seu vigor poético, de forma muito própria e singular, enxergando nas experiências com a linguagem o caminho para a fantasia e, concomitantemente, enxergando na fantasia o caminho para a democratização da linguagem, “todos os usos da palavra a todos” (RODARI, 1982, p. 11). Quando fala em experiência, o autor italiano está se direcionando especialmente às experiências com as palavras, na arte de ouvir, mas principalmente de inventar histórias. A arte de inventar histórias exige que estejamos comprometidos com a infância, com as crianças e com sua forma de significar o mundo – que apresentamos a elas por vezes de uma forma tão simplista e tesa.

Para Rodari (1982, 2018), as crianças se relacionam com objetos simples e cotidianos de uma forma muito diferente da maneira do adulto, o que para nós é corriqueiro e automático, para elas é ainda um *mistério*, ao explorar a linguagem e os objetos, elas fazem uma “operação ambígua e pluridimensional em que se dão as mãos o conhecimento e a fabulação, a experiência e a simbolização” (RODARI, 1982, p. 98). E, é partindo dessa relação das crianças com os objetos e com a linguagem, ou seja, com as experiências que realiza e das quais participa, que a fantasia da criança poderia *nascer* como função emocional da experiência.

Rodari (1982, p. 101) exemplifica isso com a ideia da “cama”, um objeto próximo e rotineiro da criança que remete a uma experiência real, mas que também é repleto de emoção e afetividade, pois faz parte do cotidiano familiar: “com os pequeníssimos, acredito que se deva começar pelos objetos com os quais têm relações mais íntimas e especiais. Por exemplo, a cama.” Podemos considerar, então, que a fantasia se constrói com as emoções e que as emoções da criança são significadas por meio da fantasia.

Outros exemplos podem ser encontrados em grande parte das histórias infantis de Rodari. Em um de seus livros para crianças intitulado *Fábulas ao telefone* (2006), em vez de simplesmente trazer uma série de contos soltos, Rodari, logo na introdução, apresenta o sr. Bianchi, um pai, comerciante, que viaja por toda a Itália vendendo medicamentos. Rodari ressalta que todas as noites o comerciante ligaria

para sua filha, em Varese, e narraria uma das pequenas histórias que foram reunidas naquele livro. Assim, Rodari constrói sentido aos textos quando os relaciona a uma experiência emocional pela qual as crianças costumam passar, qual seja, ouvir histórias contadas por seus pais ou por outros adultos de referência, como os educadores da escola. E, justamente por isso, aproxima a fantasia à realidade da criança e faz a obra conectar-se de forma mais intensa e íntima ao público infantil. Definitivamente, como discorreu De Luca (1990), Rodari conhecia as crianças e dialogava com elas não só nas escolas italianas em que adentrou, mas também por meio de suas histórias.

Como já explicitado anteriormente, apesar das contribuições de Rodari ocorrerem especialmente no campo da linguagem verbal, ele foi um estudioso que considerou diferentes perspectivas teóricas e manteve uma relação estreita com as artes plásticas, com a música e também com o teatro (DOLCI, 1993; PIATTI, 2001; RODARI, 1982). Então, apesar de grande parte dos exemplos descritos na *Gramática da Fantasia* (1982) advirem do universo linguístico, ele não se fixa nisso e apresenta amplo entendimento da imaginação por meio da arte e de outras linguagens.

Nesse momento, consideramos adequado relacionar que, no contexto da abordagem Reggio Emilia de Educação Infantil, essa função emocional da experiência também poderia se aproximar do conceito de dimensão estética das aprendizagens. Tal conceito é explorado e acolhido de forma potente na pedagogia reggiana, especialmente ao se falar sobre o trabalho com a arte, o ateliê e as múltiplas linguagens. Pertinente trazer, nesse sentido, as lições de Vecchi (2017), das quais é possível extrair os contornos daquilo que entendemos como dimensão estética (2017, p. 28):

É indubitavelmente difícil definir com simplicidade e clareza o que se entende por dimensão estética; talvez seja, antes de tudo, um processo de empatia que coloca em relação o sujeito com as coisas e as coisas entre si. Como um fio fino, uma aspiração à qualidade que faz escolher uma palavra no lugar de outra, assim como uma cor, uma tonalidade, uma música, uma fórmula matemática, uma imagem, um gosto de comida... É uma atitude de cuidado e de atenção para aquilo que se faz, é desejo de significado, é maravilhamento, curiosidade. É o contrário da indiferença e da negligência, do conformismo, da falta de participação e de emoção.

Além disso, Vecchi (2017, p. 29) ressalta que diversos pensadores e filósofos “colocam a estética em uma zona limite de tensão e de aproximação entre racional e

imaginativo, entre o cognitivo e o expressivo". Daí se extrai a profunda conexão entre razão, emoção e imaginação, o que leva a autora a acrescentar que: "A racionalidade sem emoções nem empatia, assim como a imaginação sem cognitividade nem racionalidade, constrói um conhecimento humano parcial, incompleto" (VECCHI, 2017, p. 29). Deste modo, a fantasia como função emocional da experiência poderia indicar uma das nuances da dimensão estética.

Aliás, para desenvolvemos o conceito de fantasia como função emocional da experiência e suas implicações para a escola da infância, podemos e devemos pensar nas crianças da atualidade, aquelas que hoje estão nas escolas e continuam a precisar, talvez mais do que nunca, das experiências e da fantasia para constituírem-se enquanto sujeitos. Se limitamos as experiências, limitamos as possibilidades. A escola da infância pode ser um terreno fértil para propiciarmos à criança experiências emocionais que as levará a construir mundos de fantasia, novos mundos possíveis, como ferramentas potentes para conhecer e conhecer-se.

#### 4.1.2 Fantasia como um instrumento do ato criativo

Nesta seção analisamos o conceito de fantasia como um instrumento do ato criativo. Para isso, tomaremos como base o que Rodari (1982, p. 124) afirmou no capítulo *Pierino e a massa de modelar na Gramática da Fantasia* (1982), em que narra a experiência de uma criança de Reggio Emilia que criou uma história<sup>69</sup>: "a imaginação foi o instrumento, mas toda a personalidade da criança estava empenhada no ato criativo" (RODARI, 1982, p. 124).

Mais uma vez ressaltamos que imaginação e fantasia são sinônimos em Rodari, assim, podemos considerar que quando Rodari afirma que a imaginação foi o instrumento para o ato criativo, ele estaria referindo-se à elaboração fantástica que a criança realizou para criar a história.

Já o ato criativo – a criatividade – para Rodari, é característica de quem faz uso da imaginação, que ele conceitua: "é sinônimo de 'pensamento divergente', isto é, de capacidade de romper continuamente os esquemas da experiência" (RODARI, 1982, p. 164). De maneira complementar a isso, Rinaldi (2017, p. 213) expõe: "os

<sup>69</sup> A história foi contada por um menino de cinco anos na escola infantil Diana, de Reggio Emilia, e recontada pela professora Giulia Notari com quem Rodari manteve comunicação e acompanhou o trabalho por certo tempo após o encontro formativo de 1972 (ROGHI, 2020).

seres humanos são equipados com duas formas de pensamento: o pensamento convergente, que tende à repetição, e o pensamento divergente, que tende à reorganização dos elementos". Uma mente criativa é aquela que não se conforma, que faz perguntas e que pensa com autonomia e, como salienta De Luca (1991, p. 9), "(...) a criatividade enquanto capacidade divergente e transgressiva salva o homem do conformismo".

A criatividade seria a materialização da imaginação, através, por exemplo, da criação de um objeto ou de um conto. Como a perspectiva rodariana é engendrada mais especificamente com o olhar voltado à linguística e a literatura, Rodari coloca seu enfoque no ato de inventar histórias e considera que o adulto pode contribuir efetivamente para que a imaginação torne-se produtiva, colocando a fantasia da criança em funcionamento por meio de histórias, provocações linguísticas e jogos de palavras a serviço de uma educação para a criatividade.

Dessa forma, a fantasia é pensada como *instrumento* e, quando falamos em um instrumento, podemos pensar como ele sempre é *preparado* para que atinja seu objetivo. No dicionário Houaiss (2009), *instrumento* significa "todo o objeto que serve de ajuda para levar a efeito uma ação física qualquer" (HOUAISS, 2009, p. 1092). No caso, a ação física seria o ato criativo em si, Rodari apresenta a fantasia como uma função que deve ser nutrida e desenvolvida na criança e ressalta o papel do adulto em estimulá-la. Para ele, o adulto deve ser "as cem coisas [que a criança] necessita" (RODARI, 2018, p. 9)<sup>70</sup> e apesar de não fazer menção expressa, provavelmente, Rodari inspira-se na metáfora das cem linguagens de Loris Malaguzzi para grafar essa afirmativa.

Ainda segundo o autor: "Para estar com crianças você precisa de muita fantasia. Nesse campo, você sempre tem que dar um passo à frente delas, para poder desafiá-las a realizar, a ir mais longe"<sup>71</sup>" e complementa: "porque a fantasia não é feita só para as crianças, mas também para quem está ao seu lado"<sup>72</sup>" (RODARI, 2018, p. 104). Com isso, poderíamos inferir que a transformação da fantasia da criança em criatividade, seria uma operação a se constituir na relação da mesma com seus pares e com os adultos com quem convive no ambiente escolar.

70 No original: *las cien cosas que necesita*.

71 No original: *Para estar con niños hace falta mucha fantasía. En ese campo siempre hay que ir un paso por delante de ellos, para poder desafiarlos a alcanzarnos, a ir más allá*.

72 No original: *porque la fantasía no está hecha solo para los niños, sino también para los que estamos a su lado*.

Segundo De Luca (1991), há uma distinção entre *Fantasticheria*<sup>73</sup> e fantasia. A primeira seria algo como um devaneio, desconectado da realidade e que não se baseia na experiência concreta do sujeito, que é o que geralmente vem à mente das pessoas, pelo senso comum, como por exemplo quando se diz de forma pejorativa a alguém “você está fantasiando!”. Já a fantasia pode tornar-se instrumento do ato criativo, “quando não é puro devaneio e, portanto, foge da realidade - sempre funciona de acordo com as regras; não poderia fazer o contrário, precisa de dados da experiência concreta para combiná-los e recombiná-los” (DE LUCA, 1991, p. 92).

Partindo disso, entendemos que a fantasia representaria uma função que leva à criatividade quando a criança é convidada a colocar em relação elementos distintos do seu cotidiano e de suas experiências de vida, não apenas repetindo o que lhe foi apresentado, mas principalmente condensando as imagens ou palavras buscando sua própria lógica (RODARI, 1982), experimentando a liberdade criadora tantas vezes negada pela família, pela escola e pela sociedade em que está inserida. Desse modo, poderíamos conceber a fantasia como o pilar de sustentação da criatividade: “é preciso que a criança, para nutrir sua imaginação e aplicá-la em atividades adequadas que lhe reforçam as estruturas e alongam os horizontes, possa crescer em um ambiente rico de estímulos e impulsos, em todas as direções” (RODARI, 1982, p. 163).

