



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS HUMANAS

CATIA FRANCFIAK ZAMBONATO

**CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR:
REFLEXÕES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL A
PARTIR DO DIÁLOGO COM A ABORDAGEM REGGIO EMILIA/ITÁLIA**

ERECHIM

2020

CATIA FRANCFIAK ZAMBONATO

**CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR:
REFLEXÕES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL A
PARTIR DO DIÁLOGO COM A ABORDAGEM REGGIO EMILIA/ITÁLIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ciências Humanas.

Linha de Pesquisa: Educação, Culturas e Cidadanias Contemporâneas

Orientadora: Prof^ª. Dra. Adriana Salete Loss

ERECHIM

2020

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Zambonato, Catia Francziak

CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS NA BASE NACIONAL COMUM
CURRICULAR: REFLEXÕES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A
EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DO DIÁLOGO COM A ABORDAGEM
REGGIO EMILIA/ITÁLIA / Catia Francziak Zambonato. --
2020.

262 f.:il.

Orientadora: Pós-Doutora Adriana Salete Loss

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação
Interdisciplinar em Ciências Humanas, Erechim, RS, 2020.

1. Base Nacional Comum Curricular. Campos de
Experiência. Educação Infantil. Abordagem Reggio Emilia.
Experiência em Formação.. I. Loss, Adriana Salete,
orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III.
Título.

CATIA FRANCFIAK ZAMBONATO

**CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR:
REFLEXÕES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL A
PARTIR DO DIÁLOGO COM A ABORDAGEM REGGIO EMILIA/ITÁLIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ciências Humanas.
Linha de Pesquisa: Educação, Culturas e Cidadania Contemporânea

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em:

15/07/2020

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Adriana Salete Loss – UFFS

Orientadora

Prof^a. Dr^a. Ivone Maria Mendes Silva – UFFS

Prof. Dr. Arnaldo Nogaró – URI

Prof. Dr. Thiago Ingrassia Pereira – UFFS

Suplente

Dedico esta dissertação a todas as crianças e professoras da Educação Infantil Brasileira que estão vivenciando a mudança. Dedico esta pesquisa a vocês, professoras e crianças de Escolas de Educação Infantil públicas e privadas, que nesse momento de mudança, estão buscando romper barreiras, em busca de novos conceitos, novas identidades, novos rumos.

Dedico esta dissertação a todas as crianças da Educação Infantil Brasileira, que tornam os dias únicos e especiais, cheios de novidades e possibilidades. Dedico esta pesquisa a vocês, crianças, potentes, alegres, capazes, fortes, que brincam, investigam, exploram, que lutam para tornar visíveis seus desejos e sonhos. Dedico esta dissertação a todos os professores brasileiros, que assim como eu, lutam para se desvencilhar das entranhas da educação do passado. Dedico esta pesquisa a todos os professores brasileiros de Educação Infantil, que assim como eu, se desafiam a acompanhar as mudanças educacionais, superando medos e incertezas.

Enfim, dedico esta dissertação a uma Educação que sonhou com mudanças de entrelaçar o previsível com o inesperado, o processo com o resultado, o saber com o fazer.

AGRADECIMENTOS

Gratidão! Essa é a palavra que representa o acolhimento, a compreensão, o incentivo, o carinho, a superação, o desafio e o crescimento durante esta pesquisa.

Gratidão ao meu esposo Flávio Zambonato pelo incentivo, pela compreensão nessa etapa desafiadora e gratificante de nossas vidas. Gratidão por assumir o papel muitas vezes de pai e mãe, acolhendo nossos filhos diariamente, inclusive nas férias, fins de semanas e madrugadas incansáveis. Gratidão por acolher e acreditar em meus sonhos.

Gratidão aos meus filhos: meu grande guerreiro Ramiro e minha pequena e intensa Angelina, que me mostraram, com gestos simples, que o amor é incondicional.

Gratidão à minha sogra Alzira Zambonato, por amenizar momentos difíceis.

Gratidão à equipe da Escola de Educação Infantil Tutti Bambini que, pela sede do saber, acompanharam o desenvolvimento da pesquisa e se desafiaram na dança teoria e prática.

Gratidão à minha orientadora, Professora Doutora Adriana Salete Loss, por aceitar e apostar na pesquisa, acompanhando viagens, orientando e mostrando o caminho da superação frente às nuances do conhecimento; sempre contribuindo para o meu fortalecimento e crescimento pessoal e profissional.

Gratidão à Professora Doutora Ivone Maria Mendes Silva e ao Professor Doutor Thiago Ingressia Pereira, pelas contribuições na pesquisa.

Gratidão ao Professor Doutor Arnaldo Nogaro, por contribuir na minha formação acadêmica, fazendo parte da minha caminhada na Pedagogia, na Especialização em Educação Infantil e agora na banca desta pesquisa, em busca do título de Mestre.

Gratidão às amigas e Professoras Mestras Aline Fantinel Alves e Adriane Vanni, pela parceria em aceitar o desafio da revisão linguística e metodológica da pesquisa.

Gratidão a todos os familiares, amigos, colegas e informantes da Escola Argentina e da abordagem Reggio Emilia/Itália que, de maneira acolhedora e carinhosa, contribuíram para o resultado da pesquisa.

“É importante, para a pedagogia, não ser prisioneira de demasiada certeza, mas em vez disso, estar consciente tanto da relatividade de seus poderes quanto das dificuldades de se traduzir seus ideais em prática”. (MALAGUZZI, 2016a, p. 65).

RESUMO

A pesquisa, apoiada no tema “Campos de Experiências na Base Nacional Comum Curricular: Reflexões, desafios e possibilidades para a Educação Infantil partir do diálogo com Reggio Emilia/Itália”, objetiva correlacionar os Campos de Experiências propostos pela BNCC (2017) brasileira com a proposta pedagógica da abordagem Reggio Emilia/Itália, procurando identificar, compreender e interpretar suas similaridades e diferenças para pensar os desafios e as possibilidades para a realidade da Educação Infantil. Nessa perspectiva, a pesquisa busca resposta à problemática: Como compreender, interpretar e desenvolver os Campos de Experiências na Educação Infantil Brasileira, propostos pela BNCC, a partir do diálogo com a abordagem Italiana de Reggio Emilia? A proposta desta pesquisa, que está fundamentada na Teoria Crítica e de cunho interdisciplinar, abrangendo as áreas da história, sociologia, psicologia, filosofia, pedagogia, e geografia, insere-se em uma abordagem qualitativa, classificada como descritiva e interpretativa, sob a configuração dos Estudos: Bibliográfico, Documental, (Auto)biográfico e de Caso, a qual utilizou para coleta de dados: diário de bordo, roteiro de observação, fotos e documentos. A partir de fundamentações teóricas e documentais, os dados foram coletados por meio de informações, observações, materiais impressos, experiências vivenciadas na pesquisa em formação, que aconteceu durante o curso vivencial experiencial e formativo promovido pelo 13º Grupo de Estudos da América Latina e RedSOLARE- Brasil, em maio de 2019, no Centro Internacional Loris Malaguzzi, com extensão a duas Creches e a uma Escola para a primeira infância, no Município de Reggio Emilia/Itália. Durante a pesquisa, os dados foram descritos no diário de bordo e revelados por meio de fotos, de materiais adquiridos e de nossa narrativa autobiográfica, mostrando duas dimensões: a pesquisa em formação, como uma estratégia para o autoconhecimento e a Abordagem Reggio Emilia/Itália, como uma possibilidade a partir da análise dos eixos: criança e infância, tempo e espaço, interação e relação, para compreender, interpretar e desenvolver a proposta dos Campos de Experiência, descrita na Etapa da Educação Infantil na BNCC/2017. A pesquisa traz como resultado temas para futuras pesquisas no meio acadêmico e suporte teórico para reflexões em formações continuada de professores, em especial da área de Educação Infantil, evidenciando desafios e possibilidades para uma mudança de postura sobre o saber e o fazer pedagógico.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular. Campos de Experiência. Educação Infantil. Abordagem Reggio Emilia. Experiência em Formação.

ABSTRACT

The research, supported by the theme “Fields of Experience in the National Common Curriculum Base: Reflections, challenges and possibilities for Early Childhood Education from the dialogue with Reggio Emilia/Italy approach”, aims to associate the Fields of Experiences proposed by the National Common Curricular Base (BNCC) with the Reggio Emilia approach to identify, understand and interpret their similarities and differences to reflect about the challenges and possibilities for the Early Childhood Education reality. Thus, this dissertation seeks to answer the problem: How to understand, interpret and develop the Fields of Experience in Brazilian Early Childhood Education, proposed by BNCC, which are based on the dialogue with Reggio Emilia approach? The proposal of this research, which is based on Critical Theory and has an interdisciplinary nature, covering the areas of history, sociology, psychology, philosophy, pedagogy, and geography, is inserted in a qualitative approach, classified as descriptive and interpretive, under the configuration of the following studies: Bibliographic, Documentary, (Auto)biographical and Case. For data collection we used: logbook, observation script, photos and documents. Based on theoretical and documentary foundations, we collected the data from information, observations, printed materials, experiences in research in formation, which took place during the experiential and formative experiential course promoted by the 13th Group of Studies in Latin America and RedSOLARE- Brazil, in May 2019, at the International Center Loris Malaguzzi, with extension to two Nurseries and a School for Early Childhood, in the city of Reggio Emilia / Italy. During the research, we described the data in the logbook and showed them through photos, acquired materials and our autobiographical narrative, which presented two dimensions: research in formation as a strategy for self-knowledge and the Reggio Emilia approach as a possibility from the analysis of the axes: child and childhood, time and space, interaction and relationship, to understand, interpret and develop the proposal of the Fields of Experience, described in Estage of Early Childhood Education in BNCC-EI/2017. This dissertation brings as a result themes for future research in the academic environment, as well as theoretical support for reflections in continuing teacher training, especially in the area of Early Childhood Education, which highlights challenges for a change in attitude about pedagogical knowledge and practice.

Keywords: National Common Curricular Base. Fields of Experience. Early Child Education. Reggio Emilia approach. Training Experience.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Eixos temáticos.....	155
Quadro 2 - Compreensão, interpretação e desenvolvimento do eixo criança e infância na proposta dos Campos de Experiências na BNCC/2017.....	163
Quadro 3 - Compreensão, interpretação e desenvolvimento do eixo criança e infância na prática dos Campos de Experiências na Abordagem Reggio Emilia/Itália.....	168
Quadro 4 - Aproximações e diferenças do eixo criança e infância nas propostas dos Campos de Experiências da BNCC-EI/2017 e de Reggio Emilia/Itália.....	170
Quadro 5 - Desafios e as possibilidades para compreendermos, interpretarmos e desenvolvermos a proposta dos Campos de Experiências, considerando o eixo crianças e infância.....	172
Quadro 6 - Compreensão, interpretação e desenvolvimento do eixo tempo e espaço na proposta dos Campos de Experiências na BCNN-EI/2017.....	176
Quadro 7 - Compreensão, interpretação e desenvolvimento do eixo tempo e espaço na prática dos Campos de Experiências na Abordagem Reggio Emilia/Itália.....	180
Quadro 8 - Aproximação e diferenças do eixo tempo e espaço na proposta dos Campos de Experiências na BNCC-EI/2017 e de Reggio Emilia/Itália.....	182
Quadro 9 - Desafios e possibilidades para compreendermos, interpretarmos e desenvolvermos a proposta dos Campos de Experiências na BNCC/2017, considerando o eixo tempo e espaço.....	183
Quadro 10 - Compreensão, interpretação e desenvolvimento do eixo interação e relação na proposta dos Campos de Experiências na BNCC-EI/2017.....	187
Quadro 11 - Compreensão, interpretação e desenvolvimento do eixo interação e relação na prática dos Campos de Experiências na Abordagem Reggio Emilia/Itália.....	193
Quadro 12 - Aproximações e diferenças do eixo interação e relação na proposta dos Campos de Experiências na BNCC-EI/2017 e de Reggio Emilia/Itália.....	195
Quadro 13 – Desafios e possibilidades para compreendermos, interpretarmos e desenvolvermos a proposta dos Campos de Experiências na BNCC/2017, considerando o eixo interações e relações.....	197

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Imagens feitas no Museu do Vaticano.....	81
Figura 2 - Museu da Tumba de Julieta.....	82
Figura 3 - Estação de trem do Município de Reggio Emilia/Itália.....	82
Figura 4 - Imagem de criança entre o século XVII e XVIII.....	83
Figura 5 - Centro Internacional Loris Malaguzzi/Itália.....	84
Figura 6 – Parte interna do Centro Internacional Loris Malaguzzi.....	85
Figura 7- Material da inscrição do curso no Centro Internacional Loris Malaguzzi.....	86
Figura 8 - Projeto: Na escola com segurança e independência.....	86
Figura 9 - Registro gráfico de crianças.....	87
Figura 10 - Grupos de estudos da América Latina em Reggio Emilia.....	88
Figura 11 - 13º Grupos de estudos em Reggio Emilia/Itália.....	93
Figura 12 - Fachada da Creche Municipal Alice/Reggio Emilia-Itália.....	97
Figura 13 - Documento da Creche Municipal Alice/Reggio Emilia-Itália.....	98
Figura 14 - <i>Piazza Centrale</i> – Praça Central.....	99
Figura 15 - <i>Cucina</i> – Cozinha.....	99
Figura 16 - <i>Sezione lattanti</i> – Seção de bebês de 3 a 9 meses.....	101
Figura 17 - <i>Secioni piccoli</i> – Seção de bebês de 9 a 18 meses.....	102
Figura 18 - <i>Spazio pranzo sez</i> – Seção de espaço para refeições.....	102
Figura 19 - <i>Atelier</i>	103
Figura 20 - <i>Sezione grandi</i> – Seção de crianças de 22 a 32 meses.....	104
Figura 21 - <i>Sezione medi</i> – Seção de crianças de 18 a 24 meses.....	104
Figura 22 - Imagens do quarteirão onde se localiza a Escola Anna Frank.....	110
Figura 23 - Fachada da Escola para Primeira Infância Anna Frank.....	110
Figura 24 - Informativo da Escola Anna Frank.....	111
Figura 25 – Imagens da área externa da Escola Anna Frank.....	112
Figura 26 - Documentação <i>tracclare e intrecciore segni disegni parole</i> da Escola Anna Frank.....	113
Figura 27 - Sala do atelier da Escola Anna Frank.....	114
Figura 28 - Parte do pátio externo da Escola Anna Frank.....	120
Figura 29 – Imagens da cidade de Reggio Emilia/Itália.....	121

Figura 30 - Atelier Raio de Luz.....	123
Figura 31 - Materiais Atelier Raio de Luz.....	124
Figura 32 - Ilha do Atelier Raio de Luz.....	124
Figura 33 – Ilhas exploradas no Atelier Raio de Luz.....	125
Figura 34 - Ateliers do Centro Internacional Loris Malaguzzi.....	126
Figura 35 - Documentação Creche Allende.....	128
Figura 36 - Área externa da Creche Allende.....	129
Figura 37 – Allende – Reggio Emilia.....	130
Figura 38 – Documentação da Creche Allende – Reggio Emilia.....	131
Figura 39 – Desenho arquitetônico da Creche Municipal Alice/Reggio Emilia – Itália...	143
Figura 40 – Projeto arquitetônico da Escola Anna Frank.....	144

LISTA DE MAPA

Mapa 1 - Localização de Reggio Emilia/Itália.....	76
---	----

LISTA DE SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCC-EI	Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNR	Centro Nacional de Pesquisa
CP	Conselho Pleno
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
ONMI	Organização Nacional para Maternidade e a Infância
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RedSOLARE	Rede Inspirada na Proposta Educativa de Reggio Emilia,
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
URI	Universidade Regional Integrada das Missões

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	15
1	PERCURSO METODOLÓGICO	21
1.1	TIPO DE PESQUISA E ABORDAGEM.....	23
1.2	ABRANGÊNCIA DO ESTUDO.....	25
1.3	ETAPAS DOS PROCEDIMENTOS DE COLETA.....	27
1.3.1	Estudo Bibliográfico.....	27
1.3.2	Estudo Documental.....	28
1.3.3	Estudo de Caso.....	28
1.3.4	Estudo (Auto)biográfico.....	30
1.4	ANÁLISE DOS DADOS.....	31
1.4.1	Primeira parte da análise dos dados.....	31
1.4.2	Segunda parte da análise dos dados.....	32
2	CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA E CRIANÇA.....	33
2.1	O SURGIMENTO DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	34
2.1.1	A Escola de Educação Infantil no Brasil.....	38
2.1.2	A Educação Infantil Brasileira.....	43
2.1.3	Os Campos de Experiências na BNCC.....	53
3	EXPERIÊNCIA FORMATIVA: ESTUDO (AUTO)BIOGRÁFICO.....	74
3.1	MEMORIAL (AUTO) BIOGRÁFICO – A EXPERIÊNCIA.....	80
3.2	DA EXPERIÊNCIA À DESCRIÇÃO DOS DADOS.....	136
4	REFLEXÕES PERTINENTES PARA A COMPREENSÃO, INTERPRETAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DOS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA.....	155
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	200
	REFERÊNCIAS.....	211
	APÊNDICE A – ESTUDO PILOTO.....	223
	APÊNDICE B - QUADRO ORGANIZACIONAL COM A ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO.....	252
	APÊNDICE C - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO PARA CRECHES E ESCOLA DA PRIMEIRA INFÂNCIA DO MUNICÍPIO DE REGGIO EMILIA/ITÁLIA.....	255

ANEXO A - CONTRATO DA PESQUISADORA COM A REDSOLARE– BRASIL.....	256
--	------------

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa, intitulada “Campos de Experiências na Base Nacional Comum Curricular: Reflexões, desafios e possibilidades para a Educação Infantil a partir do diálogo com abordagem Reggio Emilia/Itália”, faz um estudo sobre a proposta dos Campos de Experiências na Etapa da Educação Infantil da Base Nacional Comum Curricular (BNCC-EI) (BRASIL, 2017a). Homologada pela Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) e Conselho Pleno (CP) – CNE/CP nº 2, em dezembro de 2017 (BRASIL, 2017b), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normatizador que estabelece as aprendizagens essenciais da Educação Básica Brasileira.

A BNCC (BRASIL, 2017a) é estruturada em três Etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, evidenciando uma educação integral, que oportuniza a equidade e a igualdade em todo o Território Nacional Brasileiro, no prazo máximo do ano letivo de 2020. Na Etapa da Educação Infantil, nosso foco da pesquisa: a BNCC (BRASIL, 2017a) traz a proposta dos Campos de Experiências como um arranjo curricular, a partir dos eixos estruturantes: brincadeiras e interação, para assegurar os direitos e desenvolver os objetivos de aprendizagens.

A proposta dos Campos de Experiências como organização curricular é uma novidade para a realidade Educacional Infantil Brasileira. Segundo Barbosa e Richter (2015), essa proposta possibilita as interrelações entre as áreas do conhecimento, indicando uma forma de conceber a organização da aprendizagem, que se vincula com as experiências vividas pelas crianças.

De acordo com Fochi (2016, p. 6), “não podemos confundir os campos de experiências com a tradição de organização do currículo por disciplinas, tal como estamos acostumados. Não se trata de dar novo nome à velha forma de fragmentar o conhecimento.” Diante do cenário de dúvidas e incertezas que a BNCC (BRASIL, 2017a) vem gerando, com sua nova forma de organização curricular, a qual reflete uma mudança na postura da prática educacional de professores e instituições de Educação Infantil, é que nasce a necessidade de investigarmos a proposta dos Campos de Experiências.

As leituras preliminares sobre os Campos de Experiências elucidaram que as Indicações Nacionais Italianas de 2012 (ITÁLIA, 2015), as quais orientam as Creches e Escolas da Primeira Infância na Itália, serviram de contribuição para a Etapa da Educação Infantil, na BNCC (BRASIL, 2017a). As Indicações Nacionais Italianas de 2012 (ITÁLIA, 2015) trazem os Campos de Experiências como uma organização curricular para acolher as vivências e

experiências do cotidiano da criança, oportunizando ao professor criar situações de aprendizagem.

Durante as primeiras leituras, nos deparamos com uma empresa de viagens pedagógicas que nos oportunizou um curso vivencial, experiencial e formativo nas dependências de uma Escola de Educação Infantil Argentina, localizada no Município de Tigre, a 34 quilômetros (km) de Buenos Aires, em setembro de 2018. A proposta pedagógica da Escola de Educação Infantil Argentina é inspirada, há mais de 20 anos, na Abordagem Reggio Emilia/Itália, a qual é regida pelas Indicações Nacionais Italianas de 2012 (ITÁLIA, 2015).

Diante do contato, viajamos para a Argentina para vivenciarmos uma experiência-formação que resultou em nosso Estudo Piloto (APÊNDICE A). Josso (2010) concebe a experiência-formação como uma estratégia para o autoconhecimento e autoformação. O Estudo Piloto, fruto da nossa experiência-formação, buscou entrelaçar o viver e o narrar, a ação e a reflexão, a narrativa autobiográfica e a consciência histórica, embasando a construção do nosso projeto de pesquisa.

A experiência-formação, narrada no Estudo Piloto, nos oportunizou uma experiência nunca antes vivida, como pedagoga pesquisadora, especialista e professora na Educação Infantil. Segundo Larrosa (2002, p. 25), “a experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriarmos-nos de nossa própria vida”.

Dessa maneira, o Estudo Piloto contribuiu de forma significativa com a pesquisa, definindo a metodologia, os procedimentos de coleta e análise de dados, os objetivos e o problema de investigação: Como compreender, interpretar e desenvolver os Campos de Experiências na Educação Infantil Brasileira, propostos pela BNCC, a partir do diálogo com a Abordagem Italiana de Reggio Emilia?

Assim, partindo do problema de pesquisa, que buscamos investigar, elencamos como objetivo geral: correlacionar os Campos de Experiências propostos pela BNCC (2017) brasileira com a proposta pedagógica da Abordagem Reggio Emilia/Itália, procurando identificar, compreender e interpretar suas similaridades e diferenças para pensar os desafios e as possibilidades para a realidade da Educação Infantil. A fim de alcançarmos esse objetivo geral, estabelecemos como objetivos específicos:

- Conhecer a concepção de criança e de infância, por meio do Estudo Bibliográfico, dentro dos aspectos histórico, sociológico, filosófico, psicológico, para compreender e interpretar a concepção de criança e infância, na proposta dos Campos de Experiências da BNCC-EI (BRASIL, 2017a);

- Contextualizar, a partir do Estudo Bibliográfico, os aspectos histórico, sociológico, filosófico, psicológico e educacional, que embasaram o surgimento da Escola de Educação Infantil;
- Descrever, por meio do Estudo Bibliográfico, os aspectos histórico, social e legal que fundamentaram a Escola de Educação Infantil no Brasil;
- Compreender a trajetória de Leis que orientaram a Educação Infantil Brasileira, entrelaçando os Estudos Bibliográfico e Documental, para compreender e interpretar o “porquê” de uma BNCC;
- Analisar a proposta dos Campos de Experiências, descrita na BNCC-EI (BRASIL, 2017a), a partir do Estudo Documental, com foco nos eixos: criança e infância, interação e relação e tempo e espaço;
- Narrar a experiência formativa, durante o 13º Grupo de Estudos da América Latina e RedSOLARE, realizada em maio de 2019, no Centro Internacional Loris Malaguzzi e nas visitas a duas Creches e a uma Escola da Primeira Infância, no Município de Reggio Emilia/Itália, a partir do Estudo (Auto)biográfico;
- Descrever as observações e as informações sobre a prática dos Campos de Experiências na Abordagem Reggio Emilia/Itália, com foco nos eixos: criança e infância; interação e relação; tempo e espaço, para compreender, interpretar e desenvolver a proposta dos Campos de Experiências da BNCC-EI (BRASIL, 2017a), por meio do Estudo de Caso;
- Identificar, na proposta dos Campos de Experiências da BNCC-EI (BRASIL, 2017a) e na prática da proposta dos Campos de Experiências na Abordagem Reggio Emilia/Itália, aproximações e diferenças, a partir do cruzamento dos eixos: infância e criança, interação e relação e tempo e espaço, baseado nos Estudos: Bibliográfico, Documental, (Auto)biográfico e de Caso, para pensar os desafios e as possibilidades para a realidade brasileira.

A investigação sobre a proposta dos Campos de Experiência na BNCC-EI (BRASIL, 2017a) abrangeu um Estudo Interdisciplinar, envolvendo áreas da Filosofia, História, Sociologia, Psicologia, Pedagogia e Geografia, por ser um tema complexo e desafiador. De acordo com Paviani (2008), a interdisciplinaridade exige um esforço racional e crítico permanente, de maneira que não existem modelos ou fórmulas de interdisciplinaridade prontas.

Algumas questões circundaram a pesquisa durante os Estudos Bibliográfico e Documental: Quais as concepções históricas, sociológicas, filosóficas e psicológicas de criança

e infância? Por que surgiram as Escolas de Educação Infantil? Quais os aspectos histórico, social e legal que fundamentaram a Escola de Educação Infantil no Brasil? Quais os reflexos das Leis que orientaram a Educação Infantil Brasileira? O que são Campos de Experiências?

Diante dos fundamentos teóricos, baseados nos Estudos Bibliográfico e Documental, atravessamos continentes e viajamos, em maio de 2019, para a cidade de Reggio Emilia/Itália. A partir dos Estudos (Auto)biográfico e de Caso, realizados um curso vivencial experiencial e formativo¹, durante o 13º Grupo de Estudos da América Latina e RedSOLARE - Brasil (ANEXO A), no Centro Internacional Loris Malaguzzi, com extensão a visitas as duas Creches e a uma Escola para a Primeira Infância. O Curso possibilitou desenvolver a pesquisa em formação, no qual realizamos uma experiência-formação e coletamos os dados sobre a prática dos Campos de Experiências na Abordagem Reggio Emilia/Itália.

Durante os dias de curso, algumas questões nortearam nossa pesquisa: O que é uma experiência formativa? O que observamos, o que sentimos, o que aprendemos e o que nos transformou durante a experiência formativa? O que a experiência formativa nos permitiu compreender e interpretar sobre o a prática dos Campos de Experiências na Abordagem Reggio Emilia/Itália, dentro dos eixos: criança e infância; interação e relação; tempo e espaço? Quais as aproximações e diferenças entre a proposta dos Campos de Experiências da BNCC-EI (BRASIL, 2017a), com a prática da proposta dos Campos de Experiências da Abordagem Reggio Emilia/Itália?

Tais indagações surgiram a partir do contexto em que estamos inseridas, e mediante o cenário de ambiguidades na realidade Educacional Infantil Brasileira. A proposta dos Campos de Experiências passou a ser um grande desafio para a Educação Infantil. Assim, a pesquisa ganha relevância social, pois servirá de suporte para acadêmicos, em especial do Curso de Pedagogia, e para formações continuadas de professoras de Educação Infantil.

A partir dessa pesquisa, acadêmicos terão a possibilidade de aprofundar outros temas e professoras que atuam na Educação Infantil terão oportunidade de compreender e interpretar como desenvolver a proposta dos Campos de Experiências, descrita na BNCC-EI (BRASIL, 2017a), ampliando conhecimentos e aperfeiçoando o saber e o fazer pedagógico.

Nesse sentido, o desenho da pesquisa, de abordagem qualitativa, de caráter descritivo e interpretativo, fundamentada nas lentes da Teoria Crítica, contempla quatro capítulos, além das considerações finais, conforme exemplifica o quadro estrutural em APÊNDICE B. O primeiro

¹ Diferença entre vivência e experiência: “Todas as experiências são vivências, mas nem todas as vivências tornam-se experiências.” (JOSSO, 2009, p. 137).

capítulo aborda o percurso metodológico, apresentando a metodologia utilizada. Nele, descrevemos o tipo de pesquisa, a abrangência do estudo, as etapas do procedimento de coleta e a análise de dados.

O segundo capítulo abrange os Estudos Bibliográfico e Documental que, dentro de uma proposta interdisciplinar, descrevem e contextualizam as concepções de criança e infância, o surgimento da Escola de Educação Infantil, A Escola de Educação Infantil no Brasil, A Educação Infantil Brasileira, e analisam a proposta dos Campos de Experiências na BNCC-EI (BRASIL, 2017a).

O terceiro capítulo envolve os Estudos (Auto)biográfico e de Caso, baseados nos Estudos Bibliográfico e Documental. Nesse capítulo, apresentamos duas dimensões que foram desenvolvidas durante o curso promovido pelo 13º Grupo de Estudos da América Latina e RedSOLARE – Brasil, em maio de 2019, no Centro Internacional Loris Malaguzzi/Itália, nas Creches Alice e Allende e na Escola para Primeira Infância Anna Frank. Durante os Estudos (Auto)biográfico e de Caso, registramos as informações e as observações em nosso diário de bordo.

Na primeira dimensão, narramos o que vimos, sentimos, experienciamos e nos transformou, durante a nossa experiência-formação na Itália. Na segunda dimensão, descrevemos os dados coletados, com foco em três eixos: criança e infância, tempo e espaço, interação e relação, para a análise dos dados.

O quarto capítulo apresenta a análise de dados em duas partes. A primeira mostra os dados coletados nos três eixos temáticos, por meio de um paralelo comparativo entre a proposta dos Campos de Experiências da BNCC-EI (BRASIL, 2017a) e a prática da proposta dos Campos de Experiências da Abordagem Reggio Emilia/Itália. A segunda parte faz um cruzamento dos dados qualitativos categorizados por Bardin (2009), quanto aos eixos temáticos, identificando, a partir dos Estudos Interdisciplinares, as aproximações e as diferenças entre a proposta dos Campos de Experiências da BNCC-EI (BRASIL, 2017a) e a prática da proposta de Campos de Experiências na Abordagem Reggio Emilia/Itália. Para identificarmos os desafios e as possibilidades e, assim, apresentarmos como compreender, interpretar e desenvolver os Campos de Experiências propostos pela BNCC (BRASIL, 2017a), de modo a responder ao nosso problema de pesquisa.

Por fim, as considerações finais da pesquisa trazem reflexões acerca da identificação e apresentação de como compreender, interpretar e desenvolver a proposta dos Campos de Experiências da BNCC (BRASIL, 2017a), evidenciando desafios e possibilidades para acadêmicos, professores e Instituições de Educação Infantil sobre temas para ser pesquisados

estudados e aprofundados em relação à proposta dos Campos de Experiência, a qual aponta a necessidade urgente da mudança de postura no fazer pedagógico.

1 PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa científica parte de um elemento fundamental para o processo de ensino e aprendizagem: a investigação. Por meio da pesquisa científica, investigamos a proposta dos Campos de Experiências da BNCC-EI (BRASIL, 2017a).

Sendo a proposta dos Campos de Experiências uma novidade para a realidade educacional brasileira, optamos por um percurso metodológico que captou a dinâmica do processo dialético da realidade, fundamentado na corrente filosófica da Teoria Crítica. Nossa investigação buscou respostas para atender a essa novidade complexa no cenário da Educação Infantil brasileira, por meio da interdisciplinaridade.

Desse modo, a investigação envolveu diversas Áreas: Pedagogia, Psicologia, Sociologia, Filosofia, História e Geografia, as quais evidenciaram as facetas que envolvem a proposta dos Campos de Experiências da BNCC-EI (BRASIL, 2017a). De acordo com Fazenda (2001, p. 11), “a interdisciplinaridade é uma nova atitude diante da questão do conhecimento, de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos, colocando-os em questão.”

Durante leituras preliminares sobre os Campos de Experiências, constatamos que as Indicações Nacionais Italianas de 2012 (ITÁLIA, 2015) serviram de base para a proposta dos Campos de Experiências da BNCC-EI (BRASIL, 2017a). Nessa perspectiva, aprofundamos nossa investigação em busca de programas italianos para a primeira infância que pudessem descrever como se desenvolve a proposta dos Campos de Experiências. Durante a pesquisa, nos deparamos com alguns programas italianos localizados nos Municípios de Parma, Milão, Pistóia e Reggio Emilia. Porém, um deles nos chamou a atenção: o de Reggio Emilia, por causa da sua filosofia educacional, baseada na imagem de uma criança.

No site Reggio Children¹, constatamos que a Abordagem Reggio Emilia influenciou e tem influenciado a Educação Infantil em todo o mundo. Conforme informações no site, há várias experiências educacionais em países como Suécia, Dinamarca, Finlândia, Islândia, Noruega, Áustria, Alemanha, Holanda, Reino Unido, Irlanda, Estados Unidos da América, Austrália, Coréia do Sul, Índia, Nova Zelândia, Cingapura, África, Argentina, Paraguai, Colômbia, México, Peru, Costa Rica, Chile e Equador.

Diante dessas informações, aprofundamos nossa investigação e descobrimos que, na América Latina, mais precisamente no Município de Tigre/Argentina, existe uma Escola de

¹ REGGIO CHILDREN. Site da Reggio Children Network. Home. Disponível em: <<https://www.reggiochildren.it/network/?lang=en>>. Acesso em: 04 ago. 2018.

Educação Infantil, com mais de 20 anos que, nessa influência mundial da Abordagem Reggio Emilia/Itália, vem apresentando uma rica experiência educacional. Em busca de ampliar conhecimentos, viajamos para a Argentina, onde vivenciamos um curso experiencial e (auto)formativo nas dependências da Escola de Educação Infantil. O curso objetivou a inserção do Estudo Piloto (APÊNDICE A) na pesquisa, o qual embasou a construção do projeto de pesquisa, definindo o problema de investigação, os objetivos, a metodologia e a definição dos procedimentos de coleta e análise de dados.

Considerando que a Abordagem Reggio Emilia/Itália é desenvolvida nas Creches e Escolas para a Primeira Infância, no Município de Reggio Emilia/Itália, a qual é regida pelas Indicações Nacionais Italianas de 2012 (ITÁLIA, 2015), acreditamos que a investigação sobre a prática da proposta dos Campos de Experiências na Abordagem Reggio Emilia/Itália possa ser uma das alternativas para compreendermos, interpretarmos e desenvolvermos os Campos de Experiências propostos pela BNCC-EI (BRASIL, 2017a).

Dessa maneira, atravessamos fronteiras e fomos ao Município de Reggio Emilia na Itália, para compreendermos e interpretarmos a dinâmica do processo dos Campos de Experiências nas Creches e Escolas italianas para a Primeira Infância, pois conforme Carvalho (2010), na Teoria Crítica, o conhecimento é construído pelo homem, sendo considerado não absoluto, mas relativo. Nesse sentido, optamos por uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter descritivo/interpretativo, a qual teve como abrangência os Estudos: Bibliográfico, Documental, de Caso e (Auto)biográfico.

O entrelaçamento dos quatro Estudos possibilitou coletar dados que foram comparados por meio de um paralelo organizado em três eixos temáticos: criança e infância, tempo e espaço, interação e relação, entre a Proposta dos Campos de Experiências da BNCC-EI (BRASIL, 2017a) e a prática da proposta dos Campos de Experiências na Abordagem Reggio Emilia/Itália. Em seguida, cruzamos os eixos temáticos, analisando e discutindo as semelhanças e as diferenças, a partir da contribuição interdisciplinar.

Assim, diante das constatações, elucidamos respostas para o problema da pesquisa: Como compreender, interpretar e desenvolver os Campos de Experiências na Educação Infantil Brasileira, propostos pela BNCC, a partir do diálogo interdisciplinar com a Abordagem de Reggio Emilia/Itália?

Para tal, neste momento, passamos a discorrer sobre a abordagem, o caráter, as etapas e os procedimentos da pesquisa.

1.1 TIPO DE PESQUISA E ABORDAGEM

Nossa investigação trilhou o caminho da abordagem qualitativa para responder ao nosso problema de investigação: Como compreender, interpretar e desenvolver os Campos de Experiências na Educação Infantil Brasileira, propostos pela BNCC (BRASIL, 2017a), a partir do diálogo com a Abordagem de Reggio Emilia/Itália? Segundo Amado (2014, p. 12), na investigação qualitativa,

a pessoa do investigador, independente das estratégias e das técnicas que eleja para seu plano de investigação, permanecerá sempre em torno do mundo subjetivo do ou dos participantes da sua pesquisa- numa tentativa de entender o significado que eles dão às suas próprias ações, o sentido que dão às suas vidas ou a aspectos circunscritos dela, as interpretações que fazem das situações em que estão ou estiveram envolvidos.

Nessa perspectiva, a preocupação e o interesse do pesquisador ao estudar o problema é verificar como ele se manifesta. Dessa forma, entendemos que a pesquisa qualitativa é uma abordagem da investigação científica que estuda particularidades e experiências individuais ou coletivas, focando no caráter subjetivo do objeto analisado. Nesse contexto, Minayo (2009, p. 21) descreve, com maestria, o conceito de pesquisa qualitativa, a qual

[...] trabalha com o universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

A compreensão do contexto histórico e social da concepção da criança e da infância, o conhecimento sobre o surgimento das Escolas de Educação Infantil e a trajetória da Educação Infantil Brasileira, contribuíram para o entendimento da proposta dos Campos de Experiências na BNCC-EI (BRASIL, 2017a). A investigação sobre a prática da proposta dos Campos de Experiências na Abordagem Reggio Emilia/Itália possibilitou a compreensão e a interpretação do lugar que as crianças, educadores e famílias assumem nos espaços institucionais das Creches e das Escolas para a Primeira Infância no Município de Reggio Emilia/Itália.

O levantamento das representações sociais, por meio do estudo de caso, a contextualização dos estudos bibliográfico e documental foram de suma importância na coleta de dados, com foco nos eixos temáticos: criança e infância, interação e relação, tempo e espaço, e para

compreendermos os discursos das informantes envolvidos na pesquisa. Segundo Marconi e Lakatos (2011, p. 272),

a pesquisa qualitativa, primeiramente faz-se a coleta dos dados a fim de poder elaborar a “teoria de base”, ou seja, o conjunto de conceitos, princípios e significados. O esquema conceitual pode ser uma teoria elaborada, com um ou mais constructos. Desse modo, faz-se necessário correlacionar a pesquisa com o universo teórico.

A pesquisa qualitativa, na perspectiva da pesquisa-formação, buscou compreender, interpretar e analisar o desenvolvimento teórico-prático dos Campos de Experiências na Abordagem Reggio Emilia/Itália, por ser regida pelas Indicações Nacionais Italianas de 2012 (ITÁLIA, 2015), que inspiraram a BNCC (BRASIL, 2017a). Nesse sentido, Bogdan e Biklen (1982) evidenciam, em seus escritos, que a pesquisa de abordagem qualitativa trabalha no mundo das relações humanas, dos significados, das representações e das intencionalidades, oportunizando o processo hermenêutico-interpretativo por parte da pesquisadora.

Nessa perspectiva, recorreremos aos dados qualitativos coletados durante os Estudos Bibliográfico, Documental e de Caso para embasar o Estudo (Auto)biográfico, durante a narrativa (Auto)biográfica, que revelou, a partir de uma descrição/interpretativa, o que vimos, o que sentimos, o que nos transformou e o que compreendemos e interpretamos sobre os Campos de Experiências na Abordagem Reggio Emilia/Itália, durante a pesquisa-formação, no curso realizado no mês de maio de 2019, no Centro Internacional Loris Malaguzzi, em Reggio Emilia/Itália.

De acordo com Gil (2008, p. 28), a pesquisa de caráter descritivo/interpretativo tem como objetivo principal “a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis.” Desse modo, o registro das falas feitas pelas informantes, e traduzidas para o português, durante o curso promovido pela RedSOLARE, no Centro Internacional Loris Malaguzzi, com extensão a duas Creches e uma Escola para a Primeira Infância, no Município Reggio Emilia/Itália, foi descrito em nosso diário de bordo, conforme nossa compreensão e interpretação.

Corroborando, Marconi e Lakatos (2011, p. 272) descrevem que a pesquisa qualitativa de caráter descritivo/interpretativo “não é apenas a de fazer um relatório ou descrição dos dados pesquisados empiricamente, mas relatar o desenvolvimento de um caráter interpretativo no que se refere aos dados obtidos.” Nessa direção, as descrições e as interpretações foram feitas, a partir dos Estudos: Bibliográfico, Documental, de Caso e (Auto)biográfico, que tiveram como objetivo: Compreender, interpretar e desenvolver os Campos de Experiências na Educação

Infantil Brasileira, propostos pela BNCC (BRASIL, 2017a), a partir da análise da Abordagem Reggio Emilia/Itália.

1.2 ABRANGÊNCIA DO ESTUDO

Nossa pesquisa qualitativa, de caráter descritivo/interpretativo, se desenvolveu no entrelaçamento de quatro estudos. O Estudo Bibliográfico deu suporte teórico para o entendimento interdisciplinar, durante a investigação dos Campos de Experiências entre as áreas da História, Filosofia, Psicologia, Geografia e Pedagogia De acordo com Gil (2008, p. 44), o Estudo Bibliográfico é desenvolvido “com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.” O Estudo Bibliográfico, em nossa pesquisa, teve a finalidade de produzir conhecimento para compreendermos e interpretarmos as áreas que circundam o tema Campos de Experiências.

O Estudo Documental, em nossa pesquisa, percorreu os mesmos caminhos da Pesquisa Bibliográfica; assim, muitas vezes, não foi fácil distingui-los. Segundo Severino (2007, p. 122), o Estudo Documental é concebido como:

[...] fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas, sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais. Nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise.

Com base no conceito de Severino (2007), nosso Estudo Documental abrangeu a análise dos Campos de Experiências, na Etapa da Educação Infantil do Documento Brasileiro, BNCC (BRASIL, 2017a), baseada na Constituição Federal de 2018, na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 (BRASIL, 1996) e na revisão, em 2017, da LDB (BRASIL, 2017c). Evidenciamos o Parecer do CNE e da Câmara de Educação Básica (CEB) - CNE/CEB nº: 20/2009 (BRASIL, 2009b), que revisou as Diretrizes Nacionais Curriculares da Educação Infantil (DNCEIs (BRASIL, 2009a), reescritas nas Diretrizes Nacionais Curriculares (DCN) de 2013 (BRASIL, 2013a), além do estudo das Indicações Nacionais Italianas de 2012 (ITÁLIA, 2015).

Já o Estudo de Caso envolveu uma visão subjetiva sobre a análise da prática da proposta dos Campos de Experiências, na Abordagem Reggio Emilia/Itália, por meio da pesquisa-formação realizada durante o 13º Grupo de Estudos. De acordo com Lüdke e André (1986, p.

17), “o caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenvolver do estudo.”

Nesses termos, as autoras Lüdke e André (1986) caracterizam o Estudo de Caso como sendo um estudo que visa à descoberta, que busca retratar a realidade de forma profunda e completa, que usa uma variedade de fontes de informação, que enfatiza a interpretação em contexto e que revela experiências. Corroborando com Lüdke e André (1986), Amado e Freire (2014, p. 124) ressaltam:

nos estudos de caso de investigação, a intenção do investigador vai para além do conhecimento desse valor intrínseco do caso, visando contextualizar, comparar, construir hipóteses ou mesmo teorizar; contudo, o ponto de partida desses processos é a compreensão das particularidades do caso ou dos casos em estudo.

Desse modo, nossa pesquisa qualitativa, descritiva/interpretativa, desenvolveu um Estudo de Caso, dentro de uma pesquisa-formação, a qual buscou o conhecimento durante a ação da pesquisa; por isso, oportunizou a dimensão formativa. De acordo com Josso (2004, p. 113), pesquisa-formação é “uma experiência a ser elaborada para que quem nela estiver empenhado possa participar de uma reflexão teórica sobre a formação e os processos por meio dos quais ela se dá a conhecer.”

Nesse ponto de vista, a pesquisa-formação, no Centro Internacional Loris Malaguzzi/Itália, nos formou e nos transformou. O curso permitiu ampliar e aprofundar nossa compreensão e interpretação sobre o desenvolvimento da Abordagem Reggio Emilia/Itália no dia a dia, a partir de informações. A descrição das informações, observações e sentimentos que experienciamos, durante as palestras e visitas às duas Creches e a uma Escola para a Primeira Infância do Município de Reggio Emilia, possibilitaram um Estudo (Auto)biográfico. De acordo com Amado e Ferreira (2014, p. 169), os Estudos (Auto)biográficos

[...] consistem num tipo de investigação que visa captar, através de um relato ou narrativa, a interpretação que determinada pessoa faz do seu percurso de vida, com a respetiva diversidade de experiências e sentimentos pessoais que tiverem lugar ao longo do tempo e por fases, nas mais diversas circunstâncias ou contextos e em ligação com uma multiplicidade de sujeitos [...] e de sistemas.

O Estudo (Auto)biográfico oportunizou uma investigação bastante produtiva no campo das ciências sociais e humanas, resultando na descrição dos dados coletados, por meio de nossa narrativa (auto)biográfica, fundamentada nos estudos bibliográfico e documental, durante o Estudo de Caso sobre a Abordagem Reggio Emilia/Itália.

1.3 ETAPAS DOS PROCEDIMENTOS DE COLETA

Dando continuidade à abrangência do estudo, discorreremos a seguir como cada Estudo se desenvolveu na execução da coleta de dados da pesquisa. Assim, essa etapa relata os objetivos e procedimentos de cada um deles. De acordo com Amado e Freire (2014, p. 118), “a triangulação metodológica, constitui uma das estratégias fundamentais para a validação de um estudo.”

1.3.1 Estudo Bibliográfico

O Estudo Bibliográfico, descrito no segundo capítulo, permitiu compreender a concepção histórica, sociológica, filosóficas, psicológica, e pedagógica sobre a criança e a infância. Assim, a partir das lentes de Rousseau (1995), de Postman (1999), de Rizzo (2003), de Oliveira (2005), de Philipe Ariès (2006) e de Marcílio (2006), discorreremos sobre o surgimento das Escolas de Educação Infantil e elucidamos a trajetória da Educação Infantil Brasileira, entrelaçando o Estudo Bibliográfico com o Estudo Documental, durante as reflexões do percurso da Legislação Educacional no Brasil, com foco na Educação Infantil, no período de 1988 até 2018.

Nosso Estudo Bibliográfico evidenciou, sob a luz de Mauss (1996), de Pinto e Sarmento (1997), de Montandon (2001), de Sirota (2001) e de Corsaro (2011), que a infância é uma construção social; por isso, consideram a existência de várias infâncias, as quais são geradas na produção, reprodução e troca de cultura. Ainda, dentro do Estudo Bibliográfico, investigamos o conceito de Experiências, sob o olhar de Dewey (1980) e Larrosa (2002), o qual oportunizou pensar sobre o processo de aprendizagem da criança, na perspectiva de Vygotsky (2007).

Nessa altura da pesquisa, novamente o Estudo Bibliográfico e Documental se fundem, ao analisar os cinco Campos de Experiências, sob a luz de Dewey (1978), Rousseau (1995), Postman (1999), Cohn (2005), Sarmento (2005), Vygotsky (2007), Corsaro (2011), Barbieri (2012), Barbosa e Richter (2015), Finco (2015), Fochi (2016) e de Brasil e Oliveira (2018).

Por fim, o Estudo Bibliográfico fundamenta a narrativa (auto)biográfica do Estudo (Auto)biográfico, no terceiro capítulo, ao considerar os aspectos históricos, sociológicos, filosóficos e psicológicos da Abordagem Reggio Emilia/Itália, sob a luz de Dewey (1978), Ferrarotti (1988), Vygotsky (2001, 2007), Sarmento (2002), Josso (2004), Ariès (2006), Freire (2006), Lopes (2008/2009), Josso (2010), Reggio Children 2013), Tuan (2013), Strozzi (2014), Itália (2015), Brunner (2016), Cagliari et al. (2016), Delrio (2016), Edwards, Gandini e Forman

(2016a), Edwards, Gandini e Forman (2016b), Forman e Fyfe (2016), Gardner (2016), Piccinini e Giudici (2016), Katz (2016), Arenhart e Lopes (2016), Malaguzzi (2016a, 2016b), Moss (2016), Vecchi (2013, 2016, 2017), Dahlberg e Moss (2017), Rinaldi (2017), Dubovik e Cippitelli (2018), Hoyuelos (2019), Riera (2019), tendo como foco os Campos de Experiências.

1.3.2 Estudo Documental

Para compreendemos e interpretarmos o porquê e a origem da proposta dos Campos de Experiências, descrita na BNCC-EI (BRASIL, 2017a), o Estudo Documental foi essencial. Durante o segundo capítulo da pesquisa, o Estudo Documental, entrelaçado com o Estudo Bibliográfico, evidenciou que os marcos legais refletem diretamente nas concepções de criança e infância e na prática dos educadores da Educação Infantil Brasileira. Nesse cenário, ao percorremos a trajetória da Legislação da Educação, com foco na Educação Infantil, nos apropriamos do Estudo Documental.

Nessa perspectiva, o Estudo Documental esteve presente para compreendemos o reflexo da Constituição Federal de 1988, da LDB de 1996, das DCN de 2009, a partir do Parecer CNE/CEB nº 20/2009b, e do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2011-2020 (BRASIL, 1988, 1996, 2009a, 2009b, 2011). Assim, conseguimos compreender e interpretar os Campos de Experiências, descritos na BNCC-EI (BRASIL, 2017a) que foi homologada pela Resolução CNE/CP 2/2017, no fim do ano de 2017.

Ao investigarmos a BNCC de 2017, o Estudo Documental se estendeu à averiguação da Etapa da Educação Infantil nas Indicações Nacionais Italianas de 2012 (ITÁLIA, 2015), na qual constatamos semelhanças com a Etapa da Educação Infantil da BNCC (BRASIL, 2017a), sob o foco dos Campos de Experiências. Nesse sentido, ao atravessarmos fronteiras, durante a pesquisa-formação que oportunizou o Estudo de Caso e o Estudo (Auto)biográfico, também tivemos acesso a documentos italianos como o Regimento das Creches e das Escolas para a Primeira Infância do Município de Reggio Emilia/Itália (REGGIO CHILDREN, 2013), e materiais produzidos pelo Centro Internacional Loris Malaguzzi, Rede Children, Creches Alice, Allende e Escola Anna Frank, localizadas no Município de Reggio Emilia/Itália.

1.3.3 Estudo de Caso

O Estudo de Caso se desenvolveu durante a pesquisa-formação, realizada no curso vivencial, experiencial e formativo, promovido pelo 13º grupo de estudos da RedSOLARE –

Brasil, conforme contrato firmado (ANEXO A), nos dias 6, 7, 8, 9 e 10 de maio de 2019. O curso aconteceu no Centro Internacional Loris Malaguzzi, com extensão a três visitas: duas Creches (Alice e Allende) e uma Escola para a Primeira Infância (Anna Frank), todas localizadas no Município de Reggio Emilia, na Itália.

No curso realizado no Centro Internacional Loris Malaguzzi/Itália, tivemos a oportunidade de ouvir palestras com Representantes da Reggio Children (Centro Internacional para a Defesa e Promoção dos Direitos e Potenciais de Todas as Crianças), com pedagogistas formadoras, pedagogistas, atelieristas e professoras das diversas Creches e Escolas para a Primeira Infância, do Município de Reggio Emilia/Itália. Durante as palestras, utilizamos o diário de bordo para registrar as informações das palestrantes, as quais denominamos de informantes. As informações das palestrantes foram traduzidas simultaneamente por tradutoras brasileiras.

Essas informações foram registradas conforme nossa compreensão, interpretação e entendimento, focando os eixos: criança e infância, interação e relação e tempo e espaço. Também coletamos e compramos materiais ofertados pela Rede Children na praça e na livraria do Centro Internacional Loris Malaguzzi/Itália.

Nas visitas às Creches Alice e Allende e à Escola para a Primeira Infância Anna Frank, localizadas no Município de Reggio Emilia/Itália, tivemos a oportunidade de observar as estruturas, as organizações, os espaços em horário de funcionamento; após a observação, dialogamos com professoras, pedagoga e atelierista das Creches. Na Escola Anna Frank, além de observar espaços, estruturas e organizações, tivemos a oportunidade de passar o turno da manhã acompanhando as práticas pedagógicas. Nessa mesma Escola, dialogamos, durante a observação, com uma mãe de duas crianças, representante do Conselho de Pais e ex-aluna da escola, a qual fez intercâmbio no Brasil na área da Sociologia e falava português. De acordo com Marconi e Lakatos (2011, p. 272),

a observação é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações utilizando os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar.

Durante as visitas às duas Creches e à Escola para a Primeira Infância, utilizamos o diário de bordo para registrar as falas das informantes, registrar o que observamos na estrutura, na organização e na prática pedagógica, conforme APÊNDICE C. De acordo com Marconi e Lakatos (2011, p. 274), “a observação qualitativa se refere a uma técnica de coleta de dados que tem como objetivo explorar e descrever ambientes.”

Nas visitas às Creches e à Escola para a Primeira Infância, realizamos fotos dos espaços permitidos, conforme contrato (ANEXO A). Coletamos e compramos materiais ofertados pelas mesmas, considerando os eixos temáticos: criança e infância, interação e relação e tempo e espaço.

1.3.4 Estudo (Auto)biográfico

Durante a pesquisa-formação, no curso vivencial, experiencial e formativo, promovido em maio de 2019 pela RedSOLARE – Brasil, no Centro Internacional Loris Malaguzzi/Itália, foi realizado um Estudo de Caso, que foi descrito, a partir dos dados coletados e registrados. Com base neles, desenvolvemos uma narrativa (auto)biográfica, por meio do Estudo (Auto)biográfico. Segundo Marconi e Lakatos (2011, p. 272),

[...] o pesquisador tem liberdade de escolha do método e da teoria para realizar o seu trabalho; entretanto deve, no momento do seu relatório, ser coerente, ter consciência, objetividade, originalidade, confiabilidade e criatividade no momento da coleta de dados.

Com base nas observações e nas informações registradas no diário de bordo, nas fotos tiradas, nos documentos adquiridos, nas leituras prévias e no registro da fundamentação teórica, envolvendo as áreas da Filosofia, Sociologia, Psicologia, Geografia, História e Pedagogia, revelamos, no terceiro capítulo, a experiência-formação, durante a pesquisa-formação, por meio da narrativa (auto)biográfica, nas duas dimensões:

- a) Memorial (Auto)biográfico – A experiência: narra nossa experiência-formação;
- b) Experiência à descrição dos dados: descreve o Estudo de Caso.

A primeira dimensão envolveu o que observamos, o que sentimos, o que aprendemos e o que nos transformou durante a experiência-formação. Nesse contexto, Josso (2004) compreende a construção da experiência em três modalidades: ter experiências, fazer experiências e pensar sobre as experiências, o que permite distinguir os níveis das aprendizagens e dos conhecimentos existenciais, os níveis das aprendizagens e dos conhecimentos instrumentais/pragmáticos e os níveis das aprendizagens e dos conhecimentos compreensivos/explicativos. De acordo com Josso (2004, p. 49),

[...] se aceitarmos, ainda que por convenção, que os nossos conhecimentos são fruto das nossas próprias experiências, então, as dialéticas entre saber e conhecimento, entre interioridade e exterioridade, entre individual e coletivo estão sempre presentes na elaboração de uma vivência em uma experiência formadora [...].

Diante das palavras de Josso (2004), a pesquisa-formação, baseada em nossas narrativas (auto)biográficas, expressa nosso processo de formação, transformação e autoconhecimento. Desse modo, Dewey (1980, p. 118) afirma que “quem recebe a comunicação, tem uma nova experiência que lhe transforma a própria natureza. Quem a comunica, por sua vez, se muda e se transforma no esforço para formular a sua própria experiência.”

Já a segunda dimensão revela o que essa experiência-formação nos permitiu compreender e interpretar sobre o a prática dos Campos de Experiências na Abordagem Reggio Emilia/Itália, dentro dos eixos: criança e infância; interação e relação; tempo e espaço, a partir do Estudo de Caso, para dialogarmos com a proposta da BNCC-EI (BRASIL, 2017a).

1.4 ANÁLISE DOS DADOS

Nesta etapa da pesquisa, fizemos um Estudo Analítico dos Dados de três eixos temáticos: infância e criança, interação e relação e tempo e espaço, que foram evidenciados durante os Estudos Bibliográfico e Documental e investigados no Estudo de Caso e (Auto)biográfico. De acordo com Amado, Costa e Crusoé (2014, p. 299), a análise de dados “[...] é central na investigação. Não basta recolher dados, é preciso saber analisá-los e interpretá-los.”

Conforme Bogdan e Biklen (1982), enquanto método, nossa análise de conteúdo passa ser um procedimento da investigação qualitativa que, identifica, nos diferentes contextos, as aproximações e as diferenças, para pensarmos os desafios e as possibilidades para a realidade brasileira.

1.4.1 Primeira parte da análise dos dados

Apresentamos, na primeira parte da análise dos dados, a comparação das propostas dos Campos de Experiências na BNCC-EI (BRASIL, 2017a) e da prática da proposta da Abordagem Reggio Emilia/Itália, a partir de um paralelo dos eixos: infância e criança, interação e relação e tempo e espaço, baseado nos Estudos: Bibliográfico, Documental, de Caso e (Auto)biográfico. Dessa forma, a análise dos dados caminha para a segunda parte.

1.4.2 Segunda parte da análise dos dados

Na segunda parte da análise dos dados, fizemos um cruzamento dos eixos: infância e criança, interação e relação e tempo e espaço, apresentados em um paralelo, a partir da contribuição interdisciplinar que envolveu as áreas da: Pedagogia, Psicologia, Sociologia, Filosofia, História e Geografia, identificando as aproximações e as diferenças entre a proposta de Campos de Experiências na BNCC-EI (BRASIL, 2017a) e a prática da proposta de Campos de Experiências na Abordagem Reggio Emilia/Itália, a fim de pensarmos desafios e possibilidades para a realidade brasileira que, de acordo com Bardin (2009), não podem ser desenvolvidas com base em um modelo definido.

Dessa forma, a estrutura do Estudo Analítico articulou os dados apresentados, os quais, segundo Minayo (2000), determinam o contexto cultural e social, de maneira interdisciplinar, respondendo assim, ao problema de investigação: Como compreender, interpretar e desenvolver os Campos de Experiências na Educação Infantil Brasileira, propostos pela BNCC, a partir do diálogo com a Abordagem Italiana de Reggio Emilia/Itália?

No próximo capítulo, buscamos, por meio dos Estudos Bibliográfico e Documental, discorrer sobre a Concepção de Criança e Infância para compreendermos e interpretarmos o porquê da proposta dos Campos de Experiências descrita na BNCC-EI (2017a).

2 CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA E CRIANÇA

A concepção de criança e infância no passado é diferente da concepção dos dias atuais. Ao nos debruçarmos para estudar essa concepção, sob as lentes histórica, sociológica, psicológica, filosófica e pedagógica, percebermos que ocorreram transformações com o passar dos tempos. O historiador francês Philippe Ariès (2006), por meio dos Estudos Iconográficos¹, realizados na Europa ocidental, especialmente na França, da era medieval à modernidade, traz contribuições importantes sobre a imagem da criança e sobre a concepção de infância.

De acordo com esse autor (2006, p. 11), a criança, na Idade Média, era vista como um adulto em miniatura, pois logo que nascia tinha cuidado e educação por parte da mãe; quando crescia um pouco “[...] era misturada aos adultos e partilhava de seus trabalhos e jogos.” Assim, os Estudos Iconográficos do autor, salientam que, no período da Idade Média, não havia divisão territorial ou de atividades em relação à idade dos indivíduos. Os Estudos também revelam, por meio de imagens, pelos trajes, brinquedos e pelos corpos musculosos, que não havia uma representação elaborada da fase de criança, a qual era referida como adulto em escala reduzida.

Desse modo, Mendonça (2013) corrobora expressando que a criança nessa época, tinha que trabalhar desde cedo para aprender valores por meio de experiências práticas. Ariès (2006), por sua vez, evidencia, com seus Estudos Iconográficos, que a infância não era considerada uma fase de fragilidade, uma vez que a criança crescia para enfrentar a vida adulta. Assim, o autor mostra a ausência do sentimento de infância na Idade Média, devido aos altos índices de mortalidade das crianças e pelas situações do cotidiano. Segundo ele (2006), ainda, foi no final do século XVI e, durante o século XVII, que ocorreu o fim do movimento da vida coletiva, e as “Idades da Vida” começaram a ter importância.

O estudo iconográfico [...] mostrou-nos o novo lugar assumido pela família na vida sentimental dos séculos XVI e XVII. É significativo que nessa mesma época tenham ocorrido mudanças importantes na atitude da família para com a criança. A família transformou-se profundamente na medida em que modificou suas relações internas com a criança. (ARIÈS, 2006, p. 154).

Foi a partir do século XVIII que as transformações começaram a surgir. Pensamentos moralistas e a Igreja influenciaram a imagem de criança, que precisava ser corrigida e vigiada. Assim, a criança passou a ser considerada como criatura de Deus, dotada de bondade, de pureza,

¹ A iconografia (do grego *eykon*, imagem, e *graphia*, escrita) é uma forma de linguagem visual que usa imagens para representar algum tema. A iconografia estuda a origem das imagens, e como elas são expostas e formadas. (WIKIPÉDIA, s/d).

e de inocência; surgiu o “sentimento de família”, o qual foi marcado pelo desejo e pela necessidade da privacidade no interior das famílias e nos espaços físicos.

Dessa forma, ocorreu uma mudança nos hábitos, a partir das condições sociais. A família passou a ser a célula social, a base dos estados e o fundamento do poder monárquico. A religião tornou-se a tutora moral, com a função de enobrecer a união conjugal, dando um valor espiritual à família. Essa mudança da família reconheceu que a criança faz parte da continuidade familiar.

Foi entre os séculos XVIII e XIX que a criança passa ter relevância social, sendo concebida, como um indivíduo de diretos, com necessidades cognitivas, físicas e psicológicas. Assim, sua educação deixou de ser obrigação da família e foi repassada para as escolas. Nessa direção, os Estudos Iconográficos evidenciam que foi na modernidade que a criança passou a ser considerada como alguém que possui necessidades e que deve ser preparada para a vida adulta.

Corroborando, Oliveira (2005) resalta que, nas classes sociais mais privilegiadas, nas quais a criança era vista como objeto divino, esse fato refletiu no nome das instituições que atendiam as crianças. Assim, o nome francês *crèche* que significa manjedoura e o outro termo italiano *asilo nido* que significa ninho que abriga, expressam a matriz educacional em favor da família.

Segundo Postman (1999), a concepção humanitária de infância, nos séculos XVIII e XIX, deveu-se ao aumento de responsabilidade do governo, pois, nem sempre os adultos, em especial das classes mais pobres, estavam em condições de demonstrar afeto e compromisso com as crianças. Por esse motivo, o governo passou pouco a pouco a assumir a responsabilidade de sua educação e bem-estar, acentuando o lado negativo do atendimento fora da família.

A concepção de criança passou por inúmeras mudanças até a idade moderna, evidenciando que foi uma construção histórica social, que influenciou o surgimento das Escolas de Educação Infantil e as práticas educacionais, as quais passamos a discorrer no próximo subtítulo.

2.1 O SURGIMENTO DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Diante do reconhecimento da criança como categoria geracional, surgem os colégios internos para as classes com condições financeiras, onde as crianças eram afastadas de seus pais e retiradas do convívio da sociedade. Dessa maneira, a escola foi se diferenciando pelo viés

sociocultural e não mais cronológico, de modo a se tornar uma escola para a elite e outra para o povo.

Dessa forma, Ariès (2006, p. 195) expressa: “[...] a escola confinou uma infância outrora livre num regime disciplinar cada vez mais rigoroso que nos séculos XVIII e XIX resultou no enclausuramento total do internato.” Então, segundo o autor, apesar de a criança ter conquistado sua identidade, ainda continuava sem o direito de exercer sua principal característica: a de ser um ser espontâneo e livre.

O crítico social norte-americano Postman (1999) salienta que foi após a Idade Moderna, com a chegada do Iluminismo, da Revolução Industrial, e da constituição de Estados laicos, que a ideia de Infância começou a ser nutrida e divulgada, por meio de Locke (1632-1704), na Inglaterra, e Rousseau (1712-1778), na França. Nesse contexto, a criança nobre era tratada melhor, diferentemente da criança pobre. Nesse período, segundo Oliveira (2005, p. 62), que

a criança passou a ser o centro do interesse educativo dos adultos: começou a ser vista como sujeito de necessidades e objeto de expectativas e cuidados, situada em um período de preparação para o ingresso no mundo dos adultos, o que tornava a escola (pelo menos para os que podiam freqüentá-la) um instrumento fundamental.

Postman (1999, p. 69) corrobora com o pensamento de Ariès (2006), quando salienta “que a invenção da infância foi uma idéia que transpôs todas as fronteiras nacionais, sendo às vezes detida e desencorajada, mas sempre prosseguindo na sua jornada.” Segundo Ariès (2006), durante o século XVIII, surgiram várias correntes filosóficas sobre a ideia de infância. Uma delas foi a do filósofo inglês Locke (1632-1704) que concebeu a criança como um recurso valioso; contudo, não deu atenção à sua capacidade de autocontrole e de desenvolvimento intelectual.

De acordo com Postman (1999, p. 71), “Locke promoveu a teoria da infância ao expor sua idéia bastante conhecida de que ao nascer a mente é uma folha em branco, uma tábua rasa.” Assim, o pensamento de Locke (1632-1704), influenciou pais, mestres e governo quanto à sua responsabilidade no que seria inscrito na mente das crianças, criando nos pais um sentimento de culpa em relação ao desenvolvimento de seus filhos; o que fez com que a educação das crianças passasse a ser uma prioridade nacional.

Outra influência sobre a ideia de infância, no século XVIII, segundo Postman (1999, p. 72), foi a de Rousseau (1712-1778), o qual defendia que “a criança é importante em si mesma, e não meramente como um meio para um fim.” Conforme Postman (1999, p. 72),

os escritos de Rousseau despertaram uma curiosidade sobre a natureza da infância que persiste até hoje. Poríamos dizer com justiça que Friedrich Frobel, Johann Pestalozzi, Maria Montessori, Jean Piaget, Arnold Gesell e A.S Neill são todos herdeiros intelectuais de Rousseau. Certamente o trabalho deles partiu da hipótese de que a psicologia infantil é essencialmente diferente da dos adultos e deve ser valorizada por si mesma.

Na obra Emílio, Rousseau (1995) fala sobre a educação ideal para a criança, comparando a criança a uma planta; nessa comparação, descreve que a “criança melhora com o cultivo”, e o “homem com a educação”. No texto, Rousseau (1995) discorre que o crescimento da criança é orgânico e natural, e que a infância não necessita ser sufocada pelos “extravasamentos doentios da civilização”. Nessa direção, o autor (1995, p. 130) mostra que o ponto de partida para o aprendizado da criança é a experiência, por meio do movimento e dos sentidos, que servem

Há um exercício puramente natural e mecânico que serve para tornar o corpo robusto [...]: nadar, correr, pular, chicotear um pião, jogar pedras; tudo isso está muito certo; mas teremos somente braços e pernas? Não teremos também olhos e ouvidos? E tais órgãos serão supérfluos ao uso dos primeiros? Não exerciteis, portanto, tão apenas as forças, exercitai todos os sentidos que as dirigem; tirai de cada um deles todo o proveito possível e verificai depois o resultado de um sobre o outro.

Fica evidente, nas palavras de Rousseau (1995), que a educação é o corpo em movimento; portanto, para a educação da criança, o exercício do corpo, dos sentidos e dos órgãos são instrumentos necessários para o desenvolvimento, a transformação e a construção do conhecimento da criança.

De acordo com Postman (1999), apesar das diferenças entre o pensamento de Locke e Rousseau, ambos tinham uma preocupação: a educação das crianças. Tanto Locke como Rousseau, não deixaram dúvidas de que a infância necessita de orientação adulta, voltada para o futuro. Conforme Oliveira (2005), Pestalozzi (1746-1827), educador suíço, levou adiante a ideia de Rousseau (1712-1778), considerando o valor educativo do trabalho manual, a importância da criança desenvolver a destreza prática e a importância da educação cuidar do desenvolvimento afetivo das crianças desde o nascimento.

Nessa direção, Oliveira (2005) salienta que Fröebel (1782-1852), educador alemão, dentro da perspectiva mística e de uma filosofia espiritualista, criou o jardim-de-infância, pois, segundo ele, as crianças eram concebidas como pequenas sementes que, adubadas e tendo condições de cuidado, desabrochariam sua divindade. De acordo com a autora, alguns anos

depois, em 1894, as irmãs Agazzi (1866-1951/1870-1945), sob influência de Fröebel (1782-1852), organizaram um método de ensino para crianças pobres da Itália.

Oliveira (2005), ainda, ressalta que, no século XX, devido ao número de crianças órfãs por causa da Primeira Guerra Mundial, sanitaristas e médicos começaram a se fazer presentes nas instituições, como creches e lares, atendendo crianças pequenas, para diminuir a mortalidade. Nessa época, surgem dois médicos interessados na Educação de crianças: O médico belga Decroly (1871-1932), que defendia um ensino voltado para o intelectualismo, e a médica psiquiatra italiana Montessori (1879-1952), que propôs uma pedagogia científica da criança, considerando o desenvolvimento biológico e psicológico da criança, elaborou materiais adequados às crianças, valorizando a diminuição do mobiliário nas pré-escolas.

Nesse ângulo, Postman (1999) salienta que, no fim do século XIX, Freud (1856-1939) e Dewey (1859-1952) representaram uma síntese na caminhada da infância. Segundo o autor, Freud (1856-1939) sustentou a inesgotável estrutura e conteúdo da mente da criança, e Dewey (1859-1952) sustentou as necessidades psíquicas da função do que a criança é, e não do que ela será. Nesse cenário, Postman (1999, p. 77) afirma que

Freud e Dewey, cristalizam o paradigma básico da infância que vinha se formando desde a invenção da prensa tipográfica: a criança como aluno ou aluna cujo ego e individualidade devem ser preparado por cuidados especiais, cuja aptidão para o auto-controle, a satisfação adiada e o pensamento lógico devem ser ampliados, cujo conhecimento da vida deve estar sob controle dos adultos. Ao mesmo tempo, contudo, a criança é entendida como detentora de suas próprias regras de desenvolvimento e de um encanto, curiosidade e exuberância que não devem ser sufocados – na verdade são sufocados – com risco de não alcançar a maturidade adulta.

Oliveira (2005) salienta que, no início do século XX, a pedagogia e a psicologia impulsionaram as ideias de respeito à infância e do valor positivo de respeito à natureza, culminando no movimento das Escolas Novas.

Esse movimento se posicionava contra a posição de que a escola deveria preparar para a vida com uma visão central no aluno, desconhecendo as características do pensamento infantil e os interesses e necessidades próprios da infância. Para ele, a aprendizagem não se faria pela recepção passiva de conteúdos já formulados, mas pela atividade da criança em experimentar, pensar e julgar, especialmente em pequenos grupos. (OLIVEIRA, 2005, p. 76).

Desse modo, alguns autores como Vygotsky (1896-1934) e Wallon (1879-1962) revolucionam as ideias dominante sobre a criança, defendida por Piaget (1896-1980), e passam a fundamentar teorias pedagógicas sobre a Educação Infantil. Assim, de acordo com Oliveira (2005), Vygotsky (1896-1934) desenvolveu estudos defendendo que a criança é introduzida por

parceiros mais experientes, e Wallon (1879-1962) destacou o valor da afetividade. O educador francês Freinet (1896-1966) contribuiu com suas teorias as práticas pedagógicas, defendendo a auto-expressão e a exploração de espaços fora da sala de aula, integrando as experiências vividas pela criança no seu meio social.

Com a Segunda Guerra Mundial, houve uma expansão nos serviços na Educação Infantil na Europa. Nesse contexto, as propostas de Montessori (1879-1952), que incentivavam atividades individuais ou em pequenos grupos, não foram muito aceitas. Assim, vários projetos educacionais, especialmente nos EUA, foram embasados em ideias froebelianas. Além do atendimento em instituições de Educação Infantil, foram criados os *play groups* (atendimento de algumas horas por semana para crianças), que resultaram em propostas de currículo por atividade.

