

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE TEORIA E PRÁTICA DA EDUCAÇÃO

LORENA MELISSA DOS SANTOS

**AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE REGGIO EMILIA: INSPIRAÇÕES
ITALIANAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

MARINGÁ
2014

LORENA MELISSA DOS SANTOS

**AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE REGGIO EMILIA: INSPIRAÇÕES
ITALIANAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Pedagogia da Universidade de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora:

Prof^a. Dr.^a Heloisa Toshie Irie Saito

MARINGÁ
2014

LORENA MELISSA DOS SANTOS

**AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE REGGIO EMILIA: INSPIRAÇÕES
ITALIANAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Pedagogia da Universidade de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Pedagogia, sob apreciação da seguinte banca examinadora.

Aprovado em -----/-----/-----

Prof^a Dr^a. Heloisa Toshie Irie Saito
(Orientadora)

Prof^a Dr^a. *Maria de Jesus* Cano Miranda
(Banca examinadora)

Prof^a Dr^a. *Regina de Jesus Chicarelle*
(Banca examinadora)

*Dedico este trabalho
Aos meus pais Adalgisa e Mário Augusto, por
se fazerem presentes sempre, mostrando
serem apoiadores amorosos e por
incentivarem nos momentos difíceis. Obrigada
de coração! Amo vocês*

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por me iluminar e dar forças em todos os momentos, até mesmo nos obstáculos, sou grata a Tua fidelidade, pois toda as vezes fui atendida. Por caminhar junto de mim na realização deste trabalho o qual foi extremamente importante para meus conhecimentos.

Aos meus, pais por todo amor, incentivo, ternura e amparo ao longo do curso, por cuidarem tão bem de mim e guiar-me pelos caminhos corretos. Sem a presença de vocês nada seria possível!

Em especial à minha admirável orientadora, Prof^a Dr^a. Heloisa Toshie Irie Saito, pela competência que me deu a oportunidade de realizar este trabalho e compartilhou de sua sabedoria. Por ensinar incansavelmente, pela dedicação que tivera na elaboração deste trabalho. E também às professoras Dr^a. Maria de Jesus Cano Miranda e Dr^a. Regina Jesus Chicarelle por fazerem parte da banca examinadora, por terem aceitado carinhosamente o convite, pela disponibilidade e atenção para examinar este trabalho.

Ao meu namorado, por todo respeito, amor, compreensão, carinho, prontidão em todos os momentos difíceis, por estar presente me incentivando a concluir meus objetivos e me fazendo feliz todos os dias.

À minha irmã Luana, que esteve presente em todos os momentos me socorrendo quando era possível, por ser tão amável e eterna companheira. Em especial à minha avó, que com suas orações e palavras singelas transmitiram toda força.

Às minhas amigas, Maria Ligia Trabuco Bassan, Karina Karla Mendonça, Letícia Simões Silva e Silvana Pereira São Cyrilo, por estarem junto comigo nesta jornada, pela verdadeira amizade, por terem me recebido em suas casas com tamanho carinho, pelas idas e vindas de carro até o ponto de ônibus. E

também aos colegas de turma e de trabalho que com singelas palavras permitiram a chegada de mais um sonho.

A instituição que trabalho, pela compreensão e incentivo para realização do trabalho.

À Universidade Estadual de Maringá, pelo apoio institucional e a oportunidade que me foi dada. Em especial, os professores que contribuíram dos seus conhecimentos.

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE REGGIO EMILIA: INSPIRAÇÕES ITALIANAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Lorena Melissa dos Santos¹
Heloisa Toshie Irie Saito²

RESUMO

Esta pesquisa objetiva apresentar a abordagem e as práticas pedagógicas de Reggio Emilia desenvolvidas nos Centros de Educação Infantil de Reggio Emilia, uma região da Itália, esclarecendo de que forma elas são realizadas com as crianças. Com base em revistas, livros, vídeos e documentários buscamos, de fato, compreender a contextualização dos principais aspectos e princípios da prática italiana, bem como o detalhamento do desenvolvimento de cada trabalho. Trata-se, portanto, de um estudo bibliográfico de caráter descritivo. A vontade de pesquisar sobre a abordagem italiana surgiu do interesse de conhecer outra prática educacional, voltada para a Educação Infantil. Para isso, num primeiro momento, comentamos acerca do contexto histórico do surgimento das histórias e ideias da filosofia de tal abordagem, as contribuições da mesma para as práticas pedagógicas voltadas à Educação Infantil e ao papel do educador. Posterior a isso, esclarecemos de que maneira as propostas pedagógicas e os projetos se desenvolvem nos Centros de Educação Infantil de Reggio Emilia. Como resultado desta pesquisa, compreendemos que é necessário enxergar a criança em sua totalidade, compreendendo-a no uso das diferentes linguagens, considerando seus pensamentos, desejos e inquietações, ajudando-a, assim, a dar significados e sentido ao mundo em que vive, sempre de modo a dialogar, compartilhando as diferentes experiências e buscando a construção de uma pedagogia da infância que valorize a participação da criança.

Palavras-chave: Prática Pedagógica; Educação Infantil; Abordagem Italiana.

ABSTRACT

REGGIO EMILIA'S PEDAGOGICAL PRACTICES: ITALIAN INSPIRATION FOR THE CHILDHOOD EDUCATION

This research aims to present the approach and pedagogical practices of Reggio Emilia practiced in the Centers of Child Education of Reggio Emilia, an area of Italy, explaining how they are accomplished with the children. Based on magazines, books, videos and documentaries we attempted to understand the context of the main features and principles of the Italian practice, as well as the detailing of the development of each work. It is, therefore, a bibliographical study of descriptive character, seeking for an analysis based on the precepts of historical-cultural approach. The desire of researching on the Italian approach came from the interest of knowing another educational practice focused on early Childhood Education. For that, at first we comment about the historical

¹ Acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá (PR). lorenamelissa07@hotmail.com.

² Professora Dr.^a do Departamento de Teoria e Prática da Educação da Universidade Estadual de Maringá. htisaito@uem.br

context of the emergence of the stories and ideas of the philosophy of such approach, the contributions to the same pedagogical practices for early Childhood Education and the role of the educator. Subsequent to that, we clarify how the pedagogical proposals and projects are developed in the Centers of Childhood Education of Reggio Emilia. As a result of this research, we understand that it is necessary to see the child as a whole, understanding it in the use of different languages, considering their thoughts, desires, concerns, thus helping to give meaning and sense to the world they live in, always in way to dialogue, sharing the different experiences and seeking the construction of a childhood pedagogy that values the child's participation.

Keywords : Pedagogical Practie; Childhood Education; Approach Italian.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	9
2 COMO AS PROPOSTAS E OS PROJETOS PEDAGÓGICOS SÃO REALIZADOS.....	11
2.1 O Contexto Histórico de Reggio Emilia: uma Abordagem Pedagógica.....	36
2.2 As Contribuições de Loris Malaguzzi na Construção da Abordagem de Reggio Emilia.....	40
2.3 Os Princípios de Reggio Emilia.....	42
2.4 O papel dos professores.....	47
3 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	52
REFERÊNCIAS.....	54

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa tem como objetivo apresentar e discutir sobre a abordagem de Reggio Emilia, o programa para a primeira infância, realizado em Reggio Emilia³, Itália, e que se tornou conhecido como um dos melhores sistemas educacionais no mundo.

A vontade de pesquisar este tema surgiu do interesse em conhecer outra prática de sistema educacional proposto para a Educação Infantil e, portanto, elegemos a abordagem de Reggio Emilia. Entretanto, em contato com o livro “As cem linguagens da criança”, com diversos vídeos e imagens que demonstram o trabalho da pedagogia, foi um modo de encontramos muitos sentimentos, e percebemos que cada criança vive uma experiência, uma expectativa de preparo e formação.

Ao entrar em contato com materiais que discutem as experiências desta abordagem, elegemos alguns livros: “Em busca da Pedagogia da Infância” (KISHIMOTO, FORMOSINHO- 2013), “As Cem Linguagens da Criança” (LORIS MALAGUZZI - 1999), “O papel do Ateliê na Educação Infantil (LELLA GANDINI; LYNN HILL; LOUISE CADWELL; CHARLES SCHWALL-2012), “Pedagogia(s) da Infância Dialogando o passado e construindo o futuro” (JÚLIA OLIVEIRA-FORMOSINHO; TIZUKO M. KISHIMOTO; MÔNICA A. PINAZZA-2007). Alguns livros evidenciarão, em alguns capítulos, a proposta pedagógica para os centros de educação infantil, outros apresentarão a escola desenvolvida pela cidade de Reggio Emilia, de modo particular, como acontecem as ideias, condições de trabalho, espaços, materiais, carga horária, razão, adulto, criança, mas também das concepções que fundamentam determinadas práticas.

O pedagogo e educador Loris Malaguzzi foi o criador da ideia de Reggio Emília, sendo até hoje seu incentivador primordial. Foi esse educador quem

³ Reggio Emilia é uma região da Itália, onde está fundado o Centro de Educação para a primeira infância Loris Malaguzzi – 1999, e também pedagogo-educador de Reggio- Itália, sendo até hoje seu incentivador.

constituiu um princípio de ensino no qual não existem as disciplinas formais, e todas as atividades pedagógicas se desenvolvem por meio de projetos, os quais não são antecipadamente planejados pelos professores, mas surgem por intermédio das ideias dos próprios alunos, sendo desenvolvidos por meio de diferentes linguagens.

Assim, as crianças podem compartilhar seus conhecimentos e saberes, sua criatividade e imaginação por meio de múltiplas linguagens, sem enfatizar nenhuma. As múltiplas linguagens se evidenciam por meio do desenho, do canto, da dança, da pintura, da interpretação, enfim, divulgadas por distintas passagens que se somam na execução do projeto e nos saberes que são construídos. Anotar, fotografar, gravar e filmar são ações principais da rotina.

Para melhor conhecer esta abordagem, faremos uma pesquisa bibliográfica de caráter descritivo, dividida em duas partes. A primeira sessão comenta acerca do contexto histórico, de quando surgiram as histórias e ideias da filosofia de tal abordagem, as contribuições da mesma para as práticas pedagógicas voltadas para a Educação Infantil e o papel do educador. A segunda sessão possui o intuito de esclarecer de que maneira as propostas pedagógicas e os projetos se desenvolvem no Centro de Educação Infantil de Reggio Emilia.

2 COMO AS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS E OS PROJETOS SÃO REALIZADOS

Nos Centros de Educação de Reggio Emilia destaca-se a importância da organização do ambiente como algo que influencia as propostas pedagógicas. O ambiente, segundo Malaguzzi, deve ser organizado tendo o envolvimento das crianças, professores e famílias que movem a escola, e, portanto, cada escola se torna única. As escolas para crianças pequenas em Reggio Emilia demonstram sensações de hospitalidade, tornando-se uma atmosfera de descoberta e serenidade. Há riqueza na qualidade e nos tipos de atividades das crianças, com altos padrões dos profissionais.

Nossas escolas são o objeto mais visível de nosso trabalho; creio que oferecem múltiplas preocupações e mensagens. Têm décadas de experiência apoiando-as e conheceram três gerações de professores. Cada creche e cada pré-escola têm seu próprio passado e evolução, suas próprias camadas de experiência e sua própria mescla peculiar de estilos e níveis culturais. Jamais houve de nossa parte qualquer desejo de torná-las iguais (MALAGUZZI, 1999, p. 156)

O espaço reflete a cultura das pessoas que nele vivem de muitas formas aqui se refere ao “espaço reflete” ou às “pessoas que nele vivem”? e, em um exame cuidadoso, revela até mesmo camadas distintas dessa influência cultural.

Segundo o autor, existe nas escolas muita atenção à beleza e à harmonia do desenho. Isso é evidente nos móveis, tanto funcionais quanto agradáveis, frequentemente inventados e construídos pelos professores e pelos pais, em conjunto. Também é evidente nas cores das paredes, na luz do sol filtrando-se pelas grandes janelas, nas plantas verdes e saudáveis e em muitos outros detalhes, tal como a manutenção cuidadosa do espaço. É o cuidado com a aparência que favorece a interação social, são elementos essenciais na cultura italiana.

Toda escola com abordagem de Reggio busca construir seu espaço num ambiente apropriado para diferentes idades e níveis de desenvolvimento, Gandini destaca,

A fim de agir como um educador para a criança, o ambiente precisa ser flexível; deve passar por uma modificação frequente pelas crianças e pelos professores a fim de permanecer atualizado e sensível às suas necessidades de serem protagonistas na construção de seu conhecimento. Tudo o que cerca as pessoas na escola e o que usam os objetos, os materiais, as estruturas – não são vistos como elementos cognitivos passivos, mas, ao contrário, como elementos que condicionam e são condicionados pelas ações dos indivíduos que agem nela (GANDINI, 1999, p.157).

É no cenário da escola que acontece o conjunto de relações pedagógicas que pode, conforme Kishimoto (2001), ampliar ou restringir um ambiente educativo. A forma de organização das salas de aula deve possibilitar diferentes experiências nos variados aspectos, corporal, afetivo, social e cognitivo, que permitam a expressão das diferentes linguagens da criança (BARBOSA, 2007).

