

UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA – UNOESC
ÁREA DAS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARTA MARIA GUERRA KOCH

**PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: A
PRESENÇA DA BIBLIOGRAFIA ITALIANA NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA
BRASILEIRA**

Joaçaba

2019

MARTA MARIA GUERRA KOCH

**PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: A
PRESENÇA DA BIBLIOGRAFIA ITALIANA NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA
BRASILEIRA**

Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) – Mestrado em Educação, da Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc, Campus Joaçaba, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Eloisa Acires Candal Rocha.

Joaçaba

2019

MARTA MARIA GUERRA KOCH

**PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: A PRESENÇA DA
BIBLIOGRAFIA ITALIANA NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA BRASILEIRA**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA

Profa Dra Eloisa Acires Candal Rocha – Orientadora
Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)

Profa Dra Márcia Buss-Simão – Examinadora
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Profa Dra Fernanda dos Santos Paulo – Examinadora
Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)

Profa Dra Maria Teresa Ceron Trevisol – Examinadora
Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)

Dedico este trabalho aos meus pais, por todo amor e apoio que sempre me deram. Ao meu filho Gabriel, por compreender minha ausência durante este período de aulas e estudos; amor eterno. E, finalmente, ao meu amigo Juliano, que com sua calma, presença, paciência, conhecimento e infinito carinho esteve ao meu lado nestes últimos anos e me proporcionou um dos melhores encontros, nossos dias juntos.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho foi finalizado em função do auxílio e apoio de uma série de pessoas assim como da minha instituição de ensino. Desta feita, agradeço:

- à UNOESC, por me proporcionar esta oportunidade de aprimoramento dos meus estudos;
- aos meus professores, por compartilharem conhecimento e me incentivarem na minha caminhada;
- à minha professora-orientadora Dra. Eloisa Acires Candal Rocha, por demonstrar propriedade na orientação, firmeza na correção dos aspectos a serem ajustados, além do carinho e paciência comigo e minha realidade;
- às Irmãs Salesianas do Sul, em especial à Irmã Maria Floriani, por me proporcionar a oportunidade de realizar este sonho;
- aos meus amigos, por acreditarem em mim, sempre me mandando palavras de carinho e apoio.

Coloque-se de lado por um momento e deixe espaço para aprender, observe cuidadosamente o que as crianças fazem e, então, se você entendeu bem, talvez ensine de um modo diferente de antes.

(Edwards, Gandini e Forman, 1999)

RESUMO

Nesta pesquisa, em nível de mestrado, objetivou-se investigar como a bibliografia italiana de educação infantil vem contribuindo para a educação infantil brasileira, por intermédio da análise da presença desta bibliografia na produção acadêmica nacional. Para tanto, inicialmente, procurou-se identificar qual foi a obra de destaque da bibliografia italiana de Educação Infantil traduzida para o português e encontrada nas produções acadêmicas brasileiras entre o período de 2011 a 2016. Percebeu-se, com esta pesquisa, uma presença quantitativa maior da proposta italiana de educação infantil de Reggio Emilia nas produções científicas brasileiras. Do conjunto das produções acadêmicas identificadas nos bancos de dados analisados, foram encontradas dez dissertações sobre a Pedagogia Reggiana a partir das quais foram realizadas análises objetivando identificar de que maneira contribuíram com a educação brasileira. Para isso, foram contextualizadas e mapeadas as principais concepções educativas e indicativos pedagógicos da Pedagogia Reggiana, presentes nas produções acadêmicas científicas produzidas no Brasil no período de 2011 a 2016. As categorias advindas da análise, a partir da ênfase de conteúdos e conceitos das pesquisas lidas, foram: concepção de infância e criança, pedagogia da escuta, ambiente, documentação, papel do professor e do atelierista. Para as análises, tomamos como referência central a teorização sobre criança, infância, Pedagogia Tradicional, Pedagogia Nova e educação a partir de Bernard Charlot e, de maneira complementar, Sonia Kramer.

Palavras chave: Educação infantil. Bibliografia italiana. Reggio Emilia. Produção acadêmica Brasileira.

ABSTRACT

In this research, the aim was to investigate how the Italian bibliography of children's education has been contributing to the Brazilian education, through the analysis of the presence of this bibliography in the national academic production. In order to do so, the first step was to identify the outstanding works of the Italian bibliography of Early Childhood Education translated into Portuguese and found in the Brazilian academic productions between the period of 2011 and 2016. It was pointed out a greater quantitative presence of the Italian proposal of nursery school of Reggio Emilia in Brazilian scientific productions. From the set of academic productions identified in the databases analyzed, ten dissertations on Reggio Pedagogy were found and analyses were carried out in order to identify how they contributed to the Brazilian education. To develop the analyses, the main educational and pedagogical conceptions of Reggiana Pedagogy, addressed in the scientific academic productions produced in Brazil from 2011 to 2016, were contextualized and mapped. The categories coming from it, based on the emphasis of contents and concepts of the researches read, were: conception of childhood and child, pedagogy of listening, environment, documentation, role of the teacher and the atelier. For the analyses, it was taken as central reference the theorization about child, childhood, Traditional Pedagogy, New Pedagogy and education, according to Bernard Charlot's discourse and, in a complementary way, Sonia Kramer's.

