

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

**REJANE MEDEIROS RANGEL FERNANDES**

UM OLHAR SOBRE A EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM  
REGGIO EMÍLIA

Rio de Janeiro

2015

REJANE MEDEIROS RANGEL FERNANDES

UM OLHAR SOBRE A EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM  
REGGIO EMÍLIA

Monografia apresentada ao Curso de Graduação em Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Deise Arenhart

Rio de Janeiro  
2015

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**TERMO DE APROVAÇÃO**

Monografia apresentada ao Curso de Graduação em Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de licenciatura em Pedagogia.

Aprovada por:

---

Prof<sup>a</sup>.Dr<sup>a</sup>. Deise Arenhart – Orientadora  
Universidade Federal do Rio de Janeiro

---

Prof<sup>a</sup>.Dr<sup>a</sup>. Daniela Guimarães – Parecista  
Universidade Federal do Rio de Janeiro

---

Prof<sup>a</sup>.Dr<sup>a</sup>. Núbia – Parecista  
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

## AGRADECIMENTOS

Nessa jornada muitos anos se passaram e muito tenho a agradecer.

Sou grata a Deus por ter me dado força e coragem para superar as dificuldades, pois muitas vezes pensei em não continuar devido às tristezas que aconteceram pelo caminho.

A minha orientadora Deise, pelo suporte no pouco tempo que lhe coube, pelas suas correções e incentivos.

A minha mãe, Fernandina, e minha irmã Rose, que mesmo de longe, torceram por esta conquista.

Ao meu pai, Eduardo, (in memoriam), que mesmo lutando para sobreviver por mais de um ano, compreendeu minha ausência em alguns momentos.

A minha irmã, Rosana, pelo carinho e força concedida durante essa jornada e que muitas vezes me escutou aos prantos em demoradas ligações.

As minhas filhas, Sofia e Olivia, que embora não tivessem conhecimento disto, suportaram minhas ausências e de maneira especial iluminaram meus pensamentos e transmitiram alegrias, mesmo correndo pela casa e espalhando minhas pesquisas em meus momentos de concentração.

Ao meu marido, Tom, pela parceria no cuidado com a casa e na criação das nossas filhas quando precisei de auxílio.

A minha cunhada, Patrícia, que gentilmente me ajudou com livros, incentivos e com uma entrevista relatando sua passagem à Reggio Emília.

## RESUMO

FERNANDES, Rejane Medeiros Rangel. **Um olhar sobre a experiência de educação infantil em Reggio Emília**. Rio de Janeiro, 2015. Monografia – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

A presente pesquisa teve como objetivo buscar conhecer alguns princípios centrais que fundamentam a proposta para a educação infantil na cidade de Reggio Emília na Itália e, a partir disso, refletir sobre possíveis contribuições dessa experiência para minha prática pedagógica. Para tanto, realizou-se uma pesquisa de abordagem qualitativa, buscando conhecer e discutir aspectos centrais dessa abordagem através de estudo bibliográfico, bem como uma entrevista semi-estruturada, realizada com uma professora brasileira que foi até a Itália conhecer as escolas em Reggio Emília. Através dos estudos realizados, percebe-se que, na proposta de Reggio Emília, a escola deixa de ser um ambiente de depósito de conteúdos e passa a ser um ambiente de pesquisas e exploração do mundo; que valoriza as indagações, comentários e particularidades de cada criança; onde os professores atuam como mediadores e organizadores de contextos educativos; em que a diversificação de espaços e materiais, (sobretudo no ateliê) são fundamentais para enriquecer e ampliar as experiências culturais, sociais, artísticas e corporais das crianças. A partir da entrevista, percebe-se que esse encantamento, após conhecer a Abordagem de Reggio Emilia, desperta a vontade nos educadores de mudar suas posturas atuais e de refletir sobre novos caminhos norteadores para a educação infantil. Conclui-se então, que a Abordagem de Reggio Emília aponta um novo olhar frente à educação, voltado às crianças e a comunidade.

Palavras - chave: Abordagem Reggio Emilia; Educação Infantil; Prática Pedagógica.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	6
Capítulo 1 - BREVE PERCURSO HISTÓRICO DA INFÂNCIA E DA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	8
1.1 A educação infantil no Brasil.....	10
1.2 A educação infantil na Itália .....	15
Capítulo 2 – A EDUCAÇÃO INFANTIL EM Reggio Emília .....	18
2.1 Os espaços.....	20
2.2 O ateliê .....	22
2.3 O professor .....	23
2.4 Os projetos de trabalho.....	25
2.5 Significados da experiência de Reggio Emília para uma professora brasileira.....	27
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	29
REFERÊNCIAS .....	31
ANEXO.....	33

## INTRODUÇÃO

As ideias de autores como Froebel, Freinet, Montessori, Dewel e Piaget convergem no respeito à individualidade da criança e a sua forma diferenciada de aprender, vislumbrando a exploração e a experimentação como fatores que promovem a aprendizagem.

Com base nessas ideias e durante as aulas de Prática de Ensino em Educação Infantil com a professora Daniela Guimarães, onde eram debatidas questões para subsidiar os professores na concepção e na elaboração de propostas pedagógicas auxiliando as crianças no seu desenvolvimento biológico, cognitivo, emocional e social, surgiu o interesse por esta pesquisa.

Esses debates me fizeram repensar minha prática com as crianças da educação infantil, nascendo assim a vontade de buscar novas propostas pedagógicas que valorizem a linguagem e as potencialidades das crianças pequenas.

Na mesma época, uma amiga fez uma viagem a trabalho e me relatou a abordagem pedagógica de Reggio Emília, na Itália. Nela, a criança é encorajada a explorar seu ambiente, rico em inúmeras possibilidades, bem como a entrar em contato com diversas linguagens como desenho, pintura, palavras, movimento, montagens, dramatizações, colagens e música, visando ampliar suas experiências simbólicas e criativas. As manifestações das crianças são registradas e tornam-se parte da documentação dos projetos, relatórios e diários.

Fiquei entusiasmada com o protagonismo das crianças e a forma como são desenvolvidos os projetos, despertando meu interesse em conhecer a proposta, a fim de renovar meus conhecimentos nas práticas pedagógicas da educação infantil.

Dessa forma, a presente pesquisa tem como objetivo: Identificar os principais elementos didático-pedagógicos que fundamentam a proposta para a educação infantil em Reggio Emilia e refletir sobre possíveis contribuições desse trabalho para minha prática pedagógica.

O livro “As Cem Linguagens da Criança - A abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância”, escrito por EDWARDS, GANDINI e FORMAN (1999) é a base principal da pesquisa bibliográfica, além de artigos e livros. Também

realizo uma entrevista semi-estruturada\* com uma educadora no Brasil, Patrícia Andrade Pinheiro, que conheceu pessoalmente essa experiência em Reggio Emília.

Busco lançar um olhar que articule, na análise qualitativa, os dados da pesquisa bibliográfica com os dados da entrevista, procurando observar, pensar e refletir sobre as contribuições possíveis dessa abordagem em meu contexto pedagógico.