O ambiente deve ser preparado de forma a provocar novas aprendizagens e interações, o que implica flexibilidade na organização no decorrer do ano, pois as crianças crescem, mudam seus interesses e necessidades, aspectos que devem ser previstos pelos educadores. As possibilidades de encontro com outras crianças, de diferentes faixas etárias, nesse momento, também se revelam.

Loris Malaguzzi (1999) dá detalhes desse espaço que se torna tão apropriado e interativo. Nas creches, a atenção dada ao ambiente físico possui uma qualidade particular que recorda a intimidade e o envolvimento que as crianças mais novas têm. Na entrada, são disponibilizadas confortáveis cadeiras que convidam os pais a fazerem uma pausa com seus bebês, encontrar uns aos outros ou conversar com os professores.

Existem salas cobertas com carpetes e travesseiro, onde as crianças podem engatinhar seguramente ou aconchegarem-se com uma professora para olharem livros, figuras ou ouvir histórias. Há um espaço equipado para o movimento, um atelier onde as crianças fazem exploração com tintas, marcadores, farinha, argila e muito mais.

As repartições de vidro são usadas especialmente nos centros para bebês, onde as crianças tendem a sentir mais profundamente a separação. Ali, as paredes de vidro são usadas para permitir que se veja a cozinha e a sala

onde as roupas das crianças são penduradas, um olhar pra cá e pra lá entre as salas, onde crianças de diferentes idades brincam.

Similarmente, o espaço na sala de aula, das pré-escolas, é deixado na sala para que o grupo menor brinque com materiais não estruturados, como blocos, lego⁴, animais de brinquedos e materiais reciclados. A área coberta com tapetes é maior, para permitir que as crianças brinquem no chão, e existe uma outra área ampla com réplicas de panelas e louças, geralmente encontradas nas casas e potes de macarrão de diferentes tamanhos e feijões de diferentes cores.

Entretanto, no miniatelier, geralmente no final do outono, as crianças exploram o potencial e as propriedades da argila, do papel e do arame, passando várias semanas com cada um desses materiais. Enquanto adquirem mais experiências e autoconfiança, as crianças realizam explorações de projetos no atelier principal.

A cultura da cidade também pode ser detectada na documentação afixada nas paredes, sobre passeios e atividades, que envolvem marcos e pessoas da cidade. Um exemplo é a famosa visita ao leão de pedra, que está sentado eternamente, esperando as crianças, na praça do mercado da cidade.

A seguinte é a cultura da escola, princípio especial, sua evolução e as histórias das crianças que passaram por ela. Além de ser adequado o ambiente é altamente peculiar. Existem amostras de pinhas, conchas ou pedrinhas arranjadas por tamanho, forma ou cor. Essas amostras registram evento das vidas das crianças, contém tesouros que as crianças coletaram em passeios especiais ou em caminhadas normais. Além disso, elas são encorajadas a trazer recordações de suas experiências em casa, ligadas a eventos diários ou especiais. Por exemplo, trazem decorações tradicionais ao retornarem de suas férias de inverno.

Como consequência, os pais envolvem-se nesse fluxo de comunicação em relação à escola, acerca da vida e dos acontecimentos domésticos. Com tais itens os professores constroem painéis, tendo a contribuição de cada

⁴ Lego é um brinquedo cujo conceito se baseia em partes que se encaixam permitindo inúmeras combinações. Criado pelo dinamarquês Loe Kirk Kristiansen, é fabricado em escala industrial em plástico injetado desde meados da década de 1950, popularizando-se todo o mundo desde então.

criança respeitada e ao mesmo tempo tornando-se parte de uma exibição maior.

Quando as amostras de folhas coloridas do outono são trazidas e secas, as folhas favoritas de cada um podem ser colocadas em uma bolsa, pequena e transparente, com outros “tesouros” coloridos. Todos esses envelopes são reunidos e colocados na parede de vidro, para formarem uma grande mostra, que captura a luz e cria sombras encantadoras.

Esse é um exemplo simples dos modos como a importância da contribuição individual, e o significado e força que traz contribuição do grupo, é manifestada. A mensagem torna-se parte do espaço e torna as crianças conscientes que valorizamos aquilo que elas fazem.

Temos tentado sempre ajudar e manter fortes vínculos entre o trabalho e a pesquisa. Uma cooperação saudável com a equipe da escola e com as famílias e uma fé inabalável no potencial e nas capacidades das crianças e, por último, uma pronta disposição para pensar e discutir o que fazemos (MALAGUZZI, 1999, p. 92).

As escolas refletem a sociedade. Nesse caso, o conceito, o nome do espaço central comum veio do elemento fundamental nas estruturas urbanas da Itália. Os outros espaços podem abrir na direção da piazza⁵. Existe um grande atelier⁶, uma biblioteca com espaço para computadores, um arquivo, e um almoxarifado.

Segundo Malaguzzi (1999, p.152), o atelier, em nossa abordagem, é um espaço adicional dentro da escola, onde é possível explorar com nossas mãos e nossas mentes, onde podemos refinar nossa visão através da prática das artes visuais, trabalhar em projetos ligados a atividades planejadas em sala de aula, explorar e combinar ferramentas, técnicas e materiais novos. A professora encarregada do atelier, a atelierista, tem treinamento em educação artística, é co-organizadora da experiência das crianças e dos professores e serve como editora e designer da documentação do trabalho realizado na escola.

Cada grupo etário tem uma sala de aula (uma grande sala) com um miniatelier. Nada é considerado como espaço marginal. Por exemplo, os

⁵ Piazza, espaço principal comum chamado pelo mesmo termo usado para uma praça da cidade.

⁶ Atelier, oficina, ou estúdio usado por todas as crianças e adultos da escola, é descrito por Loris Malaguzzi como um dos espaços de sua abordagem.

espelhos nos banheiros e lavabos são cortados em diferentes formatos, para estimular as crianças a olharem para suas imagens de forma divertida. Os tetos são usados como espaço para colocação de muitos tipos de diferentes esculturas aéreas ou belos móveis, todos feitos e pendurados pelos professores.

Segundo as descrições de Malaguzzi (1999, p.153), existem paredes de vidro que separam os espaços de trabalho para criação de uma sensação comunitária. Entretanto, se alguém deseja estar sozinho, trabalhar só ou conversar com um amigo, existem várias opções, tais como o espaço dos miniateliers ou outros pequenos compartimentos fechados onde é possível se recolher e passar algum tempo.

Figura 1- A comunicação entre duas salas, no Centro de Cuidados de Bebês de Arcobaleno.



Fonte: GANDINI, 1999, p. 153⁷

Toda escola com a abordagem de Reggio busca um espaço com ambiente apropriado para diferentes idades e níveis de desenvolvimento.

Para manter o espaço organizado, a cada manhã, por volta das 9 horas, quando todas as crianças já chegaram na escola, cada classe tem uma reunião, a qual se torna um importante documento a mais, faz parte da ação

⁷ Disponível em: GARDNER, H. Prefácio - Perspectivas complementares sobre Reggio Emilia. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **AS CEM LINGUAGENS DA CRIANÇA**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

educativa, é algo valioso para iniciar as atividades, e as crianças podem intervir e dialogar.

Em algumas escolas, a reunião ocorre em espécie de arquibancada. Uma vez que as crianças tenham optado por uma das atividades disponíveis ou por continuar com um dos projetos em andamento, elas encontram os suprimentos e ferramentas necessárias, colocados sobre mesas, bancadas iluminadas e cavaletes, ou colocados em espaços convenientes.

As crianças encontraram o que precisam em prateleiras abertas, bem organizadas, cheias de materiais reciclados e não reciclados. Os materiais são selecionados com antecedência e colocados de um modo organizado em recipientes transparentes, com auxílio dos professores.

Todos os aspectos da organização diária, segundo Loris Malaguzzi (1999), derivam-se das escolhas educacionais básicas. Os materiais e objetos, que estão no espaço onde as crianças passam horas, são escolhidos ou construídos de acordo com o contexto no qual serão usados, considerando o modo como as crianças agem com esses objetos e, eventualmente, os reinventam.

De acordo com os educadores de Reggio Emilia (1998), as crianças são nômades, transformadoras de espaços, móveis e materiais, não brincam de casinha de boneca só na casinha de boneca; não cantam e dançam apenas no espaço de música, etc. Vale observarmos, inclusive, como usam de forma plástica o chão, as paredes, as cadeiras, fazendo pistas, demarcando territórios, que se tornam salão de beleza, casinha, consultório médico, castelo e demais construções.

O importante é analisarmos que de qualquer modo, tanto num campo como no outro, na creche e na escola, consideramos que o ambiente é um espaço para a expansão criativa das crianças, para a recriação das regras. É claro que isso tem limites, pois elas se relacionam com a conservação dos objetos, necessidade de organização coletiva, dentre outros necessários contornos que a vida em sociedade exige.

No entanto, no trabalho com as crianças de 0 a 6 anos, sabemos que é urgente, a cada dia, refletir sobre a tensão entre regra e flexibilidade, uso formal dos objetos e recriação de suas funções.

Segundo Malguzzi (1999), o ambiente é visto também como algo que educa a criança, na verdade ele é considerado o terceiro educador⁸, após a família e os professores que a cercam. A fim de agir como um educador para criança, o ambiente precisa ser flexível, deve passar por modificações frequentes, realizadas pelas crianças e pelos professores, permanecendo atualizado e sensível às suas necessidades de serem protagonistas na construção do conhecimento.

Tudo o que cerca as pessoas na escola, os objetos, os materiais e as estruturas não são vistos como elementos cognitivos, mas, ao contrário, como elementos que condicionam e são condicionados pelas ações dos indivíduos que agem nela.

Valorizamos o espaço devido a seu poder de organizar, de promover relacionamentos agradáveis entre pessoas de diferentes idades, de criar um ambiente atraente, de oferecer mudanças, de promover escolhas e atividade, e a seu potencial para iniciar toda espécie de aprendizagem social, afetiva e cognitiva. Tudo isso contribui para uma sensação de bem-estar e segurança nas crianças. Também pensamos que o espaço deve ser uma espécie de aquário que espelhe as ideias, os valores, as atitudes e a cultura das pessoas que vivem nele. (MALAGUZZI, 1999, p.157)

O modo como o ambiente e os espaços se originam conduz à ação e à imaginação, por isso a importância de o educador agir quase como um cenógrafo, possibilitando que as crianças elaborem as cenas, as quais poderão ser sustentadas e ampliadas.

No livro “As Cem Linguagens da Criança” (1999, p. 144) é descrita a forma como a Escola Diana de Reggio Emilia recebe no seu ambiente, no corredor de entrada, suas crianças. Um pôster compilado por algumas das crianças de cinco anos proclama seus direitos:

As crianças têm o direito de ter amigos, de outro modo não crescerão muito bem. As crianças têm o direito de viver em paz. Viver em paz significa estar bem, viver juntos, viver com as coisas que nos interessam ter amigos, pensar em voar em sonhar. Se uma criança não sabe algo, ela tem o direito de cometer erros. Isso funciona porque depois que ela vê o problema e os erros, que cometeu então ela sabe (MALAGUZZI, 1999, p. 10- Escola Diana, 1990).

⁸ Terceiro Educador: termo utilizado pela equipe dos professores de Reggio Emilia. Os professores são considerados as primeiras influências por parte de maturação educacional. O terceiro educador é o ambiente, objeto de modificação e construção do conhecimento.

O pôster criado pelas crianças tem o objetivo de cumprimentar os pais e os professores na entrada da escola. Próximos ao pôster estão fotografias de cada equipe de dois professores, os que ensinam de 3, 4 e 5 anos, e depois fotos da atelierista, do cozinheiro, dos membros da equipe auxiliar, com seu nome e sorrisos de boas-vindas.

Na mesma parede estão fixados quadros de eventos: sessões de treinamento dos professores, reuniões com os pais de cada grupo etário, encontro de toda a escola, passeios e celebrações.

Todas as mensagens são endereçadas aos pais e aos visitantes, mas as crianças também fazem parte desta recepção, já que na parede oposta são encontradas fotografias de pequenos grupos de meninos e meninas envolvidos em atividades. Abaixo, no nível dos olhos das crianças, estão autorretratos e pequenos espelhos quadrados que se abrem como capas de livros, refletindo a imagem das crianças enquanto entram, mas também permitem que experimente muitas caretas engraçadas, se sentirem vontade.

O espaço e os objetos são instigantes; às vezes convidam ao deslocamento, às vezes a observação. Colocar pequenos pedaços de madeira em um buraquinho, compor uma casa com as folhas das árvores, fazer casas com caixas, capas com jornal são possibilidades de descobrir nos objetos sentidos novos, pelo que eles sugerem.