Nessa perspectiva, podemos considerar que esse *instrumento* poderia, em parceria com o adulto, tornar-se mais do que uma capacidade inata do ser humano, mas sim uma função que pode ser ampliada e estimulada em diversas direções, como mola propulsora para a ação criativa. Sendo assim, o papel da escola se torna decisivo para que o instrumento seja *afiado* e o potencial criativo da criança se amplie e transcendia os conhecimentos já instituídos socialmente pelos adultos. Para Rodari (2018, p. 8), a criança supera a experiência do adulto: “Só entendendo a criança como algo novo se justificam todos os discursos sobre seus direitos, sobre sua educação personalizada, sobre a criança como produtora e criadora em vez de consumidora (de saber, de cultura, de valores).<sup>74</sup> Quando damos voz às crianças e as encorajamos na construção ou materialização de seus mundos de fantasia,

73 Optamos por não traduzir esse termo para o Português, pois não o encontramos em dicionários da Língua Portuguesa, mas leia-se *fantastiqueria*.

74 No original: *Solo entendiendo al niño como algo nuevo se justifican todos los discursos sobre sus derechos, sobre su educación a medida, sobre el niño como produtor y creador em vez de consumidor (de saber, de cultura, de valores).*

estamos construindo também um novo presente e, possivelmente, um novo futuro: “Falar para perguntar é tão importante como falar para contestar, para debater, para buscar, para rir, para liberar energia, para descarregar agressividade; falar para ser livres, em resumo<sup>75</sup>” (RODARI, 2018, p. 103).

Para Rodari (1982, p. 124), esse encorajamento causa na criança “um movimento de satisfação intensa, o qual somente a fantasia é capaz de alcançar”, favorecendo assim situações em que a criança, como produtora de cultura, tem a possibilidade de desconstruir e construir a linguagem mobilizando a força criativa que ela possui e que pode ser potencializada e ampliada em muitos sentidos: “Não temos que dar às crianças quantidades de saber, mas sim instrumentos para investigar, instrumentos culturais para criar, para levar a busca até onde possam. (...)”<sup>76</sup> (RODARI, 2018, p.100).

Nesta seção avançamos no entendimento da noção de fantasia, tendo por referência a ideia de fantasia como instrumento do ato criativo. Entendemos com isso que não devemos apenas aceitar a fantasia que nasce na criança a partir de suas experiências, mas também impulsioná-la e encorajá-la para que seja um instrumento da materialização do seu pensamento e consequentemente de criação de novas ideias e novas perspectivas. Assim, ela não se conformará com o que recebe da escola, dos adultos e da sociedade, mas tornar-se-á protagonista de sua própria aprendizagem e agente de transformação da realidade que a cerca.

#### 4.1.3 Fantasia como estranhamento

Nesta seção iremos desvelar o conceito de fantasia relacionando-o ao conceito de estranhamento do linguista Viktor Chklovski, citado por Rodari (1982, p. 20), no capítulo *O binômio fantástico na Gramática da Fantasia* (1982). Para isso, faz-se necessário partir da conceptualização de binômio fantástico realizada por Rodari. Para explicar esse conceito e, concomitante a ele, a técnica para utilizá-lo, Rodari parte da teoria de Henri Wallon sobre a origem binária do pensamento da criança: “Henry Wallon escreveu em *Le origini del pensiere nel bambino*, que o

75 No original: *Hablar para preguntar es tan importante como hablar para contestar, para debatir, para buscar, para reír, para liberar energía, para descargar agresividad; hablar para ser libres, en resumen.*

76 No original: *No tenemos que darles a los niños cantidades de saber, sino instrumentos para investigar, instrumentos culturales para crear, para llevar la búsqueda hasta donde puedan.*

pensamento forma-se em dupla. A ideia de ‘mole’, não se forma nem antes nem depois da ideia de ‘duro’, mas contemporaneamente num encontro fecundo” (1982, p. 20).

Wallon (1989, p. 30) afirma que o pensamento dualista é uma estrutura elementar do pensamento da criança: “O que é possível constatar, desde o início, é a existência de elementos que estão sempre em pares. O elemento de pensamento é essa estrutura binária, não os elementos que o constituem. A dualidade precedeu a unidade”. Ainda, Wallon (1989, p. 53) esclarece que um par não é apenas a união de dois termos, em suas palavras: “Um par é uma estrutura elementar. Não é a associação de dois termos vizinhos, mas inicialmente distintos e como que exteriores um ao outro, entre os quais seria lançada uma ponte”.

Além da influência de Wallon, Rodari (1982, p. 20) pauta-se também nas ideias de Paul Klee em sua obra *Teoria da forma e da figuração* (1984) para afirmar essa ideia de que um conceito não existe sem o seu oposto. Klee (1984, p. 15) sustenta que um conceito é impensável sem o seu oposto e que a dualidade deve ser considerada como unidade: “sem seu oposto, o conceito é inoperante”. Diante desse contexto, Rodari (1982) entende que uma forma de explorar a fantasia seria colocar em confronto duas palavras com significados distantes entre si e convidar a criança a relacioná-las.

A partir disso, Rodari explica o que constitui um “binômio fantástico” (1982, p. 21):

É necessária certa distância entre as duas palavras, é necessário que seja suficientemente estranha à outra, e sua aproximação discretamente insólita, para que a imaginação se veja obrigada a instituir um parentesco entre elas, para criar um conjunto (fantástico) onde os dois elementos estranhos possam aparecer”.

Como exemplo, Rodari (1982, p. 21) utiliza as palavras “cavalo” e “cão” que não poderiam configurar um binômio fantástico já que fazem parte de uma mesma classe, ambas representam animais e podem ser facilmente relacionadas, sem ser necessário colocar a fantasia em funcionamento para pensar sobre elas. Ao relacioná-las, a criança partirá da sua experiência real e irá operar de forma simples a partir dela. Em contrapartida, quando colocamos em jogo duas palavras de grupos muito distintos como “cão” e “armário” imediatamente há um desequilíbrio entre os significados, o que provoca a fantasia: “(...) aquele armário, fazendo dupla com um

cão, era outra coisa. Era uma descoberta, uma invenção, um estímulo excitante” (1982, p. 21). A partir deste binômio fantástico pode-se criar diversas imagens: “o cão com o armário”; “o armário do cão”; “o cão sobre o armário”; “o cão no armário”, dentre outras, e essas imagens nos oferecem esquemas para criar histórias (RODARI, 1982, p. 22).

Para complementar seu conceito de fantasia, dentro do binômio fantástico, Rodari traz a ideia de “estranhamento” (*ostranenie*)<sup>77</sup> do formalista russo Viktor Chklovski que fala sobre o efeito do “estranhamento” na arte – olhar as coisas com um olhar “estrangeiro”, numa posição de descoberta e possibilidades não previsíveis:

A finalidade da arte é dar uma sensação do objeto como visão e não como reconhecimento; o processo da arte é o processo de singularizarão [ostranenie] dos objetos e o processo que consiste em obscurecer a forma, em aumentar a dificuldade e a duração da percepção. O ato de percepção em arte é um fim em si e deve ser prolongado; a arte é um meio de sentir o devir do objeto, aquilo que já se “tornou” não interessa mais a arte. (CHKLOVSKI, 1973, p. 45).

A visão de Chklovski (1971) cativa Rodari (1982), por, justamente, trazer a ideia da busca pelo insólito, que “seria capaz de libertar o espectador da letargia mental, realizando assim a tão almejada comunicação estética” (VAZ, 2014, p. 45). E, embora Rodari não aprofunde todos os pontos de convergência entre seu pensamento e o do linguista russo, é possível inferir que o conceito de fantasia propagado na obra rodariana relaciona-se intimamente com a ideia de estranhamento desenvolvida por aquele. Para Rodari, no binômio fantástico, “as palavras não estão presas a seu significado cotidiano, mas libertas da cadeia verbal da qual fazem parte cotidianamente. São ‘estranhas’, ‘desambientadas’, jogadas umas contra as outras em mares nunca dantes navegados” (RODARI, 1982, p. 22).

Destarte, colocar em relação duas palavras (ou imagens) de grupos semanticamente diversos, cria a fantasia, torna-a visível, ao gerar novas narrativas, histórias e imagens. Por isso, podemos considerar que a noção de fantasia,

<sup>77</sup> Segundo Vaz (2018, p. 3), estranhamento “trata-se de um conceito-chave do movimento [formalismo russo] e um dos mais profícuos surgidos no âmbito da teoria literária do século XX. Longe de se restringirem aos domínios exclusivos da Eslavística, suas ressonâncias podem ser percebidas ainda hoje”.

entendida como estranhamento, poderia ser a criação de algo novo que parte de palavras ou imagens já concebidas pela criança quando as mesmas são colocadas em uma situação “estranha” ou de confronto. Para Cambi (1990, p. 19), Rodari traz o potencial lúdico da palavra como central nesse processo:

Não a sentença, não o passado, mas a palavra, capturada como um fragmento semântico no qual é possível enxertar múltiplas combinações cognitivas, não em vista de um conhecimento do mundo, mas de arquiteturas ‘lógicas’ dotadas de seus significados próprios e autônomos.

Podemos entender que, assim, o estranhamento pode elevar a compreensão da realidade e trazer novas possibilidades para o encontro com a descoberta e com o inusitado. O ato de *estranhar*, nessa perspectiva, colocaria em funcionamento a fantasia e consequentemente levaria à criatividade, por isso é importante que a escola da infância afirme-se como lugar para evitar os estereótipos, para o encontro com a subjetividade dos sujeitos envolvidos nos atos educativos, crianças e adultos, que seja lugar para a surpresa e para o alumbramento. A noção de fantasia entendida como estranhamento leva ao entendimento de que é preciso *estranhar* as coisas, as palavras, as pessoas, estar ávido e curioso à procura do que não se vê, da leitura nas entrelinhas, da metáfora escondida nas palavras.

Dentro da bibliografia relacionada à abordagem Reggio Emilia encontramos o verbo *estranhar* numa perspectiva ainda mais ampla, vinculada ao conceito de alteridade para explicar a “pedagogia da escuta”, um dos principais fundamentos da pedagogia reggiana:

A pedagogia da escuta trata o saber como algo construído, em perspectiva e provisório, e não a transmissão de um corpo de conhecimentos que transforma o Outro num igual. Para cada questão é preciso abrir-se para a Alteridade - receber abertamente o **estranho**, o que significa uma afirmação, um sim, sim, sim ao Outro, o **estranho**. (DAHLBERG; MOSS, 2017, grifo nosso, p. 43).