Apresento, no primeiro capítulo, um breve percurso histórico da educação infantil procurando evidenciar a transformação da imagem da criança através dos tempos no Brasil e na Itália. No segundo capítulo, primeiramente, apresento o surgimento da Abordagem de Reggio Emília; num segundo momento, discuto quatro eixos de sua proposta: os espaços, o ateliê, o professor e os projetos de trabalho. Nas considerações finais, sintetizo algumas idéias que fundamentam a proposta e reflito sobre os significados e contribuições dessa experiência para minha atuação pedagógica.

---

\* roteiro encontra-se em anexo



## CAPÍTULO 1- BREVE PERCURSO HISTÓRICO DA INFÂNCIA E DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Numa inserção pela história, observa-se que a imagem da criança e da infância e, conseqüentemente, as propostas sociais ligadas às crianças, passaram por muitas transformações sociais.

Segundo os estudos de Áries (1981), na idade média não havia consciência da infância como uma fase separada da existência humana, a concepção que existia era a de um adulto em miniatura. As crianças vestiam roupas como as dos adultos e ficavam misturados a eles.

E conforme seu argumento:

(...) o sentimento da infância não existia - o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. Por essa razão, assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes. (ÁRIES,1981,p.156)

Conforme o autor, do século XII ao século XVII a infância era concebida de forma bem diferente do que a concebemos hoje. Aos sete anos, a criança era inserida no mundo dos adultos. Ela tinha uma função utilitária para a sociedade, pois era útil na economia familiar. As crianças das classes pobres eram inseridas no trabalho logo que cresciam. Já os filhos dos nobres, tinham seus educadores que os preparavam para a transição da vida adulta. As meninas nobres aprendiam boas maneiras e o papel de esposa. Nessa época, havia altos índices de mortalidade infantil devido às péssimas condições de saúde, de higiene e a falta de cuidados básicos. A criança morta era substituída por outra que ocuparia seu lugar.

O autor demonstra, em suas pesquisas, a fragilidade da criança e sua desvalorização na sociedade com sua infância reduzida e sendo manipulada pelos adultos.

Ariés (1981) ainda descreve que no fim do século XVI começa haver mudanças na concepção de infância, vindas através da religião, surgindo uma nova compreensão em relação ao cuidado com a criança, adquirindo importância dentro

da família. As amas de leite e as parteiras trabalhariam como protetoras de bebês, para a manutenção da vida da criança; as condições de higiene melhoraram e os pais não aceitavam mais com naturalidade sua morte. Com o movimento da religiosidade, surge a criança anjo, com sua imagem associada ao menino Jesus ou a Virgem Maria, causando ternura nas pessoas, transformando as relações familiares e sociais, havendo preocupação com o pudor, despertando sentimento por essa criança que passa a ser preservada e cuidada.

Nessa nova compreensão ela passa a ser definida como ingênua e frágil, sendo mimada e paparicada. Em contrapartida surge a educação com função disciplinadora e rígida, através da Reforma Protestante. Era uma educação com controle moral, acreditando-se que a criança era fruto do pecado e deveria ser orientada para o caminho do bem e preservada.

De acordo com Rizzo (1982), nesse período da Reforma, a educação se caracterizava por sua rigidez, corrigindo, punindo e disciplinando as crianças. A alegria era algo considerado insano e a punição era indispensável para se conseguir disciplina. A família deveria ser temente a Deus e a primeira a doutrinar as crianças segundo os padrões da Igreja.

Ariès (1981) também descreve que nesse período a educação surge como uma forma de separar a criança do mundo dos adultos na sua fase de formação moral e intelectual, pois essa mistura com os adultos não era ambiente adequado para a aprendizagem.

Kulmann Jr (2010). reforça as ideias de Ariès sobre a mudança do sentimento de infância:

Ariès identifica a ausência de um sentimento da infância até o século XVII, quando teria se iniciado uma mudança considerável. Por um lado, a escola substituiu a aprendizagem como meio de educação; a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, passando a viver uma espécie de quarentena na escola. Por outro lado, esta separação ocorreu com a cumplicidade sentimental da família, que passou a se tornar um lugar de afeição necessária entre cônjuges e entre pais e filhos. Esse sentimento teria se desenvolvido inicialmente nas camadas superiores da sociedade: o sentimento da infância iria do nobre para o pobre.(KUHLMANN JR.,2010,p.18)

No mesmo período da Reforma Protestante, Rizzo (1982) relata que as ideias do pensador suíço, Jean Jacques Rousseau influenciaram a concepção de infância. Rousseau defendeu a ideia de que a criança nascia naturalmente boa, sendo seus vícios desenvolvidos pelo meio que a cerca, defendendo o direito da criança pequena de ser livre durante seus primeiros seis anos de vida, aprendendo na prática com seus erros e acertos.

Esta deveria ser deixada livre, em plena ausência de controle, durante os seis primeiros anos de vida. O resultado de seus erros lhe indicariam o caminho a seguir e isto seria o suficiente. Por exemplo, se queimasse os dedinhos brincando com fogo, a criança passaria a evitá-lo por si mesma. (ROUSSEAU, apud RIZZO, 1982, p.13)

Conforme a autora citada, mesmo com as ideias de Rousseau sobre as necessidades da criança, o descaso com a criança continuava. Com a Revolução Industrial surgiu, na França, mais fábricas, causando o aparecimento de crianças pobres nas ruas enquanto as mães trabalhavam nas fábricas. Desta forma eram criadas as *gardeuses d'enfants* (criadeiras) com o intuito de retirar as crianças das ruas e recolher os filhos de uniões ilegítimas. Mais tarde as criadeiras receberam o nome de *faiseuses d'anges* (fazedoras de anjo), pois as crianças viviam em condições muito precárias de higiene e de alimentação ocasionando o óbito.

Em 1844 surge, na França, a primeira creche, a Firmim Marbeau, com a finalidade de evitar os fatídicos acontecidos com os serviços anteriores das *faiseuses d'enfants* (fazedoras de anjo).

Na Revolução Industrial, também houve a exploração do trabalho infantil, devido à mão de obra mais barata. A partir desse fato surgiram discussões para reformulações de leis para acabar com a exploração infantil, criando mecanismos para a proteção da criança que foram se intensificando em todo o mundo.

### **1.1 A educação infantil no Brasil**

No Brasil, acompanhando esse desenvolvimento das concepções de infância, ao longo da história também houve mudanças significativas nas políticas sociais em

relação à criança. Conforme os estudos de Kulmann Jr. (2010), no século XVI, durante a colonização, os jesuítas educavam os índios com sua catequese em conjunto com a educação, através de mediadores que eram órfãos trazidos de Portugal. Por trás desse ato estava a intenção de divulgar o catolicismo convertendo os nativos à fé cristã.