Os espaços que serão ocupados e explorados pelas crianças são cuidadosamente pensados e preparados para despertarem o interesse e uma postura investigativa, participativa em relação ao aprendizado. De acordo com Malaguzzi,

[...] o modo como nos relacionamos com as crianças influencia o que as motiva e o que aprendem. Seu ambiente deve ser preparado de modo a interligar o campo cognitivo com os campos do relacionamento e da afetividade. Portanto, deve haver também conexão entre o pensamento e a ação e entre autonomia individual e interpessoal. Os valores devem ser colocados em contextos, em processos comunicativos e na construção de uma ampla rede de intercâmbios recíprocos entre as crianças e entre elas e os adultos (MALAGUZZI, 1999, p.77).

As escolas em Reggio Emilia não poderiam simplesmente estar em qualquer lugar, e nenhuma delas poderia servir como um modelo exato a ser copiado literalmente em outro local. Ainda assim, apresentam características comuns. A configuração particular de cada escola remete a um local onde os adultos pensaram sobre a qualidade do ambiente (janelas grandes, móveis atraentes).

Cada escola é cheia de luz, de variedade e de certa espécie de alegria, mostra como professores, pais e crianças trabalham e brincando juntos e criam um espaço único que reflete suas vidas pessoais, a história de suas escolas, as muitas diferenças culturais e um sentido de opções bem-pensadas.

A infância ocupa um papel central na comunidade de Reggio Emilia, em especial no ambiente que as crianças pequenas estão inseridas. Comportam um espaço de respeito, envolvendo um ambiente que determina o direito das crianças em que é possível perceber manifestações da cultura da infância. A centralidade exercida pelas crianças nesse contexto educacional é possível, especialmente, pelo respeito a seu tempo, para que as coisas sejam feitas com prazer e empenho.

Portanto, de acordo com Malaguzzi (1999, p.155) “As paredes de nossas pré-escolas falam e documentam. As paredes são usadas como espaços para exposições temporárias e permanentes de tudo o que as crianças e os adultos trazem à vida”.

Malaguzzi evidencia a questão do ambiente vivo de transformações de fato, destacando que quando observamos as crianças e os adultos nas escolas de Reggio Emilia percebemos que existe uma conexão particular entre o tempo e o espaço. A consideração pelas necessidades e pelos ritmos das próprias crianças molda o arranjo do espaço e do ambiente físico, permite o uso e o desfrute, no ritmo da criança, desse espaço cuidadosamente elaborado.

Na verdade, o modo como imaginamos o tempo, na abordagem de Reggio Emilia, é influenciado por pelo menos três fatores principais. Em primeiro lugar, sua experiência estende-se por mais de 30 anos, desde que a primeira escola municipal foi estabelecida logo após a Segunda Guerra Mundial. Portanto, o que vemos no arranjo dos espaços está fundamentado em muitas mudanças e muita aprendizagem através de uma longa experiência e,

como consequência, os educadores não pressionam para a obtenção de resultados imediatos.

Em segundo lugar, os pais e seus filhos estabelecem um rapport⁹ de longa duração com o programa, uma vez, que muitos começam mandando seus filhos e filhas para a creche antes de um ano de idade. Ao completarem três anos as crianças são transferidas para a pré-escola municipal e lá permanecem até os seis anos. O sistema garante que nesse tempo os professores estarão com as mesmas crianças do início ao final de cada ciclo escolar.

Os relacionamentos que se estabelecem durante esta longa permanência com os mesmos grupos de crianças, pais e professores moldam o espaço, que, por sua vez, torna-se nicho¹⁰ familiar. Uma vez que não há separação ao final de cada ano e, portanto, não há a necessidade de um período de ajuste a novas relações, existe menor pressão para alcançar-se certos objetivos, para terminar o ano de trabalho “zerado” ou começar um novo ano também do zero.

Em terceiro lugar, os programas públicos para crianças pequenas na Itália não são divididos entre educação e cuidados. Os programas realmente diferem, mas apenas porque são endereçadas às crianças de diferentes idades; supõe-se que todas devam oferecer tantos cuidados quanto educação.

Os programas são considerados como serviços sociais, com horários flexíveis. Enquanto a maioria das crianças permanece nos centros municipais entre 9 e 16 horas, há pais que precisam deixar seus filhos às 7:30 e os pegam de volta apenas às 18 horas, e outros ainda preferem pegar seus filhos após o almoço, às 12:30 ou 13 horas. A maioria das crianças, na verdade, passa muito tempo vivendo em grupo. Assim, os educadores oferecem um contexto agradavelmente social para as refeições; um ambiente calmo e protegido para seus cochilos e para suas atividades, diversas áreas com muitas propostas interessantes e envolventes que são realizadas em ritmo geralmente tranquilo, que cria um sentimento de segurança, de autoestima, gerando oportunidades para trabalhar os problemas.

⁹ Rapport é a capacidade de entrar no mundo de alguém, fazê-lo sentir.

¹⁰ Nicho é um lugar onde a espécie vive e se reproduz, ou seja, é como o habitat.

Precisamos respeitar o tempo de maturação, de desenvolvimento das ferramentas do fazer e do entender, da emergência plena, lenta, extravagante, lúcida e em constante evolução das capacidades das crianças; esta é uma medida do bom senso cultural e biológico (MALAGUZZI, 1991, p.157)

Todo respeito com a maturação da criança tem a ver com o ambiente que cada indivíduo a proporciona, pois um ambiente de professores, crianças, comunidade e pais que se organizam e consideram as capacidades da infância se torna saudável e harmonioso. Desse modo, o espaço caracteriza-se como importante para o sucesso do desenvolvimento e crescimento de cada criança.

A realização de projetos em pequenos grupos, pelas crianças, é uma forma de trabalho considerada muito produtiva, porque, conforme Malaguzzi (1999), favorece a troca de ideias e percepções entre as crianças, além de possibilitar melhores observações individuais pelos professores:

[...] através da atividade compartilhada, da comunicação, da cooperação e até mesmo do conflito, as crianças constroem em conjunto seu conhecimento sobre o mundo, usando as ideias de uma para o desenvolvimento de ideias de outra, ou para explorarem uma trilha não explorada. (GANDINI, 1999, p.151)

À medida que um projeto avança, os professores refletem, exploram, estudam, pesquisam e planejam, juntos, possíveis modos de elaborar e estender o tema por meio de materiais, atividades, visitas, uso de ferramentas e assim por diante. As ideias são, então, levadas de volta à sala de aula e investigadas.

Nas pré-escolas de Reggio Emilia, os professores têm trabalhado por anos em pares de coensino. A organização de coensino é considerada difícil, pois os dois adultos devem adaptar-se e acomodar-se constantemente a fim de trabalharem juntos, mas ainda assim, é o melhor, porque permite que cada adulto acostume-se a cooperar com o colega. Os professores comunicam-se com os pais sobre o tema do projeto, Rinaldi comenta:

Encorajando-os a envolverem-se com atividades de seus filhos, através da busca dos materiais necessários, do trabalho com os professores no ambiente físico, da oferta de livros, suplementares e assim por diante. Dessa forma, os pais são levados a revisar a imagem que têm de seus filhos e a

compreender a infância de um modo mais rico e complexo.
(RINALDI, 1999, p.162)

De acordo com Rinaldi (1999), a equipe de ensino trabalha estreitamente com outros adultos (às vezes com o atelierista, às vezes com o pedagogo) para planejar e documentar o projeto. Isso ocorre de diferentes maneiras em diferentes escolas, mas em geral, a documentação inclui registros do diálogo das crianças e das discussões em grupo, materiais impressos, fotografias em slide de momentos cruciais das atividades e coleta de produtos e de construções feitos pelas crianças.

Nas escolas de Reggio Emilia, os registros dos processos que as crianças vivenciam são feitos de variadas formas: anotações feitas à mão ou digitadas, fotografias, vídeos e gravações em áudio. O uso de instrumentos, como máquina fotográfica e câmera de vídeo, por exemplo, possibilita que os registros e, posteriormente, as reflexões, sejam mais críticas, pois permitem que detalhes que podem passar despercebidos no momento da observação sejam descobertos pelas imagens; além disso, os pontos de vista do observador podem ser compartilhados de maneira menos parcial – embora saibamos que a escolha do ângulo ao captar uma imagem já seja uma opção de olhar.

Na abordagem italiana, no entanto, não há um formato a ser seguido por todos os professores; os profissionais têm como objetivo colocar a criança como foco de seu registro, para que possam refletir posteriormente sobre o trabalho pedagógico, as relações estabelecidas e sua formação. O registro não é constituído apenas do que o professor observa e pensa, mas do que fazem, falam e pensam as crianças. O registro não é feito como um procedimento burocrático ou com o intuito de avaliar as crianças, mas, uma forma de repensar e refletir sobre a própria prática, potencializando a aprendizagem das crianças e do professor.

Assim, conforme Mendonça (2009, p.63), unir os registros coletados é apenas um momento da documentação: outros, essenciais, são “aclarar a assertividade do trabalho docente e evidenciar a qualidade da aprendizagem e do desenvolvimento alcançados pela criança.” A observação e o registro de dados do cotidiano não são realizados sem criticidade ou de forma distante e descompromissada, pois, segundo Oliveira-Formosinho (2002, p.134), “os

critérios para se observar documentar, dependem de crenças, valores, conhecimentos teóricos daquele que observa e documenta.”

Como as concepções influenciam aquilo que os educadores veem, escutam, registram e interpretam, é necessário comparar e compartilhar com os demais parceiros de trabalho. A atitude de dividir suas impressões com os outros dá início a outro momento: o da reflexão (GANDINI; GOLDBERGER, 2002).

Durante todo o projeto, os professores agem como a “memória” do grupo e discutem com as crianças os resultados da documentação, permitindo que elas revisem sistematicamente seus próprios sentimentos e os sentimentos de outros, suas percepções e observações, suas reflexões. Ao reviverem momentos passados através de fotografias e de gravações em fita, as crianças são profundamente reforçadas e validadas por seus esforços e recebem um incentivo à sua memória, o que é fundamental nessa idade.

Os professores prestam atenção, constantemente, à atividade das crianças. Acreditam que quando as crianças trabalham em um projeto de interesse, para elas, encontrarão naturalmente problemas e questões que desejam investigar. O papel dos professores é ajudá-las a descobrir seus próprios problemas e questões que investigarão. “Neste ponto não oferecerão soluções fáceis, mas, ao invés disso, ajudarão as crianças a focalizarem-se em um problema ou dificuldade e a formularem hipóteses” (RINALDI, 1999, p.164, grifo do autor). Seu objetivo não é tanto “facilitar” a aprendizagem no sentido de “tornar fácil ou leve”, mas, ao contrário, procurar “estimular”, tornando os problemas mais complexos, envolventes e excitantes. A autora Carla Rinaldi afirma:

Os professores perguntam para as crianças o que elas precisam para realizar as experiências – mesmo quando percebem que determinada abordagem ou hipótese não está “correta”. Servem como seus parceiros apoiando-as e oferecendo auxílio, recursos e estratégias para que possam prosseguir quando encontram dificuldades. Com frequência os professores encorajam as crianças a continuarem fazendo algo, ou pedem que terminem, ou acrescentem algo, ao que estão fazendo. Preferem não as deixar trabalhando sempre por conta própria, mas tentam cooperar com as metas dos alunos (RINALDI, 1999, p. 164).

A autora complementa que com um grupo de crianças, cada professor faz anotações escritas para discutir mais tarde com o coprofessor, com o atelierista, com o pedagogo e com outros colegas, no que se refere ao curso do projeto. Depois, sempre que possível, trilhará com um grupo ainda maior de colegas professores (incluindo os de outras escolas) para redirecionar ou ampliar um projeto e enriquecer a experiência das crianças.

Atividades analíticas e críticas são vitais para o desenvolvimento do professor individualmente e, em última análise, para o sistema educacional como um todo. A documentação sistemática permite que cada professor se torne um produtor de pesquisas, isto é, alguém que gere novas ideias sobre o currículo e sobre a aprendizagem, em vez de ser meramente um “consumidor de certeza e de tradição”.

Outro aspecto que Rinaldi (1999), esclarece é o que os professores de Reggio experienciam como difícil, saber como e quando interferir, pois isso depende de uma análise de momento a momento do pensamento das crianças. As professoras Magda Bondavalli e Marina Mori afirmaram:

Com relação às dificuldades [no ensino], nós os vemos continuamente. O modo como oferecemos possibilidades e sugestões às crianças deixa as coisas sempre abertas. É um modo de estar como elas, reajustando-nos continuamente. Nada existe de definitivo ou absoluto. Tentamos o tempo todo, interpretar, através de seus gestos, palavras, ações, como estão vivendo uma experiência; e depois prosseguimos daí. Isso é realmente difícil. (1990, p. 13)

Katz, ao relatar suas impressões sobre o trabalho na cidade italiana,

[...] a extensão do conteúdo do relacionamento entre professor-aluno é focalizado sobre o próprio trabalho, e não sobre as rotinas ou sobre o desempenho das crianças em tarefas acadêmicas. A mente dos adultos e das crianças está direcionada a questões de interesse de ambos. Tanto as crianças quanto os professores parecem estar igualmente envolvidos com o progresso do trabalho, com as ideias a serem exploradas, com as técnicas e materiais a serem usados e com o progresso dos próprios projetos. O papel das crianças no relacionamento era mais o de aprendiz do que o de alvo de instrução ou o de objeto de elogios. (KATZ, 1999, p.47).