Nesse sentido, *estranhar* seria perceber as diferenças e as singularidades do Outro, colocar em relação os contrastes, num processo constante de escuta, estranhar seria o primeiro passo para a abertura, “para a vinda do Outro” (DAHLBERG; MOSS, 2017, p. 43). Alfredo Hoyuelos (2020, p. 122), explicita o

estranhamento como um dos princípios estéticos da obra pedagógica de Malaguzzi: “Malaguzzi amou a estética do insólito. Não suportava a rotina e a clonagem estereotipada e tópica que levam a educação a uma repetição absurda”, para Malaguzzi, o estranhamento se dá pela escuta: “a escuta nasce, também, de tornar estranho o familiar” (HOYUELOS, 2020, p. 122). Podemos considerar, então, que o conceito de estranhamento, em perspectivas distintas, mas sobretudo complementares, traz a ideia de abrir-se ao Outro, ao novo, estranhar para criar. Criar relações genuínas, criar ideias, criar uma nova realidade.

Tais ideias de Rodari foram transformadas e propagadas de muitas formas até os dias atuais, encontramos pistas dessa influência na abordagem Reggio Emilia, mas também em outros teóricos atuais, como, por exemplo, em Severino Antônio e Katia Tavares (2020, p. 151) que disserta sobre o estranhamento como “uma das experiências mais fecundas para desenvolver a sensibilidade e a imaginação”, ele sugere um exercício para realizar o estranhamento:

Descrevemos alguma coisa, mas sem dizer o nome, fazendo de conta que estamos vendo pela primeira vez. Só podemos apresentar as características que formos capazes de descobrir a partir da percepção dos cinco sentidos: a visão, o tato, o olfato, a audição, o paladar. Podemos também criar imagens, como metáforas e personificações, dentre outras. (ANTÔNIO; TAVARES, 2020, p. 151).

Com base no que analisamos neste item, desenvolvemos o conceito rodariano de fantasia partindo do conceito de estranhamento. Como explicitamos anteriormente, o formalista russo Chklovsky (1971) parte do viés da Arte para desenvolver a noção de estranhamento e Rodari (1982) ressignifica essa noção para explicar o binômio fantástico e consolidar o conceito de fantasia como a arte de estranhar as palavras, para, consequentemente, confrontar ideias e reinventar o mundo.

#### 4.2 AS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA A ESCOLA DA INFÂNCIA

Estabelecido o desenvolvimento do conceito de fantasia em três perspectivas (i) fantasia como função da experiência, (ii) fantasia como instrumento do ato criativo

e (iii) fantasia como estranhamento, nesta seção discutiremos sobre suas implicações pedagógicas para a escola da infância, tomando como base trechos de Documentações Pedagógicas de Reggio Emilia apresentadas em bibliografia italiana. Ao longo de toda nossa pesquisa pensamos sobre as implicações que a análise do conceito de fantasia em Rodari (1982) pode trazer para as práticas pedagógicas na Educação Infantil. Afinal, como mencionado na introdução, um dos motivos da escolha do objeto de pesquisa foi o envolvimento profissional que temos com as crianças no trabalho de coordenação pedagógica de uma escola da infância.

Com o intuito de entrelaçar teoria e prática, voltaremos o olhar para as implicações pedagógicas que podem germinar do fecundo encontro entre a fantasia que se revela no cotidiano escolar e o conceito desenvolvido na presente pesquisa. Ao usar o termo *implicações* pensamos primeiramente no sentido de *encadeamentos* ou *ligações*, mas nos parece particularmente coerente ao objetivo desta pesquisa, pensar também no termo *provocação*, ou seja, nossa intenção é pensar nas provocações que o conceito de fantasia, quando desenvolvido e aprofundado, pode trazer às práticas pedagógicas na escola da infância.

É preciso refletir sobre quais práticas pedagógicas relacionadas à fantasia na Educação Infantil podem levar realmente a potencializar as aprendizagens da criança e a desenvolver o seu pensamento criativo e, para tanto, nos inspiramos nas contribuições da abordagem Reggio Emilia de Educação Infantil. Como revelado anteriormente e consideramos válido reafirmar neste momento, o objetivo dessa pesquisa é desenvolver o conceito de fantasia sob a ótica rodariana e, a partir disso, encontrar suas implicações pedagógicas considerando que assim poderemos refletir sobre formas de trabalhar e desenvolver a fantasia na escola da infância. Sabemos onde encontrá-la, a fantasia está presente na atividade do pensamento dos atores envolvidos no ato educativo. Aqui, daremos enfoque às crianças e aos adultos que atuam no âmbito escolar.

Nos concentraremos em discutir sobre a forma como podemos desenvolver e ampliar a fantasia da criança, ou, metaforicamente, como podemos *tirá-la para dançar* transformando-a em ato criativo, o que pode ser revolucionário do ponto de vista pedagógico, pois com isso podemos dar ferramentas para a produção de novos conhecimentos, sentidos e significados, sem limitar o processo de ensino-

aprendizagem a um plano a ser executado, sobre o qual já sabemos o começo, o meio e o fim.

As práticas pedagógicas que realizamos na escola revelam a imagem que temos de criança e de infância. Enquanto explicita seu conjunto de técnicas na obra *Gramática da Fantasia* (1982), Rodari revela um olhar potente, de alteridade, sobre as crianças, sobre como agem e pensam. As técnicas rodarianas podem ser executadas com crianças de qualquer idade e de qualquer parte do mundo, mas perderão o sentido se não conhecermos as crianças com quem iremos nos relacionar, se não nos aproximarmos delas com sensibilidade e se não levarmos em conta o contexto social e cultural em que se encontram. Pensamos que, compreendendo a criança como sujeito e protagonista de suas aprendizagens (RODARI, 1982), as histórias que serão inventadas e os jogos que serão propostos devem ser modificados e aprimorados em acordo com as identidades individuais e coletivas de determinado grupo, caso contrário corre-se o risco de cair em atividades fragmentadas e pobres em significado.

Neste momento, portanto, abordaremos de forma específica algumas das implicações pedagógicas para o conceito de fantasia em Rodari (1982) e, para isso, partiremos dos projetos apresentados no livro *O espanto de conhecer: as cento linguagens das crianças*<sup>78</sup> (FILIPPINI; VECCHI, 2014). Tal obra apresenta partes das documentações pedagógicas dos projetos realizados nas escolas de Educação Infantil de Reggio Emilia, também discutiremos duas práticas recorrentes e atuais que são o ateliê teatral e o trabalho com a tecnologia digital, pois como mencionado anteriormente, o pensamento rodariano permeia a experiência educativa de Reggio Emilia apesar de não ser possível assegurar com exatidão onde sua influência começa e onde termina.

Grande parte das produções a que tivemos acesso – apresentadas neste item – traz *Gramatica della Fantasia* (RODARI, 1973) como referência basilar dos processos como um todo. A partir dessa investigação das práticas reggianas, conseguimos nos aproximar mesmo a quilômetros de distância daquela pequena cidade na Emilia-Romagna, e, como afirma Rodari, “pode-se pisar a realidade entrando pela porta principal ou – é mais divertido – pulando-se uma janela” (RODARI, 1982, p. 30).

<sup>78</sup> No original: *Lo stupore del conoscere: I cento linguaggi dei bambini*.

#### 4.2.1 Documentação Pedagógica: *O encanto da escrita e Cidade inesperada*

*Nós estamos  
na língua como o peixe está na água,  
não como o nadador.  
O nadador pode mergulhar e sair,  
mas o peixe não, o peixe deve estar dentro<sup>79</sup>.*  
 – Gianni Rodari

Uma das grandes forças da Abordagem Reggio Emilia é a Documentação Pedagógica (*documentazione*), uma prática que teve Loris Malaguzzi como “gênio condutor” e que continua a acontecer, a se refinar e a se transformar em suas escolas infantis municipais. Devemos a essa prática a oportunidade de conseguir chegar mais perto dos percursos de desenvolvimento dos projetos lá realizados, verificar e perquirir quais foram – e continuam sendo – as contribuições de Rodari.

Segundo Rinaldi ( 2014), o conceito de Documentação Pedagógica pode ser entendido como a coletânea de materiais que ocorre durante as experiências das crianças e as leituras que acontecem posteriormente numa complexa atividade interpretativa entre os educadores envolvidos no processo. A Documentação Pedagógica não é concebida como um conjunto de documentos burocráticos ou meramente avaliativos, ela revela minúcias dos cotidianos, suas singularidades e as relações que as crianças estabelecem nesse meio. Para Oliveira-Formosinho (2019, p. 122):

Documenta-se para conhecer a criança, para vê-la pensar, sentir, fazer, aprender. Documenta-se para criar e mostrar outra imagem de criança. Cria-se material de grande autenticidade porque se refere à vivência, à experiência de cada criança e do grupo. Usa-se esse material para projetar a ação educacional, para partilhar com as famílias e com a organização, para monitorar o cotidiano de ensino e a sua relação com as aprendizagens das crianças, para fazer investigação praxeológica.

Segundo Barbosa, Faria e Mello (2017), a Documentação Pedagógica tem três funções: “A primeira é sua função política, de criar um diálogo entre a escola e seus professores e as famílias e a comunidade” (BARBOSA; FARIA; MELLO, 2017, p. 9). Essa função permite aos cidadãos compreenderem o quanto complexo e importante é o trabalho das instituições escolares, a fim de expandir as produções

---

<sup>79</sup> No original: *Noi siamo nella lingua come il pesce è nell'acqua, non come il nuotatore. Il nuotatore può tuffarsi e uscire, ma il pesce no, il pesce ci deve stare dentro.*

das crianças e explicar seus processos, apresentando-as à sociedade como sujeito de direitos e criando, assim, um elo de integração real com a cidade.

A segunda função “diz respeito ao modo como a Documentação Pedagógica apoia e sistematiza o acompanhamento da vida das crianças na escola” (BARBOSA; FARIA; MELLO, 2017, p. 10) e narra o contexto vivido, buscando “recolher a essência da vida”, como disse Malaguzzi (HOYUELOS, 2004 apud BARBOSA; FARIA; MELLO, 2007, p. 9), no cotidiano da escola: ações, expressões, gestos, palavras, afetos, “imaginação cristalizada, busca-se para o olhar sobre alguns momentos que ajudam a descobrir como pensa aquela criança e quem ela é”.

Já a terceira função é a de “constituir material pedagógico para a reflexão sobre o processo educativo”, já que os registros criados pelos adultos e pelas crianças tornam-se “matéria-prima a ser compartilhada com os/as colegas, base para a discussão, ressignificação e avaliação das práticas” (BARBOSA; FARIA; MELLO, 2017, p. 10). Após analisar essas três funções, fica clara a complexidade dessa prática, a qual vem sendo investigada também por pesquisadores brasileiros (BARACHO, 2012; FOCHI, 2019; LOPES, 2012).

Entende-se que a Documentação dá visibilidade aos processos de aprendizagem em que se envolvem crianças e adultos e permite “[...] reler, revisitar e avaliar a experiência feita, ações estas que se tornam parte integrante e irrenunciável do processo de conhecimento” (RINALDI, 2014, p. 86). Com base no acima exposto, buscamos em algumas Documentações Pedagógicas, publicadas pela *Reggio Children* (FILIPPINI; VECCHI, 2014), vestígios da *fantasia rodariana*, sobre o que trataremos a seguir. Ao analisar esses materiais, há episódios documentados que referenciam diretamente Rodari e em outros é possível apenas encontrar influências de sua obra e, particularmente, de suas concepções relacionadas à fantasia e à linguagem, ainda que de forma indireta.