Farias (2005) descreve que na escravidão as crianças eram divididas entre criança escrava e criança da “Casa Grande”. A esta última era oferecida educação a partir dos seis anos. Aos 10 anos, os meninos incorporavam a aparência e as atitudes dos adultos. E as crianças escravas não tinham nenhum direito à educação, mas a obrigação de aprender algum ofício, já identificando sua real condição social.

Desde a escravidão, já se iniciava uma situação degradante com as crianças sem direito a infância, sendo vítimas da autoridade do pai ou de quem elas deveriam servir, encontrando-se excluídas do direito de brincar e estudar.

Rizzo (1982) relata que no período escravocrata no Brasil, surge a primeira Roda ou Casa dos Expostos, destinada a receber crianças ainda bebês enjeitados e filhos ilegítimos. Por trás dessa assistência estava a preocupação em retirar das ruas crianças e adolescentes que poderiam se tornar uma ameaça à sociedade e esconder a prova das “desgraças” ocorridas com as mães vitimadas pelos abusos dos Senhores da Casa Grande.

Nesta retrospectiva histórica, nos reportamos aos estudos de Kuhlmann Jr. (2010), onde aponta que na segunda metade do século XIX surge uma nova concepção assistencial englobando alimentação e habitação aos trabalhadores e aos pobres, as pré-escolas que foram expandidas internacionalmente. A creche para crianças de 0 a 6 anos foi apresentada em substituição a Casa dos Expostos, incentivando as mães a não abandonarem seus filhos.

Essas creches não tinham uma finalidade pedagógica, e sim, destinada a combater a pobreza sanando a carência das crianças e de suas famílias. As creches populares atendiam as mães que trabalhavam como domésticas e eram vistas como um favor a essas famílias. Somente as crianças das classes dominantes tinham acesso à educação.

Segundo o autor, em 1896, foi criado pelo então governador de São Paulo, Bernardino de Campos, o primeiro jardim da infância público do país denominado Jardim da Infância Caetano de Campos. Apesar de público, a elite paulistana tinha

prioridade nas matrículas e durante muitos anos foi considerada modelo e frequentada apenas pelas crianças ricas.

Os jardins de infância eram mantidos por entidades privadas. Havia uma finalidade pedagógica inspirada nos *Kindergarten* (jardim de infância) de Froebel, porém, voltada para a elite, deixando as crianças pobres sem acesso ao desenvolvimento pedagógico.

Já em 1899, o médico Arthur Moncorvo Filho criou o Instituto de Proteção e Assistência à Infância no Brasil, oferecendo serviços de vacinação, ginecologia, distribuição de leite, consulta a lactantes, etc. Entre as décadas de 20 e 30 os operários reivindicaram melhores condições de trabalho e locais para deixarem seus filhos. Com isso, a Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado (RJ) inaugura uma creche para filhos de operários.

Esses fatos foram um marco inicial histórico no Brasil onde aconteceram mudanças conforme as necessidades e as transformações sociais.

As novas instituições não eram apenas um mal necessário, mas representavam a sustentação dos saberes jurídico, médico e religioso no controle e elaboração a política assistencial que estava sendo gestada, e que tinha na questão da infância o seu principal pilar.(KUHLMANN JR., 2010, p. 87)

De acordo com Kramer (1995), no início do século XX, muitas instituições de atendimento a infância surgiram após a industrialização do país. O movimento operário ganha força e reivindica melhores condições de trabalho e creches para os filhos no horário do trabalho.

Essas instituições atendiam às crianças pobres com proposta assistencialista. Já as crianças ricas recebiam educação com uma proposta pedagógica voltada para o desenvolvimento da criança. Devido a essa divisão de atendimento, os órgãos públicos iniciam a regulamentação do atendimento à criança.

Em 1988 a Constituição Federal reconheceu a educação infantil como um direito da criança e não mais somente da mulher trabalhadora. A Constituição institui que a educação infantil é um direito da criança, uma opção da família e um dever do estado. A criança, assim, cresce como sujeito de direitos.

Outro fato importante foi a aprovação do ECA, Lei nº 8.069/90, que garante às crianças a inserção no mundo dos direitos humanos.

Como fruto de um novo lugar da criança nos debates científicos, pedagógicos, jurídicos e políticos, e como reconhecimento da importância educativa dos espaços coletivos de educação, a Educação Infantil passou a ser objeto de planejamento, resultando seu reconhecimento como a primeira etapa da educação básica a partir das definições da LDB, Lei nº 9.394/96, conforme os artigos 29, 30 e 31 dedicados a essa etapa da educação.

Art. 29 - A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30 - A educação infantil será oferecida em:

I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II – pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31 - Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental. (BRASIL, LDB, 1996)

Em 1998, foi criado o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, que direciona e estrutura o trabalho com crianças de 0 a 6 anos de idade, fazendo uma interação com o cuidar e o educar. Esse conceito assistencialista na educação infantil, aos poucos, está sendo substituído por uma educação integral das crianças, vista como cidadãs e com necessidades específicas para se desenvolverem.

Modificar essa concepção de educação assistencialista significa atentar para várias questões que vão além dos aspectos legais. Envolve principalmente, assumir as especificidades da educação infantil e rever concepções sobre infância, as relações entre classes sociais, as responsabilidades da sociedade e o papel do Estado diante das crianças pequenas. (RCNEI, 1998, P.17)

Tem sido um longo caminho e muitas transformações sociais que originaram um novo olhar em relação à criança, que deixou de ser vista como um objeto de caridade para passar a ter seus direitos assegurados pela Constituição. Assim, a criança passou a ser reconhecida como ser social, com direito a ser cuidada e educada num ambiente adequado para que, brincando, possa ter um bom desenvolvimento cognitivo, emocional e social, buscando superar uma perspectiva assistencialista.

Atualmente, debate-se muito no Brasil sobre o trabalho na Educação Infantil. As rápidas transformações em um mundo cada vez mais globalizado nos desafiam em busca de novas propostas para nosso trabalho com as crianças pequenas, englobando condições adequadas de desenvolvimento físico, psicológico, intelectual, social e promovendo a experiência da infância na contemporaneidade.

Ao longo da história da educação da primeira infância, houve muitas contribuições dos educadores e estudiosos que fizeram valorizar a educação da primeira infância, como Montessori, Dewey, Froebel, Pestalozzi, Rousseau Comenius, Decroly, Piaget e Vygotski. Esses autores defendem o lúdico no processo de aprendizagem da criança, pois, brincando, a criança é capaz de reproduzir e interpretar sua realidade e, assim, desenvolver-se em todas as suas dimensões.

Nessa direção, atualmente, como fruto de estudos, pesquisas e debates em torno da especificidade do trabalho educativo na educação infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais, indicam três princípios norteadores para valorizar as ações pedagógicas com as crianças: políticos, estéticos e éticos. Reforçam ainda a indissociabilidade do educar e cuidar, tendo as interações e a brincadeira como eixo central do trabalho pedagógico com as crianças. Conforme art.6º das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB n. 1, de 07/04/1999):

Art. 6º As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios:

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

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

III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

Ainda de acordo com as Diretrizes, as creches e pré-escolas precisam ser um lugar que propicie o desenvolvimento da criança, em suas múltiplas linguagens, com espaço estimulante, educativo e seguro, enriquecendo suas experiências.