Keywords: Child education. Italian bibliography. Reggio Emilia. Brazilian academic production.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	15
2.1 REUNINDO OS DADOS	15
2.2 SELEÇÃO DE DADOS E OPÇÃO PELA ANÁLISE DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS	19
3 CRIANÇA, INFÂNCIA E PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS	24
4 APROPRIAÇÃO DA PERSPECTIVA ITALIANA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA BRASILEIRA ANALISADA	36
4.1 CONCEPÇÃO DE CRIANÇA E INFÂNCIA	36
4.2 AMBIENTE	45
4.3 PEDAGOGIA DA ESCUTA	48
4.4 DOCUMENTAÇÃO, PAPEL DO PROFESSOR E DO ATELIERISTA	51
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	60
REFERÊNCIAS	64
APÊNDICE	68

1 INTRODUÇÃO

Início esta dissertação contando um pouco de minha trajetória pessoal e profissional, até adentrar no tema de pesquisa escolhido: “Perspectivas pedagógicas para a educação infantil: a presença da bibliografia italiana na produção científica brasileira”. Primeiramente, relato meu percurso como aluna. Sempre estudei em escolas privadas e religiosas, desde a Educação Infantil (1976) até o Magistério/Ensino Médio (1988). As escolas pelas quais passei adotavam, assim como a maioria das escolas da época, uma pedagogia tradicional na qual

(a) insuficiência, a negatividade, a corrupção da criança, fundam na pedagogia tradicional, o direito do adulto à intervenção: a criança deve ser submetida a uma vigilância constante, não deve fazer nada por si mesma, o adulto deve mostrar-lhe tudo. A educação da criança pressupõe, portanto, a autoridade do adulto e a transmissão de modelos; em todos os domínios de sua existência, a criança deve obedecer ao adulto e conformar-se com os modelos que este lhe propõe. (CHARLOT, 1983, p. 120).

Segui para a graduação também em uma instituição privada e religiosa, porém mesmo em se tratando de uma instituição tradicional, já apresentava professores que adotavam propostas mais arrojadas de ensino. Iniciei minha caminhada na graduação partindo para um curso com características voltadas para as artes, pois já realizava, desde a primeira infância, aulas de desenhos e pinturas, desenvolvendo, assim, um olhar mais sensível para as artes nas quatro linguagens, sendo elas: teatro, música, dança e artes visuais. Depois de um ano cursando a universidade, percebi que esta sensibilidade pelas artes só seria utilizada para os momentos de lazer e que eu precisava retornar para a área de educação. Devido ao curso de magistério que na época me abriu portas para trabalhar como educadora e uma vontade muito grande de levar a arte para as crianças, optei por me tornar uma pedagoga, sendo esta, talvez, uma das melhores opções que fiz durante minha vida.

Já no campo profissional, na década de 1990, trabalhei com crianças de cinco e seis anos de idade, portanto na educação infantil, em uma instituição de ensino privado do município de Curitiba (Paraná-Brasil), minha cidade de origem. Assim como a maior parte das escolas brasileiras, passávamos por mudanças no ensino. Apesar de se tratar de uma instituição religiosa e também tradicional, já se percebia um movimento de mudança no ensino/aprendizagem em busca de uma pedagogia que fosse diferente da tradicional, predominante na maioria das instituições educativas no Brasil, na qual o ensino baseado na

transmissão e na repetição passa a ser visto mais criticamente dando espaço para “a busca do novo”.

Naquela época (década de 1990), buscava-se orientar as práticas educativas a partir das teorias de Jean Piaget, baseado na proposta construtivista, e também em Lev Vygotsky, quando passamos a conhecer um pouco mais sobre a proposta histórico – cultural; porém, nessas teorias, a concepção de criança e infância carecia de uma abordagem voltada para a complexidade que caracteriza essas experiências, remetendo

[...] a algumas indagações e lacunas identificadas já desde a década de 1980, que se relacionavam principalmente à insuficiência e inadequação de métodos e modelos pedagógicos fechados e orientados para a educação das crianças, consideradas de forma abstrata e individualizada! (BUSS-SIMÃO; ROCHA, 2017, p. 84).