Abordaremos duas documentações de projetos realizados em Reggio Emilia que trouxeram Rodari como referência: *O encanto da escrita* e *Cidade inesperada*<sup>80</sup>. O primeiro projeto sobre o qual discorreremos é *O encanto da escrita* (FILIPPINI; VECCHI, 2014), que foi um projeto de investigação realizado *por e com* crianças de 2 a 6 anos, das creches e escolas da infância municipais e também crianças de 7 e 8 anos da escola primária, sendo dividido em duas propostas realizadas por

---

<sup>80</sup> No original: *L'encanto della scrittura, Città inattesa*

diferentes grupos: “*Entre signos e escrita: como as crianças abordam os códigos escritos*” e “*Crianças e escrita figurativa*”<sup>81</sup>. A premissa essencial do projeto é que as crianças, desde muito cedo, têm interesse em interpretar a cultura escrita que as rodeia. Por isso, é preciso dar tempo e espaço para que elas construam suas hipóteses, “elaborando teorias linguísticas reais provisórias, originais, individuais e de grupo, que procuram ‘reinventar’ a escrita alfabetica”<sup>82</sup> (FILIPPINI; VECCHI, 2014, p. 98).

A proposta nomeada “*Entre signos e escrita: como as crianças abordam os códigos escritos*” foi realizada por meninas e meninos de dois a seis anos e coordenada por Simona Bonilauri, Tiziana Filippini e Claudia Giudici: “A pesquisa é uma investigação aprofundada que busca compreender e atualizar o conhecimento sobre a qualidade das explorações que as crianças fazem em relação ao código alfabetico”<sup>83</sup> (FILLIPINI; VECCHI, 2014, p. 103). Essas explorações atravessam as múltiplas linguagens<sup>84</sup> da criança – não apenas a linguagem oral e escrita – e mobilizam os conhecimentos que ela possui.

A criança, ao buscar compreender e interpretar o código alfabetico à sua maneira, antes de passar pelo processo de escolarização propriamente dito, mostra diferentes níveis de elaboração, utilizando “escritas não alfabeticas ou escritas pré-convencionais” (FILLIPINI; VECCHI, 2014, p. 103), inventando formas livres e originais de se relacionar com a linguagem escrita, ao mesmo tempo em que busca se aproximar da escrita convencional. Em suma, o acesso a essa escrita convencional se dá, inicialmente, pela liberdade de criar. Podemos assim, relacionar esta prática ao conceito de fantasia como função da experiência<sup>85</sup>, pois a partir das próprias experiências antecedentes da criança, as quais envolvem fantasia, realidade, emoção e razão, ela cria hipóteses e teorias e explora o contexto convencional da escrita alfabetica com criatividade, mobilizando as experiências e

<sup>81</sup> No original: *Tra segni e scrittura: come i bambini approcciano i codici scritti e I bambini e la scrittura figurata.*

<sup>82</sup> No original: *elaborando vere e proprie teorie linguistiche provvisorie, originali, individuali e di gruppo, che cercano di “reinventare” le regole della scrittura alfabetica.*

<sup>83</sup> No original: *L'indagine cognoscitiva è una sonda di approfondimento le conoscenze sulla qualità delle spiegazioni che i bambini intraprendono nei confronti del codice alfabetico.*

<sup>84</sup> A palavra linguagem, em Reggio Emilia, é utilizada como metáfora “para as diferentes maneiras em que os seres humanos se expressam e como uma visão mais ampla da extraordinária competência das crianças” (EDWARDS; FORMAN; GANDINI, 2016, p. 35).

<sup>85</sup> Conceito desenvolvido no item 4.1.1

conhecimentos que já possui, dentro de uma dimensão estética<sup>86</sup>, o que torna a aprendizagem significativa (FILLIPINI; VECCHI, 2014).

Apesar de Rodari não ter abordado, particularmente, os processos epistemológicos de aquisição da escrita, a importância que atribuiu à linguagem – tanto falada quanto escrita – fundamenta as ideias constitutivas do registro de documentação pedagógica explorado acima. Ele defendeu uma educação linguística democrática, afirmando, aliás, que tal processo de democratização poderia se dar por meio da fantasia: “o método tem que ser sempre o mais democrático possível em todos os lugares, sem distorções, se quiser que a criança tenha uma atitude aberta, se quiser enriquecer a mente dela e não reduzi-la a esquemas”<sup>87</sup> (RODARI, 2018, p. 23). Sposetti (2020) afirma que, na perspectiva rodariana, a linguagem representa a cultura do indivíduo e exatamente por isso é necessário que seja praticada com liberdade. Na escola, “é indispensável que os espaços sejam criados para se expressar, para [a criança] ser capaz de falar, praticando a palavra em seus diferentes significados e pluralidade dos sentidos”<sup>88</sup> (SPOSETTI, 2020, p. 11).

Na proposta *Escrita figurada*, realizada por crianças de três a sete anos de idade, sob orientação de Vea Vecchi, Claudia Giudici, Reggio Scuola (*Servizio Educazione e Formazione*) e um grande grupo de atelieristas, a intenção principal do trabalho era que “as crianças entrassem no mundo da palavra escrita não apenas pelo aspecto técnico-instrumental, mas apreendendo o máximo possível seu potencial comunicativo”<sup>89</sup> (FILIPPINI; VECCHI, 2014, p. 107). Na explicação inicial da proposta, fica explicitada a visão – tão rodariana – de experimentar as palavras, “jogar com elas”, transcendê-las em seu nível semântico e gráfico, a fim de construir novas possibilidades:

Na abordagem inicial, muitos professores convidam as crianças a ‘fazer experiências com palavras e letras’. A palavra experimento nos pareceu particularmente feliz porque pressupõe a ideia de que não existe uma única solução correta, mas sugere a liberdade de conceber, tentar, tentar, em um processo onde tentativas, erros, fracassos fazem parte do caminho, das regras e da própria ética da experimentação. Tentar torna o pensar menos

<sup>86</sup> Conceito apresentado à luz do pensamento de Vecchi (2017) no item 4.1.1

<sup>87</sup> No original: *el método siempre tiene que ser lo más democratico posible en todas partes, sin dobleces, si se quiere que el niño tenga una actitud abierta, si se quiere enriquecer su mente y no reducirla a esquemas.*

<sup>88</sup> No original: *è indispensabile che si creino spazi per potersi esprimere, per poter parlare, esercitandosi alla parola nelle sue diverse accezioni e pluralità di sensi.*

<sup>89</sup> No original: *i bambini entraranno nel mondo della parola scritta non solo attraverso l'aspetto tecnico-strumentale, ma cogliendone il più possibile le potenzialità comunicative.*

amedrontador, permite-nos adquirir padrões, atitudes e abordagens mais livres, um suporte não só para fazer, mas também para criar.<sup>90</sup> (FILIPPINI; VECCHI, 2014, p. 107).

Nessa proposta, buscou-se imergir a palavra no contexto estético do qual faz parte, ao entrelaçar escrita e imagem, potencializar a capacidade comunicativa da palavra escrita, acrescentar significados, enriquecê-la: “acreditamos que separar a palavra escrita da página que a acolhe, da cor, do ritmo espacial, da forma (caráter e tamanho das letras), pode subtrair à escrita possibilidades comunicativas, lúdicas e criativas”<sup>91</sup> (FILIPPINI; VECCHI, 2014, p. 107). As crianças foram convidadas a pensar nas letras e palavras e nas imagens que evocam para então materializá-las, em busca de novos sentidos e da transcendência da palavra apenas como objeto gráfico para algo potencialmente maior, que envolve comunicação, expressão, emoções e imaginação criativa (FILIPPINI; VECCHI, 2014).

Na narrativa dessa proposta, Filippini e Vecchi (2014, p. 107) rememoram Rodari:

No que diz respeito às palavras, as crianças dizem: ‘Você pode escrever palavras assustadas, eletrocutadas, espadas, floridas, más, mágicas, sorridentes, chorando...’ Os professores perguntam: ‘Quais são as palavras que poderíamos experimentar?’ As crianças respondem: ‘Amor, arco-íris, amigos, magia, outono, lua, estrela, luz, mar, mundo, buraco, música... Quais truques inventar, nas palavras de Gianni Rodari, para experimentar, “para colocar palavras e imagens em movimento?”<sup>92</sup>

Destarte, para Rodari (1982), a potência da linguagem pode ser alcançada quando operada criativamente, quando a utilizamos de forma livre e descolada de seus usos comuns: “a palavra representa uma chave para tornar o momento linguístico um momento de liberação, de construção de uma linguagem criativa

<sup>90</sup> No original: *Nell'approccio iniziale molti insegnanti invitano i bambini a 'sperimentare parole e lettere'. La parola sperimentare ci è parsa particolarmente Felice perché presuppone l'idea che non esista un'unica soluzione corretta, ma suggerisce la libertà di ideare, cercare, provare, in un processo dove i tentativi, gli errori, gli insuccessi fanno parte del percorso, delle regole e dell'etica stessa della sperimentazione.*

<sup>91</sup> No original: *Crediamo che separa la parola scritta dalla pagina che l'accoglie, dal colore, dalla ritmicità spaziale, dalla forma (carattere e dimensione delle lettere), possa sottrarre possibilità comunicative, ludiche e creative alla scrittura.*

<sup>92</sup> No original: *Rispetto alle parole, i bambini dicono: 'Si possono scrivere delle parole spaventate, fulminate, spadate, fiorite, cative, magiche, sorridenti, piangenti...'. Chiedono le insegnanti: 'Quali sono le parole che potremmo sperimentare?' I bambini rispondono: "Amore, arcobaleno, amici, magie, autunno, luna, stella, luce, mare, mondo, buco, musica...". Quali trucchi inventare, per dirla con Gianni Rodari, per sperimentare, "per mettere in movimento parole e immagini"?*

autônoma”<sup>93</sup> (SPOSETTI, 2020, p. 12). Consoante a isso, tomamos aqui o conceito de fantasia como *estranhamento*<sup>94</sup>, considerando que retirar a palavra do seu sentido comum é estranhá-la, algo que as crianças bem sabem fazer, uma vez que elas criam e aceitam explicações mágicas para traduzir fenômenos da realidade e isso é a base para seus conhecimentos posteriores, inclusive da construção do pensamento lógico e do senso crítico:

Como a criança constrói o sistema linguístico, quando descobrimos que ela já é bastante experiente, por exemplo, quando começa a escola primária, se não é em todas essas fases ou mágicas ou lúdicas de sua experiência anterior? Em torno das coisas, ela pode inventar ou aceitar explicações mágicas. (RODARI, 2018, p. 63)<sup>95</sup>.