Dentro desta perspectiva, busco, na experiência de educação infantil de Reggio Emília, no norte da Itália, caminhos norteadores das práticas pedagógicas da educação infantil que valorizem o brincar e a cultura da infância, as interações sociais e as linguagens.

## 1.2 A educação infantil na Itália

Historicamente, a educação infantil na Itália percorreu um longo caminho para que fosse possível promover uma educação de qualidade para a primeira infância. Os autores Edwards, Gandini e Forman (1999) relatam um pouco da história da Itália, onde houve conflitos entre o Estado e o poder da Igreja Católica, afetando os resultados inovadores na educação.

Em 1820, houve uma preocupação com os menos favorecidos, surgindo iniciativas para possibilitar melhores condições na vida do povo. Dentro dessas iniciativas nascem as instituições de caridade buscando formar cidadãos, reduzir a mortalidade infantil e a criminalidade. (Cambi e Ulivieri, 1998 apud EDWARDS, GANDINI E FORMAN, 1999, p.30)

Nos estudos de Edwards, Gandini e Forman (1999), apontam que no século XX a Itália torna-se mais industrializada, crescendo as necessidades das mães trabalhadoras com relação ao cuidado e educação dos seus filhos, fazendo surgir novas filosofias e métodos de ensino para a primeira infância com base nas ideias de Maria Montessori e nas irmãs Rosa e Carolina Agazzi. Porém, em 1922, o regime fascista depôs o método Montessori, devido aos seus ideais de paz e sua recusa em apoiar o regime, sendo substituído pelo modelo Agazzi. Nesse mesmo período a Igreja passou a exercer um controle sobre a educação pré-escolar.

Conforme os autores citados, após a Segunda Guerra Mundial e anos vivendo no regime fascista, as pessoas começavam a se preparar para mudanças na política e no meio social. Novas ideias surgiram nos anos 50 de educadores progressistas como Celestin Freinet e John Dewey, incentivando uma reformulação da educação.

Em 1945-46, por um curto período após a Segunda Guerra Mundial as pessoas tomaram muitas iniciativas com as próprias mãos. O governo estatal estava passando por uma reorganização, e a Igreja Católica não estava em posição de interferir. Foi nesse período que, em localidades com uma forte tradição de iniciativa local, surgiram tentativas espontâneas para o estabelecimento de escolas coordenadas pelos pais.(EDWARDS, GANDINI E FORMAN,1999, p.32)

Em 1963 é fundada em Reggio Emília a primeira escola municipal dirigida para crianças pequenas. Nesta época, essas escolas municipais rompiam com o



monopólio da Igreja Católica, em relação à educação de crianças pequenas, pois o município é quem seria o responsável por essa administração. Anos mais tarde surgiram outras sob a administração da municipalidade, mas em 1976 o porta-voz do Governo Católico criticou essas escolas administradas pelos municípios, acusando-as de instituir uma educação que corrompia as crianças. Por trás desses ataques estava o incômodo da perda do monopólio da Igreja sobre a educação causando a redução de homens e mulheres que escolhiam as vocações religiosas, fazendo com que a Igreja buscasse professores laicos aumentando os custos de suas escolas (MALAGUZZI, 1999).

Por volta de 1968 e 1977, houve mudanças significativas na legislação social graças ao aumento da participação da mulher no mercado de trabalho que exigiram melhorias sociais, como: licença a maternidade, igualdade de salários entre homens e mulheres, educação pré-escolar mantido pelo governo e o estabelecimento dos *Assili Nido* (centros para a primeira infância – creches), mantidos também pelo governo (EDWARDS *et al.*,1999). Tais mudanças foram importantes para o crescimento social, surgindo propostas que a cada dia aperfeiçoava as iniciativas ligadas à educação da primeira infância.

Bandioli e Mantovanni (1998) ressaltam que na Itália a creche surgiu por volta de 1971 como serviço público, porém, na implementação da Lei 1044 a criança não é mencionada. Fala-se basicamente no modo de funcionamento, no objetivo de promover a temporária custódia da criança facilitando o ingresso da mãe no mercado de trabalho, avaliando apenas o problema da mulher, deixando lacunas em relação ao projeto educativo destinado à criança.

Partindo desse ponto de vista, a creche “moderna” (para distingui-la da creche assistencial que possuía como referente a família necessitada) nasce como serviço em resposta às necessidades e aos direitos da mulher que trabalha, como garantia de ocupação extradoméstica, cuja tendência é eliminar a discriminação da mulher, enquanto mãe, e a sua consequente possível exclusão ou marginalização do mercado de trabalho. Não foi por acaso que na Itália a questão das creches foi levantada e sustentada pelo movimento das mulheres e pelos sindicatos. A creche configura-se assim como serviço que garante o trabalho feminino e tem como referente primeiro a família enquanto lugar onde se coloca a mulher trabalhadora e, ao mesmo tempo, mãe. (BANDIOLI e MANTOVANI, 1998, p. 18)

Os autores mencionados acima relatam que diversos debates e ideias ocorreram em relação ao funcionamento das creches. Desta forma, as creches

municipais desenvolveram muitas experiências, surgindo, assim, creches educativas preenchendo as lacunas da Lei 1044. Com isso, as regiões de Reggio Emília, Pistóia, Módena, Parma, a Úmbria e a Ligúria se destacaram com conteúdos pedagógicos concretos, transformando a gestão social com base na relação com a família como parte integrante do processo educativo, criando uma estrutura pedagógica de apoio e abrindo espaços para uma variedade de experiências, modelos, soluções administrativas e organizacionais.

Percebe-se que o desenvolvimento das propostas educativas ocorreu conforme as demandas sociais, impulsionando mudanças na educação para a primeira infância. Segundo Faria (2005), a Itália amplia, constrói e divulga novos conceitos na educação infantil, confrontando teoria e prática. Desta forma, a autora aponta em seus estudos na Educação Infantil alguns pontos da política social desse país em relação à infância:

Os artigos mostram algumas características importantíssimas da política social voltada à infância e aos *piccolissimi* em particular: a diversidade de ofertas de acordo com a demanda e suas especificidades regionais, culturais e políticas; a valorização da criança como sujeito de direitos e produtora de cultura; o confronto permanente entre adultos, sejam eles pais, mães, profissionais, pesquisadores, e suas respectivas contribuições para a educação em creches como um serviço público.(FARIA, 2005 apud BONDIOLI; MANTOVANI, 1998, p.8)

Com tais parâmetros, inicia-se uma nova trajetória no desenvolvimento infantil, principalmente no norte da Itália, na região de Emilia Romagna. A cidade de Reggio Emilia se destacou pela sua prática educacional avançada, pelo investimento e comprometimento na educação da primeira infância (EDWARDS *et al.*, 1999).