Sob influências dos pensamentos europeus e americanos, o Brasil, a partir de 1920, organizou Reformas de Ensino e Conferências Nacionais. Assim, no próximo subtítulo vamos descrever os aspectos histórico, social e legal que fundamentaram a Escola de Educação Infantil no Brasil.

2.1.1 A Escola de Educação Infantil no Brasil

No Brasil, com o período da abolição da escravidão, houve grande migração da zona rural para a zona urbana. Pode-se considerar que nosso país acompanhou a história da Educação Infantil no mundo; entretanto, devido ao seu processo de colonização, a história da Educação Infantil aqui teve suas peculiaridades.

Até meados do século XIX, o atendimento de crianças pequenas longe da mãe em instituições como creches ou parques infantis praticamente não existia no Brasil. No meio rural, onde residia maior parte da população do país na época, famílias de fazendeiros assumiam o cuidado das inúmeras crianças órfãs ou abandonadas, geralmente frutos da exploração sexual da mulher negra e índia pelo senhor branco. Já na zona urbana, bebês abandonados pelas mães, por vez filhos ilegítimos de moças pertencentes a famílias com prestígio social, eram recolhidos nas “rodas de expostos” existentes em algumas cidades desde o início do século XVIII. (OLIVEIRA, 2005, p. 91).

Segundo Marcílio (2006), como nosso país, nessa época, tinha o costume de criar filhos alheios, o sistema informal de criação das crianças em casas de famílias, tornou original a história da assistência à criança abandonada no País. Porém, em alguns centros urbanos, a “roda

dos expostos” ou a “roda dos excluídos” foram instituições que acolheram e deram assistência às crianças abandonadas, até meados de 1950.

Essas instituições ou Casas de Misericórdia tiveram esse nome, porque tinham fixados, na janela, um dispositivo composto por uma divisória de forma cilíndrica, o qual era dividido ao meio. Assim, a pessoa que abandonava o bebê, tinha sua identidade preservada, pois, ao deixar o bebê no tabuleiro, girava uma roda e em seguida, puxava uma corda para avisar que estava abandonando um bebê.

Marcílio (2006) descreve que as Rodas dos Expostos cuidavam de bebês abandonados somente de 0 até 3 anos de idade. Dos 3 anos aos 7 anos, essas crianças eram encaminhadas à Casa dos Expostos, que criava as crianças que não conseguiam ser colocadas em casas de famílias. Nessa direção, Rizzo (2003, p. 37) expressa que, nessa época, a criança no Brasil era “concebida como um objeto descartável, sem valor intrínseco de ser humano.”

Segundo Oliveira (2005), nesse período, no Brasil, quase não existia atendimento em creches, pois o pai de família trabalhava e a mãe cuidava dos filhos. Assim, foi a partir de 1920, por meio das Reformas de Ensino e Conferências Nacionais, organizadas pela Associação Brasileira de Educação (ABE), que as ideias da Pedagogia Moderna, influenciada pelos princípios da Escola Nova Europeia e Americana, chegaram ao Brasil.

A idéia de jardim-de-infância, todavia, gerou muitos debates entre os políticos da época. Muitos a criticavam por identificá-la como as salas de asilo francesa, entendidas como locais de mera guarda das crianças. Outros defendiam por acreditarem que trariam vantagens para o desenvolvimento infantil, sobre influência dos escolanovistas. O cerne da polêmica era a argumentação de que, se o jardim-de-infância tinha objetivos de caridade e destinavam-se aos mais pobres, não deveriam ser mantidos pelo poder público. (OLIVEIRA, 2005, p. 92-93).

Nesse sentido, os primeiros jardins-de-infância públicos, brasileiros, fundamentados na Escola Nova e inspirados em Fröebel (1782-1852), se destinaram ao atendimento de crianças de famílias com poder aquisitivo alto. Nesse cenário, foi fortalecida a concepção de que a educação, para crianças pobres, era uma dádiva. Diante desse cenário, Oliveira (2005, p. 93) expressa que “nesse momento já aparecem algumas posições históricas em face da educação infantil que iriam se arrastar até hoje, o assistencialismo e uma educação compensatória aos desafortunados socialmente.”

Segundo Rizzo (2003), a partir da década de 70, com a chegada da força de mão de obra feminina de imigrantes europeus, a Educação Infantil no Brasil ganhou novo rumo. O desenvolvimento industrial e os movimentos operários impulsionaram o país quanto à educação

infantil, no sentido de que as mulheres reivindicaram condições de assistência a seus filhos. Nesse período, as famílias com poder aquisitivo, pagavam babá ou escolas para ficar com as crianças, e as famílias pobres deixavam os filhos sozinhos ou em instituições que os cuidavam em tempo integral.

Rizzo (2003) salienta que, nessa época, a criança ainda não era considerada um ser digno e de direitos na sociedade brasileira, pois, sem o atendimento, muitas crianças não tinham alimentação e cuidados adequados. Nesse sentido, o governo brasileiro pressionado, por meio da sociedade organizada, avançou com a legislação em relação aos direitos da criança, com a Constituição de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990.

Em vista disso, a influência do pensamento de Locke (1632-1704), que propôs na Europa um programa de aprendizagem para crianças pobres (porém, na perspectiva de que a mente das crianças pobres era tão maleável quanto a das crianças de classe rica e média), também se estendeu ao Governo Brasileiro.

Desse modo, a Constituição Federal Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988), foi um documento que trouxe indícios sobre o direito à educação para as crianças brasileiras, nos últimos 30 anos. Nos Artigos 205 e 210, a Constituição Federal de 1988 afirma que a educação é um direito de todos os cidadãos e um dever do Estado e da Família, e que os conteúdos mínimos para a Educação Básica Brasileira devem garantir a formação básica comum e respeitar os valores culturais e artísticos, nacionais e regionais dos cidadãos.

Outro ponto importante da Constituição Federal de 1988 é o Artigo 208, que reconheceu como dever do Estado a inclusão do atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos de idade. Esse artigo, tempos depois, passou a fazer parte do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990. Nesse cenário da Educação Brasileira, nos deparamos, em 1996, com a Lei nº 9.394/96², que homologou as Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB (BRASIL, 1996).

A LDB da Educação Brasileira (BRASIL, 1996) teve um papel fundamental, porque estabeleceu a Educação Infantil como a primeira Etapa da Educação Básica. Também, determinou a formação mínima para os professores da Educação Básica e a necessidade da proposta pedagógica, inclusive para a Etapa da Educação Infantil. Nos artigos 12, 13, e 14, a

² BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 ago. 2018.

LDB nº 9.394/96 expressa a necessidade de que as Instituições Educacionais construam seu Projeto Político Pedagógico (PPP). Segundo Vasconcellos (2006, p. 169), PPP ou Projeto Educativo é

a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um importante caminho para a construção da identidade da instituição. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação.

Segundo Libâneo (2004), o PPP expressa a cultura da escola, ou seja, os modos de pensar, de agir, as crenças, os valores e significados das pessoas que participaram da sua elaboração. Assim, o PPP é o documento que descreve as diretrizes, objetivos e ações do processo educativo de cada escola. De acordo com Rinaldi (2017, p. 61), nas instituições de Educação Infantil, “existem três principais sujeitos interessados e afetados pelo projeto educacional, isto é, a criança, o educador e a família.” Focando no sujeito criança, Rinaldi (2017, p. 169) expressa

[...] a criança é definida pelo nosso modo de olhá-la e vê-la. No entanto, como vemos aquilo que conhecemos, a imagem da criança é aquilo que sabemos e aceitamos sobre as crianças. Essa imagem vai determinar nossa maneira nos relacionamentos com elas, nossa maneira de elaborar nossas expectativas em relação a elas e ao mundo que somos capazes de construir para elas.

Na perspectiva sobre o que sabemos e aceitamos sobre a criança, a Sociologia e a História contribuem para uma reflexão, pois, segundo os estudos do sociólogo e antropólogo francês, Marcel Mauss (1996), os processos de socialização concebem a criança como um o ator, evidenciando uma nova visão da infância que, até então, era somente concebida como geracional. Assim, os estudos de Mauss (1996) reforçam o olhar do historiador Ariès (2006) que, nos seus estudos iconográficos, já identificava que a infância era uma construção social.

Nesses termos, a francesa Régine Sirota (2001), na década de 80, trouxe à tona e combateu a concepção de criança enraizada nas concepções de Locke e Durkheim, que consideravam a criança como uma tábula rasa e como um “vir a ser”. Segundo Sirota (2001, p. 11), que combate a concepção Durkheimiana de infância, “se trata de romper a cegueira das ciências sociais para acabar com o paradoxo da ausência das crianças na análise científica da dinâmica social com relação a seu ressurgimento nas práticas e no imaginário social.”

Somando aos estudos da sociologia da infância, outra grande precursora foi a inglesa Montandon (2001), que enfatizou a necessidade de uma sociologia da infância, a partir da investigação do ‘ofício de criança’; o que rompeu com as abordagens clássicas da socialização infantil. A partir dos estudos de Mauss (1996), Montandon (2001) e Sirota (2001), a Sociologia da Infância passou a conceber a criança não como um “vir a ser”, mas como um componente estrutural da sociedade.

Nesse sentido, o sociólogo americano Corsaro, em 1985, em suas pesquisas, inicia uma discussão sobre o processo de socialização, os métodos etnográficos, as culturas de pares e as relações entre adultos e crianças e crianças entre crianças. Suas pesquisas transculturais sobre as culturas de pares e a educação começaram com crianças na Noruega, nos Estados Unidos e na Itália. Em entrevista publicada em 2007³, Corsaro expõe que começou a fazer pesquisa com crianças pequenas porque estava interessado em estudar a aquisição da linguagem. Essas pesquisas motivaram o seu interesse pelas teorias construtivistas de Piaget (1896-1980) e Vygotsky (1896-1934), que influenciaram seus estudos sobre o desenvolvimento social e cultural nas crianças.

Assim, em 1985, Corsaro lançou seu primeiro livro “Amizade e cultura de pares nos primeiros anos”, no qual evidencia que as crianças não apenas contribuem para sua própria socialização, mas criam e participam de suas próprias culturas de pares. Esse livro serviu de base para sua abordagem alternativa do conceito de socialização, a qual chamou de reprodução interpretativa.

Nessa perspectiva, em 1997, Pinto e Sarmiento corroboram com os Estudos de Corsaro (2011), trazendo, em seus estudos, o fenômeno social da infância. Segundo os autores, a infância é uma construção histórica e social e não um conceito ligado somente à imaturidade biológica, pois

[...] crianças existiram desde sempre, desde o primeiro ser humano, e a infância como construção social – a propósito da qual se construiu um conjunto de representações sociais e de crenças e para qual se estruturaram dispositivos de socialização e controle que a instituíram como categoria social própria existe desde os séculos XVII e XVIII [...]. (PINTO; SARMENTO, 1997, p. 11).

Segundo Pinto e Sarmiento (1997), as crianças sempre existiram, mas a infância, concebida como uma construção social, a partir da qual se criou um conjunto de dispositivos de socialização, controle e representações sociais, é uma ideia moderna. Desse modo, Sarmiento

³ MÜLLER, F. Entrevista com William Corsaro. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 98, p. 271-278, jan./abr. 2007. Disponível em: < www.scielo.br/pdf/es/v28n98/a14v2898.pdf > Acesso em: 14 jan. 2019.

(2004, p. 11) afirma que “[...] embora a história revele a existência das crianças, seres biológicos, desde a antiguidade, nem sempre houve infância, categoria social de estatuto próprio.” Perante a contextualização de como surgiram as Escolas de Educação Infantil no Brasil, no próximo subtítulo vamos percorrer a trajetória de Leis que orientam a Educação Infantil Brasileira.

2.1.2 A Educação Infantil Brasileira

Diante da concepção de que a criança é um agente social, identificamos que, na Trajetória da Legislação Brasileira, o Parecer CNE/CEB nº 22/98 (BRASIL, 1998a) oportunizou as DCN (BRASIL, 1999), as quais explicitaram os princípios e as orientações para o desenvolvimento, a organização, a articulação, e a avaliação das propostas pedagógicas para os sistemas de ensino, inclusive para a Etapa da Educação Infantil, evidenciando, assim, um movimento a respeito das propostas pedagógicas nas instituições educacionais brasileiras.

A prática escolar assim, tem atrás de si condicionantes sociopolíticos que configuram diferentes concepções de homem e de sociedade e, consequentemente, diferentes pressupostos sobre o papel da escola, aprendizagem, relações professor-aluno, técnicas pedagógicas etc. (LIBÂNEO, 1990, p. 3).

No cenário da investigação da Trajetória da Legislação da Educação Brasileira, em fevereiro de 2006, a Lei Federal nº 11.274 (BRASIL, 2006a), alterou a Lei Federal nº 9394/96 (BRASIL, 1996), a qual determinou que a criança brasileira, para ingressar no Ensino Fundamental, precisaria ter 6 anos completos ou a completar até 30/06. Alguns meses depois, a data de 30/06 foi alterada para 31/03, do ano civil.

Nessa direção, a Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006 (BRASIL, 2006b), mudou o texto Constitucional, indicando que o Ensino da Educação Infantil fosse oferecido até os 5 anos e 11 meses de idade. Assim, a obrigatoriedade da criança na Educação Infantil, prevista pela Emenda Constitucional nº 59, aprovada em 2009 (BRASIL, 2009c), que previa o acesso da criança ao ensino dos 4 aos 17 anos, envolvendo questões como subjetividade, diversidade, justiça social e garantia de direitos desde o nascimento, influenciando a concepção social, política e pedagógica, passou a ser oficialmente regulamentada, a partir de 2013, pela Lei nº 12.796 (BRASIL, 2013b).

Nesse contexto, as DCNEIs de 2009, que resultaram do Parecer CNE/CEB 20/2009 (BRASIL, 2009b), trouxeram diretrizes filosóficas, sociológicas, políticas e didático-pedagógicas.

No cenário educacional, a LDB nº 9.394 (BRASIL, 1996), que determinou a Educação Infantil como primeira Etapa da Educação Básica, a partir dos 6 anos, foi atualizada pela Lei nº 12.796, em 2013 (BRASIL, 2013b), determinando que criança de 4 anos na escola não seria mais uma opção dos pais, mas uma obrigatoriedade. Nessa direção, o PNE, Lei nº 10.172/2001 (BRASIL, 2001) estabeleceu metas mínimas para o país até 2011, ampliando a oferta da Educação Infantil para 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% para as de 4 e 5 anos.

O PNE⁴, de 2014, por meio da Lei nº 13.005 (BRASIL, 2014), se referindo aos objetivos e direitos de aprendizagem e desenvolvimento, afirma a importância de uma BNCC para o Brasil, na meta 7, como estratégia para fomentar a qualidade da Educação Básica, em todas modalidades e etapas.

Em 17 de dezembro de 2009, a Resolução CNE/CEB nº 5/2009, fixou as DCNEIs (BRASIL, 2009a), as quais resultaram do Parecer CNE/CEB nº 20/2009 (BRASIL, 2009b), que revisou as DCN de 1999 (BRASIL, 1999). As DCNEIs (BRASIL, 2009a) vieram para orientar o trabalho com as crianças nas instituições educativas, após a legalidade da Educação Infantil na LDB (BRASIL, 1996), que determinou a Educação Infantil como a primeira Etapa da Educação Básica Brasileira.

O Parecer CNE/CEB nº 20/2009 (BRASIL, 2009b), no artigo 6º, expressa os três princípios fundamentais que sustentam o reconhecimento e o trabalho da Educação Infantil no Brasil. Os princípios éticos que expressam a autonomia, a responsabilidade, a solidariedade e o respeito ao bem comum; os princípios estéticos que envolvem a sensibilidade, a criatividade, a ludicidade e a liberdade de expressão; e os princípios políticos que elucidam os direitos de cidadania, o exercício da criticidade e o respeito à ordem democrática.

Dessa maneira, as crianças manifestam suas curiosidades, seus desejos e seus interesses, ampliando as possibilidades de aprendizado, fortalecem vínculos, constroem atitudes de respeito, rompendo com preconceitos. Conforme os princípios éticos, estéticos e políticos, as instituições de Educação Infantil devem: “voltar-se para uma sensibilidade que valoriza o ato

⁴ BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 15 out. 2018.

criador e a construção pelas crianças de respostas singulares, garantindo-lhes a participação em diversificadas experiências.” (BRASIL, 2009b, p. 9).

Nesse sentido, Sarmento (2007) expressa a necessidade de desconstrução das imagens, que foram historicamente formuladas sobre a infância, partindo da ideia de que muitas delas ainda sustentam a relação dos adultos com as crianças.

As diversas imagens sociais da infância frequentemente se sobrepõem e confundem no mesmo plano de interpretação prática dos mundos das crianças e na prescrição de comportamentos e de normas de actuação. Não são compartimentos simbólicos estanques mas dispositivos de interpretação que se revelam, finalmente no plano da justificação da acção dos adultos com as crianças. A busca de um conhecimento que se desagarre das imagens constituídas e historicamente sedimentadas não pode deixar de ser operada senão a partir de um trabalho de desconstrução dos seus fundamentos, essa perscrutação de sombra que um conhecimento empenhado no resgate da infância é chamado a fazer. (SARMENTO, 2007, p. 33).

O artigo 7º do Parecer CNE/CEB nº 20/2009 (BRASIL, 2009b) garante a função sociopolítica, a qual promove a participação das crianças em relação às suas vivências e experiências cotidianas, possibilitando a expressão de ideias, sentimentos e desejos que oportunizam experiências de aprendizagem. Vejamos o que é dito nesse Parecer.

Art. 7º Na observância destas Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica:

- I - oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais;
- II - assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias;
- III - possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas;
- IV - promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância;
- V - construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa. (BRASIL, 2009b, p. 19-20).

Já o 8º artigo, descrito no Parecer CNE/CEB nº 20/2009 (BRASIL, 2009b), salienta a importância da proposta pedagógica nas instituições de Educação Infantil Brasileiras e os direitos de aprendizagem essenciais para as crianças, orientando que:

Art. 8º A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

§ 1º Na efetivação desse objetivo, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:

I - a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo;

II - a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança;

III - a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização;

IV - o estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade;

V - o reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e

diferentes idades;

VI - os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição;

VII - a acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;

VIII - a apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América;

IX - o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação;

X - a dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – e negligência no interior da instituição ou praticadas pela família, prevendo os encaminhamentos de violações para instâncias competentes.

§ 2º Garantida a autonomia dos povos indígenas na escolha dos modos de educação de suas crianças de 0 a 5 anos de idade, as propostas pedagógicas para os povos que optarem pela Educação Infantil devem:

I - proporcionar uma relação viva com os conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo e as memórias de seu povo;

II - reafirmar a identidade étnica e a língua materna como elementos de constituição das crianças;

III - dar continuidade à educação tradicional oferecida na família e articular-se às práticas sócio-culturais de educação e cuidado coletivos da comunidade;

IV - adequar calendário, agrupamentos etários e organização de tempos, atividades e ambientes de modo a atender as demandas de cada povo indígena.

§ 3º - As propostas pedagógicas da Educação Infantil das crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, devem:

I - reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais;

II - ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como a práticas ambientalmente sustentáveis;

III - flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações;

IV - valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural;

V - prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade. (BRASIL, 2009b, p. 19-20-21).

Nessa perspectiva, os estudos de Sarmiento (2004) evidenciam que a Sociologia da Infância compreende as crianças, enquanto atores sociais e produtoras de culturas. Assim, seus estudos (2004) marcam a ruptura com as concepções modernas de socialização. As culturas da infância são os modos sistematizados de significação do mundo e de ação intencional realizada pelas crianças, pois, segundo Sarmiento (2004), as crianças produzem culturas na interação com seus pares e com os adultos. Corroborando, Corsaro (2011, p. 127), afirma:

As crianças produzem uma série de culturas locais que se integram e contribuem para as culturas mais amplas de outras crianças e adultos a cujo contexto elas são integradas. Esses processos variam ao longo do tempo e entre culturas, e a documentação e a compreensão dessas variantes devem ser um tema central da nova sociologia da infância.

Dialogando com a Legislação para a Educação Infantil, o Parecer CNE/CEB nº 20/2009 (BRASIL, 2009b, p. 19), descreve a criança como

Art 4 - centro do planejamento curricular, sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Nesse ponto de vista, o artigo 9º do Parecer CNE/CEB nº 20/2009 (BRASIL, 2009b) traz que a proposta curricular da Educação Infantil, por meio dos eixos norteadores interações e brincadeira, deve garantir experiências que:

I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

III - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;

IV - recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;

V - ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;

VI - possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;

VII - possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;

VIII - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;

IX - promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;

X - promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;

XI - propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;

XII - possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos.

Parágrafo único - As creches e pré-escolas, na elaboração da proposta curricular, de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, estabelecerão modos de integração dessas experiências. (BRASIL, 2009b, p. 21-22).

Os eixos interações e a brincadeira, expressos no Parecer CNE/CEB nº 20/2009 (BRASIL, 2009b) são considerados elementos básicos para a criança expressar sua identidade, linguagem, afetos, memórias, percepções e sensações, durante o seu desenvolvimento e aprendizagem. Nesse sentido, Corsaro (2011, p. 32) expressa que, "as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudança culturais."

O autor expressa que as condições da estrutura social pelo processo histórico constituem culturas e sociedades, afetam crianças e infâncias; por isso, criou o conceito "reprodução interpretativa". Sendo assim, o Parecer CNE/CEB nº 20/2009, (BRASIL, 2009b, p. 19), concebe o currículo da Educação Infantil

Art. 3º como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

O 4º artigo continua descrevendo que o currículo da Educação Infantil deve promover propostas pedagógicas que considerem a criança como centro do planejamento curricular.

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009b, p. 19).

A definição de currículo, no 3º artigo do Parecer CNE/CEB nº 20/2009 (BRASIL 2009b), ressalta, no 4º artigo, a necessidade de que as instituições de Educação Infantil, na sua proposta pedagógica, articulem os saberes e as experiências das crianças aos conhecimentos do patrimônio cultural. Assim, em 2013, o Parecer CNE/CEB nº 20/2009 (BRASIL, 2009b), que fixou as DCNEIs, passou a ser instituído nas DCN Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013a).

Nesse momento do percurso da Trajetória da Legislação da Educação Infantil Brasileira, olhamos para frente e nos deparamos com a Homologação da Resolução CNE/CP nº 2, em 22 de dezembro de 2017, que estabeleceu

Art. 1º A presente Resolução e seu Anexo instituem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da Educação Básica escolar, e orientam sua implementação pelos sistemas de ensino das diferentes instâncias federativas, bem como pelas instituições ou redes escolares. (BRASIL, 2017b, p. 4).

A Resolução CNE/CP nº 2, de 2017 (BRASIL, 2017b) estabeleceu que a BNCC é um documento normatizador das aprendizagens essenciais para a Educação Básica Brasileira, que busca uma educação integral com equidade e igualdade em todo o território. Desse modo, a

Resolução CNE/CP 2/2017, no Capítulo V, Art. 15 - Parágrafo único, determina que “a adequação dos currículos à BNCC deve ser efetivada preferencialmente até 2019 e no máximo, até início do ano letivo de 2020.” (BRASIL, 2017b, p. 11).

A BNCC (BRASIL, 2017a) é um documento mandatório, que teve um caminho bastante complexo até chegar à sua aprovação na Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, pelo Ministério da Educação, CNE e CP (BRASIL, 2017b). Com o início da primeira versão em 2015, a BNCC passou por três versões e, inclusive, por troca de governos, até chegar à sua aprovação parcial em 2017, que envolveu somente as Etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais).

A Etapa do Ensino Médio foi aprovada somente em dezembro de 2018, pois, através da medida provisória que foi sancionada em fevereiro de 2017, o Ensino Médio Brasileiro passou por mudanças paralelas à BNCC (Reforma do Ensino Médio ou Novo Ensino Médio).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2017a, p. 7, grifos do autor).

A BNCC (BRASIL, 2017a), como um documento de referência nacional obrigatório para redes de ensino, tem como objetivo estabelecer o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis para todos os estudantes brasileiros, a garantindo a igualdade, a diversidade e a equidade educacional e assegurando o ingresso e a permanência dos estudantes em todo Território Nacional. Nesses termos,

[...] a BNCC desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a **igualdade** educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas. [...]. Para isso, os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem ser planejar.com claro foco na **equidade**, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes. (BRASIL, 2017a, p. 15 – grifos do autor).

Para assegurar a equidade e a igualdade na Educação Básica Brasileira, a BNCC (BRASIL, 2017a) propõe o ensino, por meio da competência como mobilização de conhecimentos, que articulam conceitos e procedimentos, para desenvolver as habilidades, as práticas cognitivas e emocionais que formam atitudes e valores, as quais se interrelacionam e se desdobram no tratamento didático. A BNCC (BRASIL, 2017a, p. 8) define competências como

[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

As competências, propostas pela BNCC (BRASIL, 2017a, p. 9-10), ao longo da Educação Básica, envolvem dez competências gerais que almejam assegurar uma formação humana integral no processo de aprendizagem e desenvolvimento. Dessa maneira, as dez competências visam a

1-Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

2-Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

3-Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

4-Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, além de produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5- Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

6-Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais, apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7-Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8-Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9-Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, suas identidades, suas culturas e suas potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10-Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

A BNCC (BRASIL, 2017a) requer o desenvolvimento de competências para o estudante aprender a aprender, para conviver e aprender, para ser proativo, para tomar decisões, para resolver problemas, para lidar com informações, requerendo muito mais do que acúmulo de informações. Assim, a BNCC (BRASIL, 2017a) propõe um olhar para que aprender e o que aprender, promovendo redes de aprendizagem colaborativa, de como ensinar e como avaliar. Nessa direção, a BNCC (BRASIL, 2017a, p. 14) explicita seu compromisso com a educação integral, afirmando,

[...] que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades.

Com foco na equidade, a BNCC (BRASIL, 2017a) exige o compromisso com a formação e o desenvolvimento global humano nas dimensões: intelectual, afetiva, física, social, ética, simbólica e moral, revertendo a situação de exclusão histórica que marginaliza pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria, comunidades indígenas e afrodescendentes e alunos com deficiência, quando reconhece a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme Lei nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015), que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

Nesse sentido, a BNCC (BRASIL, 2017a) propõe para que as redes de ensino e as instituições escolares passem do plano normativo para o plano da ação e da gestão curricular, envolvendo decisões e ações para

- contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas;
- decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem;

selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização etc.;

- conceber e pôr em prática situações e procedimentos para motivar e engajar os alunos nas aprendizagens;
- construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos;
- selecionar, produzir, aplicar e avaliar recursos didáticos e tecnológicos para apoiar o processo de ensinar e aprender;
- criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem;
- manter processos contínuos de aprendizagem sobre gestão pedagógica e curricular para os demais educadores, no âmbito das escolas e sistemas de ensino. (BRASIL, 2017a, p. 16-17).

Conforme as considerações acima, a BNCC (BRASIL, 2017a) indica aos sistemas e às redes de ensino incorporar às propostas pedagógicas e aos currículos a realidade local, e características dos estudantes, de forma contextualizada e, de acordo com suas especificidades, para assegurar as aprendizagens essenciais para as três Etapas da Educação Básica Brasileira: Educação infantil, Ensino fundamental – Anos Iniciais e Anos Finais e Ensino Médio.

Nesse viés, no próximo subtítulo, nos debruçaremos no estudo da Etapa da Educação Infantil, descrita na BNCC (BRASIL, 2017a), a qual propõe as ações educativas cotidianas, por meio da proposta dos Campos de Experiências, para desenvolver os objetivos de aprendizagem e assegurar os direitos de aprendizagem das crianças brasileiras de 0 a 5 anos e 11 meses.

2.1.3 Os Campos de Experiências na BNCC

Olhando para a Trajetória da Legislação da Educação Infantil Brasileira, constatamos que os artigos 7 e 8, descritos no Parecer CNE/CEB nº 20/2009 (BRASIL, 2009b), serviram de suporte para fundamentar os direitos de aprendizagem e o desenvolvimento da BNCC-EI (BRASIL, 2017a, p. 37– grifos do autor).

Seis **direitos de aprendizagem e desenvolvimento** asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural.

Os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, na BNCC-EI (BRASIL, 2017a), visam a assegurar o desenvolvimento dos objetivos de aprendizagem, por meio da proposta de Campos de Experiências. A BNCC-EI (BRASIL, 2017a) descreve como direitos para aprendizagem:

- Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
- Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
- Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
- Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
- Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
- Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário. (BRASIL, 2017a, p. 38).

Os direitos de aprendizagem, na BNCC-EI (BRASIL, 2017a), asseguram às crianças participar, vivenciar e experienciar, com seus pares, narrativas cotidianas. De acordo com Corsaro (2011, p. 57), "as crianças afetam e são afetadas pela sociedade"; assim, expressam suas preferências e dificuldades. Sarmiento (2004) corrobora discorrendo que as significações das culturas adultas são produzidas e utilizadas de forma específica, por meio da representação da inteligibilidade e da simbolização do mundo.

Diante do pensamento de Sarmiento (2004) e Corsaro (2011), investigamos a proposta dos Campos de Experiência na BNCC-EI (BRASIL, 2017a), que oportunizam à criança criar contextos, opinar, fazer questionamentos, experienciar, expressar seus sentimentos e suas ideias, por meio de vivências e experiências de situações que possibilitam condições para exercer a cidadania. De acordo com a BNCC-EI (BRASIL, 2017a, p. 40):

Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. A definição e a denominação dos campos de experiências também se baseiam no que dispõem as DCNEI em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a ser propiciados às crianças e associados às suas experiências.

Nessa direção, a proposta de trabalho, por meio dos Campos de Experiências, como um arranjo curricular para a Etapa da Educação Infantil Brasileira, para acolher e entrelaçar as situações, as experiências e os saberes cotidianos das crianças com os conhecimentos do patrimônio cultural, indica que o professor deve atuar como um mediador durante as interações e relações. Conforme a BNCC-EI (BRASIL, 2017a, p. 37), são necessárias

experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização. A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções.

Diante dos desafios de oportunizar as interações e as relações, a BNCC-EI (BRASIL, 2017a) descreve, como eixos estruturantes das práticas pedagógicas, as interações e brincadeiras, as quais já foram descritas no Parecer CNE/CEB nº 20/2009 (BRASIL, 2009b), como “experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização.” (BRASIL, 2017a, p. 37).

A BNCC-EI (BRASIL, 2017a), tendo em vista os eixos estruturantes: interações e brincadeiras, para assegurar as 10 competências gerais da Educação Básica e os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, propõe a prática educativa, por meio da proposta dos Campos de Experiências, como um arranjo curricular para acolher os saberes e as experiências cotidianas das crianças.

Diante da proposta dos Campos de Experiências, trazemos à tona os estudos de Sarmiento (2002), o qual firma que, para estudar as culturas da infância, é necessário interpretar a sua autonomia em relação aos adultos. Desse modo, Sarmiento (2004) enfatiza que é preciso considerar que existem formas especificamente infantis de simbolizar e interpretar o mundo. Nessa direção, a BNCC-EI (BRASIL, 2017a) descreve:

Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir **intencionalidade educativa** às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola. (BRASIL, 2017a, p. 38 – grifos do autor).

Diante da concepção de criança da BNCC-EI (BRASIL, 2017a), evidenciamos que a mesma dialoga com o pensamento de Corsaro (2011), quando evidencia que a infância não é um objeto simples e passivo de uma socialização regida por adultos e por instituições.

Nessa direção, as DCNEIs (BRASIL, 2009a) e a BNCC-EI (BRASIL, 2017a) corroboram da mesma concepção de criança, ou seja, concebem a criança como um sujeito de direitos, de interesses e de saberes. Nessa perspectiva, o desafio das instituições de Educação Infantil Brasileira é desenvolver práticas pedagógicas que dialoguem com as concepções de criança e de infância, descritas nos Documentos Nacionais e das instituições, entrelaçando o saber com o fazer.

Para Sarmento (2004), a socialização das crianças na escola configura o “ofício de aluno”, como componente essencial do “ofício de criança”. Na escola, as crianças se apropriam dos saberes, dos valores e das normas que foram instituídos pela sociedade. Manuel Sarmento, em entrevista com Delgado e Müller (2006, p. 17-18), expressa que

a modernidade estabeleceu uma norma da infância, em larga medida definida pela negatividade constituinte: a criança não trabalha, não tem acesso directo ao mercado, não se casa, não vota nem é eleita, não toma decisões relevantes, não é punível por crimes (é inimputável). Essa norma assenta num conjunto estruturado de instituições, regras e prescrições que se encarregam da “educação” da criança, especialmente a escola e a família.

Nas palavras de Manuel Sarmento (DELGADO; MÜLLER, 2006), fica evidente que a modernidade se institucionalizou e se expandiu com regras e prescrições, por meio da escola, que se encarregava da educação das crianças desde as creches. A pedagogia da infância, por muito tempo, silenciou a presença das crianças enquanto atores sociais, ao considerá-las somente no seu ofício de alunos no contexto escolar. Seguindo em entrevista com Delgado e Müller (2006, p. 16), Sarmento enfatiza que

[...] estudar a infância a partir do seu próprio campo, e portanto, a criança antes do aluno e a interacção social inter e intrageracional antes da instituição, constitui um trajecto científico que a Sociologia da Infância propõe. Evidentemente, este antes não é cronológico; significa uma anterioridade ontológica: o aluno é institucionalmente investido sobre um ser social concreto, a criança, cuja natureza biopsicosocial é

incomensuravelmente mais complexa do que o estatuto que adquire quando entra na escola.

A escola produziu a formação de saberes específicos sobre a infância, como a Psicologia, a Medicina, a Pedagogia e o Serviço Social. Esses saberes definiram o que é normal nos padrões de desenvolvimento fisiológico, intelectual e moral, além de terem definido o que é patológico ou anormal. Apesar dos avanços nos direitos da criança, Sarmiento (DELGADO; MÜLLER, 2006) expressa que as condições de existência da criança são complexas quando se fala das desigualdades sociais.

Nesse ponto de vista, a BNCC-EI (BRASIL, 2017a) propõe cinco Campos de Experiências: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações; como arranjo curricular para oportunizar à criança vivenciar os seis direitos de aprendizagem, experienciar e desenvolver os objetivos de aprendizagem específicos para cada faixa etária. Assim, a BNCC-EI (BRASIL, 2017a) estruturou três grupos etários: Bebês (zero a 1 ano e 6 meses), Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses), Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). A partir dos três grupos etários, a BNCC-EI (BRASIL, 2017a) organizou os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, os quais envolvem

as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes. Essas aprendizagens, portanto, constituem-se como **objetivos de aprendizagem e desenvolvimento**. (BRASIL, 2017a, p. 44 – grifos do autor).

De acordo com a BNCC-EI (BRASIL, 2017a), os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento devem ser planejados a partir dos eixos norteadores: interações e brincadeira. Segundo Vygotsky (2007), o brincar, como uma fantasia, serve para o desenvolvimento do pensamento abstrato; assim, o brincar torna-se um meio e não um fim em si mesmo. Nessa direção, Vygotsky (2007, p. 108 - 109) afirma que,

no início da idade pré-escolar, quando surgem os desejos que não podem ser imediatamente satisfeitos ou esquecidos, e permanece ainda a característica do estágio precedente de uma tendência para satisfação imediata desses desejos, o comportamento da criança muda. Para resolver essa tensão, a criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizados podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo. A imaginação é um processo psicológico novo para criança; representa uma forma especificamente humana de atividade consciente [...].

Diante dos eixos estruturantes: interações e brincadeiras, o desafio das Instituições de Educação Infantil está em promover práticas educativas sustentadas na inclusão da diversidade, as quais devem oportunizar os 3 grupos etários (bebês, crianças bem pequenas, crianças pequenas) a participar e interagir, construindo significados sobre o mundo social e natural, sobre si mesmas e sobre os outros. Desse modo, a BNCC-EI (BRASIL, 2017a) expressa,

de acordo com as DCNEI, em seu Artigo 9º, os **eixos estruturantes das práticas pedagógicas** dessa etapa da Educação Básica são as interações e a brincadeira, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização. (BRASIL, 2017a, p. 37).

Dessa maneira, as Instituições de Educação Infantil estarão assegurando os direitos de desenvolvimento e os objetivos de aprendizagem, garantindo o entrelaçamento dos saberes culturais com as experiências cotidianas da criança. Mas, para garantir o entrelaçamento entre saberes e experiências, torna-se necessário investigarmos o que são experiências e o que é aprender por experiência.

Segundo o filósofo e pedagogo norte-americano Dewey (1980, p. 113), “experiência é uma fase da natureza, é uma forma de interação, pela qual os dois elementos que nela entram – situação e agente – são modificados.” Assim, Dewey (1980) propõe um olhar para antes de depois do processo da experiência, para perceber o resultado natural do aprofundamento de conhecimentos ou da aquisição de novos conhecimentos.

Diante do conceito de experiência de Dewey (1980), entendemos que qualquer experiência resulta em uma reflexão e em um conhecimento. De acordo com o filósofo, “a experiência educativa é, pois, essa experiência inteligente em que participa o pensamento, através do qual se vêm a perceber relações e continuidades antes não percebidas.” (DEWEY, 1980, p. 116).

Corroborando com o conceito de experiência, o professor de Teoria e História da Educação na Universidade de Barcelona, Jorge Larrosa (2002, p. 21) propõe pensar a educação a partir de duas palavras pares: experiência/sentido.

As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras [...] Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que

sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos. Nomear o que fazemos, em educação ou em qualquer outro lugar, como técnica aplicada, como práxis reflexiva ou como experiência dotada de sentido, não é somente uma questão terminológica. As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras.

Larrosa (2002) faz uma reflexão, pontuando que informação não é experiência. Segundo o autor, o sujeito que passa o tempo todo buscando informação só consegue que nada lhe aconteça e expressa,

[...] seguramente todos já ouvimos que vivemos numa “sociedade de informação”. E já nos demos conta de que esta estranha expressão funciona às vezes como sinônima de “sociedade do conhecimento” ou até mesmo de “sociedade de aprendizagem”. Não deixa de ser curiosa a troca, a intercambialidade entre os termos “informação”, “conhecimento” e “aprendizagem”. Como se o conhecimento se desse sob a forma de informação, e como se aprender não fosse outra coisa que não adquirir e processar informação. (LARROSA, 2002, p. 22).

Segundo Larrosa (2002), o sujeito moderno precisa se informar para opinar. De acordo com o autor, esse opinar o torna um sujeito curioso e relapso, um consumidor voraz de novidades e notícias, um ser eternamente insatisfeito que não se permite silenciar e experienciar. Na verdade, se torna um sujeito que está sempre desejando produzir algo ou regulando algo, que se relaciona apenas com os acontecimentos do ponto de vista da ação e nunca se expõe. Nesses termos, Larrosa (2002, p. 24) define o que a experiência

[...] requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço [...] o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura.

Considerando a concepção de experiência de Larrosa (2002), entendemos que o filósofo espanhol compartilha da mesma lógica do filósofo americano Dewey (1980), o qual afirma que a educação, pela experiência, amplia os conhecimentos e o espírito, dando um maior significado à vida.

Educar-se é crescer, não já no sentido puramente fisiológico, mas no sentido espiritual, no sentido humano, no sentido de uma vida cada vez mais larga, mais rica, mais bela, em um mundo cada vez mais adaptado, mais propício, mais benfazejo para o homem. (DEWEY, 1980, p. 116).

Nesse sentido, Dewey (1980) considera a educação um fenômeno direto da vida, ao comparar seu fim (resultado) com o da vida, e ao identificar os meios (processo) de educar com o de viver. Desse modo, define “educação como um processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras”. (DEWEY, 1980, p. 116). Assim, os cinco Campos de Experiências propostos pela BNCC- EI (BRASIL, 2017a), articulam entre si, várias dimensões de linguagens, conhecimentos e práticas sociais.

Como primeiro Campo de Experiência, a BNCC-EI (BRASIL, 2017a, p. 40) evidencia:

O eu, o outro e o nós – É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. Ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. Por sua vez, na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos.

De acordo com Brasil e Oliveira (2018), o Campo de Experiências “O eu, o outro e o nós” oportuniza experiências de interação, nas quais as crianças sentem, agem e pensam com os seus pares e os adultos. Dessa maneira, descobrem e constroem modos de vida, desenvolvendo autonomia e senso de autocuidado, por meio das experiências sociais. Assim, como a criança é acolhida e tratada na unidade da Educação infantil, abre caminho para outras aprendizagens; por isso, é importante que o professor organize maneiras e situações para a criança se conhecer, se cuidar e se relacionar com os outros, em um ambiente tranquilo que favoreça a interação e autonomia.

Segundo Cohn (2005), a antropologia reconhece que as crianças passaram a ser percebidas não apenas como seres determinados pelas culturas, mas também como agentes produtores de cultura.

Elas elaboram sentidos para o mundo e suas experiências compartilhando plenamente de uma cultura. Esses sentidos tem uma particularidade, e não se confundem nem podem ser reduzidos àqueles elaborados pelos adultos; as crianças têm autonomia cultural frente ao adulto. Essa autonomia deve ser reconhecida e também relativizada: digamos, portanto, que elas têm uma relativa autonomia cultural. Os sentidos que

elaboram partem de um sistema simbólico compartilhado com os adultos. (COHN, 2005, p. 35).

De acordo com esse autor (2005), as crianças, como atores sociais competentes nas relações sociais, não se limitam a aprender e a cumprir as normas impostas pelos adultos, pois assumem papéis de resistência. Compreender as culturas das crianças requer pensá-las como atores capazes de transformação. A criança, ao produzir e compartilhar significados com outras crianças ou adultos, por meio de conflitos ou de interesses, busca hegemonia para seus significados.

Assim, as portas de entrada para o estudo da alteridade da infância, de acordo com Sarmiento (2005), são as culturas da infância e a ação das crianças. Segundo o autor, o reconhecimento da alteridade da infância implica conceber as crianças como sendo produtoras culturais, que interpretam, simbolizam e comunicam suas percepções do mundo, por meio da interação com outras crianças e com adultos. Outro conceito importante para Sarmiento (2005) é o de geração. Para o autor, a primeira tarefa que a sociologia da infância se propõe é a de considerar a “geração”, uma categoria estrutural relevante para analisar os processos de estratificação social e a construção das relações sociais.

O resgate do conceito de “geração” impõe a consideração da complexidade dos factores de estratificação social e a convergência sincrónica de todos eles; a geração não dilui os efeitos de classe, de género ou de raça na caracterização das posições sociais, mas conjuga-se com eles, numa relação que não é meramente aditiva nem complementar, antes se exerce na sua especificidade, activando ou desactivando parcialmente esses efeitos. (SARMENTO, 2005, p. 363).

O conceito de geração é central na Sociologia da Infância, segundo Manuel Sarmiento (2005), porque é um conceito relacional, através do qual se produzem as posições assumidas pelas crianças e adultos. O conceito de geração, na configuração sociológica da infância, permite distinguir o que pertence à análise da estrutura social e o que pertence à análise da ação social e simbólica das crianças.

A infância é historicamente construída, a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade. Esse processo, para além de tenso e internamente contraditório, não se esgotou. É continuamente actualizado na prática social, nas interacções entre crianças e nas interacções entre crianças e adultos. Fazem parte do processo as variações demográficas, as relações económicas e os seus impactos diferenciados nos diferentes grupos etários e as políticas públicas, tanto quanto os dispositivos simbólicos, as práticas sociais e os estilos de vida de crianças e de adultos. A geração da infância está, por consequência, num processo contínuo de mudança, não apenas pela entrada e saída dos seus actores concretos, mas por efeito

conjugado das acções internas e externas dos factores que a constroem e das dimensões de que se compõe. (SARMENTO, 2005, p. 365-366).

De acordo com Sarmiento (2005), ainda, as crianças, como atores sociais, exprimem a alteridade geracional, por meio de suas características próprias, visto que a infância não é uma idade de transição, mas uma condição social que corresponde a uma faixa etária com características distintas, em cada período histórico; logo, pensar nas crianças de hoje significa pensar com um distanciamento das nossas experiências de criança. Nessa direção, o segundo Campo de Experiências que a BNCC-EI traz é o:

Corpo, gestos e movimentos – Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física. Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.). (BRASIL, 2017a, p. 40-41).

O Campo de Experiências Corpo, gestos e movimentos, de acordo com Brasil e Oliveira (2018), está em diálogo com os demais campos, pois garante práticas pedagógicas nas quais as brincadeiras e interações envolvem experiências corporais e sensoriais. Brasil e Oliveira (2018, p. 30) salientam que esse campo destaca “experiências ricas e diversificadas em que gestos, posturas e movimentos expressivos compõem uma linguagem vital com a qual as crianças se expressam, se comunicam e constroem conhecimentos sobre si e sobre o universo social e cultural.”

Nesse contexto, trazemos à tona o pensamento de Rousseau (1995), um dos primeiros pedagogos da história, que foi responsável pelo conceito de infância na modernidade europeia, e propôs uma Educação Infantil, por meio da formação integral da criança, na qual corpo e mente são tratados de forma integrada, visando à autonomia e à liberdade. Para Rousseau (1995, p. 16), a criança precisa sentir com o próprio corpo e ver com os próprios olhos, para poder

fazer por si suas escolhas, “viver não é respirar, é agir; é fazer uso dos nossos órgãos, de nossos sentidos, de nossas faculdades, de todas as partes de nós mesmos que nos dão o sentimento de nossa existência.”

Postman (1999, p. 73) afirma que, para Rousseau, “a vida intelectual e emocional da criança é importante, não porque devemos conhecê-la para ensinar e formar nossas crianças, mas porque a infância é o estágio da vida em que o homem mais se aproxima do “estado da natureza.” Segundo Rousseau (1995, p. 11), a educação deveria ser organizada considerando-se três aspectos: “o desenvolvimento interno de nossas faculdades e de nossos órgãos é a educação da natureza; o uso que nos ensinam desse desenvolvimento é a educação dos homens; o ganho da nossa própria experiência sobre os objetos que nos afetam é a educação das coisas.”

Nessa perspectiva, o crítico social norte-americano Postman (1999) expressa que Rousseau (1995) valoriza na criança o “estado de natureza”, ou seja, virtudes infantis como: alegria, espontaneidade, pureza, vigor, não cultivando os “valores civilizados”. Desse modo, o Campo de Experiência Corpo, gestos e movimentos reconhece o corpo infantil como um integrante privilegiado para a integração e brincadeiras nas práticas pedagógicas das instituições de Educação Infantil Brasileiras.

Nesse ângulo de reconhecer o corpo infantil como fundamento primordial das práticas na Educação Infantil, o terceiro Campo de Experiência da BNCC-EI (BRASIL, 2017a) estabelece:

Traços, sons, cores e formas – Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos. Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca. Portanto, a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas. (BRASIL, 2017a, p. 41).

Brasil e Oliveira (2018), diante do Campo de Experiência Traços, sons, cores e formas, descreve que este possibilita à criança viver experiências criativas por meio do corpo, da voz,

dos instrumentos sonoros, dos materiais, dos registros gráficos ligados à música, à dança, ao teatro, às artes plásticas e à literatura. De acordo com Barbieri (2012, p. 18-19),

a imaginação e a criatividade das crianças não têm limites, o que favorece o desenvolvimento de sua potência e a exploração e apropriação de suas múltiplas linguagens, ampliando suas formas de expressão. O trabalho com arte na educação infantil é um dos passos para cultivar essa vitalidade natural. [...] O ensino de arte na educação infantil proporcionar às crianças que leiam e interpretem do seu jeito o mundo que as rodeia e, assim, se transformem e o transformem. [...] A partir de uma ideia (conceito, projeto) ou da experiência com materiais, o sujeito pode expressar o que sente, pensa, observa, imagina e deseja.

Barbieri (2012, p. 31) corrobora com o pensamento de experiência do filósofo Larrosa (2002) quando expressa que “experiência não é aquilo que passa por nós, mas aquilo que se passa em nós, aquilo que fica gravado em nossas entranhas”. Sob o foco da experiência vivenciada na arte, Dewey (2010), na obra “Arte como experiência”, salienta que, nas sociedades antigas, a arte da música, da arquitetura, da pintura e do drama faziam parte da vida coletiva, por meio dos ritos e cerimônias da vida dos grupos. Nessa direção, Barbieri (2012, p. 32) discorre que

a experiência pode ser tomada como ato ou efeito de experimentar (-se), de provar algo novo, entrar em contato e explorar possibilidades. Na infância, temos uma prontidão para viver experiências, estamos mais dispostos e curiosos para descobrir novas possibilidades de uso dos objetos, queremos desvendar mistérios e conhecer o que ainda não conhecemos.

No final do século XIX e no início do XX, a arte muda seu papel, quebrando com a situação vigente e levando o homem a repensar sua relação em sociedade e com a natureza. Desse modo, o século XX, marcado pela invenção da fotografia, do cinema, e de tantos aparatos tecnológicos, ligados a protestos e rupturas, constituiu o ser humano ao longo de sua história, estabelecendo relações, influenciando e modificando contextos e deixando neles as marcas. Dessa maneira, a arte é considerada uma forma de produção cultural do homem em relação à natureza, mediado pela linguagem. Barbieri (2012, p. 37) ressalta que, “por meio da linguagem, a criança vai criando seu território expressivo e de ação, vivendo sua experiência estética⁵.” Nessa perspectiva, o quarto Campo de Experiência na BNCC-EI (BRASIL, 2017a), expressa:

⁵ Experiências estéticas: cheiros, gostos, sons, temperaturas, texturas, imagens.

Escuta, fala, pensamento e imaginação – Desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais interagem. As primeiras formas de interação do bebê são os movimentos do seu corpo, o olhar, a postura corporal, o sorriso, o choro e outros recursos vocais, que ganham sentido com a interpretação do outro. Progressivamente, as crianças vão ampliando e enriquecendo seu vocabulário e demais recursos de expressão e de compreensão, apropriando-se da língua materna – que se torna, pouco a pouco, seu veículo privilegiado de interação. Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social. Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores. Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatuhas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua. (BRASIL, 2017a, p. 42).

Conforme Brasil e Oliveira (2018), o Campo de Experiência Escuta, fala, pensamento e imaginação busca promover situações em que as crianças participam por meio da fala e da escuta. Dessa maneira, esse Campo de Experiência oportuniza a manifestação da cultura oral das crianças, a partir de conversas, contação de histórias e descrições. Essas, incentivam o gosto pela leitura, instigam a representação gráfica e ampliam o pensamento e a imaginação.

Nessa direção, o 9º artigo do Parecer CNE/CEB nº 20/2009 (BRASIL, 2009b) expressa que as ações pedagógicas nas Instituições de Educação Infantil devem garantir às crianças experiências que favoreçam o desenvolvimento de diversas linguagens as quais envolvem vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical. Nesse sentido, esse o Campo de Experiência Escuta, fala, pensamento e imaginação busca fortalecer a concepção de que linguagem verbal não se separa da linguagem musical, dramática, corporal, musical e plástica.

Conforme entrevista por e-mail,⁶ realizada em janeiro com Ana Cristina Coll Delgado, da Fundação Universidade do Rio Grande, e com Fernanda Müller, da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Sarmento (DELGADO; MÜLLER, 2006) afirma que as culturas da infância também fazem parte dos currículos escolares, porque as crianças são capazes de transformar as práticas pedagógicas. As crianças produzem saberes e conhecimentos sobre as experiências cotidianas; curiosas, experimentam o mundo como pesquisadoras, construindo projetos de investigação e criando relações sociais no mundo e nas instituições que frequentam; por isso, observar e ouvir a criança é fundamental em qualquer estudo sobre a infância. Nesse cenário da Educação, Dewey (1978, p. 21) expressa que,

se é pela educação que a sociedade se perpetua, se é pela educação que à geração mais nova se transmitem as crenças, os costumes, os conhecimentos e as práticas da geração adulta – educação é o processo pelo qual a criança cresce, desenvolve-se, amadurece, poderia dizer-se. Esse processo de amadurecimento se opera conforme já notamos, por uma constante reorganização e reconstrução da experiência.

Dewey (1978) expressa que a educação é o resultado da interação, por meio da experiência, pois a criança é o ponto de partida, o centro e o fim. Diante dessa concepção do referido autor, propomos refletir sobre o quinto Campo de Experiência Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações.

Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações – As crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais. Desde muito pequenas, elas procuram se situar em diversos espaços (rua, bairro, cidade etc.) e tempos (dia e noite; hoje, ontem e amanhã etc.). Demonstram também curiosidade sobre o mundo físico (seu próprio corpo, os fenômenos atmosféricos, os animais, as plantas, as transformações da natureza, os diferentes tipos de materiais e as possibilidades de sua manipulação etc.) e o mundo sociocultural (as relações de parentesco e sociais entre as pessoas que conhece; como vivem e em que trabalham essas pessoas; quais suas tradições e seus costumes; a diversidade entre elas etc.). Além disso, nessas experiências e em muitas outras, as crianças também se deparam, frequentemente, com conhecimentos matemáticos (contagem, ordenação, relações entre quantidades, dimensões, medidas, comparação de pesos e de comprimentos, avaliação de distâncias, reconhecimento de formas geométricas, conhecimento e reconhecimento de numerais cardinais e ordinais etc.) que igualmente aguçam a curiosidade. Portanto, a Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus

⁶ DELGADO, A. C. C.; MÜLLER, F. Infâncias, tempos e espaços: um diálogo com Manuel Jacinto Sarmento. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n.1, p.15-24, Jan/Jun 2006. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/sarmento.pdf>> Acesso: 15 de out. 2018.

conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano. (BRASIL, 2017a, p. 42-43).

Segundo Brasil e Oliveira (2018), o Campo de Experiência Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações busca promover, por meio das interações e brincadeiras, oportunidades para a criança levantar hipóteses a partir da observação, manipulação de objetos e exploração do espaço que a cerca. A criança é incentivada, por meio das suas curiosidades e indagações, a encontrar respostas para desenvolver sua sensibilidade sobre o mundo e as pessoas, ampliando seu conhecimento sobre o mundo físico e sociocultural.

Sob os olhares de Sarmento (2007) e Corsaro (2011), a interação da criança com seus pares, por meio de jogos e brincadeiras, está centrada no conceito de educação que perpassa a reorganização e a reconstrução da experiência; Sob esse ponto de vista, trazemos a concepção de criança, proposta na estrutura da BNCC- EI (BRASIL, 2017a, p. 38),

[...] criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social.

Diante da concepção de que a criança constrói conhecimento, por meio das interações, Vygotsky (2007) discorre que é, na interação com o outro e com o mundo social, que o sujeito se constitui e estabelece uma linguagem própria e, ao mesmo tempo coletiva, com seu mundo cultural e com o outro, mediado pelo desenvolvimento cognitivo. Dessa maneira, Vygotsky (2007, p. 94) discorre que “o fato de que o aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado que ela se defronta na escola tem sempre uma história prévia.”

Vygotsky (2007, p. 95), ainda, expressa que o aprendizado deve ser combinado com o nível de desenvolvimento da criança; porém, salienta que “não podemos nos limitar meramente à determinação de níveis de desenvolvimento, se o que queremos é descobrir as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado.” Desse modo, o mesmo autor determina dois níveis de desenvolvimento.

- nível de desenvolvimento real – que compreende situações ou atividades que a criança consegue resolver sozinha;

- nível de desenvolvimento potencial – situações ou atividades que a criança não consegue realizar sozinha, mas, com orientações adequadas de um adulto, ou de uma criança mais experiente, consegue resolver.

Nesse contexto, Vygotsky (2007) caracterizou a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial de Zona de Desenvolvimento Proximal. Segundo Vygotsky (2007, p. 98), "a Zona de Desenvolvimento Proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação: funções que amadurecerão, mas que estão, presentemente, em estado embrionário."

Vygotsky (2007, p. 98) salienta “que aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje será nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã.” Fochi (2016, p. 5) reforça que a proposta dos Campos de Experiências da BNCC-EI (BRASIL, 2017a) considera que

[...] o conhecimento é produzido na interação entre criança e mundo, entre os adultos e as crianças, entre as crianças e as crianças. É uma pedagogia que reivindica estar aberto para a complexidade que é o conhecer e conhecer-se. Trata de uma mudança de paradigma, da mudança da lógica de antecipação artificial de conteúdos [...].

Fochi (2015) expressa também que as crianças se apropriam da linguagem e do seu contexto cultural; por isso, o professor, ao propor sua intencionalidade educativa por meio dos Campos de Experiências, estimula sua curiosidade e atua como um mediador no processo de aprendizagem. Fochi (2016) salienta que os Campos de Experiências não podem ser tratados como componentes disciplinares, mas devem aparecer na organização dos espaços, na gestão do tempo, no trabalho em pequenos grupos, na escolha dos materiais e na comunicação das crianças. Mas, qual é a origem dos Campos de Experiências?

Durante as leituras de investigação sobre os Campos de Experiências, nos deparamos com a obra: “Campos de Experiências na escola da Infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro”. Nela, as autoras Barbosa e Richter (2015, p. 192) salientam que “a organização curricular por Campos de Experiência [...], indica um modo de conceber a organização das aprendizagens e sua vinculação com a experiência vivida pelas crianças, algo que em nossa realidade educacional ainda é uma grande novidade.”

Refletindo sobre a palavra “novidade”, questionamos: qual a origem dos Campos de Experiências na BNCC-EI (BRASIL, 2017a)? Nessa mesma obra que mencionamos anteriormente, nos deparamos com as Indicações Nacionais Italianas de 2012 (ITÁLIA, 2015),

traduzidas por Fabio Soares Junior, doutorando em educação na Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. Ao ler a proposta de Campos de Experiências nas Indicações Nacionais Italianas de 2012 (ITÁLIA, 2015), constatamos que o que foi descrito na BNCC-EI (BRASIL, 2017a) se assemelha muito à proposta italiana, que foi repensada a partir das Novas Orientações para a Nova Escola da Infância, em 1991.

Nesse sentido, propomos uma investigação sobre as Indicações Nacionais Italianas de 2012 (ITÁLIA, 2015), para compreendermos e interpretarmos a proposta dos Campos de Experiências na BNCC-EI (BRASIL, 2017a). Conforme Finco, Barbosa e Faria (2015), a Itália, desde 1914, elabora orientações nacionais e olhares para as escolas da infância. Esses olhares, além de investigativos e propositivos, são comprometidos com a organização das escolas, com a qualidade de vida coletiva das crianças, de suas famílias e comunidades, constituindo o tripé: crianças, professores e famílias. “Portanto, na Itália, a pedagogia da escuta, das relações, da diferença para uma escola da infância é um projeto de vida e de formação pessoal vinculado a um projeto de sociedade.” (FINCO; BARBOSA; FARIA, 2015, p. 8). De acordo com as autoras, a Pedagogia da Itália tem o foco na experiência da infância que está centrada na criança e no brincar; por isso,

os ambientes em que a escola é imersa são mais ricos de estímulos culturais, mas também mais contraditórios. Hoje, a aprendizagem escolar é somente uma das tantas experiências de formação que as crianças e os adolescentes vivem e para adquirir competências [...] por isso a escola não pode abdicar da tarefa de promover a capacidade das crianças de dar sentido à variedade de suas experiências, [...]. (ITÁLIA, 2015, p. 18).

Segundo as Indicações Nacionais Italianas de 2012 (ITÁLIA, 2015), a escola tem o objetivo de formar a criança cognitivamente e culturalmente, difundindo tecnologias de informação e comunicação, respeitando a identidade individual e as diferenças de todos, conforme os artigos 2 e 3 da Constituição Italiana. Nessa perspectiva, as escolas italianas favorecem a autonomia, por meio da construção de saberes e de pensamentos da criança, promovendo nela a capacidade de selecionar informações, a partir de situações de aprendizagem. Assim, as estratégias educativas consideram a complexidade e a singularidade de cada criança, evidenciando que

a criança é colada no centro da ação educativa em todos seus aspectos: cognitivos, afetivos, relacionais, corpóreos, estéticos, étnicos, espirituais e religiosos. Nesta perspectiva, os docentes devem pensar e realizar seus projetos educativos e didáticos não para indivíduos abstratos, mas para pessoas que vivem aqui e agora, que levantam precisas questões existenciais, que vão à pesquisa de horizontes de significado. (ITÁLIA, 2015, p. 23).

As Indicações Nacionais Italianas de 2012 (ITÁLIA, 2015) propõem à escola um acompanhamento das experiências da criança diariamente, por meio da valorização da sua identidade cultural e de suas escolhas autônomas. “A escola junta à tarefa “do ensinar a aprender” aquela “do ensinar a ser.” (ITÁLIA, 2015, p. 26). As Indicações Nacionais Italianas de 2012 (ITÁLIA, 2015), com base no perfil da criança como centro do processo educativo, propõem competências para ela desenvolver até o fim do primeiro ciclo. Assim, a escola oportuniza espaço e tempo para a criança demonstrar suas curiosidades e sua capacidade de pesquisar, por meio dos sentidos, da observação, da interpretação de fenômenos e fatos e das produções artísticas, possibilitando-lhe expressar sua personalidade de forma autônoma e responsável.

Conforme as Indicações Nacionais Italianas de 2012 (ITÁLIA, 2015), a escola deve oferecer um currículo com referência no perfil da criança, dentro do Plano de Oferta Formadora. Nas Escolas da Infância, o objetivo do currículo é consolidar a identidade da criança, desenvolver a autonomia, oportunizar experiências de cidadania e proporcionar que as crianças adquiram competências.

Adquirir competências significa brincar, movimentar-se, manipular, ter curiosidade, perguntar, aprender a refletir sobre a experiência por meio da exploração, da observação e do confronto entre propriedades, quantidades, características, fatos; significa escutar – e compreender – narrações e discursos, contar e revocar ações e experiências e traduzi-las com marcas pessoais e compartilháveis; ser capaz de descrever, representar e imaginar, “repetir”, com simulações e jogos de papel, situações e eventos com linguagens diferentes. (ITÁLIA, 2015, p. 48).

As Indicações Nacionais Italianas de 2012 (ITÁLIA, 2015) expressam que os professores, por meio do tempo e do espaço planejado, valorizam e acolhem as explorações e curiosidades das crianças, criando “situações” de aprendizagem para ajudar nas descobertas, as quais denominam de Campo de Experiência.

A experiência direta, o jogo, o procedimento de tentativas e erros permitem à criança, oportunamente guiada, aprofundar e sistematizar as aprendizagens. Cada campo de experiência oferece um conjunto de objetos, situações, imagens e linguagens, referidos aos sistemas simbólicos de nossa cultura, capazes de evocar, estimular, acompanhar aprendizagens progressivamente mais seguras. Na escola da infância os objetivos para o desenvolvimento da competência sugerem ao professor orientações, atenções e responsabilidades no criar pistas de trabalho para organizar atividades e experiências que promovam a competência, que nesta idade é entendida de modo global e unitário. (ITÁLIA, 2015, p. 54-55).

As Indicações Nacionais Italianas de 2012 (ITÁLIA, 2015) propõem cinco Campos de Experiências: Eu e o outro; O corpo e o movimento; Imagens, sons e cores; Os discursos e as palavras; O conhecimento do mundo. Cada Campo de Experiência oferece situações, linguagens, imagens e objetos que visam estimular as aprendizagens das crianças e que sugerem orientações aos professores para organizar atividades e experiências, promovendo pistas de trabalho de modo global e unitário.

Os cinco Campos de Experiências oferecem oportunidades específicas de desenvolvimento para a aprendizagem, a autonomia, a identidade, a competência e a cidadania da criança. Assim, os currículos das Escolas da Infância na Itália não ficam somente nas atividades realizadas nas secções e intersecções, mas nos momentos de experiências, de cuidado e de relação.

A aprendizagem começa por meio da ação, da exploração, o contato com os objetos, a natureza, a arte, o território, em uma dimensão lúdica, para compreender como forma típica de relação e de consciência. No jogo, principalmente naquele simbólico, as crianças se exprimem, contam, reelaboram de maneira criativa as experiências pessoais e sociais. Na relação educativa, os professores desenvolvem uma função de mediação e de facilitação e, ao fazerem a própria pesquisa das crianças, as ajudam a pensar e a refletir melhor, solicitando-lhes a observar, descrever, narrar, fazer hipóteses, dar e pedir explicações em contextos cooperativos e de confronto difuso. (ITÁLIA, 2015, p. 53).

Diante da descrição de aprendizagem, a organização dos tempos e dos espaços tornam-se elementos fundamentais para a qualidade pedagógica. De acordo com As Indicações Nacionais Italianas de 2012 (ITÁLIA, 2015, p. 53),

o espaço terá que ser acolhedor, quente, bem cuidado, orientado pelo gosto estético, expressão da pedagogia e das escolhas educativas de cada escola. O espaço falará bem das crianças,

de seus valores, de suas necessidades de jogo, de movimento, de expressão, de intimidade e de sociabilidade, por meio da ambientação física, a escolha de móveis e objetos concebidos como um lugar funcional e aconchegante; - o tempo que fica consentido à criança de viver com serenidade o próprio dia, de jogar, brincar, falar, entender, se sentir dona de si mesma e das últimas atividades que experimenta e das quais não se exercita.

Investigando os contextos da Educação Italiana, a obra *Bambini: A abordagem Italiana à Educação Infantil*, escrita por Edwards e Gandini (2002), expressa que “as culturas são construídas sobre valores. Três conjuntos de valores sobressaem-se nas descrições dos

programas de educação de crianças de quatro cidades italianas - valores que dizem respeito aos relacionamentos, às crianças, aos professores e à equipe de trabalho.”

Assim, a obra citada acima desvela o trabalho realizado na Educação da primeira infância de quatro cidades italianas: Milão, Parma, Reggio Emilia e Pistóia. Perante as informações, começamos a pesquisar sobre ele; porém, uma delas nos chamou atenção: “Reggio Emilia”.

Diante do desejo de investigação, fizemos pesquisas para encontrar maneiras de como chegar até o Programa Italiano de Reggio Emilia, pois entendemos que, para compreendermos, interpretarmos e desenvolvermos a proposta dos Campos de Experiências inspirada nas Indicações Nacionais Italianas de 2012 (ITÁLIA, 2015), tornava-se necessário fazer um Estudo de Caso *in loco*.

Durante as pesquisas, encontramos o blog da RedSOLARE - Brasil⁷ - rede de articulação e difusão das ideias da prática educativa de Reggio Emilia, em defesa de uma cultura mundial da infância, em uma perspectiva integral, integrada e de intercâmbios reais entre estados brasileiros e países da América Latina. O blog afirma que a RedSOLARE é uma associação de instituições e pessoas, sem fins lucrativos, que reconhece a responsabilidade social como um dever de todos.

A RedSOLARE – Brasil tem como missão articular e difundir as ideias e práticas de Reggio Emilia por meio de intercâmbios que oportunizam uma semana de estudos no Centro Internacional Loris Malaguzzi em Reggio Emilia/Itália e visitas a Creches e Escolas para a Primeira Infância e ambientes educativos como: exposições, espaços culturais, possibilitando aos educadores que vão a Reggio Emilia/Itália ampliar suas experiências educativas.

Nessa direção, firmamos um contrato com a RedSOLARE, conforme ANEXO A, para participarmos do 13º Grupo de Estudos da América Latina em Reggio Emilia/Itália, com o intuito de investigar como o Programa Educativo para a Primeira Infância do Município de Reggio Emilia/ Itália organiza e desenvolve a proposta de Campos de Experiências dentro da sua Abordagem.

Assim, em busca de identificar e apresentar como compreender, interpretar e desenvolver os Campos de Experiências na Educação Infantil Brasileira, propostos pela BNCC (BRASIL, 2017a), a partir da análise da Abordagem Reggio Emilia/Itália investigamos: Como compreender, interpretar e desenvolver os Campos de Experiências na Educação Infantil

⁷ REDSOLARE – BRASIL. **Site da RedSOLARE Brasil**. Apresentação. Disponível em: < <http://redesolarebrasil.blogspot.com/p/apresentacao.html> . > Acesso em: 3 ago. 2018.

Brasileira, propostos pela BNCC, a partir do diálogo com a Abordagem de Reggio Emilia/Itália?

No próximo capítulo, vamos nos debruçar sobre a pesquisa em formação, realizada durante as palestras e as visitas organizadas pela Reggio Children para 13º Grupo de Estudos da America Latina em Reggio Emilia, nos dias 6, 7, 8, 9 e 10 de maio de 2019, no Centro Loris Malaguzzi e nas visitas a Creches e a Escolas para a Primeira Infância do Município de Reggio Emilia/Itália.

3 EXPERIÊNCIA FORMATIVA: ESTUDO (AUTO)BIOGRÁFICO

A pesquisa em formação, realizada durante a viagem à Itália, em maio de 2019, abrangeu o Estudo (Auto)biográfico que permitiu narrarmos o que ouvimos, observamos, sentimos, compreendemos e interpretamos sobre as informações adquiridas nas palestras e nas visitas organizadas pela Reggio Children, no Centro Loris Malaguzzi e nas visitas a Creches e a Escolas para a Primeira Infância do Município de Reggio Emilia/Itália. O Estudo de Caso sobre a prática dos Campos de Experiências na Abordagem Reggio Emilia, na Itália, com foco nos eixos: criança e infância, interação e relação, tempo e espaço, também foi desenvolvido pela pesquisa em formação durante o curso vivencial, experiencial e formativo do 13º Grupo de Estudos da America Latina, em Reggio Emilia, nos dias 6, 7, 8, 9 e 10 de maio de 2019.

O estudo (auto)biográfico, em pesquisas de abordagem qualitativa, vêm se mostrando um método de investigação bastante produtivo no campo das ciências sociais e humanas. Nessa perspectiva, Ferrarotti (1988) expressa que as pessoas estão preocupadas com os problemas que as inquietam e buscam uma ciência que lhes traga respostas.

A especificidade do método biográfico implica a ultrapassagem do quadro lógico-formal e do modelo mecanicista que caracterizam a epistemologia científica dominante. Se queremos utilizar sociologicamente o potencial heurístico da biografia sem trair as suas características essenciais (subjectividade, historicidade), devemos projectar-nos para fora do quadro epistemológico clássico. Deveremos procurar os fundamentos epistemológicos do método biográfico noutro lado, numa razão dialéctica capaz de compreender a “práxis” sintética recíproca, que rege a interação entre o indivíduo e um sistema social. Deveremos procurá-los na construção de modelos heurísticos não mecanicistas e não deterministas; modelos caracterizados por um “feedback” permanente de todos os elementos entre eles [...]. (FERRAROTTI, 1988, p. 29-30).

Desse modo, baseadas no estudo autobiográfico, desenvolvemos a pesquisa em formação que oportunizou uma experiência-formativa, a qual possibilitou conhecermos, vivenciarmos, experienciarmos e nos autoformarmos. De acordo com Josso (2004, p. 55),

[...] a formação experiencial designa a atividade consciente de um sujeito que efetua uma aprendizagem imprevista ou voluntária em termos de competências existenciais (somáticas, afetivas, conscientes), instrumentais ou pragmáticas, explicativas ou compreensivas na ocasião de um acontecimento, de uma situação, de uma atividade que coloca o aprendente em interações consigo mesmo, com os outros, com o meio natural ou com as coisas, num ou em vários registros.

Já o Estudo de Caso, segundo Gil (2008), possibilita o estudo profundo; no nosso caso, um aprofundamento sobre a prática dos Campos de Experiências na Abordagem Reggio Emilia,

de maneira ampla e detalhada. Nesse sentido, este capítulo, com base nas informações e observações registradas no diário de bordo, nas fotos tiradas e nas leituras prévias, revela duas dimensões vivenciadas, experienciadas e adquiridas, por meio da Costura Bibliográfica, Documental, (Auto)biográfica e de Caso, evidenciamos duas dimensões:

- a) Memorial (Auto)biográfico – A experiência: narra nossa experiência-formação;
- b) Experiência à descrição dos dados: descreve o Estudo de Caso.

No primeiro subtítulo, Memorial (Auto)biográfico – A experiência, narramos nossa experiência formativa. Nele, evidenciamos o que observamos, o que sentimos, o que aprendemos e o que nos transformou durante a pesquisa-formação realizada no curso vivencial, experiencial e formativo no Centro Loris Malaguzzi na Cidade de Reggio Emilia/Itália, em maio de 2019, que foi registrado no diário de bordo.