À luz das ideias rodarianas, compreendemos que o pensamento da criança é imagético, ela pensa por imagens – de forma distinta do adulto – e tem sua poética própria, para a qual o adulto deve dirigir sua escuta, a fim de poder contribuir com seu desenvolvimento sem atravessá-lo, buscando sempre conexão e diálogo com a criança. A metáfora, recurso linguístico tão utilizado por Rodari e por Malaguzzi e, posteriormente, pela abordagem Reggio Emilia, aproxima-nos das crianças e levá-nos a uma compreensão da realidade a partir de novas perspectivas. Segundo Rinaldi (2014, p. 354): “Sem dúvida, amamos muito a metáfora: essencialmente porque as crianças gostam tanto, e a usamos com frequência. Consideramos a metáfora não como instrumento retórico ou estilístico, mas como verdadeiro instrumento cognitivo”.

O segundo projeto sobre o qual tivemos acesso por publicação de documentação pedagógica intitulado *Cidade inesperada* – coordenado por Vea Vecchi e Tiziana Filippini, em parceria com a coordenação pedagógica, professores e atelieristas das escolas infantis do município de Reggio Emilia e em colaboração com o Centro de Documentação e Pesquisa Educacional e Reggio Children – envolveu crianças de oito meses a seis anos de idade, num processo de atuação e reinvenção da cidade. Segundo Filippini e Vecchi (2014, p. 164), “o projeto de arte

<sup>93</sup> No original: *Per Rodari la parola rappresenta una chiave per rendere il momento linguistico un momento di liberazione, di costruzione di un linguaggio creativo e autonomo.*

<sup>94</sup> Desenvolvido no item 4.1.3

<sup>95</sup> No original: *Como se construye el niño el sistema linguístico, en el que descubrimos que ya es bastante experto, por ejemplo, cuando empieza la primaria, si no es en todas essas fases ou mágicas ou lúdicas de su experiencia precedente? Em torno a las cosas, puede inventar o aceptar explicaciones mágicas.*

da releitura da Gramática da Fantasia de Gianni Rodari, propõe o olhar das crianças sobre a cidade, um olhar divertido, irônico, desconcertante, capaz de dar novas identidades a lugares conhecidos por todos”<sup>96</sup>.

Aqui podemos claramente observar a fantasia como instrumento do ato criativo<sup>97</sup>: as crianças são convidadas a traçar percursos já realizados em outras situações, mas, dessa vez, buscando ideias para atuar neles e transformá-los, pois assim ativam sua imaginação, imprimem seu olhar lúdico sobre os espaços e elaboram suas estratégias, tomando sua própria fantasia como base para a ação criativa. As instalações lotaram a cidade com muitos vestígios de Documentação, uma grande obra coletiva das crianças em parceria com os educadores, e, assim, todos puderam testemunhar a criatividade, a sensibilidade e olhar da infância em relação à cidade (FILIPPINI; VECCHI, 2014, p. 164).

Vê-se, dessa forma, que as influências pedagógicas de Rodari ultrapassam os aspectos da linguagem em si. No caso do projeto *Cidade inesperada*, Rodari serviu como inspiração, na sua concepção de fantasia, para acolher não só a linguagem verbal e escrita, mas “as cem linguagens da criança”<sup>98</sup>, haja vista que uma das ideias fundantes de Reggio Emilia é considerar que “os materiais têm capacidade de assumir aspectos expressivos e sentido comparável à linguagem verbal” (SCHWALL, 2019, p. 49). A ideia de alcançar a democratização linguística por meio da fantasia é o que confere à Rodari uma originalidade que o distingue de outros autores importantes que também lutaram pela democratização da linguagem – e em quem ele mesmo se inspirou –, tais como Benedetto Croce e Antonio Gramsci (DE LUCA, 1991).

#### 4.2.2 Duas práticas recorrentes em Reggio Emilia: O ateliê teatral e o trabalho com a tecnologia

Uma das particularidades que constituem a pedagogia das escolas infantis de Reggio Emilia é a função do ateliê, longe de reduzir sua definição a uma “sala de artes”, o que geralmente se faz, de antemão, ao escutar o termo, sem reconhecê-lo

<sup>96</sup> No original: *che prende le mosse dalla rilettura della Grammatica della fantasia di Gianni Rodari, propone lo sguardo dei bambini sulla città, uno sguardo divertito, ironico, spaesante, capace di dare nuove identità a luoghi da tutti conosciuti.*

<sup>97</sup> Conceito desenvolvido no item 4.1.2

<sup>98</sup> Sobre as “cem linguagens da criança”, metáfora amplamente explorada por Loris Malaguzzi, discorremos no próximo capítulo.

dentro daquela abordagem específica. O ateliê é um espaço encontrado em todas as creches e escolas da infância do município, concebido, metaforicamente, como um *laboratório* para valorizar e incentivar as linguagens expressivas e a criatividade das crianças:

É também um lugar físico que se coloca em diálogo e conexão com as seções, com os miniateliês e todos os outros espaços presentes na creche e na escola da infância. O ateliê destaca a importância da imaginação, estética e a teoria das cem linguagens em percursos de formação e conhecimento; contribui para dar visibilidade à escuta e documentação de processos de aprendizagem para crianças e adultos. O ateliê é um local de experimentação e pesquisa, particularmente reativo e dialogante com a realidade externa e a cultura contemporânea também pela formação artística-expressiva do atelierista que opera e trabalha.<sup>99</sup> (REGGIO EMILIA, 2009, p. 17-18).

No ateliê, as linguagens expressivas são construídas e nutridas ao longo das experiências e “alimentam o nível de criatividade, conectando a imaginação, a fantasia e a racionalidade”<sup>100</sup> (BEGA; MARANI, 2018, p. 26). Nesse contexto, as crianças se desenvolvem nas relações com seus pares e com os adultos, mobilizando conhecimentos e “seus mundos imaginativos com as ferramentas e os materiais que elas têm disponíveis para isso” (SCHWALL, 2019, p. 63). Sendo assim, a criança tem tempo e espaço apropriados para conhecer a “gramática dos materiais” (BEGA; MARANI, 2018; SCHWALL, 2019) e isso se dá à medida que ela se familiariza com eles, criando novas possibilidades e agindo com e sobre eles munidas de curiosidade, imaginação e fascinação, ou seja, “fazendo da estética e da poética as dimensões transversais e propulsoras de múltiplas linguagens”<sup>101</sup> (BEGA; MARANI, 2018, p. 27).

Os ateliês são preparados para oferecer às crianças “linguagens, materiais e contextos, para imaginar e criar mundos possíveis junto com elas”<sup>102</sup> (BEGA;

<sup>99</sup> No original: *È anche luogo fisico che si pone in dialogo e connessione con le sezioni, con i miniatelier e tutti gli altri spazi presenti nel nido e nella scuola dell'infanzia. L'atelier sottolinea l'importanza dell'immaginazione, dell'estetica e della teoria dei cento linguaggi nei percorsi di formazione e di conoscenza; concorre a dare visibilità all'ascolto e alla documentazione dei processi di apprendimento dei bambini e degli adulti. L'atelier è un luogo di sperimentazione e ricerca, particolarmente reattivo e dialogante con la realtà esterna e la cultura contemporanea, anche per la formazione artistico-espressiva dell'atelierista che vi opera e lavora.*

<sup>100</sup> No original: *alimentano il livello di creatività, connettendo tra loro l'immaginazione, la fantasia e la razionalità.*

<sup>101</sup> No original: *facendo dell'estetica e della poética le dimensioni transversali e propulsive dei plurimi linguaggi.*

<sup>102</sup> No original: *di linguaggi, materiali e contesti, per immaginare e realizzare insieme a loro mondi possibili.*

TAGLIATI, 2018, p. 61). Na busca de uma conexão mais direta com as ideias de Gianni Rodari, que entrelaçam linguagem e fantasia num contexto de narrativas, trazemos à luz a concepção do ateliê teatral que se define como “lugar da narração, da metáfora, onde o engano se junta à ilusão e a transformação se torna uma forma expressiva do Self. O ‘espaço cênico’ oferece múltiplas tipologias narrativas”<sup>103</sup> (BEGA; TAGLIATI, 2018, p. 80).

Nesse lugar, as crianças são encorajadas a protagonizar histórias, a criar narrativas livres e a envolver-se com as artes cênicas das mais diversas formas: com teatro tradicional, de fantoches ou marionetes, com formas projetadas, sombras e luzes. Rodari manteve grande envolvimento com o teatro desde a sua infância e realizou grandes parcerias com Mariano Dolci, a quem acompanhou e colaborou com o trabalho de teatro de bonecos (RODARI, 1982). Dolci (1993) narra com paixão e entusiasmo como o encontro com Rodari em Reggio Emilia, em 1972, transformou sua vida, pois o fez entender a dimensão pedagógica do seu trabalho de marionetista e consultor municipal de fantoches das escolas da pequena cidade italiana. Ele recorda:

Mas sentir o entusiasmo contagioso de Rodari por nossas tentativas de transferir os bonecos para as mãos das crianças, o fato de ser constantemente incentivado por uma pessoa como ele, encontrar meus bonecos em um dos capítulos da Gramática da Fantasia, me levou continuamente a me interrogar, a relacionar o que eu estava fazendo especificamente com uma problemática mais ampla. (DOLCI, 1993, p. 177).<sup>104</sup>

Rodari dedicou um capítulo da *Gramática da Fantasia* (1982) para abordar o tema intitulado “Marionetes e fantoches”. Nesse item, ele expressa suas impressões sobre esse recurso potente e utilizado com grande interesse em Reggio Emilia: “Nas escolas infantis de Reggio Emilia a barraca de fantoches é um móvel fixo. Em qualquer momento uma criança pode esconder-se ali, escolher seu fantoche preferido e pô-lo para trabalhar” (RODARI, 1982, p. 108). Ainda, faz considerações sobre a vontade que as crianças exprimem em “conversar” e interagir com os

<sup>103</sup> No original: *il luogo della narrazioni, della metafora, dove l'inganno si unisce all'ilusione e la trasformazione diventa forma expressiva del Sé.*

<sup>104</sup> No original: *Ma avvertire l'entusiasmo contagioso di Rodari per i nostri tentativi di trasferire i burattini nelle mani dei bambini, il fatto poi di essere costantemente incoraggiato da una persona come lui, di ritrovare in seguito i miei burattini in uno dei capitoli della Grammatica della fantasia, mi condusse a reinterrogarmi di continuo, a mettere in relazione quello che andavo facendo nel mio specifico con una problematica più vasta.*

bonecos, inclusive contando-lhes “segredos” que elas não dizem aos adultos e o quanto esse recurso encontra e provoca a fantasia da criança.

A complexidade do trabalho desenvolvido no ateliê teatral pode nos levar a pensar esse contexto como um espaço no qual – a partir das relações e propostas ali estabelecidas – torna-se possível identificar a fantasia como função emocional da experiência<sup>105</sup>, principalmente pelo fato de envolver as narrativas infantis que nunca são destituídas do seu caráter emocional. Também podemos perceber, dentro daquele contexto, a fantasia como instrumento do ato criativo, por possibilitar à criança tornar visível, ou seja, materializar seu pensamento imaginativo por meio de diferentes linguagens, como o acompanhamento e encorajamento dos educadores.