É por isso que os professores e a equipe sempre oferecem apoio emocional e encorajamento uns aos outros, bem como as sugestões concretas e conselhos, pois as discussões devem continuar até aparecer uma solução próxima; resumindo num esforço conjunto. O foco à imagem da criança

começa ganhar contornos nas explorações de cada projeto, e o professor, nesse caso, será fonte para amplos diálogos, descobrindo que caminham para o bem estar coletivo.

Toda descoberta do professor em relação às atitudes das crianças torna-se registro do que elas já sabem e quais os caminhos que estão construindo ou o percurso que estão buscando para saberem mais, irem além. Os registros permitem que, em sua etapa de reflexão, os professores procurem novas formas de intervenção para auxiliá-las em seu processo de desenvolvimento.

Para Edwards (1999, p.159), “o papel do professor no auxílio à aprendizagem é um tema de interesse, preocupação central e contínua”. Em Reggio Emilia, nos últimos 30 anos, os professores e administradores têm discutido e refletido muito acerca das responsabilidades, dos objetivos, das dificuldades, dos prazeres, das oportunidades enfrentadas pelos professores em seu sistema público e cuidados infantis. Criaram uma forma coerente de pensar e falar sobre o papel dentro e fora da sala de aula, baseada em todos os aspectos de sua organização, desenho ambiental, pedagogia, em uma filosofia explícita sobre a natureza da criança como aprendiz.

O trabalho dos professores de Reggio Emilia cobre dois papéis essenciais: engajamento no ativismo político para defender a causa da educação pública precoce e a condução de pesquisas sistemáticas sobre o trabalho diário em sala de aula, para finalidades de difusão profissional, planejamento do currículo e desenvolvimento do professor (EDWARDS, 1999).

A visão intrinsecamente social da criança, um comunicador com uma identidade pessoal, histórica e cultural única, leva sua visão particular sobre o trabalho do professor. Tiziana Filippini (1999), falando a uma grande audiência, definiu claramente o papel do professor,

O professor estuda-as, proporciona ocasiões, intervém em momentos críticos e compartilha as emoções intensificadas das crianças. O papel do adulto é acima de tudo o de ouvinte, de observador e de alguém que entende a estratégia que as crianças usam em uma situação de aprendizagem. Tem, para nós, o papel de “distribuidor” de oportunidades; e é muito importante que a criança sinta que ele não é juiz, mas um recurso ao qual pode recorrer quando precisa tomar emprestado um gesto, uma palavra. De acordo com o que Vygotsky [o psicólogo russo] disse, se as crianças já foram do [ponto] A a B e estão chegando muito próximas a C, ocasionalmente, em um momento tão especial, precisam da assistência do adulto. Sentimos que o professor deve

estar envolvido com a exploração da criança, se deseja entender o que é ser organizador e o estimulador de oportunidades....E nossas expectativas sobre a criança devem ser muito flexíveis e variadas. Devemos ser capazes de pegar a bola que ela nos lança e jogá-la de volta, de modo a fazer com que deseje a continuar no jogando conosco, desenvolvendo, talvez, outros jogos, enquanto vamos em frente (FILIPPINI, 1990, p.172).

A metáfora final de pegar a bola da criança e lançá-la de volta foi enunciada antes por Loris Malaguzzi em uma discussão formal com a equipe de pesquisa e profissionais da Escola Diana. Foi uma metáfora útil e importante porque foi também utilizada pela atelierista da escola e depois reapareceu em outras entrevistas (FILIPPINI, 1999).

Malaguzzi (1999) destaca que o papel do professor centraliza-se na provocação de oportunidades de descobertas, através de uma espécie de facilitação alerta e inspirada e de estimulação do diálogo, de ação conjunta e da coconstrução do conhecimento pela criança. Uma vez que a descoberta intelectual é supostamente um processo essencialmente social, o professor auxilia mesmo quando as crianças menores aprendem a ouvir os outros, a levar em consideração seus objetivos e ideias e a se comunicar com sucesso.

O professor sempre busca e está a serviço de um processo de formação, sendo uma forma de sistematizar o trabalho pedagógico. Na perspectiva italiana, os professores tornam-se parte do crescer infantil.

Para Rinaldi (2008), a primeira questão que os educadores devem propor a si mesmos é como ajudar as crianças a encontrarem significado no que fazem, descubrem e experimentam. Na perspectiva italiana, o aperfeiçoamento do trabalho dos professores, possibilita conhecer melhor as crianças, suas ideias e concepções em um espaço coletivo.

Outro elemento chave na perspectiva de Rinaldi é seu progressivismo e idealismo social. Ela estima à longa tradição de empreendimento cooperativo na região de Emilia Romagna, na Italia, “e acreditava vigorosamente que os adultos devem investir recursos públicos no bem-estar das crianças e ingressar em um processo contínuo e permanente de construção do conhecimento junto a elas” (RINALDI, 1999 p. 162).

O professor deve ser um investigador, que testa hipóteses e constrói novas ideias sobre as questões relacionadas à aprendizagem e desenvolvimento infantil, baseado no olhar atento à prática. O educador passa

a ser também um pesquisador que busca entender a relação da criança com o ambiente, com os adultos, com as outras crianças na forma como constroem o conhecimento.

Assim, de acordo com Rinaldi, o professor guia a aprendizagem de um grupo de crianças buscando as ideias dos indivíduos para usá-las na formulação da ação do grupo. Ocasionalmente, envolve a condução de encontros de grupo e a tentativa de estimular uma fagulha¹¹, buscando então os insights¹² que motivarão questões e atividade adicional do grupo. Em outros momentos, o professor deve sentar-se e ouvir, observar comentários instigantes ou plenos de insights, depois repetir ou esclarecê-los para ajudar as crianças a manterem a sua fala ou atividade.

Em outros momentos, especialmente no final da atividade de uma manhã, envolve a busca por uma ideia, que emerja em uma disputa intelectual entre as crianças – e a tentativa de moldá-la em uma hipótese que deve ser testada, uma comparação empírica que deve ser feita, ou uma representação que deve ser tentada, como base para futura atividade do grupo. Examinar a questão, a hipótese ou o argumento de uma criança, portanto, torna-se parte de um processo contínuo de levantar e responder questões para todos.

Com o auxílio do professor, a dúvida ou observação de uma criança leva a outras a explorarem um território jamais percorrido, talvez jamais sequer suspeitado. É isso o que os educadores de Reggio Emilia chamam de “coação” das crianças, sendo explicado por Rinaldi desta forma

Uma criança que é competente para construir a si mesma enquanto constrói o mundo e é, por sua vez, construída por ele. Competente para elaborar teorias que interpretam a realidade e para formular hipótese e metáforas como possibilidades de entendimento da realidade (RINALDI, 2012, p.223).

A criança faz-nos lembrar do poema “As cem linguagens da criança” de Lóris Malaguzzi, que é altamente divulgado e conhecido por aqueles que se interessam pela abordagem de Reggio Emilia. “Ao contrário, as cem existem”

¹¹ Fagulha, no sentido do desenvolvimento da aprendizagem, significa escrever o que as crianças dizem, depois ler os seus comentários.

¹² Insight é um termo muito usado na Psicologia. Quando se diz "Tive um insight", significa a obtenção de uma ideia ou a chegada de alguma conclusão importante.

(EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 5) – epígrafe e bandeira dos princípios de trabalho das escolas públicas municipais de Reggio Emilia:

“A criança é feita de cem. (...) A criança tem cem linguagens (e depois cem cem cem) mas roubaram-lhe noventa e nove. (...) Dizem-lhe: que as cem não existem. A criança diz: ao contrário, as cem existem.”

O poema é exemplo de educação, pois caracteriza fatores de desenvolvimento para toda formação do que foi estudado até agora, ou seja, chamam a atenção para cada projeto com a visão construtiva.

A metáfora das “cem linguagens” busca traduzir os múltiplos processos de expressão e criatividade utilizados pelas crianças para a construção de seu conhecimento. Katz aborda a ideia desse desenvolvimento,

[...] as crianças escolares pré-primárias podem comunicar suas ideias, seus sentimentos, seu entendimento, sua imaginação e suas observações por meio da representação visual muito antes do que os educadores norte-americanos para a primeira infância presumem. As representações impressionantes que as crianças criam podem servir como base para hipóteses, discussões e argumentos, levando a observações adicionais e a representações novas. Usando esta abordagem, pode entender como a mente das crianças pode ser engajada de maneiras variadas na busca de um entendimento mais profundo do mundo familiar a sua volta (KATZ, 1999, p. 43).

Nesse contexto, Rinalddi (1999, p.174) salienta que o papel do professor mostra muitas similaridades com o papel geralmente concebido nos Estados Unidos. Em ambos os contextos, “a educação para a primeira infância envolve a alteração complexa com múltiplas pessoas (crianças, pais, colegas, governo, público) e estimulação da aprendizagem e desenvolvimento das crianças”, através da concepção de uma organização escolar dos ambientes físicos, do currículo e da pedagogia.

Lembrando também que Loris Malaguzzi (1999) deixa claro que as crianças nascem com as suas “cem linguagens”, por isso a criação do poema que recitamos acima. A pedagogia de Reggio Emilia assume este papel de que os adultos têm, como tarefa prioritária, a escuta e o reconhecimento das múltiplas potencialidades de cada criança, sendo o professor peça central deste foco para o atendimento em sua individualidade.

Por sua vez, a perspectiva faz com que os professores não trabalhem apenas com as linguagens codificadas e reconhecidas, mas reconheçam as

experiências reais obtidas por meio da pesquisa e de descobertas sensoriais dos próprios estudantes.

Portanto, a intensa preocupação e o foco principal dos professores com a escuta, em um lugar em que a educação é vista como um processo que destaca a atuação de diversos sujeitos, a escuta de adultos, crianças e do ambiente são importantes para o estabelecimento das relações educativas. A escuta propicia a reflexão, a acolhida e a abertura ao outro, a seus olhares e a suas ideias (REGGIO CHILDREN, 2011).

Escuta não significa apenas a escuta da palavra falada, além disso, a escuta dos gestos, dos espaços, dos desenhos, das expressões. As autoras Kinney e Wharton afirmam:

[...] as crianças, além do direito de serem ouvidas, têm coisas importantes a dizer – é preciso, entretanto, que os adultos, em especial, os educadores desenvolvam capacidade para entendê-las. O compromisso de escutar as crianças e consultá-las é fundamental para se pensar, desenvolver e praticar o currículo nos ambientes pré-escolares (KINNEY, WHARTON, 2009, p.21).

Ser capaz de escutar as crianças é, em um sentido amplo, ser capaz de mudar a forma como pensamos sobre elas. Possibilita enxergar de maneira mais clara o potencial, a visão de mundo, os sentimentos (KINNEY; WHARTON, 2009). Na investigação feita pelo professor sobre a criança é que constrói a aprendizagem, e a tomada de decisões, por sua vez, cria-se então, um ambiente em que escutar a voz do outro não é meramente questão de educação formal, mas, essencial para que a aprendizagem aconteça de forma colaborativa.

Nas escolas de Reggio, o projeto nos pequenos grupos é iniciado com uma série de reuniões entre professores, os quais revisam os princípios estabelecidos sobre o que faz um bom projeto: A contribuição individual de cada criança e a interação visando objetivos comuns (FORMAN, 1999). Para o autor, os projetos permitem não apenas que as crianças busquem objetivos claramente definidos, mas que também discutam e decidam sobre suas próprias submetas, regras e incentivos. Deve haver diálogo e conflito, levando a coordenação a diferentes opiniões. As crianças não usam discussões verbais, mas outros modos de representação, como gráficos, mímica e gestos.

Os gráficos e os gestos ajudarão as crianças a comunicarem suas ideias divergentes e o diálogo verbal irá ajudá-las a chegar num consenso.

Os projetos exibem ideias fantásticas das próprias crianças gerando debates construtivos, com os pais e da comunidade.

Forman (1999) apresenta os princípios a serem construídos para a realização do projeto. A primeira fase é o início do projeto, as crianças fazem um levantamento de tópicos e observações emergentes direcionadas pelos professores, que estudarão sobre os fatos. Ainda nessa fase os professores antecipam possibilidades de questões propostas no currículo, exploram todos os recursos, promovem atividades interessantes que definem se o assunto pode ser aprofundado, planejam com as crianças como vão fazer esse estudo e que questões investigarão. Os materiais disponibilizados para as crianças fazem a diferença nesse processo, eles devem ser flexíveis o suficiente para que possam transformá-los e tê-los ao seu alcance em quantidade suficiente para serem explorados.

A segunda fase consiste em preparar todo o planejamento do trabalho com atividades, como passeios, experiências, análise de fatos, visitas em lugares de interesse das crianças e de que modo será desenvolvido o tema, podendo ser através de construções, danças, dramatizações, jogos, entre tantas outras que serão definidas pelo grupo. Por sua vez, a terceira fase é socialização, contando toda a trajetória desse estudo como se fosse uma primeira devolução.