O segundo subtítulo, Da experiência à descrição dos dados, descreve o Estudo de Caso realizado no curso vivencial, experiencial e formativo, durante o 13º Grupo de Estudos sobre a Abordagem Reggio Emilia/Itália, entre os dias 5 a 10 maio de 2019, no Centro Internacional Loris Malaguzzi e nas visitas a duas Creches e uma Escola para a Primeira Infância do Município de Reggio Emilia/Itália.

Assim, a partir do roteiro de observações (APÊNDICE B) e das informações das atelieristas, pedagogistas, professoras, representantes da Reggio Children e RedSOLARE, professoras formadoras e representantes de pais, as observações e informações foram anotadas no diário de bordo. O Estudo de Caso focou nos eixos: criança e infância, tempo e espaço, interação e relação para compreender, interpretar como a Abordagem Reggio Emilia, desenvolve, na prática, a proposta dos Campos de Experiências.

Cabe ressaltar que Reggio Emilia é uma cidade ao norte da Itália, com uma população de aproximadamente 150 mil habitantes. Segundo Dahlberg e Moss (2017), Reggio Emilia possui um conjunto de 33 escolas municipais para crianças de 0 até 6 anos de idade. Nesse sentido, a Abordagem Reggio Emilia é um Sistema Municipal de Educação Infantil, e não um contexto privilegiado de elite.

Mapa 1 - Localização de Reggio Emilia/Itália.



Fonte: GOOGLE MAPS. Localização de Reggio Emilia. s/d.

Para compreendermos a Abordagem de Reggio Emilia/Itália, é necessário voltarmos ao contexto histórico que possibilitou sua criação. De acordo com Edwards, Gandini e Forman (2016a), historicamente, a Educação Infantil italiana foi pega no emaranhado de teias de relacionamentos entre a Igreja Católica e o Estado. Conforme palavras dos autores citados acima, por volta de 1820, no nordeste e no centro da Itália, surgiram as instituições de caridade, as quais, tinham a intenção de reduzir a criminalidade e melhorar a vida da população urbana.

No entanto, o jovem Estado italiano, formado em 1860, em 1922, no governo fascista, recebeu os méritos da aprovação da Lei Nacional (1925) que garantia a Proteção e Assistência à Infância, expandindo centros infantis que beneficiaram a Organização Nacional para Maternidade e a Infância (ONMI). Segundo os autores Edwards, Gandini e Forman (2016a), o Ministério da Educação Italiano não auxiliou diretamente o crescimento da Educação da primeira infância, pois, apesar de ter partido da iniciativa privada, a Igreja Católica Romana ainda controlava essa etapa da educação.

A partir das palavras de Edwards, Gandini e Forman (2016a), vemos como surgiram as instituições que, na atualidade, fazem parte dos programas oferecidos pela Itália: as creches que são chamadas de *Asili Nido*, para atender bebês de 4 meses até 3 anos e as pré-escolas, que são

chamadas de *Scuole Dell'Infanzia*, para atender crianças de 4 anos até 6 anos. Porém, em meados do século XIX, iniciativas privadas começaram a ser apoiadas por fundo público municipal, afastando a ideia de caridade, enfatizando programas de assistência e prevenção.

Durante o regime fascista, o Método Montessori, que vinha sendo utilizado nas instituições que acolhiam as crianças, foi afastado por meio de reformas escolares que compactuavam com o monopólio da Igreja Católica. Nesse contexto, o Método Agazzi foi proclamado como método oficial para a educação das crianças. Assim, em 1933, em seu auge, mais da metade das escolas pré-primárias eram dirigidas pela Igreja Católica.

No entanto, num curto período, entre 1945 e 1946, após a Segunda Guerra Mundial, segundo Edwards, Gandini e Forman (2016a), o governo nacional estava passando por uma reorganização e a população, sedenta por mudanças, assumiu as iniciativas com as próprias mãos. Uma dessas iniciativas foi a construção da escola na cidade de Villa Cella, nos arredores de Reggio Emilia, onde as mulheres desejavam mais que um lugar para deixar seus filhos, buscavam uma escola de qualidade.

Com o dinheiro arrecadado com a venda de um tanque de guerra e de materiais bélicos, construíram a primeira escola da comunidade. Essa iniciativa envolveu toda a comunidade, especialmente mães e pais que focaram na construção da escola, na reconstrução da própria história e na possibilidade de uma vida melhor para seus filhos.

Loris Malaguzzi (1920- 1994), um pedagogo e idealista da Região de Reggio Emilia/Itália, muito avançado para a época, se sentiu atraído pelo projeto educativo e se propôs a acompanhar a construção desse projeto, orientando os professores que, naquele contexto, eram formados pelas escolas católicas, a ensinar as crianças, enquanto eles mesmos aprendiam. Após 7 anos de trabalho em Villa Cella, Malaguzzi foi para Roma estudar psicologia no Centro Nacional de Pesquisa (CNR).

Nesse período, ele de manhã estudava e à tarde e à noite, ajudava escolas que eram operadas pelos pais. De acordo com as palavras de Malaguzzi (2016a, p. 59), “eles desejavam escolas de uma nova espécie: de melhor qualidade, livre das tendências à caridade, não meramente custodiais e de modo algum, discriminadoras.” Nesse cenário educativo, em Roma, Malaguzzi (2016a) designou que uma vez por semana os pais levassem as crianças para parques e praças da cidade, onde ensinavam e mostravam materiais.

Desejáva-mos reconhecer o direito de cada criança de ser um 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

demasiadas. Esse foi um tempo de paixões, de adaptação, de ajustes contínuo de ideias, de seleção de projetos e tentativas. (MALAGUZZI, 2016a, p. 60).

Diante desse contexto educacional, Malaguzzi (2016a, p. 65) discorre que, “É importante para a pedagogia não ser prisioneira de demasiada certeza, mas em vez disso, estar consciente tanto da relatividade de seus poderes quanto das dificuldades de se traduzir seus ideais em prática.” Dessa forma, o autor salienta que muitas teorias e escolas de pensamento foram fontes de inspiração para a Abordagem Reggio Emilia/Itália.

De acordo com Edwards, Gandini e Forman (2016a, p. 32), diante do cenário educacional italiano, “a região de Emilia Romagna estava à frente do resto da nação; a cidade de Reggio Emilia inaugurou seus primeiros centros municipais para a primeira infância em 1970.” Reggio Emilia foi reconhecida, em 1991, pelo *Newsweek*¹, como o melhor sistema de educação para a primeira infância, por ser

[...] um conjunto singular e inovador de suposições filosóficas, currículo e pedagogia, método de organização escolar e desenho de ambientes que, tomados como um todo unificado, 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 “línguas” naturais ou modos de expressão, incluindo palavras, movimento, desenhos, pinturas, montagens, escultura, teatro de sombras, colagens, dramatizações e música. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016a, p. 23).

Nesse contexto, Gardner (2016) descreve que Reggio Emilia/Itália é mais que uma filosofia ou método, é um local que tem relação harmoniosa e simbiótica entre a filosofia de uma escola e suas práticas. Conforme palavras de Gardner (2016, p. 13), o Sistema de Reggio Emilia

é uma coleção de escolas para crianças pequenas, nas quais o potencial intelectual, emocional, social e moral de cada criança é cuidadosamente cultivado e orientado. O principal veículo didático envolve a presença dos pequenos em projetos envolventes, de longa duração, realizados em um contexto belo, saudável e pleno de amor.

Segundo Dahlberg e Moss (2017), Reggio se apoiou no trabalho de Montessori (1870-1952), Piaget (1896-1980), Vygotsky (1896-1980), Dewey (1859-1952), pensadores que

¹ *Newsweek* é uma revista de notícias semanal norte-americana publicada na cidade de Nova Iorque e distribuída para os Estados Unidos e também internacionalmente.

descreveram a linguagem oral e verbal. Conforme Dahlberg e Moss (2017, p. 24-25), a Abordagem Reggio Emilia se relaciona com teorias e filosofias que:

Reuniram teorias e conceitos de diversos campos diferentes, não apenas da educação, mas também da filosofia, da arquitetura, da ciência, da literatura, e da comunicação visual. Eles relacionam seu trabalho a uma análise do mundo mais amplo e de seus contínuos processos de mudança [...]. Todavia, os educadores de Reggio não apenas trouxeram teorias e conceito de vários lugares; na realidade, refletiram sobre eles e os experimentaram, criando os próprios significados e implicações para a prática pedagógica.

Contudo, Reggio ampliou a ideia das cem linguagens das crianças, proporcionando a investigação, a exploração e a expressão, por meio das suas diversas linguagens. Assim, o sistema filosófico de Reggio Emilia/Itália enfatiza o valor e a importância das situações que ocorrem no cotidiano da criança, os quais Malaguzzi (2016a) chamou “o valor do cotidiano”.

Reggio Emilia também sistematizou outro princípio filosófico chamado de “Pedagogia da Escuta”. Essa filosofia singular e inovadora concebe a criança como agente potencializador de suas capacidades, um sujeito de direitos e protagonista no processo de sua formação. Nessa direção, o Município de Reggio Emilia/Itália abrange 33 centros, os quais estão divididos em: *nido*, espaços que atendem crianças de 3 meses a 3 anos, e *scuola dell’infanzia*, espaços que atendem crianças na idade obrigatória escolar de 3 a 6 anos de idade. Portanto, os 33 centros fazem parte do Sistema Municipal de Reggio Emilia/Itália, o qual inclui crianças com necessidades especiais e que funciona em dois turnos.

Nesse cenário, a Abordagem Reggio Emilia considera as Creches e Escolas como locais de produção de cultura, atividade que é própria da infância. Reggio Emilia proporciona um acompanhamento para o educador, por meio do pedagogo, que se aproxima de um coordenador pedagógico ou conselheiro Educacional, e promove neles a atitude do “aprendendo a aprender”.

Outro papel importante, na Abordagem Reggio Emilia, é o papel do atelierista, que trabalha juntamente com o educador no atelier. Mas o que seria o atelier na abordagem Reggio Emilia? De acordo com Vecchi (2016a, p. 124), é

um local onde as crianças podem tornar-se mestres de todos os tipos de técnicas, tais como pintura, desenho, e trabalhos com argila – todas as linguagens simbólicas [...] 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 atelier tem um efeito importante, provocador e perturbador sobre as ideias didáticas ultrapassadas.

Nessa perspectiva social construtora, os processos de aprendizagem e as trajetórias das crianças passam pelos relacionamentos com o contexto cultural e escolar. Dessa maneira, ao atravessarmos continentes, revelamos a experiência vivida além dos fatos e acontecimentos, constituindo uma forma particular de apreensão da experiência e da complexidade da experiência vivida na Itália, especialmente em Reggio Emilia.

Josso (2004) compreende a construção da experiência em três modalidades: ter experiências, fazer experiências e pensar sobre as experiências, o que permite distinguir os níveis das aprendizagens e dos conhecimentos existenciais, os níveis das aprendizagens e dos conhecimentos instrumentais e pragmáticos e os níveis das aprendizagens e dos conhecimentos compreensivos e explicativos.

De acordo com Josso (2004, p. 85), “o processo utiliza a construção da narrativa de vida como uma mediação para uma reflexão formativa sobre os processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem.” Desse modo, a autobiografia como uma estratégia de investigação, realizada por meio da narrativa autobiográfica como estratégia de formação, expressa o que aprendemos e experienciamos.

3.1 MEMORIAL (AUTO)BIOGRÁFICO – A EXPERIÊNCIA

Atravessamos fronteiras e viajamos para a Itália, para ampliarmos conhecimentos, para compreendermos o que não sabemos, para interpretarmos o que vivemos e para experienciamos o que não conhecemos. Segundo o provérbio de Santo Agostinho (354- 430), o ser humano tem que avançar, viajar em busca do mais. Sob esse viés, ele dizia: “Não vês que somos viajantes? E tu me perguntas: O que é viajar? Eu respondo com uma palavra: é avançar!”

Inspiradas nas palavras de Santo Agostinho (354 d.C-430 d.C), viajamos por algumas cidades italianas, dentre elas: Roma, Veneza, Verona e Milão, nas quais vivenciamos e experienciamos a troca intercultural durante as visitas a museus e pontos históricos, sobre os quais estudamos nos bancos escolares. Nessas vivências, observamos e experienciamos a culinária e os hábitos culturais, que oportunizaram momentos de vivências e experiências intensas, ampliando nossos conhecimentos e horizontes.

Na viagem pela Itália, durante os passeios à Basílica de São Pedro, Museu do Vaticano, Capela Cestina em Roma, e Igreja de San Fermo em Verona, observamos que a imponência da arquitetura das Igrejas Católicas, com pinturas e esculturas grandiosas em tetos e paredes, sejam em mármore ou em madeira, revelam o poder e a soberania da Igreja sobre a sociedade, retratada, inclusive, na educação das crianças, sobretudo, as italianas.

Figura 1- Imagens feitas no Museu do Vaticano.



Fonte: MUSEU DO VATICANO, Roma/Itália, 2019.

Nota: Arquivo Catia Francziak Zambonato

Na obra, “A Cem Linguagens da Criança: Abordagem Reggio Emilia na educação da primeira infância”, os pesquisadores americanos Edwards, Gandini e Forman (2016a, p.31) evidenciam esse poder da igreja na educação das crianças. “Os enormes conflitos de poder entre a Igreja Católica, existente há séculos, e o jovem Estado italiano (formado apenas em 1860) têm afetado muitos resultados modernos, incluindo a educação para a primeira infância.”

Vivenciarmos e experienciarmos o que lemos nos livros, oportunizou constatararmos que a pesquisa-formação promove o autoconhecimento que, no nosso caso, aconteceu pela práxis², defendida por Paulo Freire (2006). A experiência promovida pela teoria, em confronto com a prática, nos possibilitou criar pontes entre a teoria e a prática, nessa travessia de fronteiras. Segundo Josso (2010, 126. p),

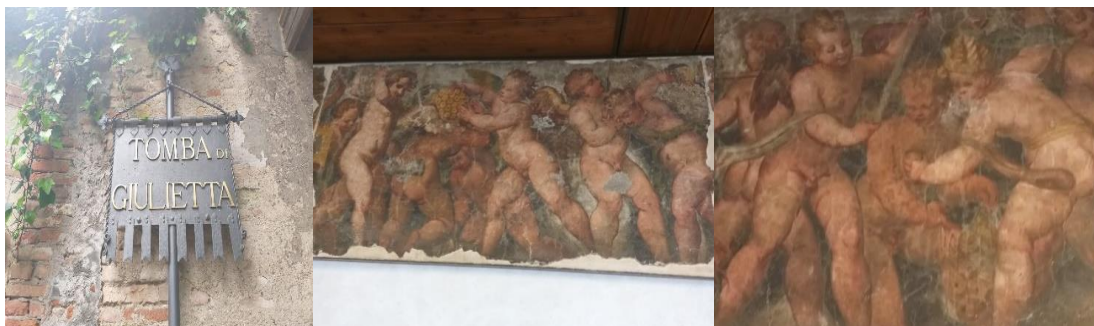
independentemente do contexto, o espaço-tempo da Pesquisa formação é o processo de formação dos participantes no sentido em que este processo é definido por Freire, Rogers, Pineau, Dominicé, isto é, como dinâmica de ser no mundo por meio das objetivações e valorizações com as quais cada um esculpe sua existência.

Nesse sentido, podemos dizer que a pesquisa-formação não ocorreu somente durante o curso, mas em todo o período da viagem pela Itália. A práxis entre teoria e prática, defendida por Paulo Freire (2006), foi vivenciada e experienciada na visita à Tumba da Julieta, em Verona, onde visitamos um Museu com pinturas de crianças que retratam exatamente as descrições

². Práxis significa: "A prática de pensar a prática." (Freire, 1987, p. 65).

feitas por Ariès (2006), em seus Estudos Iconográficos, descritos na obra “História social da criança e da família”.

Figura 2 – Museu da Tumba da Julieta.



Fonte: MUSEU DO VATICANO, Verona/Itália, 2019.

Nota: Arquivo Catia Francziak Zambonato

As fotos feitas no Museu, onde se encontra a Tumba da Julieta, revelam as palavras descritas na obra “História social da criança e da família”, de Ariès (2006), quando evidencia que, anterior à descoberta de infância, a imagem de criança era apenas a representação religiosa, como anjos, com corpos musculosos e com feições do rosto de um adulto mais novo. Diante das vivências e experiências, começamos a coletar dados, os quais oportunizavam, ao mesmo tempo, tecermos a costura entre o saber e o fazer, a partir das relações que fazíamos entre teoria e prática, promovendo o autoconhecimento.

Depois de inúmeras experiências interculturais, vivenciadas em Roma, Veneza e Verona, chegamos a Reggio Emilia/Itália, no dia 5 de maio de 2019, às 13 horas. Quando descemos do trem, que emoção! Pisar em solo Reggiano, para nós, foi como mergulharmos nas águas mais profundas do oceano, em busca do tesouro prometido.

Figura 3 – Estação de trem do Município de Reggio Emilia/Itália.



Fonte: ESTAÇÃO DE TREM, Reggio Emilia/Itália, 2019.

Nota: Arquivo Catia Francziak Zambonato

Ao desembarcarmos do trem, estava chovendo; então, pegamos um táxi e fomos para o hotel. Durante o nosso check-in, observamos que, no balcão da recepção do hotel, onde pernoitamos por seis noites, havia imagens de crianças angelicais que, segundo Ariès (2006), enfatizam a imagem de criança inocente e que remetem à ideia de um “vir a ser”, por meio da expressão de “traços de corpos musculosos de um ser adulto”.

Figura 4 – Imagem de criança entre o século XVII e XVIII.



Fonte: Recepção do Hotel Postas, Reggio Emilia/Itália, 2019.

Nota: Arquivo Catia Francziak Zambonato.

Após o Check-in, nos dirigimos para o quarto, para descansarmos e nos prepararmos para o primeiro dia de curso. Este iniciava no dia seguinte, 06 de maio de 2019, às 8 horas e 30 minutos, no Centro Internacional Loris Malaguzzi. Dia 6 de maio, às 7 horas e 30 minutos, já estávamos pelas ruas da Cidade de Reggio Emilia/Itália, caminhando, observando a arquitetura e a dinâmica da Cidade, até chegarmos ao Centro Loris Malaguzzi. Nos chamou a atenção que, durante o percurso de uns trinta minutos de caminhada, encontramos bastante imigrantes. De acordo com a presidente da Rede Children, Piccinini e Giudici (2016, p. 105), “os países de origem mais comuns dos residentes da Reggio Emília, além da Itália, incluem Albânia, Marrocos, China, Ucrânia, Tunísia, Egito, Nigéria, Romênia, além de muitos outros.”

Ao chegamos próximo do Centro Internacional Loris Malaguzzi, estávamos cheios de muita emoção e expectativas. De longe enxergamos o prédio, que nos despertou um sentimento de encantamento por seu tamanho e arquitetura moderna. Repleto de vidros espelhados, o Centro Internacional Loris Malaguzzi/Itália despertou nossa curiosidade e ansiedade para observar como era por dentro.

O Centro Internacional Loris Malaguzzi localiza-se em Reggio Emilia é dedicado ao encontro de profissionais de qualquer lugar do mundo, assim como de crianças jovens e famílias, oferecendo oportunidades de aprendizagem e formação, estudo e pesquisa.

Ele contém um auditório, salas de exibição, o Centro de Documentação e de Educação, espaços de pesquisa e de inovação, uma pré-escola e uma escola primária, uma cantina, uma livraria e escritórios da Reggio Children. (GLOSSÁRIO, 2016, p. 369).

Figura 5 - Centro Internacional Loris Malaguzzi/Itália.



Fonte: Centro Internacional Loris Malaguzzi, Reggio Emilia/Itália, 2019.

Nota: Arquivo Catia Francziak Zambonato

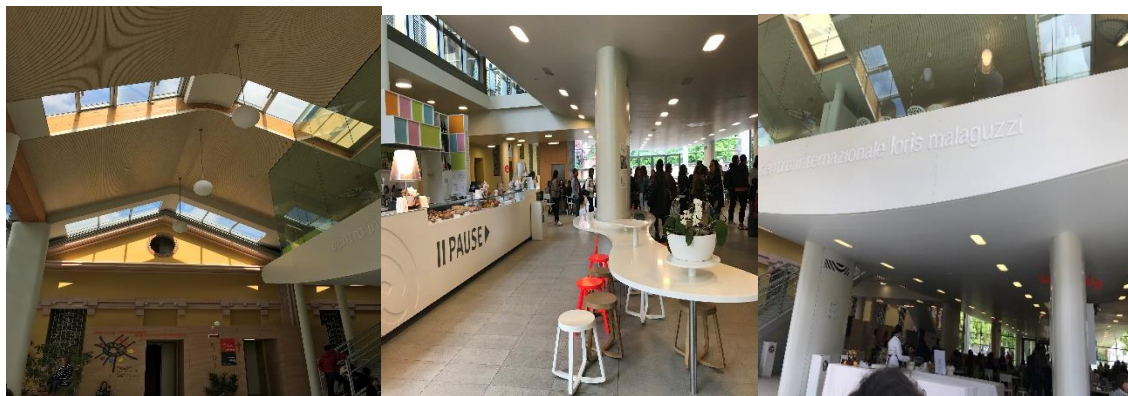
O Centro Internacional Loris Malaguzzi está situado na zona norte da Cidade de Reggio Emilia/Itália onde funcionava, em 1936, um complexo de prédios industriais composto por escritórios e armazéns que envelheciam queijo parmigiano-reggiano, numa área de 10.000 metros quadrados. O Departamento das Escolas e Cultura, juntamente com a Administração Municipal de Reggio Emilia/Itália, em 1998, decidiu adquirir esses prédios, que passaram por reformas, a partir de 2003, depois de um concurso nacional de arquitetura, em 2000.

O Centro Internacional é dedicado ao pensador da Abordagem Reggio Emilia, Loris Malaguzzi, e iniciou suas atividades parciais em 2003, para cursos de formação. Nos anos de 2007 e 2008, o Centro foi ampliado com um restaurante, uma escola da infância, uma ampla área verde e um espaço amplo, em sua entrada, para acolher visitantes e grupo de estudos; há um auditório para 400 pessoas, salas de mostras de ateliês e departamentos administrativos. De acordo com Vecchi (2017, p. 292), uma das primeiras atelieristas na Abordagem Reggio Emilia, o Centro Internacional Loris Malaguzzi previu áreas destinadas a Ateliers,

Iniciamos sabendo, sobre tudo, o que não queríamos que se tornasse: um espaço pelo qual as pessoas simplesmente passassem, que oferecia estímulos a corresponder rapidamente, configurado a pergunta-resposta, um espaço para visitar uma vez e não mais voltar. Tínhamos em mente diversos museus voltados para as crianças, [...]. Procuramos por um longo período um nome adequado para esse novo lugar de experimentação, e, no final, mais uma vez, confiamos o de Ateliê, porque nos pareceu mais adequado como metáfora para um espaço de pesquisa no qual imaginação, rigor, experimentação, criatividade, expressividade se entrelaçam e se completam.

Ao entrarmos no Centro Internacional Loris Malaguzzi, ficamos encantadas com a luminosidade, a transparência do teto, as paredes gigantes com vidros, em um espaço extremamente amplo, que transmitia uma sensação de acolhimento e bem-estar.

Figura 6 – Parte interna do Centro Internacional Loris Malaguzzi.



Fonte: Centro Internacional Loris Malaguzzi, Reggio Emilia/Itália, 2019.

Nota: Arquivo Catia Francziak Zambonato

Estar dentro do Centro Internacional Loris Malaguzzi/Itália e poder acompanhar o que se passa do lado de fora, observando as reações das pessoas chegando, sem perceberem que estavam sendo observadas, nos causou um estranhamento. Foi uma sensação entre estar e ser transparente e, ao mesmo tempo, estar dentro, mas, nos sentindo pertencente ao que está acontecendo do lado de fora. Foi uma experiência e tanto! Gandini (2016a, p. 137-138) discorre sobre a importância do espaço e do ambiente na Abordagem Reggio Emilia/Itália, para aprendermos sobre relacionamentos.

Todos nós tendemos a perceber o ambiente e a “ler” suas mensagens ou significados com base em nossas próprias idéias. Podemos, contudo, melhorar nossa capacidade de analisar camadas mais profundas de significado se observarmos a extensão em que todos os envolvidos estão à vontade e como todos usam o próprio espaço. Então, podemos aprender mais sobre os relacionamentos entre as crianças e os adultos que passam o tempo ali.

Logo, recebemos uma bolsa de pano preto com o símbolo do Centro Internacional Loris Malaguzzi, contendo o cronograma dos temas das palestras, com os nomes das palestrantes e os dias e horários de visitas às Creches e à Escola da Primeira Infância, um pen-drive com informações sobre a Abordagem Reggio Emilia, bloco de anotações, caneta, fone de ouvidos para a tradução do italiano ao português, o crachá para a identificação do participante e identificação do ateliê que escolhemos para participar. Após a retirada do material, percebemos que, em cada crachá, havia dois nomes que variavam de um crachá para o outro. No decorrer

do curso, compreendemos que eram os nomes das Creches e da Escola que cada participante iria conhecer.

Figura 7 – Material da inscrição do Curso no Centro Internacional Loris Malaguzzi.



Fonte: Centro Internacional Loris Malaguzzi, Reggio Emilia/Itália, 2019.

Nota: Arquivo Catia Francziak Zambonato

Enquanto o pessoal retirava o seu material, na praça de convivência do Centro Internacional Loris Malaguzzi, tivemos acesso a materiais impressos que divulgavam os projetos e atividades culturais que entrelaçam as Creches e Escolas da Primeira Infância, com a Cidade de Reggio Emilia/Itália. Dentre o material impresso, encontramos projetos que envolviam bicicleta.

Figura 8 – Projeto: Na escola com segurança e independência.



Fonte: Centro Internacional Loris Malaguzzi, Reggio Emilia/Itália, 2019.

Nota: Arquivo Catia Francziak Zambonato

Nesse instante, compreendemos o porquê dos registros gráficos de bicicletas, desenhadas nas paredes do andar de baixo da estação de trem: o túnel é um espaço onde circulam muitas pessoas, visto que é passagem de acesso às ruas da Cidade de Reggio Emilia/ Itália.

Figura 9- Registros gráficos de crianças.



Fonte: ESTAÇÃO DE TREM, Reggio Emilia/Itália, 2019.

Nota: Arquivo Catia Francziak Zambonato

No percurso, além do grande número de imigrantes, o movimento de adultos e crianças andando de bicicleta pela cidade, foi algo que nos chamou atenção. Durante o curso, em vários momentos, foi salientado que os projetos, na Abordagem Reggio Emilia, transcendem os muros das escolas e se expandem pela cidade. De acordo com o pensador da Abordagem Reggio Emilia, Malaguzzi (2016b, p. 80)

colocar as ideias na forma de representação gráfica permite que as crianças compreendam que as suas ações podem comunicar. Essa é uma descoberta extraordinária, porque ajuda a perceber que, para comunicar, o seu desenho deve ser compreensível para os outros. No nosso ponto de vista, a representação gráfica pode ser uma ferramenta de comunicação muito mais simples e clara do que palavras.

Logo nos dirigimos ao auditório e nos integramos ao 13º Grupo de Estudos promovido pela RedSOLARE – Brasil, que ocorreu nos dias 6, 7, 8, 9 e 10 de maio de 2019, no Centro Internacional Loris Malaguzzi/Itália, por meio de um curso autoformativo sobre a prática da Abordagem Reggio Emilia, com extensão a visitas a duas Creches e a uma Escola para a Primeira Infância do Município de Reggio Emilia/Itália, que objetivou:

- Estabelecer debates sobre a cultura integral e integrada da infância no Brasil;
- Criar espaços para discutir propostas de políticas públicas;

- Conhecer e compartilhar experiências e resultados novos sobre Educação Infantil;
- Difundir ideias de Reggio Emilia sobre a infância;
- Criar espaços de troca e intercâmbio sobre a Pedagogia da Escuta;
- Manter contato com instituições e associações para troca de experiências;
- Reunir profissionais para alcançar novos conhecimentos na área de Reggio Emilia;
- Promover ações integradas para o acesso de todo aos bens culturais e sociais;
- Fortalecer a RedSOLARE América Latina e o Network Internacional de Reggio Children.

Figura 10 - Grupos de Estudos da América Latina em Reggio Emilia.



Fonte: REDSOLARE. Facebook³ – Fotos. 2019.

O 13º grupo de Estudos sobre a Abordagem Reggio Emilia/Itália oportunizou várias palestras envolvendo diversas informantes da Abordagem Reggio Emilia: Professoras Formadora, Pedagogistas, Atelieristas e Professoras das Escolas e Creches da Infância Instituição do Município de Reggio Emilia e Representantes da Reggio Children. Inicialmente, uma das Representantes da Reggio Children deu as boas-vindas e expôs que o curso tinha o objetivo de refletir sobre os porquês que inspiraram a base de Reggio.

Ela salientou que a Pedagogia não é neutra, mas uma escolha cultural e política, em um contexto histórico; por isso, a Educação é política, porque está entrelaçada ao social, à cultura e à política. Assim, compreendemos que as Creches e as Escolas para a Primeira Infância de Reggio Emilia/Itália são reflexos do momento econômico que viveram. A informante da Reggio

³ REDSOLARE. **Facebook**. Disponível em: < <https://www.facebook.com/Redsolare/> > Acesso em: 10 ago. 2018.

Children informou que Reggio construiu uma identidade, que é reconhecida pelos adultos. Segundo Edwards, (2016, p. 155-156),

os educadores em Reggio Emília frequentemente dizem que as crianças pequenas são *protagonistas* poderosas, ativas e competentes do próprio crescimento. As crianças são protagonistas na sociedade, tendo o direito de serem ouvidas e de participarem, de fazerem parte do grupo e realizarem ações junto dos outros com base em suas próprias experiências e em seu próprio nível de consciência. As crianças nunca devem ser ensinadas de maneira abstrata, generalizada e desconectada da realidade concreta. Cada criança está intimamente ligada a condições no tempo e no espaço. Todas as crianças buscam realizar sua identidade e se fazem ouvidas dentro daquele contexto específico. O seu contexto específico é a fonte da sua individualidade; é nele que elas se expressam por meio do diálogo e da interação com o grupo, chamando adultos próximos para servir de parceiros, recursos e guias. Essa visão intrinsecamente social das crianças - como protagonistas com identidades pessoais, históricas e culturais únicas - envolve expectativas e possibilidades paralelas para os adultos. Os professores são igualmente protagonistas - participantes com crianças e pais em momentos singulares do tempo e da história.

A Representante da Reggio Children, informou que a Educação é um direito de responsabilidade civil e do governo, por isso, é entendida como um direito, como uma oportunidade de conhecimento e de crescimento para conviver e praticar a democracia. Em suas informações, a informante deixou claro que apesar da Educação ser um direito ela deve também, garantir a qualidade, não pode ser só um lugar de assistencialismo De acordo com prefeito do Município de Reggio Emilia entre 2004 e 2013, Delrio (2016, p. 95) direitos de cidadania das crianças são importantes,

[...] Vamos nos concentrar em uma questão importante para nós: nossa responsabilidade para com as crianças pequenas. Para nós, isso significa uma discussão sobre os direitos de cidadania das crianças. Referimo-nos às crianças como cidadãs, como portadoras de direitos em relação a cidades. Acreditamos que nós, adultos, temos três tipos de obrigação para com elas: aquilo que chamamos de responsabilidade civil, responsabilidade ética e responsabilidade política.

A Representante da Reggio Children informou que a Educação é responsabilidade da comunidade e um comprometimento do governo. Nesse cenário, ela reiterou que o desafio cotidiano é garantir às crianças o direito de uma educação de qualidade, pois, segundo ela, a criança é portadora de direitos, porque produz significados; por isso, necessita de uma Educação de qualidade. Refletir sobre as condições que garantem a qualidade permite ver os problemas na qualidade da Educação.

Conforme Edwards (2016, p. 158), em Reggio Emilia, “[...] o ensino é compreendido como uma tarefa complexa, delicada e multifacetada, que envolve muitos níveis e exige grande

especialização e autoavaliação contínua.” Nessa perspectiva, compreendemos a importância de ter uma rede para refletir e garantir o direito à qualidade na Educação.

A Representante da Reggio Children também informou que, é na relação com o outro, que o sujeito aprende. Segundo a informante, a relação com o outro oportuniza o processo que é subjetivo dentro da dimensão do grupo; por isso, a qualidade é a solidariedade com o processo das crianças. Sob esse foco, compreendemos que a qualidade está nas escolhas dos materiais e espaços que promovem ambientes para a criança organizar o pensamento e desafiar a sua inteligência e curiosidade. A educadora Strozzi (2014, p. 63) expressa a imagem de como uma escola da primeira infância em Reggio Emilia espera crianças, pais e pessoas:

Acolhe-os com a luminosidade do início da manhã, que filtra pelos amplos vitrais das janelas e dos dois jardins internos. Um ambiente no qual a luz natural dialoga com as cores e as superfícies, transparências que enfatizam relações e informações entre interno e externo: a estação, o clima, a luminosidade das diversas horas do dia. O ambiente é convidativo. As ornamentações sugerem as crianças e aos pais muitas utilizações possíveis, deixam prefigurados histórias a serem iniciadas ou retomadas.

A informante da Rede Children terminou sua fala salientando as palavras de Malaguzzi, dizendo que trabalhar com crianças é trabalhar com poucas certezas e grandes incertezas. Após o intervalo, ouvimos duas informantes que trabalham como pedagogistas formadoras em Creches e Escolas do Município de Reggio Emilia/Itália. Elas oportunizaram reflexões que permitiram fazer uma costura entre a teoria e a prática, pois apresentaram o projeto educacional das Creches e Escolas da Infância do Município de Reggio Emilia/Itália.

Elas pontuaram a importância da clareza do projeto pedagógico da escola sobre a escolha da imagem de criança e de infância. Uma das informantes salientou que as concepções de criança e de infância estão ligadas ao conhecimento e à aprendizagem, pois é, a partir da imagem de criança, que a professora pensa os contextos⁴.

Para elucidar a capacidade dos bebês e das crianças de se relacionarem, a informante apresentou quatro vídeos. O primeiro envolvia dois bebês, de 8 a 9 meses, que brincavam com uma bola. Primeiro, um bebê engatinhava atrás da bola, enquanto o outro observava; quando ele tocou na bola e ela rolou, o outro bebê se locomoveu até ela, para pegá-la. Com a bola na

⁴ Contexto é a palavra que expressa, “Maneira como são organizadas e dispostas as materialidades no espaço planejado pelo adulto para receber o grupo de crianças a fim de que elas possam se relacionar com o disposto e realizar intercâmbios de palavras, gestos e ações. Constituem um lugar ambientado para suscitar perguntas e ativar o pensamento, a criatividade e a imaginação das crianças e adultos.” (BONACCINI; PRANDI, 2019, p.118).

mão, ele balbuciou, largou a bola, que rolou novamente, e engatinhou para pegá-la. O bebê que estava observando, engatinhou também em direção a ela. Após o vídeo, refletimos sobre a acuidade do espaço para bebês se locomoverem e sobre a importância do tempo para a explorar, testar e se relacionar. De acordo com Arenhart e Lopes (2016, p. 19-20),

[...] o espaço geográfico é a materialidade que produz e expressa a identidade. Assim, na relação com o espaço, vamos construindo nossa condição humana de sujeitos culturais: o ser humano constrói o espaço e, ao mesmo tempo, é construído por ele. Essa é uma importante chave a ser incorporada para pensarmos a reconhecer que as crianças diferem entre si porque inseridas em diferentes lugares ou se identificam entre si porque inseridas em lugares comuns, e, ainda, que as crianças transformam os espaços porque, na condição de sujeitos culturais, vão inserindo suas marcas e se humanizando neste processo.

O segundo vídeo mostrou bebês de 18 a 24 meses, com roupas de inverno, porém, descalços brincando com argila. Eles sentiam a argila com os pés e mãos, subiam em cima dos blocos de argila; outros tiravam pedaços da argila e grudavam no vidro da altura deles que mostrava a paisagem de fora da escola. Essa janela tinha um para-vento interno antes do vidro que permitia às crianças bem pequenas subirem nele; lá, ficavam mais próximas do vidro; subiam e desciam, se relacionavam, observavam, experimentavam. Após o vídeo, refletimos sobre a seriedade do papel do adulto na construção do conhecimento. Conforme o pesquisador britânico Peter Moss (2016, p. 117),

o tipo de experimentação que marca Reggio Emilia pode ser compreendido como uma forma de aprendizagem municipal, por meio de uma coconstrução coletiva de conhecimento local baseada no trabalho de projetos e em uma “pedagogia da escuta e das relações”, que também orienta os relacionamentos entre crianças e educadores nas salas das escolas municipais.

O terceiro vídeo envolveu bebês de 13 a 18 meses que exploravam caixas com espelhos. Ao término do vídeo, refletimos novamente sobre a importância do papel do professor em pensar estratégias para os bebês aprenderem uns com os outros. Por fim, o quarto vídeo, mostrou crianças de 5 anos brincando de mercado, utilizando moedas de papel e manipulando embalagens de produtos vazias.

Em seguida, uma criança, com várias embalagens, foi até a outra criança que estava em frente a uma caixa registradora de brinquedo. Ela mostrou os produtos e entregou uma moeda. A criança que recebeu a moeda comentou que falta dinheiro. A outra criança respondeu que

estava certo. Nesse momento, entrou em cena a professora, que instigou a criança que recebeu só uma moeda pelos produtos a argumentar para a outra por que não estava certo.

Nesse momento, nos chamou muita atenção a estrutura da pergunta da professora: *Como você pode convencer sua amiga de que você tem razão?* A criança, que foi questionada, fez uma relação de quantidade, mostrando que, para cada produto, era necessário, uma moeda. Riera (2019, p. 113), professora e pesquisadora em primeira infância da Universidade de Las Islas Baleares/Espanha, expressa que,

por meio da escuta dos processos infantis, o educador intervém para enriquecer e ampliar os projetos das crianças e para orientar ação. A observação atenta e contínua das ações das crianças fornece ao educador elementos para encaixar suas próprias ações nas das crianças ou para encaixar as ações das crianças nas suas.

Quando terminou o vídeo, refletimos sobre a importância do contexto para o desenvolvimento de cada linguagem, sem perder a transdisciplinaridade. Sob o foco da transdisciplinaridade, o educador espanhol Hoyuelos (2019, p. 27-28), pesquisador da obra pedagógica de Loris Malaguzzi e de Morin, afirma que a

transdisciplinaridade procura uma teoria geral que englobe todas as disciplinas que se interessem pela humanidade, buscando uma conjunção do saber. Na transdisciplinaridade, as barreiras entre as disciplinas desaparecem, já que cada uma reconhece - em sua estrutura - o caráter de todas as demais. [...]. A transdisciplinaridade pretende criar uma infraestrutura organizativa que leve a vínculos construtivos entre ordem, desordem e organização, que leve a não opor, isolar, desunir, e sim a integrar o uso e o diverso, o antropológico, o biológico, o físico, o sujeito e objeto.

Em seguida, fomos convidadas a ir para a frente do Centro Internacional Loris Malaguzzi/Itália, para participarmos da foto oficial do 13º Grupo de Estudos da RedSOLARE. Depois, tivemos um tempo para o *coffee break* na praça de convivência, com os demais participantes do grupo de estudos, que envolvia diversas brasileiras dos mais variados estados e participantes do Chile, Equador, Peru, Argentina e México.

Figura 11 - 13º Grupo de Estudos em Reggio Emilia/Itália.



Fonte: 13º GRUPO DE ESTUDOS EM REGGIO EMILIA/ITÁLIA, 2019.
Nota: Arquivo Catia Francziak Zambonato

Após o intervalo de almoço, as pedagogistas formadoras discutiram sobre o projeto educativo de Reggio Emilia. Uma das pedagogistas formadoras informou que o projeto educativo de Reggio Emilia envolve: ambiente, participação, formação de professores, projeção, ateliês e um diálogo com a cidade. Segundo a informante, desde os anos 70, pedagogia e arquitetura andam juntas na Abordagem Reggio Emilia.

Nessa direção, a pedagoga formadora informou que o diálogo entre pedagogia e arquitetura promovem a qualidade dos ambientes e espaços, que são bonitos e sedutores. De acordo com a informante, cada pensamento pedagógico encontra concretude no ambiente; por isso, é importante pensar sobre as qualidades que os ambientes oferecem para as relações e aprendizagens.

Nesse contexto, a pedagoga formadora fez uma reflexão sobre o valor da organização. Ela informou que a organização oportuniza a experiência, e a experiência oportuniza a organização. Nesse ângulo, compreendemos que toda a organização oportuniza fazer escolhas, e o professor deve ter coragem para fazer essas escolhas. Conforme Rinaldi (2017, p. 284), “na organização, cada elemento é inspirado por um valor; a organização expressa um valor e não uma finalidade em si mesma; ela encontra a própria argumentação e procura constantemente uma razão de ser, a ponto de questionar a si mesma.”

A pedagoga formadora salientou, durante suas informações, que a organização promove trocas significativas. Segundo ela, é importante a escola promover reflexões sobre como e por que organizou, o que está fazendo, o que entendeu ou não, sobre o que está

acontecendo no cotidiano, deslocando pensamentos de professores e atelieristas⁵ e promovendo trocas.

A pedagoga formadora informou que as reflexões entre os professores oportunizam uma avaliação sobre os saberes e fazeres no cotidiano; assim, na sua informação, enfatizou que a avaliação entre colegas permite o processo de pensar como podem fazer melhor. Nesses termos, as pedagogas⁶ que fazem parte da equipe de coordenação pedagógica das Creches e Escolas para a Primeira Infância do Município de Reggio Emilia, confirmam na obra “As cem linguagens da criança: A experiência de Reggio Emilia em transformação”, confirmam as palavras da informante.

O objetivo final é que a equipe pedagógica e os educadores formem e informe uns aos outros reciprocamente. Eles irão se desenvolver profissionalmente juntos, apoiando um fluxo mútuo de trocas e aprendizagem. A questão não é quando o qual o tamanho e a composição dos grupos com os quais os educadores se reúnem, e sim como eles se reúnem, a forma e o entusiasmo e a disponibilidade para os encontros. Se os encontros se derem de maneira genuína e aberta, então as reuniões podem alcançar o intento de valorizar - igualmente e ao máximo - todas as ideias que os participantes puderem trazer para contribuir. (CAGLIARI et al., 2016, p. 145-146).

A pedagoga formadora informou que o Atelier⁷, nas escolas, não é só um espaço físico, mas uma maneira de entender o conhecimento que é multidisciplinar. Segundo ela, a escola é um ateliê difundido, porque visa à multidisciplinariedade, que não envolve somente a linguagem verbal, mas as diversas linguagens que envolvem o conhecimento do ser humano. Malaguzzi (2016b) criou a metáfora “As cem linguagens da criança”, para se referir às diversas formas e maneiras de que a criança pode se expressar ou expressar algo. Nas palavras de Forman e Fyfe (2016, p. 259),

⁵ Atelierista: Educador com estudo em artes visuais ou expressivas encarregado do atelier. Auxilia os professores no desenvolvimento do currículo e na documentação e apoia e desenvolve as linguagens expressivas das crianças e dos adultos como parte do processo complexo da construção de conhecimento. (GLOSSÁRIO, 2016, p. 369).

⁶ Pedagoga: Coordenador Pedagógico. Age como consultor, responsável e coordenador do currículo nas escolas e nas creches para auxiliar o trabalho dos professores, enriquecer o seu desenvolvimento profissional, apoiar suas relações com as suas famílias e facilitar as conexões entre professores, administradores e outros financiadores. Em Reggio, o grupo de pedagogia age como uma Equipe Coordenada de Pedagogia para garantir a qualidade dos serviços das creches e das escolas municipais e assegurar a integridade teórica e prática. (GLOSSÁRIO, 2016, p. 370).

⁷ Atelier: Uma palavra de origem francesa que se refere às oficinas historicamente usadas por artistas. O termo foi escolhido por Loris Malaguzzi para referir-se a sala de artes, oficina ou estúdio da escola, composta por diversos recursos materiais e usada por todas as crianças e adultos na escola. O mini-atelier é o espaço estabelecido em uma sala (ou adjacente) com materiais semelhantes ou diferentes de forma tão convidativa quanto o atelier central. O mini-atelier possibilita que um pequeno grupo de crianças trabalhe junto e explore materiais com ou sem a presença de um professor. (GLOSSÁRIO, 2016, p. 369)

[...] precisamos levar as crianças além do nível da criação de parar o nível de investigação da linguagem e da postura de usar apenas a sua linguagem falada Nativa para uso de muitos sistemas simbólicos: folhas gestos carimbos argila, e assim por diante. É a natureza da relação entre os símbolos que converte o meio em uma mensagem, e é a presença de uma mensagem pretendida que motiva as crianças a negociarem significados compartilhados e coconstruir conhecimento.

A pedagoga formadora informou que as Creches e Escolas para a Primeira Infância do Municipais de Reggio Emilia/Itália organizam seus trabalhos diários por meio de *progettazione*⁸. Segundo a informante 2, a projeção está ligada ao conceito de pesquisa, sendo considerada uma estratégia de trabalho que atravessa o cotidiano da escola. Nessa direção, a pedagoga formadora ressalta que a projeção leva em consideração o processo. Segundo ela, durante o processo, às vezes, ocorrem modificações do que havia sido pensado no início, promovendo uma mudança de atitude e pensamento.

A pedagoga formadora informou que projetar contextos de escuta permite entender o processo, ou seja, o que está acontecendo. De acordo com ela, a documentação serve para entender o processo e permite aprofundar os acontecimentos e compartilhar informações. A informante 1 enfatizou que, para ocorrer uma dança entre a teoria e a prática, é necessário ocorrer um entrelaçamento entre a organização e a projeção. De acordo com Edwards, Gandini e Forman (2016b, p. 30),

a documentação fornece as crianças e aos adultos uma “memória” concreta e visível do que elas disseram e fizeram para servir como trampolim para os próximos estágios da aprendizagem. Ela proporcionar aos pais e ao público informações detalhadas sobre o que acontece na escola como forma de agenciar relacionamento e apoio. Por fim, ela fornece aos educadores uma ferramenta de pesquisa e uma chave para continuar melhorando e renovando. Essa audaciosa percepção levou ao desenvolvimento e documentação de uma forma profissional artística com qualidade em região Emilia, envolvendo diversos produtos, incluindo painéis, livros, apresentações e CDs/DVDs para registrar as experiências de aprendizagem das crianças.

Na sequência, a pedagoga formadora fez um comparativo da organização da escola com o esqueleto humano. Ela informou que a organização é o que dá sustentação à escola;

⁸ *Progettazione*: Derivado do verbo italiano *progettare*, que significa desenhar, inventar, planejar ou projetar, no sentido técnico da engenharia. O substantivo *progettazione* é usado no contexto educacional como planejamento flexível, em que são criadas hipóteses iniciais sobre grupos de crianças (assim como sobre o desenvolvimento dos profissionais e as relações com os pais e com a comunidade), mas que estão sujeitas a modificações e mudanças de direção conforme o trabalho progride. O termo é usado em Reggio em contraposição à *programmazione*, que implica planejamento baseado em currículos predefinidos, programas ou estágios. (GLOSSÁRIO, 2016, p. 370).

sendo fundamental cuidar dos ambientes para as crianças interagirem umas com as outras. A escola é um ambiente que cria, é um espaço de relação.

Segundo informações da Pedagoga formadora, no atual momento, Reggio Emilia/Itália possui uma Rede de Creches e Escolas para a Primeira Infância, com 12 unidades mantidas pela prefeitura, 10 por convênio e 1 privada. Tanto as creches como as escolas possuem duas professoras em cada sessão⁹. De acordo com a informante 1, a presença das duas professoras possibilita aprofundar relações e se divertir com as descobertas das crianças, explorando a zona de conhecimento. Sob esse foco, Malaguzzi (2016b, p. 64) explana que

o trabalho em duplas, e entre duplas produziu vantagens tremendas, tanto educativa quanto psicologicamente para adultos e para crianças. Além do mais, os pares de coensino constituíam o primeiro tijolo da ponte que estava nos levando a gestão comunitária e à parceria com os pais.

No que se refere à estrutura das Creches e Escolas de Reggio Emilia/Itália, a informante 1 salienta que a realidade de duas professoras em cada sessão permite a continuidade dos contextos preparados para pequenos, médios e grandes grupos; por isso, o tempo não é um problema. As creches e escolas trabalham com a média de 70 crianças em cada uma, as quais funcionam das 7 horas e trinta minutos da manhã até às 18 horas e 20 minutos da tarde; sendo a entrada das crianças a partir das 8 horas.

Em média, cada creche e escola possui onze professoras, com carga horária de 36 horas semanais, das quais, somente 31 são em sala de aula, com as crianças. Há uma professora de 18 horas para cobrir parte do trabalho da tarde, das 15 horas e 30 minutos às 18 horas e 30 minutos; há também uma cozinheira e duas assistentes de 36 horas, uma auxiliar de limpeza com 27 horas e uma atelierista com 36 horas que atende nessa carga horária três escolas ou creches.

Após o intervalo, cada grupo de participantes do curso, o qual foi dividido conforme o nome da creche escrito em cada crachá, embarcou em um ônibus às 16 horas, em frente do Centro Internacional Loris Malaguzzi até a Creche Municipal destinada. A Creche Municipal de Reggio Emilia/Itália que visitamos foi a Alice, construída em 1977, com arquitetura

⁹ Sessão: Termo utilizado nas escolas de educação infantil italianas para designar o grupo de crianças de cada sala de referência, podendo ser de idades homogêneas ou mistas. Cada sessão é sempre acompanhada de duas professoras, sendo que as escolas têm ao máximo seis sessões. ((BONACCINI; PRANDI, 2019, p. 119).

projetada para ser uma creche. A Creche, com arquitetura térrea de tijolos a vista, evidencia na sua fachada a transparência, por meio de janelas enormes, quase em forma de paredes de vidro.

Figura 12 – Fachada da Creche Municipal Alice/Reggio Emilia-Itália.



Fonte: Creche Municipal Alice, Reggio Emilia/Itália, 2019.

Nota: Arquivo Catia Francziak Zambonato

A Creche, inaugurada em 1978, com nome Alice, é inspirada na personagem dos contos de fadas moderno, “Alice no País das Maravilhas”, a qual expressa uma imagem de criança: rica, competente, atenta, autônoma e curiosa que, para entender, “travessa as coisas”. Durante a visita, adquirimos um documento de divulgação da Creche Municipal Alice, que exemplifica o significado da Creche e traz o desenho arquitetônico e imagens dos espaços que observamos.

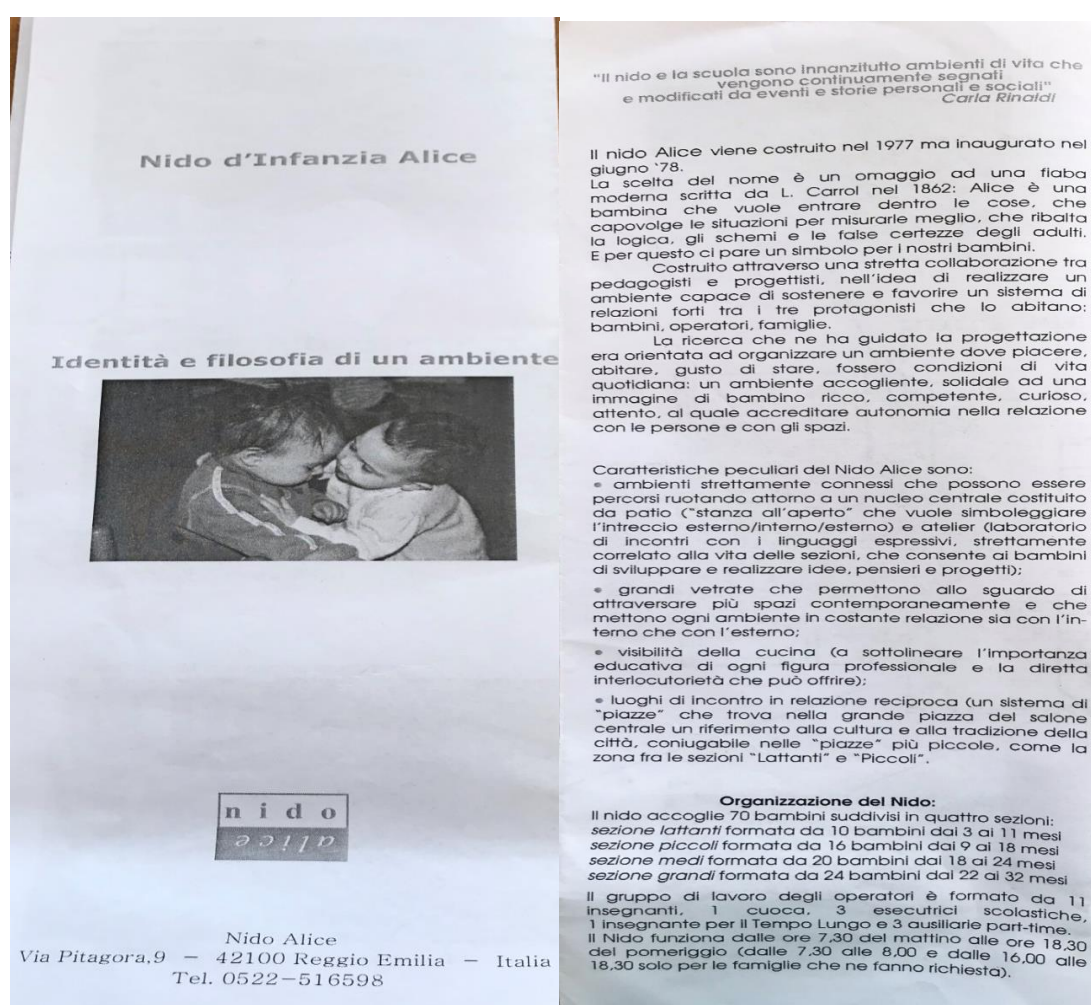
Na chegada, às 16 horas e 45 minutos, fomos recebidas por algumas profissionais da Creche, uma atelierista, uma pedagoga e duas professoras; as demais profissionais estavam pela Creche. Uma das professoras comentou que a Creche atende um total de 63 crianças, entre bebês e crianças bem pequenas, as quais estão divididas em 4 classes por faixa etária:

- sala de bebês de 3 a 9 meses: 10 bebês e 3 professoras;
- sala de bebês de 9 meses a 18 meses: 16 bebês e 3 professoras;
- sala de crianças bem pequenas de 18 até 24 meses: 13 crianças e 2 professoras;

- sala das crianças bem pequenas de 24 a 36 meses: 24 crianças para 3 professoras.

Após as informações, circulamos pela Creche Alice, observando a infraestrutura, a organização dos espaços, dos materiais e o cuidado com os ambientes. O que observamos, ouvimos e sentimos foi registrado em nosso diário de bordo, pois, conforme o contrato (Anexo A), não estávamos autorizadas a fotografar os espaços da Creche; por esse motivo, utilizamos o documento da Creche que adquirimos durante a visita para elucidar os espaços.

Figura 13 - Documento da Creche Municipal Alice – Reggio Emilia/Itália.



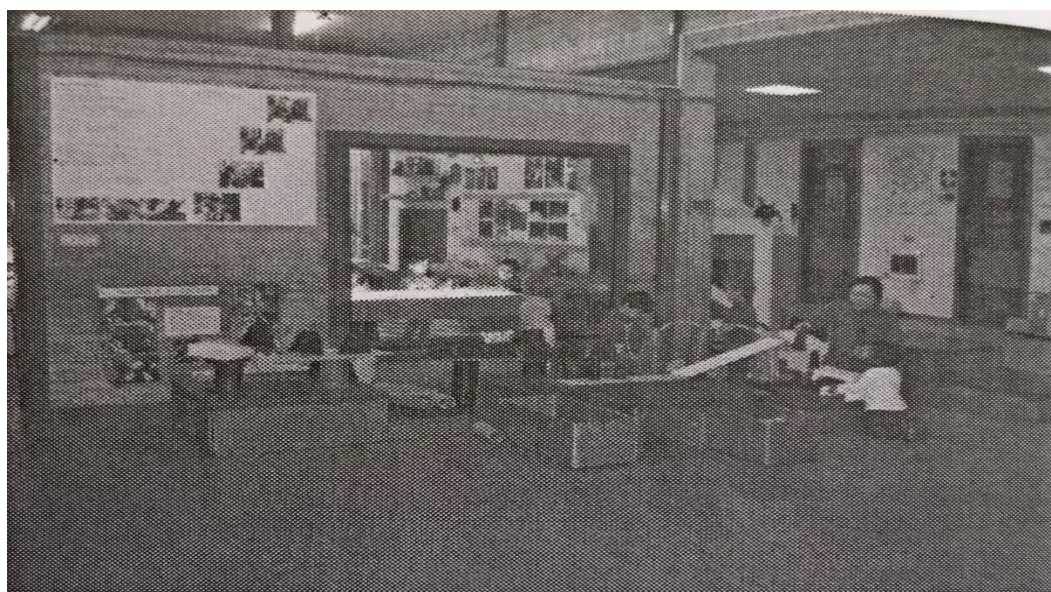
Fonte: Creche Municipal Alice, Reggio Emilia/Itália, 2019.

Nota: Arquivo Catia Francziak Zambonato

Como fomos recebidas na praça (espaço de convivência), que se localiza no meio da Creche, iniciamos a observação por ela. A praça, em formato da letra "L", fica no meio da Creche, permitindo a circularidade, a relação, a integração, a interação e a visualização do que acontecia nas salas e quem estava nelas, e a visualização do que acontecia na praça. Na praça,

encontramos elementos da natureza em cestos; havia rampas de madeira, um triângulo gigante de madeira revestido com espelho, um biombo com diversas fantasias e registros de documentações que expressavam os processos de investigação dos bebês e crianças bem pequenas, que frequentam a Creche Alice.

Figura 14 – *Piazza Centrale* – Praça central.



Fonte: Documento de divulgação da Creche Municipal Alice, Reggio Emilia/Itália, 2019.

Nota: Arquivo Catia Francziak Zambonato

Iniciamos a observação pela cozinha, pois era o espaço mais próximo de onde estávamos sentadas. A cozinha, com um vidro gigante que media em torno de 2 metros de altura por 2 de largura, localizado desde o chão, também permite, tanto para quem está do lado de dentro ou do lado fora, observar o que acontece na praça. A cozinha, quase toda de cor inox, continha um fogão industrial com coifa, pia, mesa, geladeira e frizer.

Figura 15 - *Cucina* - Cozinha



Fonte: Documento de divulgação da Creche Municipal Alice, Reggio Emilia/Itália, 2019.

Nota: Arquivo Catia Francziak Zambonato

Logo em frente à cozinha, observamos painéis sobre o ateliê de degustação, com imagens de bebês e crianças bem pequenas manipulando temperos e chás. Embaixo desses painéis, vimos prateleiras ao alcance dos bebês e crianças, com inúmeras variedades de chás e temperos.

Seguindo pela praça, nos deparamos com uma porta, por onde entramos na escola; ao lado dela, avistamos uma sala de aula. Observando da praça, ela seguia o mesmo padrão de vidro da cozinha, a qual oportunizava aos bebês e às crianças bem pequenas observarem, de dentro da sala, o que acontece na praça.

Ao entrarmos na sala, observamos que estava vazia; nela, conseguimos observar que o espaço total destinado a ela era em torno de uns 15 metros de largura por uns 10 de profundidade. As paredes da sala eram brancas, com alguns espelhos fixados em forma de círculo, com algumas barras de madeira baixas, e outras, com alças de cordas, servindo como apoio para os bebês ficarem em pé. A sala de aula continha vários ambientes preparados para as crianças explorarem sua imagem e se desafiarem nos primeiros movimentos corporais de sentar, rolar, pegar, engatinhar e de tentar se erguer para ficar de apoio nos pés. Mesmo não tendo crianças, a sala de aula, pela organização dos ambientes e pela sua estrutura, expressava ser uma sala de bebês de 3 a 11 meses, pois havia vários ambientes montados, com materiais variados, próprios para essa idade.

Um ambiente tinha tiras de tecidos brancos do teto ao chão; outro tinha luzes e caixas transparentes; outros possuíam carretéis de plásticos grandes, com espelhos, outro, com cordas penduradas do teto ao chão, formando uma cortina; outro ambiente tinha, no chão, pequenas tiras de espelhos; outro tinha um pequeno desnível no chão, que gerava uma mini rampa que dava acesso a um ambiente separado por uma parede, com uma porta e uma janela grande de vidro, de onde avistamos mini-camas para descanso. Ao lado dessa porta, visualizamos outra porta que dava acesso ao espaço onde acontecia a higiene dos bebês. Nele, observamos um trocador com um espelho grande pendurado no teto, e armários com gavetões que guardavam os materiais de higiene; cada gavetão era identificado com a foto de cada bebê.

Figura 16 - *Sezione Lattanti* – Seção de bebês de 3 a 9 meses.



Fonte: Documento de divulgação da Creche Municipal Alice, Reggio Emilia/Itália, 2019.

Nota: Arquivo Catia Francziak Zambonato

Em outra sala, com mais ou menos a mesma metragem da anterior, também sem crianças, observamos que as paredes seguiam a cor branca, com uma janela com vidro gigante, que parecia uma parede que dava acesso para observar o que acontecia na praça; havia outra janela gigante que dava para observar o que acontecia fora da Creche. Nessa sala, observamos que o armário baixo que dividia os ambientes era móvel, com prateleiras abertas, e com um espaço formando um túnel para as crianças passarem por dentro engatinhando.

Em outro ambiente da sala, encontramos um móvel com degraus que davam acesso a uma ponte de madeira; em outro, vimos um tapete de sisal com pinhas, galhos e argila. Ao lado desse ambiente, nos deparamos com uma parede com uma porta, onde havia também mini-camas. Ao lado dessa parede, avistamos outra porta que dava acesso ao ambiente do banheiro, o qual continha armários com gavetões com fotos, e um trocador com espelho grande pendurado no teto. Também, havia galhos com imagens de atividades vivenciadas pelas crianças. Pela organização dos ambientes, que oportunizavam deslocamentos de caminhar, escalar, subir e descer, identificamos e observamos que essa sala deveria ser de bebês 9 meses a 18 meses.

Figura 17 – *Sezione Piccoli* – Seção de bebês de 9 a 18 meses.



Fonte: Documento de divulgação da Creche Municipal Alice, Reggio Emilia/Itália, 2019.

Nota: Arquivo Catia Francziak Zambonato

Sáímos dessa sala e nos deparamos com outra parte da praça, com cadeirões de alimentação de bebês e mesas baixas, com cadeiras pequenas. De um lado, vimos uma parede com uns 10 metros, com janelas gigantes e uma porta grande de vidro, que dava acesso a um lindo jardim. Do outro lado, havia armários com portas de correr, com cabides para guardar casacos e pertences das crianças.

Figura 18 - *Spazio pranzo sez* – Seção de espaço para refeições.



Fonte: Documento de divulgação da Creche Municipal Alice, Reggio Emilia/Itália, 2019.

Nota: Arquivo Catia Francziak Zambonato

Ao lado desse armário, uma porta dava acesso à outra sala. Nela, encontramos um atelier, com cadeiras e mesas baixas, com caixas de plástico contendo terra, pedras e cascas de

árvore. Observamos haver uma janela grande, com visão para fora da sala. Nessa sala, também não encontramos crianças. Durante sua observação, tivemos a oportunidade de ouvir a pedagoga responsável pela Creche. Ela disse que a professora tem que ter conhecimento e capacidade para observar o interesse das crianças, além de ter a visão de como fornecer experiências para que esses interesses sejam acolhidos, para se desenvolver uma pesquisa. A Pedagoga informou, em seu diálogo, que as crianças são extremamente inteligentes e o papel da Creche é cultivar esses interesses.

Figura 19 – *Atelier*.



Fonte: Documento de divulgação da Creche Municipal Alice, Reggio Emilia/Itália, 2019.
Nota: Arquivo Catia Francziak Zambonato

Seguindo a visita do outro lado do grande armário, que fica na praça, visualizamos banheiros para os adultos e lavanderia, e logo avistamos mais duas salas dos bebês. Na primeira sala, fomos surpreendidas com a presença de crianças de 24 a 32 meses. Nessa sala, observamos umas quatro crianças sentadas em uma mesa; cada uma desenhando em uma folha com lápis; outras duas estavam pintando com tinta guache, em uma folha presa em cavaletes, que ficava em frente a uma parede, que tinha também em torno de 10 metros; vimos uma janela gigante de vidros que estava aberta, próxima de uma porta aberta, também de vidro, que oportunizava entrar e sair para o gramado da Creche, no qual existiam espelhos pendurados nas árvores.

Figura 20 – *Sezione Grandi* – Seção de crianças de 22 a 32 meses.

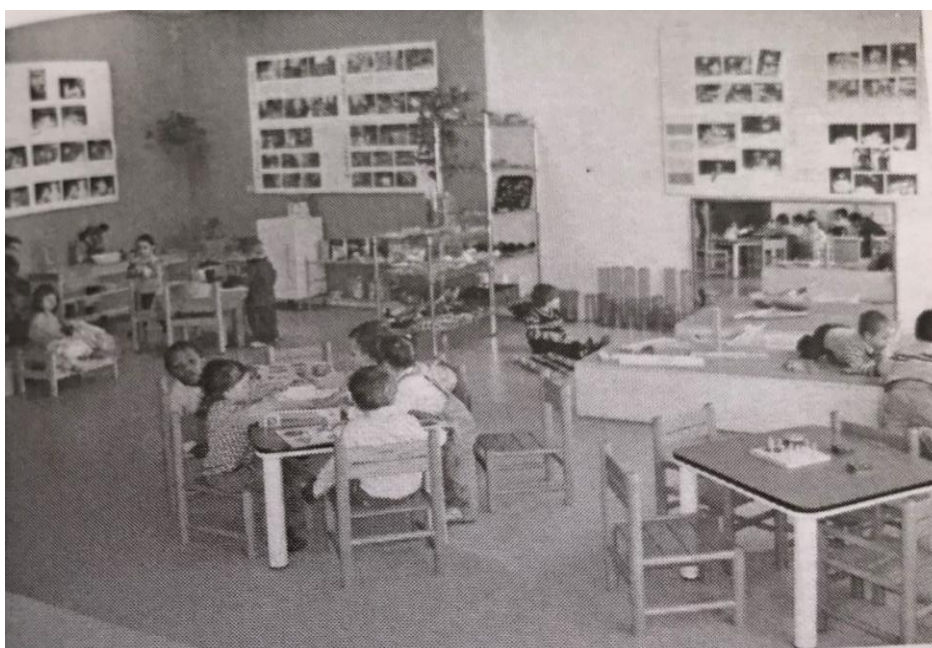


Fonte: Documento de divulgação da Creche Municipal Alice, Reggio Emilia/Itália, 2019.

Nota: Arquivo Catia Francziak Zambonato

Na última sala, observamos que existia outro ambiente, com uma mesa mais baixa, onde as crianças estavam pintando com pedras coloridas e botões. Visualizamos que, do outro lado, havia vidros grandes que permitiam observar o que acontecia no interior da escola, onde ficava a praça de convivência da Creche.

Figura 21 - *Sezione Medi* – Seção de crianças de 18 a 24 meses.



Fonte: Documento de divulgação da Creche Municipal Alice, Reggio Emilia/Itália, 2019.

Nota: Arquivo Catia Francziak Zambonato

Durante a visita, não conseguimos observar a dinâmica de funcionamento da Creche, pois funciona até às 16 horas e, para os pais que precisam do horário estendido até às 18 horas e 30 minutos. Como começamos a circular às 17 horas e 20 minutos, havia poucos bebês naquele horário e muitas salas estavam vazias. Assim, podemos dizer que conseguimos observar a estrutura arquitetônica, que oportuniza o planejamento dos ambientes, a organização dos materiais nos espaços e ambiente; todavia, não conseguimos observar como funciona na prática. Segundo Larrosa (2014, p. 71),

a experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à escritura. [...] . Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo. Também a experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à educação. Educamos para transformar o que sabemos, para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de que esse ato de educação, agência em gestos, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa para além do que vimos sendo.

Às 18 horas e 30 minutos, embarcamos no ônibus que nos levou de volta ao Centro Internacional Loris Malaguzzi. Durante o retorno, contemplamos a dinâmica da cidade, em meio a pensamentos reflexivos do que observamos e ouvimos. No dia 7 de maio, segundo dia de curso, uma pedagoga e uma professora formadora nos oportunizaram, no turno da manhã, um aprofundamento sobre a imagem da criança, por meio de contextos cotidianos inclusivos que valorizam as diferenças subjetivas. A pedagoga iniciou sua informação, por meio de uma reflexão sobre a imagem de criança. Segundo ela, cada um de nós possui uma imagem de criança.

Nessa direção, a pedagoga informou que o projeto educativo do Município de Reggio Emília/Itália acredita em uma criança competente desde o nascimento, pois ela se relaciona com o meio; por isso, que Reggio defende a ideia das “cem linguagens das crianças”. Nessa perspectiva, ela salientou que a escola deve oportunizar diversas formas de a criança aprender, para ser ética. Segundo a informante, o Projeto Educativo de Reggio proporciona a investigação, a exploração e a expressão, por meio das diversas linguagens. De acordo com Rinaldi (2017, p. 150),

projetar uma escola significativa, essencialmente, criar um espaço de vida e de futuro. Isso requer pesquisa conjunta de pedagogia, arquitetura, sociologia e antropologia, disciplinas e campos de conhecimento que são convocados a expressar as próprias epistemologias e comparar a linguagens e sistemas simbólicos, como novo tipo de liberdade, nascido do desejo de diálogo e de troca de ideias.

A informante 2 reafirmou que a escola deve ser um lugar acolhedor de cultura e de bem-estar para as crianças, no qual a educação deve estar sustentada na ideia da experimentação. Segundo ela, os educadores devem agir na zona proximal com a criança, para que ela possa dar um passo adiante. De acordo com Vygotsky (2001, p. 329),

[...] em colaboração com outra pessoa, a criança resolve mais facilmente tarefas situadas mais próximas do seu nível do seu desenvolvimento, depois a dificuldade da solução cresce e finalmente se torna insuperável até mesmo para a solução em colaboração. A possibilidade maior ou menor do que a criança passe do que sabe fazer sozinha para o que sabe fazer em colaboração é o sistema mais sensível que caracteriza a dinâmica do desenvolvimento e o êxito da criança. Tal possibilidade coincide perfeitamente com sua zona de desenvolvimento imediato.

A pedagoga informou que é importante interrogar-se sobre a qualidade do contexto, sobre a qualidade dos objetos, sobre a qualidade da relação, uma vez que o contexto multiplica possibilidades e acessos plurais de cada criança. Desse modo, a informante enfatizou que devemos respeitar as diferenças de tempo de cada criança, porque a aprendizagem é um percurso dinâmico e não linear.

Sob o foco da pluralidade, a pedagoga informou que as crianças estão sempre em relação. Logo, é importante cuidar da relação com a criança, pois elas observam as atitudes dos adultos e as reproduzem. A pedagoga expressou, ainda, que a extraordinariedade de cada criança só se torna visível pela documentação. De acordo com ela, a documentação possibilita ver como a criança está interagindo. Rinaldi (2017, p. 261) expressa que

a criança é a protagonista, é o sujeito por direito, mas sem se separar do contexto histórico-cultural; na realidade, a criança é o protagonista /sujeito/ cidadão por direito [...] infância, também é uma declaração, [...] uma categoria social que não existe se não for proclamada como tal, à medida que cada cultura, cada tempo histórico traduz a própria infância [...].

Após o intervalo, a pedagoga formadora prosseguiu com a reflexão sobre a imagem de criança, trazendo à tona a importância das palavras. Ela informou que a Abordagem Reggio Emilia insiste muito no direito de ter direito, em fazer a diferença sem fazer diferença. Então, as crianças portadoras de deficiência são chamadas de crianças com direitos especiais. De acordo com a pedagoga formadora, na Itália, para viverem bem, fazem muitas reflexões sobre a definição das palavras escolhidas.