Por derradeiro, em vistas de concluir este capítulo, discorreremos, ainda, sobre a fantasia articulada a um tema atual que vem fazendo parte, de forma crescente, da cultura pedagógica de Reggio Emilia, que é a tecnologia digital a favor das narrativas<sup>106</sup>. As narrativas fazem partem do contexto pedagógico de Reggio Emilia como um todo e há muitas situações favoráveis para que as crianças construam suas próprias narrativas contando com instrumentos dos mais tradicionais aos mais inovadores.

Sabe-se que as crianças são nativas digitais e que o mundo digital faz parte de sua cultura, influenciando seus processos de aprender e de se relacionar com a realidade (SERRAINO; GIROLIMETTI, 2014). Considerando que a escola tem o compromisso de proporcionar às crianças experiências cada vez mais ricas e diversas, é necessário que as novas tecnologias ganhem seu espaço e que possam contribuir com o desenvolvimento das narrativas das crianças, de modo que esses instrumentos atuem como, nas palavras de Serraino e Girolimetti (2014, p. 105): um “elo entre o real e o imaginário, apoiando a capacidade das crianças de contar histórias por meio do entrelaçamento de diferentes linguagens, ampliando experiências pessoais e grupais”<sup>107</sup>

As novas tecnologias podem potencializar os processos criativos e de autoria de pensamento da criança, pois permitem maior flexibilidade nas construções e o

<sup>105</sup> Conceito desenvolvido no item 4.1.1

<sup>106</sup> Segundo Garcia (2018, p. 25), “Uma narrativa pode ser definida como um processo ou método pelo qual uma história é elaborada”.

<sup>107</sup> No original: *collegamento tra reale ed immaginario, sostenendo le possibilità dei bambini di narrare storie intrecciando diversi linguaggi, amplificando i vissuti personali e di gruppo.*

entrelaçamento entre diferentes histórias (intertextualidade) e diferentes linguagens. Segundo Garcia (2018, p. 26):

[...] há uma dimensão aberta à exploração da fantasia nessas tecnologias. Isso significa que as crianças são capazes de se apropriar de novas tecnologias, segundo suas próprias intencionalidades, que podem ou não convergir com aquelas da escola.

Então, podemos dizer que as tecnologias, quando são escolhidas de forma criteriosa e apropriada, abrem novas possibilidades para a construção das narrativas e da criatividade das crianças, pois com sua paixão em conhecer, elas criam um imenso universo de fantasias para significar e compreender o mundo ao seu redor, ou seja. Quando as tecnologias são utilizadas com compromisso e responsabilidade, como vem acontecendo nas escolas infantis de Reggio Emilia, podem expandir universos de fantasia e colaborar para os processos coletivos e criativos de construção de conhecimento (GARCIA, 2018).

Serraino e Girometti (2014, p. 115) utilizam o termo *estranhamento fantástico*, mencionando a influência surrealista e, mesmo sem citar Rodari – o que nos parece uma alheação –, afirmam que a interseção entre o real e o imaginário forma o pensamento realista:

[...] essa dimensão de estranhamento fantástico só é possível quando construída de forma consciente por meio de um contrato ficcional entre o grupo de crianças que está compartilhando a narrativa e a experiência lúdica. As crianças que se apropriaram do princípio de realidade são capazes de distinguir o real do imaginário, entrelaçando-os para criar novas narrativas<sup>108</sup>.

Deste modo, reconhecemos, com a explicação das autoras citadas, uma das implicações pedagógicas do conceito de fantasia como estranhamento, que elas nomearam como estranhamento fantástico, um processo que acontece na construção de uma narrativa. Assim, favorecer esta prática, fornecendo os mais diversos suportes para tal, como a tecnologia, é uma forma de colocar a fantasia da criança em movimento e levá-la a dialogar com a realidade, de forma lúdica e livre.

<sup>108</sup> No original: *questa dimensione di estraniamento fantastico è possibile solo quando consapevolmente costruita attraverso un contratto di finzione trai i gruppi dei bambini che sta condividendo l'esperienza narrativa e di gioco. I bambini che si sono appropriati del principio di realtà sono in grado di distinguere reale e immaginario intrecciandoli per creare nuove narrazioni.*

Vimos então que, as propostas que levam à construção de narrativas permeiam as práticas pedagógicas de Reggio Emilia de inúmeras formas, expandindo a fantasia das crianças por meio de diferentes linguagens e desenvolvendo, por fim, sua autoria de pensamento e sua atitude criativa. Podemos considerar então que, a fantasia torna-se elemento fundamental para o desenvolvimento cognitivo e emocional da criança e depende da escola e dos adultos de referência torná-la cada vez mais viva e potente, não apenas para permanecer nela, mas para avançar em relação a uma inovadora compreensão de mundo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

(...) Será que ele foi longe?  
Será que teve sorte?  
*Conseguirá corrigir todas as coisas erradas deste mundo?*  
*Não sabemos, porque ele ainda está marchando com a coragem e a*  
*decisão do primeiro dia. Podemos apenas desejar-lhe,*  
*de todo coração: - Boa viagem!*  
– Gianni Rodari

A epígrafe que escolhemos para iniciar nossas últimas considerações é um trecho da fábula “O jovem camarão” de Rodari (2006, p. 83). A história de um jovem camarão que não queria andar para trás como todos os camarões faziam e como lhe haviam ensinado, ao contrário, ele estava confiante de que poderia aprender a andar para frente e mesmo sendo julgado e até abandonado por todos, ele não desistiu e seguiu sua verdade. Tal fábula termina com o trecho citado acima e pode ser uma boa forma de iniciar as considerações finais desta dissertação. Continuemos, um pouco mais, na esfera da fantasia para que possamos pensar sobre Rodari à la Rodari: essa narrativa nos parece autobiográfica, pois o autor, ao longo de toda sua vida, não se conformou em *andar para trás*, ele queria *andar para frente* e assim o fez, era um visionário, andou na contramão de todo o sistema escolar vigente em sua época e trouxe valiosas contribuições à sua geração e à gerações posteriores.

Buscamos com esta pesquisa apresentar o *nossa* Rodari, nosso olhar e nossas impressões sobre ele, construídas ao longo das leituras aprofundadas que fizemos de bibliografia de autores italianos que se dedicaram a esmiuçar sua biografia e sua obra, bem como problematizaram suas contribuições por todos os ângulos. Dentre tantas leituras, com distintos vieses, que nos fascinaram, buscamos perseguir o conceito de fantasia e algumas das ideias educacionais de Rodari para compor o presente trabalho de pesquisa.

Ao longo de toda sua vida, Rodari mostrou-se preocupado com questões políticas e sociais e, a partir da década de 1950, colocou-se à serviço da infância, contribuindo de forma generosa com o campo literário e educacional. Ao nos aproximarmos das ideias de Rodari pudemos compreender o valor cultural, social e educativo de toda sua produção e esperamos que, com esta pesquisa, possamos fazer com que outros educadores da infância possam também aproximar-se desse *universo fantástico*.

Na *Gramática da Fantasia* (1982), Rodari escreve de forma democrática e compreensível, expressa-se sem formalidades ou *pedagogismos*, fazendo jus ao seu lema: “todos os usos da palavra a todos”. Ele encontra uma forma lúdica e consistente de aproximar nós leitores, de fazer com que a fantasia apareça como uma *velha conhecida* que nunca nos deixou, que sempre nos fez morada. Rodari nos convida, enquanto leitores e, principalmente enquanto educadores, a pisar nesse território de encantamento e entender o quão revolucionária pode ser a linguagem quando experimentada pela fantasia (e vice-versa).

Todos os elementos trazidos na presente pesquisa – seja quando traçamos a trajetória de vida de Rodari, quando avançamos em direção às contribuições da Sociologia da Infância e da abordagem Reggio Emilia ou quando estabelecemos os marcos legais da infância no Brasil – são passos voltados a ampliar as possibilidades na compreensão da fantasia em Rodari. Entendemos que trazer as contribuições de teóricos da Sociologia da Infância, ajudou-nos a fundamentar – respaldando-nos numa perspectiva bastante atual no campo acadêmico – as concepções criança e infância que, ao nosso ver, são basilares para qualquer estudo no campo da Educação Infantil. Não consideramos possível pensar em propostas efetivas para a educação das crianças sem considerá-las como sujeitos de direitos, partícipes da sociedade e produtores de culturas.

Malaguzzi (2016) afirmou, em entrevista para Leila Gandini (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016), que em Reggio Emilia os educadores seguem as crianças, não os planos, isso significa que antes de pensar em estratégias de ensino ou mudanças didáticas e metodológicas, é necessário refletir sobre a imagem que temos de criança, pois é nisso que fundamentam-se nossas práticas enquanto educadores, é essa imagem que revelamos em nossas atitudes e comportamentos, em nossos planejamentos e na organização dos tempos e espaços na escola. Respeitar a infância e estar a serviço dela é, acima de tudo, entendê-la como categoria social, como tempo precioso de vida, sem romantizá-la, mas reconhecendo sua potência e seu espaço.

Assim, destacamos alguns resultados alcançados ao longo de nossa investigação. Com o método de Desenvolvimento Conceitual (COOMBS; DANIELS, 1991) conseguimos desenvolver o conceito de fantasia, ampliando seus significados, interpretando-o a partir de ideias e outros conceitos que possibilitaram sua expansão. Convém retomar que não houve pretensão de desenvolver o conceito de

fantasia em sua totalidade, mas entendemos que conseguimos abrir novas possibilidades para pensar a fantasia na escola da infância.

Pensamos que a compreensão do conceito sob três novas perspectivas: *fantasia como função da experiência*, *fantasia como instrumento do ato criativo* e *fantasia como estranhamento* poderá, além de contribuir para reflexões e mudanças nas práticas pedagógicas, encorajar a abertura para outras pesquisas e construções de significados, ou, metaforicamente falando, encorajar novas *estrelas* para compor essa *constelação*. Esta pesquisa avançou no sentido de compreender, por meio de investigação teórico-analítica, o conceito de fantasia que permeia a obra rodariana, o qual pode ser pensado em muitas direções, e que, quando articulado às concepções de criança, infância e escola da infância, abre-nos a possibilidade de compreender suas implicações pedagógicas.

Por derradeiro, o estudo sobre a experiência educativa de Reggio Emilia nos auxiliou a pensar as implicações pedagógicas do conceito de fantasia, pois essa abordagem, já há muitas décadas, beneficiou-se das contribuições de Rodari para consolidar seus fundamentos pedagógicos em relação à fantasia e à criatividade. Ao investigar trechos de documentações pedagógicas e estudar algumas práticas recorrentes da abordagem reggiana, conseguimos chegar mais perto da ambição de compreender o conceito de fantasia sob a ótica rodariana em profundidade, numa tecitura entre teoria e prática, razão e emoção, realidade e imaginação, não considerando estes aspectos como antagônicos, mas complementares.