No decorrer de minha experiência profissional, continuei “intuindo” essa insuficiência quando trabalhei como consultora educacional de educação básica da área pública e privada, e também como coordenadora e diretora de escola privada. Nesse caminho, trilhado entre os estados do Rio de Janeiro, Espírito Santo, Bahia, Minas Gerais, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e São Paulo, deparei-me com as mesmas práticas educacionais que vivenciei como estudante e profissional da área da educação até então. Em outras palavras, o mesmo modelo tradicional, que apesar de, às vezes, apresentar uma ou outra experiência diferenciada, permanecia como uma prática marcada por ações pedagógicas isoladas, sem considerar a criança na sua possibilidade de sujeito.

Nesse percurso profissional, particularmente no estado de Santa Catarina, na cidade de Florianópolis, no ano de 2010, presenciei iniciativas de escolas privadas em busca de um trabalho pedagógico diferenciado, que não estivesse relacionado a uma pedagogia de viés tradicional. Na cidade de Florianópolis, assim como em outras cidades brasileiras, já existiam instituições educativas com propostas construtivistas, vygotksyanas e pedagogia Waldorf, denominadas “pedagogias alternativas”. Estas propostas, assim chamadas como “alternativas”, podem ser compreendidas como um trabalho pedagógico diferente daquele em que se assentava a pedagogia tradicional. Nelas, o olhar sobre as crianças era diferenciado, entendendo-as como seres ativos no processo educativo.

Ao conhecer algumas dessas instituições educativas com propostas alternativas, percebi que aquele movimento de mudança nos anos de 1990 começava a dar frutos, sendo que a maioria dessas instituições citadas já existia há pelo menos uma década, despertando em

mim uma vontade de “buscar uma proposta pedagógica diferenciada”, que contemplasse, assim como aquelas propostas, um outro olhar sobre as crianças, incluindo suas ações, expressões e manifestações como parte da reflexão e do trabalho pedagógico, à medida que passam a ser vistas como ativas e atuantes em seus próprios processos educativos.

Após uma caminhada de vinte e dois anos como educadora na rede privada, era perceptível apenas alguns movimentos diferenciados, porém, de modo geral, não se via uma mudança significativa nas práticas educativas e isso me fez refletir sobre quais os possíveis avanços que podemos vir a ter se começarmos a ver a área da educação com outro olhar, menos conformador. A indignação com a persistência de práticas educativas tradicionais me fez ir em busca de uma escola inovadora ou uma pedagogia alternativa, cujos processos educativos sejam pautados em uma concepção de criança como um ser no presente, que já existe e tem experiências sociais que a constituem, não como um vir a ser que, partindo do zero, busca-se moldá-la conforme um padrão único estabelecido.

Minhas inquietações, nesta pesquisa, surgem não somente da experiência como aluna, mas também como profissional de educação. No contexto em que estudei, e mesmo no contexto vivido em minha vida profissional, o que sempre me atraiu foi conhecer novas propostas pedagógicas, pois após toda uma vivência no âmbito educativo, percebo que a educação tradicional acaba sendo uma “aprendizagem” para poucos e uma aculturação para uma grande maioria.

Questiono a Pedagogia Tradicional por considerar que este tipo de educação não permite à criança conectar as experiências vividas dentro do espaço educativo com as experiências vivenciadas fora dele. As pedagogias classificadas como tradicionais não acompanham a dinâmica do mundo contemporâneo, tampouco o conhecimento que já se tem acumulado em torno das pesquisas sobre infância, criança e processos educativos. Não consideram a criança como um ser ativo e partícipe do processo educativo, tornando, assim, o cotidiano educativo em apenas uma mera formalidade com fim em si mesma. Formalidade essa que visa, primordialmente, preparar a criança para ser um adulto que deverá apenas se encaixar em uma determinada sociedade, sem poder questioná-la ou transformá-la.

Frente a isso, e em busca de uma pedagogia diferente da tradicional, nasceu a presente investigação intitulada “Perspectivas pedagógicas para a educação infantil: a presença da bibliografia italiana na produção científica brasileira”. O passo inicial da

investigação foi a busca na produção científica brasileira de trabalhos relacionados a pedagogias alternativas, porém não obtivemos sucesso, pois o número de produções encontradas foi quase nulo. Mas, durante essa busca, ficou evidente o destaque para as propostas italianas de Educação Infantil. Sendo assim, encaminhamos esta investigação a partir da seguinte **problemática**: “De que maneira as bases teóricas das perspectivas pedagógicas italianas para a educação de infância estão contribuindo para a produção científica brasileira da área da educação infantil?”