Segundo a informante, nos cursos clássicos, não há formação específica da professora em necessidades especiais, pois querem que as crianças criem relações sociais. A pedagoga

formadora informou, ainda, que as crianças com direitos especiais têm o direito de serem reconhecidas e, para a Abordagem Reggio Emilia/Itália, não interessa se a criança com 5 anos começou a ler. O que interessa é que, nessa idade, sua curiosidade para o letramento esteja grande.

Nessa direção, a pedagoga formadora enfatizou que o importante é que o contexto seja interessante para as crianças. Nessa concepção, os pais novos não fazem questionários ou entrevistas, mas participam de uma noite aberta no final de agosto para refletirem e criarem relações. De acordo com informações da pedagoga formadora, ao longo do tempo, os pais vão preenchendo uma ficha com algumas perguntas: O que vocês querem contar sobre seu filho? Que desejos vocês têm? O que vocês imaginam? Qual o percurso participativo de vocês?

A pedagoga formadora enfatizou que é importante para a escola conhecer cada pessoa que vive com a criança, pois a presença dos pais é referência, uma vez que são pais da cultura da infância. De acordo com Sarmiento (2002, p. 3),

as condições sociais e culturais são heterogêneas, mas incidem perante uma condição infantil comum: a de uma geração desprovida de condições autônomas de sobrevivência e de crescimento e que está sob o controle da geração adulta. A condição comum da infância tem a sua dimensão simbólica nas culturas da infância.

Dentro da perspectiva do conhecer, a informante 1 falou sobre a importância do professor acolher as crianças e criar contextos que possibilitam interações, contextos que abranjam questões educativas e cotidianas. Segundo as Indicações Nacionais Italianas de 2012 (ITÁLIA, 2015, p. 50),

a escola da infância se apresenta como um ambiente protetor, capaz de acolher as diferenças e de promover as potencialidades de todas as crianças que, entre 3 e 6 anos, exprimem uma grande riqueza de necessidades e emoções, que estão prontas para encontrar e experimentar novas linguagens, que colocam para si mesmas, aos seus pares e aos adultos questionamentos desafiadores e inesperados, que observam e interrogam a natureza, que elaboram as primeiras hipóteses sobre as coisas, sobre os eventos, sobre o corpo, sobre as relações, sobre a língua, sobre os diversos sistemas simbólicos e sobre as mídias, dos quais geralmente já usufruem não somente e nem sempre de modo passivo ; e sobre a existência de outros pontos de vista. A escola da infância reconhece essa pluralidade de elementos que criam tantas possibilidades de crescimento, emotivas e cognitivas juntas, para fazer com que contemplem as potencialidades de todos e de cada um, criando a disponibilidade nas crianças de confiar e de ser acompanhadas na aventura do conhecimento.

Em seguida, assistimos a um vídeo com crianças de aproximadamente 3 para 4 anos, brincando em um espaço que evidenciava três ambientes distintos. Em um deles, visualizamos

crianças tentando enfileirar blocos de madeira. Elas faziam experimentações matemáticas de medidas, de largura e comprimento.

Em outro ambiente, crianças, em frente a um parapeito de uma janela, faziam tentativas de equilíbrio, empilhando blocos de madeira. Em seguida, no terceiro ambiente, crianças enfileiravam blocos com animais de plástico; algumas se ariscavam com teses de equilíbrio, experimentando equilibrar os blocos em cima dos animais.

Após o vídeo, a pedagoga formadora oportunizou uma reflexão sobre a postura da professora. Segundo informações suas, a professora pode fazer de conta que nada observou ou pode registrar o interesse das crianças (fila, altura, espessura, equilíbrio); os quais observamos no vídeo. De acordo com pedagoga formadora, ao convidar as crianças para fazerem investigações, focando nos seus interesses, o professor está oportunizando o direito de aprendizagem e expressando sensibilidade em relação à zona proximal da criança.

À tarde, do dia 7, uma professora e uma atelierista discutiram sobre o currículo nas Creches e Escolas para a Primeira Infância do Município de Reggio Emilia/Itália. Ela informou que o currículo, na Abordagem Reggio Emilia, se constrói ao longo do tempo. A atelierista ressaltou, ainda, a importância da experiência com instrumentos digitais, dentro da dimensão interdisciplinar. Conforme as suas informações, esses instrumentos digitais não podem estar isolados, mas em difusão, em diálogo com os demais materiais e situações. Segundo ela, é importante oferecer uma pluralidade e uma profundidade na experiência e os instrumentos digitais oportunizam pensar como e para que utilizar. Segundo Rinaldi (2017, p. 341),

Malaguzzi era um homem com muitos interesses diferentes. Ele vivia o conceito de interdisciplinaridade, sabe? Ele tinha familiaridade com disciplinas que, de novo, são capazes de desafiar umas às outras; ele percebia como a ciência se vincula à arte e como a arte se vincula à matemática. O poder necessita de fronteiras; assim, quando você desafia as fronteiras das disciplinas, como Loris fez, você também confronta o poder.

Em seguida, a professora passou um vídeo chamado *caixofono*. Enquanto o assistíamos, fomos entendendo o porquê do título. O vídeo evidenciava o diálogo entre o material digital e outros materiais. Nele, visualizamos uma caixa com cones e um tablet. As crianças, entre 4 a 5 anos, exploravam ritmo, altura, volume com os cones, e criavam hipóteses.

Durante o vídeo da experiência, a professora questionava as crianças sobre o que o som as lembrava. As crianças respondiam e argumentavam para a professora, mostrando, no tablet, a comprovação de suas respostas. Desse modo, tivemos a oportunidade de acompanhar a experiência da investigação. Nela, as crianças ouviam, testavam e investigavam a composição

do som. Diante dessa vivência, as palavras de Rinaldi (2017, p. 203) expressam exatamente o que ouvimos, visualizamos e nos inquieta.

*Como podemos ajudar as crianças a encontrar o sentido daquilo que fazem e vivenciam? *Como podemos aprender à sua busca pelo sentido das coisas, pelo sentido da própria vida? *Como podemos dar respostas às suas constantes perguntas, aos seus “por quê” e “como”, à sua procura por aquilo que gostamos de pensar que é não apenas o sentido das coisas, mas o sentido da própria vida, uma procura que começa no nascimento, no primeiro “por quê” silencioso da criança, e vai até aquilo que, para nós, ficar é o sentido da vida?

Após o vídeo, fizemos reflexões sobre a importância de trazer a era digital e analógica para dentro das escolas. Nessa oportunidade, compreendemos que trazer a era digital para dentro da escola não é fazer pesquisas ou atividades a parte ou em laboratórios, mas proporcionar um entrelaçamento entre a experiência da exploração e investigação com o uso das tecnologias em sala de aula.

No dia 8 de maio, por volta das 9 horas da manhã, saíram vários ônibus de frente do Centro Internacional Loris Malaguzzi; cada um em direção a diferentes Escolas para Primeira Infância no Município de Reggio Emilia/Itália. Antes da visita, tivemos orientações sobre o que era permitido durante a visita; por isso, novamente apresentaremos apenas imagens da fachada Escola que visitamos. Para o restante da sua estrutura, utilizaremos as imagens dos documentos adquiridos durante a visita, juntamente com nossa narrativa autobiográfica, feita a partir das anotações das observações e das informações de professoras, pedagogistas, atelieristas e de uma mãe, representante do Conselho de pais da escola, e registradas em nosso diário de bordo, seguindo o roteiro do APÊNDICE B.

A Escola Anna Frank, que visitamos, foi o segundo nome que estava escrito em nosso crachá. Desembarcamos do ônibus na quadra em que fica a Escola. Sentimentos de curiosidade e ansiedade tomaram conta de nós: será que, naquela manhã, conseguiríamos observar como se desenvolvem, na prática, os Campos de Experiências, na Abordagem Reggio Emilia, regida pelas Indicações Nacionais Italianas de 2012 (ITÁLIA, 2015), as quais inspiraram a proposta de Campos de Experiências na BNCC-EI (BRASIL, 2017a)? Diante dessa inquietação, seguindo os passos da nossa guia responsável pela visita do nosso grupo, observamos que, na quadra que circunda a Escola, existem prédios que promovem encontros comunitários.

Figura 22 – Imagens do quarteirão onde se localiza a Escola Anna Frank.



Fonte: Quadra onde se localiza a Escola para primeira infância Anna Frank, Reggio Emilia/Itália, 2019.

Nota: Arquivo Catia Francziak Zambonato

Chegando à Escola Anna Frank, tivemos alguns minutos para podermos observar a área externa. Logo, fomos recepcionadas por uma atelierista e uma pedagoga, responsáveis pela Escola.

Figura 23 – Fachada da Escola para Primeira Infância Anna Frank.



Fonte: Escola para primeira infância Anna Frank, Reggio Emilia/Itália, 2019.

Nota: Arquivo Catia Francziak Zambonato

Entrando na Escola, fomos direcionadas para a sala de ateliê, onde inicialmente tivemos a oportunidade de conhecer um pouco da história da origem do quarteirão em que a escola está localizada. Segundo informações da pedagoga, antes da Segunda Guerra Mundial, Reggio

Emilia era uma região de muita agricultura. Após a guerra, muitos agricultores decidiram abandonar a agricultura e vir para a cidade. Dessa maneira, reconstruíram o quarteirão da Escola, como um meio para a comunidade criar relações. Por esse motivo, ele contém praças, serviços culturais e a escola.

Figura 24 – Informativo da Escola Anna Frank.

SCUOLE E NIDI D'INFANZIA
Istituzione del
Comune di Reggio Emilia
REGGIO EMILIA APPROACH

Anna Frank

Via Mutilati del Lavoro 7/A Reggio Emilia, Italia
Tel 0522 454763 fax 0522 445399
AnnaFrank.SCI@munipio.re.it

"It's a miracle that I haven't given up all my hopes just because they seem absurd and impossible. I keep them still, despite everything, because I continue to believe in the basic goodness of man."
(from The Diary of Anne Frank)

It's called Anna Frank because it's the greatest school in the world. Maybe because they liked the name. No, it's called Anna Frank because there was a girl who died... She died when there was the war. It was a girl who had that name. She was Jewish and when she died they found her diary with all her thoughts... she was killed by Hitler who found her in the attic where she was hiding with her family... he didn't like her Jews. She hid in her closet with the light off so they wouldn't find her. Maybe they invented this name of the school because she said some important things... that you shouldn't hurt people, you should love everybody, be friends and make peace. Even if you're not friends you have to become friends and here at school we're really friends!
5 and 6 year-old children

Our history

1964
The «Anna Frank» school was the second municipal pre-school opened in Reggio Emilia, the first in a brick building, included in the urbanization works of the INA-CASA «model» neighbourhood at Rosta Nuova, an area zoned for public housing and inhabited by young couples with small children. The project for both the new neighbourhood and the school started at the end of the 1950s by architects Franco Albini, Franca Helg and Enea Manfredini. It was an innovative project which highlighted some important features since its very beginning: the horizontal layout of the building (which suggested relationships of equal-opportunity), the elimination of hallways to make room for the central hall / «piazza» (square) as a place of meeting and exchange; big windows, lights and transparencies which enabled an ongoing dialogue of children with the environment and the changing seasons. On 9th November 1964 the school opened under the provisional name «Rosta Nuova».

1968
The name «Anna Frank» was chosen in a crowded public assembly of citizens during the school year 1967- 68. The name is far from childish stereotypes, too often associated with early childhood schools, and was meant to underline a commitment and, at the same time, the right of all to a beautiful and important school experience, in the name of a young girl to whom this right was so violently denied. As Maurizio Mazzali, a child in 1964, writes in the notes of the historical exhibition in the school piazza: «(...) to dedicate a preschool to this young girl of the XXth century was not only an easy approach to the violated rights of children at war and the desired rights, or perhaps the rights just longed for back then, of new generations that were being born and would grow up in peace; rather, it was the very image of the project that our city was engendering and that would, eventually, go around the world in the years to come»

1987
In the years 1986-87, the school space is remodelled with the addition of a mini-atelier in each classroom and a second dining area for the 104 children attending the school.

1994
In December 1994 the school celebrates its 30th anniversary with a collection of audio and video interviews to the protagonists of the early years of this experience: ex students and teachers, parents, managers and citizens.

2004
In 2004, on the occasion of the 40th anniversary, a group of parents and teachers, together with the «G. Rodari» theatre lab, puts on a reading-performance with incidental music of some excerpts selected from «The Diary of Anne Frank». The performance will be repeated several times in the following years for children and families in Reggio and its province, as a tangible sign of the spirit of participation that has characterized the school since its early days and still continues to connote the school identity.

2012
In the two-year period 2010 – 2012, in a moment of great economic, social and cultural difficulties for public educational services, a group called «La nostra scuola» (Our school) was established after the proposal of some of the parents of our City Community Council and was opened to all the municipal preschools and infant-toddler centres. Through web communication and the broadcasting of short self-financing videos, the group puts forward these intents: «The infant-toddler centres and preschools of Reggio Emilia are our schools. They are our children's, who attend them, they are parents' schools, because we actively participate to their life, but they are also a value for the broader community. Our school proposes an original pedagogical approach, promotes sustainability, believes in participation. This is the reason why it is ours. Today the school is in danger and its underlying principles may be jeopardized. To describe it is a way to support it».

Fonte: Folder - Scuola Comunale Dell'infanzia Anna Frank, Reggio Emilia, 2019.

Nota: Arquivo Catia Francziak Zambonato

A pedagoga informou que a Escola foi construída em 1964, sendo a segunda a ser construída após a Segunda Guerra. Foi projetada dentro das peculiaridades do quarteirão que,

na época, contava com muitas ações e com a coragem da comunidade e com o governo. De acordo com a atelierista, essa Escola nasceu com o projeto para ser uma escola para a primeira infância. É uma escola de um piso, seguindo o padrão da Creche que visitamos no dia 6 de maio.

Figura 25 – Imagens da área externa da Escola Anna Frank.



Fonte: Documentação - Scuola Comunale Dell'infanzia Anna Frank, Reggio Emilia, 2019.

Nota: Arquivo Catia Francziak Zambonato

Logo depois das primeiras das informações sobre a Escola, tivemos a liberdade de circular pelos espaços, para observarmos a prática pedagógica da Escola. O que mais nos chamou a atenção, inicialmente, foi a praça, que também fica no meio da Escola, como acontece na Creche. Porém, a iluminação natural da praça da Escola Anna Frank é encantadora. Com um pé direito mais alto do que os das salas de aula, que ficavam ao redor, o teto da praça, medindo em torno de uns 5 a 6 metros de altura, tinha uma faixa de vidro de aproximadamente um metro de largura. Esse vidro circundava toda a praça, oportunizando que a luz solar penetrasse, sem necessidade de fazer uso da luz artificial, a qual era presa no teto e ficava suspensa abaixo da faixa de vidro.

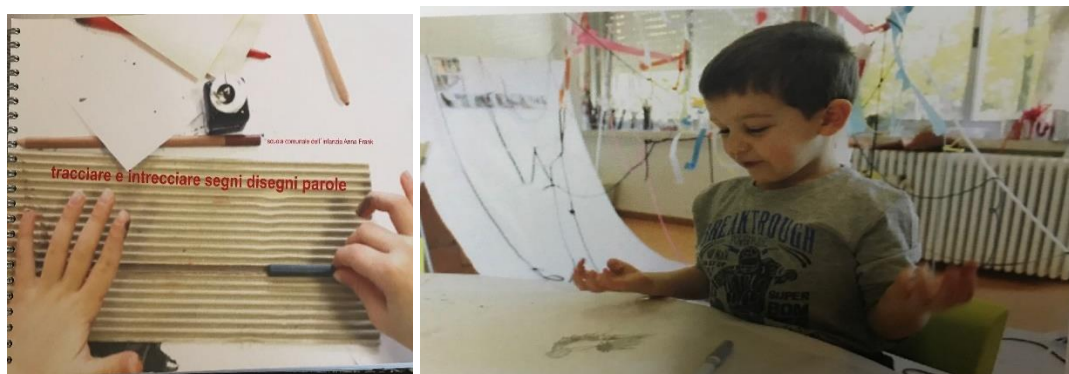
A primeira sala em que entramos foi a sala ao lado do ateliê. Nela, encontramos três crianças com uma professora. O espaço de sala de aula não era muito grande, mas, bem iluminado. Três crianças em torno de 3 para 4 anos estavam brincando com carrinhos em uma pista que, pelos traços, expressava ter sido desenhada pelas crianças. A pista estava desenhada em um papel que pegava toda a mesa que media em torno de 1 metro e 50 centímetros. As linhas que formavam as pistas eram de várias cores e estavam desenhadas com traços de

ondulação. Nelas, crianças faziam tentativas de percorrer os trajetos, trocavam ideias quando os carros se chocavam e levantaram hipóteses para resolver o problema.

Nesse momento, uma das crianças levantou da cadeira e pegou um posto de plástico de dois andares, que continha várias pistas. Nelas, o menino experimentou várias vezes as rampas. Depois de um tempo, ele saiu de perto da mesa e começou a passar o carrinho na parede com movimentos ondulares, parecidos com as linhas desenhadas no papel. Em seguida, ele passou com o carrinho por cima do armário que dividia os ambientes da sala. Nos chamou atenção que, ao sair de cima do armário, ele passou pela parede com o carrinho que deslizou sobre o suporte de ferro da calefação da sala. Como o formato era em forma de ondas, o menino começou a brincar e a fazer experiências repetidas de vai e vem do carrinho. Ele ria e explorava o movimento de ondulação que a calefação estava possibilitando para o carrinho; às vezes, ele parava para observar pela janela, que era da sua altura, para olhar o que estava acontecendo do lado de fora da Escola.

A janela oportunizava observar a movimentação de pessoas e carros que passavam pela rua. A janela que era bem grande e ficava ao lado do suporte de calefação; por isso, o menino passava o carinho pela calefação e continuava percorrendo o espaço do parapeito da janela. Com movimentos de subir e descer, explorava o espaço dos vidros. As outras duas crianças se divertiam com o posto que ficou em cima da mesa, juntamente com o desenho das pistas no papel. A professora, que estava sentada no canto da mesa com um caderno na mão, observava e anotava as reações das crianças. No material de documentação da Escola Anna Frank, *tracclare e intrecciore segni disegni parole* (SCUOLA COMUNALE DELL'INFANZIA ANNA FRANK, 2014, p. 22), que adquirimos na visita à Escola, pudemos constatar as janelas amplas que descrevemos.

Figura 26 – Documentação *tracclare e intrecciore segni disegni parole* da escola Anna Frank.



Fonte: Documentação - Scuola Comunale Dell'infanzia Anna Frank, Reggio Emilia, 2019.

Nota: Arquivo Catia Francziak Zambonato

No outro ambiente da sala onde nós estávamos observando as crianças e a professora, havia, de um lado, parte do armário grande e, de outro lado, uma mesa da altura das crianças, com um computador, um scanner e uma impressora. Logo nos dirigimos para a sala de ateliê, onde fomos recepcionadas.

Na sala de ateliê, tivemos a oportunidade de observar a atelierista da Escola desenvolvendo uma atividade sobre ponte em escultura de argila. As crianças em torno de 5 anos, estavam modelando detalhes da escultura. Na oportunidade da observação, algumas esculturas estavam em processo de confecção, enquanto outras estavam no processo de pintura. Nesse momento, tivemos o privilégio de observar como o material é disposto para as crianças. No centro da mesa redonda, que acolhia em torno de 6 a 8 crianças, as tintas, os pincéis e a argila estavam colocadas em pratos coletivos, compartilhados pelas crianças. Na sala do ateliê, havia vários armários da altura das crianças, contendo microscópio, com diversos papéis e materiais como: cola, tesoura, lápis, tintas, pincéis, régua e plantas em vidros. Novamente, a documentação *Disequilibri-Equilibri da Scuola Comunale Dell'infanzia Anna Frank* (SCUOLA COMUNALE DELL'INFANZIA ANNA FRANK, 2016, p. 71) exemplifica a descrição estrutural da sala do ateliê.

Figura 27 – Sala do Atelier da Escola Anna Frank.



Fonte: Documentação - Scuola Comunale Dell'infanzia Anna Frank, Reggio Emilia, 2019.

Nota: Arquivo Catia Francziak Zambonato

Após observarmos as crianças nessa sala, travessamos a praça que liga todas as salas da Escola Anna Frank e entramos na sala das crianças de 4 e 5 anos. Nela, havia em torno de 25 crianças. Novamente, o que nos chamou atenção foi a parede, que ficava em frente à porta. Nela, existiam janelas enormes com portas de vidro, que davam acesso a outro pátio da Escola. Logo que entramos na sala, observamos que havia diversos tamanhos de mesa. Nelas, as

crianças estavam explorando materiais não estruturados. A sala era enorme; tinha em torno de uns 30 metros quadrados. Os ambientes eram divididos por biombo medindo em torno de um metro. Eles tinham escadas com espaço para gavetões, onde as crianças guardam brinquedos. Nesses degraus do biombo, observamos crianças brincando com carrinhos e materiais não estruturados.

Na parede que dividia a sala da praça central, ao lado da porta, havia um armário enorme do teto até o chão. Em uma parte baixa do armário, observamos vários cartazes. Ao nos aproximarmos dos cartazes, percebemos que a Representante de Pais da Escola falava português. Ao nos aproximarmos dela, ouvimos a informação de que ela é formada em Sociologia, na Itália, e que fez seu estágio no Estado de Minas Gerais, no Brasil; por isso, fala português. Durante a informação, ela comentou que foi aluna da Escola Anna Frank, na década de 80, e que têm dois filhos que estudam na escola.

Naquele momento, perguntamos à Representante do Conselho de Pais se ela sabia para que serviam os cartazes fixados no armário com os desenhos das crianças, como: camas, mesas, alimentos, frutas, flores, etc. Ela nos informou que diariamente, durante a assembleia, várias crianças de cada turma se organizam para acompanhar as rotinas diárias da escola como: arrumar camas, arrumar mesas da praça de alimentação, organizar as frutas, etc.

Ela informou que diariamente cada turma tem um representante em cada equipe para realizar a organização das atividades de rotina da Escola, oportunizando a interação, a relação e a troca de cultura entre as crianças. Portanto, os cartazes expostos ali servem de suporte para essa organização, pois cada atividade que a criança escolhe acompanhar na escola é marcada com sua foto. Assim, todas as crianças têm a oportunidade de acompanhar e aprender as rotinas diárias da escola, como: arrumar camas, organizar as toalhas nas mesas, servir frutas, molhar flores.

Nessa direção, os cartazes mostram as atividades de rotina da escola que cada criança participou ou ainda não participou. A Representante do Conselho de Pais da Escola nos mostrou que havia uma caixa com vários compartimentos, dentro dos quais, havia várias fotos de cada criança. Ela informou que, conforme a escolha da criança, a foto é fixada; então, todos sabem qual a criança da sala é a responsável no dia pela tarefa. Nesse momento, compreendemos que as rotinas como: sono, almoço e lanche fazem parte da ação educativa.

Nessa perspectiva, Dahlberg e Moss (2017, p. 28) expressam que Reggio Emilia tem inspiração em Dewey, que defende “que o conhecimento é construído nas crianças por meio das atividades, com experimentações pragmáticas e livres e com participação nas atividades.”

Ainda na mesma sala, observamos que, no final do armário gigante que ocupava toda a parede, havia uma porta que é ligada ao banheiro. Nele, encontramos vários vasos sanitários para crianças, separados por biombo com várias pias; todas também na altura das crianças.

Saímos da sala e atravessamos novamente a praça que, nesse momento, tinha crianças brincando em um barco gigante de madeira na cor azul, o qual, na chegada à escola, passou despercebido. No barco, algumas crianças vestiam fantasias, e outras, não. Algumas crianças estavam sentadas dentro do barco e conversavam; outras estavam no casco do barco, que tinha uma entrada como se fosse uma toca; ainda, outras crianças estavam no leme do barco. Ficamos um tempo observando aquelas crianças que demonstravam ter diferentes idades e que estavam tendo tempo para se relacionar. Nesse instante, lembramos da leitura da obra *Diálogos com Reggio Emilia*, na qual, Rinaldi (2017) expressa que o tempo é um elemento necessário para as crianças criarem relacionamentos.

Nesse instante, observamos que, em um espaço da praça, havia mesas com cadeiras. As mesas tinham toalhas quadriculadas e vasos com flores. Ao lado das mesas, vimos uma parede com vidros grandes que oportunizavam às crianças observarem o que acontecia do lado de fora da Escola. Do outro lado, encontramos armários de diversas alturas; neles, existiam esculturas produzidas pelas crianças e elementos da natureza. As paredes exibiam documentações com fotos e registro gráfico das crianças evidenciando os projetos trabalhados na escola.

Na praça, também havia um piano de cauda e móveis presos na gigante luminária suspensa que a circundava, onde tivemos a oportunidade de adquirir materiais de documentação pedagógica que expressam o processo desenvolvido com as crianças na Escola Anna Frank. A Representante do Conselho de Pais informou que o dinheiro da venda do material é revertido para investimentos na Escola, os quais são definidos em reuniões de pais e com as crianças, pois em Reggio

o relacionamento escola/ família não é nutrido apenas como um relacionamento individual entre pai /mãe e educador, e também não é um relacionamento de subordinação no qual o educador diz ao pai/à mãe o que se deve saber, o que é certo e errado. Ao contrário, trata-se de uma jornada comum para construírem juntos - pais educadores - os valores e os modos de educar na sociedade contemporânea, dentro e fora da escola. (RINALDI, 2017, p. 166).

Em seguida, entramos em outra sala de aula, que ficava ao lado da porta de entrada da Escola. Nela, observamos que as crianças tinham em torno de 4 anos de idade. Essa sala possuía janelas grandes que davam acesso ao pátio de entrada da Escola, o qual oportunizava às crianças observarem o movimento da cidade. Essa sala de aula também tinha um espaço grande, em

torno de uns 30 metros quadrados. Contudo, o espaço da sala, além dos banheiros, que seguiam o padrão da sala anterior, tinha uma arquitetura que dividia seu espaço em três ambientes distintos.

Cada ambiente possuía vários microambientes. No primeiro ambiente, que dava acesso à porta, havia um armário gigante parecido com o que vimos na outra sala. Nele, havia repartições que eram abertas; nelas, encontramos caixas com os nomes das crianças. Nessas caixas, observamos que existiam trabalhos das crianças, que não estavam concluídos. Observamos também que esse armário possuía caixas de plástico na cor azul, com os nomes das crianças; neles, havia toucas, luvas e objetos.

Em frente ao armário, vimos uma mesa quadrada na altura das crianças medindo em torno de um metro e meio cada lado. Nela haviam crianças manipulando argila e uma professora que estava dialogando com elas. Logo em frente à mesa, avistamos um biombo com dois degraus que seguiam o padrão da sala anterior. Nele, vimos crianças brincando com blocos coloridos de diversas formas geométricas. Ao lado da mesa, havia outro armário, do teto ao chão, com materiais pedagógicos e, ao lado dela, encontramos uma caixa de luz fixada na parede, com desenho feito por crianças em papel manteiga.

Logo passamos para o outro ambiente, que era dividido por uma porta gigante. Nele, havia novamente uma janela da altura das crianças e, perto dela, havia uma mini-cozinha, com pia fogão e mesa. Esse ambiente era dividido por um biombo da altura das crianças, com fantasias. Nesse ambiente, as crianças brincavam livremente e não havia nenhum adulto. Na parede, que fazia divisa com a praça, existia um armário com muitos gavetões. De acordo com Vecchi (2013, p. 139),

as crianças são nômades da imaginação e ótimas manipuladores do espaço: elas vão construir mover e inventar situações. Materiais e mobília também são recriadas pelas crianças, circular com sua capacidade enorme de projeção imaginativa durante as brincadeiras. As crianças criam uma variedade de relações com esses materiais, às vezes usando-os para o propósito para o qual foram projetados, mas outras vezes de maneira totalmente diferentes da ideia original.

Logo em frente, observamos que havia outro ambiente que estava, desta vez, dividido por parede e uma porta. Esse ambiente era menor do que os outros. Nele, encontramos outra professora e várias crianças pintando; algumas estavam pintando em pé perto da janela onde estavam alguns cavaletes; outras estavam sentadas em uma mesa redonda, pintando junto com a professora.

Continuando a observação dos espaços da Escola Anna Frank, voltamos para a praça em direção a outras salas, e logo visualizamos um armário que estava na altura das crianças. Em cima desse armário, encontramos registros espontâneos das crianças, que evidenciavam seus nomes. Estes estavam fixados em esculturas feitas de arame, contendo pedras e miçangas. Ao lado das esculturas, vimos outras escritas espontâneas, com registro do “porquê” da pesquisa. Na parede, existia uma foto com a biografia de um artista plástico. Ao lado desse armário, avistamos uma nova sala que também tinha em torno de uns 30 metros quadrados. Nela, havia várias janelas enormes e várias mesas de diferentes formatos, na altura das crianças, que tinham em torno de 5 anos.

No centro da sala, vimos uma mesa retangular com várias caixas; cada uma delas tinha diferentes materiais: algumas tinham diferentes espessuras de arames, outras tinham alicates e outras tinham madeiras. Também, vimos várias caixas com repartições, contendo inúmeras pedrarias de diferentes cores, formatos e tamanhos. Observamos que, em uma mesa, havia crianças, junto com uma professora, que interagia com elas, manipulando os arames, alicates e pedrarias, evidenciando as esculturas que observamos no armário, ao lado da porta da sala.

Em outra mesa, havia crianças fazendo recorte e colagem, manipulando tesouras, colas e diversos papéis. Ao lado, observamos uma divisória de vidro, com mesa, cavaletes e materiais para pintura. Nele, vimos crianças pintando; avistamos outra professora, que estava com uma prancheta, observando e fazendo anotações. Segundo Katz (2016), o trabalho com projetos encoraja as crianças a fazerem suas próprias escolhas e a tomarem suas próprias decisões, ajudando-as a extrair sentido de experiências do seu próprio ambiente.

Segundo a autora, sua visita e pesquisa nas Escolas de Reggio Emilia proporcionou seis lições. A primeira lição é que a prática com crianças, em especial na idade de 3 a 6 anos, por meio da representação, proporciona expressarem seus sentimentos, suas ideias e sua imaginação, servindo como base para criarem hipóteses e discutirem o mundo que as cerca.

Nesses termos, reafirmamos as palavras de Malaguzzi (2016a, p. 59) que afirma que “as coisas relativas às crianças e para as crianças somente são aprendidas através das próprias crianças.” De acordo com Katz (2016), a segunda lição é que as representações visuais das crianças servem de recursos para a equipe de professores planejar as próximas explorações.

A terceira lição da Abordagem de Reggio Emilia é que a extensa experiência das crianças de desenhar, a partir de suas observações, amplia o desejo de desenhar e pintar. A quarta lição envolve o relacionamento entre as crianças e os adultos. Conforme Katz (2016, p. 45), “os relacionamentos precisam conter interesse ou envolvimento mútuo, cujos pretextos e textos proporcionem a interação adulto/criança.” Katz (2016) relata a quinta lição, descrevendo

que os prédios das Escolas de Reggio Emilia parecem grandes casas, com mobílias atraentes que organizam os espaços e exibem os trabalhos das crianças, mostrando qualidade nos relacionamentos; sua sexta lição.

Sáímos da sala e fomos para a sala que ficava ao lado, mas, para chegarmos lá, tivemos que contornar o barco, onde ainda crianças brincavam. Ao contornarmos o barco, nos deparamos com uma sala onde algumas crianças brincavam em uma casinha de teatro; outras estavam assistindo; e outras estavam caminhando em direção ao barco.

Logo, visualizamos outra sala e entramos nela. Somente havia nela a iluminação solar das janelas; nas mesas havia iluminação com luminárias. As crianças dessa sala estavam brincando na área externa da Escola. Nessa sala, havia uma projeção de materiais transparentes suspensos de um lado e, de outro, existiam materiais coloridos com luminárias que projetavam luzes nas construções. Nessas construções, vimos materiais como: cones, copos, potes que exigiam na projeção da construção equilíbrio.

Em frente, observamos outro ambiente com elementos da natureza, como: galhos, pinhas, madeiras, que estavam dispostos em prateleiras e cestos, em cima de tapetes no chão. Logo avistamos uma parede com janelas e portas de vidro que davam para o pátio da Escola. Nos chamou a atenção que todas as salas tinham janela de vidros enormes e duas portas: uma que dava acesso à praça interna e outra que dava acesso à área externa. De acordo com Rinaldi (2017, p. 159). “o projeto pedagógico deve ser entrelaçado com o projeto arquitetônico, a fim de dar suporte aos processos de aprendizagem, ensino e partilha e compreensão, da parte de todos os protagonistas: crianças, equipe e pais.”

O Pátio que circundava toda a escola, naquele espaço, não era grande: havia alguns brinquedos de madeira de cor natural e, na maioria dele, existia terra com pouca grama. Algumas crianças brincavam de pega-pega, outras brincavam de bola. No material que adquirimos na Escola, encontramos uma imagem que mostra esse espaço.

Quase no fim da manhã, retornamos para o atelier, onde dialogamos com a pedagoga, a atelierista e com duas professoras. Nesse momento, uma das professoras afirmou que a assembleia é um momento importante. Segundo ela, é na assembleia que crianças e professoras discutem o que aconteceu, retornando aos processos de aprendizagem e projetando o que vai acontecer.

Figura 28 – Parte do pátio externo da Escola Anna Frank.



Fonte: Documentação Disequilibri-Equilibri - Scuola Comunale Dell'infanzia Anna Frank, Reggio Emilia, 2019.
Nota: Arquivo Catia Francziak Zambonato

A pedagoga informou que a organização, durante a assembleia, é muito importante para que haja intercâmbio e troca entre as crianças. Nesse sentido, uma das professoras salientou sobre a importância de ter uma escuta sensível, para observar, descrever, interpretar e relatar as descobertas das crianças; o que evidencia que a documentação é muito importante para a professora pensar os próximos contextos. Nessa direção, compreendemos e interpretamos que a documentação dá visibilidade ao processo.

Logo já eram 12 horas e 30 minutos. Despedimo-nos e embarcamos novamente no ônibus que nos levou de volta ao Centro Internacional Loris Malaguzzi para o almoço. Durante o almoço, tivemos a oportunidade de conversar com a representante da RedSOLARE-Brasil. Durante a conversa, ela nos informou que toda a ação pedagógica em Reggio Emilia é intencional, mas não programada. Segundo a informante, todo o início do ano, as Creches e Escolas de Reggio fazem um documento anual elencando as premissas e os focos de pesquisa que orientarão o trabalho educativo, os quais surgiram de indagações do ano anterior.

Essas premissas, segundo a informante representante da RedSOLARE- Brasil, podem acontecer em forma de perguntas norteadoras, de antecipações e previsões do que pode acontecer. De acordo com a informante, Reggio possui um centro de documentação de 73 anos, o qual professores e crianças consultam muito.

De acordo com a informante brasileira, são memórias de projeções e documentações de trabalhos em conjunto entre as escolas. A informante da RedSOLARE- Brasil salienta, na

sua informação, que as Escolas Italianas trabalham com pensamento coletivo, buscando unir vários pontos de vista; estão abertas a críticas, pois, quando se faz pesquisa, se escolhe um caminho. De acordo com Rinaldi (2017, p. 186),

“pesquisa” como termo para descrever os percursos individuais e comuns percorridos na direção de novos universos de possibilidades. Pesquisa como surgimento e revelação de um evento. Pesquisa como arte: a pesquisa existe, assim como na arte, na busca pelo ser, pela essência pelo significado. São esses os sentidos que atribuímos ao termo pesquisa.

Segundo a informante da RedSOLARE- Brasil, existem pesquisas que partem das crianças, as quais são chamadas de pretexto; por isso, o currículo de Reggio é permeado por competências. Logo a informante 6 foi para uma reunião e tivemos tempo livre durante a tarde para explorarmos um pouco da cidade de Reggio Emilia/ Itália. Com o passeio, vimos diversas praças e igrejas.

Figura 29 – Imagens da cidade de Reggio Emilia/Itália.



Fonte: Cidade de Reggio Emilia/Itália, 2019.

Nota: Arquivo Catia Francziak Zambonato

Em Reggio, assim como nas outras cidades italianas que conhecemos, as praças são locais onde as pessoas sentam para fazer suas refeições e se encontram para dialogar. Nesse momento, lembramos da estrutura física da Creche e da Escola que fomos visitar. Segundo Dewey (1978, p. 35), “à medida que aprendemos uma coisa, várias outras são simultaneamente

aprendidas.” Foi exatamente o que aconteceu: nesse momento, compreendemos por que as Creches e a Escola para a Primeira Infância de Reggio Emilia que visitamos têm a praça como seu espaço central; pois é nela que as crianças almoçam, lancham, brincam, convivem, interagem e se relacionam umas com as outras, exatamente como acontece na dinâmica das cidades.

No dia 9 de maio, penúltimo dia de curso, tivemos a oportunidade de ouvir uma atelierista. Ela relatou que o atelier não é um laboratório, mas um espaço para descobrir algo diferente. De acordo com ela, todos os ateliês partem da mesma matriz, dignidade, visto que a Abordagem Reggio Emilia nasceu de uma emergência pela dignidade e cresceu no aprofundamento ético.

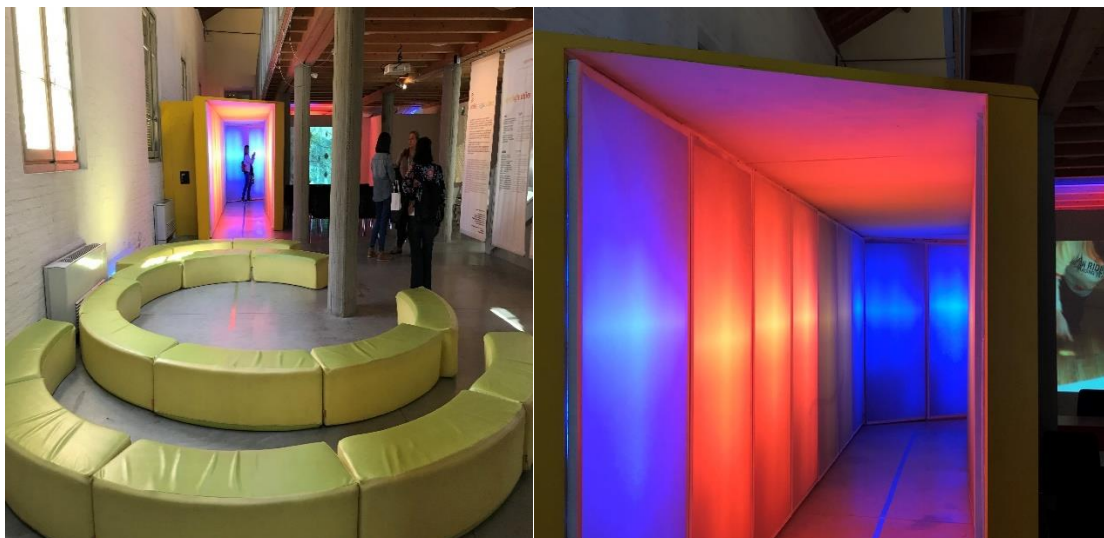
Segundo a atelierista, ainda, após a Segunda Guerra, foi um tempo em que a revolução cultural se fez ouvir. Foi um tempo no qual os homens reviveram novos limites frente ao novo. Nessa revolução, apareceu a arte, que acrescentou novas revoluções culturais; é por isso que sua gênese só existe se houver princípios para compreender a subjetividade do artista. De acordo com a atelierista, para o artista, o sentir é a maneira de representar a cultura. Então, nos informou que Malaguzzi dizia que a escola deveria ser um espelho do que há no mundo.

Nessa direção, fomos informados que o atelier surgiu nas instituições da infância, para levar as crianças a ver fora da ideologia. De acordo com a atelierista, a arte tem uma capacidade estética que caminha junto com a ciência. Geralmente as escolas separam os processos fisiológicos, dos emocionais e dos estéticos. Conforme as palavras da atelierista compreendemos que o atelier, na Abordagem Reggio Emilia, pensa a arte como uma bússola para a construção real.

Soubemos ainda que o atelier busca indagar as diferenças dos processos, oportunizando a cada criança trazer sua identidade nas discussões. De acordo com a informante, o atelier não é só técnica, mas o processo do trabalho; nesse sentido, é importante que a professora observe como a criança fala, como ela conduz o que acontece e como ocorrem os interlaços na infância.

Após o intervalo, pudemos vivenciar e experimentar a prática do atelier. Nessa oportunidade, tivemos o privilégio de participar do Atelier Raio de Luz, o qual foi orientado pela atelierista, que nos passou as informações descritas anteriormente. Antes de experienciarmos as atividades do atelier, sentamos em um semicírculo de espuma, onde pudemos dialogar um pouco com a informante e de onde tínhamos a visão de um túnel todo iluminado.

Figura 30 – Atelier Raio de Luz.



Fonte: Centro Internacional Loris Malaguzzi - Reggio Emilia/Itália, 2019.

Nota: Arquivo Catia Francziak Zambonato

A atelierista comentou que o ateliê oferece coisas do mundo e o mundo mostra coisas que podem ser trabalhadas no atelier. Segundo ela, o atelier não é uma escola, mas uma conversa com ela. A informante comentou que laboratório não é atelier, pois o laboratório é uma oficina e atelier é um espaço mais longo diante dos pensamentos.

A atelierista informou, que o Ateliê Raio de Luz surgiu de um projeto realizado com físicos, arquitetos, pais e atelieristas, porque era difícil trazer o raio de luz como algo científico para dentro da sala de aula. Desse modo, nos questionou sobre o que é luz em relação com o material. Nos informou que o desafio do Ateliê Raio de Luz a luz é o de ser concreto, por meio de criações de fenômenos em ilhas, as quais acontecem a partir de escolhas e explorações de materiais e utensílios, os quais dão forma à magia e à ciência, uma vez que arte e ciência não podem estar separadas. Conforme informação da atelierista, o atelier deve oportunizar a expressão para as crianças conhecerem os materiais.

Então, a informante nos convidou a nos dividirmos em pequenos grupos e escolhermos uma ilha dentro do atelier para explorar. Depois que todos escolheram, ela deu um tempo para explorarmos, então, compartilharmos as experiências. Nosso grupo escolheu uma ilha que ficava dentro de uma tenda toda preta.

Nessa tenda, encontramos um biombo da altura de uns 50 cm, cercado por um armário cheio de materiais. Dentre os materiais, havia quadrados revestidos com papel laminado, diversas formas geométricas, com diferentes dimensionalidade e tamanhos. Alguns desses materiais eram de plástico translúcido, de diversas cores.

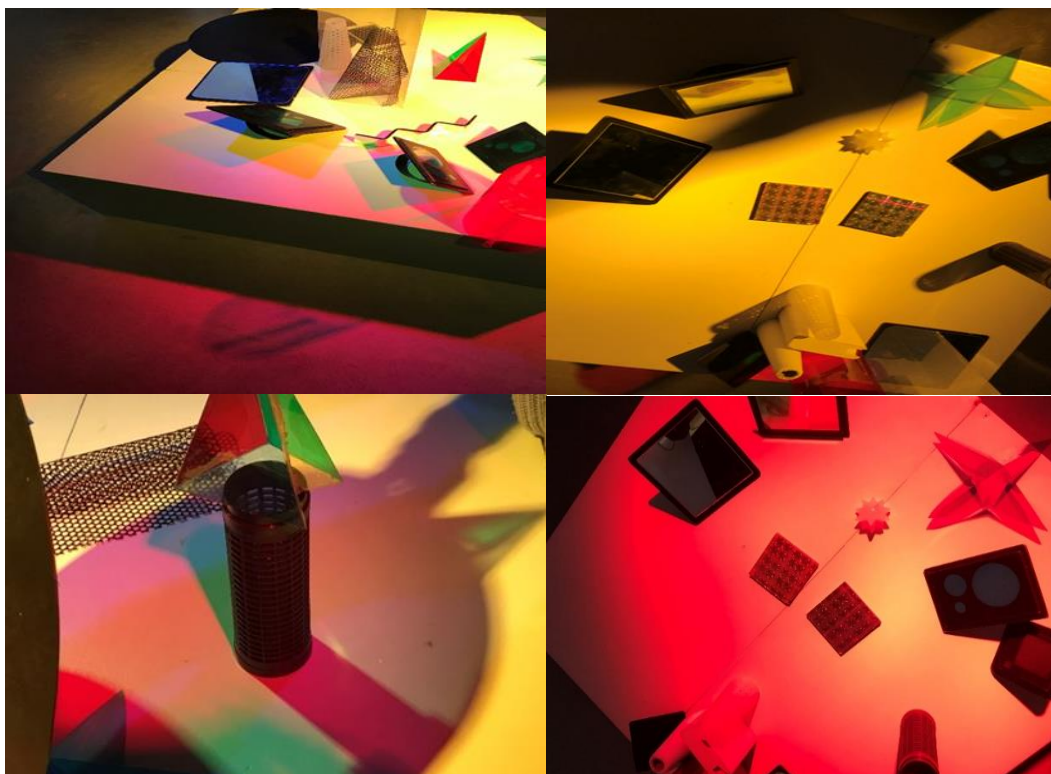
Figura 31- Materiais Atelier Raio de Luz.



Fonte: Centro Internacional Loris Malaguzzi - Reggio Emilia/Itália, 2019.
Nota: Arquivo Catia Francziak Zambonato

Nessa ilha, também existia uma mesa de luz em um canto, que permitia controlarmos as cores e intensidade de quatro canhões de luz, presos um em cada canto da ilha, nas cores: amarela azul vermelha e verde; havia também uma mesa baixa, no centro. Então, começamos a explorar os materiais e as luzes.

Figura 32 – Ilha do Atelier Raio de Luz.



Fonte: Centro Internacional Loris Malaguzzi - Reggio Emilia/Itália, 2019.
Nota: Arquivo Catia Francziak Zambonato

Após o tempo de exploração, cada grupo mostrou os materiais que explorou e as maneiras como investigou esses materiais, utilizando a luz. De acordo com Dewey (1978, p. 34), “só se aprende o que se pratica. – Seja uma habilidade, seja uma idéia, seja um controle emocional, seja uma atitude ou uma apreciação, só as aprendemos se as praticarmos”.

A sensação que sentimos naquele momento foi mágica; era como ter conseguido andar de bicicleta sozinhos. Ao mesmo tempo em que era um desafio manipular aqueles materiais, juntamente com as luzes, tivemos a oportunidade de experimentar, testar, fazer movimentos e criar situações que, até então, não tínhamos experimentado e nem praticado.

Figura 33 – Ilhas exploradas no Atelier Raio de Luz.



Fonte: Centro Internacional Loris Malaguzzi - Reggio Emilia/Itália, 2019.

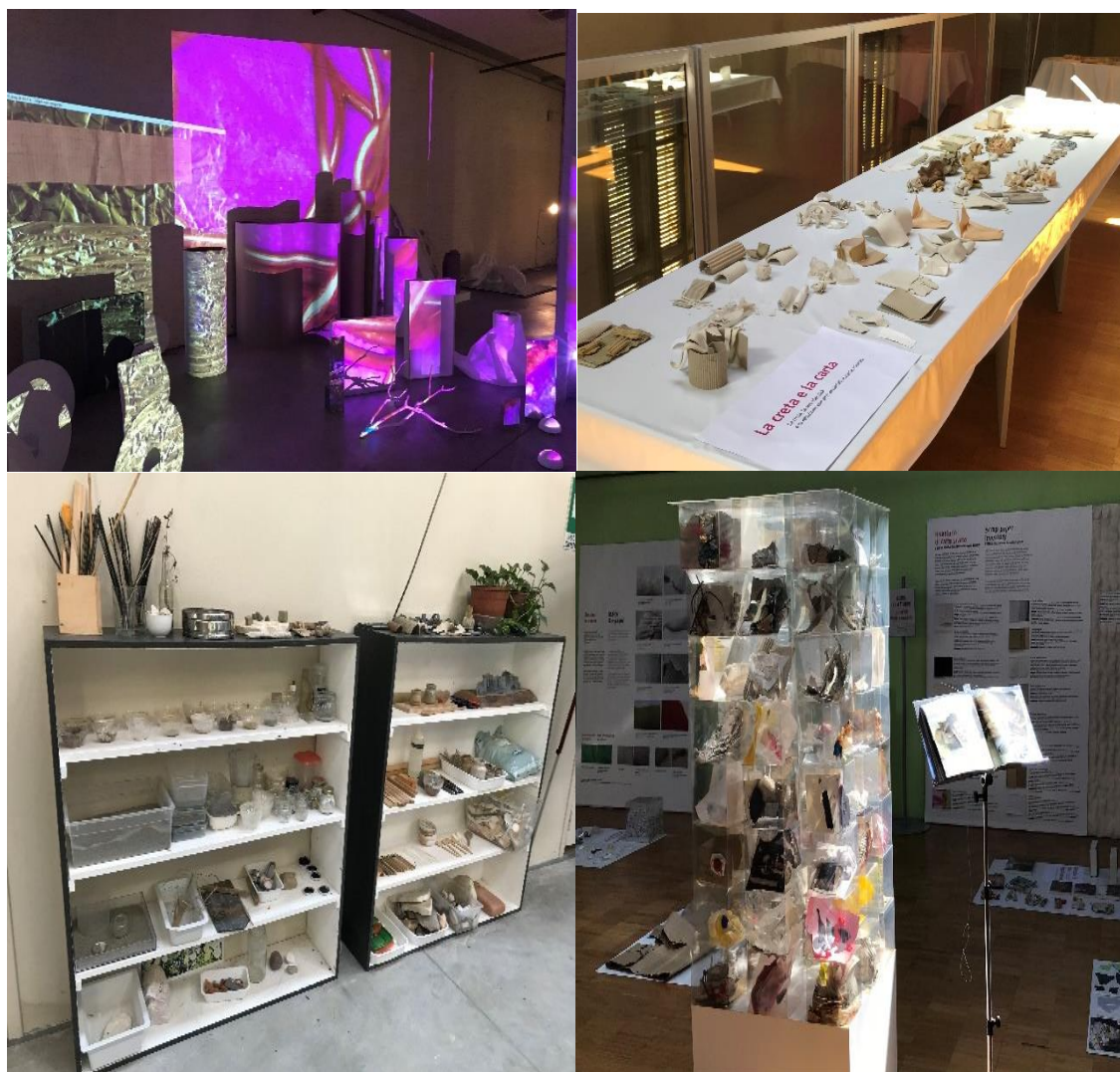
Nota: Arquivo Catia Francziak Zambonato

Em cada ilha, dialogávamos, refletíamos, e a atelierista sempre salientava que o atelier deve gerar mais perguntas do que respostas. Por exemplo, o que é sombra? Por que existe a

sombra? Foram perguntas geradas durante as reflexões. Segundo a atelierista, o espaço do ateliê deve permitir essas perguntas, investigações e experimentações. Com o auxílio da atelierista e, por meio da interação com as colegas do grupo de estudos, manipulamos e exploramos: microscópio digital, câmera webcam, retroprojektor aparelho multimídia, notebooks e painel de controle de luz.

Segundo a atelierista, as tecnologias no Atelier Raio de Luz oportunizam investigações de sobreposição, de dimensionalidade, de projeção, de direcionalidade, de proporcionalidade, de lateralidade; enfim, foi uma manhã de muito conhecimento e de autoformação. Depois do intervalo, tivemos a oportunidade de circular pelo Centro Internacional Loris Malaguzzi, para observar os demais ateliês onde os outros grupos fizeram suas vivências.

Figura 34 – Ateliers do Centro Internacional Loris Malaguzzi.



Fonte: Centro Internacional Loris Malaguzzi - Reggio Emilia/Itália, 2019.

Nota: Arquivo Catia Francziak Zambonato

À tarde, tivemos a oportunidade de ouvir outra atelierista e uma professora. Elas falaram sobre os projetos de pesquisa, trazendo experiências sobre o tema abraço, por meio da linguagem da argila. A professora informou que a projeção sobre o abraço aconteceu na praça da cidade de Reggio Emilia.

Segundo a professora, foi na praça porque é um lugar de aprendizagem e relacionamento da prática cotidiana. A praça é um lugar onde as pessoas compartilham experiências. A informante comentou que é importante questionar as crianças. Então, perguntas como: o que podemos fazer em uma praça? O que vocês pensam sobre o que podemos fazer na praça? Foram perguntas que chegaram a investigações. Então, quando as crianças chegaram à praça, fotografaram, sob o seu olhar, suas respostas. De acordo com Dewey (1978, p. 61), “toda atividade se efetiva em um meio, em uma situação, nos limites de suas condições.”

Nessa direção, a professora informou que os espaços públicos também são espaços de projeções. Esse projeto, realizado na praça, foi denominado “A praça que se abraça”. A atelierista relatou que, após a exploração e discussão das imagens realizadas, por meio das fotografias das crianças, utilizaram a argila como uma expressão ativa das narrativas.

A atelierista informou também que o objetivo da Abordagem Reggio Emilia é sempre criar pontes no trabalho com as crianças durante as atividades. Segundo a informante, a modelagem com argila desenvolve várias habilidades nas crianças, como: dimensões, força, equilíbrio e pressuposições, que oportunizaram interação e relação, durante o levantamento de hipóteses.

Então, fomos para o intervalo e, em seguida, embarcamos no ônibus que nos levou até a Creche Allende. Nessa visita, foram todas as participantes do 13º grupo de Estudos. Durante a visita, quase não havia crianças, pois chegamos à escola às 16h45min, e fomos recepcionados por uma pedagoga, que nos orientou sobre o que era permitido fotografar. Nessa visita, tivemos a autorização para fotografar os espaços externos da Creche, a qual tem muito verde; o que é uma peculiaridade.

Figura 35 – Documentação Creche Allende.



Fonte: Creche Allende - Reggio Emilia/Itália, 2019.

Nota: Arquivo Catia Francziak Zambonato

Como muitas pessoas circulavam na parte interna da Creche, não conseguimos explorar muito os espaços. Observamos que sua praça é dividida em duas partes. Uma parte para circulação; é bem menor do que a da Creche Alice; a outra parte possui muita área verde, flores e tartarugas. Essa parte da praça, com área verde, era cercada com portas de vidro. As salas de aula seguem o padrão da outra Creche. Possuem grandes janelas e duas portas por sala; o que permite a circularidade, tanto na área interna da Creche quanto na área externa.

O que nos chamou a atenção na Escola Allende foi que, nos ambientes da escola, havia muitos móveis feitos com taquaras, folhas, galhos, inclusive nos banheiros, que eram enormes e tinham espelhos gigantes suspensos do teto, em cima do trocador. Os diversos planos das mesas, que envolviam diferentes alturas, também foi o que nos chamou atenção.

Ao saímos para o pátio, nos deparamos com um espaço cheio de galochas. Ao lado delas, existia uma placa que indicava: Jardim Selvagem. Logo à frente, entendemos o “porquê”

da placa e das galochas. A grama era mais alta, havia coelhos e patos andando no meio das árvores. Adiante, vimos uma pinguela, uma ponte, uma parede de escalada e um painel sonoro.

Figura 36 - Área externa da Creche Allende.



Fonte: Creche Allende - Reggio Emilia/Itália, 2019.

Nota: Arquivo Catia Francziak Zambonato

A Creche Allende tem um ambiente que a criança pode explorar e onde pode conviver com a natureza. Ao redor da escola havia enormes bancos e calçadas; nelas, visualizamos pedras, gravetos, panelas, cavaletes para pinturas.

Figura 37 – Creche Allende – Reggio Emilia.

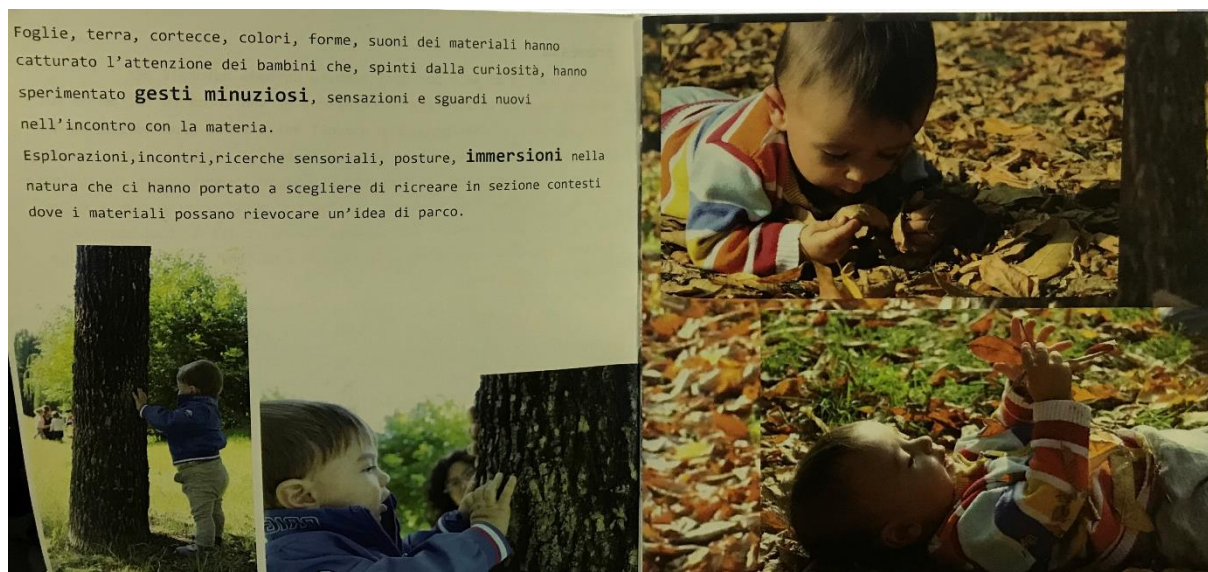


Fonte: Creche Allende - Reggio Emilia/Itália, 2019.

Nota: Arquivo Catia Francziak Zambonato

Durante as observações na Creche Allende, ficou evidente que as crianças exploram muito a área externa, inclusive os canteiros de hortaliças e ervas medicinais, que servem para promover projetos. A Creche possui quatro classes de crianças de 3 a 36 meses, com uma arquitetura própria para esse tipo de ambiente.

Figura 38 – Documentação da Creche Allende – Reggio Emilia.



Fonte: Creche Allende - Reggio Emilia/Itália, 2019.

Nota: Arquivo Catia Francziak Zambonato

Retornamos para o Centro Internacional Loris Mallaguzzi, em vários ônibus, às 18 horas e 30 minutos. Novamente, tivemos a oportunidade de observar o fluxo da cidade de Reggio Emilia/Itália. A rotina diária é muito diferente da do Brasil. Observamos que o comércio abria para o atendimento em torno das 9 horas da manhã e ficava aberto até às 13 horas. Depois, reabria por volta das 16 horas e ficava aberto até as 20 horas.

No dia 10 de maio, último dia de curso, a pedagoga professora formadora, e uma professora das Creches e Escolas da primeira infância do Município de Reggio Emilia discutiram sobre o pensamento projetual que está longe de ser planejamento. Inicialmente, a pedagoga e professora formadora discorreu sobre contextos.

Segundo ela, os contextos são experiências cotidianas que servem de base estruturante para a ideia de pesquisa na Abordagem Reggio Emilia. De acordo com Mallaguzzi (2016a, p. 94), “os professores seguem as crianças, não seguem planos. Os objetivos são importantes e não serão perdidos de vista, mas o porquê e o como se chegar até eles são mais importantes.”

A pedagoga professora formadora, uma responsável pela formação de professoras do Município de Reggio Emilia, nos contou que os educadores devem ser pesquisadores como as crianças. O professor precisa ter uma atitude de pesquisa, de investigador, para estar a altura e encontrar as crianças, pois ser professor investigador é uma visão contextual que reconhece a subjetividade das crianças, que valoriza o direito de aprendizagem e que valoriza as crianças pesquisadoras, investigadoras e curiosas. Rinaldi (2014, p. 44),

Esse valor da subjetividade, com as respectivas afirmações sobre unicidade e irrepetibilidade de cada indivíduo, está fortemente conectado com o valor da diferença. Diferença de sexo, de raça, e cultura, de religião. Diferença porque somos indivíduos, porque somos todos diferentes.

A pedagoga professora formadora trouxe à tona a informação que, para conseguir dialogar todos os dias, devemos também dialogar com o mundo acadêmico. Segundo ela, discutir o currículo é uma experiência da educação quase que mundial; por isso, é importante os cursos de formação discutirem sobre o papel da educação e o clima criado na sala de aula, entre o processo de relação que o professor constrói com a criança.

Nessa direção, a professora nos convidou a assistir a um vídeo que trouxe a questão da documentação de um projeto de natureza digital com crianças de 4 anos. Ela solicitou, antes do vídeo, que observássemos o contexto para indagar. O vídeo envolve quatro crianças que entram em uma sala de aula com uma mesa. Nela, há uma flor, um *notebook*, um microscópio digital, folhas de papéis, vários lápis de escrever e lápis de cor. Quando as crianças e a professora entram na sala, a professora as questiona: “Vocês conhecem essa flor?” Algumas crianças respondem: “É tulipa!” Outra discorda, dizendo: “Não, não! Não é a tulipa! É a prima da tulipa! Porque a tulipa tem a perna menor e essa tem a perna maior.” (informação verbal¹⁰).

A professora questionou novamente: “Como você descobriu que ela é alta?” A criança respondeu: “Essa perna dá para contar.” E a criança aponta para marcas de crescimento da planta no caule. A professora questionou outra criança: “Você concorda com sua colega?” E a criança respondeu que sim. A professora questionou: “O que você vê nessa flor?” A criança respondeu: “Cor, forma.” A professora falou: “Enquanto olhamos, tocamos, medimos, a flor, vamos pensar em um nome para ela.” Uma criança perguntou: “Para que serve esse instrumento?” A criança pegou (o instrumento) microscópio digital e começou a examinar a flor. De repente, olhou para a tela do computador e disse: “Nossa! Existem muitos vermelhos!” A professora perguntou: “O que mais podemos enxergar?” (informação verbal). As crianças continuaram investigando.

Nos chamou atenção, durante o vídeo, que quando as crianças respondiam as perguntas da professora ou faziam comentários, ela questionava: “O que faz vir essa ideia à sua mente? O que parece? Você achou interessante?” Quando a criança afirmava que tinha achado interessante, a professora fazia um print da imagem que aparecia no computador e perguntava:

¹⁰ Informação verbal: refere-se ao processo de mediação entre professor e criança durante o processo de investigação.

“Você tem vontade de desenhar? (informação verbal). Algumas crianças desenhavam; outras ainda continuavam observando, investigando. Ela, então, direcionava as crianças para as folhas e lápis.

Após o vídeo, a professora refletiu sobre a atividade de exploração digital da flor. De acordo com a informante, a investigação tinha como objetivo ampliar conceitos de medidas, cores, análise, imaginação, foco. Ela falou que essa atividade oportunizou às crianças o conhecimento da digitalidade e a passagem do macro para o micro. Ela frisou que, durante uma exploração, o professor deve sempre se questionar: “Qual o tipo de enquadramento que as crianças poderiam escolher como protagonistas para contextualizar e abrir o imaginário?”

No turno da tarde, caminhando para encerramento do curso, uma representante da Reggio Children falou que Reggio Emília é uma cidade onde tudo está ligado, escola, creche, cidade. Ela comentou que Jerome Bruner, em uma visita a Reggio, relatou que o que mais o tocou nas visitas às escolas e às creches foi como cultivam a imaginação.

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

Segundo a representante da Reggio Children, a Educação em Reggio Emilia é o elemento essencial do município. A partir da Segunda Guerra Mundial, Reggio passou a ser nova e diferente, pois passou a ter escolas construídas por cidadãos fortes. A informante, comentou que a Escola de Villa Cella foi um marco e um lugar de expressar as escolhas; foi o marco para expressar a mobilização das mulheres.

Hoje, a cidade de Reggio Emilia atende 3.495 bebês de zero a três anos de idade. Mais de 90% das crianças de 3 a 6 anos estão nas escolas da primeira infância e 48 a 50% das crianças de 0 a 3 anos estão nas creches. A representante da Reggio Children, enfatizou que Malaguzzi defendia uma escola de qualidade, uma escola que estivesse em diálogo com a escuta dos contextos da cidade. Segundo ela, ainda, Malaguzzi pensava em uma escola onde os problemas dos pais, das crianças fossem debatidos. Pais e filhos deviam ter uma sensação de pertencimento e de segurança na estrutura de escola, que deveria produzir um posicionamento não-autoritário do professor. A informante, salientou que Malaguzzi não citava os teóricos, mas usou a ideia de muitos.

A representante da Rede Children comentou que, em Reggio Emilia, as professoras, as crianças e as famílias estão juntas; por isso, não se sentem em um programa frio e distante da vida, mas em um lugar que trabalha em conjunto para o seu viver. Nessa trama da pedagogia relacional, segundo a informante, surgem os múltiplos contextos que dialogam sobre o estar junto, no qual a participação é um o valor que define o Regimento das Creches e Escolas de Reggio Emilia.

A participação é o valor e a estratégia que qualifica a maneira das crianças, dos educadores e dos pais de fazerem parte do processo educativo; é a estratégia educativa construída e vivida no encontro e na relação dia após dia. A participação valoriza e se vale das cem linguagens das crianças e dos seres humanos, entendidas como pluralidades de pontos de vista e das culturas, exige favorece formas de mediação cultural e se articula em uma multiplicidade de ocasiões e iniciativas para construir o diálogo e o senso de pertencimento de uma comunidade. A participação gera e alimenta sentimentos e cultura de solidariedade, responsabilidade e inclusão, produz mudança e novas culturas que se medem com a dimensão da contemporaneidade e da intencionalidade. (REGGIO CHILDREN, 2013, p. 10-11).

Em seguida, a atelierista passou um vídeo chamado “Natal feliz”. O vídeo evidenciou o valor do investimento na educação, o direito da criança de aprender e o direito ao tempo, pois as crianças têm ritmos diferentes. No vídeo, presenciamos crianças e famílias participando de atividades educativas na praça do Município de Reggio Emilia.

Após o vídeo, a atelierista comentou que Creche, Escola e Praça são lugares da infância, são lugares públicos onde a criança é respeitada, uma vez que os direitos se encontram na ideia de uma identidade que está nas relações. Cagliari, Filippini, Giacomini, Bonilauri e Margiani (2016b, p. 148) afirmam que “em Reggio, os educadores acreditam que uma pré-condição essencial para o ensino efetivo é a criação de relações mais próximas entre pais e professores.”

Desse modo, segundo a atelierista, Reggio Emilia fala da cultura das crianças, do seu olhar para o mundo, mostrando suas histórias; fala também da ideia de escola como riqueza para criança e para a sociedade progredir na solidariedade e no sentimento de pertencimento. De acordo com a informante, a participação requer uma dimensão de diálogo, e a abordagem de Reggiana não é um modelo e nem uma teoria que se pode aplicar, mas é um trabalho de humanizar a didática.

O que procuramos evitar, de maneira absoluta, foi a tentação de exibir e fazer circular algum tipo de caixa para pré-empacotada, empregando o método duvidoso de aplicar a lógica dos negócios à pedagogia. Assim, impedimos o desenvolvimento de uma abordagem equivocada do conceito de método, que poderia ter ocorrido se vendêssemos o “método Malaguzzi” ou “método Reggio”. Infelizmente, foi isso que aconteceu com outras experiências, [...]. (RINALDI, 2017, p. 293).

A representante da Reggio Children relatou que a Abordagem Reggio Emilia não tem só uma pedagogia; por isso, foge da forma de manuais. Conforme a informante, Reggio busca uma formação que junta teoria e prática, na qual o professor e a criança falam o “porquê” das coisas. Conforme sua informação, o diálogo é o poder transformador da relação, seja com a criança, com os adultos, com a família, com a cidade; o diálogo tem o poder de transformar as relações.

Rinaldi (2017, p. 19) afirma que: “o diálogo é fundamental. Trata-se de uma ideia de diálogo não como troca, mas como processo de transformação em que se perde totalmente a possibilidade de controlar o resultado final.” Por fim, a representante da Reggio Children terminou o curso vivencial, experiencial e formativo salientando que precisamos pensar no presente para que o futuro se realize.

Nessa direção, a narrativa autobiográfica da nossa experiência-formação apresenta um caminho para a compreensão e interpretação dos Campos de Experiências, quando revelamos o que vimos, sentimos e o que nos transformou. Josso (2004) salienta que as narrativas autobiográficas possibilitam o “processo de caminhar para si”, porque as práticas e vivências narradas revelam o que conhecemos e compreendemos, caracterizando nossos processos formativos

[...] como um projeto a ser construído no decorrer de uma vida, cuja atualização consciente passa, em primeiro lugar, pelo projeto de conhecimento daquilo que somos, pensamos, fazemos, valorizamos e desejamos na nossa relação conosco, com os outros e com o ambiente humano e natural. (JOSSO, 2004, p. 59).

Assim, processo da experiência-formação representa aquilo que compreendemos como elemento constitutivo, constituindo, assim,

[...] experiências que podemos utilizar como ilustração numa história para descrever uma transformação, um estado de coisas, um complexo afetivo, uma idéia, como também uma situação, um acontecimento, uma atividade ou um encontro. E essa história me apresenta ao outro em formas socioculturais, em representações, conhecimentos e valorizações, que são diferentes formas de falar de mim, das minhas identidades e da minha subjetividade [...]. (JOSSO, 2004, p. 40).

Nesse sentido, o Estudo Autobiográfico revelou, na primeira dimensão da pesquisa, nossa experiência-formação, possibilitando o processo de reflexão e transformação da nossa prática e do nosso ser pessoal e profissional, por meio do processo de lembrar e narrar os acontecimentos dessa experiência. A segunda dimensão, que será abordada no próximo subtítulo, expressa os dados coletados durante a pesquisa-formação, a partir dos dados

coletados no Estudo de Caso sobre a compreensão, a interpretação e o desenvolvimento os Campos de Experiências na Abordagem Reggio Emilia/Itália, dentro dos eixos: concepção de criança e infância; concepção de interação e relação; concepção de tempo e espaço.

3.2 DA EXPERIÊNCIA À DESCRIÇÃO DOS DADOS

Ao atravessarmos fronteiras, nossa pesquisa-formação entrelaçou os estudos: Documental, Bibliográfico, (Auto)biográfico e de Caso. Dessa maneira, revelamos, por meio da narrativa autobiográfica, os dados coletados dentro dos eixos criança e infância, interação e relação, tempo e espaço, durante o curso vivencial, experiencial e formativo, nos dias 6,7,8,9 e 10 de maio de 2019, no Centro Internacional Loris Malaguzzi e nas visitas às duas Creches Municipais Alice e Allende e à Escola Municipal para a Primeira Infância Anna Frank, localizadas no Município de Reggio Emilia/Itália. As informações ouvidas e observadas, durante a pesquisa-formação, foram registradas em nosso diário de bordo, de acordo com o roteiro de observação (APÊNDICE B), e foram evidenciadas por meio das fotos, dos documentos e materiais que adquirimos durante o curso.

Nessa perspectiva, a pesquisa-formação (JOSSO, 2010, p. 101), “como uma estratégia de conhecimento que abrange procedimentos de constituição de *corpus* de informações e procedimentos de análise”, buscou coletar dados para serem analisados no próximo capítulo e responder ao problema de pesquisa: Como compreender, interpretar e desenvolver os Campos de Experiências na Educação Infantil Brasileira, propostos pela BNCC, a partir do diálogo com a Abordagem de Reggio Emilia/Itália? Assim, durante os cinco dias de curso, coletamos diversas informações com foco nos três eixos, os quais passamos a discorrer.

Eixo criança e infância

Os cinco dias do curso vivencial experiencial e formativo nos oportunizou várias reflexões e informações em torno da imagem de criança e de infância. No primeiro dia, a professora formadora informou que a escola deve ter clareza no seu projeto pedagógico, da imagem de criança e de infância, e os profissionais e as famílias que atuam e frequentam a escola devem estar conscientes dessa escolha. Segundo a informante, a imagem de criança e de infância reflete uma escolha política, econômica e social. Ariès (2006) corrobora com seus Estudos Iconográficos, evidenciando que a infância é uma construção histórica que emergiu em um determinado momento e em um determinado grupo social. Assim, considera a existência de várias infâncias, em todos os períodos, e para todos os grupos sociais.