Como ressalta o autor britânico Neil Gaiman (2014, p. 66) “o mundo sempre parece mais bonito quando você cria algo que não existia antes”, então finalizamos esta pesquisa com a sensação de um mundo um pouco mais bonito hoje do que dois anos atrás, quando se iniciava nosso percurso. Desejamos que as ideias semeadas aqui possam completar seus vicejos de jeitos e modos ainda não pensados por nós e que a fantasia se faça cada vez mais intensa e presente nas escolas da infância até às universidades. O filósofo francês Michel de Montaigne escreveu a máxima “Nada sem alegria”, nós dizemos: *Nada sem fantasia*.

## REFERÊNCIAS

- ANTÔNIO, S. TAVARES, K. **O voo dos que ensinam e aprendem: uma escuta poética.** São Paulo: Passarinho, 2020.
- ARGILLI, M. **Gianni Rodari:** una biografia. Torino: Einaudi, 1990.
- ARGILLI, M.; DEL CORNÒ, L.; DE LUCA, C. (org.). **Le provocazioni della fantasia: Gianni Rodari scrittore e educatore.** Roma: Riuniti, 1993.
- BARACHO, N. V. de 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. 234 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – FEUSP, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- BARBOSA, M. C. S. Legislação e propostas curriculares: há lugar para a imaginação? In: FRIETZEN, C.; CABRAL, G. S. (org.). **Infância: imaginação e educação em debate.** Campinas: Papirus, 2007. p. 121-139.
- BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G.; MELLO, S. A. **Documentação pedagógica: teoria e prática.** São Carlos: Pedro e João, 2017.
- BEGA, M.; MARANI, F. Linguaggi espressivi e creatività. In: BONACCINI, S. (org.). **Atelier aperto.** Parma: Junior, 2018. p. 22-27.
- BEGA, M.; TAGLIATI, M. Atelier possibili. In: BONACCINI, S. (org.). **Atelier aperto.** Parma: Junior, 2018. p. 60-85.
- BERTOLINI, C. CONTINI, A. Munari, Rodari e Malaguzzi nell' educazione all' creatività. In: CARDELLO, R. GARIBOLDI, A. (org.). **Pensare la creatività: ricerche nei contesti educativi prescolari.** 10. ed. Parma: Junior, 2016. p 43-64.
- BOERO, P. **Fondamenti di pedagogia rodariana.** Omegna: Parco della fantasia di Omegna, 2018.
- BOERO, P. Rodari scrittore e poeta universale. In: CICOTTI, C. **Il mondo di Gianni Rodari:** parcours et reflexions sur l'apprentissage des enfants et des adultes face à la parole et aux frontières culturelles. Luxembourg: Université du Luxembourg, 2010.
- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 19, p. 20-28, 2002.
- BRETON, A. **Manifeste du surréalisme.** Paris: Gallimard, 1966.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – Educação é a base.** Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: Ministério da Educação, 2010.

BRASIL. **Resolução CNE/CBE 01/99.** Brasília: Ministério da Educação, 7 abr. 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>. Acesso em: 4 out. 2020.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.** Brasília: MEC, v. 1, 1998. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf). Acesso em: 4 out. 2020.

BRASIL. **LDB – Lei de diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Brasília: Senado Federal, 1990.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988.

BUJES, M. I. E. Escola Infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, C.M. KAERCHER, G. E. P. S. (org.). **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 13-22.

BRUNER, J. Prefácio: 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.** v. 2. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 17-18.

CAGLIARI, P. et al. A equipe de coordenação pedagógica e o desenvolvimento profissional. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (org.). **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação.** v. 2. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 143-152.

CAMBI, F. **Rodari pedagogista.** Roma: Einaudi, 1990.

CARDI, L. From Grammar Mistakes to Creative Errors : Using Gianni Rodari's The Grammar of Fantasy to Teach Creative Writing to Japanese Learners of Italian as a Foreign Language. **Osaka University Knowledge Archive**, Osaka, 2019, p. 109-125. Disponível em : [https://ir.library.osakau.ac.jp/repo/ouka/all/71885/fle\\_02\\_109.pdf](https://ir.library.osakau.ac.jp/repo/ouka/all/71885/fle_02_109.pdf). Acesso em: 10 out. 2020.

CHKLOVSKI, V. A arte como procedimento. In: BRIK, O. et al. **Teoria da literatura: formalistas russos.** 3. ed. Porto Alegre: Globo, 1973.

CICALA, R.; LAVATELLI, A. (org.). **Rodari: Le parole animate.** Novara: Interlinea, 1993.

- CICOTTI, C. (org.). **Il mondo di Gianni Rodari:** parcours et reflexions sur l'apprentissage des enfants et des adultes face à la parole et aux frontières culturelles. Luxembourg: Université du Luxembourg, 2010.
- COOMBS, J.; DANIELS, L. R. Philosophical inquiry: conceptual analysis. In: SHORT, E. (ed.). **Forms of curriculum inquiry.** Albany: SUNY, 1991. p. 27-41.
- CORSARO, W. A. **Sociologia da infância.** Porto Alegre: Artmed, 2008.
- CORSARO, W. A. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. **Revista Educação, Sociedade e Culturas**, Porto, n. 17, 2002.
- CROCE, B. **Breviário de Estética:** cuatro lecciones seguidas de dos ensayos y un apéndice. Madrid: Espasa Calpe, 1985.
- DAHLBERG, G; MOSS, P. Introdução: Nossa Reggio Emilia. In: RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia:** escutar, investigar e aprender. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017. p. 19-56
- DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância:** perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Penso, 2019.
- DE LUCA, C. **Gianni Rodari:** la gaia scienza della fantasia. Catanzaro: Abramo, 1991.
- DEWEY, J. **Como pensamos:** como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição. São Paulo: Editora Nacional, 1979.
- DIAS, M. G. B. B.; HARRIS, P. L. Realidade X fantasia: sua influência no raciocínio dedutivo. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 4, n. 1, p. 55-68, 1988.
- DIÉZ, R. B. **La calidad como reto en las escuelas de educación infantil al inicio del siglo XXI:** Las escuelas de Reggio Emilia, de Loris Malaguzzi, como modelo a seguir en la práctica educativa. 491 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidad de Alicante, Alicante, 2008.
- DIP, F. A.; TEBET, G. G. C. Sociologia da infância, protagonismo infantil e cultura de pares: um mapeamento da produção acadêmica sobre o tema. **Revista Zero a Seis**, Florianópolis, v. 21, n. 39, p. 31-50, jan-jun 2019.
- DI RIENZO, M. La fortuna di Rodari all'estero. In: CICOTTI, C. **Il mondo di Gianni Rodari:** parcours et reflexions sur l'apprentissage des enfants et des adultes face à la parole et aux frontières culturelles. Luxembourg: Université du Luxembourg, 2010.
- DI RIENZO, M. Gli scritti umili di Rodari. In: ARGILLI, M.; DEL CORNÒ, L.; DE LUCA, C. (org.). **Le provocazioni della fantasia:** Gianni Rodari scrittore e educatore. Roma: Riuniti, 1993. p. 168-175.

DOLCI, M. Il caso burratini. In: ARGILLI, M.; DEL CORNÒ, L.; DE LUCA, C. (org.). **Le provocazioni della fantasia:** Gianni Rodari scrittore e educatore. Roma: Riuniti, 1993. p. 176-195.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (org.). **As cem linguagens da criança:** a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016.

EGAN, K. Por que a imaginação é importante na educação? In: FRIETZEN, C.; CABRAL, G. S. (org.). **Infância:** imaginação e educação em debate. Campinas: Papirus, 2007. p. 11-37.

FANTASIA. In: FERREIRA, A. B. H. **Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa.** Curitiba: Positivo, 2010. p. 396.

FANTASIA. In: ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia.** São Paulo: Martins fontes, 2012. p. 498

FANTASIA. In: HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. p. 872.

FANTASIA. In: NASCENTES, A. **Dicionário etimológico da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro, 1955. p. 209.

FARDOUN, H. M. et al. Applying Gianni Rodari Techniques to Develop Creative Educational Environments. **Springer International Publishing Switzerland**, Cham, p. 388-397, 2014.

FARIA, A. L. G. F.; SILVA, A. A. Por uma nova cultura da infância. **Revista Educação**, São Paulo, v. 10, p. 98-111, mar. 2013.

FARINA, L. Tra biblioteca e scuola. In: CICALA, R.; LAVATELLI, A. (org.). **Rodari:** Le parole animate. Novara: Interlinea, 1993.

FERREIRA; L. A. M.; DÓI, C. T. A proteção integral das crianças e dos adolescentes vítimas. Disponível em: [https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/doutrina/protecao\\_integral\\_ferreira.pdf](https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/doutrina/protecao_integral_ferreira.pdf). Acesso em: nov. 2020.

FILIPPINI, T.; VECCHI, V. **Lo stupore del conoscere.** Reggio Emilia: Reggio Children, 2014.

FINCO, D.; BARBOSA, M. C.; FARIA, A. L. G. Conversações de ponta-cabeça sobre crianças pequenas para além da escola. In: FINCO, D.; BARBOSA, M. C.; FARIA, A. L. G (org.). **Campos de experiências na escola da infância:** contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas: Leitura Crítica, 2015. p. 7-15.

FOCHI, P. S. **Abordagem da documentação pedagógica na investigação praxiológica de contextos de educação infantil.** 217 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São

Paulo, São Paulo, 2019.

GAIMAN, M. **Erros fantásticos**: O discurso “Faça boa arte”. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

GARCIA, J. **Análise conceitual**: uma introdução. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2012.

GARCIA, J. Contar e inventar histórias com novas tecnologias: a revolução da fantasia na escola. *In:* BRITO, G. S.; ESTEVAM, M.; CAMAS, N. P. V. (org.). **Metodologias pedagógicas inovadoras**: contextos da educação básica e da educação superior. v. 2. Curitiba: IFPR, 2018. p. 24-34.

GARCIA, J. Viagem ao coração da Educação Infantil. *In:* GARCIA, J.; PAGANO, A.; JUNQUEIRA FILHO, G. A. **Educação infantil em Reggio Emilia**: reflexões para compor um diálogo. Curitiba: UTP, 2017. p. 47-76.

GIRARDELLO, G. Crianças inventando mundos e a si mesmas: ideias para pensar a autoria narrativa infantil. **Childhood e Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 29, jan-abr., p. 71-92, 2018.

GIROLIMETTI, S.; SERRAINO, L. La narrazione tra tradizione e innovazione. *In:* BONACCINI, S. (org.). **La narrazione come pratica di cura**. Parma: Junior, 2014. p. 104-119.

GOBBI, M. A.; PINAZZA, M. A. Infância e suas linguagens: formação de professores, imaginação e fantasia. *In:* GOBBI, M. A.; PINAZZA, M. A. (org.). **Infância e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 21-43.

GONZÁLEZ REY, F. L. A “Psicología da Arte” de Vigotski: seu texto fundacional e ainda inexplorado. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 35, n. 4, p. 339-350, 2018.