Partindo destas reflexões, caminhamos para o capítulo seguinte em busca do surgimento, a história e os fundamentos da experiência educacional de Reggio Emília, onde o trabalho na educação infantil caracteriza-se pela inovação teórica, pela qualidade e pelos seus constantes estudos em relação à aprendizagem da criança em suas diferentes formas de expressão.

## **CAPÍTULO 2– A EDUCAÇÃO INFANTIL EM REGGIO EMÍLIA**

Com base nos relatos de Malaguzzi (1999) o início da construção da escola surgiu através de um movimento comunitário após a Segunda Guerra Mundial, na cidade de Reggio Emília, norte da Itália. A população se uniu depois da devastação da guerra para a construção de uma escola para seus filhos, com um terreno doado por um fazendeiro e com recursos obtidos da venda de um tanque, caminhões e alguns cavalos deixados para trás pelos alemães no fim da guerra.

O autor relata ainda que entrou nesse grupo de cidadãos e tomou parte na construção e na experiência educativa, tornando-se mais tarde um dos grandes idealizadores da abordagem pedagógica de Reggio Emilia. Havia um sentimento forte de cooperação e colaboração na população, onde os pais faziam parte da escola, ajudando no planejamento, participando de algumas aulas, colaborando com material e preparando móveis ou objetos usados posteriormente pelas crianças na escola. Nessa integração e coletividade, professores, alunos e famílias organizam eventos transmitindo um sentimento de pertencimento para as crianças e para as famílias com a escola.

A cooperação e o envolvimento dos pais, professores e alunos estão dentro do contexto de Reggio Emília, tornando parte da ação educativa. Esta parceria colabora na busca pela qualidade de ensino e no cuidado com a escola.

Nos anos 50 e 60, surgiram na Europa teorias inovadoras como as de Jean Piaget, Lev Vygotsky e John Dewey, além de pedagogos italianos, como Maria Montessori, irmãs Agazzi, Bruno Ciari, que contribuíram e enriqueceram o trabalho com as crianças surgindo novas ideias e estratégias educacionais. Com o passar dos anos a ideia de aprendizagem e ensino focada na criança pequena foi sendo construída em Reggio Emília baseada no trabalho de professores, pais e alunos, criando um conjunto singular e inovador. (MALAGUZZI , 1999)

Partindo do pressuposto que o professor necessita conhecer as tendências que influenciam o ensino e a aprendizagem, todas essas contribuições são enriquecedoras e norteadoras para que o professor possa fazer um reexame de suas práticas, buscando um caminho mais adequado no processo ensino aprendizagem.

Em 1963, Malaguzzi esteve à frente da primeira escola municipal dirigida para crianças pequenas. Uma vez por semana os professores levavam as crianças e diversos tipos de materiais para uma atividade pedagógica pelos espaços públicos da cidade. As crianças se organizavam pelos parques, praças ou na varanda do teatro municipal para observar, investigar e experimentar, depois expressavam essas experiências através de desenhos, pinturas e esculturas. As pessoas ficavam surpresas e curiosas com as atividades e com os materiais diversificados para os padrões da época. Nesse aspecto Malaguzzi afirma que a aprendizagem é um processo auto-construtivo onde as crianças desempenham um papel ativo na aquisição e na construção do pensamento, dessa forma o trabalho na escola é construído entorno da criança como protagonista de seu conhecimento, onde professores aprendem com as crianças, com as famílias e com o trabalho através de recursos inovadores, atividades diversificadas e diferentes (idem, 1999).

Desejávamos reconhecer o direito de cada criança de ser protagonista e a necessidade de manter a curiosidade espontânea de cada uma delas em um nível máximo. Tínhamos de preservar nossa decisão de aprender com as crianças, com os eventos e com as famílias, até o máximo de nossos limites profissionais, e manter uma prontidão para mudar pontos de vista, de modo a jamais termos certezas demasiada. (MALAGUZZI, IN EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p.62)

O autor menciona que foi um tempo de reflexão e seleção de projetos. O primeiro projeto foi “*Robson Crusóé*”, a história foi recontada através de trabalhos realizados com argila, desenho, pintura e madeira. Na abordagem de Reggio Emilia não existem as disciplinas formais e todas as atividades pedagógicas se desenvolvem por meio de projetos, observando, escutando e documentando a aprendizagem da criança durante o processo do trabalho.

Conforme Corsino (2009), os projetos enriquecem o trabalho do professor, que em vez reproduzir passa a ser um pesquisador do seu próprio trabalho. Desta forma, percebemos o projeto como uma ferramenta de pesquisa onde o professor pode acompanhar o desenvolvimento da criança, estimulando seus conhecimentos e determinando, em conjunto, a direção de um projeto.

Em 1991, a abordagem pedagógica de Reggio Emilia, tornou-se reconhecida como um dos melhores sistemas educacionais do mundo através de uma publicação

da revista americana Newsweek, entusiasmando pedagogos do mundo inteiro. Este modelo pedagógico foi municipalizado e hoje engloba 40% das escolas da cidade de Reggio Emília, oferecendo atendimento integral à criança com horários flexíveis, inclusive aos portadores de alguma deficiência (EDWARDS *et al.*,1999).

Reggio Emilia repensa e reconstrói constantemente seus saberes, ressaltando a centralidade da criança no processo educativo. As fontes e inspiração abrange várias gerações, vão desde John Dewey, Henri Wallon, Lev Vygotsky, Jean Piaget, Celestine Freinet, Maria Montessori, Howard Gardner entre outros teóricos, filósofos e psicólogos que enriquecem o trabalho. Ao longo do tempo são realizadas diversas experiências educacionais sem ficar preso a uma literatura, oferecendo condições para a aprendizagem. (MALAGUZI,1999).

A abordagem de Reggio Emília engloba suposições filosóficas, currículo e pedagogia, método de organização escolar e desenho de ambientes, além de incentivar o desenvolvimento intelectual das crianças através das representações simbólicas, da exploração do ambiente e das linguagens seja em palavras, movimento, desenho, música, escultura, teatro, colagem, pintura, dramatizações e expressões do movimento (EDWARDS *et al.*,1999).

Segundo Guimarães (1999), nas instituições de educação infantil italianas, o adulto também aprende junto com a criança, sobre o desenvolvimento infantil e suas potencialidades, saindo do lugar de espectador para envolver-se como parceiro, proporcionando diversas possibilidades de experiências na construção do conhecimento. Desta forma, fazemos uma reflexão das nossas práticas buscando cada vez mais aprender e renovar os conhecimentos saindo do lugar comum.

## **2.1 Os espaços**

O espaço revela e retrata a forma como as pessoas são. Não basta estar apenas arrumado e preparado para receber as crianças, elas devem interagir com o ambiente sentindo-se pertencentes aquele espaço.