A professora formadora refletiu sobre a importância do professor acolher as crianças e de criar contextos que possibilitem interações. Ela salientou que os contextos¹¹ devem abranger questões educativas que oportunizam conhecer o cotidiano das crianças. A professora formadora informou que contextos cotidianos na escola devem valorizar as diferenças subjetivas.

Conforme informações da professora formadora, o conhecimento e a aprendizagem estão ligadas às concepções de infância e de criança, e o adulto tem um papel fundamental: o de pensar quando e como construir contextos inteligentes e dinâmicos de aprendizagem. De acordo com Sarmiento (2004), as crianças produzem saberes e conhecimentos sobre as experiências cotidianas, as quais servem para a criação de outras relações sociais no mundo e nas instituições que frequentam.

Nesse sentido a professora formadora nos falou que é importante o adulto ter consciência sobre a imagem da criança, para organizar contextos e atingir seus objetivos. Segundo Strozzi (2014, p. 69),

os nossos ambientes são espécies de paisagens de possibilidades e de sugestões. Todo o espaço da escola favorece as relações das crianças entre si e com os outros materiais. Se considerarmos como um valor o desejo e o prazer das crianças de levar adiante, sozinhas e em grupo, algumas investigações e, então, teremos de tomar cuidado para que os materiais que colocamos à disposição delas prevejam essa possibilidade. Se propusermos às crianças, por exemplo, uma experiência com retroprojektor, elas devem poder utilizar e descobrir sozinhas materiais transparentes e opacos, coloridos e não coloridos. Material não direcionado, mas capaz de suscitar interrogações, hipóteses e desejo de tentar.

Já a pedagoga informou que é importante interrogar-se sobre a qualidade do contexto, sobre a qualidade dos objetos, sobre a qualidade da relação, uma vez que o contexto multiplica possibilidades e acessos plurais de cada criança. Dessa forma, o contexto é reconhecido como uma estratégia para o reconhecimento da pluralidade já que é uma estratégia de aprender a reconhecer que as crianças não são todas iguais. De acordo com Dubovik e Cippitelli (2018, p. 32- grifos das autoras),

contexto é o termo que deriva do latim **contextus** e se refere a todos os fatores geográficos, físicos, culturais, históricos, sociais e aos elementos construídos que

¹¹ Contexto é a palavra que expressa, “Maneira como são organizadas e dispostas as materialidades no espaço planejado pelo adulto para receber o grupo de crianças a fim de que elas possam se relacionar com o disposto e realizar intercâmbios de palavras, gestos e ações. Constituem um lugar ambientado para suscitar perguntas e ativar o pensamento, a criatividade e a imaginação das crianças e adultos.” (BONACCINI; PRANDI, 2019, p. 118).

caracterizam um determinado lugar em que algo vai ser desenvolvido. Há alguns anos trabalhamos no jardim de infância com essa ideia de **contextos preparados pelo professor**, vistos como uma **estratégia de aprendizagem**, um modo de pensar e de organizar a complexa tarefa de “ensinar” uma decisão criativa que favorece nas crianças seu processo de aprender. Os contextos que propomos são **espaços/lugares entremeados** com elementos que provocam desafios nas crianças. Entendemos os contextos de aprendizagem como uma maneira rica de construir relações, uma relação que instiga, que faz perguntas, que ativa o pensamento, que faz conexões, que faz conhecer por meio de todos os sentidos, que conecta canais sensíveis, que descobre a alquimia dos materiais, em suma, algumas relações que montam uma trama, **um tecido cognitivo que é parte vital de toda experiência**.

Diante do reconhecimento da pluralidade das crianças, a pedagoga explicou que é importante que os educadores discutam sobre a “chave de leitura”, ou seja, discutam sobre quais os olhos com que olham as crianças. Desse modo, a informante enfatizou que devemos respeitar as diferenças de tempo de cada criança, porque a aprendizagem é um percurso dinâmico e não linear.

Sob o foco da pluralidade, a pedagoga refletiu que as crianças estão sempre em relação; por esse motivo é importante cuidar da relação com a criança, pois elas observam as atitudes dos adultos e as reproduzem. É importante que o educador esteja atento às mudanças, pois, ao longo dos anos, as crianças não são mais as mesmas.

Durante a visita à Creche Alice, a imagem de criança foi informada logo quando chegamos. A pedagoga responsável pela Creche salientou que a personagem Alice da história “Alice no país das maravilhas” retrata a imagem de criança que a Creche escolheu: criança capaz, competente, atenta, autônoma e curiosa; por isso, o nome da Creche.

No segundo dia de curso, 7 de maio, a professora formadora disse que cada um de nós possui uma imagem de criança que determina a maneira que olhamos e ouvimos as crianças e, também, como organizamos e pensamos a escola.

De acordo com Rinaldi (2017), sucessora de Loris Malaguzzi, um dos pontos da filosofia de Reggio Emilia é a imagem da criança que, desde o nascimento, se relaciona com o mundo, aprendendo estratégias e formas de se relacionar. Assim, Rinaldi (2017, p. 156) descreve a imagem de criança que se desenvolveu dentro da Abordagem de Reggio Emilia como

uma criança plena capaz de criar mapas pessoais para sua orientação social, cognitiva, afetiva e simbólica. Uma criança ativa, competente e crítica; uma criança que é, portanto, “desafiadora”, porque produz mudança e movimento dinâmico nos sistemas em que está envolvida, inclusive a família, a sociedade, a família e a escola. Ela produz cultura, valores e direitos, competente para viver e aprender. Uma criança capaz de associar e desassociar realidades possíveis, de elaborar metáforas e paradoxos criativos, de construir os próprios símbolos e códigos, enquanto aprende a

decodificar os símbolos e códigos estabelecidos. Uma criança que ainda bem cedo tem habilidade para atribuir significados aos acontecimentos e que tenta partilhar os significados e as histórias da significação. (RINALDI, 2017, p. 156-157).

Desse modo, a professora formadora informou que infância é uma interpretação que damos dependendo do contexto histórico da cultura e da sociedade; por isso, falam em imagem de criança, porque infância é variada. Segundo Sarmiento (2005, p. 363),

a infância é concebida como uma categoria social do tipo geracional por meio da qual se revelam as possibilidades e os constrangimentos da estrutura social. O desafio a que nos propomos é interrogar o modo como constructos teóricos como “geração” e “alteridade” se constituem como portas de entrada para o desvelamento dos jardins ocultos em que as crianças foram encerradas pelas teorias tradicionais sobre a infância e de como esse conhecimento se pode instituir em novos modos de construção de uma reflexividade sobre a condição de existência e os trajectos de vida na actual situação da modernidade.

A professora formadora afirmou que a imagem de criança é fundamental para conhecermos e reconhecermos suas potencialidades e especificidades dentro do seu contexto. De acordo com a informante, cada criança é única, pois, carrega suas heranças de cultura, tendo diferentes formas de aprender.

No dia 8 de maio, terceiro dia de curso, uma professora nos contou, durante visita à Escola Anna Frank, que a documentação possibilita fazer e rever a escola e a imagem de criança. Assim, cada professora faz anotações como um memorial do que aconteceu, mostrando como a criança chegou ao resultado. A documentação não é só um diário onde a professora recolhe a ideia do que a criança fez e passou na sessão, mas evidencia o processo da aprendizagem, circulando entre as professoras e as famílias.

Segundo a professora, a experiência do processo é importante na Abordagem de Reggio Emilia. Conforme Edwards (2016b, p. 161) afirma, “a documentação sistemática permite que o professor se torna um produtor de pesquisa - ou seja, alguém que gera novas ideias sobre o currículo e a aprendizagem, em vez de meramente um consumidor de certezas e tradições.”

Em seguida, a atelierista da Escola Anna Frank comentou que os trabalhos de registros das crianças acontecem durante vários dias; as crianças possuem caixas para guardar seus trabalhos e continuá-los novamente no outro dia. De acordo com as informações da atelierista, os registros mostram quem é a criança, sua potencialidade; por isso, oferecem materiais para que a criança possa experimentar.

Nessa direção, a pedagoga responsável pela Escola Anna Frank disse que, primeiro, a escola faz um encontro com os pais, no qual expressa a ideia de imagem de criança forte,

capaz, potente e que compreende. Depois, a professora a acolhe mostrando onde ficam os objetos e a incentiva manuseá-los. Por fim, começa a propor a elas situações desafiadoras.

Segundo informações de outra professora da Escola, não devemos privar a criança, mas propor situações desafiadoras que servem para acolher, orientar e mostrar os perigos e cuidados que ela deve ter. Segundo a informante 3, isso é um reconhecimento social, pois a criança não pode abrir mão de suas possibilidades. As situações de desafio requerem coragem e, durante esse processo, ocorrem várias emoções.

Segundo a pedagoga, a coragem é o fruto da confiança entre professores, pais e crianças. Nesse sentido, a confiança e as regras são construídas desde o momento que a criança chega à escola. De acordo com a informante, quando a professora acolhe a criança, ela mostra como se faz e como se utiliza um instrumento. Nesse acolhimento, a professora fala sobre a liberdade e os limites e, aos poucos, as crianças se sentem livres para investigar, experimentar e circular. Assim, a Abordagem Reggio Emilia atribui alto valor à responsabilidade, à autonomia e à liberdade.

No dia 9 de maio, penúltimo dia de curso, uma atelierista informou que o atelier trouxe para as Creches e Escolas para a Primeira Infância o direito à expressão das linguagens e dos desejos diferentes. Ela ressaltou que o atelier está dentro de um processo projetual, pois, segundo suas informações, a arte ensina a olhar o mundo, a arte pede para criança olhar o real. Assim, a criança reflete como vê e o que vê.

No último dia de curso, dia 10 de maio, a professora formadora informou que a pesquisa é considerada na Abordagem Reggio Emilia uma atitude. Quando a professora expõe para as crianças investigações, elas são pesquisas de experimentações, de possibilidades e de aprofundamento. Ela salientou que as crianças interpretam o mundo, uma vez que estão constantemente conhecendo e construindo o mundo.

Eixo tempo e espaço

O eixo tempo e espaço também foi abordado desde o primeiro dia de curso, visto que a informante da Reggio Children, quando explicou sobre o Projeto Educativo de Reggio Emilia/Itália, informou que as Creches e Escolas são espaços de relações, onde as pessoas desafiam as crianças e as levam a níveis difíceis da pesquisa. Dessa maneira, a informante enfatiza que é importante quem está ligado diretamente às crianças pensar em materiais que se formam e se transformam nas suas mãos, nos seus olhos, enfim no seu corpo inteiro; para isso, é fundamental que esteja sempre disponível para pesquisa.

Dentro dessa perspectiva, a sucessora de Loris Malaguzzi e ex-diretora dos Centros Municipais para a Primeira Infância de Reggio Emilia/Itália, Carla Rinaldi (2017, p. 186) registra na obra, “Diálogos com Reggio Emilia: Escutar, investigar e aprender”,

[...] As visões apresentadas por Montessori - e também por Dewey, Piaget, Vygotsky, Bruner e muitos outros - Acerca do aprendizado é que foi negado à escola o acesso ao conceito de pesquisa. Todos nós temos consciência do que significa “pesquisa científica” e do debate que acerca as chamadas ciências” dura” e” leve”. Em Reggio, no entanto, sentimos que o conceito de pesquisa, ou melhor talvez, um novo conceito de pesquisa, mais contemporâneo e vivo, pode surgir se legitimarmos o uso desse termo para descrever atenção cognitiva que se cria sempre que ocorrem processos autênticos de aprendizado e de construção do conhecimento. “Pesquisa” como termo para descrever os percursos individuais e comuns percorridos na direção de novos universos de possibilidades. Pesquisa como surgimento e revelação de um evento. Pesquisa como arte: a pesquisa exige, assim como na arte, na busca pelo ser, pela essência, pelo significado. São esses os sentidos que atribuímos ao termo “pesquisa” (ou poderíamos também empregar “pesquisas” no plural, se fosse possível em inglês), na tentativa de descrever a força vital que pode ser comum a adultos e crianças, dentro e fora da escola. Precisamos criar uma cultura de investigação. Eu estou convencida de que essa atitude de investigação é a única abordagem ético-existencial factível numa realidade cultural, social e econômica como a nossa de hoje [...]. (RINALDI, 2017, p. 186).

A professora formadora salientou que os ambientes devem promover as circularidades e qualidades específicas, transversais e comuns. Dessa forma, a arquitetura, dentro da Abordagem Reggio Emilia não é uma abstração, mas parte essencial para promover as experiências cotidianas. No Regimento das Escolas e Creches para a Infância da Comuna de Reggio Emilia, ambientes, espaços e relações fazem parte do documento, como um princípio do projeto educativo.

Os espaços internos e externos da creche e da escola para infância são pensados e organizados em formas interconectados que favorecem as interações, autonomias, explorações, a curiosidade e a comunicação e se oferecem como locais de convivência e pesquisas para as crianças e para os adultos. O ambiente interage, modifica-se e toma forma de acordo com os projetos e experiências de aprendizado das crianças e dos adultos e num constante diálogo entre arquitetura e pedagogia. O cuidado com a estética, os objetos, os locais de atividades por parte das crianças e dos adultos é um ato educativo que gera bem-estar psicológico, senso de familiaridade e pertencimento, gosto estético e prazer de habitar o local, que são também premissas e condições primárias para segurança dos ambientes. (REGGIO CHILDREN, 2013, p. 13).

Diante das informações, a professora formadora nos indaga: “Quem e como organiza o ambiente? Como cuidam da qualidade do ambiente?” Segundo a informante, a participação da família na elaboração de ideias nas creches e escolas é um direito que contribui para a política

de educação. De acordo com o professor e escritor da geografia humanística, o chinês Tuan (2013, p. 128), “o meio ambiente construído define as funções sociais e as relações.”

Conforme informações da mesma professora, o Projeto Educativo de Reggio Emilia/Itália considera o ato de projetar como um movimento de jogar para frente; é um conceito que permite aos educadores refletir sobre as variáveis. De acordo com Rinaldi (2017, p. 239 – grifos da autora),

Progettazione também é uma forma de pensar, uma estratégia para criar relações e trazer à tona o elemento do acaso, que, representa “o espaço dos outros”, ou seja, aquele espaço indefinido do que eu que se completa com os pensamentos dos outros, dentro do processo relacional.

A professora formadora, ainda, informou que a escola é um ambiente que cria, é um espaço de relação. Cada escola constrói sua identidade, pois cada uma tem suas peculiaridades. Nelas, a dimensão estética é uma exigência do coordenador pedagógico. Durante a informação sobre a estrutura das Creches e Escolas para a Primeira Infância do Município de Reggio Emilia/Itália, a professora formadora explicou que a cozinha e o ateliê nas Escolas são espaços estruturados como uma linguagem.

No fim da tarde, na vista à Creche Alice, observamos que os espaços das salas de aula com rampas, barras de apoio, espelhos, vidros do chão até metade da parede, oportunizam, para bebês e crianças bem pequenas, autonomia e tempo para locomoção, exploração, investigação, interação e relação com materiais e com o ambiente interno e externo da Escola.

No segundo dia de curso, 7 de maio, a professora formadora informou sobre a importância do professor enriquecer as paisagens e os contextos nos espaços, revendo os materiais para aprofundar e complicar a situação das investigações, de modo a deixar ativas as pesquisas. Assim, é importante que o professor deixe espaço na projeção para o tempo do “porquê” da contextualização.

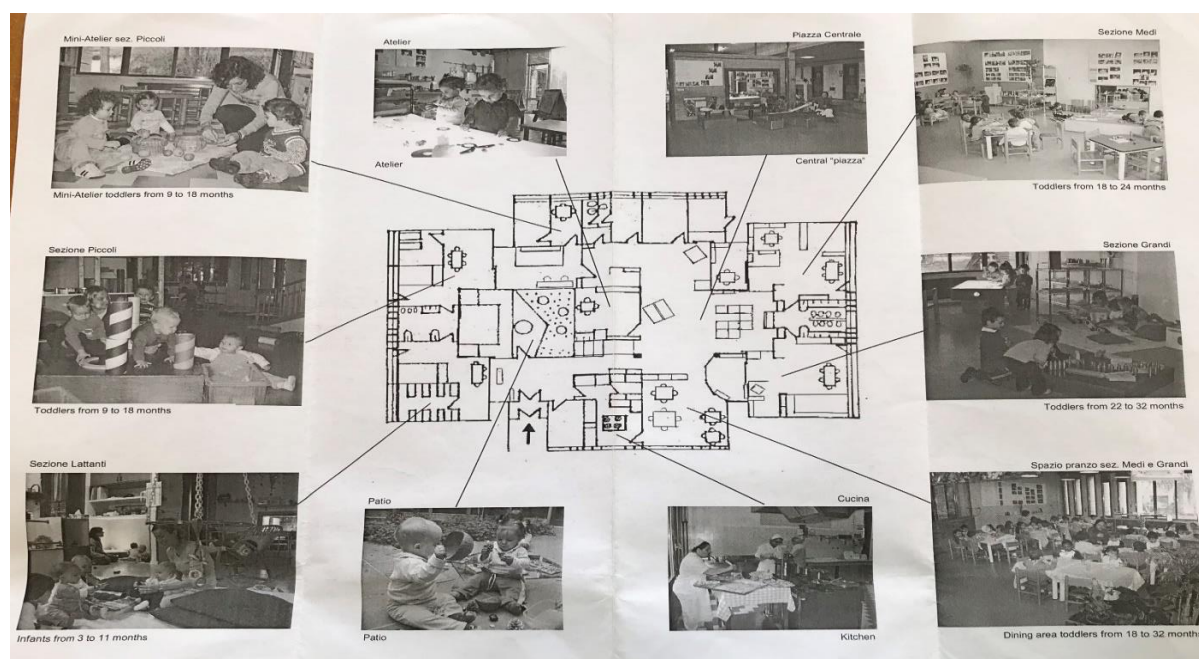
De acordo com a professora formadora, os contextos nunca são iguais; logo, a professora deve escrever e registrar com imagens (fotografias e vídeos) o máximo possível para discutir com o coletivo, reconstruindo e prevendo o interesse das crianças sobre os temas a serem investigados. Por esse motivo, é importante haver duas professoras por sala, pois, enquanto uma faz a mediação, a outra fotografa.

Conforme seus projetos avançam, os professores refletem, exploram, estudam, pesquisam e planejam em conjunto maneiras de elaborar e estender o tema usando materiais, atividades, visitas, ferramentas e outros recursos. Essas ideias, então, são

levadas de volta a sala e investigadas. Os professores trabalham em pares de (co)ensino em cada turma. A organização do (co)ensino é considerada difícil, porque os dois adultos devem se adaptar e se acomodar constantemente; apesar disso trata-se de algo muito poderoso, porque requer que cada adulto habitue-se a cooperar com os pares, valorize a natureza social do crescimento intelectual e torne-se mais apto a ajudar as crianças (e os pais) conforme aprendem e tomam decisões juntos. (EDWARDS, 2016, p. 159).

A atelierista nos informou que, na lógica do construtivismo, a praça, no interior das Creches e Escolas, é um espaço arquitetônico que prevê a relação de diferentes idades e de diferentes grupos. Nessa direção, o desenho arquitetônico, nos documentos adquiridos na visita do dia 6 de maio à Creche Alice e na visita do dia 8 de maio à Escola Anna Frank (Figuras 39 e 40), comprova exatamente a informação da atelierista.

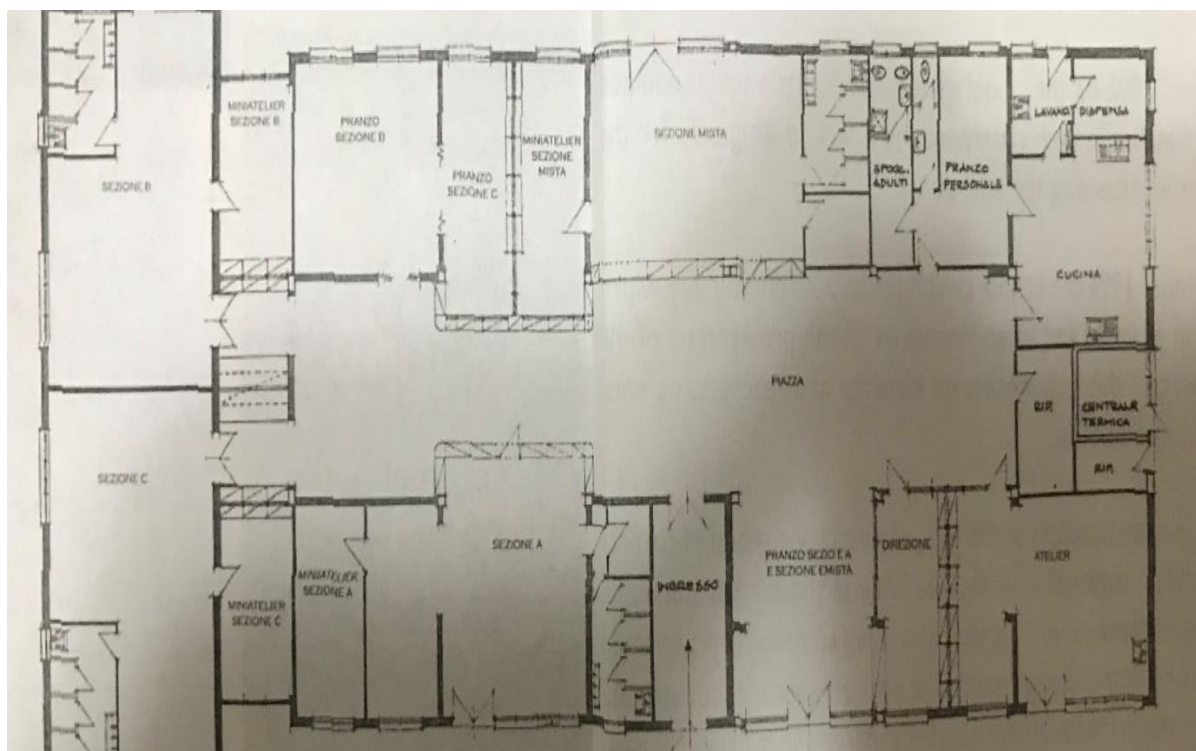
Figura 39 – Desenho arquitetônico da Creche Municipal Alice/ Reggio Emilia – Itália.



Fonte: Documento de divulgação da Creche Municipal Alice, Reggio Emilia/Itália, 2019.

Nota: Arquivo Catia Francziak Zambonato

Figura 40 – Projeto arquitetônico da Escola Anna Frank.



Fonte: Scuola Comunale Dell'infanzia Anna Frank, Reggio Emilia, 2019.

Nota: Arquivo Catia Francziak Zambonato

No que se refere à arquitetura, a atelierista informou que os elementos da transparência e da circularidade são importantes para dar visibilidade às ações do cotidiano das crianças. Segundo ela, a circularidade e a transparência dão as noções de relação e de aprendizagem. De acordo com Tuan (2013, p. 139), “o meio ambiente planejado atende a um propósito educacional. Em algumas sociedades, o prédio é o primeiro texto para transmitir uma tradição, para explicar uma visão da realidade.

Nesse ângulo, a atelierista informou que é importante ver a escola como um espaço que se transforma entre o real e o virtual. Segundo ela, os materiais que habitam a escola são pensados de maneira transversal, e seus espaços são interpretados como pesquisa.

Nesse cenário, a atelierista nos contou que os documentos nacionais italianos trazem à tona vivências e experiências da cotidianidade. A atelierista afirmou também que a Abordagem Reggio Emilia/Itália não faz um trabalho à parte, mas segue as documentações do país; no momento, as Indicações Nacionais italianas de 2012 (ITÁLIA, 2015).

No dia 8 de maio, durante a visita à Escola Anna Frank, observamos que a arquitetura da escola oportuniza espaços para a circularidade das crianças, promovendo relações entre diferentes idades. Os espaços das salas de aula propiciam ambientes de interação entre as

crianças, durante suas vivências e experiências. Essa é a oportunidade para que as professoras observem, escutem, criem, imaginem, ajam e ajustem.

Durante a visita à Escola Anna Frank, também observamos que os contextos, nas sessões, eram organizados em mesas de trabalho, ou em ambientes intencionalmente organizados, que seguiam uma projeção, envolvendo tempo e diversos materiais que provocam a construtividade. Nessa direção, a representante da RedSOLARE- Brasil, durante diálogo, no horário de almoço, informou que os espaços das Creches e Escolas de Reggio Emilia/Itália são vivos, dinâmicos e geradores de curiosidade. São espaços que mobilizam, provocam e apoiam pesquisas, nas quais as crianças realmente entram em ação.

No dia 9 de maio, penúltimo dia de curso, uma pedagoga fez uma reflexão sobre: Como os adultos estão acompanhando as produções das crianças? A informante, comentou que a documentação é importante para o resultado do processo. Informou sobre um projeto que foi desenvolvido na praça da cidade de Reggio. Nessa direção, uma atelierista disse que o movimento da fotografia na praça trouxe a imagem de pais abraçando filhos e sua observação possibilitou a modelagem na argila, que oportunizou o resultado do processo. Segundo Rinaldi (2017, p. 121),

[...] a documentação é uma parte substancial do objetivo que sempre caracterizou nossa experiência: a busca pelo significado - encontrar o significado da escola ou melhor, construir a significação da escola como lugar que desempenha papel ativo na busca das crianças pelo significado e na nossa própria busca por significado [...].

A atelierista, informou que é importante o professor respeitar o tempo da criança. De acordo com Malaguzzi (2016a p. 84),

é necessário respeitar o tempo de maturação, de desenvolvimento das ferramentas do fazer e do entender, da emergência plena, lenta, extravagante, lúcida e em constante mudança das capacidades das crianças; essa é uma medição do bom senso cultural e biológico.

Uma professora de Reggio falou que é importante o professor experimentar os materiais, para estar mais próximo e entender o que a criança sente. A professora salientou que o professor deve pôr a mão na massa, pois é nesse momento que o professor consegue ter uma pré-figuração de pensamentos, imagens, suposições e criações.

No último dia, 10 de maio, uma outra professora de Reggio Emilia/Itália informou que o contexto está presente nas sessões, por meio dos ambientes propostos, os quais surgiram a

partir de sugestões das crianças. Assim, o processo vai surgindo, a partir dos instrumentos que estão presentes no cotidiano. Logo, é importante nos momentos de formação, observar imagens da documentação, para ver se a professora tem clareza de onde quer chegar.

A atelierista, informou que os professores, como formadores, têm o compromisso de entender que as crianças têm desejos. Nesse ponto de vista, o conflito é importante e as escolhas educativas são múltiplas em qualquer contexto e em qualquer momento da educação. Segundo ela, o tempo para o confronto é importante para a criança, sendo um respeito a ela. De acordo com informações da atelierista, é importante ter clareza de que o tempo não é sintetizado; as crianças e o adulto têm tempo de se familiarizar com os instrumentos, com os amigos, com os professores e com a experiência.

Em qualquer relacionamento formador, o tempo é um elemento necessário para criar a relação. Assim, uma escola que forma é uma escola que dá tempo - para as crianças, para os educadores; tempo para ficarem juntos. Deve haver a possibilidade nas escolas, de qualquer tipo, em qualquer grupo, de se estabelecerem conexões, mas também de se viverem diferenças e conflitos. (RINALDI, 2017, p. 363).

Por fim, a informante da Reggio Children trouxe à tona, nas suas informações, que o espaço da praça, na arquitetura das Creches e Escolas, tem como objetivo promover o diálogo e a troca de cultura. Segundo a informante, em Reggio Emilia, a praça é lugar de coletividade, de conexão, de encontro. A informante salientou que a praça é ponto que fundamenta a arquitetura da escola, pois expressa a cultura. Ela enfatizou que a praça é lugar para explorar, para decorar, para atravessar conceitos fortes. Segundo Tuan (2013, p. 142), “o espaço arquitetônico revela e instrui.”

Eixo interação e relação

No primeiro dia de curso, uma pedagoga de Reggio Emilia/Itália informou que a Teoria sócioconstrutivista¹² é democrática, não é individual e tem interfaces na relação com as pessoas e os contextos; por isso, a Abordagem de Reggio Emilia prepara contextos facilitadores, que possibilitem à criança criar, oportunizando que ela seja protagonista da aprendizagem.

¹² Socioconstrutivismo é uma abordagem da psicologia contemporânea, mais especificamente da psicologia da aprendizagem, começada com a obra de Lev Vygotsky, enfatizada em seus aspectos histórico-culturalistas. Ela tem recebido denominações variadas, como ‘socioculturalismo’ ou ‘construtivismo social’, embora não tenha qualquer ligação com o *strong programme*. James Wertsch define como objetivo da abordagem socioconstrutivista da Psicologia a explicação das relações entre o funcionamento da mente humana e as situações culturais, institucionais e históricas nas quais este funcionamento ocorre. (WIKIPÉDIA, s/d).

Corroborando com a informação acima, Rinaldi (2017, p. 229) descreve que o “[...] relacionamento entre ensino e aprendizagem em nossa filosofia, [...] mostra que o ensino e aprendizagem não são absolutamente complementares; nesse sentido, nos aproximamos de Vygotsky (1896-1980), Bruner e dos teóricos sócioconstrutivistas.”

A pedagoga salientou que o papel do adulto é importante na construção do conhecimento. Segundo ela, o papel da abordagem interativa-social é o de preparar contextos facilitadores, nos quais as crianças têm possibilidades de criar e aprender sozinhas, oportunizando a elas o protagonismo de suas aprendizagens. A pedagoga informou também que, ao longo dos anos, diferentes teorias pedagógicas culturais contribuíram para um panorama culto de aprendizagem: Montessori (1870-1952), Dewey (1859-1952), Piaget (1896-1980), Vygotsky (1896-1934), Munari (1907-1998), Bruner (1915-2016), Freinet (1926-1966), Freire (1921-1997), Morin (1921) e Gardner (1943). De acordo com Malaguzzi, (2016b, p. 74-75),

as nossas teorias vieram de diferentes campos e meditamos nelas assim como nos eventos que realizamos com nossas próprias mãos. Mas uma teoria unificadora da educação que resuma todos os fenômenos da educação não existe (nem existirá). Contudo, realmente temos um núcleo sólido na nossa abordagem em Reggio Emilia, que vem diretamente das teorias e experiência da educação ativa e se realiza em imagens particulares da criança, do professor, da escola, da família e da comunidade. Juntos eles produzem uma cultura e uma sociedade que conectam, de maneira ativa e criativa, tanto o crescimento individual quanto o social. E ainda Ferriere, Dewey, Vygotsky, Bruner, Piaget, Bronfenbrenner e Hawkins, estão muito presentes para nós, junto das últimas sugestões de Kaye sobre o papel tutorial do adulto, Shaffer sobre a relação entre língua e interação social, Serge Moscovici e Gabriel Mugny sobre a gênese da representação e a importância das construções cognitivas interpessoais, e Gardner sobre as formas de inteligência e mentes abertas. Da mesma maneira, olhamos para o trabalho sociolinguístico sobre como os adultos e as crianças constroem conjuntamente contextos de significados, assim como para as pesquisas cognitivas fundadas em perspectivas construtivistas, simbólico-interacionais e sócioconstrutivistas. [...]. A função da teoria é ajudar os professores a compreenderem melhor a natureza dos seus problemas. Dessa forma, a prática torna-se um meio necessário para o sucesso da teoria.

A pedagoga também informou que a Abordagem Reggio Emilia/Itália trabalha com teorias culturalmente interdisciplinares para um conhecimento multidisciplinar e não só pedagógico. Nesse sentido, ela evidencia a importância da Teoria de Vygotsky (1896-1934) para a compreensão dos níveis de desenvolvimento, de relação, colaboração, partilha. De acordo com Malaguzzi, (2016a, p. 89), “Vygotsky lembra-nos de como pensamento e a linguagem operam juntos para formação de ideias e para o planejamento da ação e, depois, para a execução, controle, descrição e discussão desta ação. Esse É um insight precioso para educação.”

Segundo a pedagoga, o papel do professor é de levantar questões dentro da zona proximal da criança, sem dar respostas e respeitando o conhecimento da criança. Ela enfatizou que o professor não deve ter medo de errar e nem deve ter medo de levar as crianças à zona de conflito; porém, precisa ser um olhar e uma escuta sensível.

De acordo com informações da professora formadora, o projeto Educativo de Reggio Emilia/Itália considera o ato de projetar como um movimento de jogar para frente, permitindo aos educadores refletir sobre as variáveis.

Conforme informações da professora formadora, as Escolas e Creches são lugares de vida e estão entrelaçadas com os cidadãos: por isso, estão em diálogo internamente e externamente com tudo que circunda a educação, promovendo a integralidade que permite a corresponsabilidade. Segundo a professora formadora, a Educação é um fato muito complexo para ser feita em solidão. De acordo com Delrio (2016, p. 97),

as creches e as pré-escolas são lugares de convivência entre gerações. Eles são espaços públicos comuns onde as multidões buscam se tornar uma comunidade de pessoas crescendo juntas, com uma forte noção de futuro, uma grande ideia de participação, de conviver e de cuidar uns dos outros. Acreditamos que cuidado gera cuidado; atenção gera atenção; uma criança que recebe confiança irá confiar. Cuidar das outras pessoas e do espaço comum é uma expressão da noção de afiliação e comunidade. A escola expressa a sociedade por meio da qual ela é gerada, mas a escola também é capaz de gerar uma nova sociedade. Uma escola que cuida gera uma sensação mútua de cuidado.

No dia 7 de maio, segundo dia de curso, uma pedagoga informou que a escola deve ser um lugar acolhedor, de cultura e de bem-estar para as crianças, onde a educação deve ser sustentada na ideia da experimentação. Segundo ela, os educadores devem agir na zona proximal com a criança, para que ela possa dar um passo adiante. De acordo com Vygotsky (2001, p. 329),

[...] em colaboração com outra pessoa, a criança resolve mais facilmente tarefas situadas mais próximas do seu nível do seu desenvolvimento, depois a dificuldade da solução cresce e finalmente se torna insuperável até mesmo para a solução em colaboração. A possibilidade maior ou menor do que a criança passe do que sabe fazer sozinha para o que sabe fazer em colaboração é o sistema mais sensível que caracteriza a dinâmica do desenvolvimento e o êxito da criança. Tal possibilidade coincide perfeitamente com sua zona de desenvolvimento imediato.

Dessa maneira, a pedagoga relatou que a extraordinariedade de cada criança só se torna visível pela documentação. De acordo com ela, a documentação possibilita ver como a criança está interagindo, permite conhecer as crianças, permite o cuidado com a troca e a

valorização do cotidiano. A documentação permite que as crianças experienciem uma nova ocasião para experimentar os seus próprios limites e superá-los. Em seguida, a pedagoga informou que um contexto acolhedor legitima e multiplica as possibilidades dentro do tempo de cada criança; por isso, o adulto deve escutar, ter empatia e ser sensível para não antecipar o processo da aprendizagem.

A atelierista contou que o currículo, na Abordagem Reggio Emilia, se constrói ao longo do tempo. Segundo ela, o currículo é uma reflexão, uma elaboração que procura dar valor à aprendizagem, por meio do grupo e no grupo, que se constrói na experiência, que se constrói e cresce na dinâmica de elaboração, que está na ideia de confronto e reprojetação, a partir da documentação. De acordo com Rinaldi (2017, p. 360 - grifos da autora),

se o currículo é concebido como uma trilha ou uma jornada, ele será uma trilha ou jornada que, em minha opinião, deve sustentar essas competências como valores fundamentais para o conhecimento e a vida. Deve dar força ao aprendizado, a capacidade de aprender por meio da reflexão e da autorreflexão, das “cem linguagens”. Um currículo desse tipo pode ser definido como “contextual”, pois é determinado pelo diálogo entre as crianças, os educadores e o ambiente circundante. Ele pode surgir da proposta de uma ou mais crianças ou educadores, de um evento natural ou de algo encontrado nos noticiários. Contudo, a ênfase no contexto também valoriza as estratégias participativas e a possibilidade de que não só as famílias, mas toda a comunidade a qual as crianças pertencem, tenham condições de participar do currículo. Utilizo o conceito de “participação” aqui no sentido de que todo sujeito é capaz de influenciar e ser influenciado por outros sujeitos, participando, assim, do destino de cada um e de todos.

Conforme informação da atelierista, a Abordagem Reggio Emilia/Itália é embasada nas ideias construtivistas de que o conhecimento se constrói nos contatos de confrontos. Diante dessas considerações, argumentou que é na zona de desenvolvimento proximal teorizada por Vygotsky (1896-1934) que pessoas encontram diferentes hipóteses para evoluir.

Segundo a atelierista, desde 2012, com a aprovação das Indicações Nacionais Italianas (ITÁLIA, 2015), a Itália não trabalha mais com programas, mas com indicações que indicam percursos de objetivos de competências e não de temas. A atelierista informou que As Indicações Nacionais Italianas de 2012 (ITÁLIA, 2015) não pedem para seguir temas precisos, mas pedem para as professoras fazerem escolhas.

Segundo a informação da atelierista, é nas escolhas das professoras que se encontram as previsões que pré-figuram os temas importantes; porém, as crianças podem mudar as previsões. Por esse motivo, as professoras trabalham com projeções.

Para nós, em Reggio, *progettazione* é uma palavra muito cara, representa algo muito diferente de currículo. *Progettazione* é uma estratégia, uma prática diária de observação /interpretação /documentação. Quando falo de um “currículo contextual”, estou na verdade tentando explicar o conceito de *progettazione*. (RINALDI, 2017, p. 361- grifos da autora).

Uma professora de Reggio Emilia informou que pesquisas começam com perguntas. Segundo ela, as perguntas dos adultos ajudam a projetar o cotidiano das crianças, mas é a partir das perguntas delas que se inicia uma investigação. Nessa direção é importante o adulto se colocar na posição de ouvinte. De acordo com a informante, a escola deve se manter viva; por isso, deve alimentar perguntas e não respostas. Segundo informação da professora, é melhor ter dúvidas do que certezas.

A professora informou que, se o professor quer ter liberdade, precisa estudar e interpretar em grupo. Deve ler com profundidade as perguntas das crianças, pois os conteúdos se estabelecem a partir dessas perguntas, que favorecem discussões. Segundo informações da professora, o conteúdo não é importante, mas sim, como é trabalhado. Conforme Edwards (2016, p. 158),

[...] o papel do professor se foca na provocação de ocasiões de descoberta por meio de um tipo de escuta atenta e inspirada na estimulação do diálogo, da (co)ação e da (co)construção do conhecimento das crianças. [...] o ensino é compreendido como uma tarefa complexa, delicada e multifacetada, que envolve muitos níveis e exige grande especialização e autoavaliação contínua.

A professora informou que a aprendizagem, na Abordagem Reggio Emilia, é considerada uma construção. Dessa forma, a avaliação é do processo e não do resultado. A informante deixou claro que a avaliação está ligada ao processo de autoavaliação, no qual a criança se torna consciente de suas aprendizagens, porque faz uma reflexão sobre onde chegou, o que aprendeu.

Segundo Edwards (2016, p. 158), “o professor analisa e avalia o que está acontecendo com as crianças dentro de um ciclo de dias que se passam em um ciclo maior (semanas, meses ou até anos). Essa maneira de pensar e proceder em espiral, em vez de linearmente, é característica dos educadores de Reggio.” Nessa perspectiva, a professora informou que a função da escola não é dominar a criança, mas criar intencionalidades para ajudá-la a enfrentar suas dificuldades pela vida.

No terceiro dia, 8 de maio, na visita a Escola Anna Frank, uma professora da Escola nos falou que as professoras de Reggio Emilia procuram trazer para os contextos pontos de vista do

Bairro, pontos de vista relacionais. Ela afirmou que a assembleia é um momento importante, pois nela é discutido o que vai acontecer no projeto.

De acordo com informações da professora da Escola Anna Frank, na assembleia, surgem temas de interesse das crianças. Segundo a informante, os temas propostos pela professora surgem da observação das atitudes, dos relacionamentos das crianças, pois, segundo informante, a professora lança para as crianças o que trouxe e observa que é de interesse delas. A informante salienta ainda que é importante observar e confrontar os processos de aprendizagem de cada criança, evidenciados em filmagens e fotos.

Nessa perspectiva, a pedagoga da Escola Anna Frank salientou que a organização da assembleia é muito importante para que haja intercâmbio e troca entre as crianças, visto que é momento importante, no qual as decisões e as ideias são lançadas. Segundo a informante, cada dia a assembleia é diferente, porque é nela que o pequeno grupo relata para o grande grupo suas descobertas do dia anterior.

Outra professora da Escola Anna Frank comentou sobre o importante papel dos educadores que, por meio da escuta sensível, descrevem as descobertas das crianças, as quais foram observadas, interpretadas e relatadas. Essas descobertas ajudam a professora a pensar o próximo passo. Nossa informante enfatiza novamente que a documentação é muito importante para a professora pensar os próximos contextos.

Segundo a professora da Escola Anna Frank, a documentação constata o processo da descoberta das crianças, não sendo o resultado, mas o percurso, uma vez que valoriza a competência de cada criança. Conforme Rinaldi (2017, p. 185), “para o educador, a capacidade de refletir sobre a forma com que se dá o aprendizado significa que ele pode basear seu ensino não naquilo que deseja ensinar, mas naquilo que a criança deseja aprender.”

Desse modo, a pedagoga informou que o educador precisa fazer o movimento do jogo de ping-pong, ou seja, jogar a bola para a criança para confrontá-la. Ela informou ainda que as professoras vão mostrando o que as crianças entenderam, dando visibilidade ao processo; por isso, a documentação é a base para projeção.

De acordo com Rinaldi (2017, p. 186),

“pesquisa” como termo para descrever os percursos individuais e comuns percorridos na direção de novos universos de possibilidades. Pesquisa como surgimento e revelação de um evento. Pesquisa como arte: a pesquisa existe, assim como na arte, na busca pelo ser, pela essência pelo significado. São esses os sentidos que atribuímos ao termo “pesquisa”.

Logo depois da visita da Escola Anna Frank, durante o horário de almoço, a informante da RedSOLARE- Brasil falou que todo o currículo de Reggio é permeado por competências. Segundo a ela, os professores querem saber quais são os conceitos das crianças e como elas pensam durante as experiências. Por esse motivo, os conceitos estão ligados aos contextos e às relações.

A informante da RedSOLARE- Brasil informou que os contextos nascem onde há intencionalidade pedagógica, e são organizados a partir de sinais, pistas que as crianças dão durante os processos vividos, seja na cotidianidade, ou no processo de pesquisa que parte das crianças, o qual é chamado de pretexto.

No penúltimo dia de curso, dia 9 de maio, no Centro Internacional Loris Malaguzzi, a atelierista disse que é importante que a professora questione as crianças sobre o que sabem, o que querem e o que imaginam para discutirem seus pontos de vista dentro da escola. Malaguzzi (2016a, p. 89) expressa que, “Vygotsky lembra-nos de como pensamento e a linguagem operam juntos para formação de ideias e para o planejamento da ação e, depois, para execução, controle, descrição e discussão desta ação. Este é um insight precioso para educação.”

Segundo informações da atelierista, o atelier deve promover relações; por isso, é importante o professor pensar na relação do instrumento com material. O professor, ao escolher o material, precisa saber os desafios, as variações, as dificuldades e as potencialidades que o material proporcionará para a criança.

Ela ainda enfatiza que o atelier deve proporcionar a exploração dos espaços e as relações entre si e com a criança. A educadora deve escolher materiais para criança encontrar a razão. Durante a visita à Creche Allende, observamos o uso de materiais como elementos da natureza

Segundo a informações da atelierista, o grande desafio da educadora são as variações, as dificuldades e as potencialidades para que a criança possa construir e fazer perguntas; logo, existem várias formas de iniciar uma tese. Edwards (2016, p. 159), expressa que “com ajuda do professor, a pergunta ou a observação de uma criança leva os outros a explorarem territórios novos, talvez nunca antes imaginados.”

No último dia de curso, dia 10 de maio, a professora formadora informou que, no contexto de aprendizagem, é importante a eficácia da relação zona proximal fundamentada por Vygotsky (2007), porque não somos todos iguais. De acordo com ela, cada um tem sua zona proximal. Nessa direção, Vygotsky (2007) evidencia a zona de desenvolvimento proximal como um caminho entre os níveis de capacidades que a criança expressa e os níveis potenciais que pode alcançar com auxílio de um adulto.

A professora formadora revelou que a pesquisa, nas Creches e Escolas de Reggio, tem como objetivo incentivar tanto o professor quanto a criança. Segundo a informante, na Abordagem Reggio Emilia, a pesquisa está na zona proximal, visto que acontece desde os primeiros dias de vida do contexto do bebê. Assim, ela informou que, para assegurar o direito das crianças à qualidade, é necessário ao professor se colocar numa lógica de pesquisador. De acordo com Vygotsky (2007, p. 80),

Acreditamos que o desenvolvimento da criança é um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, embricamento de fatores internos e externos e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra.

Nessa direção, uma professora de Reggio informou que nas Creches e Escolas para a Primeira Infância de Reggio Emilia, o contexto é a pesquisa cotidiana, o qual é o fio condutor da pesquisa para um processo mental constante. Ela informou que a ideia de encantamento é a chave de leitura para se aproximar das crianças. De acordo com suas informações, o ponto crucial para a criança perceber a aliança entre o professor e ela é a sinceridade de estarem juntos, o estímulo ao continuar a procurar, é o desejo de procurar algo; assim, cria-se a empatia do bem-estar. A informante comentou que o professor tem que estar de coração, e estar de coração é apostar no que faz como professor em formação.

A professora de Reggio prosseguiu falando que é importante que a escola reflita sobre como acolhe os professores e as crianças. Contudo, não ferir a dimensão de humanidade é importante, pois vai além da profissionalidade. A dimensão ética, que é dada para humanos, expressa que são belos. Assim, o ser humano está sempre na zona proximal, pois, não está sempre no mesmo nível.

Nessa perspectiva, a professora de Reggio informou que a formação do educador é interdisciplinar. Ela comentou que Malaguzzi dizia que não queria se casar só com um autor, ele absorvia o que era de mais importante da teoria de cada autor; Malaguzzi (1920-1994) não era fiel a um autor, ele dialogava com autores e culturas. Segundo ela, por isso, ele era e estava disponível.

Nossas teorias vêm de diferentes áreas e meditamos sobre elas bem como sobre os eventos que ocorrem em nossas próprias mãos. Contudo, uma teoria unificadora da educação que resume todos os fenômenos do ato de educar não existe (e jamais existirá). Entretanto, realmente temos um núcleo sólido em nossa abordagem em Reggio Emilia que vem diretamente das teorias e experiências da educação ativa e encontra realização em imagens particulares da criança, do professor, da família e da

comunidade. Juntas produzem uma cultura e uma sociedade que conectam, ativa e criticamente, o crescimento tanto individual quanto social. (MALLAGUZZI, 2016a, p. 90).

Nessa dinâmica, a atelieirista contou que, tanto os adultos quanto crianças, promovem o bem-estar, porque o mais importante é registrar juntos, viver em grupo, aprender em grupo. A informante enfatizou que, por meio da fala, as crianças e os adultos aprendem a dinâmica da interação que qualifica a aprendizagem. Por fim, ela termina sua fala informando que a escola deve oferecer contextos de beleza e alegria, pois a criança tem que se divertir aprendendo.

Nessa direção, no próximo capítulo, vamos realizar um Estudo Analítico, por meio do cruzamento dos dados coletados nos Estudos Bibliográfico, Documental, (Auto)biográfico e de Caso, a partir de um paralelo contendo os eixos: criança e infância, tempo e espaço e interação e relação, entre a proposta dos Campos de Experiências, registrada na Etapa da Educação Infantil da BNCC Brasileira, e na prática da proposta dos Campos de Experiências na Abordagem Reggio Emilia.

4 REFLEXÕES PERTINENTES PARA A COMPREENSÃO, INTERPRETAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DOS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA

Nesse quarto capítulo, apresentamos os dados coletados durante processo de investigação qualitativa que, conforme Bogdan e Biklen (1982), nos oportunizou, enquanto pesquisadoras, o processo hermenêutico-interpretativo das representações, das relações humanas, das intencionalidades e dos significados que envolveu os Estudos Bibliográfico, Documental, (Auto)biográfico e de Caso. Nessa perspectiva, o Quadro 1, com o paralelo contendo os três eixos temáticos: infância e criança, interação e relação e tempo e espaço, evidencia os dados coletados durante os Estudos: Bibliográfico, Documental, (Auto)biográfico e de Caso.

Quadro 1 - Eixos temáticos.

Eixo	BNCC	ABORDAGEM REGGIO EMILIA
Criança e Infância	- Concebe a criança como centro do planejamento curricular; - Concebe a infância não como etapa da vida, mas como ação do processo de interação, criação e transformação.	- Concebe a criança essência do ato educativo; - Concebe a infância como uma interpretação do contexto histórico da cultura e da sociedade.
Tempo e Espaço	- O tempo e o espaço devem permitir que a criança se aproprie da cultura e potencialize suas singularidades, por meio de suas experiências e vivências.	- Ambientes, espaços e relações, fazem parte do documento como um princípio do projeto educativo, pois promovem a circularidade, o tempo, a qualidade e as experiências cotidianas.
Interação e Relação	- A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e relações potenciais para o desenvolvimento integral das crianças.	- Por meio da Escuta sensível, as crianças e os adultos aprendem a dinâmica da interação, da relação e qualificam a aprendizagem.

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Diante da apresentação de cada eixo, realizamos um Estudo Analítico para identificar e apresentar como compreender, interpretar e desenvolver os Campos de Experiências na Educação Infantil Brasileira, propostos pela BNCC (BRASIL, 2017a), a partir da análise da Abordagem Reggio Emilia/Itália. O Estudo Analítico, conforme Bardin (2009), não seguiu um modelo definido oportunizando um Estudo Interdisciplinar envolvendo as áreas da psicologia, filosofia, história, sociologia, geografia e pedagogia, fundamentadas na Teoria Crítica.

Nessa direção, para identificar aproximações e diferenças, entre a proposta dos Campos de Experiências da BNCC-EI (BRASIL, 2017a) e a prática da proposta dos Campos de Experiências na Abordagem Reggio Emilia/Itália, cruzaremos os dados dos eixos: infância e criança, interação e relação e tempo e espaço; para pensarmos nos desafios e nas possibilidades para a realidade brasileira.

É necessário refletir que a palavra “aproximações” caracteriza os aspectos que caminham para o mesmo objetivo e a palavra “diferenças” caracteriza os aspectos que não são comuns entre as partes pesquisadas. Concebemos a palavra “desafio” como um estímulo necessário para investigações e a palavra “possibilidade” como análise combinatória de várias situações que são possíveis.

Nesse ângulo, passamos a discorrer o cruzamento de cada eixo para respondermos ao nosso problema de pesquisa: Como compreender, interpretar e desenvolver os Campos de Experiências na Educação Infantil Brasileira, propostos pela BNCC, a partir do diálogo com a Abordagem de Reggio Emilia/Itália?

Eixo criança e infância

O eixo criança e infância, na proposta dos Campos de Experiências, descrita na BNCC (BRASIL, 2017a), concebe a criança como centro do planejamento curricular. Diante dessa concepção, torna-se importante rever a concepção de criança e de infância que conhecemos, por meio do Estudo Bibliográfico, dentro dos aspectos histórico, sociológico, filosófico, psicológico, para compreender a concepção de criança e infância, na proposta de Campos de Experiências na BNCC-EI (BRASIL, 2017a).

Dessa maneira, nos reportamos à História, para compreendermos as origens da concepção de criança. Segundo Ariès (2006), o processo de escolarização foi um dos fatores que contribuíram para o processo de formação do sentimento de infância. Segundo o autor, o sentimento de infância está ligado à postura adotada para com as crianças, reconhecendo-as como sujeitos diferentes dos adultos.

De acordo com o historiador francês Ariès (2006), a infância é uma construção moderna, pois, segundo seus Estudos Iconográficos, na Europa, na Idade Média, não existe representações da vida da criança. Conforme os Estudos de Ariès (2006), o aparecimento da criança, como uma fase da vida instável em relação à história social, foi identificada, a partir dos séculos XV, XVI e XVII.

Assim, a partir do século XVIII, a modernidade marcada por um interesse psicológico a certa docilidade da criança, que busca por meio da moralidade, juntar a razão das ações na

base da educação. Nesse período histórico, Ariès (2006) expressa que a família passa para a função moral e espiritual para preparar os filhos para a vida adulta, responsabilizando a escola para exercer um poder disciplinar sobre a criança. Assim, a criança passa a ser considerada como um ser a ser educado.

Para Sarmiento (2004), a modernidade desenvolveu procedimentos que estabeleceram normas, atitudes, que nem sempre foram formalizados, condicionando e direcionando a vida das crianças em sociedade, configurando uma infância global. A institucionalização da infância na modernidade ocorreu com o surgimento da escola infantil pública, e com o sentimento de cuidado e proteção das famílias, configurando a administração simbólica da infância.

Nesse sentido, Kramer (1999, p. 207) expressa que as concepções de criança, infância e Educação Infantil são construções sociais, pois essas “histórias, ideias, representações, valores, modificam-se ao longo dos tempos e expressam aquilo que a sociedade entende em determinado momento histórico por criança, infância, educação, política de infância e instituição de Educação Infantil.”

Nesse viés, Sarmiento (2005) expressa que ser criança é diferente de ter infância, porque a criança existe desde os primórdios, sendo concebida pela Sociologia da Infância como ator social, e a infância é uma categoria social, que foi construída e caracterizada socialmente como geracional.

A infância é independente das crianças; estas são os actores sociais concretos que em cada momento integram a categoria geracional; ora, por efeito da variação etária desses actores, a “geração” está continuamente a ser “preenchida” e “esvaziada” dos seus elementos constitutivos concretos. A geração é o que permanece, como categoria estrutural, sendo prioritariamente definida por factores igualmente estruturais. (SARMENTO, 2005, p. 364, grifos do autor).

Então, no século XVIII, com a chegada do iluminismo, a Filosofia e a Psicologia trazem pensadores como Rousseau (1712-1778) e Looock (1632-1704), que influenciaram a educação, e a criança passou a ter importância para o desenvolvimento social. Nos séculos XIX e XX, estudos de Comênio (1592-1670), Pestalozzi (1746-1827), Fröebel (1782-1852), Freud (1856-1939), Dewey (1859-1952), irmãs Agazzi (1866-1951), Montessori (1870-1952), Decroly (1871-1932), Wallon (1879-1962), Freinet (1896-1966), Vygotsky (1896-1934), embasaram o surgimento da Escola de Educação Infantil. Segundo Oliveira (2005):

nesse momento, a criança passou a ser o centro do interesse educativo dos adultos: começou a ser vista como sujeito de necessidades e objetos de expectativas e cuidados, situada em um período de preparação para o ingresso no mundo dos adultos, o que

tornava a escola (pelo menos para os que podiam frequentá-la) um instrumento fundamental.

Por outro lado, Oliveira (2005) expressa que, na Europa, arranjos alternativos, pelas entidades religiosas, foram construídos ao longo da história para recolher crianças pobres, vítimas da guerra, do abandono ou de maus tratos. Esse cenário é salientado no Brasil por Marcílio (2006), que traz a “roda dos expostos”, como meio de recolhimento na zona urbana, para crianças fruto da exploração sexual de mulheres índias e negras pelo senhor branco. Já na zona rural, segundo a autora, as crianças abandonadas, ou vítimas da pobreza, famílias em especial a de fazendeiros assumiam o cuidado das crianças. Desse modo, a Sociologia corrobora.

A infância é historicamente construída, a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade. Esse processo, para além de tenso e internamente contraditório, não se esgotou. É continuamente actualizado na prática social, nas interações entre crianças e nas interações entre crianças e adultos. Fazem parte do processo as variações demográficas, as relações económicas e os seus impactos diferenciados nos diferentes grupos etários e as políticas públicas, tanto quanto os dispositivos simbólicos, as práticas sociais e os estilos de vida de crianças e de adultos. A geração da infância está, por consequência, num processo contínuo de mudança, não apenas pela entrada e saída dos seus actores concretos, mas por efeito conjugado das acções internas e externas dos factores que a constroem e das dimensões de que se compõe. (SARMENTO, 2005, p. 365-366).

Nessa perspectiva, identificamos que a história da Educação Infantil, no Brasil, acompanhou a história do mundo; porém, com características próprias, pois como a maior parte da população Brasileira residia na zona rural, conforme palavras de Oliveira (2005, p. 91), “até meados, do século XIX, o atendimento de crianças pequenas longe da mãe em instituições como creches ou parques infantis praticamente não existia no Brasil.”

Com o movimento da Escola Nova, influências da Europa e dos Estados Unidos da América, chegaram ao Brasil para atender crianças da classe mais privilegiada. Assim, a base pedagógica do Jardim- de-infância de Fröebel (1782-1852)¹ se propagou pela elite brasileira.

Kramer (1995) salienta que, enquanto as instituições públicas atendiam às crianças das camadas mais populares, partindo da ideia de carência e deficiência, as instituições privadas funcionavam em meio turno, dando ênfase à socialização e à criatividade, com cunho pedagógico à preparação para o ensino regular para as crianças de elite. Nessa perspectiva, é

¹ Fröebel defendia a educação sem imposições às crianças porque, segundo sua teoria, elas passam por diferentes estágios de capacidade de aprendizado, com características específicas, antecipando as ideias do suíço Jean Piaget (1896-1980). (FERRARI, 2008).

que Oliveira (2005) salienta que os contextos históricos da Educação Infantil Brasileira referente às diferenças de classes sociais se arrastam até os dias atuais.

Com a Revolução Industrial, chegaram muitos imigrantes ao Brasil, principalmente nos centros urbanos mais industrializados. Conforme Rizzo (2003), a mulher entrou em massa no mercado de trabalho, alterando a forma da família cuidar e educar os filhos. Dessa forma, os movimentos de operários e feministas, reivindicando melhores condições de trabalho e a criação de instituições de educação e cuidados para suas crianças, iniciaram no Brasil.

Os donos das fábricas, por seu lado, procurando diminuir a força dos movimentos operários, foram concedendo certos benefícios sociais e propondo novas formas de disciplinar seus trabalhadores. Eles buscavam o controle do comportamento dos operários, dentro e fora da fábrica. Para tanto, vão sendo criadas vilas operárias, clubes esportivos e também creches e escolas maternas para os filhos dos operários. O fato dos filhos das operárias estarem sendo atendidos em creches, escolas maternas e jardins de infância, montadas pelas fábricas, passou a ser reconhecido por alguns empresários como vantajoso, pois mais satisfeitas, as mães operárias produziam melhor. (OLIVEIRA, 1992, p. 18).

Assim, com o avanço da industrialização, o número de mulheres da classe média ingressando no mercado de trabalho aumentou, necessitando ampliação do serviço das instituições de atendimento à infância. Dessa maneira, o número de instituições geridas pelo poder público aumentou, e o governo pressionado homologou, em 1988, a Constituição Federal que garante o direito da criança à educação.

Nesse sentido, compreendemos que a concepção de Criança e infância, influenciou e tem influenciado a trajetória da Legislação Educacional Brasileira. Segundo Oliveira (2005, p. 116),

após a promulgação da Constituição Federal de 1988, que determinou 50% da aplicação obrigatória de recursos em educação fosse destinada a programas de alfabetização – em um momento em que era defendida a alfabetização de crianças em idade anterior à do ingresso no ensino obrigatório –, houve expansão do número de pré-escolas e alguma melhoria no nível de formação de seus docentes, muitas vezes já incluídos em quadros de magistério. O filhote esquecido nessa expansão era a creche; que, embora reconhecida como instituição educacional, permanecia muito identificada com a ideia de favor e de situação de exceção.

Na década de 90, de acordo com Nunes (2013), surge um documento que reforça a cidadania da criança no país: o ECA. Conforme a autora, o ECA concretizou os direitos promulgados na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988).

No período de 1990 a 1996, segundo Oliveira (2005), a Educação Infantil ganhou espaço em pesquisas e encontros do Ministério de Educação e Cultura (MEC), os quais articularam

uma política nacional para garantir os direitos a uma educação de qualidade em creches e pré-escolas para a população até 6 anos.

De acordo com Oliveira (2005), com a homologação da LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996), a Educação Infantil passou a ser considerada a primeira Etapa da Educação Básica Brasileira, estimulando os profissionais e comunidade a participar da elaboração do projeto pedagógico da escola, além de dispor princípios para a formação mínima dos profissionais de Educação e critérios para uso de verbas.

Conforme Aquino e Vasconcellos (2013), a visão da criança cidadã já é uma realidade na história da Educação brasileira. Assim, em 1998, o MEC lançou o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998) que não se constituiu como um referencial para Educação Infantil, por ter pretensões muito amplas. No ano seguinte, foram elaboradas DCNEIs (BRASIL, 1999), baseadas na LDB (BRASIL, 1996).

As DCNEIs (BRASIL, 1999) instituíram oito diretrizes firmadas em três princípios: éticos, políticos e estéticos; para fundamentar as propostas pedagógicas das Instituições de Educação Infantil. Dessa forma, as DCNEIs (BRASIL, 1999), tentaram contribuir para o princípio de cidadania, o objetivo de propor uma educação de qualidade.

Segundo Aquino e Vasconcellos (2013), as DCNEIs (BRASIL, 1999), para serem implantadas, necessitavam de uma reflexão de valores sistemática de cada professor, além de sua prática docente, porém isso não aconteceu. Nesse ponto, encontramos uma lacuna, na trajetória de lei brasileira.

De acordo com Aquino e Vasconcellos (2013, p. 176), “O documento que estabelece as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI/99) acabou por ser silenciado pelo Governo Federal. Embora ele tenha força de lei e, realmente, tem caráter mais democrático [...], acabou por não ter a devida repercussão.”

Nessa direção, durante dez anos, o PNE/2001-2011 (BRASIL, 2001) trouxe para os municípios o compromisso público para as crianças de 0 a 6 anos. Nessa direção, o Parecer CNE/CEB nº 20/2009 (BRASIL, 2009b), que revisou as DCNEIs, trazendo um novo olhar para a Educação Infantil, nas DCNEIs (BRASIL, 2009a).

O Parecer CNE/CEB nº 20/2009 (BRASIL, 2009b) descreve sobre o currículo na Educação Infantil a visão de criança e os eixos que fundamentam a prática pedagógica. Ele reforça os três princípios: ético, estético e político e a importância do espaço no processo educativo. As DCNEIs, (BRASIL, 2009a) vieram novamente para orientar o planejamento curricular das instituições de Educação Infantil.

Nessa perspectiva, a Educação Infantil passou a ser obrigatória a partir dos 4 anos em nosso país, pela Emenda Constitucional nº 59/2009 (BRASIL, 2009c), a qual se estendeu na LDB, revisada em 2013 (BRASIL, 2013b). Com a homologação da Resolução CNE/CP nº 2, em dezembro de 2017 (BRASIL 2017b), a BNCC (BRASIL, 2017a), torna-se um documento normatizador das aprendizagens essenciais, visando a igualdade e a equidade na Educação Básica Brasileira.

Assim, interpretamos que a BNCC-EI (BRASIL, 2017a), concebe a criança como sujeito de direitos, de interesses e de saberes. Uma criança que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos, assimila valores, constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado.

Dessa maneira, a BNCC- EI (BRASIL, 2017a) traz como suporte de continuidade, de estruturação e de detalhamento no seu texto, a concepção de criança, os eixos estruturantes da prática pedagógica e os direitos de aprendizagem, que já foram descritos nas DCNEIs (BRASIL, 2009a). Nesse sentido, interpretamos que a concepção de criança da BNCC-EI (BRASIL, 2017a) é fruto da concepção da trajetória de leis brasileiras.

A BNCC-EI (BRASIL, 2017a) concebe a infância não como etapa da vida, mas como ação do processo de interação, criação e transformação. Conforme o sociólogo Corsaro (2011, p. 15), “[...] as crianças são agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas.”

Sarmento em entrevista com Delgado e Müller (2006), expressa seu pensamento transgressor e crítico contribuí, trazendo o movimento da Sociologia da Infância, que luta pela desocultação da infância e das crianças nas políticas, nos discursos, na produção científica, nas instituições e nos diferentes lugares ocupados por elas.

A **sociologia da infância** tem dado a meu ver alguns contributos muito importantes para a compreensão e inteligibilidade da **educação no Brasil**. Ao chamar a atenção para **a criança que vive em cada aluno** e ao analisar os efeitos geracionais das políticas públicas, introduz uma perspectiva nova sobre a realidade educacional, que não anula nem se sobrepõe às restantes – centradas no processo de aprendizagem, na análise sociológica das políticas públicas, na formação de professores, nos processos de ensino, na dinâmica cultural, etc. – mas permite enunciar novos sentidos para a acção educativa, especialmente num contexto de expansão e crise da educação, como é caracteristicamente o processo contemporâneo. A **análise** do que **as crianças** realmente **fazem na escola** – e que, obviamente, não se limita a estar na aula e aprender –, as formas populares de educação e as relações intergeracionais em meio popular, as culturas infantis, os sentidos da participação das crianças, os nefastos efeitos geracionais do sistema dual educativo brasileiro (público para os pobres, privado para as classes médias e altas), tudo isto são pontos que configuram um programa investigativo da sociologia da infância efectivamente empenhado na

escolarização das crianças, mas consciente de que esse programa só **é emancipador** se estiver **veiculado** à ampliação dos **direitos sociais** e, nomeadamente dos **direitos das crianças**. (DELGADO; MÜLLER, 2006, p. 21 - grifos nossos).

Dessa forma, compreendemos a concepção de infância na BNCC- EI (BRASIL, 2017a), não como um padrão único de infância, mas como diversas infâncias, considerando as diversas realidades, sociais, culturais, políticas e econômicas. Nessa direção, evidenciamos o pensamento dos sociólogos Pinto e Sarmiento (1997) que consideram as crianças como atores sociais, reconhecendo a capacidade de produção simbólica e de representações e crenças. Segundo os sociólogos citados anteriormente, essas culturas fazem parte da vida das crianças e se caracterizam pela heterogeneidade.

Assim, interpretamos a concepção da BNCC-EI (BRASIL, 2017a) dentro da perspectiva de Pinto e Sarmiento (1997), considerando que há uma pluralidade de crenças, de valores e de representações sociais das crianças; por isso, não falam de uma cultura da infância, mas de “culturas das crianças”, “ou culturas infantis”, pois defendem que existe uma pluralidade de sistemas simbólicos.

Portanto, é importante questionarmos: Por que a proposta dos Campos de Experiência, como arranjo curricular, vem causando dúvidas e incertezas entre os professores de Educação Infantil? Será que tem a ver com a lacuna que encontramos em 1999 e vem se estendendo até os dias atuais?

Nessa direção, é importante indagarmos sobre qual o tempo e qual o espaço que a Comunidade Escolar (professores, funcionários, crianças e pais) teve e tem para expressar suas concepções? De que maneira o PPP de cada Escola foi e está sendo construído e reconstruído?

Nesse cenário, é importante averiguarmos: de que forma o PPP está norteando as ações pedagógicas da escola? Afinal, a Comunidade Escolar tem conhecimento e clareza sobre o perfil de criança, de professor, de escola e de comunidade que, descrita nesse documento, define o que fazer, para que fazer e por que fazer?

De acordo com Vasconcellos (2013, p. 18), “Entendemos que o passado está sempre entre nós, pulsando nas ações, conscientes ou inconscientes, que realizamos com nossas crianças ou com/entre colegas de trabalho.” Nessa perspectiva, para desenvolvermos a proposta dos Campos de Experiências na realidade brasileira, constatamos a necessidade de estudos e reflexões em planejamentos e formações continuadas sobre a importância e a função das concepções descritas no PPP de cada Escola, para estruturar estratégias para orientar as práticas pedagógicas.

Segundo Kramer (1993), o professor é sujeito fundamental para mudanças no fazer da educação. “Por isso é que, na formação dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” (FREIRE, 1996, p. 43).

Nesse viés, o Quadro 2 apresenta a compreensão, interpretação e desenvolvimento sobre o eixo criança e infância na proposta dos Campos de Experiências na BNCC-EI (BRASIL, 2017a).

Quadro 2 - Compreensão, interpretação e desenvolvimento do eixo criança e infância na proposta dos Campos de Experiências na BNCC-EI/2017.

EIXO	COMPREENSÃO	INTERPRETAÇÃO	DESENVOLVIMENTO
Criança e Infância	- Compreendemos que a concepção de criança e infância, influenciou e tem influenciado a trajetória da Legislação Educacional Brasileira; - Compreendemos a concepção de infância na BNCC-EI (BRASIL, 2017a) não como um padrão único de infância, mas como diversas infâncias considerando as diversas realidades, sociais, culturais, políticas e econômicas.	- Interpretamos que a BNCC- EI (BRASIL, 2017a), concebe a criança como sujeito de direitos, de interesses e de saberes. Uma criança que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos, assimila valores, constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado; - Interpretamos que a concepção de criança da BNCC-EI (BRASIL, 2017a) é fruto da concepção da trajetória de leis brasileiras. - Interpretamos a concepção da BNCC-EI (BRASIL, 2017a), dentro da perspectiva de Pinto e Sarmiento (1997), considerando que há uma pluralidade de crenças, de valores e de representações sociais das crianças; por isso, não falam de uma cultura da infância, mas de “culturas das crianças”, “ou culturas infantis”, pois defendem que existe uma pluralidade de sistemas simbólicos.	- Para desenvolvermos a proposta dos Campos de Experiências na realidade brasileira, constatamos a necessidade de estudos e reflexões em planejamentos e formações continuadas sobre a importância e a função das concepções descritas no PPP de cada Escola, para estruturar estratégias para orientar as práticas pedagógicas.

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

No eixo criança e infância, a Abordagem Reggio Emilia/Itália tem a imagem da criança como a essência de ato educativo. Para compreendermos essa concepção de criança, é importante refletir o contexto histórico que tornou possível a prática dessa Abordagem.

Segundo Edwards, Gandini e Forman (2016a), a Itália, por se localizar na Europa, acompanhou a concepção de criança e infância, bem como a história da Educação Infantil. Nesse sentido, por volta de 1820, surgiram na Itália instituições de caridade para atender crianças pobres, com a intenção de melhorar o povo e formar cidadãos.

Segundo os autores, para as crianças pequenas, surgiram instituições que hoje são chamadas de *Asili Nido*, atendendo crianças de 4 meses a 3 anos. No século XIX, industrialistas estabeleceram creches em suas fábricas para atender mães trabalhadoras, afastando a ideia de caridade. O regime fascista, em 1922, tomou os méritos dessa inovação, adotando um modelo médico-sanitário de cuidados infantis.

Edwards, Gandini e Forman (2016a) salientam que, as crianças de 3 a 6 anos de idade, a *Scuole dell'Infanzia*, após 1867, recebeu influência do jardim de infância de Fröebel. No período entre 1904-1913, uma lei nacional estabeleceu treinamento em escolas pela as irmãs Agazzi e a Casa para Crianças foi fundada por Montessori. De acordo com Edwards, Gandini e Forman (2016a, p. 33),

após 1922, o regime fascista depôs o método de Montessori² promoveu apenas aquelas reformas escolares compatíveis com o monopólio da Igreja. O método de Agazzi³, favorecido pela Igreja Católica, foi proclamado como método estatal para a primeira infância.

No período entre 1945-1946, após a Segunda Guerra Mundial, muitas pessoas queriam mudanças, e iniciativas espontâneas começaram a surgir, enquanto o governo e a Igreja Católica se reorganizavam. Foi nesse período, em Villa Cella, Região da Emilia Romagna, que mulheres tiveram a iniciativa de construir uma escola para crianças pequenas.