No final do projeto, o resultado do estudo pode ser apresentado em forma de um evento pelas crianças a partir do que foi definido no início do projeto, por meio de, por exemplo, uma dança, desenhos, construções, jogos dramáticos e demais escolhas. No fechamento da atividade, os professores fazem a avaliação do projeto e apontam novos caminhos. Um princípio central do projeto é a reciprocidade que envolve a orientação mútua do processo educacional pelo professor e aprendiz e responsividade¹³ em trajeto circulares de comunicação, carinho e controle.

¹³ Responsividade, na psicologia, refere-se a atitudes compreensivas que visam, através do apoio emocional e da bi-direcionalidade na comunicação, favorecer o desenvolvimento da autonomia e da autoafirmação.

Para melhor esclarecer as etapas do projeto, apresentaremos detalhadamente como acontece o projeto dos dinossauros. O projeto do dinossauro, como qualquer outro em Reggio, possui seu próprio momento e sequência de eventos únicos.

As professoras, observando que os dinossauros faziam parte das brincadeiras das crianças, decidiram começar uma jornada com as crianças para estudar dinossauros em profundidade. Assim, antes de iniciarem o projeto com as crianças, as professoras debateram muitas possibilidades e rumos potenciais. Formularam algumas questões “provocadoras” para usarem numa primeira discussão com as crianças, para então abrir o projeto e avaliar seu nível inicial de conhecimento sobre dinossauros. Os adultos haviam gostado da ideia do estudo sobre dinossauros pelas crianças, e agora desejava devolvê-la às crianças de um modo que pudesse gerar observações, questões, sugestões, hipótese no projeto (RANKIN, 1999).

Como é prática comum em Reggio Emilia, um grupo de crianças, ao invés de toda a classe, conduziu este projeto. Malaguzzi e Rinaldi (1999, p.198.) “[...] acreditam que o trabalho em pequeno grupo ativa a aprendizagem e o maior intercâmbio de ideias”. Assim, todos se beneficiam quando o trabalho do pequeno grupo é associado com a rotação sistemática (de modo que cada criança participa em pelo menos uma dessas experiências durante o ano), interação entre o grupo do projeto e toda classe em pontos fundamentais.

No caso do projeto dos dinossauros, os adultos decidiram trabalhar com as crianças mais interessadas em dinossauros. Essas crianças representavam o espectro da classe em termos de maturidade cognitiva e linguística e estavam quase que igualmente divididos entre meninos e meninas.

Em outra prática, antes de iniciar o projeto, crianças se organizam para o início e esperam os adultos se reunirem para a discussão das possibilidades e hipóteses que o projeto pode tomar. Isso é muito importante, como Rinaldi apontou:

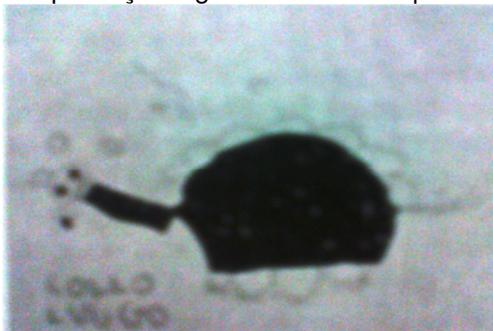
Se os adultos passaram em 1.000 hipóteses, então é fácil aceitar que pode haver 1.001 ou 2.000 hipóteses. O desconhecido é mais fácil de aceitar e os adultos são mais abertos a novas ideias quando eles próprios geraram muitas potencialidades. O problema vem de se ter apenas uma hipótese que então chama toda atenção do adulto (RINALDI, 1990, p. 198).

Cerca da metade da classe de crianças de 5 e 6 anos juntou-se no atelier da Escola. A professora da sala explicou às crianças que estariam trabalhando com o tema dinossauros por algum tempo. Neste primeiro momento ela encorajou as crianças a darem o melhor de si e apontou que o foco principal era a oportunidade de trabalharem juntas.

As crianças começaram a desenhar dinossauros, de qualquer forma que preferissem, sentadas em torno de uma grande mesa quadrada. Elas trabalhavam juntas, enquanto desenhavam e perguntavam umas às outras questões sobre seus desenhos. Boas ideias contagiosas se espalharam pela mesa. As crianças mudavam seus desenhos diversas vezes, em virtude dos comentários de um amigo. “Oh, isto não é um dinossauro. Os dinossauros têm quatro patas!” (RANKIN, 1999, p.200).

Rankin (1999, p.194) apresenta uma foto que a professora expôs na “Escola de Anna Frank” de um dinossauro de pescoço longo desenho realizado por uma aluna.

Figura 2 – Um dinossauro de pescoço longo. Desenho feito por Valentina, Escola Anna Frank.



Fonte: RANKIN, 1999, p. 195.¹⁴

Rankin (1999) apresenta um diálogo entre duas crianças, Paolo e Frederico, um fragmento das muitas conversas que ocorrem durante um projeto sobre dinossauros em uma pré-escola de Reggio Emilia.

Paolo: “Os dinossauros são enormes...”

Frederico: “É quase como se esmagássemos uma formiga”.

¹⁴ 1- Disponível em: GARDNER, H. Prefácio - Perspectivas complementares sobre Reggio Emilia. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

Paolo: "E os dinossauros nos esmagariam!".

Rankin (1999) destaca o momento que a professora, ao término dos desenhos das crianças, conversa individualmente sobre cada desenho. Depois ela juntou as crianças novamente para uma discussão em grupo e fez uma série de questões que levantaram interesse e encorajaram as crianças: "Onde os dinossauros viviam?", "O que eles comiam?", "Como eles cuidavam de seus filhotes?", "Como os filhotes nasciam?", "Os dinossauros ainda vivem?", "Quais são as diferenças entre macho e fêmea?"

Então, as crianças entraram em contato e adquiriram informações sobre dinossauros, através de livros, de filmes, da televisão e dos brinquedos. Ficaram fascinadas e excitadas, bem como preocupadas ou amedrontadas, com as imagens daqueles dinossauros imensos, poderosos e agressivos.

Assim, para Rankin (1999), o professor foca nas ideias que são discutidas pelas crianças, tornando-as catalisadoras para as atividades e conversas posteriores que os adultos devolverão às crianças em outras ocasiões.

O processo crítico é facilitado, como é típico em Reggio Emilia, pela gravação de todas as principais conversas relacionadas ao projeto. As fitas foram transcritas pelas professoras e por pais voluntários, de modo que os adultos puderam refletir sobre as falas infantis, sobre os temas que incitavam maior interesse, sobre como as crianças interagem, e assim por diante.

Os grupos de colegas no projeto iniciaram com muito interesse. Percebemos na fala de quatro crianças o grau de conhecimento elevado, acerca do tema:

Federico: "Não existem mais dinossauros... porque no meio de todos os animais que já haviam nascido, os dinossauros já existiam; portanto, os dinossauros já eram de duas espécies..."

Francesca: "Mas todos os dinossauros estão mortos. Eles os mataram e enterraram".

Michele: "Não, eles não os enterraram! Eles morreram por si mesmos."

Fabio: "Isto não é verdade [eles foram mortos] porque quem poderia ter matado os dinossauros? As pessoas primitivas estavam lá depois dos dinossauros, de jeito algum quando os dinossauros existiam. Os desenhos mostram que quando haviam dinossauros haviam pessoas primitivas, mas a realidade é que

não haviam pessoas primitivas quando os dinossauros existiam. As pessoas primitivas existiram depois dos dinossauros.”

Frederico: “Os homens vivem quando os dinossauros estavam mortos”.
Fabio: “Quando havia dinossauros, existiam todos os pequenos animais que eram todos os pequenos insetos quando os dinossauros desapareceram. Eles se tornaram grandes e então se transformaram nos macacos e em todos os outros animais... mas não são os elefantes que existem agora”.(RANKIN, 199, p.199).

A afirmação da Francesca de que “eles enterraram os dinossauros” foi flagrantemente derrotada pelos três meninos que possuíam mais informação e confiança do que ela sobre o assunto. Eles também concordavam entre si. Dessa forma, “este é um exemplo de conflito cognitivo no qual uma posição domina, pois a investigação pictórica revelou diferenças intrigantes entre as formas de pensar de meninos e meninas” (RANKIN, 1999, p. 201).

Os educadores em Reggio têm percebido que meninos e meninas com frequência abordam as situações diferentemente e estão interessados em aprender mais sobre essas diferenças.

No dia seguinte, nem as discussões nem os desenhos eram tão ricos quanto no primeiro dia. Depois disso os adultos resolveram aguardar alguns dias antes de continuarem, para avaliarem se as crianças estavam genuinamente interessadas o suficiente para avançarem com um projeto de longa duração. O autor explica que o projeto exige um profundo senso de investigação por parte das crianças, para manutenção de seu esforço.

Como o projeto iniciou numa quinta-feira, tiveram diversos momentos de curiosidades, com altos interesses investigativos. Os alunos tiveram o final de semana e quando retornaram, na segunda-feira, o interesse estava alto, gerando novamente um grau elevado de investigação. Neste momento os professores ofereceram argila para que construíssem os dinossauros.

O propósito é valorizar a criança como construtora do próprio conhecimento. Este é o princípio fundamental da experiência com o projeto, de Reggio Emilia, sendo uma estrutura que trata a forma de pensar como pertencimento do aluno, de modo que seja instrumento de identidade. Por isso, durante o projeto se criam as ideias, divididas em etapas, sem seguir um

padrão de modo que as crianças criam as oportunidades se se dividindo espontaneamente.

Para adquirir informações adicionais, a professora iniciou no dia seguinte, realizando perguntas às crianças, a fim de obter mais informações sobre dinossauros, o que desencadeou uma explosão de excitação enquanto as crianças recordavam possíveis fontes: televisão, cinema, lojas, revistas, jornais, livros de casa e da biblioteca, irmãos mais velhos, irmãs e outros parentes: “ Meu avô sabe sobre dinossauros!”, “ Minha irmã!”, “ Meu irmão!”, “Meu primo, porque já vai para a escola!”(RANKIN, 1999, p. 202).

No atelier, as crianças se depararam com inúmeros materiais, todos voltados para o projeto e para os temas escolhidos pelas professoras.

O ateliê [...] promoveu ao máximo a ideia da diversidade, incentivando uma nova pedagogia que enfatizasse a subjetividade (e interconectividade) da criança. Para os professores, esse espaço proporciona elementos importantes para pesquisar e verificar o desenvolvimento das crianças, os percursos dos projetos entre outros. [...] ele ajuda que os professores compreendam como as crianças inventam veículos autônomos de liberdade expressiva, de liberdade cognitiva, de liberdade simbólica e vias de comunicação. O ateliê tem um efeito importante, provocador e perturbador sobre ideias didáticas ultrapassadas. (RINALDI apud GANDINI, 2012, p.191)

Desse modo, percebemos que a filosofia educacional de Reggio Emilia para Educação Infantil é centrada na criança, reconhecendo-a como um ser ativo, cultural e social, amplamente respeitada e explorada pela presença do ateliê.

Entretanto a abordagem de Reggio representa uma combinação singular de elementos, à medida que os projetos e o envolvimento acontecem, Malaguzzi (1999, p. 298) descreve que este “prioriza condições de criar e transmitir algo”, no caso expressa-se, portanto, o modo em que “a criança inventa novos rumos, de aumentar as possibilidades de fala, enriquecer umas às outras”. As crianças demonstram harmonia ao se relacionarem e criarem em suas ideias, Malaguzzi (1999, p. 298) “Acredito que não existe possibilidade de existir sem harmonia e relacionamento. Relacionamento é uma necessidade da vida”.

Para a criança, o relacionamento abre espaços para o diálogo, e ao mesmo tempo abre este jogo de exercer diferentes papéis. Portanto, a educação de Reggio espelha-se numa única abordagem educacional “as escolas não são locais de palestras, mas locais onde os professores escutam ativamente, de modo a poderem, com as crianças, “aventurar-se” no mundo do conhecimento” (RINALDI, 1999, p. 290).

2.1 O Contexto Histórico de Reggio Emilia: a Gênese de uma Abordagem Pedagógica

Reggio Emilia é uma cidade de 130.000 habitantes, na região próspera e progressista de Emilia Romagna, no nordeste da Itália. Seu sistema municipal de educação para a primeira infância tornou-se reconhecido e aclamado como um dos melhores sistemas de educação no mundo (“Newsweek”, 2 de dezembro de 1991). Atualmente, a cidade financia e opera 11 escolas pré-primárias para as crianças de 3-6 anos, bem como 13 centros para crianças de 0-3 anos.

Nos últimos 30 anos, o sistema criou um conjunto singular e inovador de suposições filosóficas, currículo e pedagogia, método de organização escolar e desenhos de ambiente tomados como um todo unificado, o qual chamamos de abordagem de Reggio Emilia. Essa abordagem incentiva o desenvolvimento intelectual das crianças, por meio de um foco sistemático sobre a representação simbólica.