Certamente, nossas escolas são o objeto mais visível de nosso trabalho; creio que oferece múltiplas percepções 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 todas iguais. ((MALAGUZZI, IN EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 150)

A entrevistada, professora Patrícia Andrade Pinheiro, relata sobre os espaços: “O ambiente, a arquitetura, os materiais usados, tudo é interligado, a fim de proporcionar à criança a oportunidade de construir, descobrir, interagir e reconstruir. A riqueza de material disponível ao alcance das crianças é incrível!”

Dentro desse aspecto, um espaço amplo, acolhedor, instigante e rico em possibilidades proporciona prazer na criança, fazendo-a interagir com o ambiente e favorecendo sua liberdade de expressão, sua demonstração de ideias e seu desenvolvimento.

Horn (2004), escreve sobre essa concepção:

O olhar de um educador atento é sensível a todos os elementos que estão postos em uma sala de aula. O modo como organizamos materiais e móveis, e a forma como crianças e adultos ocupam esse espaço e como interagem com ele são reveladores de uma concepção pedagógica. Aliás, o que sempre chamou minha atenção foi a pobreza frequentemente encontrada nas salas de aula, nos materiais, nas cores, nos aromas; enfim, em tudo que pode povoar o espaço onde cotidianamente as crianças estão e como poderiam desenvolver-se nele e por meio dele se fosse mais bem organizado e mais rico em desafios. (HORN, 2004, p. 15)

Com base nesse parâmetro de espaços amplos, acolhedores, lúdicos e convidativos à aprendizagem, Malaguzzi (1999) descreve que as paredes também fazem parte do processo pedagógico: “*nossas paredes falam e documentam*”, Elas documentam através de exposições temporárias e permanentes dos trabalhos das crianças; informam sobre o que ocorre na escola e sobre o processo de desenvolvimento da criança; informam sobre a rotina, a organização, as iniciativas da escola; apresentam orientações, reuniões e pedem sugestões, tornando a escola transparente e favorecendo uma troca de ideias. Desta forma, ele pensou numa escola onde os relacionamentos são compartilhados entre adultos e crianças.

O autor também cita que os móveis e a arquitetura também fazem parte desse processo, pois são construídos e pensados em conjunto com pais e

professores seguindo o aspecto de economia, espaço, funcionalidade e estética. Os espaços são agradáveis e acolhedores, com salas espaçosas e grandes vidraças, permitindo as crianças observarem o que acontece ao redor. O espelho é muito presente em todos os lugares, com diferentes formas, possibilitando a criança a fazer jogos com o corpo, reconhecendo seu corpo e estimulando a visão em diferentes aspectos. A cozinha é visível favorecendo a comunicação, estando interligada à proposta pedagógica, onde as crianças são convidadas a participarem do preparo dos alimentos, fazendo experiências sensoriais e degustativas. Os espaços externos também dão continuidade ao espaço interior, permitindo que a criança desenvolva atividades e experiências com a natureza local e permitindo a brincadeira ao ar livre. A praça na escola é um espaço relacional, sendo local de encontro e de troca.

Assim, a relação da criança com o ambiente, tornando parte de todos os espaços escolares, transmite um sentimento de pertencimento à toda a escola, e não unicamente a uma sala referência, como geralmente é no caso brasileiro.

## **2.2 O ateliê**

A professora entrevistada destaca: “O ateliê é o coração da escola, todas têm pelo menos um. É um lugar de encontro, descobertas e conhecimento.” No ateliê são disponibilizados para as crianças diversos tipos de materiais e técnicas artísticas para se expressarem. Os materiais vão desde lápis de cor, tintas, papéis, argila, botões, gravetos, retalhos, folhas, sucatas, lanternas, lupas até câmeras digitais e projetores. Sendo um local de encontro, descobertas e de conhecimento.

O ateliê é destinado a todo tipo de arte, fazendo com que a criança aprenda a utilizar várias técnicas, sendo um ambiente estimulante e rico em materiais disponibilizados para a manipulação das crianças em seus processos criativos.

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 com outros bem-conhecidos. (MALAGUZZI IN EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 152)

No ateliê trabalha o atelierista, o professor responsável pela co-organização da experiência das crianças e a troca de ideias entre os professores. Vecchi (1999) descreve que o local tem a função de auxiliar os professores a compreenderem os veículos de comunicação das crianças, e de tornar as crianças mestres em vários tipos de trabalhos artísticos e técnicos, tornando um lugar de pesquisa, invenção e de expressão das linguagens infantis.

Dessa forma, a arte torna-se um importante meio de comunicação, possibilitando a criança ampliar as formas de expressão, desenvolvendo seu lado lúdico, artístico, além de mobilizá-los para o trabalho em equipe e a troca de ideias. O ateliê é um local de provocação.

Além disso, todos os trabalhos servem de pesquisa e documentação tanto para a escola, quanto para os pais, em relação ao desenvolvimento e a potencialidade das crianças.

## 2.3 O professor

Para Malaguzzi (1999) a criança nasce com as suas “cem linguagens” e, em Reggio Emília, a principal tarefa dos adultos é a escuta e o reconhecimento das múltiplas linguagens da criança. O trabalho dos professores se destaca pelo desenvolvimento da observação, onde valorizam a curiosidade e despertam na criança o desejo de conhecer o mundo que a rodeia, disponibilizando diversos estímulos para desenvolver a capacidade de cada um. Esta observação é chamada de “*Pedagogia da Escuta*”. A “*Teoria das Cem Linguagens*” está entrelaçada a “*Pedagogia da Escuta*”, as crianças aprendem com os cinco sentidos e todos os instrumentos disponíveis para a construção da sua aprendizagem. “Como Piaget, concordamos que o objetivo do ensino é oferecer condições para a aprendizagem” (Malaguzzi 1999, p 93). Desta forma, é oferecida a criança possibilidades para que invente e descubra.



Edwards(1999) explica que nas escolas de Reggio Emilia há dois professores em cada sala trabalhando em pares, permitindo assim que compartilhem problemas comuns, facilitando o diálogo, troca de ideias e uma modificação das teorias pessoais. Os professores ouvem, anotam e gravam as falas das crianças, instigando e observando. Na visão de Reggio Emilia espera-se que o professor esteja atento para ouvir as linguagens, os símbolos e códigos que as crianças usam para se expressarem e que provoque oportunidades de descobertas através do diálogo, levando em consideração seus objetivos e ideias. Dessa forma, buscam promover o bem estar das crianças e encorajá-las à aprendizagem em todos os domínios, explorando os materiais necessários para sua expressão nos meios simbólicos, provocando oportunidades de descobertas e crescimento.