²O Método Montessori é o resultado de pesquisas científicas e empíricas desenvolvidos pela médica e pedagoga Maria Montessori. É caracterizado por uma ênfase na autonomia, liberdade com limites e respeito pelo desenvolvimento natural das habilidades físicas, sociais e psicológicas da criança. (WIKIPÉDIA, s/d).

³ Método Agazzi - Trata-se dum método muito económico, pois os materiais e recursos didáticos utilizados no mesmo eram alcançáveis a qualquer nível socioeconómico, principalmente utensílios de uso quotidiano e diário. O principal interesse do método é conseguir nas crianças a saúde, a higiene, a cultura física e o desenvolvimento da linguagem. “Preparar para a vida fazendo vive” é o seu lema principal. (RODRIGUES, 2018).

Conforme Edwards, Gandini e Forman (2016a, p. 33), nesse período, “novas ideias sobre educação chegaram à Itália: o movimento para a “escola popular” vindo da França e os escritos recém-traduzidos de educadores progressistas como Celestin Freinet e John Dewey.”

Desse modo, em 1951, o Movimento de Educação Cooperativa foi formado para atender a primeira infância, e se estendeu para os anos 60 e 70, nos sistemas municipais de educação progressistas. Em Reggio Emilia, os primeiros centros municipais foram inaugurados em 1970. De acordo com Loris Malaguzzi (2016a p. 69), pensador da Abordagem Reggio Emilia,

pensamos em uma escola para crianças pequenas como um organismo vivo integral, como um local de vidas e relacionamentos compartilhados entre muitos adultos e muitas crianças. Pensamos na escola como uma espécie de construção em contínuo ajuste. [...] Os professores trabalham em pares coensinando em cada sala de aula, e planejam com os outros colegas e com as famílias. Todos os membros da equipe da escola reúnem-se uma vez por semana para a discussão e ampliação de suas ideias, e participam juntos do treinamento em serviço. Temos uma equipe de pedagogistas para facilitarmos a conexão interpessoal e para considerarmos as ideias gerais e os detalhes. As famílias encontram-se sozinhas ou com os professores, em encontros individuais, encontros em grupos ou em reuniões de toda a escola. As famílias formam uma Junta de Conselheiros, que se reúnem duas ou três vezes por mês. [...] Portanto, nós formamos um mecanismo que combina locais, papéis e funções que têm seu próprio momento de ocorrência, mas que pode ser intercambiados uns com os outros, a fim de gerarem ideias e ações.

De acordo com informações coletadas durante os Estudos Bibliográfico, Documental, (Auto)biográfico e de Caso, a imagem de criança, como essência do ato educativo na Abordagem Reggio Emilia/Itália, nos leva a compreender que essa imagem de criança determina a maneira como o professor olha e ouve suas crianças. Segundo Rinaldi (2017, p. 156):

A imagem de criança é, acima de tudo, uma convenção cultural (e, portanto, social e política) que torna possível reconhecer nelas (ou não) certas qualidades e potenciais, e interpretar expectativas e contextos que dão valor a qualidades e potenciais ou, ao contrário, os negam. Aquilo que pensamos sobre as crianças se torna, então, um fator determinante na definição de sua identidade ética e social, de seus direitos e dos contextos educacionais que lhe são oferecidos.

Dessa forma, compreendemos que a imagem de criança é fundamental para a Escola pensar a organização dos espaços e ambientes. Segundo as Indicações Nacionais Italianas (ITÁLIA, 2015, p. 26), “a escola junta à tarefa “do ensinar a aprender” aquela “do ensinar a ser.” O Regimento Escolas e Creches para a Infância da Comuna de Reggio (REGGIO CHILDREN, 2013, p. 10) expressa que

as crianças são dotadas de potencialidades extraordinárias de aprendizado e de mudança, de múltiplos recursos afetivos, relacionais, sensoriais de intelectuais, que se explicitam numa troca incessante com o contexto cultural e social. Cada criança é sujeito de direitos e prioritariamente leva consigo o direito de ser respeitada e valorizada na própria identidade, unicidade, diferença e nos próprios tempos de desenvolvimento e de crescimento. Cada criança, individualmente e na relação com o grupo, é portadora de uma sensibilidade ecológica com relação aos outros e ao ambiente é construtor de experiências às quais é capaz de atribuir sentido e significado.

Assim, interpretamos que a imagem de criança deve estar clara no projeto pedagógico da Escola e o professor deve ter consciência sobre essa imagem, pois está ligada ao conhecimento e à aprendizagem. Conforme Malaguzzi (2016a p. 91),

aprender e reaprender com as crianças é a nossa linha de trabalho. Avançamos de tal modo que as crianças não são moldadas pela experiência, mas dão forma a experiência. Existem duas formas pelas quais podemos olhar os processos de aprendizagem das crianças e descobrir indícios para o seu apoio: uma é como as crianças ingressam em uma atividade e desenvolvem suas estratégias de pensamento e ação; a outra é como os objetos envolvidos são transformados.

Interpretamos que a documentação pedagógica que registra o processo da aprendizagem é uma possibilidade encontrada pela Abordagem Reggio Emilia para compreender a imagem de criança e infância e também uma oportunidade de fazer e rever a escola. Rinaldi (2017, p. 121-122), atualmente consultora da Reggio Children e ex-diretora dos serviços municipais de Reggio Emilia/Itália, expressa o seguinte.

Acredito que a documentação é uma parte substancial do objetivo que sempre caracterizou nossa experiência: a busca pelo significado – encontrar o significado da escola ou melhor, construir o significado da escola como lugar que desempenha papel ativo na busca das crianças pelo significado e na nossa própria busca por significado (e significados partilhados). Nesse sentido, entre as primeiras questões que nós, educadores, deveríamos nos perguntar, estão as seguintes: Como podemos ajudar as crianças a descobrir o sentido daquilo que fazem, encontram e experimentam? E como podemos fazer isso por nós mesmos? Estas são questões de significado e de busca pelo significado (Por quê? Como? O quê?). Creio que sejam as perguntas – chave que as crianças estão sempre se fazendo, tanto na escola como fora dela.

Nesse sentido, interpretamos que a infância, na Abordagem Reggio Emilia/Itália, é a leitura do contexto histórico da cultura e da sociedade que a criança está inserida. De acordo com Corsaro (2011), o grupo de pares particular, o qual considera como grupo coletivo de crianças que produz culturas de pares locais, representará uma geração particular num período

histórico particular. De acordo com Rinaldi (2017, p. 324), a imagem de criança e sua cultura são evidenciadas pela documentação, pois

a documentação real é a melhor ferramenta para tornar o educador ciente das próprias teorias, que ele traz de sua formação, não apenas acadêmica, mas também cultural – algo que está na sociedade, na televisão, em todos os lugares. E isso é uma coisa que Reggio entende muito bem, como essas teorias constroem a imagem de criança. A documentação foi e ainda é a única ferramenta que vejo capaz de produzir crises em termos de conhecimento, desenvolvimento profissional, identidade e tudo o mais.

Também compreendemos que o contexto é uma estratégia de reconhecer que as crianças não são todas iguais, pois carregam suas heranças de cultura; nesse sentido, existem diversas infâncias. Sarmiento (2004) corrobora salientando que as crianças produzem saberes e conhecimentos sobre as experiências cotidianas, as quais servem para a criação de outras relações sociais no mundo e nas instituições que frequentam. Nessa perspectiva, Rinaldi (2017, p. 24-25) afirma que

os educadores de Reggio reuniram teorias e conceitos de diversos campos diferentes, não apenas da educação, mas também da filosofia, da arquitetura, da ciência, da literatura e da comunicação visual. Eles relacionaram seu trabalho a uma análise do mundo mais amplo e de seus contínuos processos de mudança. [...] Todavia, os educadores de Reggio não apenas trouxeram teorias e conceitos de vários lugares; na realidade, refletiram sobre eles e os experimentaram, criando os próprios significados e implicações para a prática pedagógica.

Assim, identificamos que a imagem de criança, na Abordagem Reggio Emilia, é essencial para desenvolver os Campos de Experiências, pois é ela que possibilita pensar espaços, ambientes, materiais, organizar contextos e atingir objetivos. No Regimento Escolas e Creches para a Infância da *Comuna* de Reggio (REGGIO CHILDREN, 2013, p. 10), a criança é reconhecida como protagonista ativa no processo de desenvolvimento, no qual expressa suas cem linguagens.

A criança, como ser humano, possui cem linguagens, cem maneiras de pensar, de se expressar, de entender, de encontrar o outro através de um pensamento que entrelaça e não separa as dimensões da experiência. As cem linguagens são metáfora das extraordinárias potencialidades das crianças, dos processos cognitivos e criativos, das múltiplas formas com que a vida se manifesta e o conhecimento é construído. As cem linguagens devem ser entendidas como possibilidades que se transformam e multiplicam, na cooperação e na interação entre linguagens, entre crianças e entre crianças e adultos. É responsabilidade da creche e da escola para infância valorizar todas as linguagens verbais e não verbais, dando a elas dignidades equivalentes.

Nesse sentido, Corsaro (2011) afirma que as relações construídas pelas crianças entre si e coletivamente com os adultos, reproduz, cria, compartilha e recria relações de cultura.

No quadro 3, apresentamos a compreensão, interpretação e o desenvolvimento do eixo criança e infância na prática dos Campos de Experiências.

Quadro 3 - Compreensão, interpretação e desenvolvimento do eixo criança e infância na prática dos Campos de Experiência na Abordagem Reggio Emilia/Itália.

EIXO	COMPREENSÃO	INTERPRETAÇÃO	DESENVOLVIMENTO
Criança e Infância	- Compreendemos que a imagem de criança é fundamental para a Escola pensar a organização dos espaços e ambientes da Escola; - Compreendemos que a imagem de criança determina a maneira como o professor olha e ouve suas crianças; - Compreendemos que o contexto é uma estratégia de reconhecer que as crianças não são todas iguais, pois, carregam suas heranças de cultura, por isso, existem diversas infâncias.	- Interpretamos que a infância, na Abordagem Reggio Emilia/Itália, é leitura do contexto histórico, da cultura e da sociedade que a criança está inserida; - Interpretamos que a imagem de criança deve estar clara no projeto pedagógico da Escola, e o professor deve ter consciência sobre a imagem da criança, uma vez que está ligada ao conhecimento e a aprendizagem; - Interpretamos que a documentação pedagógica que registra o processo da aprendizagem é uma possibilidade encontrada pela Abordagem Reggio Emilia para compreender a imagem de criança e infância, e também uma oportunidade de fazer e rever a escola.	- Identificamos que a imagem de criança, na Abordagem Reggio Emilia, é essencial para desenvolver os Campos de Experiências, pois é ela que possibilita pensar espaços, ambientes, materiais, organizar contextos e atingir objetivos.

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

A partir do cruzamento do eixo crianças e infância, identificamos que, na Abordagem Reggio Emilia/Itália, a imagem de criança está muito presente nas rotinas, nas ações pedagógicas, nas reuniões de planejamentos, por meio da documentação pedagógica, evidenciando o processo de aprendizagem das crianças e promovendo “a dança entre teoria e prática”. Nesse sentido, o Regimento Escolas e Creches para a Infância da Comuna de Reggio (REGGIO CHILDREN, 2013, p. 13), explicita que

a formação profissional é caracterizada como um processo que tende à construção de consciência dos modos e dos significados da educação, dos nós que classificam o projeto educativo e de competências específicas dos diversos papéis profissionais. A formação permanente é um direito-dever tanto do auxiliar quanto do grupo, previsto

e considerado no horário de trabalho e organizado de forma modular nos seus saberes, nas suas formas e nas modalidades de participação das pessoas. Desenvolve-se prioritariamente nas ações cotidianas, no interior das instituições, através de práticas reflexivas da observação e da documentação e encontra, no encontro semanal, ocasião privilegiada de aprofundamento e compartilhamento. A formação profissional se desenvolve de maneira sinérgica entre os encontros na escola para infância ou creche, o plano de formação do sistema de serviços educacionais, as ocasiões de formação e culturais da cidade, nacionais e internacionais.

Nesse sentido, identificamos que a prática dos Campos de Experiências, na Abordagem Reggio Emilia/Itália, supera os documentos nacionais. Já, na análise do eixo criança e infância da BNCC-EI (BRASIL, 2017a), constatamos que a trajetória de leis, desde 1999, com a homologação das DCNEIs (BRASIL, 1999), evidencia avanços contínuos referente a concepção de criança como centro do processo educativo; porém, as leis ficam engavetadas não fazendo parte da prática do professor. De acordo com Aquino e Vasconcellos (2013, p. 181-182),

apesar de dispomos de um documento como as DCNEI, que representam um avanço em termos de afirmação da condição de cidadania para a pequena infância por ser instrumento para a consolidação de práticas pedagógicas democráticas, a difusão e a apropriação de tal documento pelos professores de educação infantil são inexpressivas.

Dessa forma, encontramos aqui um abismo enorme entre a BNCC- EI e a Abordagem Reggio Emilia/Itália. Apesar de as concepções de criança e infância teoricamente se aproximarem, constatamos que elas se diferenciam na prática. Durante o Estudo de Caso, sobre a prática dos Campos de Experiências, na Abordagem Reggio Emilia/Itália, observamos e ouvimos muito sobre a imagem de criança forte, potente e capaz, a qual o Regimento Escolas e Creches para a Infância da *Comuna* de Reggio (REGGIO CHILDREN, 2013) descreve como um dos pilares fundamentais da Abordagem Reggio Emilia/Itália. Gandini et al. (2019, p. 2) afirmam que

um dos pilares centrais da abordagem de Reggio Emilia, que tem orientado e continua a motivar o trabalho dos educadores italianos, é a ideia de que toda criança é criativa, repleta de potencial e tem o desejo e o direito de produzir sentido a partir da vida dentro do contexto de relacionamentos ricos em muitos sentidos e usando muitas linguagens.

O Quadro 4 apresenta as aproximações e as diferenças que encontramos no cruzamento do eixo criança e infância nas propostas dos Campos de Experiências na BNCC-EI (BRASIL, 2017a) de Reggio Emilia/Itália.

Quadro 4 - Aproximações e diferenças do eixo criança e infância nas propostas dos Campos de Experiências na BNCC-EI/2017 e de Reggio Emilia/Itália.

APROXIMAÇÕES	DIFERENÇAS
- As concepções de criança e infância teoricamente se aproximarem; porém, constatamos que elas se diferenciam na prática.	- Identificamos que a prática dos Campos de Experiências na Abordagem Reggio Emilia/Itália, supera os documentos nacionais; - Constatamos que a trajetória de leis, desde 1999, com a homologação das DCNEIs, evidencia avanços contínuos referente à concepção de criança como centro do processo educativo; contudo, as leis ficam engavetadas, não fazendo parte da prática do professor.

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Nesse sentido, a imagem de criança que alimenta a prática da proposta de Campos de Experiências, na Abordagem Reggio Emilia/Italia, desafia reflexões durante as reuniões pedagógicas e de planejamentos, motivando os professores a rever sua postura e os espaços físicos da escola e da sala de aula; o que possibilita mudanças no fazer pedagógico, no ambiente e na organização do material. De acordo com Rinaldi (2017, p. 242-243):

a vida cotidiana nas escolas é qualificada constantemente requalificada com base nas observações, interpretações e avaliações dos educadores, que mudam com frequência, graças às ações e reflexões que educadores e crianças realizam juntos. Essa é a melhor garantia que podemos dar, não só aos educadores, mas também as crianças e suas famílias. A escuta, a observação, e a documentação são essenciais, mas não o suficiente para o nosso trabalho. Se não interpretarmos os eventos, não podemos partilhar os significados e a significância daquilo que acontece. A interpretação é fundamental para o progresso do trabalho e para os processos de crescimento de crianças e educadores. Por essa razão, um horário e um local devem ser disponibilizados, diária e também semanalmente, para que as interpretações hipóteses e dúvidas dos educadores possam ser discutidas e ampliadas com seus colegas de trabalho, na escola. Toda semana os funcionários da escola se reúnem para dialogar e discutir sobre suas hipóteses acerca do trabalho em andamento em cada turma examinando documentação em conjunto. [...] Assim, fica disponibilizado um horário para essas reuniões (duas horas e meia por semana), no cronograma de trabalho. Esses encontros acontecem na parte da tarde, após às 16 horas e, quando a maioria das crianças já foi para casa. Os funcionários escolhe uma sala para o encontro que estimule a troca e o estudo em conjunto e disponha dos equipamentos necessários [...] A única exigência é a interação, pois esse tempo é reservado para que estejam juntos com um coprofessor, com todos os funcionários da escola, como o pessoal de outras escolas, sendo que primordial é a comunicação.

Dessa forma, repensar espaços e tempos para desenvolver planejamentos reflexivos a respeito da imagem da criança com professores e funcionários e da maneira como eles trabalham com essa imagem de criança é um desafio para as Escolas de Educação Infantil Brasileiras avançarem no desenvolvimento dos Campos de Experiências. Refletir sobre a concepção de imagem de criança em reuniões pedagógicas, encontros de estudos e em formação continuada de professores são desafios para pensarmos nos fazeres e nas fragilidades da escola e dos professores, nos espaços, nos materiais, nas escutas, nas brincadeiras, nas investigações que provocam aprendizagens.

Nesse contexto, rever os elementos conceituais do projeto político pedagógico em reuniões pedagógicas e formações de professores é uma possibilidade para avançar na construção da imagem da criança. De acordo com Vasconcellos (2002), o projeto político pedagógico é a base que fundamenta a ação de todos os integrantes das instituições. Nesse viés, Rinaldi (2017, p. 305) expressa que “a criança é portadora, aqui e agora, de direitos, de valores, de cultura: a cultura da infância. Ela não é apenas o nosso conhecimento sobre a infância, mas o conhecimento da influência sobre como ser e como viver.”

A prática da documentação pedagógica e da observação são possibilidades para os professores brasileiros refletirem sobre a imagem de criança no cotidiano. A proposta de Campos de Experiências para a Etapa de Educação Infantil na BNCC (BRASIL, 2017a) é considerada um arranjo curricular para acolher as experiências e vivências da criança, juntamente com o patrimônio cultural. Nessa perspectiva, Barbosa e Richter (2015, p. 196) desafiam pensar em um currículo que

está inserido na cultura, na vida das crianças, das famílias, das práticas sociais e culturais, ou seja, é um currículo situado que caminha para experiência não na perspectiva do seu resultado, mas naquela que contenha referências para novas experiências, para a busca do sentido e do significado, que considera a dinâmica da sensibilidade do corpo, a observação, a constituição de relações de pertencimento, a imaginação e a ludicidade e, a alegria, a beleza, o raciocínio, o cuidado consigo e com o mundo.

Assim, para avançar na construção da imagem da criança, outra possibilidade é refletir sobre as rotinas diárias desenvolvidas na Educação Infantil. Segundo Martins Filho (2020), as ações que fazem parte das rotinas diárias, as quais denomina de minúcias rotineiras, envolvem escolhas. Conforme Rinaldi (2017), fazer escolhas é um ato político; por isso, a pedagogia não é neutra. De acordo com Martins Filho (2020, p. 38), pensar minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência possibilita

problematizar e analisar que as relações entre professoras e crianças definem em muito as relações das crianças entre si, favorecendo ou não a potencialização e o protagonismo entre pares. [...] a mediação qualificada e as intencionalidades das professoras e professores, os modos de socialização e as interferências educacionais e pedagógicas desses profissionais sobre as crianças são de fundamental importância para o desenvolvimento, socialização e a aprendizagem destas [...].

Freire (1999, p.78) afirma que “as pessoas que trabalham diretamente com as crianças precisam estar continuamente se formando, para exercer sua função da melhor maneira possível.” Nesse sentido, conforme a autora, na educação, não existe neutralidade. O que pensamos, fazemos e dizemos é sempre uma escolha. Dessa maneira, o Quadro 5, apresenta os desafios e as possibilidades que identificamos, para compreendermos, interpretarmos e desenvolvermos a proposta dos Campos de Experiências, descrita na BNCC (BRASIL, 2017a), considerando o eixo criança e infância.

Quadro 5 - Desafios e as possibilidades para compreendermos, interpretarmos e desenvolvermos a proposta dos Campos de Experiências, considerando o eixo criança e infância.

DESAFIOS	POSSIBILIDADES
- Repensar espaços e tempos para desenvolver planejamentos reflexivos a respeito da imagem da criança com professores e funcionários, bem como sobre a maneira como eles trabalham com essa imagem de criança; -Refletir sobre a concepção de imagem de criança em reuniões pedagógicas, encontros de estudos e em formação continuada de professores para pensarmos nos fazeres e nas fragilidades da escola e dos professores, nos espaços, nos materiais, nas escutas, nas brincadeiras, nas investigações que provocam aprendizagens.	- Rever os elementos conceituais do projeto político pedagógico em reuniões pedagógicas e formações de professores; - A prática da documentação pedagógica e da observação são possibilidades para os professores brasileiros refletirem sobre a imagem de criança no cotidiano; -Refletir sobre as rotinas diárias desenvolvidas na Educação Infantil.

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

No que se refere ao eixo criança e infância, a Educação Infantil Brasileira necessita de pesquisas, estudos e formações continuadas sobre planejamento, Projeto Político Pedagógico, rotinas cotidianas, documentação pedagógica, observação para construir, desconstruir, pensar, repensar e assim, romper barreiras e paradigmas.

Eixo tempo e espaço

A BNCC-EI (BRASIL, 2017a) considera que o tempo e o espaço devem permitir que a criança se aproprie da cultura e potencialize suas singularidades, por meio de suas experiências

e vivências. Para Sarmento (2002), o mundo adulto constitui a fonte de experiência social e material das formas de expressão e produção simbólica da criança. O autor identificou que as culturas da infância exprimem a cultura social à qual a criança pertence, ressaltando a interatividade das crianças, que expressam a capacidade de se relacionar e de trocar experiências.

Nesse sentido, compreendemos que a criança precisa de espaço e tempo para brincar e interagir com diferentes parceiros e para ampliar seu conhecimento, cultura e experiências. De acordo com Dewey (1978, p. 53), “o verdadeiro desenvolvimento é um desenvolvimento da experiência, pela experiência, que segundo Bondioli e Mantovani (1998), necessita de tempo e continuidade. Assim, segundo as autoras:

favorecer a continuidade, evitando concebê-la como puramente lógica (do simples ao complexo) ou psicológica (do fácil ao difícil), implica prestar atenção ao significado que para uma criança uma determinada experiência possui e daí partir para individualizar outras experiências que a consolidem e a reforcem. Então trata-se também de tornar significativa as experiências, escolhendo entre aquelas que fornecem possibilidade de crescimento ou, para usar um conceito de Vygotsky (1934), que situam na zona de desenvolvimento proximal, isto é, que ativam qualidade e habilidade infantil recém-esboçadas, em estado embrionário, permitindo a sua expressão e explicação. (BONDIOLI; MANTOVANI, 1998, p. 32).

Nesse sentido, interpretamos que os espaços possibilitam organizar contextos que provocam investigações, explorações e relações, as quais necessitam de tempo para criar situações de descoberta e a continuidade é essencial para dar sentido à aprendizagem. Nesse viés, Dubovik e Cippitelli (2018, p. 76) afirmam que “o espaço contribui para a qualidade das experiências que as crianças realizam nos contextos.”

Dessa forma, Sarmento (2002) destaca a reiteração, evidenciando o tempo da criança como recursivo, capaz de ser reproduzido, transmitido e recriado, por meio da transmissão de jogos, brincadeiras e rituais. Trazendo a fantasia do real à capacidade imaginativa da criança, que na Cultura Infantil, possibilita à criança expressar na ação, sua inteligibilidade imaginação do real.

Nesse processo de faz de conta, segundo Sarmento (2002), a criança passa a entender acontecimentos sociais que permeiam seu cotidiano. Fochi (2015, p. 224), expressa que

organizar os campos de experiências tendo em vista a ludicidade, a continuidade e a significatividade das experiências das crianças nas escolas é também evidenciar as concepções de escola, de criança, de educação. É um exercício político e pedagógico, ético e estético.

Dessa maneira, Sarmento (2002) ressalta a ludicidade como a base imaginária dos mundos da criança para transpor pessoas, situações, objetos ou acontecimentos. A ludicidade permite à criança brincar e passar por experiências desafiantes, nas quais precisa agir de forma criativa, construindo significados. Nessa perspectiva, o geógrafo chinês Tuan (2013, p. 13-14) expressa que o espaço marca a experiência do sujeito.

Considerando os dotes humanos, de que maneira as pessoas contribuem significado e organizam o espaço e o lugar? Quando se faz essa pergunta, o cientista social é tentado a ver a cultura como um fator explicativo. A cultura é desenvolvida unicamente pelos seres humanos. Ela influencia intensamente o comportamento e os valores humanos [...]. Na experiência, o significado de espaço frequentemente se funde com o de lugar. “Espaço” é mais abstrato do que lugar. O que começa com espaço diferenciado transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor. Os arquitetos falam sobre as qualidades espaciais do lugar; podem igualmente falar das qualidades locais do espaço. As ideias de “espaço” e “lugar” não podem ser definidas uma sem a outra. A partir da segurança e estabilidade do lugar estamos cientes da amplitude, da liberdade e da ameaça do espaço, e vice-versa. Além disso, se pensarmos no espaço como algo que permite movimento, então lugar é pausa; cada pausa no movimento torna possível que localização se transforme em lugar.

Diante das palavras de Tuan (2013), fica evidente que a qualidade espacial influencia na intensidade da experiência, da interação e da relação entre as crianças e entre as crianças e os adultos, durante a aprendizagem, a mediação, a observação e a escuta de descobertas participativas. Dessa forma, Staccioli (2013, p. 5) corrobora dizendo que “para proporcionar um ambiente respeitoso (aos adultos e às crianças), é necessário prever, projetar, organizar, realizar, manter e renovar.”

Nesse viés, interpretamos que os ambientes dos espaços devem convidar, provocar a criança a vivenciar desafios e resolvê-los. Segundo Fochi (2015), quando a criança começa a explorar os objetos, por meio da intencionalidade do professor, sua curiosidade é despertada, e ela inicia uma investigação na qual, por meio da experiência, cria hipóteses e interage com objetos e com as demais crianças.

Assim, compreendemos que o tempo é fundamental para a criança fazer investigações e formular hipóteses. De acordo com Barbosa e Oliveira (2018, p. 6),

situar o currículo na experiência das crianças, que acontece de modo integrado em diferentes campos da cultura. [...] modifica-se a compreensão do que é conteúdo, do que é currículo, em um movimento que poderá ser um grande passo para a Educação Infantil no Brasil.

Conforme as palavras das autoras acima, compreendemos que o espaço, na proposta dos Campos de Experiências na BNCC (BRASIL, 2017a), oportuniza à criança dar significado, reorganizar e representar a própria experiência, constituindo uma ideia de como o contexto é fortemente educativo. Nesse sentido, Staccioli (2013, p. 26) expressa que “as experiências que as crianças realizam na pré-escola nos “diversos âmbitos do fazer e do agir” podem adquirir valor cultural e dimensão cognitiva na medida em que forem estimulantes e organizadas em contextos de acolhimento.”

Diante das palavras de Staccioli (2013) e Oliveira e Barbosa (2018) e questionamos: como organizar os espaços e o tempo, considerando a interação, o brincar, as experiências e vivências? Como organizar espaços e tempo para acolher as crianças? Como acolher as vivências e as experiências da criança para dar continuidade e sentido às suas aprendizagens?

A proposta dos Campos de Experiências, como um arranjo curricular, está exigindo uma mudança na postura das professoras e na forma de pensar e organizar o planejamento. Evidenciamos que, em 2009, as DCNEIs foram fixadas para orientar a organização das propostas pedagógicas das Escolas de Educação Infantil. O Parecer CNE/CEB nº 20/2009 (BRASIL, 2009b), que revisou as DCNEIs (BRASIL, 2009a), já enunciava a concepção de criança, currículo, e princípios éticos, políticos e estéticos, que indicavam uma mudança de postura do professor de Educação Infantil e do currículo centrado na experiência da criança.

Nesse sentido, questionamos por que a prática da proposta de Campos de Experiência, descrita na BNCC- EI (BRASIL, 2017a), que busca entrelaçar as vivências e as experiências das crianças com o conhecimento do patrimônio cultural está gerando dúvidas e incertezas entre os professores de Educação Infantil, se a organização de currículo desde 2009, já vinha apontando para essa proposta?

Mais uma vez, constatamos que as leis educacionais para a Educação Infantil Brasileira não estão sendo colocadas em prática. Nesse contexto, Fochi (2016, p. 6) descreve que a “didática (arte de ensinar)”, até então utilizada nos cursos de formação de professores, “não atende às especificidades da educação infantil” e nem às necessidades dos Campos de Experiência, pois segundo o autor,

a organização de um currículo por campos de experiência consiste em colocar no centro do projeto educativo o fazer e o agir das crianças. Compreender a ideia de experiência como contínuas e participativas interações dos meninos e das meninas privilegia as dimensões de ação destes com a complexidade e a transversalidade dos patrimônios da humanidade. (FOCHI, 2015, p. 221).

Nesse viés, constatamos a necessidade de repensar o desenvolvimento dos cursos de graduação para professores e o desenvolvimento dos cursos de formações continuada para eles, no sentido de oportunizar a futuros professores e a professores em atuação uma formação que possibilite vivências e experiências em projetos educativos que contemplem a ação da criança como centro do processo. Segundo Perrenoud (2000, p. 160), formar-se “é aprender, é mudar, a partir de diversos procedimentos pessoais e coletivos de autoformação”.

Repensar os espaços da escola para projetar ambientes de pertencimento para as crianças desenvolverem suas vivências e experiências durante as investigações e as explorações, também é uma necessidade para a realidade brasileira. Segundo Lopes (2008/2009, p. 36), “as marcas sócio-espço-temporais se fazem se fazem presentes também nos corpos das pessoas, o que evidencia a perspectiva vygotskyana da plasticidade do biológico e de sua condição sócio-cultural.”

Assim, identificamos que, para desenvolver a proposta dos Campos de Experiências na BNCC (BRASIL, 2017a), é necessário o professor pensar em espaços acolhedores, organizar o tempo, escolher materiais que possibilitem preparar contextos que permitem a criança criar, se relacionar, interagir, se expressar, se conhecer, brincar, explorar, desenvolver e continuar suas investigações.

O Quadro 6 apresenta a compreensão, interpretação e desenvolvimento do eixo tempo e espaço na proposta dos Campos de Experiência na BNCC-EI (BRASIL, 2017a).

Quadro 6 - Compreensão, interpretação e desenvolvimento do eixo tempo e espaço na proposta dos Campos de Experiência da BNCC-EI/2017.

EIXO	COMPREENSÃO	INTERPRETAÇÃO	DESENVOLVIMENTO
Tempo e Espaço	- Compreendemos que a criança precisa de espaço e tempo para brincar e interagir com diferentes parceiros e para ampliar seu conhecimento, cultura e experiências; - Compreendemos que o tempo é fundamental para a criança fazer investigações e formular hipóteses; - Compreendemos que a proposta dos Campos de Experiências na BNCC (BRASIL, 2017a), o espaço oportuniza à criança dar significado, reorganizar e representar a própria experiência, constituindo	- Interpretamos que os espaços possibilitam organizar contextos que provocam investigações, explorações e relações, as quais necessitam de tempo para criar situações de descoberta e a continuidade é essencial para dar sentido a aprendizagem; - Interpretamos que os ambientes dos espaços devem convidar, provocar a criança a vivenciar desafios e resolvê-los.	- Identificamos que, para desenvolver a proposta dos Campos de Experiências na BNCC (BRASIL, 2017a), é necessário o professor pensar em espaços acolhedores, organizar o tempo, escolher materiais que possibilitem preparar contextos que permitem a criança criar, se relacionar, interagir, se expressar, se conhecer, brincar, explorar, desenvolver e continuar suas investigações.

	uma ideia de como o contexto é fortemente educativo.		
--	--	--	--

Fonte: Elaborada pela autora, 2020.

Já o eixo tempo e espaço, na Abordagem Reggio Emilia, considera os ambientes espaços e relações, como um princípio do projeto educativo, pois esses promovem a circularidade, o tempo, a qualidade e as experiências cotidianas. Segundo Ceppi e Zini (2013, p. 25),

a qualidade de um ambiente é resultado de muitos fatores. Ela é influenciada pelas formas dos espaços, por sua organização funcional, e pelo conjunto completo de percepções (iluminação, cor, condições acústicas e microclimáticas, efeitos táteis) [...], o ambiente deve ser visto como um local multissensorial, não somente pode ser rico em estímulos, mas por ser rico em valores sensoriais diversos para que cada indivíduo possa adquirir consciência de suas próprias características de recepção.

De acordo com Rinaldi (2017), entrar em uma escola de Reggio é uma experiência emocional, pois é possível senti-la vibrando de tanta vida. É possível reconhecer o pensamento de Montessori, Freinet, Dewey, na linguagem do ambiente espacial, que se preocupa com as artes visuais e a arquitetura. O Regimento Escolas e Creches para a Infância da *Comuna* de Reggio (REGGIO CHILDREN, 2013, p. 12-13) evidencia a importância da organização do trabalho, dos espaços e dos tempos.

A organização do trabalho, dos espaços, dos tempos das crianças e dos adultos pertence estruturalmente aos valores e às escolhas do projeto educativo. É uma organização que constrói uma rede de escolhas e de responsabilidades coparticipada nos âmbitos administrativo, político e pedagógico; escolhas que servem para garantir identidade, estabilidade, segurança às crianças e ao serviço educacional, caracterizando-o pelas suas potencialidades, qualidade e práxis.

Segundo Gandini (2016a), o ambiente, na Abordagem Reggio Emilia, é visto como algo que educa a criança. Conforme Ceppi e Zini (2013, p. 26),

explorar a realidade é uma condição constante na infância. Crianças pequenas habitam o espaço continuamente construindo lugares (imaginários e reais) dentro do lugar em que estão. Alguns poucos elementos e objetos são o suficiente para criar uma variedade de situações e cenários: fontes de luz artificiais, projetores de slides, retroprojetor, por exemplo quando disponíveis às crianças, auxiliam a construção de espaços virtuais. O ambiente para crianças pequenas deve levar em consideração seus interesses e habilidades na construção de lugares e fornecer elementos e instrumentos para satisfazer seus desejos e para ajudar no desenvolvimento de suas habilidades

Dessa maneira, Rinaldi (2017) salienta a importância de pensar no que, como, onde e quando para conectar tempo e espaço. Nesse contexto, o tempo e o espaço devem oportunizar ao professor a prática observacional que, segundo Riera (2019, p. 78), “nos ajuda a desenvolver essa sensibilidade, a pararmos e silenciarmos para atender ao que acontece e passar da ação ao repouso e da palavra à escuta. Implica também a capacidade de prestar atenção e de desenvolver as atitudes conscientes do próprio observador.”

Nessa perspectiva, Riera (2019) reitera as palavras de Hoyuelos de 2004 sobre a importância da escuta ativa para compreendermos como as crianças pensam, desejam e fazem teorias. O Regimento Escolas e Creches, para a Infância da Comuna de Reggio (REGGIO CHILDREN, 2013, p. 11), pontua a escuta como indispensável para a mudança.

Numa educação participada, um comportamento ativo de escuta entre adultos, crianças e ambiente é premissa e contexto de toda relação educativa. A escuta é um processo permanente que alimenta reflexão, acolhimento e abertura em direção ao outro; é condição indispensável para o diálogo e a mudança. O comportamento de escuta eleva a atenção e sensibilidade com relação aos cenários culturais, de valores e políticos de contemporaneidade. A creche e a escola para infância têm a responsabilidade de favorecer e tornar visíveis tais processos através da documentação educativa.

Nesses termos, Rinaldi (2014, p. 81) afirma a importância da pedagogia da escuta com todos os sentidos, da escuta como tempo, como acolhimento, como interpretação e como base de cada relação de aprendizagem. Segundo a autora,

uma das primeiras perguntas que temos que nos fazer, como professores e educadores, seja esta: “Como podemos ajudar as crianças a descobrir o sentido do que fazem, do que encontram, do que vivem?” [...] para nós, esses significados, essas teorias explicativas são de grande relevância e muito reveladoras das maneiras como as crianças pensam, interrogam, e interpretam a realidade e as próprias relações com elas e conosco. É aqui que me parece encontrar-se a gênese da “Pedagogia da Relação e da Escuta”, uma das metáforas com que é distinguida a pedagogia reggiana. Tanto para adulto quanto para criança, entender significa conseguir elaborar uma “teoria” interpretativa, uma narração que dê sentido aos acontecimentos e às coisas do mundo. Uma teoria provisória, uma explicação satisfatória que pode ser continuamente reelaborada, mas que é algo mais que uma ideia ou um conjunto de ideias: deve agradar-nos e convencer-nos, ser útil e capaz de satisfazer as nossas exigências intelectuais e afetivas e estéticas [...].

Durante o Estudo de Caso, nas duas Creches e na Escola da Primeira Infância, compreendemos que os espaços, na Abordagem Reggio Emilia/Itália, são considerados o terceiro Educador. Desse modo, Gandini (2016a) ressalta a importância do ambiente ser flexível. Ceppi e Zini (2013, p. 26) corroboram discorrendo que

o ambiente escolar deve ser flexível ao longo do tempo e manipulável. Ele também deve mudar e ser passível de modificação pelos processos de auto aprendizagem das crianças, e, por sua vez, interagir com estes processos e modificá-los. Evolução, portanto, como uma condição operacional e cultural do espaço.

De acordo com Rinaldi (2017, p. 154), “como qualquer outra linguagem, o espaço físico é um elemento constitutivo da formação do pensamento.” Conforme a autora, a qualidade do espaço pode ser definida pela qualidade e desenvolvimento das relações; por isso, a linguagem do espaço se constitui como um fator determinante.

Nesse sentido, conforme as informações e as observações durante o Estudo de caso na Abordagem Reggio Emilia/Itália, interpretamos que os espaços são considerados como pesquisa, pois permitem a professores e crianças observar, escutar, criar, imaginar, agir e ajustar as paisagens, os contextos e materiais para deixar ativa as pesquisas. O Regimento Escolas e Creches para a Infância da Comuna de Reggio (REGGIO CHILDREN, 2013, p. 11-12), considera a pesquisa como uma práxis do cotidiano.

A pesquisa representa uma das dimensões de vida essenciais das crianças e dos adultos, uma atenção cognitiva O que é reconhecida e valorizada. A pesquisa participada entre adultos e crianças é prioritariamente uma práxis do cotidiano, um comportamento existencial e ético necessário para interpretar a complexidade do mundo, dos fenômenos, dos sistemas de convivência e um potente instrumento de renovação na educação. A pesquisa, visível através da documentação, constrói aprendizados, reformula saberes, fundamenta a qualidade profissional, propõe-se em nível nacional e internacional como elemento de inovação pedagógica.

Assim, no que se refere ao conceito de espaço, compreendemos que, na Abordagem Reggio Emilia/Itália, os espaços são vivos, dinâmicos, geradores de curiosidade, porque mobilizam, provocam e apoiam pesquisas, nas quais, as crianças têm tempo. Durante as visitas, observamos e interpretamos que o olhar e a audição sensível da professora são importantes para capturar o momento do processo da aprendizagem; logo, tanto professor como as crianças precisam de tempo para fazerem tentativas.

Nesse contexto, não é somente o tempo cronológico que é importante, mas, também o tempo de entrar em ação; por isso, que a Pedagogia da Escuta passa a ser essencial, uma vez que permite a documentação, o registro do resultado do processo. Nesse sentido, o Regimento Escolas e Creches para a Infância da *Comuna* de Reggio (REGGIO CHILDREN, 2013, p. 12) discorre que

a documentação é a parte integrante e que estrutura teorias educativas e didáticas, já que dá valor e torna explícita, visível e avaliável a natureza dos processos de

aprendizados subjetivos e de grupos das crianças e dos adultos, individualizados através da observação, tornando-se um patrimônio comum. A experiência educativa realizada na creche e na escola para a infância assumir significado pleno se a documentação feita *in itinere* for revista, reconstruída, significada e avaliada, isto é, interpretada, na comparação e com contribuição de diversos pontos de vista. Entendida como um “lugar público”, a documentação substância a ideia de creche e escola, fórum em que se elabora, com processo democrático, uma cultura da infância e da educação.

Desse modo, identificamos que, para desenvolver a proposta dos Campos de Experiências, tempo e espaço são elementos essenciais para o planejamento, pois oportunizam aos professores acolher, observar, escutar e documentar as experiências e as tentativas das crianças. Entendemos que tempo e espaço, no desenvolvimento dos Campos de Experiências, permitem apreciar o progresso individual e coletivo das crianças, bem como seus interesses, investigações e processos de aprendizagem.

Nessa direção, o Quadro 7 apresenta a compreensão, a interpretação e o desenvolvimento do eixo tempo e espaço, na prática dos Campos de Experiência, na Abordagem Reggio Emilia/Itália.

Quadro 7 - Compreensão, interpretação e desenvolvimento do eixo tempo e espaço na prática dos Campos de Experiência na Abordagem Reggio Emilia/Itália.

EIXO	COMPREENSÃO	INTERPRETAÇÃO	DESENVOLVIMENTO
Tempo e Espaço	- Compreendemos que os espaços, na Abordagem Reggio Emilia/Itália, são considerados o terceiro Educador; - Compreendemos que, na Abordagem Reggio Emilia/Itália, os espaços são vivos, dinâmicos, geradores de curiosidade, porque mobilizam, provocam e apoiam pesquisas, nas quais, as crianças têm tempo.	- Interpretamos que os espaços são considerados como pesquisa, pois permitem professores e crianças observar, escutar, criar, imaginar, agir e ajustar as paisagens, os contextos e materiais para deixar ativa as pesquisas; - Interpretamos que o olhar e a audição sensível da professora são importantes para capturar o momento do processo da aprendizagem; por isso tanto professor como as crianças precisam de tempo para fazerem tentativas.	- Identificamos que, para desenvolver a proposta dos Campos de Experiências, tempo e espaço são elementos essenciais no planejamento, pois oportunizam os professores acolher, observar, escutar e documentar as experiências e as tentativas das crianças; - Identificamos que tempo e espaço, no desenvolvimento dos Campos de Experiências, permitem apreciar o progresso individual e coletivo das crianças, bem como seus interesses, investigações e processos de aprendizagem.

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Diante da apresentação da compreensão, interpretação e desenvolvimento do eixo tempo e espaço na proposta dos Campos de Experiências na BNCC-EI (BRASIL, 2017a) e na prática

da Abordagem Reggio Emilia/Itália, identificamos que, nas duas realidades, o espaço é considerado como um elemento importante para o desenvolvimento da proposta dos Campos de Experiências. Contudo, a forma com que os espaços foram pensados, estruturados diferem.

Na Abordagem Reggio Emilia/Itália, os espaços da escola foram e são pensados, planejados e construídos considerando a imagem de criança e infância, envolvendo uma equipe de arquitetos, pedagogos, sociólogos e antropólogos. Conforme Rinaldi (2017, p. 149-150),

projetar o espaço de um *nido* ou uma *scuola dell'infanzia* - ou talvez pudéssemos dizer apenas projetar uma escola - é um processo altamente criativo, não apenas em termo de pedagogia e arquitetura, mas também, de modo geral, em termos sociais, culturais e políticos. Essa instituição pode, de fato, desempenhar um papel muito especial no desenvolvimento cultural e uma experimentação sócio-política real, a ponto de que esse momento (o de projetar) e esse lugar (a escola) poderem ser vivenciados não como tempo e espaço de reprodução e transmissão de conhecimento estabelecido, mas como um local de verdadeira criatividade.[...] Assim, projetar em uma escola significa, essencialmente, criar um espaço de vida e de futuro. Isso requer pesquisa conjunta de pedagogia, arquitetura, sociologia e antropologia, disciplinas e campos de conhecimento que são convocados a expressar as próprias epistemologias e a comparar linguagens e sistemas simbólicos, com novo tipo de liberdade, nascido desejo de diálogo e de troca de ideias.

As estruturas das Escolas de Educação Infantil Brasileiras, como podemos averiguar no documento Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2018, p. 66), não foram e não são planejadas com base na concepção de criança.

A construção, ampliação ou reforma de uma Instituição de Educação Infantil demandam planejamento e envolvem práticas articuladas entre Secretarias de Educação, Gestores e Equipes Técnicas, no sentido de incorporar as necessidades e os desejos dos usuários ou possíveis usuários, no Projeto Pedagógico e garantir a interação com as características regionais e ambientais. Dentre as necessidades de infra estrutura, estão os ambientes planejados para assegurar a acessibilidade universal, na qual autonomia e segurança são garantidas a todos, sejam eles crianças, profissionais, famílias ou membros da comunidade. Deve-se também considerar critérios de qualidade em vários aspectos - técnicos, funcionais, estéticos e compositivos -, visando a construir um ambiente físico promotor de saúde e, nutrição, proteção, brincadeiras, leitura, explorações, descobertas, que promova a interação entre as crianças e entre elas e os adultos, os espaços, os materiais, os brinquedos, os mobiliários e a natureza.

Quanto ao tempo, identificamos que tanto na BNCC-EI (BRASIL, 2017a) como na Abordagem Reggio Emilia/Itália, é essencial para promover a continuidade e evidenciar os processos de aprendizagens. No entanto, constatamos que o tempo, na proposta de Campos de Experiência na BNCC-EI (BRASIL, 2017a), é um desafio para a realidade brasileira.

Segundo Barbosa e Oliveira (2018, p. 6), a proposta dos Campos de Experiências é afastar o modelo de educação que “não estabelece relações entre o currículo e a vida cotidiana das crianças e as práticas sociais de suas comunidades, como se alimentar, brincar, descansar, vestir-se e ir ao banheiro, que são conhecimentos importantíssimos, formativos.”

Na Abordagem Reggio Emilia/Itália, tempo não é o tempo de produção, mas o tempo que oportuniza o processo e valoriza as vivências. De acordo com Rinaldi (2017, p. 162-163),

se uma escola é um lugar de vida, é importante que ela necessite do tempo de vida, e esse tempo de vida é diferente, por exemplo, do tempo de produção. Na produção, o elemento mais importante é o produto. Mas, como já dissemos, numa escola o que importa é o processo, o caminho que desenvolvemos. A relação educacional precisa ser capaz de fazer tempo, ele tem de ser lento, é necessário haver tempo vago.

Nesse sentido, o Quadro 8 apresenta as aproximações e diferenças do eixo tempo e espaço, na proposta dos Campos de Experiências na BNCC-EI (BRASIL, 2017a) e de Reggio Emilia/Itália.

Quadro 8 - Aproximações e diferenças do eixo tempo e espaço na proposta dos Campos de Experiências na BNCC-EI/2017 e de Reggio Emilia/Itália.

APROXIMAÇÕES	DIFERENÇAS
- O espaço é considerado como um elemento importante para o desenvolvimento da proposta dos Campos de Experiências; - O tempo é essencial para promover a continuidade e evidenciar os processos de aprendizagens.	- Na Abordagem Reggio Emilia/Itália, os espaços da escola foram e são pensados, planejados e construídos, considerando a imagem de criança e infância, envolvendo uma equipe de arquitetos, pedagogos, sociólogos e antropólogos; - As estruturas das Escolas de Educação Infantil Brasileiras, como podemos averiguar no documento Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil, não foram e não são planejadas com base na concepção de criança; - Na Abordagem Reggio Emilia/Itália, tempo não é o tempo de produção, mas o tempo que oportuniza o processo e valoriza as vivências; - Constatamos que o tempo, na proposta de Campos de Experiência na BNCC-EI (BRASIL, 2017a), é um desafio para a realidade brasileira entrelaçar o currículo com as vivências cotidianas.

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Diante das aproximações e diferenças do eixo tempo e espaço, na proposta dos Campos de Experiências na BNCC-EI (BRASIL, 2017a) e de Reggio Emilia/Itália, constatamos que pensar em estruturas para Escolas de Educação Infantil, considerando o contexto, a cultura e a imagem de criança e infância é um desafio para a realidade brasileira. O texto do documento

Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2018) evidencia que o projeto de Escola Brasileiras está focado somente em espaços de sala de aula e de cuidado com a criança.

O programa de necessidades das Instituições de Educação Infantil deve pautar-se pelas dimensões do cuidar e educar, prevendo ambientes administrativos, ambientes de aprendizagem, ambientes de repouso, ambientes de higiene, ambientes de alimentação/ atenção, ambientes de serviços e ambientes para atividades externas. (BRASIL, 2018, p. 69).

Nesse sentido, identificamos que organizar espaços e materiais e pensar em tempos, considerando as interações, as brincadeiras, as experiências, vivências e a continuidade das investigações e explorações em ambiente acolhedores, que respeitem o tempo das minúcias que envolvem as ações de rotina cotidiana, são possibilidades para assegurar os direitos e os objetivos de aprendizagem na proposta dos Campos de Experiências na BNCC-EI (BRASIL, 2017a).

Outro desafio que evidenciamos para organizar os espaços e pensar nos tempos, nos campos de experiências na realidade brasileira, é a prática e a interpretação da pedagogia da escuta, da observação, e da documentação pedagógica. Rinaldi (2017, p. 242-243) argumenta, em entrevista a Gandini e a Kaminsky, que

a escuta, a observação e a documentação são essenciais, mas não suficientes para o nosso trabalho. Se não interpretarmos os eventos não podemos partilhar os significados e a significância daquilo que acontece. A interpretação é fundamental para o progresso do trabalho e para os processos de crescimento de crianças e adultos. Por essa razão, um horário e um local devem ser disponibilizados, diariamente e também semanalmente, para que as interpretações, hipóteses e dúvidas dos educadores possam ser discutidas e ampliadas com seus colegas de trabalho na escola.

Nesse viés, o Quadro 9 identifica desafios e possibilidades para compreendermos, interpretarmos e desenvolvermos a proposta dos Campos de Experiências na BNCC (BRASIL, 2017a), considerando o eixo tempo e espaço.

Quadro 9 - Desafios e possibilidades para compreendermos, interpretarmos e desenvolvermos a proposta dos Campos de Experiências na BNCC/2017 considerando o eixo tempo e espaço.

DESAFIOS	POSSIBILIDADES
- Um desafio para a realidade brasileira é pensar estruturas de Escolas de Educação Infantil que	- Organizar espaços e materiais e pensar em tempos, considerando as interações, as brincadeiras, as experiências, vivências e a

considerem contexto, a cultura e a imagem de criança e infância; - Evidenciamos que, para organizar os espaços e pensar os tempos, a prática e a interpretação da pedagogia da escuta, da observação e da documentação pedagógica no fazer pedagógico cotidiano da Educação Infantil, é um desafio para a realidade brasileira.	continuidade das investigações e explorações em ambiente acolhedores, que respeitem o tempo das minúcias cotidianas, as quais envolvem as ações de rotina, são possibilidades para assegurar os direitos e os objetivos de aprendizagem na proposta dos Campos de Experiências na BNCC-EI (BRASIL, 2017a).
--	--

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Nesse sentido, novamente evidenciamos a necessidade de formações continuada para professores, e de pesquisas acadêmicas e de reuniões pedagógicas para refletir sobre a importância e o como desenvolver a Pedagogia da Escuta e a Documentação Pedagógica no fazer pedagógico cotidiano, para pensarmos o tempo e espaços no desenvolvimento da proposta dos Campos de Experiências. Também, constatamos a necessidade de arquitetos e técnicos envolvidos em reformas e construções de escolas e creches dialogarem com a comunidade escolar para que as necessidades da realidade local e a imagem de criança desse contexto seja reconhecida e contemplada.

Eixo Interação e Relação

O Eixo interação e relação na BNCC-EI (BRASIL, 2017a) concebe a interação durante o brincar como sendo uma característica do cotidiano da infância, e aponta que a criança traz consigo muitas aprendizagens e relações potenciais para o seu desenvolvimento integral. Nesse contexto, Sarmiento (2004, p. 23) expressa que a Cultura Infantil, “[...] um conjunto de atividades ou rotinas, artefactos, valores e preocupações que as crianças produzem e partilham na interação com os seus pares”, pode ser identificada em contextos próprios da infância, os quais encontramos nos jogos e nas brincadeiras.

Dessa maneira, para Sarmiento (2004), as aprendizagens, pelas quais as crianças passam, são estabelecidas na cultura de pares, são impregnadas de significados construídos na interação entre elas e com o mundo dos adultos. Nessa direção, Barbosa e Oliveira (2018, p. 5) salientam que a proposta dos campos de Experiências da BNCC-EI (BRASIL, 2017a) prevê a interação com base nos diálogos transdisciplinares das linguagens. Dessa forma as autoras afirmam que,

quando iniciamos a escrita da BNCC-EI, em 2015, tínhamos clareza de que a tarefa incluía definir direitos básicos de aprendizagem e uma estrutura de organização curricular que orientasse as práticas educativas de modo mais adequado à maneira de a criança pequena significar o mundo. Com base na concepção de criança como sujeito de direitos expressa nas DCNEIs, propusemos seis direitos de aprendizagem das crianças na BNCC-EI: conviver, brincar, participar, expressar-se e conhecer-se. Tais direitos implicam maior centralidade nas interações e brincadeiras e encaminham para uma construção pedagógica que coloca nas ações das crianças a sua capacidade de

aprender. Cabe os professores mediar a relação das crianças com as demais crianças e como o mundo á sua volta, ofertando tempo e espaço para que elas convivam, brinquem, participem, explorem, se expressem e se conheçam. A natureza de seus direitos e especificidades dos ritmos e interesses das crianças de 0 a 6 anos e seus saberes e conhecimentos criaram condições para uma importante definição de estrutura curricular: aquecer faz por campos de experiência. Essa estrutura já estava prevista pelas DCNEIs como uma possibilidade para essa etapa da educação básica. Ela tem caráter transdisciplinar e prever a interação dos campos que reúnem as propostas dos professores e as experiências das crianças ao delas participar.

Barbosa e Oliveira (2018) corroboram ressaltando que os Campos de Experiências na BNCC têm como objetivo trazer para o centro do currículo a vida cotidiana das crianças, a prática social de suas comunidades e as diversas linguagens simbólicas, afastando a transmissão de conhecimento por disciplina ou área do conhecimento. Nesse sentido, Vygotsky (2007, p. 92) afirma “o aprendizado é mais do que a aquisição de capacidade para pensar; é a aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas.”

Segundo Vygotsky (2007), para a formação e o planejamento de ideias, pensamento e linguagem trabalham juntos. Ao considerar o relacionamento entre criança e adulto, Vygotsky (2007) pontua o tema ensino e aprendizagem, falando sobre a zona de desenvolvimento proximal que evidencia o distanciamento entre dois níveis: nível real que revela a capacidade da criança e o nível potencial que expressa potenciais da criança, alcançados com auxílio de adultos ou crianças mais velhas.

Desse modo, compreendemos que a propostas de Campos de Experiências, na BNCC-EI (BRASIL, 2017a), oportuniza às crianças conviver uma com a outra e adultos, em pequenos e grandes grupos. Conforme Barbosa e Oliveira (2018, p. 6),

quando nos centramos no direito de aprender de cada criança, não podemos esquecer que a educação como processo social é sempre relacional, coletiva, estando o grupo de pares presente não apenas nas aprendizagens informais mas também nas aprendizagens que se dão pelas interações das crianças entre si e com os saberes da cultura, mediadas pelo professor.

As autoras acima expressam que a proposta de Campos de Experiências não se enquadra na perspectiva de preparar a criança para a vida. Nessa perspectiva, interpretamos que a proposta de Campos de Experiências é um meio de possibilitar experiências das translinguagens constituintes do conhecimento sistematizado, utilizando preferências e modos de vida da criança.

Nesse viés, Barbosa e Oliveira (2018, p. 6) afirmam que na proposta de Campos de Experiências na BNCC-EI (BRASIL, 2017a), “os objetivos de aprendizagem foca as

experiências das crianças e seus contextos, o que requer um olhar mais observador, uma escuta sensível pelo professor, que continua a ser figura importante no processo.” Nessa direção, identificamos que, para desenvolver a interação e a relação na proposta dos Campos de Experiências, é importante o professor, durante as observações e escutas sensíveis, pensar no porquê, no quê e no como fazer para promover estratégias de pesquisa e de acolhimento e promoção da cultura.

Nesse sentido, Rinaldi (2017) corrobora salientando que o relacionamento entre ensino e aprendizagem são complementares, pois os processos de pesquisa das crianças e dos professores estão entrelaçados, estimulando a evolução, os relacionamentos e a coconstrução. A autora expressa que o relacionamento entre as crianças se transforma num contexto e nele é possível interpretar e entender a realidade. Dessa forma a tarefa do educador é

criar um contexto em que a curiosidade, as teorias e a pesquisa das crianças sejam legitimadas e ouvidas, um contexto em que as crianças se sintam confortáveis e confiantes, motivadas e respeitadas em seus processos e percursos cognitivos essenciais. Um contexto em que o bem-estar seja a expressão dominante, um contexto de escuta em diversos níveis, cheio de emoção e entusiasmo. O papel do educador (e da equipe de educadores) também inclui o constante levantamento de hipóteses acerca dos desenvolvimentos possíveis para o projeto educativo, e isso se vincula intimamente a outros aspectos que caracterizam o trabalho do educador: escuta, observação, documentação e interpretação. (RINALDI, 2017, p. 228).

Diante das palavras de Vygotsky (2007), Rinaldi (2017) e Barbosa e Oliveira (2018), nos deparamos com o papel do educador, como mediador no processo ensino e aprendizagem. Nesse cenário, torna-se importante o professor fazer boas perguntas que levem a criança a pensar, se expressar, refletir e aprender.

Aqui encontramos um abismo enorme ao olharmos para a história da criança e da infância, e para as influências filosóficas, psicológicas, sociológicas e pedagógicas que influenciaram a Educação Infantil e em especial as Escolas de Educação Infantil Brasileiras. Como evidenciamos no capítulo 2, a influência do pensamento de jardim de infância de Fröebel, que considera a criança um vir a ser e que deve ser preparado para a vida, juntamente com o pensamento sanitarista priorizando os cuidados, foi intensa no Brasil.

Nesse cenário, questionamos como o professor de Educação Infantil Brasileiro, pode exercer o papel de mediador, se suas experiências escolar e de formação, foi sempre de expectador, de executar tarefas transmitidas pelo professor? Como tornar-se um cocriador ao invés de um transmissor? Como elaborar boas perguntas que promovam discussões, investigações e deem espaço às teorias das crianças e ao protagonismo infantil?

Diante, dessas indagações sobre a postura do professor, na proposta dos Campos de Experiências, constatamos a necessidade de formações continuada que permitam refletir, interpretar, analisar, construir e desconstruir estudos sobre a importância da proposta pedagógica das escolas em relação a postura do professor no processo de construção dos contextos e efetivação do currículo. Segundo Barbosa e Oliveira (2018, p. 7),

a BNCC não se constitui em um currículo, mas é um referencial para sua construção e efetivação. Ela define aprendizagens essenciais a serem promovidas, deixando o diálogo com autores, perspectivas teóricas e metodológicas a cargo dos currículos e dos projetos pedagógicos, que devem ser adequados à realidade de cada sistema ou rede de ensino e a cada instituição escolar, considerando o contexto e as características de suas crianças.

Sendo assim, o Quadro 10 apresenta a síntese do que identificamos a respeito da compreensão, interpretação e desenvolvimento do eixo interação e relação na proposta dos Campos de Experiência na BNCC-EI (2017a).

Quadro 10 - Compreensão, interpretação e desenvolvimento do eixo interação e relação na proposta dos Campos de Experiência na BNCC-EI/2017.

EIXO	COMPREENSÃO	INTERPRETAÇÃO	DESENVOLVIMENTO
Interação e relação	- Compreendemos que a proposta de Campos de Experiências na BNCC-EI (BRASIL, 2017a) oportuniza as crianças a conviver uma com a outra e adultos, em pequenos e grandes grupos.	- Interpretamos que a proposta de Campos de Experiências é um meio de possibilitar experiências das translinguagens do conhecimento sistematizado, utilizando preferências e modos de vida da criança.	- Identificamos que, para desenvolver a interação e a relação na proposta dos Campos de Experiências, é importante que o professor, durante as observações e escutas sensíveis, pensar no porquê, no quê e no como fazer, para promover estratégias de pesquisa e de acolhimento e a promoção da cultura infantil.

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Na Abordagem Reggio Emilia/Itália, o Eixo interação e relação é evidenciado, por meio da escuta sensível, pois, de acordo com os Estudos Bibliográfico, Documental, (Auto)biográfico e de Caso, as crianças e os adultos aprendem a dinâmica da interação, da relação durante o processo, os quais qualificam a aprendizagem. O Regimento Escolas e Creches para a Infância da *Comuna* de Reggio (REGGIO CHILDREN, 2013, p. 11) salienta o aprendizado como processo de construção subjetivo e no grupo, pois,

tudo é criança, como todo ser humano, é construtor ativo de saberes, competências e autonomia, através de processos originais de aprendizado, que tomam forma com modalidades e tempos únicos e subjetivos na relação com as crianças da mesma idade, com os adultos e com os ambientes. O processo de aprendizado privilegia as estratégias de pesquisa, confronto e coparticipação; valendo-se de criatividade, incerteza, intuição, curiosidade; é gerado nas dimensões lúdica, estética, emocional, relacional e espiritual que cruza e alimenta; propõe a centralidade da motivação e do prazer do aprender.

De acordo com Rinaldi (2017, p. 169), na Abordagem Reggio Emilia/Itália, o modo como vemos e olhamos para a criança é a imagem que sabemos e aceitamos da criança; por isso, a imagem da criança “vai determinar nossa maneira de nos relacionarmos com elas, nossa maneira de elaborar nossas expectativas em relação a elas e ao mundo que somos capazes de construir para elas.”

De acordo com a autora, a gênese da pedagogia das relações e da escuta da Abordagem Reggio Emilia/Itália está nas teorias que revelam como as crianças pensam, questionam e interpretam a realidade e as próprias relações com a realidade. O Regimento Escolas e Creches para a Infância da *Comuna* de Reggio (REGGIO CHILDREN, 2013, p. 8) ressalta que a educação, na Abordagem Reggio Emilia/Itália, deve promover direitos e potencialidades nas crianças.

Direito das crianças que a creche e a escola, as famílias e as instâncias da cidade, juntas, pesquisem e se ofereçam como locais de diálogo, corresponsabilidade e elaboração compartilhada, valorizando as responsabilidades educativas específicas de cada um. Estes sujeitos, ao se qualificarem como comunidade que educa, contribuem para a formação integral das crianças e para construção das condições de bem-estar, para que cada um possa ter experiência de vida rica, original e harmônica.

Malaguzzi (2016a) salienta que aprendizagem e ensino não devem estar de lados opostos, pois ensinar deve ser a força para aprender a aprender. Corroborando com isso, o Regimento das Escolas e Creches para a Infância da *Comuna* de Reggio (REGGIO CHILDREN, 2013, p. 7) salienta que “a creche e a escola para a infância são serviços educacionais fundamentados no valor da interação, que constroem cultura da infância e promovem o direito das crianças ao cuidado, à educação e ao aprendizado.” Nesse sentido, Rinaldi (2017, p. 226-227) reitera que

o aprendizado não acontece por transmissão ou reprodução. É um processo de construção, no qual cada indivíduo constrói para si mesmo as razões, os “por quês”, os significados das coisas, dos outros, da natureza, dos acontecimentos, da realidade e da vida. O processo de aprendizagem é certamente individual, mas, como as razões, as explicações, as interpretações e os significados dos outros nos são indispensáveis

para construirmos nosso conhecimento, é também um processo de relações – um processo de construção social. Portanto, consideramos o conhecimento um processo de construção realizado pelo indivíduo na relação com os outros, um verdadeiro ato de coconstrução. O tempo e os estilos de aprendizado são individuais, não podem ser padronizados de acordo com os dos outros para perceber a nós mesmos. [...] o que significa aceitar dúvidas e erros, assim como a possibilidade de surpresas e curiosidades, que são tão necessárias aos verdadeiros ato de conhecimento e criação. [...] Dessa forma a escola se torna um local de pesquisa, onde as crianças, junto com os educadores, são as pesquisadoras primordiais.

Rinaldi (2017) discorre que a Abordagem Reggio Emilia/Itália pensa o educador como um sujeito que faz parte de cultura e que, com um olhar crítico dessa cultura contemporânea, questiona, analisa, facilita o envolvimento da criança nela, respeitando seu tempo e seus caminhos, nos quais vai construindo uma rede contínua e entrelaçada com os Campos de Conhecimento e os Campos de Experiência.

Segundo Malaguzzi (2016a), os educadores de Reggio Emilia abriram-se para a perspectiva de Vygotsky que, em seus estudos, atribuiu grande valor ao pensamento e à linguagem, e ao fato da ação ser mediada por símbolos e ferramentas culturais. Conforme Edwards (2016, p. 156-157),

[...] o professor precisa entrar em algum tipo de diálogo intelectual com o grupo de crianças e participar e sua empolgação e curiosidade. Apesar de a aprendizagem seria uma questão séria, o professor deve abordá-la em um espírito de ludicidade e respeito. A metáfora de “pegar a bola que a criança nos joga e lançava de volta para continuar brincando” é uma das favoritas em Reggio Emilia.

Nesse sentido, durante as observações, em especial na Escola Ana Frank, compreendemos que é importante o professor observar, escutar, criar, imaginar, agir e ajustar. Assim, ele percebe o que não funciona; por isso, interpretamos que o professor precisa desenvolver a capacidade de sentir o clima, de ter paciência, de ouvir as crianças, de falar com as crianças, de intervir, e acima de tudo de tentar.

Dahlberg e Moss (2017, p. 28) expressam que “as estratégias muito conscientes de Reggio de utilizar outras crianças no grupo como ferramentas pedagógicas no processo de coconstrução têm muito em comum com a ideia de Vygotsky sobre a zona de desenvolvimento próximo.” Dessa forma, identificamos que, para desenvolver a interação e promover a relação nos Campos de Experiências na Abordagem Reggio Emilia/Itália, a zona de desenvolvimento proximal é o motor potente, que possibilita à criança tentar, experimentar, pensar, sobre o conhecido e desconhecido, criar novas curiosidades e ampliar zona de desejos. Nessa direção, Rinaldi (2017, p. 228) expressa o seguinte:

se nós acreditamos que as crianças têm teorias, interpretações e questões próprias e que são coprotagonistas dos processos de construção do conhecimento, então os verbos mais importantes na prática educativa não são mais “falar”, “explicar” ou “transmitir” -, é apenas “escutar”. Escutar significa estar aberto aos outros e ao que eles têm a dizer, ouvindo as cem (e mais) linguagens com todos os nossos sentidos. Escutar é um verbo ativo, pois significa não só gravar uma mensagem, mas também interpretá-la, e essa mensagem adquire sentido no momento em que o ouvinte a recebe e a valia. Escutar é ainda um verbo recíproco. Escutar legitima a outra pessoa, pois a comunicação é uma das maneiras fundamentais de dar forma ao pensamento. O ato comunicativo que ocorre na escuta produz significados e modificações recíprocas, que enriquecem todos os participantes desse tipo de troca.

Nesse contexto, Dahlberg e Moss (2017, p. 28) descrevem que Reggio Emilia adota uma perspectiva social construtora, na qual, “o conhecimento é visto como parte de um contexto dentro de um processo de produção de significados em encontros contínuos com os outros e com o mundo, e a criança e o educador são compreendidos como conconstructores do conhecimento e da cultura.”

Assim, compreendemos que as projeções nascem do resultado da relação do conhecimento com os saberes e experiências das crianças que foram evidenciadas pelo professor, durante a escuta sensível e no registro da documentação pedagógica. De acordo com Rinaldi (2017, p. 245),

o que designamos por “campos de conhecimento” são o sistema de símbolos culturais que introduzem a criança no conhecimento já organizado e historicamente estabelecido, ao qual a escola está ligada. É através da aplicação, interpretação e revisão desses sistemas simbólicos que a criança consegue crescer, compreender e experimentar ativamente as artes, as ciências e a vida em geral. Os diferentes sistemas simbólicos definem contextos de experiência, ou campos de experiência, nos quais as crianças se aventuram com as próprias estratégias, desejos, noções de tempo, questões e curiosidade. As crianças precisam de tempo para meditar e experimentar por conta própria, mas, acima de tudo, com seus pares.

Nesse viés, compreendemos que as projeções definem como construir os contextos, que são preparados pelo professor, o qual pensa, escolhe e organiza materiais, de acordo com possibilidade e potencialidades. Nesse sentido, Gandini (2016b, p. 330) ressalta que “o espaço é organizado para favorecer as relações e interações dos professores, dos profissionais e dos pais, entre eles e com as crianças.” Desse modo, Rinaldi (2017, p. 229-230) salienta que

os relacionamentos entre as crianças se transformam num contexto em que pode ocorrer a construção de teorias, interpretações e entendimentos da realidade. O pequeno grupo de trabalho se torna fonte de coesão, espaço no qual os pensamentos tomam forma, se expressam e são comparados com as outras diferentes interpretações; novos pensamentos são criados; significados são negociados; e “as cem linguagens” podem surgir. Os relacionamentos entre as crianças oferecem oportunidades para troca de ideias - esteja o educador presente ou não - e para o conflito cognitivo, a

imitação e a generosidade. Nesse contexto, as crianças vivenciam o prazer de receber de volta pedaços do próprio conhecimento, enriquecidos e elaborados pela contribuição dos outros, por meio de sistema de comunicação e troca.

Nessa perspectiva, interpretamos que, na Abordagem Reggio Emilia/Itália, o professor precisa ter uma escuta sensível para levar as crianças à zona de desenvolvimento proximal, sem dar respostas e respeitando o conhecimento da criança. Sob o foco da escuta sensível, entendemos que, para desenvolver os Campos de Experiências, os professores querem saber quais são os conceitos das crianças e como elas pensam durante as experiências; assim, os conceitos estão ligados aos contextos e às relações.

Malaguzzi (2016a, p. 73) discorre que o papel central do adulto é ativar, de maneira indireta, as competências de criação da criança e salienta que

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 conexão entre o desenvolvimento e a aprendizagem, entre as diferentes linguagens simbólicas, entre o pensamento e a ação e entre autonomia individual e interpessoal.

Rinaldi (2017, p. 106) salienta a metáfora “O fio de Ariadne” para a tarefa do professor de dar orientação, valor e sentido às experiências das crianças. “Os professores vistos como aqueles que têm o fio, que constroem e constituem os entrelaçamentos e as conexões, a rede de relacionamentos, para transformá-los em experiências significantes de interação e comunicação.”

Sendo assim, interpretamos que a Abordagem Reggio Emilia/Itália construiu e constrói suas próprias perspectivas ao se inspirar em teóricos e teorias que não restringem o seu trabalho. Nesse contexto, identificamos que, para desenvolver os Campos de Experiências, são necessárias indagações que permitem divergências de pensamento entre as crianças, criando uma dinâmica para as crianças pensar, discutir e questionar sobre o problema que estão vivendo.

Rinaldi (2017) ressalta que a tarefa do educador não é apenas permitir a manifestação das diferenças, mas torná-las possíveis, por meio da troca e comparação de ideias. Assim, o professor, no papel de “andaime”, de acordo com a autora, oportuniza à criança enriquecer, refinar, multiplicar, gerar, colidir, formar e contaminar diversas linguagens, além de sustentar processos individuais e coletivos e oferecer suporte e mediação cultural. Nesse viés, o Regimento Escolas e Creches para a Infância da *Comuna* de Reggio (REGGIO CHILDREN, 2013, p. 12) salienta que

a ação educativa toma forma através da projeção, da didática, dos ambientes, da participação, da formação do pessoal, e não através da aplicação de programas predefinidos. A projeção é uma estratégia de pensamento e de ação respeitosa e solidária com os processos de aprendizado das crianças e dos adultos, que aceita a dúvida, a incerteza e o erro com recursos e é capaz de modificar-se de acordo com os contextos. É feita através dos processos de observação, da documentação e da interpretação em uma relação recursiva. A projeção é realizada através de uma estreita sinergia entre organização do trabalho e a pesquisa educativa.