As crianças pequenas são encorajadas a explorar seu ambiente e a expressar a si mesmas através de todas as suas “linguagens” naturais ou de modos de expressão, incluindo palavras, movimentos, desenhos, pinturas, montagens, escultura, teatro de sombras, colagens, dramatizações e música. Levando-as a níveis surpreendentes de habilidades simbólicas e de ensino oferecido pela educação particular, mas, em vez disso, apresenta-se como um sistema municipal de cuidados infantis, operando em dois turnos, aberto a todos, incluindo as crianças com necessidades especiais.

Por volta de 1820, surgiram no Nordeste e no Centro da Itália as primeiras instituições de cidade que seriam, posteriormente, precursoras dos programas de educação pública oferecidos no país. O propósito dessas

instituições era oferecer melhorias à população urbana sem recursos financeiros.

Já no final daquele século, porém, começa a existir a preocupação na elaboração de programas financiados por setores públicos e privados que unam prevenção e assistência, afastando-se da proposta de caridade. Em 1831, surge uma forma precursora de escola pré-primária e, na década de 1860, passa a ficar clara a influência de Froebel e seus jardins da Infância na educação de crianças pequenas. (EDWARDS et al. , 1999).

No período de 1904 a 1913, a educação da primeira infância se fortalece com a criação de escola de treinamento para professores de crianças pequenas e com o estabelecimento do método de Maria Montessori na “Casa das Crianças”. No entanto, o regime fascista derruba-o em 1922 e proclama como método estatal o definido pela Igreja Católica. Na década seguinte, 60% das escolas pré-primárias eram dirigidas por ordens religiosas. A Organização Nacional para a Maternidade e Infância (ONMI) foi criada e organizou os centros infantis com modelos médico-sanitários, com foco no cuidado e alinhados à política de crescimento populacional no país. (EDWARDS et al., 1999).

Devido ao término da Segunda Guerra Mundial e à necessidade de reconstrução, em muitos locais do país, algumas cidades foram se formando de forma espontânea para reerguer escolas que, em princípio, seriam coordenadas pelos próprios pais das crianças.

Lóris Malaguzzi, posteriormente reconhecido como líder, idealizador de uma forma de olhar, entender e fazer Educação Infantil em Reggio Emilia, influenciou todo Norte da Itália, uniu-se a alguns pais na cidade de Villa Cella, pouca distância de Reggio Emilia, para construir uma escola. Os fundos arrecadados para a primeira escola foram provenientes da venda de um material bélico que havia sido deixado como resquício da guerra.

Além disso, foi reutilizado o material das casas destruídas por bombardeios. Malaguzzi, entusiasmado pelo empenho dos cidadãos voluntariou-se a assumir a escola, que funcionava em sistema de autogestão, em um primeiro momento, tornando-se, num segundo momento, estatal, em função da dificuldade encontrada pela população no primeiro ano pós-guerra.

Após alguns anos trabalhando nessa escola, decide voltar a Reggio Emilia e continua atuando em escolas operadas pelos pais (MALAGUZZI, 1999).

Seguindo os passos do autor mencionado acima, na década de 1950, iniciam-se na Itália movimentos de migração do campo para as cidades, da região Sul para região Norte. Crescem, também, os nascimentos, e as mulheres são solicitadas ao mercado de trabalho, crescendo a procura por creches e pré-escolas. Quando terminaram duas décadas do controle fascista, que suprimia o contato com as teorias americanas e europeias, iniciam as publicações de John Dewey, Henri Wallon, Ovide Decroly, Lev Vygostky, Celestine Freinet, dentre outros

Loris Malaguzzi, na década de 1960, participou de inúmeros debates nos quais se discutia a preocupação com a educação da primeira infância na Itália. Introduziu seus estudos com Bruno Ciari, líder do (MCE) Movimento de Educação Cooperativa. A tradição Italiana baseava-se em Rosa Agazzi e Maria Montessori, duas figuras importantes no início do século. Montessori, de início foi elogiada, depois foi desprezada pelo regime fascista¹⁵ em razão de fazer uma abordagem científica da pedagogia.

Agazzi foi adotada como modelo porque sua pedagogia estava mais próxima da visão sobre criança defendida pelo catolicismo, que possuía um monopólio sobre a educação pré-escolar, concentrando a oferecer serviços de custódia¹⁶ em vez de responder a mudanças sociais e culturais.

No final da década de 1960, surgiu um movimento maior relacionado à escola de educação infantil, e em 1963 foi fundada a escola municipal de Educação Infantil Reggio Emilia (RABITTI, 1999).

De acordo com Edwards (1990), nos anos de 1970, atenta-se a uma segunda onda de psicólogos como Wilfred Carr, David Shaffer, Kenneth Kaye, Jerome, Kagan, Howard Gardner, o filósofo David Hawkins e os teóricos como Serge Moscovici, Charles Morris, Gregory Bateson, Heinz Von Foerster e Francisco Varela, mais os que trabalham na área da neurociência dinâmica.

¹⁵ Regime fascista é a denominação que se dá ao regime político que surgiu na Europa entre 1919 e 1945, portanto, no intercurso das duas grandes guerras mundiais (I Guerra Mundial e II Guerra Mundial). É considerado um regime de direita e suas características básicas são: o totalitarismo, o nacionalismo, o idealismo e o militarismo.

¹⁶ Custódia, ato de guardar algo ou alguém, guarda ou detenção de coisa alheia que se administra e conserva, guarda e proteção.

A partir dessas fontes, surgiu o “nido” em Reggio Emilia, escola para as crianças menores de 3 anos de idade. A nova instituição foi uma tentativa de satisfazer as necessidades conjuntas das mulheres que optavam tanto pela maternidade quanto pelo trabalho, e das crianças que cresciam na família nuclear.

Em dezembro de 1971, contudo, foi aprovada a lei nacional instituindo uma nova espécie de centro para cuidados na primeira infância, com apoio das mulheres trabalhadoras do movimento feminista.

Os grupos feministas fizeram-se ouvir e lideraram os protestos por melhores serviços sociais, escolas e cuidados infantis. Naquele momento foi estabelecida a licença maternidade, 12 semanas de licença paga com 70% dos rendimentos e mais seis meses de licença.

Em 1975, aconteceram mudanças na paisagem social em conquista de uma nova lei sobre a família, tornando avançada a visão para a ideia do grupo formado pela educação infantil.

O período de 10 anos, de 1968 a 1977, acontece a práxis de decisões cruciais da legislação social. Durante esse mesmo período, as mulheres foram ingressando na força de trabalho em números crescentes e impondo vigorosamente suas exigências.

Em 1980, é constituído o “Grupo Nacional de *Nidos*¹⁷ e Infância” que, de forma independente, possibilita o debate e o aprofundamento de temas que se referem à creche e à infância, envolvendo professores, funcionários, pedagogos, pesquisadores e docentes universitários, consolidando o diálogo com outras experiências.

Em 1997, visando a ampliação e qualificação dos serviços, o Conselho Municipal de Reggio Emilia cria um plano de construção de novas escolas para atender à crescente demanda demográfica. Em 2003, o mesmo conselho cria um projeto de gestão educativa denominado “*Istituzioni*,” de forma a manter a gestão pública e criar um instrumento com maior autonomia para a gestão dos recursos humanos e econômicos.

O *Istituzioni* é encarregado da gestão das creches e escolas municipais e das relações com as escolas cooperativas, estatais e da Federação Italiana

¹⁷ Nidos- Asilo Nido primeira escola Italiana criada para atender jovens e menores de três anos

de Escolas Maternais, do centro de reciclagem Remida, do ateliê do Teatro Gianni Rodari e do Centro de Documentação e Investigação Educativa. Por fim, em 2006, é aberto o Centro Internacional Lóris Malaguzzi, dedicado a acolher grupos de estudo, investigação, formação, bem como as crianças e suas famílias (IARERC, 2008).

Uma vez que o sistema surgiu a partir de um movimento de colaboração entre os pais, houve, desde o início, um reconhecimento explícito da relação ou da parceria entre os pais, os educadores e as crianças. As salas de aula são organizadas para apoiar a aprendizagem por meio de um enfoque cooperativo de solução de problemas.

Enquanto em alguns lugares se debate como financiar com fundos públicos os cuidados e a educação para a primeira infância, os educadores em Reggio Emilia permanecem com a ideia de protegerem-se os sentimentos de segurança da criança, promover vínculos entre pais e professores e transformar as pré-escolas em algo mais do que institucional.

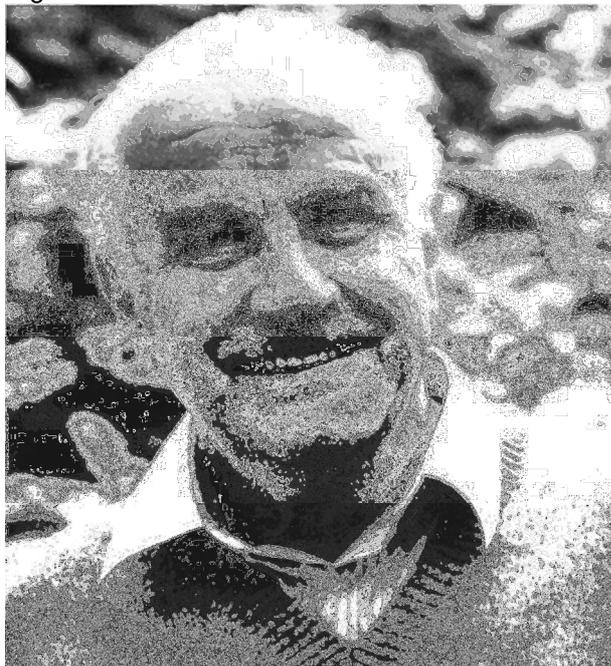
O programa para a primeira infância tornou-se reconhecido como um dos melhores sistemas educacionais no mundo. Esta abordagem inovadora incrementa o desenvolvimento intelectual das crianças através da focalização sistemática na representação simbólica, levando as crianças pequenas (0-6 anos) a um nível surpreendente de habilidades e à criatividade.

O sistema não é privativo e elitista, pelo contrário, oferece atendimento integral à criança e está aberto para todas elas, inclusive aquelas portadoras de alguma deficiência.

2.2 As Contribuições de Lóris Malaguzzi na Construção da Abordagem de Reggio Emilia

Loris Malaguzzi nasceu no dia 23 de fevereiro de 1920, depois do final da Segunda Guerra cursou psicologia em Roma, Malaguzzi denunciou os preconceitos existentes em relação à criança, colocando-a como protagonista em mundo adultocêntrico, propondo uma educação igual para todos.

Figura 3- Lóris Malaguzzi.



Fonte: MALAGUZZI, 1999, p.1¹⁸.

Lóris Malaguzzi, idealizador de um grande desafio, sua participação foi de característica primordial na construção da abordagem de Reggio Emilia para a Educação Infantil. Entendemos ser necessário, porém, ampliar um pouco mais o conhecimento da influência de suas ideias e ideais como educador.

Alinhado ideologicamente a esses movimentos e entendendo a educação como luta política, Loris Malaguzzi passou a atuar diretamente na gestão, como secretário de educação de Reggio Emilia e elaborou uma pedagogia que se preocupava em manter um diálogo constante entre teoria e prática. Sua preocupação, desde o início de seu trabalho como educador, esteve sempre voltada às crianças de 0 a 6 anos. Mas, as ideias, concepções e inovações que construiu e que se tornaram importantes contribuições para o campo foram divulgadas de maneira mais abrangente no cenário da educação mundial apenas após seu falecimento, em 1994, sendo a demora decorrência de sua pequena produção acadêmica (EDWARDS, 1999 p. 39)

Lóris Malaguzzi deixou marcas de seu trabalho, seguindo os princípios da documentação feita por educadores em Reggio Emilia e em outras regiões da Itália, envolvendo pesquisa das práticas escolares, diálogo com educadores,

¹⁸ Disponível em: GARDNER, H. Prefácio - Perspectivas complementares sobre Reggio Emilia. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artmed, 1999

pesquisa e reflexão teórica provenientes de diversos estudiosos reconhecidos por sua contribuição à educação. Desde o início teve grande expressão na Itália, organizando congressos e trabalhando para a formação de professores. Também escreveu para uma revista dedicada exclusivamente à Educação Infantil - *Zerosei*, que depois se tornou *Bambini* (FARIA, 2007 p. 279).

Conforme Faria (2007, p.279), não há muitas publicações que abordam o histórico desse pensador, sendo “um personagem que ainda é desconhecido por muitos no âmbito da pedagogia.” Acredita-se, porém, que muitas de suas ideias encontram-se em publicações de autores de diferentes nacionalidades que estiveram em Reggio Emilia.

Malaguzzi criou o ateliê:

[...] espaço que ganhou destaque nas creches e escolas, assim como a figura do atelierista que, em parceria com professores, participa do planejamento e da criação das possibilidades das crianças valerem-se dessa multiplicidade de linguagem no ambiente escolar (EDWARD 1999, p.178).

2.3 Os Princípios de Reggio Emilia

A história da abordagem e princípios de Reggio Emilia parte do pressuposto que segundo seu idealizador Loris Malaguzzi.