Filipini (1999) faz sua definição sobre o papel do professor, numa audiência de americanos em 1990\* da seguinte forma:

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 um 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 de um adulto. Sentimos que o professor deve estar envolvido com a exploração da criança, se deseja entender o que é ser o organizador e o estimulador de oportunidades... E nossas expectativas sobre a criança devem ser muito reflexíveis, variadas. Devemos ser capazes de pegar a bola que ela nos lança e jogá-la de volta, de modo a fazer com que deseje continuar jogando conosco, desenvolvendo, talvez, outros jogos, enquanto vamos em frente. (FILIPINI, 1999 IN EDWARDS *et al* 1999, p. 160 e 161)

A professora entrevistada menciona sobre a participação dos professores no cotidiano escolar: “Os professores participam ativamente do cotidiano da escola ficando atentos nas descobertas das crianças, estando presente intermediando suas colocações e fazendo registros. São atentos, solidários e otimistas.”

Os registros feitos pelos servem para a documentação da criança, onde é possível acompanhar a evolução e o desenvolvimento do trabalho realizado.

---

\* Filipini, Palestra, National Association for the Education of Young Children, Washington, DC, Novembro 16, 1990.

Edwards (1999), relata que em Reggio Emília o professor constantemente mantém atenção às atividades que as crianças estão realizando, anotando, fotografando, instigando e observando suas questões e reflexões sobre um determinado projeto. Assim, ele atua como parceiro, organizador e promotor de aprendizagens das crianças.

O professor permanece com o mesmo grupo de crianças e pais por três anos, havendo a possibilidade de estender ou não um determinado projeto que o grupo está trabalhando. Desta forma, os relacionamentos se estabelecem ao longo desta permanência com o mesmo grupo de crianças, pais e professores.

Para Vygotsky:

O desenvolvimento humano é uma tarefa conjunta e recíproca. No caso da criança pré-escolar, o papel do adulto é de parceiro mais experiente que promove, organiza e provê situações em que as interações entre as crianças e o meio sejam provedoras de desenvolvimento. (Vygotsky, apud HORN, 2004, p.20)

Portanto, o professor deve ser o mediador entre a criança e a produção, propiciando diversos experimentos, ampliando seu desenvolvimento na busca do conhecimento.

## 2.4 Os projetos de trabalho

Para Hernández e Ventura (1998), o trabalho com projetos é uma forma de organizar a atividade de ensino e aprendizagem favorecendo a aprendizagem na formação de sujeitos ativos, reflexivos, atuantes e participantes. As etapas e atividades do projeto ajudam as crianças a articular o conhecimento em seu processo de aprendizagem.

Como abordado anteriormente, as atividades pedagógicas são trabalhadas através da escuta, que chamam de *“pedagogia da escuta”* e do trabalho com projetos. Na pedagogia da escuta o educador precisa estar atento para ouvir as linguagens, os símbolos e códigos que as crianças usam para se expressarem. Este trabalho é fundamental para se pensar e desenvolver o trabalho com as crianças.

A professora entrevistada relata: “A organização é um elemento indispensável. As crianças se reúnem para debater, organizar e elaborar o projeto que vão realizar, combinando regras e aprendendo a se organizar”.

Não há currículo determinado, o que se apresenta são projetos que surgem através do interesse e das ideias das crianças e são desenvolvidas por diferentes linguagens para extrair seus pensamentos, desejos, inquietações. O professor ajuda as crianças a darem sentidos e significados a suas questões e a avançarem na construção do conhecimento através das práticas vividas num relacionamento colaborativo.

(...) os professores apresentam os objetivos educacionais gerais, mas não formulam os objetivos específicos para cada projeto ou cada atividade de antemão. Em vez disso, formulam hipóteses sobre o que poderia ocorrer, com base em seu conhecimento das crianças e das experiências anteriores. Juntamente com essas hipóteses, formulam objetivos flexíveis e adaptados às necessidades e interesses das crianças, os quais incluem aqueles expressados por elas a qualquer momento durante o projeto, bem como aqueles que os professores inferem e trazem à baila à medida que o trabalho avança. (Rinaldi 1999, apud EDWARDS *et al* 1999, p.113).

Para Rankin (1999), o início do projeto é uma fase essencial, pois precisa ser franco e avaliar o conhecimento e interesses dos alunos no tema, com o objetivo de ajudar cada indivíduo e grupo a avançar na construção do conhecimento. Nesse início de um projeto, os professores se reúnem com a equipe para avaliarem os possíveis caminhos, conforme as ideias das crianças.

Os pais são informados sobre o projeto em andamento e são convidados a colaborar na aprendizagem dos seus filhos através de materiais, livros complementares, entre outros elementos necessários para o trabalho. Desta forma, os pais se envolvem com os filhos compreendendo-os de modo mais rico e atuante (EDWARDS, 1999).

Cada etapa do projeto é ilustrada pelas crianças e fica exposta na sala. No final do dia elas são reunidas para uma assembléia, onde relatam umas pras outras o trabalho que desenvolveram. Os professores documentam todo o trabalho para ser discutido com o atelierista e com os demais colegas sobre o curso do projeto que estão trabalhando.

Essa assembléia com as crianças é uma fase importante durante os projetos, pois propicia a expressão de ideias, a participação, a escolha individual e coletiva desenvolvendo os saberes e a construção do conhecimento. Além disso, o trabalho com os projetos nos faz repensar sobre a prática na busca de uma aprendizagem significativa onde todos participam promovendo diálogo entre a criança e o professor.

Dewey (1959) nos ajuda a refletir sobre o crescimento físico, emocional e intelectual das crianças sendo estimuladas a pensarem por si mesmas e a decidir em conjunto o caminho para um trabalho. Segundo o autor, favorece-se assim um maior desenvolvimento, como numa democracia. O desenvolvimento dessa autonomia auxilia a criança na construção de seus próprios conhecimentos, valorizando suas experiências, tornando-se ativa na sua aprendizagem.

## **2.5 Significados da experiência de Reggio Emília para uma professora brasileira**

A professora Patrícia Andrade Pinheiro relata que sua visita a Reggio Emília aconteceu por intermédio da escola em que trabalha, através da rede RedSolare Brasil que articula e difunde as ideias e práticas educativas de Reggio Emília.

Segunda a mesma, Reggio Emília é o exemplo de uma abordagem baseada na prática educacional e surgida da pesquisa pedagógica. Patrícia observou que a cidade é comprometida com a educação estando de portas abertas, conforme relata: “É uma cidade comprometida com a educação, disponibilizando espaços para a Escola agir. Quem visita a cidade encontra os trabalhos das crianças enfeitando as estações de trem, praças e ciclovias tornando o clima da cidade encantador.”

A diversidade com que os materiais são disponíveis para as crianças torna a aprendizagem e o trabalho rico em experiências e conhecimento, permitindo que a criança aprenda construindo. O otimismo dos professores, a atenção e os registros dedicados ao trabalho dos alunos é estimulante, evidenciando a abordagem educacional.

Segundo Patrícia há um grande desafio para desenvolver essa abordagem: “A dificuldade em inserir esta abordagem em nosso contexto brasileiro seria mudar a

visão em que o professor é detentor do saber. Trazer essa prática para nossa cultura depende de adaptações conforme nossas diferenças socioculturais.”