Dessa maneira, interpretamos que o professor, como um mediador, precisa descrever, interpretar, reinterpretar, reestruturar situações de troca. É importante o professor pensar em estratégias que oportunizam às crianças rever e ver as fotos e filmes que aparecem, para ver a transformação que a fotografia provoca. O professor deve possibilitar que as crianças denominem suas produções e atribuam significados para os contextos, permitindo narrativas e hipóteses que são fundamentais na evolução da zona proximal. Rinaldi (2017, p. 129) afirma que

os educadores que sabem como observar, documentar e interpretar os processos que as crianças experimentam autonomamente perceberão, nesse contexto, seus maiores potenciais para aprender como ensinar. A documentação, portanto, é vista como a escuta visível, como a construção de traços (por meio de notas, slides, vídeos e assim por diante) que, além de testemunhar os processos e trajetórias de aprendizado das crianças, também os tornam possíveis para serem visíveis. Para nós, isso significa tornar visível e, assim, possível as relações que são a base do conhecimento. Garantir escutar e ser escutado é uma das funções mais primordiais da documentação.

Hoyuelos (2019, p. 21) afirma que, pela documentação, é possível apreciar diversas propostas sobre as possibilidades imprevisíveis. “Meninas e meninos que, como cientistas e poetas, formulam perguntas e hipóteses, inventam experimentos, se emocionam, estranham, se surpreendem.”

Desse modo, identificamos que os Campos de Experiências, na Abordagem Reggio Emilia/Itália, se desenvolvem, por meio da projeção de contextos, organizados nos espaços, a partir de reflexões sobre a escuta sensível realizada pelo professor, e da documentação pedagógica da criança, a qual permite ter visibilidade do processo de aprendizagem durante as investigações e explorações, oportunizando à continuidade.

Nesse viés, o Quadro 11 apresenta a compreensão, a interpretação e o desenvolvimento do eixo interação e relação na prática dos Campos de Experiência na Abordagem Reggio Emilia/Itália.

Quadro 11 - Compreensão, interpretação e desenvolvimento do eixo interação e relação na prática dos Campos de Experiências na Abordagem Reggio Emilia/Itália.

EIXO	COMPREENSÃO	INTERPRETAÇÃO	DESENVOLVIMENTO
Interação e relação	- Compreendemos que é importante o professor observar, escutar, criar, imaginar, agir e ajustar; - Compreendemos que as projeções nascem do resultado da relação do conhecimento com os saberes e experiências das crianças que foram evidenciadas pelo professor, durante a escuta sensível e no registro da documentação pedagógica; - Compreendemos que as projeções definem como construir os contextos, que são preparados pelo professor, o qual pensa, escolhe e organiza materiais, de acordo com possibilidade e potencialidades.	- Interpretamos que o professor precisa desenvolver a capacidade de sentir o clima, de ter paciência, de ouvir as crianças, de falar com as crianças, de intervir, e acima de tudo de tentar; - Interpretamos que, na Abordagem Reggio Emilia/Itália, o professor precisa ter uma escuta sensível para levar as crianças à zona de desenvolvimento proximal, sem dar respostas, respeitando o conhecimento da criança; - Interpretamos que a Abordagem Reggio Emilia/Itália construiu e constrói suas próprias perspectivas, ao se inspirar em teóricos e teorias que não restringem o seu trabalho; - Interpretamos que o professor, como um mediador, precisa descrever, interpretar, reinterpretar, reestruturar situações de troca.	Identificamos que, para desenvolver a interação e promover a relação nos Campos de Experiências na Abordagem Reggio Emilia/Itália, a zona de desenvolvimento proximal é o motor potente, que possibilita à criança tentar experimentar, pensar sobre o conhecido e desconhecido, criar novas curiosidades e ampliar zona de desejos; - Sob o foco da escuta sensível, identificamos que, para desenvolver os Campos de Experiências, os professores querem saber quais são os conceitos das crianças e como elas pensam, durante as experiências; por isso, os conceitos estão ligados aos contextos e às relações; - Identificamos que, para desenvolver os Campos de Experiências, fazer indagações que permitem divergências de pensamento entre as crianças, faz parte do processo de aprendizagem, o qual cria uma dinâmica para a criança pensar e discutir e questionar sobre o problema que está vivendo; - Identificamos que os Campos de Experiências, na Abordagem Reggio Emilia/Itália, se desenvolvem, por meio da projeção de contextos, organizados nos espaços, a partir de reflexões e interpretações sobre a escuta sensível realizada pelo professor e da documentação pedagógica da criança, a qual, permite ter visibilidade do processo de aprendizagem durante as investigações e explorações, oportunizando a continuidade

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Diante das contatações do eixo interação e relação, identificamos que os conceitos de interação e relação na descrição da proposta dos Campos de Experiências na BNCC (BRASIL, 2017a), se aproxima com os conceitos de interação e relação, coletados nos Estudos Bibliográfico, Documental (Auto)biográfico e de Caso, na prática dos Campos de Experiências na Abordagem Reggio Emilia/Itália, no sentido de acolher as experiências e vivências cotidianas para o centro do trabalho educativo. Conforme afirma New (2016, p. 210), “os professores de Reggio Emilia trabalham junto às crianças em seus projetos, sempre prontos a mudar o curso de investigação na direção sugerida enquanto as crianças descobrem suas próprias fontes de indagações.”

No entanto, quando refletimos sobre a postura do professor e da criança, no que se refere ao avanço da interação e da relação, durante o processo de ensino e aprendizagem, constatamos que a prática da interação e da relação, no processo de ensino e aprendizagem, pouco acontece nas ações educativas brasileiras. O ensino da Educação Infantil no Brasil está muito centrado ainda na figura do professor, no sentido de preparação e transmissão de atividades, não valorizando as possibilidades de educar com as oportunidades da cultura, que se apresentam nas situações cotidianas. De acordo com Rinaldi (2017, p. 231),

a escola deve ser um local onde os sistemas simbólicos e de valores da cultura e da sociedade sejam vivenciados, interpretados, criados e recriados por crianças e adultos juntos. Só assim uma escola se transforma de fato num lugar em que a verdadeira cultura é produzida: a cultura do conhecimento

Aqui encontramos o ponto crucial, que vem gerando angústias e incertezas entre os professores de Educação Infantil Brasileira, e que nos moveu a realizar essa pesquisa. Como entrelaçar as vivências e experiências das crianças com o conhecimento do patrimônio Cultural? Como a teoria se transforma em prática? Como planejar contextos articulando os Campos de Experiências?

Nesse sentido, identificar e apresentar como compreender, interpretar e desenvolver a proposta dos Campos de Experiências na BNCC (BRASIL, 2017a), é uma necessidade urgente para a Educação Infantil Brasileira. O Quadro 12, apresenta as aproximações e as diferenças no eixo interação e relação, na proposta dos Campos de Experiências na BNCC-EI (BRASIL, 2017a) e de Reggio Emilia/Itália.

Quadro 12 - Aproximações e diferenças do eixo interação e relação na proposta dos Campos de Experiências na BNCC-EI/2017 e de Reggio Emilia/Itália.

APROXIMAÇÕES	DIFERENÇAS
- Os conceitos de interação e relação na descrição da proposta dos Campos de Experiências na BNCC (BRASIL, 2017a), se aproximam dos conceitos de interação e relação da Abordagem Reggio Emilia/Itália, no sentido de acolher as experiências e vivências cotidianas para o centro do trabalho educativo.	- Quando refletimos sobre a postura do professor e da criança, no que se refere ao avanço da interação e da relação, durante o processo de ensino e aprendizagem, constatamos que a prática da interação e da relação no processo de ensino e aprendizagem pouco acontece nas ações educativas brasileiras. O ensino da Educação Infantil no Brasil está muito centrado ainda na figura do professor, no sentido de preparação e transmissão de atividades, não valorizando as possibilidades de educar com as oportunidades da cultura, que se apresentam nas situações cotidianas.

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Diante das aproximações e diferenças, é um desafio para as Escolas de Educação Infantil Brasileiras abandonar modelos de reuniões e planejamentos pedagógicos que visam a reprodução de atividades, envolvendo somente a figura do professor. Desse modo, uma possibilidade é pensar em propostas de reuniões que oportunizam vivências, troca de experiências, reflexões e interpretações sobre a documentação pedagógica, a observação e a escuta, envolvendo todos os profissionais que estão presentes nas Escolas de Educação Infantil.

Refletir sobre o porquê, o como, o quando e o onde do fazer pedagógico, no cotidiano escolar, em planejamentos e reuniões pedagógicas, é outra possibilidade. Conforme Rinaldi (2017, p. 310), “se o educador, além do seu papel de apoio e de mediação cultural, sabe como observar, fazer a documentação e interpretar, pode alcançar o seu mais alto potencial para ensinar a aprender.”

Dessa forma, estudar e pesquisar como ocorrem os processos de investigação, baseado, na observação, na pedagogia da escuta e na reflexão sobre documentações pedagógicas, são temas desafiadores para desenvolver nas formações de professores a realidade brasileira. Segundo Bonaccini e Prandi (2019, p. 27),

projetar significa narrar: falamos de projeção não estamos nos referindo à elaboração de um plano de trabalho, no qual prevemos desde o início tudo o desenvolvimento, a duração e o resultado final. Em vez disso, referimos-nos ao fato de que os professores observam, escrevem, dialogam, propõem as crianças contextos de experiência e interpretam o que aconteceu. [...] A projeção se apoia também em instrumentos de observação e documentação que sustentam a organização de experiências. A observação é o combustível da projeção, é o elo que conecta a projeção com a documentação; é uma atividade a ser praticada com cuidado, a fim de que a experiência na escola seja realmente educativa. A documentação torna-se, portanto, fundamental para se fazer visível e inteligível ao processo educativo.

Nessa perspectiva, pesquisar, estudar e refletir sobre como mediar o processo de ensino e aprendizagem, como desenvolver a pedagogia da escuta, como preparar contextos para investigações, como documentar os processos de aprendizagens no fazer cotidiano da Educação Infantil são possibilidades de temas para desenvolver em planejamentos e formações. Porém, esse “como” é um desafio a ser pensado, pois, não se refere a receitas ou mera reproduções. Mas, se refere a troca de experiências, em diálogos reflexivos sobre vivências e experiências, oportunizam o educador “saber explicitar as próprias práticas”, segundo Perrenoud (2000, p. 159).

Nesses termos, repensar a formação de professores, seja acadêmica ou continuada, oportunizando aos mesmos revisitar suas concepções; o que permite ir ao encontro de si e de sua própria infância, é um desafio para a realidade brasileira. Segundo Josso (2004, p. 58), “ir ao encontro de si visa à descoberta e à compreensão de que viagem e viajante são apenas um.”

Dessa forma, pensar em Escolas-Piloto pertencentes a universidades, possibilitando experiências em formação para acadêmicos e para formações continuada professores é um desafio para a educação e universidades brasileiras. Nesse viés, Josso (2004) corrobora com suas pesquisas, salientando que a experiencia-formação, na formação de adultos, proporciona o movimento de autoconhecimento e autoformação. Larrosa (2011, p. 7), corrobora com isso ressaltando que,

[...] o lugar da experiência é o sujeito ou, dito de outro modo, que a experiência é sempre subjetiva. [...] o “princípio da subjetividade” supõe também que não há experiência em geral, que não há experiência de ninguém, que a experiência é sempre experiência de alguém ou, dito de outro modo, que a experiência é, para cada um, a sua, que cada um faz ou padece sua própria experiência, e isso de um modo único, singular, particular, próprio.

Assim, repensar a formação de professores, por meio da experiência em formação, possibilitando vivências, observações, experimentações e reflexões, são possibilidades que oportunizam movimentos para tomada de consciência das próprias concepções. Segundo Perrenoud (2000), os professores são intérpretes ativos da cultura, dos valores e do saber em transformação.

Nesse ângulo, Nóvoa (1988, p. 116) expressa que “repensar as questões de formação, acentuando a ideia que ‘ninguém forma ninguém’ e que ‘a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos da vida’” é um desafio para a realidade brasileira.

Outro desafio para as Escolas de Educação Infantil Brasileiras é incluir formações para os pais. Assim como os professores equipe da escola necessitam de formação, as famílias

também precisam. Afinal, a comunidade escolar não é formada pela escola, crianças e suas famílias? Dessa forma, pensar como ofertar e como desenvolver formações para os pais é um desafio. De acordo com Rinaldi (2017, p. 252),

devemos tentar compreender as diferenças, em vez de desejar suprimi-las. Isso significa olhar para cada indivíduo levando em conta a sua formação e sua história pessoal, e com grande sensibilidade. Isso representa “escutar” as diferenças (aquilo que chamamos da “pedagogia da escuta”), mas também ouvir e aceitar as mudanças que ocorrem dentro de nós, geradas por nossos relacionamentos, ou melhor, por nossas interações com as pessoas. Isso implicar abandonar todas as verdades que julgamos absolutas, abrimo-nos à dúvida e valorizar a negociação como estratégia do possível.

Logo, pensar e repensar formações para professores, funcionários e pais é uma possibilidade para a comunidade escolar conhecer as concepções da escola, refletir sobre a imagem de criança e sobre a proposta de ensino e aprendizagem que ela desenvolve com essa criança. Dessa forma, apresentamos os desafios e as possibilidades para compreendermos, interpretarmos e desenvolvermos a proposta de Campos de Experiências na BNCC (BRASIL, 2017a), considerando o eixo interações e relações.

Quadro 13 - Desafios e possibilidades para compreendermos, interpretarmos e desenvolvermos a proposta dos Campos de Experiências na BNCC/2017, considerando o eixo interações e relações.

DESAFIOS	POSSIBILIDADES
- É um desafio para as Escolas de Educação Infantil Brasileiras abandonar modelos de reuniões e planejamentos pedagógicos que visam a reprodução de atividades, envolvendo somente a figura do professor; - Estudar e pesquisar como ocorrem os processos de investigação, baseados na observação, na pedagogia da escuta e na reflexão sobre documentações pedagógicas, são temas desafiadores para desenvolver nas formações de professores a realidade brasileira; - O termo “como” é um desafio a ser pensado, pois não se refere a receitas ou mera reproduções, mas se refere à troca de experiências, em diálogos reflexivos sobre vivências e experiências; - Repensar a formação de professores, seja acadêmica ou continuada, oportunizando aos mesmos revisitar suas concepções, a qual permite ir ao encontro de si e de sua própria infância, é um desafio para a realidade brasileira; - Pensar em Escolas-Piloto pertencentes a universidades, possibilitando experiências em formação para acadêmicos e para formações	- Uma possibilidade é pensar em propostas de reuniões que oportunizam vivências, troca de experiências, reflexões sobre a documentação pedagógica, envolvendo todos os profissionais que estão presentes nas Escolas de Educação Infantil; - Refletir sobre o porquê, o como, o quando e o onde do fazer pedagógico no cotidiano escolar em planejamentos e reuniões pedagógicas é outra possibilidade; - Pesquisar, estudar e refletir sobre como mediar o processo de ensino e aprendizagem, como desenvolver a pedagogia da escuta, como preparar contextos para investigações, como documentar os processos de aprendizagens no fazer cotidiano da Educação Infantil, são possibilidades de temas para desenvolver em planejamentos e formações; - Repensar a formação de professores, por meio da experiência em formação, possibilitando vivências, observações, experimentações e reflexões, são possibilidades que oportunizam movimentos para tomada de consciência das próprias concepções;

continuada professores é um desafio para a educação e universidades brasileiras; - Desafio para as Escolas de Educação Infantil Brasileiras é incluir formações para pais. Assim como os professores, a equipe da escola necessita de formação, as famílias também precisam.	-Pensar e repensar formações para professores, funcionários e pais é uma possibilidade para a comunidade escolar conhecer as concepções da escola, refletir sobre a imagem de criança e sobre a proposta de ensino e aprendizagem que a escola desenvolve com essa criança.
---	---

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

O cruzamento dos dados nos eixos identificou as aproximações e semelhanças nas propostas de Campos de Experiências na BNCC (BRASIL, 2017a) e na Abordagem Reggio Emilia/Itália, apresentando os desafios e as possibilidades para respondermos ao nosso problema de pesquisa: Como compreender, interpretar e desenvolver os Campos de Experiências na Educação Infantil Brasileira, propostos pela BNCC, a partir do diálogo com a Abordagem de Reggio Emilia/Itália?

A partir do diálogo com a Abordagem Reggio Emilia/Itália identificamos e apresentamos que:

- **COMPREENDER** a proposta dos Campos de Experiências, é ter consciência da imagem de criança, por isso, as reuniões pedagógicas, planejamentos e formações continuadas devem contemplar professores, funcionários e pais. Nesses encontros, refletir sobre a concepção de criança que habita a escola e as famílias, bem como, as concepções de professor, de escola, de família e de comunidade são desafios para estruturar o PPP da Escola. Refletir com a comunidade escolar (professores, funcionários e pais), sobre a influência dessas concepções e sobre a maneira que olham, ouvem, dialogam, interagem e se relacionam com a criança, são possibilidades para compreender que a proposta dos Campos de Experiências que centra-se na cultura de saberes das crianças, as quais, são desenvolvidas nas relações e interações.

- **INTERPRETAR** que a imagem de criança é a essência para pensar espaços, organizar ambientes, selecionar materiais, projetar contextos e tempo para investigações e criar estratégias de acolhimento e continuidade para experiências e vivências, a partir da interpretação da escuta, da observação e da documentação durante o fazer pedagógico são possibilidades, para entrelaçar as experiências e saberes das crianças com o conhecimento do patrimônio cultural. Dessa forma, é um desafio para a realidade brasileira pensar, estruturas físicas que valorizam e respeitam o contexto, a cultura e a imagem de criança e infância.

- **DESENVOLVER** experiências e vivências, por meio de interações e brincadeiras, em espaços com ambientes acolhedores, que oportunizam tempo para a criança explorar, conhecer, conviver, participar, brincar, se expressar e continuar, envolvendo as minúcias das rotinas

cotidianas, as pesquisas, as investigações, a partir da mediação de boas perguntas, de desafios, da observação, da escuta sensível, da documentação que evidencia o processo da aprendizagem (fotos, vídeos, registro de falas e expressões) e permite a continuidade, são possibilidades para desenvolver os Campos de Experiências, propostos pela BNCC (BRASIL, 2017a). Identificamos que pesquisar, estudar e refletir sobre como mediar o processo de ensino e aprendizagem, como desenvolver a pedagogia da escuta e como documentar os processos de aprendizagens no fazer cotidiano da Educação Infantil, como interpretar a documentação, a escuta, a observação para oportunizar a continuidade, são desafios para transformar a teoria dos Campos de Experiências em prática.

Enfim, pensar em formação de professores e da comunidade escolar, a partir de vivências e experiências em formação, são desafios para a Educação Infantil brasileira repensar a prática pedagógica e, ao mesmo tempo, são possibilidades para promover a mudança do fazer pedagógico, que considera como centro do processo pedagógico a criança. Segundo Larrosa (2002, p. 21), a experiência “[...] é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca.”

Portanto, pensar propostas de experiências em formação para acadêmicos, professores, funcionários e pais são desafios que se entrelaçam com as possibilidades para o autoconhecimento e para a autoformação, pois, segundo Dewey (1980, p. 116), “a experiência alarga, deste modo, os conhecimentos, enriquece o nosso espírito e dá, dia a dia, significação mais profunda à vida.” Nesse viés, identificamos a experiência em formação como uma estratégia para transformar a teoria em prática.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa “Campos de Experiências na Base Nacional Comum Curricular: Reflexões, desafios e possibilidades para a Educação Infantil a partir do diálogo com a Abordagem Reggio Emilia/Itália”, surgiu da nossa inquietude após a homologação da BNCC (BRASIL, 2017a), no final do ano de 2017.

A BNCC (BRASIL, 2017a), documento normatizado é estruturado em três partes. A Etapa da Educação Infantil propõe os Campos de Experiências como um arranjo curricular para assegurar os direitos e para desenvolver os objetivos de aprendizagem, a partir do eixo interações e brincadeiras. A proposta dos Campos de Experiências visa entrelaçar as vivências e experiências da criança com o conhecimento do patrimônio cultural.

Dessa forma, a proposta dos Campos de Experiências passou a ser uma novidade para a realidade; por isso, vem gerando angústias e incertezas e ganhando espaço no cenário das Escola de Educação Infantil Brasileiras. As leituras preliminares sobre os Campos de Experiências na BNCC (BRASIL, 2017a) constataram que os Campos de Experiências são oriundos de inspirações das Indicações Nacionais Italianas de 2012 (ITÁLIA, 2015).

Nessa perspectiva, investigamos programas italianos para ampliarmos conhecimentos sobre a prática dos Campos de Experiências. Nesse contexto, nos deparamos com a Abordagem Reggio Emilia/Itália, que vem inspirando a Educação Infantil de vários países.

Nessa influência mundial, encontramos uma Escola de Educação, localizada na Argentina, onde tivemos a oportunidade de participar de um curso vivencial, experiencial e formativo, em setembro de 2018. O curso nas dependências da Escola possibilitou uma experiência em formação para ampliarmos conhecimentos sobre os Campos de Experiências e sobre a Abordagem Reggio Emilia; o que resultou em um Estudo Piloto. Este estudo contribuiu de forma significativa com nossa formação profissional, servindo de base para a definição da metodologia, dos procedimentos de coleta e análise de dados, dos objetivos e do problema de pesquisa: Como compreender, interpretar e desenvolver os Campos de Experiências na Educação Infantil Brasileira, propostos pela BNCC, a partir do diálogo com a Abordagem de Reggio Emilia/Itália?

Assim, a partir do nosso projeto de pesquisa, desenvolvemos uma Pesquisa Interdisciplinar que envolveu as áreas da: Filosofia, História, Sociologia, Psicologia, Pedagogia e Geografia, entrelaçando quatro Estudos: Bibliográfico, Documental, (Auto)biográfico e de Caso que objetivaram: correlacionar os Campos de Experiências propostos pela BNCC (2017) brasileira com a proposta pedagógica da Abordagem Reggio Emilia/Itália, procurando

identificar, compreender e interpretar suas similaridades e diferenças para pensar os desafios e as possibilidades para a realidade da Educação Infantil.

A fim de alcançarmos o objetivo geral, o primeiro objetivo específico: conhecer a concepção de criança e de infância, por meio do Estudo Bibliográfico dentro dos aspectos histórico, sociológico, filosófico, psicológico, para compreender e interpretar a concepção de criança e infância, na proposta dos Campos de Experiências na BNCC-EI (BRASIL, 2017a), evidenciamos a influência na concepção de criança e de infância, desde a idade moderna, mais precisamente a partir do século XVIII. Assim, a partir dos Estudos Iconográficos de Ariès (2006), compreendemos as concepções sociológicas e históricas que influenciaram diretamente as correntes filosóficas e psicológicas da Educação Infantil Mundial.

Dessa forma, temos o segundo objetivo específico: contextualizar, a partir do Estudo Bibliográfico, os aspectos histórico, sociológico, filosófico, psicológico e educacional que embasaram o surgimento da Escola de Educação Infantil. Nesse sentido, constatamos que correntes filosóficas antagônicas, como de Locke (1632-1704) e Rousseau (1712-1778) influenciaram as teorias pedagógicas e psicológicas da Educação Infantil Mundial. Teóricos e pensadores, como Dewey (1859-1952), Freud (1856-1939), Comênio (1592-1670), Pestalozzi (1746-1827), Fröbel (1782-1852), irmãs Agazzi (1866-1951/1870-1945), Montessori (1870-1952), Decroly (1871-1932), Piaget (1896-1980), Vygotsky (1896-1934) contribuíram com suas teorias para fundamentar a prática nas Escolas de Educação Infantil.

Diante das teorias, evidenciamos que cada uma tem intrínseco a concepção de criança e de infância. Assim, conforme o momento histórico e interesses políticos, cada uma delas foi servindo de base para fundamentar a formação de professores e a prática pedagógica de professores de Escolas de Educação Infantil.

Nesse viés, o terceiro objetivo: descrever por meio do Estudo Bibliográfico os aspectos histórico, social e legal que fundamentaram a Escola de Educação Infantil no Brasil mostrou que as Escolas de Educação Infantil, no Brasil, inicialmente surgiram pela iniciativa privada para atender filhos de latifundiários, pois, nesse período histórico, o Brasil possuía maior parte da população na zona rural. Nesse sentido, as Escolas de Educação Brasileira foram influenciadas pelo pensamento da Escola Nova (1932) que trouxe muito forte o pensamento de Fröebel para fundamentar a prática pedagógica.

Porém, com a colonização, segundo Rizzo (2003), muitas crianças, frutos de abusos sexuais, foram abandonadas. Na zona rural, de acordo com Marcílio (2006), muitas fazendas e famílias acolheram essas crianças. Na zona urbana, as crianças abandonadas foram deixadas na roda dos expostos, onde recebiam educação, cuidados em forma assistencial.

Com a Revolução Industrial e a chegada de imigrantes em nosso país, as Instituições de Educação Infantil tornaram-se uma necessidade. Com a força feminina entrando no mercado de trabalho, as mães precisavam de lugar para deixar os filhos. Muitas crianças ficavam em lugares sem as mínimas condições de alimentação e higiene. Então, por meio de pressões, o governo investiu e ampliou o atendimento de creches e pré-escolas com caráter assistencialista.

Nesse sentido, é importante salientarmos os estudos de Pinto e Sarmiento (1997) que evidenciam que a concepção de criança é diferente daquela de infância. Segundo os autores, a concepção de criança é de “ator social e a concepção de infância é de categoria social do tipo geracional; ambas concepções são influenciadas pela cultura, por representações e valores expressos pela sociedade, em determinado momento histórico.

Dessa forma o quarto objetivo específico: compreender a trajetória de Leis que orientaram a Educação Infantil Brasileira, entrelaçando os Estudos Bibliográfico e Documental para compreender e interpretar o “porque” de uma BNCC, foi atingido. Ao investigarmos sobre as instituições de Educação Infantil Brasileiras constatamos que o governo, em 1988, homologou a Constituição Federal, a qual garante a Educação Infantil como direito das crianças e suas famílias.

No início da década de 90, o ECA, veio reforçar a Constituição Federal, como um instrumento que reconhece a criança como sujeito social de direitos. Desse modo, as desigualdades entre a prática pedagógica em instituições privadas e públicas de Educação Infantil, iniciadas nesse período no Brasil, conforme Oliveira (2005), se arrastam até os dias de hoje.

Em 1996, a LDB Educação Nacional reconhece a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, a partir dos 6 anos de idade. Em 1999, as DCN surgem para orientar o trabalho junto às crianças, mediar as aprendizagens e fortalecer práticas pedagógicas, revisando concepções sobre a educação e crianças em espaços coletivos.

Como identificamos, as DCN (BRASIL, 1999) ficaram só no papel, pois, nesse período, a prática dessas orientações necessitava investimentos para formações de professor. Em 2001, o PNE/2001-2011 previa o aumento no atendimento às pré-escolas, e a Emenda Constitucional nº 59/2009 antecipa a idade obrigatória para a Educação Infantil, a partir dos 4 anos de idade (BRASIL, 2001, 2009c).

Nesse cenário, o Parecer CNE/CEB nº 20/2009 (BRASIL, 2009b), revisa as DCNEIs/2009 (BRASIL, 2009a), as quais trazem os princípios éticos, estéticos e políticos para orientar práticas pedagógicas, tempos, espaços, direitos e concepções sobre criança e currículo.

Nesse contexto, as DCNEIs/2009 (BRASIL, 2009a), evidenciam o pensamento de Sarmento e Pinto (1997) que concebem a escola como um espaço privilegiado de atuação das crianças.

Desse modo, as DCNEIs/2009 (BRASIL, 2009a) expressam o pensamento de Corsaro (1985) que considera a criança como agente social ativo e criativo que produz a sua própria cultura, enquanto contribui para a produção das sociedades adultas; o que corrobora com os pensamentos de Sarmento (2002) que aponta que as crianças são produtoras de culturas próprias, as culturas da infância. Então, em 2013, a revisão da LDB normatiza a Emenda nº 59/2009 (BRASIL, 2009c), que formaliza a obrigatoriedade na Educação Infantil Brasileira, a partir dos 4 anos.

Assim, o quinto objetivo específico buscou analisar a proposta dos Campos de Experiências, descrita na BNCC-EI (BRASIL, 2017a), a partir do Estudo Documental, com foco nos eixos: criança e infância, interação e relação e tempo e espaço. Nesse sentido, discorremos que a Resolução CNE/CP nº 2/2017 (BRASIL, 2017b) homologa a BNCC como um documento para garantir os direitos e objetivos de aprendizagem e organizar as habilidades e competências, normatizando as aprendizagens essenciais na Educação Básica para assegurar a equidade e igualdade nas três etapas do Ensino Brasileiro: Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio.

Diante da homologação do documento, as Instituições Educacionais passam a ter como prazo máximo, para adequar a prática pedagógica ao documento, o início do ano letivo de 2020. Desse modo, a BNCC-EI (BRASIL, 2017a), descreve a proposta dos Campos de Experiências como uma organização curricular, que acolhe as vivências e as experiências das crianças, entrelaçando-as com o conhecimento do patrimônio cultural, a partir dos eixos interação e brincadeiras, que asseguram os 6 direitos para desenvolver os objetivos de aprendizagem.

Nesse cenário, pelas dúvidas e incertezas de como desenvolver a proposta de Campos de Experiências, interpretamos que novamente as DCNEIs (BRASIL, 2009a, 2009b) ficaram somente no papel e não entram em prática nas Instituições de Educação Infantil. Assim, o fazer pedagógico continuou centrado no professor, expressando uma concepção de criança como um vir a ser, que precisa ser preparado para a vida.

Nesses termos, constatamos, no fazer pedagógico, uma concepção de criança contrária à descrita nas leis brasileiras. Dessa forma, salientamos o pensamento de Sarmento (2007) que diz que, apesar de as crianças produzirem, reproduzirem e criarem culturas, continuam sendo consideradas invisíveis.

Nesse viés, identificamos que a BNCC (BRASIL, 2017a) é fruto de uma discussão de longo tempo e a proposta de Campos de Experiências é uma proposta que vem para normatizar

as orientações das DCNEIs (BRASIL, 2009a). Nesse sentido, a proposta dos Campos de Experiências é descrita na BNCC-EI (BRASIL, 2017a) como uma organização curricular que busca articular práticas que consideram os saberes referências das Crianças com o Patrimônio da Humanidade. Assim, traz a ideia de currículo centrado na experiência da criança, a qual é concebida como um sujeito que constrói sentidos sobre o conhecimento.

Nesse sentido, evidenciamos que a proposta dos Campos de Experiências, descrita na BNCC-EI (BRASIL, 2017a), visa desenvolver o currículo, oportunizando à criança o acesso ao conhecimento, dentro das práticas culturais, as quais possibilitam o desenvolvimento das múltiplas linguagens. Desse modo, a forma que a proposta de Campos de Experiências descreve os cinco Campos de Experiências na BNCC-EI (BRASIL, 2017a) desafia a ideia de intercampos, mantendo longe a ideia de área de conhecimento.

Dessa maneira, a proposta dos Campos de Experiências, na BNCC-EI (BRASIL, 2017a), objetiva articular os cinco Campos de Experiências, um com o outro, como forma de conjunto, e nunca de forma isolada, assegurando assim, os direitos de aprendizagem.

Os seis direitos de aprendizagem são seis verbos, que expressam os modos de aprendizagem que as crianças dispõem para construir sentido no mundo. Eles evidenciam, como as crianças aprendem: participando, brincando, explorando, se expressando, convivendo e conhecendo-se.

Com base nesses direitos, e a partir dos eixos estruturantes: interação e brincadeiras, também descritos nas DCNEIs (BRASIL, 2009a, 2009b), a proposta dos Campos de Experiências permite desenvolver objetivos de aprendizagem. Assim, os objetivos descritos na BNCC-EI (BRASIL, 2017a) são organizados em três grupos por faixa etária: Bebês (0 a 1 ano e 6 meses), Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses); são princípios de articulação que devem ser oferecidos nos Campos de Experiências, pensando nas aprendizagens das crianças.

Dessa maneira, os Campos de Experiências, propostos pela BNCC-EI (BRASIL, 2017a), não se trata apenas de um novo nome para as velhas práticas, nas quais se faz tradicionalmente a relação entre objetivo e a proposta cotidiana, dentro de uma ideia subjetiva, mas é uma indução à renovação das práticas pedagógicas na Educação Infantil Brasileira.

Dessa forma, o sexto objetivo específico: narrar a experiência formativa, durante o 13º Grupo de Estudos da América Latina e RedSOLARE, realizada em maio de 2019, no Centro Internacional Loris Malaguzzi e nas visitas a duas Creches e a uma Escola da Primeira Infância, no Município de Reggio Emilia/Itália, a partir do Estudo (Auto)biográfico, foi atingido, por meio do processo do registro (auto)biográfico.

A experiência em formação que vivenciamos e experienciamos, baseada em Josso (2004), oportunizou o movimento de revisitarmos nossa memória e nossos registros realizados no diário de bordo, evidenciando o que ouvimos, o que vimos, o que sentimos e o que nos transformou. Esse processo possibilitou refletirmos sobre nossa história de vida e sobre nossa própria trajetória profissional, promovendo o nosso autoconhecimento e a nossa autoformação sobre o fazer pedagógico na Educação Infantil, fundamentado na essência da criança, como centro da ação educativa.

Assim, o sétimo objetivo específico: descrever as observações e as informações sobre a prática dos Campos de Experiências na Abordagem Reggio Emilia/Itália, com foco nos eixos: criança e infância; interação e relação; tempo e espaço para compreender, interpretar e desenvolver a proposta dos Campos de Experiências na BNCC-EI (BRASIL, 2017a) por meio do Estudo de Caso, foi desenvolvido também, durante o 13º Grupo de Estudos.

As palestras em italiano, traduzidas para o português e espanhol, possibilitaram coletar informações de professoras, de atelieristas, de pedagogistas, de professoras formadoras, de representantes da RedSOLARE e de representantes da Reggio Children. No Centro Internacional Loris Malaguzzi/Itália, local em homenagem ao idealizador da Abordagem Reggio Emilia/Itália, Loris Malaguzzi (1920-1994), as palestras realizadas oportunizaram várias informações e reflexões sobre a Abordagem Reggio Emilia/Itália, possibilitando identificar e apresentar como compreender, interpretar e desenvolver o currículo, por meio da proposta dos Campos de Experiências.

O Estudo de Caso foi realizado também durante as visitas em duas Creches (Alice e Allende), em uma Escola para a Primeira Infância (Anna Frank), ambas do Município de Reggio Emilia/Itália. Durante as visitas, registramos, em nosso diário de bordo, informações, a partir das rodas de conversa com professoras, atelieristas, pedagogistas e representantes de pais, sobre a rotina e o fazer pedagógico e das observações sobre as estruturas e sobre a postura dos professores e crianças na prática pedagógica, guiadas pelo roteiro de observação; sendo estas registradas em nosso diário de bordo.

O Estudo de Caso, realizado pela pesquisa em formação, durante a realização do 13º Grupo de Estudos sobre a Abordagem Reggio Emilia, oportunizou a aquisição de materiais sobre documentações pedagógicas realizadas nas Creches (Alice e Allende), e na Escola para a Primeira Infância (Anna Frank), localizadas no Município de Reggio Emilia/Itália. No Centro Internacional Loris Malaguzzi/Reggio Emilia-Itália, tivemos acesso a uma livraria; nela, adquirimos um exemplar do Regimento de Creches e Escolas para a Primeira Infância da

Comuna de Reggio Emília/Itália e materiais de projetos realizados nas Creches e Escolas para a primeira infância do Município de Reggio Emilia.

Dessa maneira, o oitavo objetivo específico: identificar, na proposta dos Campos de Experiências na BNCC-EI (BRASIL, 2017a) e na prática da proposta dos Campos de Experiências na Abordagem Reggio Emilia/Itália, aproximações e diferenças, a partir do cruzamento dos eixos: infância e criança, interação e relação e tempo e espaço, baseado nos Estudos: Bibliográfico, Documental, (Auto)biográfico e de Caso, para pensar os desafios e possibilidades para a realidade brasileira, foi contemplado, por meio do estudo analítico dos dados coletados; o que oportunizou respondermos ao nosso problema de pesquisa.

No estudo analítico, constatamos que, no eixo criança e infância, as concepções de criança e infância teoricamente se aproximam, ao considerar a criança como sujeito capaz e que produz cultura. Porém, constatamos que as concepções de criança e infância se diferenciam na prática.

Na Abordagem Reggio Emilia/Itália, professores, funcionários e direção das Escolas e Creches têm a imagem de criança como um norte, para pensar e desenvolver suas práticas. Nesse sentido, evidenciamos que imagem de criança, é o que move o fazer pedagógico pensar, “o como, o quê, o quando e porquê”, em planejamentos e reuniões pedagógicas.

No Brasil, desde 1999, as DCNs orientam a construção de PPPs, para nortear o fazer pedagógico das Escolas. Em 2009, as DCNEIs contribuíram com os princípios ético, político e estético de maneira mais específica para a construção do PPP das Escolas de Educação Infantil. Entretanto, esse documento geralmente fica guardado nas Escolas, não fazendo parte de reuniões e planejamentos pedagógicos, e muito menos servindo de reflexão sobre a prática pedagógica.

Assim, identificamos que os fazeres da prática docente, muitas vezes, não condizem com as orientações descritas no PPP. Nesse viés, apresentamos como desafios para a Educação Infantil Brasileira compreender, interpretar e desenvolver os Campos de Experiências: Repensar espaços e tempos para reuniões e planejamento pedagógicos para refletir sobre a imagem de criança da escola; pensar no reflexo dessa imagem, nos fazeres pedagógicos e nas fragilidades no que se refere à escola, aos professores, aos espaços, aos materiais, as escutas, às brincadeiras e às investigações no processo ensino e aprendizagem.

Diante dos desafios, apresentamos como possibilidades: rever os elementos conceituais do PPP em reuniões pedagógicas e formações de professores; praticar a documentação pedagógica e a observação para poder refletir sobre a imagem de criança e sobre as minúcias da rotina diária.

Já no eixo tempo e espaço, identificamos que, em ambas propostas, consideram o tempo e o espaço como elementos essenciais para compreender, interpretar e desenvolver os Campos de Experiências. Quanto às diferenças, constatamos que, na Abordagem Reggio Emilia/Itália, a imagem de criança é que orienta o diálogo entre arquitetos, pedagogos, sociólogos e antropólogos para pensar, planejar e construir escolas, que valorizam os espaços e oportunizar tempo para as crianças vivenciar os processos de aprendizagens.

Na BNCC-EI (BRASIL, 2017a), identificamos, em documentos, que as estruturas das Escolas de Educação Infantil Brasileiras não são planejadas com base na concepção de criança; por isso, o espaço é um desafio para as Escolas, bem como o tempo para entrelaçar o currículo com as vivências cotidianas.

Desse modo, para compreender, interpretar e desenvolver os Campos de Experiências, no sentido de romper com o conceito de algo estático e entrelaçar com a vida, apresentamos como desafios para a Educação Infantil Brasileira: pensar em estruturas que considerem o contexto, a cultura e a imagem de criança e infância; organizar os espaços e pensar os tempos que permitam a escuta e a documentação pedagógica no fazer pedagógico do cotidiano.

Destacamos como possibilidades: organizar espaços e materiais e tempos, considerando as interações, as brincadeiras, as experiências, vivências e a continuidade das investigações e explorações em ambiente acolhedores, que respeitem o tempo das minúcias da rotina cotidiana.

No eixo interação e relação, evidenciamos que os conceitos de interação e relação da BNCC (BRASIL, 2017a) e na Abordagem Reggio Emilia/Itália se aproximam, no sentido de acolher as experiências e vivências cotidianas para o centro do trabalho educativo. Porém, se diferenciam quando refletimos na postura do professor e da criança.

Na Abordagem Reggio Emilia, identificamos que o professor atua como um mediador que ouve e documenta. O professor faz o jogo de ping-pong, fazendo boas perguntas e respondendo com outras perguntas, observando, criando estratégias e situações de investigações que desafiem a criança sair da zona real (o que consegue fazer sozinha) e ir para a zonal proximal (faz com auxílio de adultos ou de outras crianças), conforme pensamento de Vygotsky (2007).

No Brasil, a proposta dos Campos de Experiência convida o professor a ser um mediador entre o patrimônio cultural e as vivências e experiências da criança, trazidas para o centro do processo educativo. Nesse sentido, no que tange à postura do professor e da criança quanto à interação e à relação, identificamos que o fazer pedagógico está ainda muito centrado na figura do professor, no sentido de preparação e transmissão de atividades.

Diante das aproximações e das diferenças, apresentamos como desafios para a Educação Infantil Brasileira compreender, interpretar e desenvolver os Campos de Experiências: abandonar modelos de reuniões e planejamentos pedagógicos que visam reprodução de atividades, envolvendo somente a figura do professor; pensar em Escolas Piloto para realizar experiências em formação; estudar e pesquisar como ocorrem os processos de investigação, baseados na reflexão e interpretação sobre a observação, a pedagogia da escuta e da documentações pedagógicas; pensar o termo “como”, no sentido de troca, de experiências, de diálogos reflexivos sobre vivências e experiências; repensar a formação de professores; Incluir formações para pais nas Escolas;

Por fim, considerando o eixo interação e relação, apresentamos como possibilidades para compreender, interpretar e desenvolver os Campos de Experiências: pensar em propostas de reuniões e planejamentos pedagógicos que oportunizam a todos os profissionais de Educação Infantil experiências em formação de vivências, troca de experiências; refletir sobre o porquê, o como, o quando e o onde do fazer pedagógico no cotidiano escolar; pesquisar, estudar e refletir sobre como mediar o processo de ensino e aprendizagem, como desenvolver a pedagogia da escuta, como preparar contextos para investigações, como documentar os processos de aprendizagens e como interpretar a escuta, a observação e a documentação pedagógica no fazer cotidiano da Educação Infantil; pensar e repensar formações para professores, funcionários e pais, para refletir sobre a imagem de criança e sobre a proposta de ensino e aprendizagem da Escola.

Nessa direção, diante dos Estudos: Documental, Bibliográfico (Auto)bibliográfico e de Caso que fundamentaram o Estudo Analítico, apresentamos em cada eixo os desafios e as possibilidades, atingindo nosso objetivo geral: identificar e apresentar como compreender, interpretar e desenvolver os Campos de Experiências na Educação Infantil Brasileira, propostos pela BNCC, a partir da análise da Abordagem Reggio Emilia/Itália.

Dessa forma, encontramos respostas para responder ao nosso problema de pesquisa: Como compreender, interpretar e desenvolver os Campos de Experiências na Educação Infantil Brasileira, propostos pela BNCC, a partir do diálogo com a Abordagem de Reggio Emilia/Itália?

A partir do diálogo com a Abordagem Reggio Emilia/Itália, identificamos e apresentamos que:

- **Compreender** a proposta dos Campos de Experiências é entender que a imagem de Criança é essencial no fazer pedagógico, pois é ela que determina a forma como o professor

escuta e olha a criança durante o processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, ao articular os Campos de Experiência aos direitos de aprendizagem, conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se são verbos que possibilitam ao professor pensar e estruturar seu trabalho, a partir de uma concepção de criança que produz cultura, que age e que cria. Nesse sentido, promover pesquisas acadêmicas, grupos de estudos, planejamentos, reuniões pedagógicas e formações continuada para professores, funcionários e pais, a partir de experiências em formação, desafiam a comunidade escolar a pensar sobre a imagem de criança;

- **Interpretar** que o tempo e o espaço oportunizam ao professor projetar contextos em ambientes preparados e organizados, com materiais escolhidos estrategicamente, a partir de evidências adquiridas na observação, na escuta e no registro de documentações pedagógica. Desse modo, planejamentos e reuniões pedagógicas, que permitem refletir e interpretar sobre o processo de aprendizagem, bem como pensar, organizar os espaços da escola, o tempo, os materiais para projetar contextos, são possibilidades que permitem o desenvolvimento e a continuidade de pesquisas nos Campos de Experiências. Nesse viés, aprofundar estudos e pesquisas sobre como desenvolver a observação, como desenvolver a pedagogia da escuta, como documentar o processo de aprendizagem e como interpretar a escuta, a observação e a documentação pedagógica são desafios para acadêmicos e professores;

- **Desenvolver** os Campos de Experiências necessita de um professor com escuta atenta e sensível, observador, documentador (registros escritos de falas ou expressões, filmagens ou fotografias das crianças) evidenciando o processo de aprendizagem. O professor precisa ter uma postura de mediador, que ouve mais do que fala, que questiona ao invés de responder. Nesse contexto, o professor deve fazer perguntas, pensar em ambientes e materiais estratégicos que possibilitam entrelaçar as vivências e experiências da criança com o patrimônio cultural, oportunizando-lhe sair da sua zona real para a zona proximal.

Dessa maneira, planejamento e reuniões pedagógicas com professores e funcionários possibilitam refletir, interpretar, analisar, trocar ideias sobre o que ouviram, o que observaram, e o que interpretaram na documentação pedagógica das crianças, ou durante as vivências e experiências. A reflexão sobre “o quê”, “o como”, “o quando” e “o porquê” possibilita reflexões sobre sua postura e sobre a atuação professor e criança no processo de ensino e aprendizagem.

Diante, da apresentação de como compreender, interpretar e desenvolver a proposta dos Campos de Experiências na BNCC (BRASIL, 2017a), entendemos somente agora as informações das diretoras da Escola de Educação Argentina, descritas no Estudo Piloto. Durante a experiência-formação, nas dependências da Escola de Educação Infantil da Argentina em setembro de 2018, as diretoras informaram que foram para Reggio Emilia/Itália, mas não

eram Reggio. Naquele momento, não compreendemos a informação; por isso, decidimos ir para Reggio Emilia/Itália.

Depois de ir até Reggio Emilia/Itália, de ouvirmos informações, de observarmos professores, crianças, funcionários, atelieristas, pedagogistas, pais e a estrutura física, de vivenciarmos e experienciarmos uma educação de qualidade, na qual a criança é o centro do processo educativo, nos arriscamos em dizer que compreendemos a fala das diretoras da Escola de Educação Infantil Argentina. O trabalho realizado nas Creches e Escolas para a Primeira Infância no Município de Reggio Emilia/Itália não tem como ser copiado, porque não é um método, ou uma teoria, e sim uma experiência ímpar que oportuniza reflexões sobre concepções que circundam a Educação; por isso, chama-se Abordagem.

Nesse sentido, podemos dizer que a pesquisa em formação possibilitou ampliar horizontes e aprofundar conhecimentos, porém, não ter observado e vivenciado a prática do fazer pedagógico nas Creches que visitamos (Alice e Allende), as quais, atendem bebês e crianças bem pequenas (4 meses até 36 meses), ocasionou uma lacuna nessa pesquisa, a qual sugerimos ser realizada em próximas pesquisas. Isso porque, nessa pesquisa, tivemos a oportunidade somente de observar, vivenciar e experienciar o fazer pedagógico com crianças de 3 anos a 6 anos de idade, durante a visita na Escola Anna Frank. Sugerimos pesquisas sobre a importância da escuta, da observação e da documentação pedagógica. Indicamos repensar a forma de realizar formações de professores e funcionários, planejamentos e reuniões pedagógicas.

Por fim, diante da identificação e da apresentação de como compreender, interpretar e desenvolver a proposta dos Campos de Experiências na BNCC (BRASIL, 2017a), a partir do diálogo com a Abordagem Reggio Emilia/Itália, podemos afirmar que a pesquisa em formação nos possibilitou experiências em formação, que nos oportunizaram refletir sobre nossas concepções e sobre o nosso fazer pedagógico, permitindo o nosso autoconhecimento e a nossa autoformação.

REFERÊNCIAS

- AMADO, J. (Coord.). **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**. 2. ed. Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.
- AMADO, J.; COSTA, A. P.; CRUSOÉ, N. A técnica da análise de conteúdo. In: AMADO, J. (Coord.). **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**. 2. ed. Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.
- AMADO, J.; FERREIRA, S. Técnicas de recolha de dados. In: AMADO, J. (Coord.). **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**. 2. ed. Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.
- AMADO, J.; FREIRE, I. Estudo de caso na investigação em educação. In: AMADO, J. (Coord.). **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**. 2. ed. Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.
- AQUINO, L.; VASCONCELLOS, V. Orientação curricular para a educação infantil: Referencial Curricular Nacional (RCNEI) e Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEI). In: VASCONCELLOS, V. (Org.). **Educação da Infância: história e política**. 2. ed. Niterói: Editora da UFF, 2013.
- ARENHART, D.; LOPES, J. O Espaço e o Tempo como marcas de Alteridade em Culturas Infantis. **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 7, n. 2, p.18-27, maio/ago.2016.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.
- BARBIERI, S. **Interações: Onde está a arte na infância?** São Paulo: Blucher, 2012.
- BARBOSA, M. C. S.; RICHTER, S. R. S. Campos de Experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo. In: FINCO, D.; BARBOSA, M. C.; FARIA, A. L. G. de (Org). **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.
- BARBOSA, M. C. S.; OLIVEIRA, Z. de M. R. de. Por que uma BNCC na Educação Infantil. **Pátio - Educação Infantil**, ano. 16, n. 55, abr/jul. 2018.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Editora 70, 2009.
- BOGDAN, R. E.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria**. Portugal: Editora Porto, 1982. Disponível em: https://www.academia.edu/6674293/Bogdan_Biklen_investigacao_qualitativa_em_educacao. Acesso em: 20 set. 2018.
- BONACCINI, S.; PRANDI, R. **Pesquisar no Cotidiano: uma experiência com crianças pequenas**. Curitiba: Parlenda, 2019.
- BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. **Manual de Educação Infantil de 0 a 3 anos: uma abordagem reflexiva**. 9. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 12 out. 2018.

BRASIL. **Art. 90 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)** - Lei nº 8069/90 de 13 de julho de 1990. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10607654/artigo-90-da-lei-n-8069-de-13-de-julho-de-1990>. Acesso em: 12 out. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 22/1998 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - Homologado Despacho do Ministro em 22/3/1999. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 mar. 1999, Seção 1, p. 8. Brasília: MEC, 1998a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb022_98.pdf. Acesso: 20 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**, v. 1, 2 e 3. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1998b.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB nº 1, de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13. abr. 1999. Seção 1, p. 19 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>. Acesso em: 27 set. 2018.

BRASIL. Congresso Nacional. Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, jan. 2001, Seção 1, p. 1 Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos Artigos. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2006a. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: 17 out. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Emenda constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2006b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm Acesso em: 15 out. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 dez. 2009a, Seção 1, p. 18. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - Parecer nº 20/2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 09 dez. 2009b, Seção 1, p. 14. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 nov. 2009c, Seção 1, p. 8. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em: 15 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **O PNE 2011-2020: metas e estratégias**. Brasília, DF, 2011. Disponível em: http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 11 nov. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação nacional, **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 05 abr. 2013b, ed. 65, Seção 1, p. 1. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/30037356/do1-2013-04-05-lei-n-12-796-de-4-de-abril-de-2013-30037348. Acesso em: 12 out 2018.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 15 out. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: jul. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasília, DF, MEC/CONSED/UNDIME, 2017a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: jul. 2019/jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 dez. 2017b, Seção 1, p. 41-44. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 out. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 2017c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm> Acesso em: 2 nov. 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. UNDIME. **Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil**. Brasília, DF, 2018.

BRASIL; Ministério da Educação; OLIVEIRA, Z. M. R. **Campos de Experiências: efetivando direitos e aprendizagens na Educação Infantil**. São Paulo: Fundação Santillana, 2018.

BRUNER, J. Reggio: uma cidade de gentileza, curiosidade e imaginação. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio em transformação**. 2 v. Porto Alegre: Penso, 2016.

CAGLIARI, P.; FILIPPINI, T.; GIACOPINI, E.; BONILAUDI, S.; MARGINI, D. A equipe de coordenação pedagógica e o desenvolvimento profissional. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As Cem Linguagens da Criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. 2 v. Porto Alegre: Penso, 2016.

CARVALHO, J. M. A Visão da ciência e de metodologia de pesquisa em diferentes perspectivas e/ou “escolas” filosóficas. **Cadernos de pesquisa em Educação PPGE-UFES**, Vitória. v. 16, n. 32, p. 8-28, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufes.br/educacao/article/view/4403/3445>> Acesso em: 25 out. 2018.

CEPPI, G.; ZINI, M. Multissensorialidade. In: CEPPI, G.; ZINI, M. (Org). **Crianças, espaços e relações: como projetar ambientes para a Educação Infantil**. Porto Alegre: Penso, 2013.

COHN, C. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2005.

CORSARO, W. **Amizade e cultura de pares nos primeiros anos**. Norwood: Ablex, 1985.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. São Paulo: Artmed, 2011.

DAHLBERG, G.; MOSS, P. Introdução. In: RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. Tradução Vania Cury. 5. ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2017.

DELGADO, A. C. C.; MÜLLER, F. Infâncias, tempos e espaços: um diálogo com Manuel Jacinto Sarmento. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 1, p.15-24, jan./jun. 2006. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/sarmento.pdf>> Acesso em: 15 out. 2018.

DELRIO, G. Nossa responsabilidade para com as crianças pequenas e sua comunidade. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. 2 v. Porto Alegre: Penso, 2016.

DEWEY, J. **Vida e Educação**. Tradução Anísio Teixeira. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos;

Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

DEWEY, J. **Experiência e natureza. Lógica: a teoria da investigação. A arte como experiência. Vida e Educação. Teoria da vida moral.** Traduções: Murilo Otávio Rodrigues Paes Leme, Anísio S. Teixeira, Lêonidas Gontijo de Carvalho. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Coleção Os pensadores).

DEWEY, J. **Arte como Experiência.** Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DUBOVIK, A.; CIPPITELLI, A. **Construção e Construtividade.** São Paulo: Phorte, 2018.

EDWARDS, C.; GANDINI, L. **Bambini: a abordagem italiana à Educação Infantil.** Tradução Daniel Ángel Etcheverry Burguño. Porto Alegre: Artmed, 2002.

EDWARDS, C. Professor e aprendiz: parceiro e guia. O papel do professor. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação.** 2 v. Porto Alegre: Penso, 2016.

EDWARDS, C.; FORMAN, G. Para onde vamos agora? In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.** 1 v. Porto Alegre: Penso, 2016.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.** 1 v. Porto Alegre: Penso, 2016.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação.** 2 v. Porto Alegre: Penso, 2016.

FAZENDA, I. C. A. Construindo aspectos teórico-metodológicos da pesquisa sobre interdisciplinaridade. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Interdisciplinaridade – Dicionário em Construção.** São Paulo: Cortez, 2001.

FERRARI, M. **Friedrich Fröebel, o formador das crianças pequenas.** 2008. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/96/friedrich-froebel-o-formador-das-criancas-pequenas>. Acesso em: 15 abr. 2020.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação.** Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

FINCO, D. Campos de experiência educativa e programação pedagógica na escola da infância. In: FINCO, D.; BARBOSA, M. C.; FARIA, A. L. G. de (Org). **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro.** Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

FINCO, D.; BARBOSA, M. C.; FARIA, A. L. G. de (Org). **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro.** Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

FOCHI, P. S. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência. In:

FINCO, D.; BARBOSA, M. C.; FARIA, A. L. G. de (Org). **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

FOCHI, P. S. A didática dos campos de experiência. **Pátio Educação Infantil**, ano, XIV, n. 49, out/dez. 2016.

FORMAN, G.; FYFE, B. Aprendizagem negociada pelo *desing*, pela documentação e pelo discurso. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. 2 v. Porto Alegre: Penso, 2016.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, M. **A Paixão de conhecer o mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, A. Formação de educadores em serviço: construindo sujeitos, produzindo singularidades. In: KRAMER, S. (Org.). **Infância e Educação Infantil**. Campinas, SP: Papirus, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GANDINI, L. Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In: **As Cem Linguagens da Criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. 1 v. Porto Alegre: Penso, 2016a.

GANDINI, L. Conectando-se por meio dos espaços de cuidado e de aprendizagem. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. 2 v. Porto Alegre: Penso, 2016b.

GANDINI, L.; HILL, L.; CADWELL, L.; SCHWALL, C. (Org). O contexto e a inspiração do nosso trabalho. In: GANDINI, L.; HILL, L.; CADWELL, L.; SCHWALL, C. **O papel do ateliê na educação infantil**: inspiração de Reggio Emilia. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2019.

GARDNER, H. Apresentação. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. 2 v. Porto Alegre: Penso, 2016.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLOSSÁRIO. Termos usados por educadores em Reggio Emilia. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. 2 v. Porto Alegre: Penso, 2016.

GOOGLE MAPS. Localização da Reggio da Emilia Romagna com a Cidade de Reggio Emilia. s/d. Disponível em:

<<https://www.google.com/search?q=mapa+da+italia+identifica%C3%A7%C3%A3o+de+reggio+emilia&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwj4gavz0cXgAhU2K7kGHVQdB>

FIQ_AUIDigB&biw=1366&bih=625#imgsrc=Md7iQTHVaBSLXM:> Acesso em: 27 jan. 2019.

GOOGLE MAPS. Localização da cidade de Tigre/Argentina. s/d. Disponível em: <https://www.google.com/search?q=mapa+da+argentina+localizando+tigre&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwiIgqTwx8zgAhUiIbkGHYtpCYUQ_AUIDigB&biw=1366&bih=625#imgdii=EMvcnH7GdsLFUM:&imgsrc=7K77M375Y5IL9M> Acesso em: 8 ago. 2018.

HOYUELOS, A. À guisa de entrada. In: HOYUELOS, A.; RIERA, M. A. **Complexidade e Relações na Educação Infantil**. 1. ed. São Paulo: Phorte, 2019.

ITÁLIA. Ministério da Instrução e da Universidade e da Pesquisa. Indicações nacionais para o currículo da infância e o do primeiro ciclo de instrução, set. 2012. Tradução Flávio Soares Júnior. In: FINCO, D.; BARBOSA, M. C.; FARIA, A. L. G. de (Org). **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

JARDÍN FABULINUS. **Site**. Disponível em: <<https://www.fabulinusberni.com/fabulinus/index.php>>. Acesso em: 04 ago. 2018.

JARDÍN FABULINUS. **Filosofia pedagógica da Escola Jardín Fabulinus**. 2018. Disponível em: <<https://www.fabulinusberni.com/fabulinus/filosofia.php>> Acesso em: 20 ago. 2018.

JARDÍN FABULINUS. **Viagens pedagógicas da Escola Jardín Fabulinus**. s/d. Disponível em: <<http://www.escolatrilhas.com.br/viagem-pedagogica-da-equipe-da-trilhas-ao-jardin-fabulinus-e-colegio-antonio-berni-em-buenos-aires/>> Acesso em: 20 set. 2018.

JARDÍN FABULINUS. **Cómo trabajamos**. 2018. Disponível em: <<https://www.fabulinusberni.com/fabulinus/como-trabajamos.php>> Acesso em: 20 ago. 2018.

JOSSO, M-C. **Experiências de vida e formação**. Tradução José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, M-C. O caminhar para si: uma perspectiva de formação de adultos e de professores. **Revista Ambiente Educação**. São Paulo, nº 2, v. 02, p. 136 - 139, ago/dez. 2009. Disponível em: http://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_educacao/pdf/volume_2_2/11_josso.pdf. Acesso em: 20 set. 2018.

JOSSO, M-C. **Caminhar para si**. Tradução Albino Pozzer. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

KATZ, L. O que podemos aprender com Reggio Emilia? In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. 1 v. Porto Alegre: Penso, 2016.

KRAMER, S. **Por entre as pedras**: arma e sonho na escola. São Paulo: Ática, 1993.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KRAMER, S. **Infância e produção cultural**. Campinas: Papirus, 1999.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002. Tradução João Wanderley Geraldi. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>> Acesso em: 28 ago. 2018.

LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 04-27, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/download/2474/1739>. Acesso em: 20 set. 2018.

LARROSA, J. Tremores: escritos sobre experiência; In: LARROSA, J.; KOHAN, W. **Coleção Educação: Experiência e Sentido**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**. São Paulo: Loyola, 1990. Disponível em: < <https://docs.google.com/file/d/0B8jeXMvFHiD-c3FtRFRnd1lMN00/edit>>. Acesso em: 13 abr. 2017.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da escola: teoria e prática**. 5 ed. Goiânia, GO: Alternativa, 2004.

LOPES, J. J. M. As crianças, suas infâncias e suas histórias: mas por onde andam suas geografias. **Revista Educação em Foco**, Juiz de Fora, V. 13, n. 2. p. 31-44, set. 2008/fev. 2009.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MALAGUZZI, L. História, ideias e filosofia básica: depoimento. Entrevistadora: Lella Gandini. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. 1 v. Porto Alegre: Penso, 2016a.

MALAGUZZI, L. História, ideias e princípios básicos: depoimento. Entrevistadora: Lella Gandini. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As Cem Linguagens da criança: A experiência de Reggio Emilia em transformação**. 2 v. Porto Alegre: Penso, 2016b.

MARCÍLIO, M. L. **História Social da Criança Abandonada**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MARTINS FILHO, A. J. **Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência na Educação Infantil**. Florianópolis: Insular, 2020.

MAUSS, M. **Trois observations sur la sociologie de l'enfance**. Gradhiva: 20, 1996.

MENDONÇA, F. W. **Teoria e Prática na Educação Infantil**. Maringá, PR: UNICESUMAR, 2013.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MONTANDON, C. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em Língua Inglesa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 112, p. 33-60, mar. 2001.

MOSS, P. Microprojeto e macropolítica: aprendizagem por meio de relações. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As Cem Linguagens da Criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. 2 v. Porto Alegre: Penso, 2016.

MÜLLER, F. Entrevista com William Corsaro. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 98, p. 271-278, jan./abr. 2007. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v28n98/a14v2898.pdf> Acesso em: 14 jan. 2019.

NEW, R. Variações culturais sobre a prática desenvolvimentalmente apropriada-desafios à teoria e à prática. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. 1 v. Porto Alegre: Penso, 2016.

NÓVOA, A. Formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

NUNES, D. G. Reconhecimento social da Infância no Brasil: da menoridade à cidadania. In: VASCONCELLOS, V. M. R. de. **Educação da Infância: história e política**. 2. ed. Niterói: Editora da UFF, 2013.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Creches: crianças, faz de conta & Cia**. Petrópolis: Vozes, 1992.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PAVIANI, J. **Interdisciplinaridade: conceitos e distinções**. 2. ed. Caixas do Sul: Educs, 2008.

PEDAGOGIA SUBJETIVIDADE. Site da Assessoria de Viagens Pedagógicas “Pedagogia Subjetividade”. **Quem somos?** s/d. Disponível em: <<https://www.pedagogiasubjetividade.com/>> Acesso: em 6 ago. 2018.

PEDAGOGIA SUBJETIVIDADE. Site da Assessoria de Viagens Pedagógicas “Pedagogia Subjetividade”. **Brasil e Argentina se unem em rede de formação de professores**. 2014. Disponível em: <<http://cgceducacao.com.br/brasil-e-argentina-se-unem-em-rede-de-formacao-de-professores/>> Acesso: em 6 de ago. 2018.

PEDAGOGIA SUBJETIVIDADE. Site da Assessoria de Viagens Pedagógicas “Pedagogia da Subjetividade”. **Phorte Editora - Revista Pedagogia da Subjetividade**. Disponível em: <<https://www.phorte.com.br/docencia-e-pedagogia/revista-pedagogia-subjetividade>> Acesso: em 6 de ago. 2018.

PEDAGOGIA SUBJETIVIDADE. **Facebook**. Disponível em: <https://www.facebook.com/pedagogia.subjetividade/?epa=SEARCH_BOX>. Acesso em: 18 set. 2018.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000. Disponível em: <https://abenfisio.com.br/wp-content/uploads/2016/06/10-novas-competencias-para-ensinar.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2020.

PICININI, S.; GIUDICI C. Reggio Emilia: uma cidade em transformação. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. 2 v. Porto Alegre: Penso, 2016.

PINTO, M.; SARMENTO, M. J. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando campos. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Coord.). **As crianças**: contexto e identidades. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância**. Tradução Susana Menescal de Alencar Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

REDSOLARE. **Facebook**. Disponível em: <<https://www.facebook.com/Redsolare/>> Acesso em: 15 fev. 2018 e 10 ago. 2018.

REDSOLARE. **Facebook – Fotos**. 2019. Disponível em: <<https://www.facebook.com/Redsolare/photos/a.697277170306145/1966235016743681/?type=3&theater>>. Acesso em: 15 fev. 2019.

REDSOLARE – BRASIL. Site da RedSOLARE Brasil. **Apresentação**. Disponível em: <<http://redsolarebrasil.blogspot.com/p/apresentacao.html>>. Acesso em: 3 ago. 2018.

REGGIO CHILDREN. Site da Reggio Children Network. **Home**. Disponível em: <<https://www.reggiochildren.it/network/?lang=en>>. Acesso em: 04 ago. 2018.

REGGIO CHILDREN. **Regimento Escolas e Creches para a Infância da Comuna de Reggio Emilia**. Reggio Emilia: Nerocolore, 2013.

RIERA, M. A. Do olhar ao observar. In: HOYUELOS, A.; RIERA, M. A. **Complexidade e Relações na Educação Infantil**. 1. ed. São Paulo: Phorte, 2019.

RINALDI, C. Creche e escolas da infância como lugares de cultura. In: Reggio Children. **Tornando visível a aprendizagem**: crianças que aprendem individualmente e em grupo. São Paulo: Phorte editora, 2014.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. 5. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

RIZZO, G. **Creche**: organização, currículo, montagem e funcionamento. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

RODRIGUES, J. P. **Rosa e Carolina Agazzi e o seu jardim de infância**. 2018. Disponível em: <https://pgl.gal/rosa-carolina-agazzi-jardim-infancia/>. Acesso em: 19 abr. 2020.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou da Educação**. Tradução Sérgio Milliet. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SARMENTO, M. J. Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. **Educação e Sociedade**, Campinas/SP, v. 23, n. 78, p. 265-283, abr. 2002. Disponível em: <www.sciello.com.br> Acesso em: 9 out. 2018.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da Segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (Org.). **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto/Portugal: ASA Editores, 2004, p. 9-34.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, Campinas/SP, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 14 out. 2018.

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. In: SARMENTO, M. J.; VASCONCELLOS, V. M. R. de (Org.). **Infância (In) visível**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007.

SCUOLA COMUNALE DELL'INFANZIA ANNA FRANK. **Tracclare e intrecciare segni disegni parole: bambine e bambini di 5 anni**, Scuola comunale dell'infanzia Anna Frank, 2014.

SCUOLA COMUNALE DELL'INFANZIA ANNA FRANK. **Disequilibri-Equilibri atelier del corpo: bambine e bambini di 3 anni**, Scuole e nidi d'infanzia – Istituzione del Comune di Reggio Emilia, Itália: Edizioni Anna Frank, 2016.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SIGNIFICADOS. **O que é Práxis**. 2018. Disponível em: <<https://www.significados.com.br/praxis/>>. Acesso em: 23 fev. 2019.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. São Paulo: **Cadernos de Pesquisa**, n. 112, mar. 2001. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/cp/n112/16099.pdf>. Acesso em: 17 out. 2018.

STACCIOLI, G. **Diário do acolhimento na escola da infância**. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

STROZZI, P. Um dia na escola, um cotidiano extraordinário. In: Reggio Children. **Tornando visível a aprendizagem: crianças que aprendem individualmente e em grupo**. Coleção Reggio Emilia. São Paulo: Phorte, 2014.

TUAN, Y. **Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência**. Londrina: Edel, 2013.

VASCONCELLOS, C. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. São Paulo: Libertad, 2002.

VASCONCELLOS, C. **Planejamento: plano de ensino aprendizagem e projeto educativo**. São Paulo: Libertad, 2006.

VASCONCELLOS, V. M. R. de (Org) **Educação da infância**: história e política. Niterói: Editora UFF, 2013.

VECCHI, V. Que tipo de espaço para viver bem na escola? In: CEPPI, G.; ZINI, M. **Crianças, espaços e relações**: como projetar ambientes para a Educação Infantil. Porto Alegre: Penso, 2013.

VECCHI, V. O papel do atelierista. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. 1 v. Porto Alegre: Penso, 2016.

VECCHI, V. **Arte e criatividade em Reggio Emilia**: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância. 1. ed. São Paulo: Phorte, 2017.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WIKIPÉDIA. **Iconografia**. s/d. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Iconografia>. Acesso em: 17 nov. 2018.

WIKIPÉDIA. **Método Montessori**. s/d Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/M%C3%A9todo_Montessori. Acesso em: 19 abr. 2020.

WIKIPÉDIA. **Socioconstrutivismo**. s/d. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Socioconstrutivismo>. Acesso em: 23 de jun, 2019.

APÊNDICE A – ESTUDO PILOTO

Em busca de ampliarmos o conceito sobre a proposta de Campos de Experiências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), fixada pela Resolução 02/2017, em dezembro de 2017, pelo Conselho Nacional de Educação, embarcamos em uma viagem de estudos para a Argentina, nos dias 06 e 07 de setembro de 2018. A viagem de Estudos, além de ampliar conhecimentos sobre o tema “Campos de Experiências”, objetivou experienciarmos o processo do estudo autobiográfico como um recurso de formação e construção de conhecimentos no processo de produção e análise, o qual estava sendo estudado na Disciplina “Seminário Avançado: Narrativas e pesquisa biográfica” no programa de Pós-graduação Stricto Sensu Interdisciplinar, em Ciências Humanas da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS – Erechim/RS.

O curso sobre luz e sombra, promovido pela Assessoria e Viagens Pedagógicas: “Pedagogia Subjetividade”, aconteceu em uma Escola de Educação Infantil que tem sua proposta pedagógica inspirada na Abordagem Reggio Emilia. Essa abordagem é desenvolvida no Programa de Educação para a primeira infância em Creches e em Escolas, na Cidade de Reggio Emilia/Itália, a qual é regida pelas Indicações Nacionais Italianas de 2012 (ITÁLIA, 2015) que inspiraram a proposta dos Campos de Experiência da BNCC (BRASIL, 2017a).

A Escola de Educação Infantil Argentina está localizada na Cidade de Tigre, que fica a 33 km de Buenos Aires, cidade em que ficamos hospedadas. Durante o deslocamento entre Buenos Aires e Tigre, ansiedade, curiosidade e imaginação permeavam meus pensamentos. O primeiro dia do curso vivencial, experiencial e formativo, o qual de nomeamos de experiência-formação, versou sobre Territórios de Jogo e exploração.

Mapa 1 - Localização da Cidade de Tigre/Argentina



Fonte: GOOGLE MAPS. **Localização da cidade de Tigre/Argentina**, s/d 2018.

Ao chegarmos ao destino, desembarcamos em frente à Escola, que inicialmente aparentava uma fachada convencional como qualquer outra Escola Brasileira. Depois da foto de chegada e apresentações aos demais colegas do curso, que aguardavam em frente à Escola, observamos um lindo mural, com desenhos das crianças. No livro, “As cem linguagens da criança”, escrito por Edwards, Gandini e Forman (2016a, p. 27), os autores que escrevem sobre a Abordagem Reggio Emilia/Itália, expressam o processo e o resultado do trabalho das crianças dentro da Abordagem,

[...] os educadores perceberam que documentar sistematicamente o processo e os resultados de seu trabalho com as crianças serviria sistematicamente a três funções cruciais: oferecer às crianças uma “memória” concreta e visível do que disseram e fizeram, a fim de servir como um ponto de partida para os próximos passos na aprendizagem; oferecer aos educadores uma ferramenta para pesquisas e uma chave para melhoria e renovação contínuas; e oferecer aos pais e ao público informações detalhadas sobre o que ocorre na escola, como meio de obter suas reações e apoio.

Fotografia 1 - Mural da fachada da Escola Argentina.



Fonte: ESCOLAARGENTINA, 2018.