Pensamos numa escola para crianças pequenas como um organismo vivo integral, como um local de vidas e relacionamentos compartilhados entre muitos adultos e muitas crianças. Pensamos numa escola como uma espécie de construção em contínuos ajustes. Certamente precisamos ajustar nosso sistema de tempos em tempos enquanto organismo percorre seu curso de vida, exatamente como navios-pirata eram obrigados a consertar suas velas e, ao mesmo tempo, manter seu curso no mar. (MALAGUZZI, 1999, p. 72)

A metodologia se baseia em princípios de respeito, responsabilidade e participação na vida comunitária. A exploração e a descoberta, em um mundo seguro e enriquecedor, estão entre os pilares do programa, que privilegia o desenvolvimento da criatividade e do senso estético e é pautada pelo respeito na relação com a criança pequena. “Em Reggio Emilia, as crianças são cidadãs desde o princípio” (MALAGUZZI, 1999).

Essa criança, completa e inteira, é um sujeito de direito e deve ser respeitada em sua identidade e em seu ritmo de desenvolvimento e crescimento. A criança tem potenciais para a aprendizagem e constrói experiências nas quais é capaz de atribuir sentido e significado (REGGIO CHILDREN, 2011). O que ela aprende não é resultado direto do que lhe é ensinado: essa apreensão depende, em grande parte, da própria criança (MALAGUZZI, 1999).

Spaggiari (1999, p. 105) salienta a relevância da participação comunitária para atingir o sucesso da abordagem. A participação social, a partir dos anos 70, elevou-se a uma participação voltada para o âmbito educacional, tendo sido vista como meio de se apoiar a inovação, de proteger instituições educacionais contra os perigos da burocracia excessiva e de estimular a cooperação entre educadores e pais.

Essa participação do envolvimento comunitário se realizou em duas formas diferentes: em primeiro lugar, por meio do sistema de administração baseado na comunidade, (o qual chamamos de gestão social¹⁹) em creches e pré-escolas operadas pelo município; e, em segundo lugar, por meio de comitês nas escolas públicas, médio, secundário. Em 1971, a ideia de participação foi finalmente formalizada com a aprovação das leis nacionais que governavam os centros para bebês ou creches.

Visto nesse contexto, a participação em geral e a gestão social são essenciais, não se pode separá-las das escolhas de conteúdos e de método nas creches e nas pré-escolas, pois tem igual importância e peso no crescimento individual de todas as crianças, em especial desse grupo etário. O período de seis anos de idade deve ser visto como um período precioso de potencial humano, no qual a sociedade que olha para o futuro deve estar preparada para investir responsavelmente.

Para entender melhor o motivo de certas escolhas em Reggio Emilia, em relação ao planejamento e em nível educacional, enfatiza que as escolas não são, portanto, escolas “experimentais”. São, em vez disso, parte de um sistema público que tem lutado para combinar o bem-estar das crianças e as

¹⁹ Gestão Social visa promover a vigorosa interação e comunicação entre educadores, crianças, pais e comunidade. Ela melhora o valor de uma abordagem educacional que tem suas origens e objetivos nos princípios da comunicação e da solidariedade.

necessidades públicas das famílias com os direitos humanos fundamentais à infância.

Essas abordagens combinam os conceitos de serviços sociais com os da educação, já que não os vimos como antítese. Na verdade, a escolarização, para nós é um sistema de relações e comunicações embutido no sistema social mais amplo (RINALDI, 1999, p. 113).

Conforme Rinaldi, as crianças ativas dentro da perspectiva metodológica de uma abordagem caracterizada de pluralidade, são assim compreendidas:

A criança, entendida como produtora de cultura, competente para aprender e se comunicar por meio de diversas modalidades, deve ter a seu alcance instrumentos e incentivos para expressar o que sente e pensa de formas variadas: as crianças escolares pré-primárias podem comunicar suas ideias, seus sentimentos, seu entendimento, sua imaginação e suas observações por meio da representação visual muito antes do que os educadores norte-americanos para a primeira infância presumem. As representações impressionantes que as crianças criam podem servir como base para hipóteses, discussões e argumentos, levando a observações adicionais e a representações novas (RINALDI, 1999 p.115).

No intuito de descrever as experiências educacionais das crianças, o autor trabalha (evitar valores subjetivos) o contexto no envolvimento mútuo dos direitos, das necessidades, dos prazeres e da atenção dados à quantidade e à qualidade das ocasiões sociais que criam um sistema de relações permanente.

Como afirma Rinaldi (1999, p. 116):

[...] a ênfase da abordagem educacional Reggio Emilia é colocada não tanto sobre a criança no sentido abstrato, mas sobre cada criança em relação a outras crianças, professores, pais, sua própria história e circunstâncias sociais e culturais. Os relacionamentos, as comunicações e as interações mantêm nossa abordagem educacional em sua complexidade; são termos poderosos caracterizados por dois elementos importantes: ação e socialização em grupo. Nós os consideramos elementos construtores fundamentais para a construção da identidade de cada criança.

De acordo com Oliveira (2002, p.48):

A educação lúdica sempre esteve presente em todas as épocas entre os povos e estudiosos, sendo de grande importância no desenvolvimento do ser humano na educação infantil e na sociedade. Os jogos e brinquedos sempre estiveram presentes no ser humano desde a antiguidade [...] Esse processo tem início desde o nascimento, com o bebê aprendendo a brincar com a própria mãozinha e, mais adiante, com a mãe. Assim como aos poucos vai coordenando, agilizando e dotando seus gestos de intenção e

precisão progressivas, vai aprendendo a interagir com os outros, inclusive com seus pares, crescendo em autonomia e sociabilidade.

Rinaldi (1999) esclarece que o desafio para o adulto é estar presente sem ser intruso, a fim de manter melhor a dinâmica cognitiva e social da criança em desenvolvimento. Ocasionalmente o adulto deve apoiar o conflito produtivo desafiando as respostas de uma ou de várias crianças. De acordo com Malaguzzi,

[...] os relacionamentos e a aprendizagem coincidem dentro de um processo ativo de educação. Ocorrem junto por meio das expectativas e habilidades das crianças, da competência profissional dos adultos e, em termos mais gerais, do processo educacional. Devemos incorporar em nossa prática, portanto, reflexões sobre um ponto decisivo e delicado: o que as crianças aprendem não ocorre como um resultado automático do que lhes é ensinado. Ao contrário, isso se deve em grande parte à própria realização das crianças como uma consequência de suas atividades e de nossos recursos. (MALAGUZZI, 1999, p. 76, grifos do autor).

Os professores devem permanecer atentos, permitindo que as crianças façam suas escolhas, sendo observadores, pesquisadores. Os professores devem sentar juntos para discutirem e refletirem. Faz-se tão importante o papel do professor no oferecimento de um ambiente, de materiais e de equipamentos estimulantes para as crianças.

As escolas de Reggio Emilia não têm um currículo planejado. A cada ano a escola define projetos a curto e longo prazos, que servirão como estrutura do trabalho, mas que podem ser modificados pelas crianças e pelos professores no dia a dia do ano letivo.

Considera-se que cada ano não se inicia do zero, pois os talentos, conhecimentos e documentações anteriores são um patrimônio rico de cada grupo de educadores, que, em lugar de seguir planos, seguem as crianças, seus interesses e suas hipóteses. Ou seja, há objetivos, mas o porquê e como atingi-los ganham maior importância na abordagem. (MALAGUZZI, 1999). .

Carlina Rinaldi, que por 20 anos tem trabalhado ao lado de Lóris Malaguzzi, participou do debate italiano acerca do planejamento do currículo, e com seus colegas em Reggio Emilia tem usado o segundo tipo de planejamento- o currículo emergente.

Considerando toda abordagem e sabendo que a criança deve ser vista por inteira, respeitando seus significados e suas expressões, a *progettazione*²⁰ é uma estratégia de ação e pensamento que respeita os processos de aprendizagem das crianças e adultos, aceitando a dúvida, a incerteza e o erro como recursos. É uma forma de planejamento que acontece por meio da observação, documentação e interpretação (REGGIO CHILDREN, 2011). De acordo com Rinaldi,

Em nosso trabalho, falamos sobre planejamento, entendido no sentido de preparação e organização do espaço, dos materiais, dos pensamentos, das situações e das ocasiões para a aprendizagem. [...] no início de um projeto, os professores devem reunir-se e discutir de todos os modos possíveis como o projeto poderá vir a evoluir, considerando as ideias prováveis, as hipóteses e as escolhas feitas pelas crianças. Ao fazer isso, preparam-se para todos os estágios subsequentes do projeto – mesmo se o inesperado acontecer (RINALDI, 1999, p.115).

Outra questão importante, de acordo com Gandini (2002), é que o trabalho acontece em equipe, privilegiando a comunicação, sempre lutando para atingir ideais de colegiado, da competência, do profissionalismo e da autonomia do professor. O segundo fator é a participação da família na escola. O terceiro fator é arquitetura, o espaço, os móveis. E todos os fatores requerem um planejamento de atividades, porque sem o *rapport*²¹ profissional entre os adultos e sem que o ambiente esteja organizado e enriquecido de modo a manter a abordagem educacional, portanto enfatiza:

Valorizamos o espaço devido a seu poder de organizar, de promover relacionamentos agradáveis entre pessoas de diferentes idades, de criar um ambiente atraente, de oferecer mudanças, de promover escolhas e atividades, e ao seu potencial para iniciar toda a espécie de aprendizagem social, afetiva e cognitiva. Tudo isso contribui para uma sensação de bem-estar e segurança nas crianças. Também pensamos que o espaço deve ser uma espécie de aquário que espelhe as ideias, os valores, as atitudes e a cultura das pessoas que vivem nele (MALAGUZZI, 1984 *apud* GANDINI, 1999, p.157).

²⁰ *Progettazione* significa no dicionário de português um projeto, uma ação, destinado a um plano.

²¹ *Rapport* é uma palavra de origem francesa que significa concordância, conformidade, harmonia. Segundo o Glossário de Termos de PNL, *rapport* é a relação de mútua confiança e compreensão entre duas ou mais pessoas.

A ideia de organização do ambiente é aspecto importante na ação e socialização da criança, sendo elemento essencial para superar dificuldades e processos cognitivos.

Quando Malaguzzi trata da pesquisa à ação, seguido do espaço organizado e proporcionando significados ao ambiente capaz de transformar o sujeito e o objeto de reflexão crítica, busca reforçar a ideia de que a abordagem também se baseia em aprender e reaprender com as crianças, avançando de forma que as crianças não são moldadas para a experiência, mas dão forma à experiência.

Existem duas formas pelas quais podemos olhar os processos de aprendizagem das crianças a descobrir indícios para seu apoio: uma é como as crianças ingressam em uma atividade e desenvolvem suas estratégias de pensamento e ação; a outra é o modo como os objetivos envolvidos são transformados. “Adultos e crianças realizam sua aprendizagem muito diferentemente: usam diferentes procedimentos, honram diferentes princípios, fazem diferentes conjecturas e seguem diferentes pistas” (MALAGUZZI, 1999 p. 98).

2.4 O papel dos professores

A figura do professor no Centro de Educação Infantil expressa imensa importância, apesar da abordagem italiana considerar a criança, em Reggio, os professores entendem que as crianças falam para dizer algo, para se comunicar, ou seja, eles desenvolvem o que chamam de Pedagogia da Escuta, de modo que as falas das crianças são registradas e se tornam parte da documentação dos projetos, relatórios e diários. É dessa forma que depois se realiza o *progettazione*, a estratégia de ação que tem forma também de planejamento.

Gandini (2002) destaca que em Reggio Emilia a formação de profissionais é constante, ao longo do ano letivo, a própria rotina nas escolas é um eterno aprendizado, pois se trocam experiências entre as crianças, os pais, a comunidade e os educadores, pois consideram que o treinamento de profissionais é essencial.

A fim de apoiar a qualidade das creches, muitas autoridades locais organizam amplos sistemas de aperfeiçoamento profissional e de treinamento dos professores em serviço. Esse treinamento em serviço compensa a baixa qualidade do treinamento anterior que muitas das pessoas que trabalham com crianças recebem antes de começar a trabalhar (GANDINI, 2002, p.52).

Nos primeiros anos das creches, na década de 1970, havia pouca teoria pedagógica referente às crianças menores de 3 anos. Assim, o treinamento dos professores envolve o desenvolvimento de estratégias de observação para compartilhar com a equipe, sendo a base para conhecimento das necessidades sociais e emocionais e para a elaboração de atividades curriculares (MANTOVANNI, 2002).

Na Itália, os professores devem ter um registro profissional e discutir com seus colegas e supervisores as situações das crianças de que são responsáveis a fim de determinar qual é a maneira mais conveniente de oferecer o melhor atendimento a cada criança. (GANDINI, 2002, p. 44).

Como afirma Edwards (1999, p.160), “[...] as crianças, como entendidas em Reggio, são protagonistas ativas e competentes que buscam a realização por meio do diálogo e da interação com os outros, na vida coletiva das salas de aulas, da comunidade e da cultura com os professores servindo como guias.”

Os pais valorizam os professores como profissionais competentes e confiáveis sendo participantes na escola e na aprendizagem de seus filhos.