Para responder a essa problemática, definimos como **objetivo geral** analisar quais as principais contribuições da bibliografia italiana, sobre educação de infância, para a Educação Infantil brasileira. Como **objetivos específicos**, nos propusemos a: I. Identificar qual é a obra de destaque da referida bibliografia encontrada nas produções acadêmicas brasileiras após o ano de 2011; II. Contextualizar e mapear as principais concepções educativas e indicativos pedagógicos presentes nas produções acadêmicas brasileiras sobre as pedagogias italianas de educação infantil produzidas durante o período de 2011 a 2016¹.

A metodologia utilizada na investigação foi o da análise de produção científica. Realizamos uma busca nas produções científicas brasileiras dos principais aspectos da bibliografia italiana de educação de infância que se destacam nestas produções, com isso identificamos a predominância quantitativa da pedagogia italiana de Reggio Emilia². Na sequência, selecionamos dez dissertações de mestrado sobre a Pedagogia Reggiana, a partir das quais foram realizadas as análises objetivando identificar de que maneira essa perspectiva de educação da infância contribui com a Educação Infantil brasileira. Para isso, contextualizamos e mapeamos as principais concepções educativas e indicativos pedagógicos da Pedagogia Reggiana, presentes nessas produções científicas brasileiras.

¹ O recorte temporal escolhido nesta dissertação foi o de 2011 a 2016. Optamos em nossa investigação pela busca de teses e dissertações eletrônicas. Sendo assim, este fato justifica nossa escolha a partir de 2011, pois antes disso os trabalhos não estavam disponibilizados na plataforma eletrônica. Optamos por finalizar o recorte em 2016, por ser o ano que antecede o início da escrita desta dissertação, procurando assim aproximar-se de estudos mais recentes sobre o tema.

² A proposta pedagógica de Reggio Emilia foi criada ao Norte da Itália pelo educador Loris Malaguzzi após o término da Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Seu principal objetivo era oferecer um espaço didático onde professores, crianças e seus familiares pudessem contribuir juntos para uma educação humanizadora. Seus estudos se basearam em Froebel, Montessori, Dewey e Piaget. As escolas Reggianas foram consideradas as melhores escolas de educação infantil do mundo (NEWSWEEK, 1991), oferecendo uma proposta voltada para o desenvolvimento emocional, social, moral e intelectual da criança utilizando a representação simbólica como referência. (Ver FARIA; Impressões sobre as creches no norte da Itália: *Bambini si diventa*. In ROSEMBERG; CAMPOS; **Creches e Pré-Escolas no Hemisfério Norte**. Cortez: Fundação Carlos Chagas, 1994).

No que se refere ao primeiro momento de investigação, demos início à pesquisa realizando um levantamento no Banco de Dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que disponibiliza produções acadêmicas de Pós-Graduação no Brasil e igualmente na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações Brasileiras (BDTD). As palavras-chave utilizadas para a realização da pesquisa foram: Escolas italianas, Malaguzzi, Reggio Emilia, Pedagogia italiana e Educação Infantil. As palavras-chave foram inseridas uma a uma e depois foram pesquisadas duas a duas ou três a três: Educação infantil e Itália, Educação Infantil e Reggio Emilia, Infância, Itália e Educação e Pedagogia, educação infantil e Itália. Desta forma, o levantamento das produções científicas brasileiras privilegiou as pesquisas cujo tema central estava centrado na Pedagogia italiana de Educação Infantil. A análise das produções científicas foi, predominantemente, qualitativa, entretanto, foi considerado o quantitativo como indicativo de predominância da pedagogia Reggio Emilia .

No intuito de elaborarmos um entendimento dos conceitos de infância, criança, Pedagogia Tradicional e Nova, utilizamos a obra “A mistificação pedagógica” (CHARLOT, 1986) como referência principal. Neste sentido, a análise das produções científicas brasileiras buscou confrontar estes conceitos no âmbito dos textos que tiveram como foco as produções sobre a pedagogia de Reggio Emilia, suas aproximações e distanciamentos com noções de criança abstrata ou de condição social da infância e com as pedagogias novas e tradicionais, ou com a emergência de outras pedagogias.

Para a organização da escrita da pesquisa aqui apresentada, este trabalho foi dividido em capítulos. Iniciamos pela Introdução, que nos permite ter uma visão geral do que será abordado na pesquisa, assim como a justificativa, pela escolha dos temas que aprofundamos em nossa investigação. Ainda na Introdução, foram abordados o objetivo geral e os específicos, assim como a definição do problema de pesquisa.

No segundo capítulo, denominado Procedimentos Metodológicos, detalhamos como os dados da pesquisa foram coletados e também como selecionamos as pesquisas para análise.