Desta forma, para desenvolver esta abordagem devemos ouvir mais as crianças e aprender junto com elas, além de disponibilizar vários tipos de materiais e formas de aprendizagens na busca do seu desenvolvimento.

Patrícia afirma que a experiência de Reggio Emília contribuiu para que ela seja mais sensível, compartilhando e construindo o saber com as crianças, pondo em prática o que vivenciou dessa abordagem em Reggio Emília, conforme afirma: “Reggio contribuiu para que eu seja mais sensível, uma professora que compartilha e constrói o saber com as crianças. Depois de conhecer esse cenário, onde a cidade respira educação, voltei encantada e disposta a colocar em prática tudo que vivi lá.”

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa teve como objetivo buscar conhecer alguns princípios centrais que fundamentam a proposta para a educação infantil em Reggio Emília e, a partir disso, refletir sobre possíveis dessa experiência para minha prática pedagógica.

Os educadores de Reggio querem apresentar seu trabalho como um trabalho de pesquisa e de cooperação que pode ter contradições e aprendizado com os erros, fazendo-nos crescer, e não como um trabalho perfeito.

Conforme os estudos realizados, nota-se que essa abordagem traz significados construtivos para a educação infantil. A escola deixa de ser um ambiente de depósito de conteúdos e passa a ser um ambiente de pesquisas e exploração do desenvolvimento que valoriza as indagações, comentários e particularidades de cada criança, onde professores despertam momentos desafiadores às crianças para que cooperem uns com os outros, interagindo e solucionando os desafios propostos.

Concluo ainda que nessa proposta é de suma importância pensar na organização dos espaços e nos materiais diversificados que facilitem o desenvolvimento através dos diversos estímulos, pois o ambiente deve ser preparado para provocar a fantasia, a imaginação e a criatividade da criança, permitindo assim suas vivências e discussões, tornando-a investigadora, transformadora e participante ativa de sua realidade social.

Na entrevista realizada, percebo que esse encantamento, após conhecer a Abordagem de Reggio Emilia, desperta a vontade nos educadores de mudar suas posturas atuais e de refletir sobre novos caminhos norteadores para a educação infantil. Conclui-se então, que a Abordagem de Reggio Emília aponta um novo olhar frente à educação, voltado às crianças e a comunidade.

Esse estudo, através da obra dos autores italianos estudados e também pela entrevista à professora Patrícia Andrade Pinheiro, me fez acreditar que esse processo pode trazer grandes contribuições em minhas práticas pedagógicas, sobretudo, na reconstrução do meu olhar sobre a criança.

A partir disso, busco ser uma aprendiz mais disposta. Não estou abandonando minhas práticas docentes, pois isso seria impossível trabalhando

numa escola com métodos tão tradicionais de ensino. Mas estou buscando melhorar meu olhar com a criança e com o trabalho pedagógico na busca da construção do conhecimento no desenvolvimento infantil.

Enfim, a pesquisa sobre essa experiência foi bem-vinda em um momento em que eu estou desafiando os meus próprios métodos, através de novas propostas pedagógicas, de pesquisas, de apresentar materiais diversificados para exploração, de escutar mais e de conversar mais com as crianças, instigando-as com perguntas para ajudá-las a solucionarem suas questões, tornando-as capazes de fazer perguntas a si mesmas e com os outros, discutindo diferentes pontos de vista na construção de sua própria identidade.

## REFERÊNCIAS

ÀRIES, Philippe. **História social da criança e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BANDIOLI, Anna, MANTOVANI, Susanna. **Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988.

\_\_\_\_\_. **ECA**, nº 8.069/90.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9.394/96.

\_\_\_\_\_. **Ministério de Educação e do Desporto**. SEF. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação e do Desporto**. Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, Resolução CNE/CEB n. 1, de 07/04/1999.

CORSINO, Patrícia. **Trabalhando com Projetos na Educação Infantil** In: CORSINO, Patrícia. Educação Infantil: Cotidiano e Práticas. Autores associados, 2009. Texto 7 (p. 105-116)

DEWEY, John. **O pensador que pôs a prática em foco**. Revista Nova Escola, Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/john-dewey-428136.shtml> Acessado em: Jun.2015.

EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella e FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança: A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

\_\_\_\_\_. **Aspectos Gerais** In: EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella e FORMAN, George. As Cem Linguagens da Criança: A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

\_\_\_\_\_. **Promotor do Crescimento e Guia – Os papéis dos Professores de Reggio em Ação**. In: EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella e FORMAN, George. As Cem Linguagens da Criança: A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FARIAS, M. **Infância e Educação no Brasil Nascente**. In: VASCONCELOS, V.M.R.(Org.). Educação da Infância: história e política. Rio de Janeiro:DP&A, 2005.



GANDINI, Lella. **Espaços Educacionais e de Envolvimento Pessoal**. In: EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella e FORMAN, George. *As Cem Linguagens da Criança: A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GUIMARÃES, Daniela e LEITE, Maria Isabel. **“A pedagogia dos pequenos: Uma contribuição dos autores italianos”**. Texto apresentado no GT de educação infantil na 22ª reunião Anual da Anped. Abr, 1999. (Mimeo.)

HERNADEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: Projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HORN, Maria das Graças de Souza. **Sabores, cores, sons aromas. A organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Achime, 1995.

KUHLMANN JÚNIOR. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 5.ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

MALAGUZZI, Loris. **Histórias Ideias e Filosofia Básica** In: EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella e FORMAN, George. *As Cem Linguagens da Criança: A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RIZZO, Gilda. **Educação Pré- Escolar**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

RINALDI, Carlina. **O Currículo Emergente e o Construtivismo Social**. In: EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella e FORMAN, George. *As Cem Linguagens da Criança: A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

VECCHI, Vera. **O papel do Atelierista**. In: EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella e FORMAN, George. *As Cem Linguagens da Criança: A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

## ANEXO

### ROTEIRO DE ENTREVISTA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

CURSO DE PEDAGOGIA

ACADÊMICA: Rejane Medeiros Rangel Fernandes

PROFESSORA ORIENTADORA: Deise Arenhart

ENTREVISTADA: Patrícia Andrade Pinheiro

- 1) Quanto tempo você atua como professora?
- 2) O que levou você até Reggio Emília?
- 3) Como é a participação dos pais na escola?
- 4) Como são os espaços em Reggio Emília? O que mais despertou em você?
- 5) Como você vê a relação da cidade com o trabalho da escola?
- 6) Como é o trabalho dos professores em Reggio Emília?
- 7) Qual a rotina dos alunos e professores?
- 8) Quais os princípios da abordagem Reggio Emília adotados em seu trabalho?
- 9) Quais as práticas/experiências pedagógicas da abordagem foram implementadas em seu trabalho?
- 10) Relate uma experiência interessante que ilustre o trabalho do professor e ilustre o trabalho do atelierista?
- 11) Quais as dificuldades e facilidades em desenvolver esta proposta pedagógica nessa abordagem?
- 12) O que de Reggio Emília contribuiu em suas práticas docentes?