Estamos falando sobre uma abordagem educacional baseada em ouvir ao invés de falar, em que a dúvida e a fascinação são fatores bem-vindos, juntamente com a investigação científica e o método dedutivo do detetive. É uma abordagem na qual a importância do inesperado e do possível é reconhecida, um enfoque no qual os educadores sabem “desperdiçar” o tempo ou, melhor ainda, sabem como dar às crianças todo o tempo de que necessitem. [...] A tarefa dessas pessoas não é simplesmente satisfazer ou responder perguntas, mas, em vez disso, ajudar a criança a descobrir respostas e, mais importante ainda, ajudá-las a indagar a si mesmas questões relevantes (RINALDI, 1999, p.114).

Essa abordagem possui o método também de trocas de ideias e segue uma linha democrática para as participações e formação na escola. Portanto, o Conselho Infância Cidade (Consiglio Infanzia Città) é ativo em cada escola, e

é formado por pais, educadores, pelo pedagoga²² e por cidadãos interessados. Ele é a estrutura democrática que promove e contribui para os processos de participação e responsabilidade compartilhada, conforme os critérios explícitos na Carta dos Conselhos Infância Cidade. Os membros são eleitos a cada três anos, em assembleia pública e tem liberdade para decidir sua organização para cumprimento de suas funções e intenções (REGGIO CHILDREN, 2011).

O Interconselho Cidadão (Interconsiglio cittadino) é o lugar onde se encontram periodicamente os Conselhos Infância Cidade. É formado por representantes de todos os Conselhos de todos os “nidos”, escolas municipais e cooperativas, além dos representantes da Reggio Children²³, da Associação Internacional Amigos de Reggio Children, (da Istituzione Scuole e Nidi d'infanzia) e por políticos municipais de referência.

O Interconselho é o interlocutor com a administração pública, desempenhando função consultiva no que diz respeito às principais questões de educação, gestão e administração. Reúnem-se ao menos três vezes por ano (REGGIO CHILDREN, 2011).

No interior da escola há reuniões de classe (sezione), um lugar para encontro de crianças, professores e pais. Sua organização de estrutura e tempo é variada. Tem como intuito criar espaços de socialização, compartilhamento dos projetos educativos, construção de intercâmbios sobre as ideias das crianças e sua aprendizagem. (REGGIO CHILDREN, 2011).

Veremos como os professores trabalham a ideia da pedagogia da escuta, projeto do educador italiano Loris Malaguzzi que deu respaldo à ideia para formação deste projeto da Pedagogia da escuta, em que a criança é protagonista de seu processo de conhecimento. Essa ideia é ligada à disposição de ouvir os outros e a si próprio.

²² Pedagoga apareceu de forma mais predominante no Norte da Itália. O pedagoga trabalha como coordenador para promover em si mesmo e nos professores uma atitude de “aprendendo a aprender”.

²³ Reggio Children – Centro Internacional pela Defesa e Promoção dos Direitos e Potencialidades de Todas as Crianças. Conhecida como “abordagem Reggio Children”, a metodologia se baseia em princípios de respeito, responsabilidade e participação na vida comunitária.

Para Malaguzzi (1999) a criança tem inúmeras formas de pensar, de se exprimir, de entender e de se relacionar. Baseado em Jean Piaget (1896-1980), John Dewey (1859-1952), e Lev Vygotsky (1896-1934) entre outros, ele concebeu uma proposta que usa a linguagem gráfica para explorar as formas de aprender das crianças. “Desenhando, elas analisam o tema de estudo e comunicam suas ideias, mesmo antes de estarem alfabetizadas”. (MALAGUZZI, 1999, p.39).

O conteúdo do relacionamento entre professor-criança, basicamente segundo Rabitti (1992, p. 47), precisa conter interesse ou envolvimento mútuo, cujos pretextos proporcionem a interação adulto-criança.

A vivência dos projetos permeia-se numa visão ampla para além da aprendizagem, pois quando as crianças estão envolvidas com o trabalho em grupo elas fazem perguntas para si mesmas, para os colegas e para os professores.

Em Reggio Emilia, a construção de projetos gera experiências próprias nos alunos e também nos professores estimulam os alunos a se perguntarem se o que fizeram deu certo ou errado, se foi difícil, sobre o que gostariam de fazer diferente para melhorar a atividade, enfim, elas passam a ser autônomas sobre seus próprios passos. Esse é, provavelmente, o aspecto mais revolucionário da proposta.

Quando envolvemos os alunos em algum projeto de construção manual, fazemos com que essa situação dê vazão a uma série de outras experiências, talvez completamente diferente do projeto original, como parte de um processo que é possível graças ao entrelaçamento das relações entre crianças e adultos. O educador está incorporado ao ambiente para conduzir os caminhos das crianças por meio da interpretação que ele tem do trabalho realizado. Condução não quer dizer direção, já que os passos do projeto continuam sendo definidos pelas crianças. É bastante complicado definir em palavras um trabalho tão prático como esse, mas dá para perceber que os professores são figuras essenciais nesse processo, assim como todo o processo de relacionamento das crianças com estes e com seus colegas. Este relacionamento é intenso pois há dois professores com a mesma competência se dedicando a um grupo de 26 crianças, que se subdividem durante os projetos. (MALAGUZZI, 1999 p. 54)

Percebe-se, nos comentários, que Malaguzzi faz quando se refere aos projetos, a grande experiência que a criança constrói desde muito pequena, as

noções de representação gráficas e os fenômenos que a cerca. Isso acontece de forma natural.

Sobre a alfabetização algumas saem alfabetizadas da forma mais natural possível, ou seja, por meio da interação com o mundo, estimulada pelos adultos. Assim, quando uma criança faz um desenho ou se manifesta de alguma forma, cabe ao professor interpretar aquele sujeito e identificar qual será o método ideal para sua aprendizagem. Rinaldi (1999, p.117), ressalta, “é um trabalho difícil de realizar, mas apaixonante, a partir do momento que se descobre essa forma de trabalhar”.

Acerca de todos os princípios da abordagem e prática educacional Italiana, sua incumbência é direcionar as crianças pequenas a serem cidadãos desde cedo, sendo esse o objetivo da abordagem. Portanto, baseia-se nas características de ouvir e falar, incentivo, autonomia individual, interação adulto criança, exploração de diversos ambientes, utilizando várias formas de linguagem, como o movimento, desenho, pintura, colagens, jogos e música para expressar ideias.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após as leituras sobre as práticas de Reggio Emilia, foi possível perceber que a abordagem é extremamente rica para se pensar a prática pedagógica para a Educação Infantil, pois permite às crianças experimentarem, levantarem hipóteses e desenvolverem autonomia, mostrando como o professor deve planejar e desenvolver as diferentes ações.

Ao longo das leituras o que mais nos chamou atenção foi a capacidade criadora dos trabalhos desenvolvidos e as interações que o adulto tem com as crianças, criando um elo afetivo, no qual os interesses e envolvimento são recíprocos. Nesta abordagem tanto as crianças como os professores estão envolvidos com o progresso do trabalho, com as ideias a serem exploradas.

A pesquisa contribuiu imensamente para a formação acadêmica, profissional e pessoal. Conhecer outra abordagem pedagógica para a Educação Infantil permitiu refletirmos sobre o potencial da infância e o respeito quanto aos seus direitos, pois nos trouxe a visão de criança como protagonista e construtora de sua aprendizagem. A forma com que visam estimular e alcançar o aprendizado reforça a ideia de compromissos para além da experiência no interior da escola e, nesse sentido, o grupo ultrapassa experiências de cada particularidade.

Embora o sistema educacional nos provocasse inúmeras curiosidades a seu respeito, não poderia deixar de registrar, neste momento tão valioso, a primeira leitura que abriu as portas para as demais: o rico poema de Malaguzzi (1999, p.1).

Ao contrário, as cem existem.

A criança é feita de cem.

A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar, de jogar e de falar.

Cem sempre. Cem modos de escutar as maravilhas de amar.

Cem alegrias para cantar e compreender. Cem mundos para descobrir.

Cem mundos para inventar.

Cem mundos para sonhar.

A criança tem cem linguagens, mas roubaram-lhe noventa e nove.

A escola e a cultura lhe separam a cabeça do corpo.

Dizem-lhe: de pensar sem as mãos, de fazer sem a cabeça, de escutar e de não falar, de compreender sem alegrias, de amar e maravilhar-se só na Páscoa e no Natal.

Dizem-lhe: de descobrir o mundo que já existe e de cem roubaram-lhe noventa e nove.

Dizem-lhe: 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.

Dizem-lhe: que as cem não existem.

A criança diz: ao contrário, as cem existem. (Lóris Malaguzzi)

Por meio do poema foi possível sentir um princípio ainda maior de amor às crianças, pois realmente as “cem existem” e nós, profissionais da educação, devemos ter esta plena certeza. O poema provoca carinho e nos deixa absolutamente com desejos de ser criança novamente.

Lóris Malaguzzi não só realizou uma grande mudança educacional na cidade italiana, mas realizou, com sua bela trajetória, a mudança nos pensamentos de quem o lê e sente afeto pela educação. A história da abordagem Reggio Emilia, com destaque a este professor mais que especial, Lóris Malaguzzi permite enxergarmos a diferença dessa abordagem pedagógica que, cada vez mais, nos encanta nos fazendo refletir sobre o potencial das crianças e o respeito quanto aos seus direitos. Mais que isso, essa pedagogia traz a criança como protagonista, construtora de sua aprendizagem.

Reggio Emilia sem dúvida é um desenvolvimento inovador para os pequenos. Ver isto como possibilidade desafia-nos a lutar por uma Educação Infantil brasileira que engrandece, que amplia o desenvolvimento humano e que encanta as diferentes crianças com suas “cem linguagens”.

Ao realizar toda a pesquisa, percebemos o quanto essa abordagem incentiva o desenvolvimento intelectual da criança por meio de um foco sistemático sobre a representação simbólica. Sem dúvida o anseio de descobrir uma prática diferenciada da educação infantil, motivou-nos entender a necessidade da criança ser encorajada a explorar seu ambiente, que é rico em possibilidades, e a expressar-se através de todas as suas linguagens desenho, pintura, palavras, movimento, montagens, dramatizações, colagens, escultura, música, o que torna-se fator determinante.

REFERÊNCIAS

- EDWARDS, C. Parceiro, promotor de crescimento e guia – os papéis dos professores de Reggio em Ação. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FARIA, A. L. G. **Impressões sobre as creches no norte da Itália**: Bambini si diventa. In: ROSEMBERG, F.; CAMPOS, M. M. (orgs.) Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 1994.
- FILIPPINI, T. O papel do pedagogo. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- GANDINI, L. Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- _____. Reggio Emilia: experimentando a vida na creche. Entrevista com Cristina Bondavalli. In: GANDINI, L.; EDWARDS, C. (orgs.). **Bambini**: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- GANDINI, L.; GOLDHABER, J. Duas reflexões sobre a documentação. In: GANDINI, L.; EDWARDS, C. (orgs.). **Bambini**: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- KATZ, Lilian. **O que podemos aprender com Reggio Emilia**. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 37-58
- KINNEY, L.; WHARTON, P. **Tornando visível a aprendizagem das crianças**. Porto Alegre: Artmed, 2009
- Kishimoto, T. M. (2001). **Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis**. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v.27, n.2, pp.229-245.
- _____. Lóris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas. IN: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (orgs.). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MALAGUZZI, L. Histórias, idéias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

Malaguzzi (1991) História, ideias e filosofia básica. In Edwards, Gandini e Forman (1991) *As Cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Ed. Artmed.

MANTOVANI, S. As creches na Itália hoje: tradição e inovação. In: GANDINI, L.; EDWARDS, C. (orgs.). **Bambini**: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MENDONÇA, C. N. de. **A documentação pedagógica como processo de investigação e reflexão na educação infantil**. 2009, 135 p. tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. (org.). **Formação em contexto**: uma estratégia de integração. São Paulo: Thomson, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Apezato (Orgs.). **Pedagogias(s) da infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

RANKIN, Baji. **Desenvolvimento do Currículo em Reggio Emilia – Um projeto de Currículo de Longo Prazo sobre Dinossauros**. IN: EDWARDS, Carolyn. *As Cem Linguagens da Criança: A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*/Carolyn Edwards, Lella Gandini, George Forman; tradução Dayse Batista. – Porto Alegre: Artmed, 1999. 320p

REGGIO CHILDREN. **Reglamento Nidos y escuelas de la infancia del ayuntamiento de Reggio Emilia**. Reggio Emilia: Nerocolore, Corregio, 2011.

RINALDI, Carlina. **O currículo emergente e o construtivismo social**. In: EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella, FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 113-122.

SPAGGIARI, Sérgio. Considerações críticas e experiência de gestão social. In: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. **Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos: uma abordagem reflexiva**. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

_____. Reggio Emilia: a imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípio fundamental. In: GANDINI, L.; EDWARDS, C. (orgs.). **Bambini**: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002

A ABORDAGEM inovadora do Reggio Emilia. Disponível em:<www.educacional.com.br/entrevistas/interativa_adultos/entrevista002.asp> Entrevista interativa. Acesso em: 16 jul. 2014.