No terceiro capítulo, Criança, infância e perspectivas pedagógicas, trabalhamos a base teórica da pesquisa, analisando as concepções de infância e criança, fundamentada nas pedagogias clássicas (Tradicional e Nova) e na Pedagogia da Infância.

No quarto e último capítulo, Apropriação da perspectiva italiana de educação infantil na produção científica brasileira analisada, refletimos em torno das categorias de análise:

concepção de infância e criança; ambiente; pedagogia da escuta; documentação, papel do professor e do atelierista, utilizando os excertos retirados das dissertações selecionadas para análise, encaminhando dessa forma, para as Considerações finais, onde apresentamos algumas conclusões.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa teve início, essencialmente, com as buscas de trabalhos voltados para as pedagogias alternativas na educação infantil. Devido ao número muito pequeno de pesquisas científicas brasileiras com esta temática, resolvemos encerrar esta busca. No entanto, como já relatado na introdução deste trabalho, durante nossa procura por produções científicas que tratassem sobre pedagogias alternativas, percebemos um grande destaque para a bibliografia italiana como base de muitas produções científicas brasileiras da área da educação infantil. Diante disso, inicialmente, foi realizado um estudo exploratório para identificar as obras italianas com maior circulação, traduzidas entre os anos de 2011 e 2016, e que tiveram maior número de edições, em editoras brasileiras.

Dessas obras, elegemos aquela de maior circulação no mercado editorial brasileiro, a saber: “As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância”, de autoria de Edwards, Gandini e Forman (1999). No levantamento das produções acadêmicas brasileiras, realizamos uma busca no Banco de Dados da CAPES e igualmente na BDTD, os quais disponibilizam as produções acadêmicas de Pós-Graduação do país.

Após essa etapa, aprofundamos nossa pesquisa em uma proposta italiana que se destacou no primeiro momento do levantamento das produções, a proposta de Reggio Emilia. Na sequência, selecionamos dez dissertações para análise e identificação de possíveis contribuições da Pedagogia Reggiana para a Educação Infantil brasileira. As dez dissertações selecionadas foram escolhidas utilizando o critério quantitativo de predominância, ou seja, a maior presença da pedagogia de Reggio Emilia no interior das produções acadêmicas selecionadas. Ressaltamos que, ainda que tenham sido realizados levantamentos de teses e dissertações, para a análise, optamos por utilizar apenas as dissertações, porém, as teses também fazem parte das referências bibliográficas da presente investigação.

2.1 REUNINDO OS DADOS

Conforme já relatado, após uma busca insatisfatória de trabalhos científicos sobre as pedagogias alternativas, iniciamos esta etapa com o relato do processo de levantamento das produções acadêmicas brasileiras visando, desta forma, construir o caminho para identificar

uma possível contribuição da pedagogia italiana na educação infantil na produção acadêmica brasileira.

Nas linhas que seguem, procuraremos mostrar como ocorreu esse processo de levantamento. É importante ressaltar que a identificação da bibliografia italiana voltada para a Educação Infantil, de maior destaque nos trabalhos acadêmicos brasileiros, foi o primeiro critério elencado para realização do levantamento e que embasou toda a nossa busca para chegarmos à etapa da análise das dez dissertações, baseadas na proposta pedagógica de Reggio Emilia. Em outras palavras, o levantamento quantitativo sobre qual a bibliografia italiana de maior destaque na produção acadêmica brasileira serviu de base para todo o restante da investigação.

Demos início à pesquisa realizando um levantamento no Banco de dados da CAPES selecionando o recorte temporal de 2011 a 2016, pois muitas das produções anteriores a este período não se encontram publicadas na plataforma Sucupira, utilizada pela CAPES. As teses e dissertações foram selecionadas conforme as palavras-chave que seguem nos quadros³, pelo critério de apresentarem pelo menos uma referência bibliográfica italiana.

As palavras-chave utilizadas no levantamento, realizado na CAPES, foram: escolas italianas, Malaguzzi, pedagogia italiana e Reggio Emilia. Neste momento, nos defrontamos com nossa primeira dificuldade na realização do levantamento, pois na data de 31 de outubro de 2017, ao inserir a palavra-chave: “escolas italianas”, o resultado encontrado revelava um total de 29.798 produções. Após um refinamento selecionando como área de conhecimento: “ciências humanas; área de concentração: educação; área de conhecimento: educação; e área de avaliação: educação”; e tendo como recorte temporal os anos de 2011 até 2016, os números baixaram para 1.877 teses e dissertações. Mesmo considerando este número bastante alto, foram analisados todos os títulos de tese e dissertações ali encontradas. No início do levantamento, logo após as primeiras vinte buscas realizadas, percebemos que eram abordados temas diversos com a palavra-chave: “escolas italianas”. Dos 1.877 títulos analisados, encontramos alguns temas voltados para a história das escolas italianas no Brasil, principalmente no Rio Grande do Sul (escolas étnicas), algumas reflexões sobre práticas pedagógicas no Ensino Superior, também dissertações e teses sobre inclusão, além de diversos outros temas sem relação direta com o assunto a partir desta palavra-chave.