HARRIS, P. L. **El funcionamiento de la imaginación**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.

HARRIS, Paul. L. Penser à ce qui aurait pu arriver si....**Enfance**, Paris, v. 54, n. 3, p. 223-239, 2002.

HOYUELOS, A. **A estética no pensamento e na obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. São Paulo: Phorte, 2020.

IMAGINAÇÃO. *In:* FERREIRA, A. B. H. **Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Curitiba: Positivo, 2010. p. 461.

IMAGINAÇÃO. *In:* HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. p. 1048.

JUNQUEIRA FILHO, G. A. Carta a Reggio Emilia. *In:* GARCIA, J.; PAGANO, A.; FILHO, G. de A. J. **Educação infantil em Reggio Emilia**: reflexões para compor um diálogo. Curitiba: UTP, 2017. p. 78-101.

KLEE, P. **Teoria della forma e della figurazione.** 6. ed. Milano: Feltrinelli, 1984.

KRAMER, S. Crianças e adultos em diferentes contextos – desafios de um percurso de pesquisa sobre infância, cultura e formação. In: SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. (org.). **Estudos da infância:** educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 163-189.

LAVATELLI, A. Rodari a scuola. In: CICALA, R.; LAVATELLI, A. (org.). **Rodari:** Le parole animate. Novara: Interlinea, 1993.

LEO, G. **Gianni Rodari, maestro di creatività.** Napoli: Graus, 2003.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: LEONTIEV, A. N.; LURIA, A. R.; VYGOTSKY, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 16. ed. São Paulo: Ícone, 2018. p. 119-142.

LOPES, A. C. T. **A construção de práticas de registro e documentação no cotidiano do trabalho pedagógico da educação infantil.** 384 f. Tese (Doutorado em Educação) – FEUSP, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

LOUREIRO, R. Fantasia e memória na sociedade do espetáculo. **Artefilosofia,** Ouro Preto, n. 19, p. 172-196, 2015.

MALAGUZZI, L. For an education based on relationships. **Young Children,** Washington, v. 49, n. 1, p. 9-12, 1993.

MALAGUZZI, L. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (org.). **As cem linguagens da criança:** a abordagem Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 59-104.

MALAGUZZI, L. De jeito nenhum. As cem estão lá. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (org.). **As cem linguagens da criança:** a abordagem Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999. Porto Alegre: Penso, 2016. p. I.

MARTORELL, G.; PAPALIA, D.; FELDMAN, R. **O mundo da criança:** da infância à adolescência. 13. ed. Porto Alegre: AMGH, 2020.

MOREIRA, T. A. Brincar e imaginar na educação infantil: estreitando vínculos entre adultos e crianças. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE, 12., 2015, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica, 2015. p. 5550-5562.

MOREIRA, T. A. et al. Criança e imaginação: construindo vínculos na Educação Infantil. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA EDUCAÇÃO UNOESTE, 1., 2015, Presidente Prudente. **Anais...** Presidente Prudente: Unoeste, 2015. p. 290-301.

MOSS, P. ¿Cuál es la imagen de niño tenemos?, 2010. Disponível em:

<http://www.calasanzalcala.com/sites/default/files/filepage/187140s.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2020.

NASCIMENTO, M. L. B. P. A infância como fenômeno social. In: **Revista Educação: Cultura e Sociologia da Infância**. Edição Especial. 25 mar. 2013. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1108438/mod\\_folder/content/0/Book%20Sociologia%20da%20infancia\\_FINAL.pdf?forcedownload=1](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1108438/mod_folder/content/0/Book%20Sociologia%20da%20infancia_FINAL.pdf?forcedownload=1). Acesso em 01 ago. 2020.

NIBBI, F. (org.). **Gianni Rodari**: Esercizi di fantasia. Roma: Riuniti, 1981.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. A documentação pedagógica: relevando a aprendizagem solidária. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; PASCAL, C. **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil**: um caminho para a transformação. Porto Alegre: Penso, 2019. p. 111-134.

PAGANO, A. Como o olhar dos adultos sustenta as aprendizagens das crianças In: GARCIA, J.; PAGANO, A.; JUNQUEIRA FILHO, G. A. **Educação infantil em Reggio Emilia**: reflexões para compor um diálogo. Curitiba: UTP, 2017. p. 17-46.

PAIXÃO, G. M.; BORGES, P. T. Imaginação e currículo escolar: uma revisão de literatura. **Psicologia: teoria e pesquisa**, Brasília, v. 34, p. 1-11, 2018.

PIATTI, M. **Gianni Rodari e la musica**: Appunti pedagogici e proposte didattiche. Pisa: Del Cerro, 2001.

PIMENTEL, C. A criança e a cultura. In: CARVALHO, M.; BAIRRAL, M. A. (org.). **Matemática e Educação Infantil**: investigações e possibilidades de práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 13-30.

PINO, A. Prefácio. In: SILVA, D. N. H. **Imaginação, criança e escola**. São Paulo: Summus, 2012. p. 11-13.

PIVETTI, M. **A fantasia, o design e a literatura para a infância**. Fundamentos para uma gramática contemporânea dos livros ilustrados. 333 f. Tese (Doutorado em Design) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

PIZZOLATO, E. “**Tutti gli usi della parole a tutti**”: modelli, tecniche creative e stile della língua “democratica” di Rodari. 188 f. Departimento di Studi Linguistici e Letterari, Università degli Studi di Padova, Padova, 2019.

PRESTES, Z.; TUNES, E. Prefácio: Traduzir Vigotski. In: VIGOTSKI, L. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico livro para professores. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

PRESTES, Z. R. **Quando não é a mesma coisa**: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil Repercussões no campo educacional. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

QVORTRUP, J. Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”. In: Nascimento, M. L. Apresentação Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 1 (64), p. 199-211, jan-abr 2011.

REGGIO EMILIA. **Regolamento scuole e nidi d’infanzia del Comune di Reggio Emilia**. Reggio Emilia: Instituzione del Comune di Reggio Emilia, 2009.

REGGIO EMILIA. **A distanza di 40 anni Reggio Emilia si interroga nuovamente sulla ‘fantastica’ di Gianni Rodari**. Disponível em: [https://www.comune.re.it/ufficiostampa/comunicatistampa.nsf/PESIdDoc/B1DBAA1E3E9F224DC12579BF00476A17/\\$file/Rodari.pdf](https://www.comune.re.it/ufficiostampa/comunicatistampa.nsf/PESIdDoc/B1DBAA1E3E9F224DC12579BF00476A17/$file/Rodari.pdf). Acesso em: 23 ago. 2020.

RESNICK, M. **Jardim de infância para a vida toda: por uma aprendizagem criativa, mão na massa e relevante para todos**. Porto Alegre: Penso, 2020.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

RINALDI, C. Diálogos. In: CAVALLINI, I.; GIUDICI, C. (org.). **Tornando visível a aprendizagem**: crianças aprendem individualmente e em grupo. São Paulo: Phorte, 2014.

ROBERTI, D. L. P. Um olhar sobre a “vivência” através do seu autor: conceitos e traduções na obra de Vigotski. **Fractal: Revista de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 1, p. 16-19, jan-abr 2019.

RODARI, G. **Escuela de fantasía**. Barcelona: Blackie Books, 2018.

RODARI, G. **Esercizi di fantasia**. Torino: Scrittore, 2016.

RODARI, G. **Fábulas por telefone**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

RODARI, G. **Gramática da fantasia**. São Paulo: Summus, 1982.

RODARI, G. **Histórias para brincar**. São Paulo: 34, 2009.

ROGHI, V. **Lezioni di Fantastica**: storia di Gianni Rodari. Roma: Laterza, 2020.

GHERMAN, M. Resistência: memória da ocupação nazista na França e na Itália: Uma perspectiva comparativa acerca do uso da memória. **Topoi: Revista de História**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 37, p. 232-236, jan-abr 2018.

GIROLIMETTI, S.; SERRAINO, L. La narrazione tra tradizione e innovazione. In: BONACCINI, S. (org.). **La narrazione come pratica di cura**. Parma: Junior, 2014. p. 104-119.

SARMENTO, M. J. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2003.

SARMENTO, M. J. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M. J; GOUVEA, M. C. S. (org.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 17-39.

SARMENTO, M. J. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: ENS, R. T.; GARANHANI, M. C. (org.). **Sociologia da infância e a formação de professores**. Curitiba: Champagnat, 2013. p. 13-46.

SARMENTO, M. J. Entrevista. In: DELLGADO, A. C. C.; MÜLLER, F. Infâncias, tempos e espaços: um diálogo com Manuel Jacinto Sarmento. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 1, p. 15-24, 2006. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/sarmento.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2020.

SARMENTO, M. J; GOUVEA, M. C. S. (org.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 17-39.

SCHWALL, C. A gramática dos materiais. In: GANDINI, L. et al. (org.). **O papel do ateliê na educação infantil**: a inspiração de Reggio Emilia. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2019. p. 49-63.

SOLIMAN, A. Rodari e la letteratura per l'infanzia in Italia: Impegno politico e civile nelle Filastrocche in cielo e in terra. **Rivista Sinestesie**, Roma, v. 19, n. 6, mar. 2017.

SPOSETTI, P. Rodari, le parole, la democrazia: Il contributo del 'favoloso Gianni' alla costruzione di un modello di educazione linguistica e di didattica democratica. **Pedagogika.it.**, Milão, anno 24, n. 3, 2020.

SILVA, D. N. H. **Imaginação, criança e escola**. São Paulo: Summus, 2012.

TODOROV, T. **Introducción a la literatura fantástica**. 2. ed. México: Premia, 1981.

VAZ, V. A arte como procedimento: 100 anos depois. In: **Revista de Literatura e Cultura Russa**, v. 9, n. 12, 2018, p. 03-28.

VAZ, V. Em defesa do insólito: Victor Chklóvski e Guimarães Rosa. In: **Revista de Literatura e Cultura Russa**, v. 3, n. 3, 2014, p. 44-52.

VECCHI, V. **Arte e criatividade em Reggio Emilia**. São Paulo: Phorte, 2017.

VYGOTSKY, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico livro para professores. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

WALLON, H. **As origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1989.

WOJCIECHOWSKI, A. B. A concepção de criança de criança na obra de Gianni Rodari: uma perspectiva pedagógica para a escola da infância. In: GARCIA, J.; SANTOS, S. M. B.; VELOSO, L. F. (org.). **Neuroeducação: emoção e aprendizagem XXIII** Siedica. Cachoeira do Sul: Inbooks, 2018, p. 976-1003.

WOJCIECHOWSKI, A. B. Caminhos da fantasia na escola da infância: Gianni Rodari e o binômio fantástico. In: GARCIA, J.; SANTOS, S. M. B.; VELOSO, L. F. (org.). **Sala de aula: espaço de convivência e aprendizagem XXIV** Sieduca. Cachoeira do Sul: Inbooks, 2019, p. 140-165.

WILSON, J. **Pensar com conceitos**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ZAGNI, P. **Gianni Rodari**. Firenze: La nuova Italia, 1975.