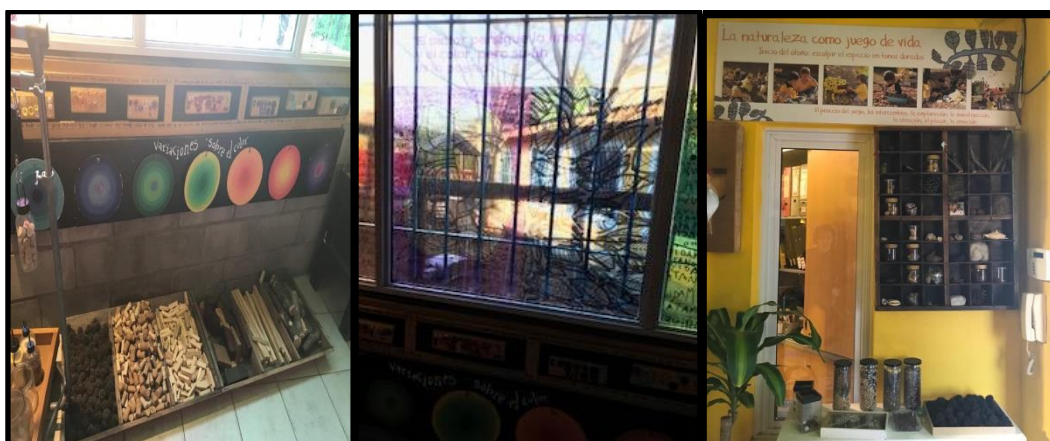
Nota: Foto de Catia Francziak Zambonato

Em seguida, fomos recepcionadas por uma das fundadoras e diretoras da Escola, com formação pela Reggio Children em Reggio Emilia/Itália. Ela nos cumprimentou e nos convidou para circular pela Escola. Ao entrarmos, a sensação que nos envolveu foi inexplicável. A estética da recepção da Escola, envolvendo produções das crianças em painéis com fotos dos projetos vivenciados, objetos de madeira decorados, esculturas em argila, despertaram nossos

sentimentos mais intensos de admiração, alegria e prazer. Exatamente o que Paulo Freire (2006) enfatiza na obra *Pedagogia da Autonomia*, quando descreve que educar exige Ética e Estética.

O ambiente da recepção acolhia quem passava, exalando amor e respeito pela infância, dentro de uma estética admirável. Os materiais, como rolhas, gravetos, pinhas, estavam expostos no chão, em caixas de madeira, e eram acompanhados por painéis, com botões de diversas cores e tamanhos, com pinturas monocromáticas que se expandiam até os vidros, que continham poemas. Havia também armários com elementos da natureza e painéis com fotos mostrando atividades com os mesmos, expressando a ética ao tempo da criança e evidenciando o reconhecimento da produção cultural da criança, como sujeito da história.

Fotografia 2 - Recepção da Escola Argentina.



Fonte: ESCOLA ARGENTINA, 2018.

Nota: Foto de Catia Francziak Zambonato

Logo nos dirigimos à Sala de Artes, um espaço com muitas esculturas em argila, prateleiras com muitos materiais em caixas plásticas pretas de um lado, com uma pia exposta na altura das crianças; do outro lado, estavam prateleiras com diversos materiais organizados de forma harmônica, mesas grandes e um banheiro com vaso e pia pequena. Separando essa sala do Espaço de Água, havia uma porta de correr de vidro, a qual, juntamente com a janela da sala, deixava passar bastante luminosidade. Que encantamento! Que lindeza!

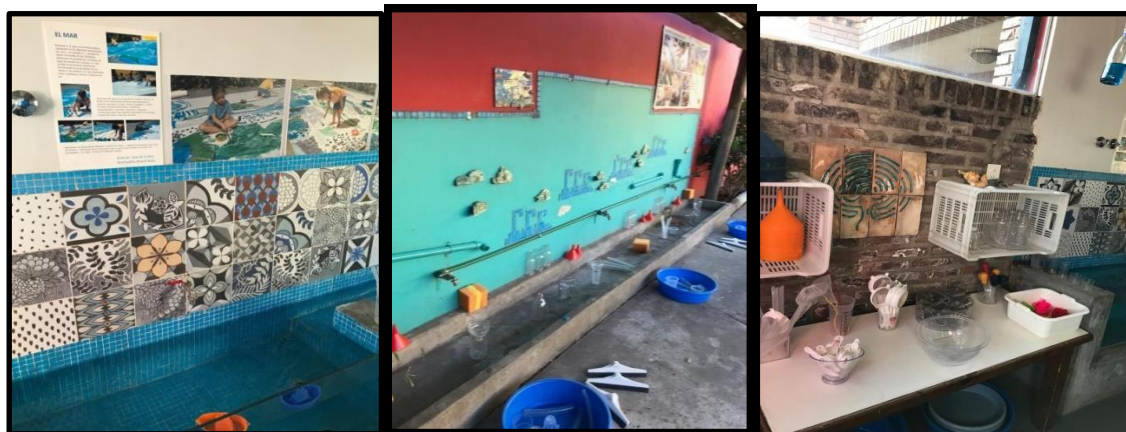
Fotografia 3 - Sala de Artes da Escola Argentina.



Fonte: PEDAGOGIA SUBJETIVIDADE. Facebook. Disponível em: <https://www.facebook.com/pedagogia.subjetividade/?epa=SEARCH_BOX>. Acesso em: 18 set. 2018.

Passamos pela porta de vidro e encontramos um espaço com um tanque gigante de água. O ambiente continha materiais, em sua maioria plásticos, como: funis, esponjas, coadores, pinças gigantes, bacias, copos de acrílico, potinhos, mangueira. Todos eles estavam organizados em caixas plásticas brancas; existiam painéis com fotos de atividades realizadas com água, quadros e esculturas em argila. Esse espaço se expandia com um coberto para a área externa, com outro tanque de água mais baixo e, ao lado, um pequeno parque.

Fotografia 4 - Espaço de Água da Escola Argentina.



Fonte: ESCOLA ARGENTINA, 2018.

Nota: Foto de Catia Francziak Zambonato

O parque me chamou atenção, pois, no chão, havia cascas de madeira e brinquedos também de madeira, que oportunizavam espaço para as crianças se relacionarem e criarem brincadeiras.

Fotografia 5 - Parque da Escola Argentina.

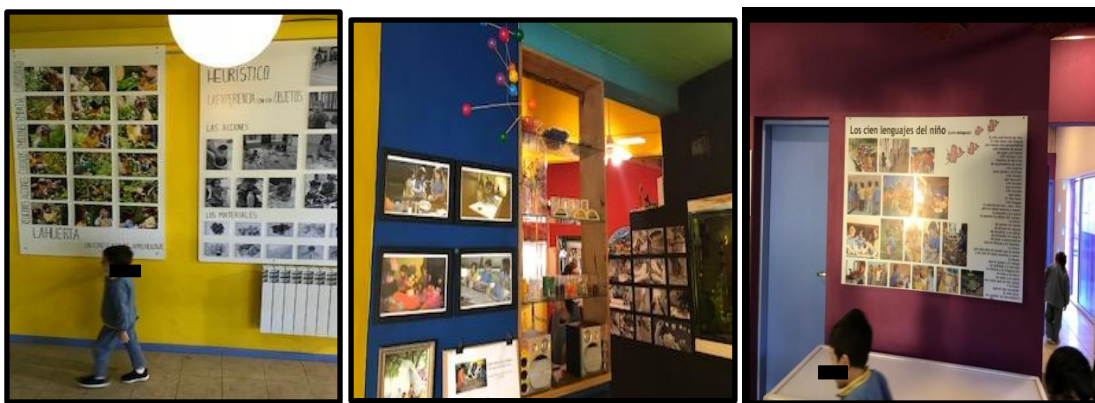


Fonte: ESCOLA ARGENTINA, 2018.

Nota: Foto de Catia Francziak Zambonato

Voltamos para dentro da Escola, por um corredor que nos dirigiu à recepção novamente. Estávamos sempre acompanhadas por uma das diretoras da Escola, a qual ia informando a localização dos espaços. No caminho, observamos que as paredes do corredor conversavam com quem passava por ele, contando as vivências e explorações das crianças, por meio das imagens fotográficas coloridas e preto e brancas, em formato de grandes painéis. Essas fotos transmitiam os sentimentos das crianças durante as atividades. No livro, “As cem linguagens da criança”, Edwards, Gandini e Forman (2016a, p. 26) descrevem o que observaram durante as visitas a Escolas e Creches em Reggio Emilia/Itália. “Observando os grandes painéis, altamente detalhados e densamente enriquecidos com palavras e imagens, a mente e os sentidos são sobrecarregados de informações e impressões vindas de diversos canais simultâneos.” As palavras dos autores a cima expressam exatamente o que estávamos presenciando.

Fotografia 6 - Corredor da Escola Argentina.



Fonte: ESCOLA ARGENTINA, 2018.

Nota: Foto de Catia Francziak Zambonato

Nesse percurso, passamos pela secretaria da Escola, que não é um espaço muito grande, mas muito aconchegante. Ela tem uma parede de aquário que faz divisa com o corredor e um armário suspenso com vários brinquedos industrializados; os poucos que vi pela escola.

Fotografia 7 - Secretaria da Escola Argentina



Fonte: PEDAGOGIA SUBJETIVIDADE. Facebook. Disponível em: <https://www.facebook.com/pedagogia.subjetividade/?epa=SEARCH_BOX>. Acesso em: 18 set. 2018.

O corredor, evidenciado na foto acima, leva até as salas de aula da Escola. Em frente a elas, no corredor, nos deparamos com um armário vasado gigante; esteticamente lindo e organizado, com muitos materiais separados por cores, tamanhos e espécies. Do outro lado do armário, que separa o corredor das salas de aula, observamos um espaço com um armário baixo e uma porta de vidro enorme que permitia acesso ao pátio da Escola.

Lilian Katz (2016, p. 48) descreve o que viu nas seis escolas que visitou em Reggio Emilia/Itália. As palavras da autora retratam exatamente o que observamos, até o momento, na Escola de Educação Infantil Argentina, “[...] atraente na qualidade de mobiliário, na organização do espaço e na exibição dos trabalhos das crianças; tudo isso cria um clima confortável, caloroso e alegre e um ambiente agradável.”

Fotografia 8 - Corredor da Escola Argentina.



Fonte: ESCOLA ARGENTINA, 2018.

Nota: Foto de Catia Francziak Zambonato

O espaço entre o armário grande e a porta de vidro era extremamente amplo e claro. O armário baixinho estava ornamentado com plantas, madeiras que se estendiam pelo chão, com pedras, bichinhos de plástico e cerâmica e com imagens de animais refletidas na parede pelo aparelho de multimídia.

Fotografia 09 - Espaço da Escola Argentina.



Fonte: ESCOLA ARGENTINA, 2018.

Nota: Foto de Catia Francziak Zambonato

Continuando o trajeto pelo corredor, visualizamos as salas de aula. Todas elas tinham um vidro até a metade da porta, o qual nos possibilitava visualizar, do lado de fora, o que estava sendo trabalhado do lado de dentro. As salas de aula não tinham armários, brinquedos, cartazes, nem pinturas de temáticas infantis nas paredes. As salas eram pintadas num tom de azul claro e possuíam um pequeno mural de acrílico com o alfabeto. Algumas apresentavam mesas e outras não, todas elas tinham duas professoras.

Com o tempo, durante o curso, compreendemos que as mobílias das salas de aula eram móveis, assim como os materiais utilizados pelas crianças. As professoras trocavam mesas, levavam materiais que buscavam nos armários coletivos, conforme a necessidade do projeto que estava em execução.

Os suportes de acrílico, que estavam ao lado das portas das salas de aula, continham álbuns de registros com fotos e falas das crianças, como um meio de compartilhar com as famílias as aprendizagens. Constatamos, durante a observação dos espaços, pais circulando dentro da escola, os quais entregavam as crianças na porta da sala de aula para a professora e aproveitavam a oportunidade para visualizar e acompanhar o trabalho desenvolvido por seus filhos, nos álbuns de registros.

Segundo Katz (2016, p. 38), “[...] as linguagens gráficas são usadas para explorar os conhecimentos, reconstruir algo que já conhecia e construir em conjunto conhecimentos revisitados dos tópicos investigados.” As palavras da autora expressam exatamente o que presenciamos nos registros dos álbuns, ao lado das portas das salas de aula.

Fotografia 10 - Salas de aula da Escola Argentina.



Fonte: ESCOLA ARGENTINA, 2018.

Nota: Foto de Catia Francziak Zambonato

O espaço do corredor, entre as salas de aula, banheiros e cozinha, é encantador! A sensação era que não estávamos dando conta de olhar toda aquela lindeza, naquele momento. O corredor tinha mesas de espelhos diversos, esculturas em argila, quadros de madeira, com pinturas das crianças e armários vasados com conchas e cactos. Algo que nos fascinou foi o teto transparente com grade, permeado pela luminosidade do teto de vidro do andar superior, de onde era possível ver as pessoas caminhando na parte de cima. Nele, estava fixado um peixe feito de papel machê, com fios perpassando CDs que lembravam bolhas. Um encantamento!

Fotografia 11 - Corredor da Escola.



Fonte: ESCOLA ARGENTINA, 2018.

Nota: Foto de Catia Francziak Zambonato

No final do corredor, nos deparamos com armários de gavetas móveis, identificadas na frente com o desenho do objeto que estava dentro. Em cima desses armários, havia mais esculturas de argila feitas pelas crianças e um quadro branco, onde as professoras deixavam registrados os horários e espaços que iriam ocupar diariamente.

Fotografia 12 - Corredor da Escola Argentina.



Fonte: ESCOLA ARGENTINA, 2018.

Nota: Foto de Catia Francziak Zambonato

Em frente aos armários, estava a cozinha; de um lado, havia uma escada e, do outro lado, existiam dois banheiros. Na subida da escada, havia mais painéis com fotos e produções das crianças, fixadas nas paredes.

Fotografia 13 - Corredor da Escola Argentina.

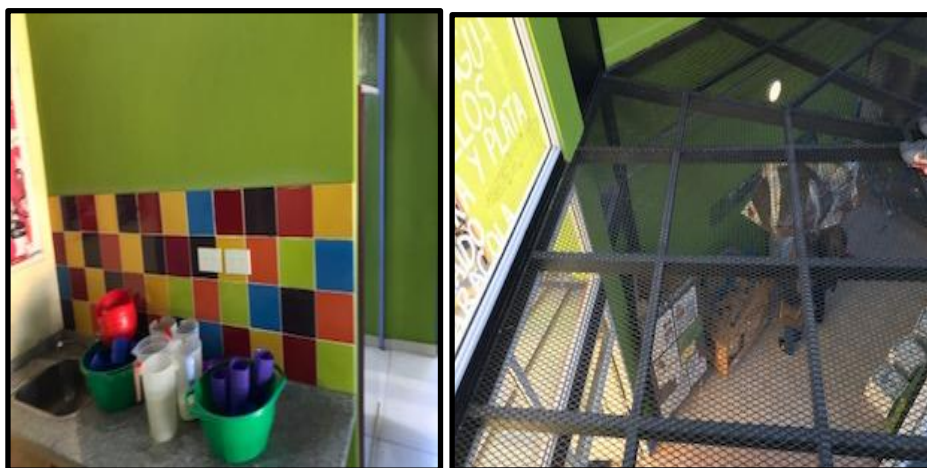


Fonte: ESCOLA ARGENTINA, 2018.

Nota: Foto de Catia Francziak Zambonato

Chegando ao segundo piso, observamos mais três salas de aula, que seguiam o padrão das salas do primeiro piso: porém, com crianças maiores, mais ou menos de 4 e 5 anos. Nessas salas, existiam cerca de vinte e duas crianças e duas professoras. Havia um espaço coletivo com uma pia e dois banheiros. Em frente a esse lugar, nos deparamos com um corredor, onde o chão era a tela que tínhamos observado como teto no primeiro piso. A sensação de caminharmos em cima daquele chão, nos causou estranheza; dava para caminhar observando o que estava acontecendo no andar de baixo. Foram vários sentimentos acionados ao mesmo tempo: medo, desafio e superação. O teto e as paredes de percurso eram de vidro, de onde foi possível enxergarmos o que estava acontecendo no pátio da Escola.

Fotografia 14 - Corredor da Escola Argentina.



Fonte: ESCOLA JARDÍN ARGENTINA, 2018.

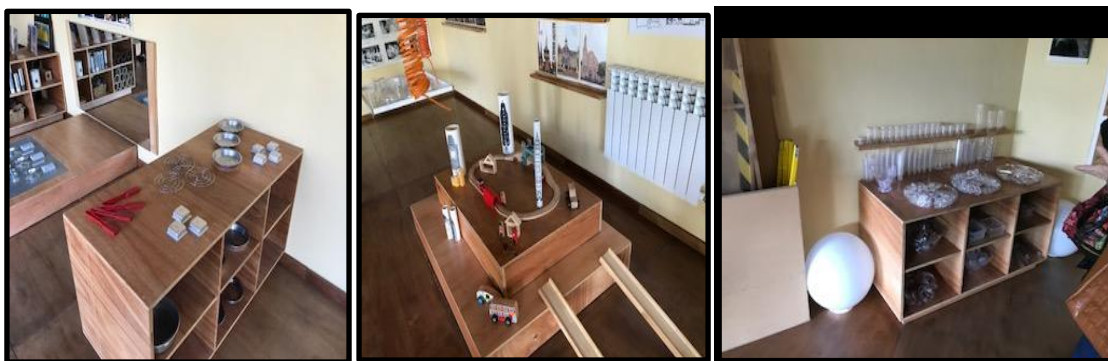
Nota: Foto de Catia Francziak Zambonato

Logo visualizamos um enorme espaço, com muitas mesas baixas. Em cada uma delas, os materiais estavam organizados e dispostos esteticamente, com um quadro branco pequeno para registro dos horários utilizados pelas professoras. Esse espaço era estimulante, amplo e

muito luminoso. No livro, “Construção e Construtividade”, as autoras Dubovik e Cippitelli (2018, p. 60) expressam a importância da disposição dos materiais.

Na elaboração de cada contexto, está a grande importância da **disposição dos materiais**, uma vez que essa distribuição promove, facilita ou potencializa determinadas ações e condiciona as relações de intercâmbio entre as crianças. É um intenso trabalho de investigação e exploração por parte dos professores, que implica procurar materiais que ofereçam distintas possibilidades lúdicas de construção (grifos das autoras).

Fotografia 15 - Espaço da Escola Argentina.



Fonte: ESCOLA ARGENTINA, 2018.

Nota: Foto de Catia Francziak Zambonato

Desse espaço, conseguimos observar o pátio da Escola, que tem parque, gramado e uma calçada enorme, onde as crianças estavam explorando diversas formas de rampas.

Fotografia 16 – Observação do Pátio da Escola Argentina.



Fonte: ESCOLA ARGENTINA, 2018.

Nota: Foto de Catia Francziak Zambonato

Descemos do segundo piso da Escola para sair para o pátio, onde encontramos mais dois banheiros infantis, com uma pia coletiva no corredor e outra sala de aula.

Fotografia 17- Corredor da Escola Argentina.



Fonte: ESCOLA ARGENTINA, 2018.

Nota: Foto de Catia Francziak Zambonato

Saindo do prédio, conseguimos observar o parque e o pátio mais de perto. O parque seguia o padrão do outro, com o chão forrado de cascas de madeira. Porém, este tinha brinquedos de madeira, mesa de areia, pia de madeira, uma tenda de tecido com almofadas, uma arara com fantasias e uma mesinha com cadeiras.

Fotografia 18 - Pátio e parque da Escola Argentina.



Fonte: ESCOLA ARGENTINA, 2018.

Nota: Foto de Catia Francziak Zambonato

Ao lado do parque, encontramos uma construção toda de vidro, onde se localizava a biblioteca da Escola, espaço em que ocorreu o curso. Esse espaço possuía uma prateleira gigante que pegava toda a lateral da parede. Nela, havia livros, aparelhos de som, fantoches, nichos e cubos, com personagens de histórias infantis, que serviam como bancos para as crianças.

Em frente à biblioteca, havia uma calçada, com um tapete no chão, muitos livros e uma porta de vidro grande, que dava acesso à cozinha. Ao lado da biblioteca, existia um portão de ferro gigante que estava fechado; o que nos chamou muita atenção e despertou nossa curiosidade. Afinal, o que haveria do outro lado? Por que aquele portão estava fechado?

Fotografia 19 - Pátio da Escola Argentina.



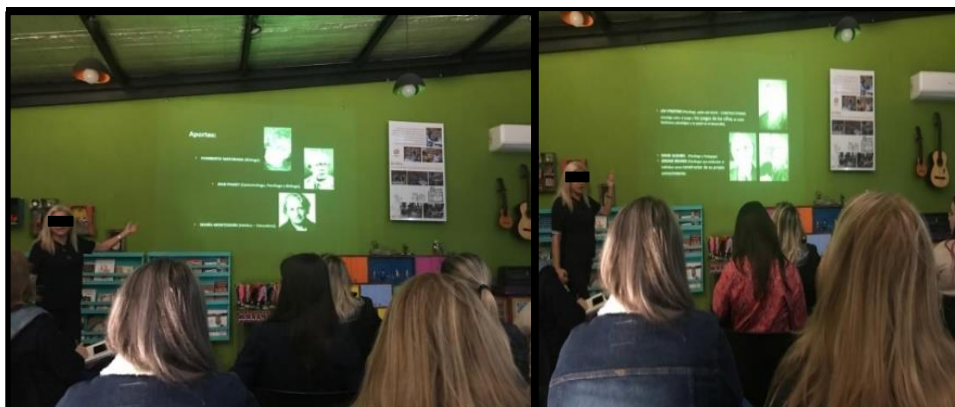
Fonte: PEDAGOGIA SUBJETIVIDADE. Facebook. Disponível em:
 <https://www.facebook.com/pedagogia.subjetividade/?epa=SEARCH_BOX>.
 Acesso em: 18 set. 2018.

Nesse momento, fomos convidadas a entrar na biblioteca; uma das fundadoras e diretoras da Escola informou o porquê do nome da Escola, explicando que é uma homenagem a uma Deusa Romana que adorava contar histórias. A diretora da Escola informou que a Escola iniciou suas atividades em 1998. De acordo com suas informações, desde 1978, a direção da escola viaja pelo mundo, conhecendo escolas e propostas educacionais, incluindo as escolas e creches de Reggio Emilia/Itália. A diretora informou também que o projeto pedagógico da Escola é inspirado na proposta filosófica, educacional e cultural das Escolas Municipais de Reggio Emilia, na Itália; porém, deixou claro, na sua informação, que não são Reggio Emilia. Segundo as palavras da diretora, anotadas no diário de bordo, durante o curso, isso fica bem evidente.

Fomos a Reggio! Sentimos Reggio! Experienciamos Reggio! Voltamos e construímos nossa própria proposta! Por isso, não somos Reggio!

Logo em seguida, a diretora da Escola falou sobre as teorias sócio-construtivistas que embasam a escola como: o biólogo Humberto Maturama, o psicólogo e biólogo Jean Piaget, a médica Maria Montessori, o psicólogo Levi Vygotsky, o psicólogo e pedagogo David Ausebel, o psicólogo Jerome Bruner, a Ministra da Educação Argentina Maria de Los Angeles e o psicólogo e pedagogo Loris Malaguzzi. Informou também que, após sua formação em Reggio Emilia/Itália, com ajuda de um amigo arquiteto, redimensionou os espaços da escola, diante dos novos conhecimentos e concepções que viu e experienciou.

Fotografia 20 - Curso na Escola Argentina.



Fonte: ESCOLAARGENTINA, 2018.

Nota: Foto de Catia Francziak Zambonato

Nessa direção, a diretora informou que, no ano de 2002, reestruturou a proposta pedagógica da Escola, enfatizando que diariamente vem aperfeiçoando e continua como extensão na Escola Primária e Secundária. Em seguida, nos informou sobre a prática da proposta pedagógica, por meio dos Territórios, que envolvem experiências sensoriais e cognitivas. A diretora informou que, para eles, a palavra “Território” significa um espaço de conquista, no qual a criança encontra seu lugar no mundo, que é atravessado por relações, afetos e emoções.

Nesse momento, a diretora da Escola nos convidou para conhecermos, vivenciarmos, sentirmos, experienciarmos, nos sensibilizarmos e nos inspirarmos com o trabalho realizado, por meio dos Territórios. Saímos da sala e fomos conduzidas até o grande portão de ferro, que não estava mais fechado. Para nossa surpresa, ele guardava um espaço inexplicável.

Fotografia 21 - Pátio da Escola Argentina.



Fonte: PEDAGOGIA SUBJETIVIDADE. Facebook. Disponível em:

<https://www.facebook.com/pedagogia.subjetividade/?epa=SEARCH_BOX>. Acesso em: 18 set. 2018.

Começamos a circular pelo espaço, observando, contemplando e sentindo. Observamos como as professoras organizaram os materiais, os quais oportunizavam interações entre eles e

entre as crianças. Observamos como as professoras se relacionavam com as crianças e como mediavam as contribuições que as crianças faziam. Vygotsky (2007) fala, em seus registros, sobre a figura essencial do professor como mediador para que a criança saia da zona real e vá para a zona potencial, promovendo o conhecimento.

Observamos que havia propostas com materiais artificiais, e outros com materiais naturais, os quais permitiam trabalhar e desenvolver construção, equilíbrio, raciocínio lógico, classificação, seriação, comparação e quantificação.

Fotografia 22 – Atividades na Escola Argentina.



Fonte: ESCOLA ARGENTINA, 2018.

Nota: Foto de Catia Francziak Zambonato

Outras propostas envolviam pintura em diferentes planos, com diferentes materiais, que exigem observação, desafio, investigação e exploração.

Fotografia 23 – Atividades na Escola Argentina.



Fonte: ESCOLA ARGENTINA, 2018.

Nota: Foto de Catia Francziak Zambonato

Circulando pelo espaço, encontramos atividades que oportunizam o tocar, o ouvir, o cantar e o experimentar.

Fotografia 24 – Atividades na Escola Argentina



Fonte: ESCOLA ARGENTINA, 2018.

Nota: Foto de Catia Francziak Zambonato

Lembramos das informações da diretora da Escola na sala, onde estava acontecendo a parte teórica do curso, quando explicou a proposta de trabalho com Territórios, enfatizando que a ideia dos Territórios, preparados pelas professoras, visa a uma estratégia de aprendizagem. A diretora informou também que os Territórios preparados evidenciam um modo de pensar e organizar a tarefa de ensinar. É uma estratégia criativa que favorece o desenvolvimento de contextos pelas crianças. Segundo as autoras Dubovik e Cippitelli (2018, p. 32 - grifos das autoras), contextos são,

espaços/lugares entremeados com elementos que provocam desafios nas crianças. Entendemos os contextos de aprendizagem como uma maneira rica de construir relações, uma relação que investiga, que faz perguntas, que ativa o pensamento, que faz conexões, que faz conhecer por meio de todos os sentidos, que conecta canais sensíveis, que descobre a alquimia dos materiais, em suma, algumas relações que montam uma trama, **um tecido conectivo que é parte vital de toda experiência.**

Observamos que as professoras ficam nos espaços das atividades, e as crianças circulam por eles, permanecendo conforme seu envolvimento e interesse. Foram momentos que oportunizaram contemplarmos a autonomia, a concentração, a construção de hipóteses e de falas entre as crianças. Era um ambiente de tranquilidade, de respeito, de liberdade e de amorosidade entre as crianças e as professoras. Foram imagens que evidenciavam o protagonismo infantil, e que refletiam exatamente a concepção de criança potente, capaz e forte, expressa no site da escola. Imagem de criança enfatizada também, por Carla Rinaldi (2017), na obra, “Diálogos com Reggio Emilia.”

Foi maravilhoso presenciarmos, vermos e ouvirmos a lindeza do trabalho da Escola, que a cada momento reforçava o nosso respeito e encantamento pelo seu trabalho.

Retornamos para o espaço do curso para fazermos o intervalo. A sensação que tínhamos era que não estávamos conseguindo dar conta de observar tudo o que estava acontecendo ao nosso redor. A informante brasileira, responsável pela Pedagogia da Subjetividade, ouvindo nossas palavras, parou, olhou e comentou:

Vocês conhecem o livro do Galeano? Ele conta a história de um pai que levou o filho para ver o mar. Ao chegar ao alto da montanha, o filho olhou toda aquela imensidão do mar, olhou para o pai e disse: “- Me ajuda a olhar!”

A informante brasileira, em suas palavras, retratou exatamente nossos sentimentos. Em seguida, voltamos ao curso. Uma das diretoras e fundadoras da Escola nos informou que a filosofia pedagógica da Escola se enquadra numa prática co-construtivista, valorizando as relações e o escutar, nas quais a criança é co-construtora de conhecimento, identidade e cultura. A diretora informou que as professoras, dentro da sua carga horária, chegam uma hora antes das crianças na Escola, para organizar os Territórios, que acontecem três vezes por semana. Enfatizou que as crianças têm liberdade de escolher circular pelos Territórios que querem explorar.

A proposta de territórios da Escola Argentina é concebida como espaços geradores de símbolos culturais, locais de encontro, experimentação, brincadeiras e participação. São o suporte físico, onde os fatos estéticos são desenvolvidos e manifestados. Os Territórios são especificados em espaços diferentes e são: Território de jogar água Território dos jogos, Território Arena, Território planos inclinados, Territory of Mirrors, Pedras Território e dinossauros, Território de edifícios, Terra da Luz, Território das Composições, etc. Nessa perspectiva, o espaço, na proposta pedagógica da Escola Argentina, de acordo com as autoras Dubovik e Cippitelli (2018, p. 76),

contribui para a qualidade das experiências que as crianças realizam nos contextos. O espaço é pensado como um local de relação que oferece múltiplas possibilidades e conexões; é visto como um laboratório que proporciona oportunidades organizadas e experiências tanto cognitivas como sociais.

A diretora explanou sobre a importância da experiência nos Territórios e sobre como a experiência transforma, trazendo como referências Dewey e Larrosa. Nesse momento, lembramos das leituras de Jorge Larrosa (2002) que diz que a experiência é aquilo que nos

perpassa, que nos toca, e das Dewey (1978) que expressa que a experiência alarga conhecimentos.

Durante o intervalo de almoço, em um restaurante próximo à escola, conversamos com as demais pessoas que participavam do grupo de estudo. Durante as conversas, percebemos que havia professoras de diversos Estados do Brasil: Minas Gerais, Paraná, Santa Catarina, São Paulo, Rio Grande do Sul, e também de algumas partes da Argentina.

No turno da tarde, chegamos à Escola e fomos conduzidas até o espaço da biblioteca, onde uma das diretoras nos informou sobre o Projeto de Luz, desenvolvido na Escola. Logo, fomos convidadas a vivenciar várias experiências no Território da Luz e no Território da Luz Negra, com crianças de cinco anos. Então, saímos da biblioteca e fomos em direção às salas onde aconteciam as experiências.

Na primeira sala, as crianças estavam criando construções com quadrados, triângulos, retângulos e tábuas de madeira, sob a luz de um retroprojektor que refletia, numa tela, as sombras das construções; atrás da tela, havia folhas brancas e giz de cera. Durante a experiência, as crianças montavam e desmontavam, construindo e desconstruindo hipóteses, criando novas possibilidades e descobertas, mediadas nas relações pela professora. Durante a experiência, ficou visível a interação que, de acordo com Vygotsky (2007), acontece com o meio e com o outro, possibilitando a geração de novos conhecimentos e experiências.

Nesse Território, observamos que a proposta pedagógica da Escola possibilita a exploração de diversos conteúdos que a Educação Infantil Brasileira também desenvolve no seu currículo, como: formas geométricas, tamanhos, linhas, cores, equilíbrio, sombra, direcionalidade, lateralidade e registro gráfico. Porém, esses conteúdos, nessa Escola Argentina, eram vivenciados, explorados de maneira divertida e criativa, em um ambiente de imaginação, respeito e curiosidade.

Fotografia 25 –Território de luz e sombra na Escola Argentina.



Fonte: ESCOLA ARGENTINA, 2018.

Nota: Foto de Catia Francziak Zambonato

Em seguida, entramos em outra sala de aula, onde vivenciamos uma experiência com luz negra. O que mais nos chamou atenção foi a música calma, que deixava o ambiente em clima de tranquilidade e bem-estar, ao se entrar nele. A sala, com cortinas pretas, que vedavam qualquer forma de entrada de luz e permitiam somente o efeito da luz negra, contribuía para uma intensa relação da criança com sua criação artística, por meio de tintas de cores neon. Conforme as crianças iam fazendo seus registros gráficos, os traçados iam se sobressaindo, dando uma impressão de luminosidade ao ambiente da sala. Que experiência maravilhosa!

Fotografia 26 – Território da luz negra na Escola Argentina.



Fonte: ESCOLA ARGENTINA, 2018.

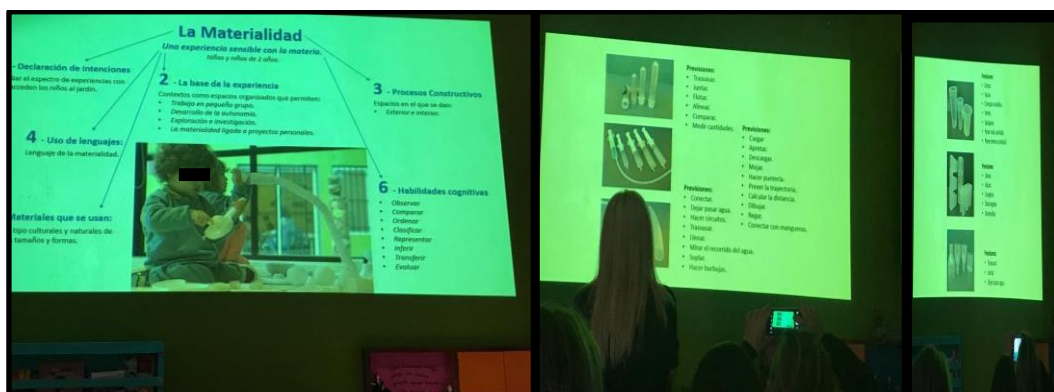
Nota: Foto de Catia Francziak Zambonato

Na saída da sala até a biblioteca, e no intervalo da tarde, conversamos com outras professoras. Foram momentos de troca de experiências e desabafos. Percebemos, durante as conversas, que existe um movimento em busca de uma Pedagogia que respeite o Tempo e o Espaço da Criança; uma Pedagogia que oportunize a Escuta da Criança; uma Pedagogia que

priorize a autonomia infantil, exatamente o que a Base Nacional Comum Curricular (2018) vem normatizando a partir de 2020.

No retorno do intervalo, uma das diretoras da escola informou sobre os materiais potentes e polivalentes utilizados nos Territórios, como estratégias para desenvolver os contextos.

Fotografia 27 – Curso na Escola Argentina.



Fonte: ESCOLA ARGENTINA, 2018.

Nota: Foto de Catia Francziak Zambonato

As autoras Dubovik e Cippitelli (2018, p. 18 - grifos das autoras) expressam a importância dos materiais como estratégia para as crianças desenvolverem as intenções pedagógicas nos Territórios,

[...] as propostas apresentadas pelos contextos preparados pelo professor têm **níveis distintos de complexidade** e pretendem desenvolver nas crianças **novas descobertas, novas experiências**, tanto individuais como coletivas, que contemplem a **multissensorialidade** dos materiais, a diversidade de tamanhos e de volumes, o seu **significado**.

O tempo passou voando e rapidamente terminou o primeiro dia dessa experiência única e encantadora, na Escola de Educação Infantil Argentina. Após o curso, fizemos passeios por Buenos Aires para conhecermos de perto um pouco mais da história e da cultura Argentina, estreitando laços e trocando ideias.

Durante os passeios, tivemos a oportunidade de compartilhar com nossa orientadora, a qual viajou junto para Argentina e acompanhou o primeiro dia de curso, sobre a maravilhosa experiência-formação que vivenciamos durante o dia. Nessas conversas de orientação, refletimos sobre como essa experiência-formação estava oportunizando um conhecimento

maior sobre a proposta de Campos de Experiências da Base Nacional Comum Curricular (2018) e sobre como o emprego da narrativa autobiográfica pode ser utilizado como estratégia de recurso para a autoformação.

Nesse momento discorremos sobre as leituras de Marie-Christine Josso (2004), realizadas na disciplina “Narrativas e pesquisa biográfica”, que expressa o processo da autobiográfica, como um processo de um caminhar para si, onde o pesquisador busca compreender os processos formativos na perspectiva de sujeito aprendente. Diante dessas reflexões, decidimos utilizar essa experiência-formação em nossa pesquisa, a qual intitulamos “Estudo Piloto”, pois, a partir dela, começamos a tecer o processo de estudo autobiográfico da pesquisa, bem como a definição do tema, do problema de investigação, a metodologia de pesquisa-formação e a definição dos procedimentos de coleta e análise de dados do projeto de pesquisa.

No dia 7 de setembro de 2018, novamente nos deslocamos de Buenos Aires até Tigre, para o segundo dia de curso. Fomos as primeiras a chegar e tivemos a oportunidade de conversar com mais exclusividade com a informante brasileira e as informantes argentinas que estavam promovendo o curso. Nesse momento, explanamos sobre a proposta da experiência vivenciada nesses dois dias de curso se tornar um Estudo Piloto da Pesquisa e da possibilidade de fazer novamente outro curso de processo vivencial, formativo e experiencial na Escola. Ambas responderam que não teria problema algum. Nesse momento, acordamos que, após o término do registro do “Estudo Piloto”, encaminharíamos o mesmo para elas fazerem uma leitura e junto enviaríamos os termos de consentimento para a Instituição e para elas “as informantes” assinarem a autorização do “Estudo Piloto”.

Logo, começaram chegar os demais colegas do curso e uma das diretoras e fundadoras iniciou a fala da manhã sobre a importância da documentação. Durante a informação, a diretora expôs que a Escola trabalha também com projetos, os quais promovem as múltiplas experiências, por meio dos relacionamentos pessoais e com o meio ambiente. As autoras Dubovik e Cippitelli (2018, p. 38 - grifos das autoras), expressam que o uso dos espaços da Escola, são importantes durante o processo da pesquisa e do desenvolvimento do projeto. “Espaços onde as crianças possam experimentar, onde possam fazer e desfazer, compartilhar, relacionar-se, trabalhar com outros, sentir novas sensações, explorar distintas possibilidades que lhes permitam novas dimensões relacionais.”

Nessa perspectiva, a diretora informou que a documentação é fundamental na proposta da Escola. A documentação organizada pelas professoras, com dados fotográficos, áudios, registros e falas das crianças, evidencia os processos de investigação e aprendizagem, tanto a

nível individual quanto coletivo. Nesse sentido, Carla Rinaldi (2017) expressa que, na Abordagem Reggio Emilia, a criança é o centro do processo educativo e o professor apenas um mediador. Corroborando com essa concepção, as autoras Dubovik e Cippitelli (2018, p. 69 - grifos das autoras) expressam que

a função do professor no trabalho em pequenos grupos como estratégia pedagógica é de vital importância e sua função é a de “**preparar o contexto**”. Um contexto acolhedor, estimulante, um **contexto com sentido** que provoque situações de desafios em que se possa experimentar, explorar, atuar, e isso implica escolher um espaço físico onde se realizará a experiência, selecionar materiais para esses contextos que sejam ricos em oportunidades e que permitam às crianças fazer trabalhos manuais de forma autônoma. Um professor que trabalha com o grupo de crianças, que seleciona os objetivos e os instrumentos com os quais vai documentar.

Assim, de acordo informações de uma das diretoras da Escola, a documentação é a chave para ler, avaliar e interpretar os processos de aprendizagem das crianças. A diretora informou que a documentação revela os processos de aprendizagem das crianças em todos os espaços da Escola. Desse modo, a diretora enfatiza,

_ Por isso, o projeto estético faz parte da identidade da nossa Escola. Porque entendemos a estética como uma questão de ética. Os Territórios expressam e comunicam o projeto pedagógico, dando visibilidade à imagem infantil repleta de potencialidades.

Nessa perspectiva, as autoras Dubovik e Cippitelli (2018, p. 68 – grifos das autoras) revelam, em seus escritos, que pensar o trabalho e a documentação em grupo são fundamentais para o professor.

Todos nós que trabalhamos e compartilhamos o tempo com as crianças sabemos que elas estão **naturalmente predispostas** a viver em grupo, a trabalhar em grupo. Esse é um **recurso indispensável** para fazê-las conhecer o mundo, explorá-lo, indagá-lo, interrogar-se sobre ele e as coisas, mas cairíamos em um erro grave se pensarmos que basta coloca-las juntas em um grupo para aprenderem a estar com os demais ou a adquirir determinados saberes. Isso não é possível se um **adulto** que defina o **contexto de aprendizagem** e **os modos de se comportar para estar juntos**, sem um adulto com uma participação prudente e atenta, com uma sensibilidade para promover e manter esse “estar juntos” e compartilhar o trabalho em grupo.

Fizemos o intervalo e depois vivenciamos experiências envolvendo luz e arte. Na primeira sala, vivenciamos uma experiência fotográfica, realizada por um pai da escola, que transformou a sala em um estúdio fotográfico. Antes de as crianças chegarem à sala, foi possível

verificarmos que existiam três mesas: uma vazia, outra com vários potes contendo elementos da natureza, que estavam classificados por espécies, e outra com várias bacias grandes brancas, que continham produtos utilizados em revelações fotográficas. Havia uma luminária com luz vermelha e um varal. As crianças chegaram e a professora apresentou-lhes o pai fotógrafo, que passou para elas o que iria acontecer. Cada criança escolheu seus elementos da natureza, para sobrepor ao papel fotográfico, para compor sua produção de sombra.

Foi muito interessante observarmos a curiosidade das crianças ao ver a professora registrando com luz suas produções; era visível seu encantamento. A curiosidade que expressavam era refletida em seus semblantes, ao presenciarem o processo de revelação da foto. O amor do pai por sua profissão e o carinho pelas crianças era nítido. No final da experiência, foi acesa a luz e as crianças, juntamente com as professoras e o pai, puderam contemplar seus registros. Também pudemos contemplar o resultado dessa experiência, que envolveu: classificação, quantidade, posição, sobreposição, dimensão, sombra e luz.

Fotografia 28 – Território da luz e sombra na Escola Argentina.



Fonte: ESCOLA ARGENTINA, 2018.

Nota: Foto de Catia Francziak Zambonato

Em outra sala, presenciemos a experiência de arte com sombra, na qual as crianças, através do reflexo da sombra da professora, faziam o contorno, para realizar seu registro.

Durante essa experiência, presenciamos várias mediações da professora em relação a posições e direções, lateralidade e tamanho.

Fotografia 29 - Território da luz e sombra na Escola Argentina.



Fonte: ESCOLA ARGENTINA, 2018.

Nota: Foto de Catia Francziak Zambonato

Na terceira sala, presenciamos o registro gráfico de sombras e das construções realizadas pelas crianças. Nesse território, ficou nítida a intenção pedagógica referente a equilíbrio, tamanho, formas, posições e à democratização que existe na sala de aula. Nesse instante, lembramos da obra de Madalena Freire (1983), “A paixão de conhecer o mundo”, que expressa a pedagogia da democratização, na qual professor e aluno decidem juntos o caminho que seguirão.

Fotografia 30 - Território da luz e sombra na Escola Argentina.



Fonte: ESCOLA ARGENTINA, 2018.

Nota: Foto de Catia Francziak Zambonato

Por um momento, olhamos para nosso entorno e visualizamos inúmeros adultos observando, fotografando e descrevendo suas observações. A autora Katz (2016a, p. 47), expressa,

as crianças sabem que os adultos se empenham em explicar, fotografar, anotar, transcrever fitas, exhibir muito cuidadosamente, e assim por diante. As crianças sentem o que os adultos falam uns com os outros, trazem à atenção de seus pais e os apresentam para um fluxo constante de visitantes interessados. Portanto, elas sabem – talvez em um nível pré-consciente – que os adultos consideram seu trabalho e suas ideias muito seriamente.

Sáímos dessa experiência com luz e sombra e fomos para o intervalo. Após o intervalo, uma das diretoras da Escola falou novamente sobre a importância da documentação, dizendo:

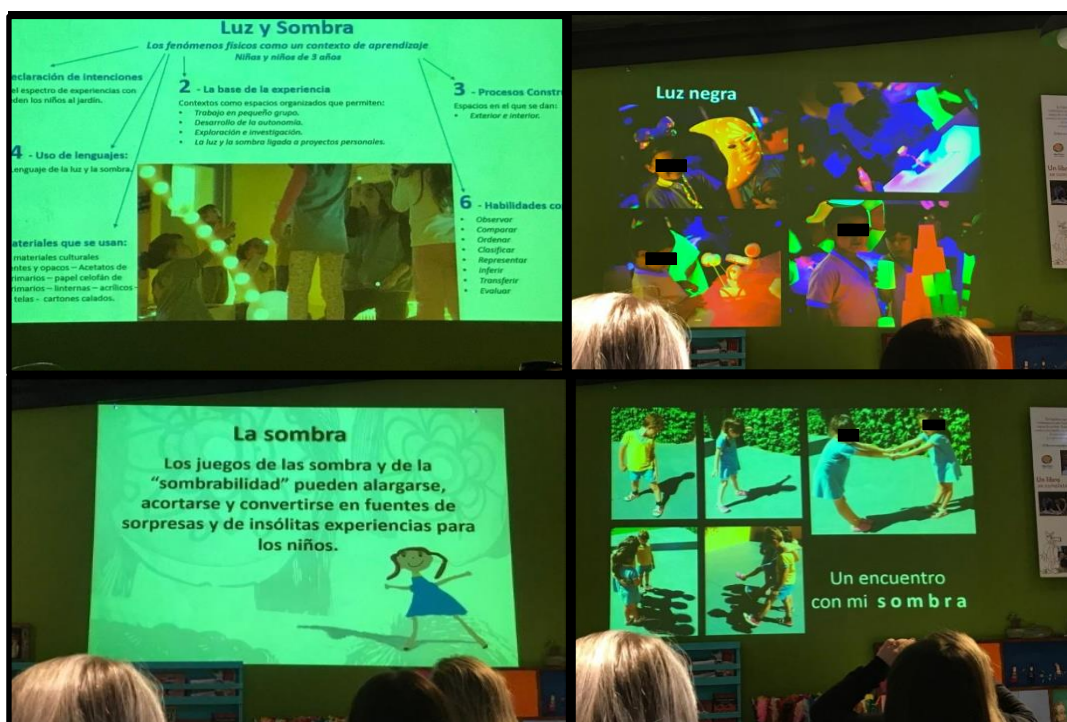
“A documentação é uma verdade e não a verdade.” Comentou que o professor deve ter a sensibilidade de observar o que é necessário para as crianças. Os Territórios não visam somente conteúdos, mas investigações, experimentações e relações. Conversamos sobre os diferentes níveis de documentação e seu processo.

Nesse instante, lembramos das palavras escritas por Edwards, Gandini e Forman (2016a, p. 27) que revelam o processo de aprendizagem em Reggio Emilia:

[...] a educação em Reggio Emilia é qualquer coisa, exceto linear. Ela, em vez disso, é uma espiral sem fim. As crianças pequenas não são encaminhadas correndo ou sequencialmente apressadas de uma atividade para outra diferente, mas são encorajadas, em vez disso, a repetir experiências fundamentais, a observar e reobservar, a considerar e reconsiderar, a representar e novamente representar.

Em seguida, assistimos a vídeos sobre luz e sombra, utilizados para documentação na Escola. Fomos para o almoço e, nesse dia, tivemos a oportunidade de sentar ao lado da representante brasileira da Pedagogia Subjetividade; conversamos sobre a Educação Infantil Brasileira, suas conquistas e fragilidades. Na volta do intervalo do almoço, uma das diretoras expôs sobre as possibilidades do jogo de luz e sombra.

Fotografia 31 – Experiências realizadas na Escola Argentina com luz e sombra.



Fonte: ESCOLA ARGENTINA, 2018.

Nota: Foto de Catia Francziak Zambonato

Em seguida, fomos vivenciar jogos de luz que oportunizaram uma nova experiência com a luz negra, em uma das salas de aula. Em outra sala, vivenciamos uma atividade que envolveu a propagação da luz. Na terceira sala, observamos experimentações feitas por meio de materiais translúcidos e transparentes.

Fotografia 32– Atividades de Luz e sombra e luz negra na Escola Argentina.



Fonte: PEDAGOGIA SUBJETIVIDADE. Facebook. Disponível em:
https://www.facebook.com/pedagogia.subjetividade/?epa=SEARCH_BOX >.
 Acesso em: 18 set. 2018.

Retornamos para a biblioteca da Escola, onde fizemos um intervalo. Em seguida, uma das diretoras passou novamente pequenos vídeos que exemplificavam experiências em territórios de luz e sombra. O tempo passou voando e o curso chegou ao fim, deixando-nos laços de amizades, trocas de experiências e a comprovação de que a experiência-formação, na Escola Argentina, nos possibilitou ampliarmos conhecimentos sobre os Campos de Experiências, promovendo o autoconhecimento para auxiliar a elaboração do projeto de pesquisa, e oportunizando a prática do estudo autobiográfico.

Abaixo seguem a Declaração de Ciência e Concordância da Instituição e o Termo de Consentimento para uso de imagem e voz da diretora e escola envolvidas no Projeto Piloto.

**DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES
ENVOLVIDAS**

Com o objetivo de atender às exigências para obtenção de Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos, _____, o representante legal da Instituição _____envolvida no curso _____nos dias 6 e 7 de setembro de 2018, para fins do ESTUDO PILOTO da pesquisa científica/ educacional intitulada **“CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA: UM DIÁLOGO INTERDISCIPLINAR ENTRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A ABORDAGEM REGGIO EMILIA/ITÁLIA”**.

A _____declara estar ciente e de acordo com seu desenvolvimento nos termos propostos, salientando que os pesquisadores deverão cumprir os termos da resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA e as demais legislações vigentes.

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura e Carimbo do responsável da Instituição

_____, ____de_____,_____

Local e data

TERMO DE CONSENTIMENTO PARA USO DE IMAGEM E VOZ

Eu, _____ permito que a pesquisadora _____ obtenha fotografia, filmagem ou gravação de voz de minha pessoa durante o curso _____ nos dias 6 e 7 de setembro de 2018, para fins do ESTUDO PILOTO da pesquisa científica/ educacional intitulada “**CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA: UM DIÁLOGO INTERDISCIPLINAR ENTRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A ABORDAGEM REGGIO EMILIA/ITÁLIA**”.

Concordo que o material e as informações obtidas relacionadas a **minha pessoa, empresa, casa**, possam ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos. Porém, **minha pessoa, empresa, casa** não devem ser identificadas, tanto quanto possível, por nome ou qualquer outra forma.

As fotografias, vídeos e gravações ficarão sob a propriedade do grupo de pesquisadores pertinentes ao estudo e sob sua guarda.

Terão acesso aos arquivos a pesquisadora Catia Francziak Zambonato e sua Orientadora Adriana Salete Loss para transcrição das narrativas descritas na pesquisa.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura da Pesquisadora

_____, ____ de _____,
Local e data

APÊNDICE B – QUADRO ORGANIZACIONAL COM A ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

QUESTÕES NORTEADORAS	OBJETIVOS	FONTE DE COLETA DE DADOS	CAPÍTULOS
- Como se organizou a pesquisa?		Dewey (1980), Bogdan e Biklen (1982), Lüdke e André (1986), Fazenda (2001), Josso (2004), Severino (2007), Gil (2008), Badin (2009), Minayo (2009), Carvalho (2010), Marconi e Lakatos (2011), Amado (2014), Amado; Costa; Crusóe (2014), Amado e Ferreira (2014), Amado e Freire (2014).	1 PERCURSO METODOLÓGICO
- Quais as concepções históricas, sociológicas, filosóficas e psicológicas de criança e infância?	- Conhecer a concepção de criança e de infância, por meio do Estudo Bibliográfico, dentro dos aspectos histórico, sociológico, filosófico, psicológico para compreender e interpretar a concepção de criança e infância na proposta dos Campos de Experiências na BNCC-EI (BRASIL, 2017a);	Postman (1999), Oliveira (2005), Ariès (2006), Mendonça (2012).	2 CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA E CRIANÇA
- Por que surgiram as Escolas de Educação Infantil?	- Contextualizar a partir do Estudo Bibliográfico os aspectos histórico, sociológico, filosófico, psicológico, para compreender a concepção de criança e infância, na proposta e educacional que embasaram o surgimento da Escola de Educação Infantil;	Rousseau (1995), Postman (1999), Oliveira (2005) Ariès (2006), Mendonça (2012).	2.1 O SURGIMENTO DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL
- Quais os aspectos histórico, social e legal que fundamentaram a Escola de Educação Infantil no Brasil?	- Descrever, por meio do Estudo Bibliográfico, os aspectos histórico, social e legal, que fundamentaram a Escola de Educação Infantil no Brasil;	Brasil (1988, 1996, 1998, 2006, 2009a, 2009b), Libâneo (1990, 2004), Mauss (1996), Montandon (2001), Sirota (2001), Rizzo (2003), Sarmento (2004), Oliveira (2005), Ariès (2006), Marcílio (2006), Vasconcellos (2006), Corsaro (2007), Pinto e Sarmento (2007), Rinaldi (2017).	2.1.1 A Escola de Educação Infantil no Brasil
- Quais os reflexos das Leis que orientaram a Educação Infantil Brasileira?	- Compreender a trajetória de Leis que orientaram a Educação Infantil Brasileira, entrelaçando os Estudos Bibliográfico e Documental, para compreender e	Sarmento (2004, 2007), Brasil (2009a, 2009b, 2013, 2017a, 2017b), Corsaro (2011).	2.1.2 A Educação Infantil Brasileira

	interpretar o “porquê” de uma BNCC;		
- O que são Campos de Experiências?	- Analisar a proposta dos Campos de Experiências descrita na BNCC-EI (2017), a partir do Estudo Documental, com foco nos eixos: criança e infância, interação e relação e tempo e espaço;	Dewey (1978, 1980, 2010), Rousseau (1995), Postman (1999), Edwards e Gandini (2016), Sarmento (2002, 2004), Larrosa (2002), Cohn (2005), Delgado e Müller (2006), Vygotsky (2007), DCNEIs (2009a), Brasil (2009a, 2009b, 2017a), Corsaro (2011), Barbieri (2012), Itália (2012), Finco, Barbosa e Faria (2015), Fochi (2015, 2016), Barbosa; Richter (2015), Edwards, Gandini e Forman (2016), Gardner (2016), Malaguzzi (2016), Vecchi (2016), Dahlberg e Moss (2017), Rinaldi (2017), RedSOLARE (blog), Brasil e Oliveira (2018).	2.1.3 Os Campos de Experiências na BNCC-EI (2017)
- O que é uma experiência formativa?		Ferrarotti (1988), Josso (2004), Edwards, Gandini e Forman (2016b), Gardner (2016a), Malaguzzi (2016a), Vecchi (2016), Dahlberg e Moss (2017).	3 EXPERIÊNCIA FORMATIVA
- O que observamos, o que sentimos, o que aprendemos e o que nos transformou durante a experiência formativa?	- Narrar a experiência formativa durante o 13º Grupo de Estudos da América Latina e RedSOLARE, realizada em maio de 2019, no Centro Internacional Loris Malaguzzi e nas visitas a duas Creches e uma Escola da Primeira Infância no Município de Reggio Emilia/Itália, a partir do Estudo (Auto)biográfico;	Dewey (1978), Vygotsky (2001), Sarmento (2002), Ariès (2006), Josso (2010), Freire (2011), Reggio Children (2013), Vecchi (2013), Larossa (2014), Rinaldi (2014, 2017), Strozzi (2014), Itália (2015), Bruner (2016b), Cagliari (2016b), Delrio (2016b), Edwards (2016b), Forman e Fyfe (2016b), Gandini (2016a), Giudici e Piccinini (2016b), Katz (2016), Lopes (2016), Malaguzzi (2016a), Malaguzzi (2016b), Dahlberg e Moss (2017), Moss (2017), Vecchi (2017), Documentos das Creches Alice e Allende e da Escola para a primeira infância Anna Frank do Município de Reggio Emilia (2019), Hoyuelos (2019), Riera (2019).	3.1 MEMORIAL (AUTO) BIOGRÁFICO
- O que a experiência formativa nos permitiu compreender e interpretar sobre o a prática dos Campos de Experiências na Abordagem Reggio Emilia/Itália, dentro dos eixos: criança e infância; interação e relação; tempo e espaço?	- Descrever as observações e as informações sobre a prática dos Campos de Experiências na Abordagem Reggio Emilia/Itália, com foco nos eixos: criança e infância; interação e relação; tempo e espaço, para compreender, interpretar e	Vygotsky (2001, 2007), Sarmento (2004, 2005), Ariès (2006), Josso (2010), Reggio Children (2013), Tuan (2013), Strozzi (2014), Delrio (2016b), Edwards (2016b), Malaguzzi (2016a, 2016b), Rinaldi (2017), Dubovik e Cippitelli (2018), Documentos das Creches Alice e Allende e da Escola para a primeira infância Anna Frank do Município de Reggio Emilia (2019).	3.2 DA EXPERIÊNCIA À DESCRIÇÃO DOS DADOS

	desenvolver a proposta dos Campos de Experiências da BNCC-EI (2018), por meio do Estudo de Caso;		
- Quais as aproximações e diferenças entre a proposta dos Campos de Experiências da BNCC-EI (2018), com a prática da proposta dos Campos de Experiências da Abordagem Reggio Emilia/Itália?	- Identificar na proposta de Campos de Experiências na BNCC-EI (BRASIL, 2018) e na prática da proposta de Campos de Experiências na Abordagem Reggio Emilia/Itália, aproximações e diferenças, a partir do cruzamento dos eixos: infância e criança, interação e relação e tempo e espaço, baseados nos Estudos: Bibliográfico, Documental, (Auto)biográfico e de Caso, para pensar os desafios e as possibilidades para a realidade brasileira.	Bogdan e Biklen (1982), Bardin (2009), Ariès (2006), Sarmiento (2002, 2004, 2005, 2006), Dewey (1978, 1980), Brasil (1988, 1996, 1999, 2009a, 2009b, 2009c, 2013, 2017, 2017b), Nóvoa (1988), Freire (1996b), Pinto e Sarmiento (1997), Bondioli e Mantovani (1998), Freire (1999), Kramer (1995, 1999), Perrenoud (2000), Vasconcellos (2000), Larossa (2002, 2011), Rizzo (2003), Josso (2004), Oliveira (2005), Marcílio (2006), Vygotsky (2007), Lopes (2008/2009), Corsaro (2011), Aquino e Vasconcellos (2013), Ceppi e Zini (2013), Nunes (2013), Reggio Children, (2013), Staccioli (2013), Tuan (2013), Rinaldi (2014, 2017), Barbosa e Richter (2015), Fochi (2015, 2016), Itália (2015), Edwards, Gandini e Forman (2016a), Gandini (2016a), Malaguzzi (2016a), New (2016a), Dahlberg e Moss (2017), Barbosa e Oliveira (2018), Brasil e Oliveira (2018), Dubovik e Cippitelli (2018), Gandini, Hill, Cadwell e Schawwall (2019), Hoyuelos (2019), Prandi (2019), Riera (2019), Martins Filho (2020).	4 REFLEXÕES PERTINENTES PARA A COMPREENSÃO DOS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA
- Como compreender, interpretar e desenvolver os Campos de Experiências na Educação Infantil Brasileira, propostos pela BNCC, a partir do diálogo com a Abordagem Italiana de Reggio Emilia?		Corsaro (1985), Brasil (1988, 1990, 1999, 2009a, 2009b, 2009c, 2011, 2013, 2017a, 2017a), Pinto e Sarmiento (1997), Sarmiento (2002, 2007), Frizzo (2003), Oliveria (2005), Ariès (2006), Marcílio (2006), Vygotsky (2007), Itália (2012).	5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

**APÊNDICE C - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO PARA CRECHES E ESCOLA DA
PRIMEIRA INFÂNCIA DO MUNICÍPIO DE REGGIO EMILIA/ITÁLIA**

- 1- Descrever como são os espaços da estrutura física das Creches e da Escola que visitamos.
- 2- Descrever como estão dispostos e organizados os materiais.
- 3- Descrever a postura do educador.
- 4- Descrever a relação e a interação entre as crianças.
- 5- Descrever as atividades que as crianças estavam fazendo e a maneira como estavam sendo orientadas.
- 6- Descrever o que se assemelha e o que difere de uma Creche para outra.
- 7- Descrever a diferença das Escolas de 0 até 3 anos para as de 3 até 6 (estrutura, material, organização).
- 8- Descrever como surgem e se desenvolvem os projetos.
- 9- Descrever como organizam os Contextos.
- 10- Descrever o que vi, senti, e o que me transformou durante as visitas vivenciais, experienciais e formativas nas duas Creches e na Escola para a Primeira Infância, no Município de Reggio Emilia/Itália.

ANEXO A - CONTRATO DA PESQUISADORA COM A REDSOLARE-BRASIL**CONTRATO DE PARTICIPAÇÃO NO GRUPO DE ESTUDOS AMÉRICA LATINA
REGGIO EMILIA****Período – 05 a 10 de maio de 2019****DAS PARTES**

De um lado, aqui representada pela REDSOLARE Brasil:

Por meio do presente instrumento de contrato, a **RedSolare América Latina** e a **RedSOLARE Brasil**, a última pessoa jurídica de direito privado, cadastrada no CNPJ sob o n.º 20.338.750/0001-85, sediada à Av. Tancredo Neves, nº 620, Cond. Mundo Plaza, sala 1005, Salvador – BA, CEP: 41.820-020, tendo a ESSE Consultoria LTDA como parceira administrativa, propõem, na melhor forma de direito, as cláusulas e condições para a participação no **GRUPO DE ESTUDO DA AMÉRICA LATINA** a ser desenvolvido no período de **05 a 10 de maio de 2019 na cidade de Reggio Emilia, Itália**.

E de outro, denominado PARTICIPANTE/CONTRATANTE:

Nome completo: [REDACTED]

Profissão: **diretora escolar**

Estado civil: **casada**

RG: [REDACTED]

CPF: [REDACTED]

Passaporte [REDACTED]

Endereço residencial completo com CEP: [REDACTED]

Erechim/RS. CEP: [REDACTED]

Telefone: [REDACTED]

Endereço completo do local de trabalho:

Aderindo às presentes convenções todas as partes que se inscreverem no citado evento, as quais são lidas, conhecidas e aceitas, em sua integralidade.

1



Cláusula Primeira - DO OBJETO DO CONTRATO

Regula o presente contrato a participação do contratante no grupo de estudo organizado pelas **RedSOLARE América Latina e RedSOLARE Brasil**, denominado "**Grupo de Estudo da América Latina**", na cidade de Reggio Emilia, Itália, no período de 05 a 10 de maio de 2019.

Cláusula Segunda - DO VALOR DA TAXA DE PARTICIPAÇÃO INDIVIDUAL

2.1 - O valor total pago, por pessoa, pelo pacote **Grupo de Estudos SEM traslado e SEM hospedagem é € 1.280 (mil duzentos e oitenta euros)**.

O investimento será convertido em reais, conforme cotação do euro do dia do pagamento. A referência da cotação é a modalidade Cartão Pré-pago, no site da Câmbio Confidence: <https://www.confidencecambio.com.br/>

O investimento arca com a inscrição de **Reggio Children** que é de € 850,00 (oitocentos e cinquenta euros, já incluso imposto e taxa de remessa), e mais os serviços que serão prestados (hospedagem, tradução, materiais, taxa de coordenação/organização), estando inclusos na taxa os seguintes itens:

- I. a organização/coordenação do programa de estudos da América Latina com formação de 05 dias com educadores de Reggio Emilia em parceria com o Centro Internacional Loris Malaguzzi;
- II. uma pasta/sacola para cada participante com material informativo e de apoio ao participante para realização das ações previstas, oferecida pelo Centro Internacional Loris Malaguzzi;
- III. transporte, em automóvel privado, somente do Centro Internacional Loris Malaguzzi até as escolas e vice versa, quando indicado na programação;
- IV. cafés nos intervalos;
- V. 05 refeições (almoço) no PAUSE (restaurante de Centro Internacional Loris Malaguzzi);

2.2 – Devido a oscilação do euro, a organização do GE de 2019 traz os valores em euros (conforme descrito no item 2.1), que no ato do pagamento deverá ser convertido em

2



reais conforme valor do euro do dia, consultado no site da Casa de Câmbio Confidence Câmbio.

2.3 - FORMAS DE PAGAMENTO:

I - ~~Exclusivamente~~ boleto bancário. A emissão de segunda via será acrescida taxa de R\$ 10,00.

II - Os boletos serão emitidos em até 5 dias úteis do preenchimento do formulário de inscrição, de acordo com a sua escolha de pagamento (se parcelado ou à vista) e terão o prazo de vencimento de até 2 dias após a emissão para realização do pagamento. Só enviaremos o boleto se ainda tiver vagas disponíveis.

III - Pagamento à VISTA

- Pagamentos À VISTA NÃO POSSUEM DESCONTOS, SEM EXCEÇÕES. Os pagamentos devem ser realizados em até 05 dias após a emissão de boleto único.
- A vaga só é garantida mediante reconhecimento do pagamento e não tem desconto por ser à vista e em reais.

IV – Pagamento PARCELADO

- Inscrições até 28 de Dezembro/2018: 5 parcelas (dezembro/2018, janeiro, fevereiro, março e abril/2019, sendo que a última parcela deve ser paga até 10 de abril de 2019);
- Inscrições até 15 de Janeiro/2019: 4 parcelas (janeiro, fevereiro, março e abril/2019, sendo que a última parcela deve ser paga até 10 de abril de 2019);
- Inscrições até 15 de Fevereiro/2019: 3 parcelas (fevereiro, março e abril/2019, sendo que a última parcela deve ser paga até 10 de abril de 2019);
- Inscrições até 20 de Março/2019: 2 parcelas (março e abril/2019, sendo que a última parcela deve ser paga até 10 de abril de 2019);

V – ATENÇÃO

- O pagamento da primeira parcela é imediato para garantir a vaga.
- As inscrições a partir de 21 de março de 2019 o pagamento é em boleto único, à



vista, e se ainda tiver vagas disponíveis.

- TODA PRÉ-INScrição (PREENCHIMENTO DO FORMULÁRIO DE INSCRIÇÃO)
SÓ SERÁ INSCRIÇÃO EFETIVADA APÓS A IDENTIFICAÇÃO DO PAGAMENTO.

Cláusula terceira - DA TRADUÇÃO

3.1 - Obriga-se a contratada a fornecer, além dos itens listados na cláusula anterior, o seguinte serviço: tradução consecutiva ou simultânea com um intérprete profissional Italiano/Português/Italiano em toda a extensão da Iniciativa de Desenvolvimento Profissional Educacional (Grupo de Estudos), que será de 06/05 a 10/05/2019.

Cláusula quarta - DO CANCELAMENTO DA INSCRIÇÃO

4.1 - O participante que desejar cancelar sua inscrição no evento deverá fazê-lo por escrito (e-mail ou carta) até 30 (trinta) dias antes do início do grupo de estudos, assumindo, em todo caso, a taxa de administração correspondente a 15% (quinze por cento) do valor total pago de sua inscrição, liberando a **RedSOLARE Brasil e do México e a RedSOLARE América Latina** de eventuais encargos e obrigações relacionadas com eventuais cancelamentos ou alterações de data da sua iniciativa, sobretudo quando circunstâncias alheias ao controle da CONTRATADA não possam a ela ser imputadas.

4.2 – Será observada a legislação referente à defesa do Consumidor.

Cláusula quinta - DA MODIFICAÇÃO DA PROGRAMAÇÃO

5.1 A CONTRATADA se reserva ao direito de modificar o programa de acordo com as necessidades organizacionais ou às disposições das Autoridades Públicas ou medidas ou ainda por Reggio Children, sem ônus para a CONTRATADA e seus parceiros.

5.2 O Grupo de Estudos tem previsão de realização de 06 a 10 de maio de 2019 em Reggio Emilia, Itália.

5.3 O Grupo de Estudos poderá ter alteração de data ou cancelamento, devido a doença ou óbito de palestrantes ou em família dos palestrantes, desistências particulares por parte dos palestrantes, tragédias naturais/ não naturais e

4



epidêmicas.

5.4 Caso a data remarcada não seja possível pelo participante, o valor investido será devolvido integralmente ao participante.

5.5 Outros motivos de força maior para remarcação/cancelamento, serão informados dentro das possibilidades e sem ônus para a Organização RedSolare Latina América e RedSolare Brasil e México e Reggio Children, e com devolução integral na moeda em reais do valor da inscrição que foi paga pelo participante.

5.6 A organização do Grupo de Estudo não se responsabiliza por despesas já efetuadas pelo participante (passagens aéreas e outras), em caso de remarcação de data ou cancelamento do Grupo de Estudos pelos motivos citados na referida cláusula.

Cláusula sexta - DOS IMPEDIMENTOS

6.1 - São os participantes obrigados a respeitar não só as leis locais, mas também as regras da CONTRATADA, sendo terminantemente proibido fotografar e filmar o interior das escolas e as crianças, salvo os espaços/ambientes/situações previamente autorizadas pela coordenação do grupo de estudos.

6.2 - O inscrito não poderá participar do grupo de estudos caso não tenha quitado integralmente o valor do pacote escolhido, **até o dia 19 de abril de 2019.**

Cláusula sétima - DA VALIDADE DO CONTRATO

7.1 - A validade do contrato será interrompida caso os pagamentos não sejam efetuados nos prazos estabelecidos.

7.2 - O encerramento do contrato ocorrerá no dia 11 de maio de 2019.

Cláusula oitava – DAS CONSIDERAÇÕES GERAIS

8.1 - Cada participante deverá emitir uma apólice de seguro individual total de assistência de viagem (incluindo óbito/acidentes/doenças de qualquer tipo que podem ocorrer durante a iniciativa/grupo de estudo).



epidêmicas.

5.4 Caso a data remarcada não seja possível pelo participante, o valor investido será devolvido integralmente ao participante.

5.5 Outros motivos de força maior para remarcação/cancelamento, serão informados dentro das possibilidades e sem ônus para a Organização RedSolare Latina América e RedSolare Brasil e México e Reggio Children, e com devolução integral na moeda em reais do valor da inscrição que foi paga pelo participante.

5.6 A organização do Grupo de Estudo não se responsabiliza por despesas já efetuadas pelo participante (passagens aéreas e outras), em caso de remarcação de data ou cancelamento do Grupo de Estudos pelos motivos citados na referida cláusula.

Cláusula sexta - DOS IMPEDIMENTOS

6.1 - São os participantes obrigados a respeitar não só as leis locais, mas também as regras da CONTRATADA, sendo terminantemente proibido fotografar e filmar o interior das escolas e as crianças, salvo os espaços/ambientes/situações previamente autorizadas pela coordenação do grupo de estudos.

6.2 - O inscrito não poderá participar do grupo de estudos caso não tenha quitado integralmente o valor do pacote escolhido, **até o dia 19 de abril de 2019.**

Cláusula sétima - DA VALIDADE DO CONTRATO

7.1 - A validade do contrato será interrompida caso os pagamentos não sejam efetuados nos prazos estabelecidos.

7.2 - O encerramento do contrato ocorrerá no dia 11 de maio de 2019.

Cláusula oitava – DAS CONSIDERAÇÕES GERAIS

8.1 - Cada participante deverá emitir uma apólice de seguro individual total de assistência de viagem (incluindo óbito/acidentes/doenças de qualquer tipo que podem ocorrer durante a iniciativa/grupo de estudo).



CATIA FRANCFIAK ZAMBONATO

MARILIA REGIS DOURADO
RedSOLARE BRASIL

TESTEMUNHA:

TESTEMUNHA:

NOME:
CPF:SORAIA PEREIRA PINTO DOURADO
CPF: 466.330.495-87

Dados da opção de viagem:

Nome

Endereço:

CPF

Passaporte

Opção do pacote: Grupo de Estudos SEM traslado e SEM hospedagem é € 1.280 (mil duzentos e oitenta euros).

Descrição da forma e datas de pagamento:

Data de Pagamento	Pagamento à vista	Cotação Euro dia	Valor R\$
19/02/2019	1.280 euros	--	--

7