³ Vide apêndice, p. 68-86.

Durante a busca, incluímos algumas palavras-chave para melhor explorar a pesquisa, como: “ateliê”; “educação infantil”; “arte”; “infância e criança”; sempre procurando temas relacionados à Educação. Os resultados encontrados com a palavra-chave: “escolas italianas”; foram apenas duas teses e duas dissertações⁴, as quais citam referências italianas em suas bibliografias.

Já as dissertações encontradas com a palavra-chave “escolas italianas”, foram somente duas⁵, de autoria de Peterson Rigato da Silva (2014) e Márcia Pereira da Silva (2014). Dando continuidade ao levantamento, ao inserir a palavra-chave “Malaguzzi”, foram encontrados apenas onze resultados, dos quais apenas sete trabalhos⁶ (seis dissertações e uma tese) citavam a bibliografia italiana em suas referências bibliográficas. A única tese⁷ encontrada com a palavra-chave “Malaguzzi” foi escrita por Cristina Aparecida Colasanto, em 2014.

Na busca realizada no banco CAPES, inserindo a palavra-chave “pedagogia italiana”, o primeiro resultado encontrado sem que houvesse algum tipo de refinamento dos dados foi de 11.401 teses e dissertações publicadas entre os anos de 2011 a 2016. Após filtrar os resultados selecionando a área de conhecimento das Ciências Humanas, a área de avaliação da Educação, a área de concentração da Educação e estabelecendo como recorte temporal os anos de 2011 a 2016, foram encontrados 950 trabalhos. Mesmo com este refinamento, os temas das teses e dissertações encontradas com a palavra-chave - pedagogia italiana - foram bastante diversos, apresentando temas de disciplinas da área da educação física e outros que não correspondiam aos interesses de nossa pesquisa. Neste caso, ajustamos o foco da busca complementando o descritor com as seguintes palavras-chaves: “ateliê”; “educação infantil”; “arte”; “infância”; e “criança”; recorrendo ao mesmo critério utilizado nos outros levantamentos. Feito isto, foram encontrados dez trabalhos⁸, dos quais três teses e sete dissertações.

Prosseguindo com as buscas no banco CAPES, desta vez inserimos a palavra-chave “Reggio Emilia”, a qual apresentou 5.244 resultados, sendo 3.393 dissertações e 1.463 teses. Ao filtrar a busca delimitando-a da mesma forma utilizada nas buscas anteriores, não

⁴ Vide apêndice, quadro 1, p. 68.

⁵ Vide apêndice, quadro 2, p. 68.

⁶ Vide apêndice, quadro 3, p. 69.

⁷ Vide apêndice, quadro 4, p. 69.

⁸ Vide apêndice, quadros 5 e 6, p. 70-71.

encontramos resultado algum. Após isso, estipulamos as mesmas palavras-chave já utilizadas em outras buscas, como: “ateliê”; “educação infantil”; “arte”; “infância”; e “criança”. Neste momento, foram encontradas onze dissertações e três teses⁹.

Tendo em vista os resultados já encontrados nas buscas realizadas no banco CAPES, optamos por encerrar o levantamento nesta plataforma, pois nesse momento do levantamento, quando da utilização das seguintes palavras-chave: “Educação Infantil”; “Itália”; e “Pedagogia”; apresentou-se um resultado muito extenso e pouco específico, contemplando diversas áreas, assim como assuntos que, muitas vezes, pouco ou nada se relacionavam com a educação e mesmo com a pedagogia. A maior parte dos trabalhos encontrados abordavam temas muito amplos, fugindo, então, de nosso propósito. Além disso, muitas teses ou dissertações indicadas não faziam parte da plataforma utilizada pela CAPES, isto é, os trabalhos defendidos antes do ano de 2011 não haviam sido publicados na plataforma Sucupira. Estas razões justificam, portanto, a opção por encerrar as buscas neste banco de dados, porém, os trabalhos encontrados continuaram a fazer parte do levantamento de produções acadêmicas.

Dando continuidade ao levantamento a partir das palavras-chave escolhidas, passamos ao banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), coordenado pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Conforme a apresentação deste banco: “A Biblioteca Digital Brasileira integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, e também estimula o registro e a publicação de teses e dissertações em meio eletrônico¹⁰”. A Biblioteca Digital nos permite um levantamento mais específico, pois nela é possível fazer uma busca com uma, duas, três ou mais palavras-chave.

As primeiras palavras-chave utilizadas na busca na BDTD foram: “educação infantil” e “Itália”. Nesta busca, chegamos a um resultado de nove dissertações e cinco teses¹¹. Em um segundo momento da busca realizada no banco da BDTD, inserimos as palavras-chave “infância”, “Itália” e “educação”. O resultado englobou cinco dissertações e uma tese¹². Em um terceiro momento da busca por pesquisas no banco da BDTD, foram inseridas as palavras-chave “pedagogia”; “educação infantil” e “Itália”; momento no qual foi

⁹ Vide apêndice, quadros 7 e 8, p. 71-72.

¹⁰ Informação extraída da página eletrônica da Biblioteca Digital, no endereço: <bdtb.ibict.br>.

¹¹ Vide apêndice, quadros 9 e 10, p. 73-74.

¹² Vide apêndice, quadros 11 e 12, p. 74-75.

possível encontrar cinco dissertações e cinco teses¹³. Em uma última busca realizada na Biblioteca Digital, foram inseridas as seguintes palavras-chave: “educação infantil” e “Reggio Emilia”. A partir delas, encontramos dez dissertações e três teses¹⁴.

Após finalizar as buscas, percebemos que havíamos chegado a um número de 78 trabalhos entre teses e dissertações, indicando uma forte presença da bibliografia italiana nas produções científicas brasileiras sobre educação de infância. Entretanto, ficou evidente que muitas dessas produções repetiam-se conforme a palavra-chave inserida no banco de dados da CAPES e da BDTD. Sendo assim, realizamos um refinamento excluindo os trabalhos que se repetiam, chegando a um total de 32 dissertações e 12 teses, cuja soma totalizou 44 produções.

Antes do início da análise das produções levantadas, foram descartadas as teses. Porém, cabe ressaltar que estas produções foram utilizadas como referências bibliográficas¹⁵.

Restaram, então, 32 dissertações para serem filtradas, utilizando como critério principal, aquelas que apresentassem maior aproximação com a proposta de Reggio Emilia para a área da educação infantil. Ressaltamos que, o critério da proposta pedagógica de Reggio Emilia foi escolhido por ser o de maior destaque em nossa investigação referente à presença da bibliografia italiana para a educação de infância na produção científica brasileira¹⁶.

2.2 SELEÇÃO DE DADOS E OPÇÃO PELA ANÁLISE DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS

Após realizar as leituras dos respectivos resumos das dissertações, foram selecionados dez trabalhos, os quais fizeram parte do processo de levantamento de dados relatados anteriormente. Os critérios de análise das dez dissertações se estruturaram a partir da nossa opção teórica por uma Pedagogia da Infância diferenciada das Pedagogias clássicas (Tradicional e Nova), ou seja, as dez dissertações escolhidas apresentaram, a partir de suas propostas de pesquisas, perspectivas de análises comparativas entre as concepções de infância e criança das Pedagogias Tradicional, Nova e da Infância, esta última entendida como uma pedagogia constituída histórica e socialmente, em contraste com a Pedagogia Tradicional e

¹³ Vide apêndice, quadros 13 e 14, p. 75-76.

¹⁴ Vide apêndice, quadros 15 e 16, p. 77-78.

¹⁵ Vide apêndice, quadro 17, p. 78-80.

¹⁶ Vide apêndice, quadro 18, p. 80-86.

Nova que alicerçam suas práticas educativas em torno de uma concepção abstrata e ideológica de infância.

Essas perspectivas possibilitaram detectar nas dissertações as possíveis contribuições ou não da bibliografia italiana de educação de infância para a Educação Infantil brasileira. Para tanto, no próximo capítulo refletiremos em torno das concepções de criança e infância nas Pedagogias Tradicional, Nova e da Infância, para, em seguida, fazermos propriamente a análise das dez produções científicas destacadas. No Quadro 1 que segue, encontram-se as dez dissertações escolhidas com as respectivas informações: título, autoria, orientador(a), local e ano de desenvolvimento.

Quadro 1 – Dissertações selecionadas para análise

(Continua)

Dissertação	Autoria Orientador/a	Universidade	Ano
“O brincar e suas várias linguagens: Um estudo de caso enfocando a formação do professor de educação infantil”	Sueli Teresinha Pasqualini Orientadora: Prof ^a Dra. Vera Lúcia Chacon Valença	Universidade do Estado de Santa Catarina	2004
“A documentação na abordagem de Reggio Emilia para a educação Infantil e suas contribuições para as práticas pedagógicas: um olhar e as possibilidades em um contexto brasileiro”	Nayara Vicari Paiva Baracho Orientadora: Prof ^a Dra. Marieta Lúcia Machado Nicolau	Universidade de São Paulo	2011
“Agora eu... Um estudo de caso sobre as vozes das crianças como foco da Pedagogia da Infância”	Renata Cristina Dias Oliveira Orientadora: Prof ^a Dra. Mônica Appezzato Pinazza	Universidade de São Paulo	2011
“Educação e escola inclusiva: um estudo a partir da abordagem educacional de Reggio Emilia”	Carine Lasso Porciuncula dos Santos Orientador: Prof. Dr. Lindomar Wesller Boneti Co orientadora: Prof ^a Dra. Maria de Lourdes Pinto de Almeida	Pontifícia Universidade Católica do Paraná	2012

(Conclusão)

Dissertação	Autoria Orientador/a	Universidade	Ano
“Educação e escola inclusiva: um estudo a partir da abordagem educacional de Reggio Emilia”	Carine Lasso Porciuncula dos Santos Orientador: Prof. Dr. Lindomar Wesller Boneti	Pontifícia Universidade Católica do Paraná	2012
“Mas os bebês fazem o quê no berçário, heim?”: Documentando ações de comunicação, autonomia e saber - fazer de crianças de 6 a 14 meses em um contexto de vida coletiva	Paulo Sergio Fochi Orientadora: Prof ^a Dra. Maria Carmen Silveira Barbosa	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2013
“A documentação pedagógica e o trabalho com bebês: estudo de caso em uma creche universitária”	Juliana Guerreiro Lichy Cardoso Orientadora: Prof ^a Dra. Mônica Appezzato Pinazza	Universidade de São Paulo	2014
“Reggio Emilia e San Miniato: Experiência em política pública para a qualidade da infância”	Valéria Gonçalves Andretto Orientador: Prof. Dr. José Roberto Rus Perez	Universidade Estadual de Campinas/SP	2014
“Atelieristas: da célula <i>atelier</i> ao corpo <i>atelier</i> ”	Flora Sipahi Pires Martins Figueiredo Orientadora: Prof ^a Dra. Rita Luciana Berti Bredariolli	Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”	2015
“Encanto e Coerência: A infância construindo pontes entre Reggio Emilia e a Política para as Educação Infantil no Município de São Paulo”	Vilma Justina da Silva Orientadora: Prof ^a Dra. Neide de Aquino Noffs	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2016
“Uma nova lente para o professor: potencialidade da fotografia como dispositivo de pesquisa para ações pedagógicas”	Vanessa Marques Galvani Orientadora: Prof ^a Dra. Mirian Celeste Ferreira Dias Martins	Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo	2016

Fonte: da Autora, 2018.

Analisando o quadro anterior, podemos observar que as dissertações selecionadas estão concentradas nos estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul tanto em universidades públicas como privadas. Quanto aos orientadores das dissertações, apenas uma delas orientou dois dos trabalhos presentes, a Prof^a Dra. Mônica Appezzato Pinazza da Universidade de São Paulo, especialista em formação de professores e educação da infância. Observamos que nem todos os orientadores são especialistas em educação infantil, alguns são especialistas na área de artes, educação inclusiva e políticas públicas. Os orientadores que seguem uma linha de estudos voltada para educação da infância, que orientaram as dissertações que foram analisadas e que se aproxima do tema abordado nesta pesquisa são: Prof^a Dra. Marieta Lúcia Machado Nicolau, Prof^a Dra. Maria Carmen Silveira Barbosa, Prof^a Dra. Vera Lúcia Chacon Valença e a já citada Prof^a Dra. Mônica Appezzato Pinazza.

Ao analisar os anos em que as dissertações foram defendidas, percebe-se que a dissertação de Sueli Teresinha Pasqualini, “O brincar e suas várias linguagens: um estudo de caso enfocando a formação do professor de educação infantil” foi escrita no ano de 2004, sendo que a pesquisa que realizamos engloba os anos de 2011 a 2016. Devido à relevância do tema, resolvemos que ela faria parte das dissertações a serem analisadas mesmo não estando no período estabelecido para a pesquisa.

Salientamos neste momento que as dez dissertações apresentam em suas referências bibliográficas a bibliografia italiana que comprovamos, em nossa primeira parte da pesquisa, ser a de maior destaque entre as bibliografias italianas que constam nas dissertações brasileiras, sendo ela: “EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da Criança**. A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância. Porto Alegre: Artes Médica Sul, 1999.

As dissertações selecionadas utilizaram a proposta italiana de Reggio Emilia como inspiração para suas escritas e têm como referência um trabalho direcionado para a educação da infância. Os temas abordados, assim como a problemática de cada dissertação são diversificados, isto justifica o fato de alguns orientadores não serem especialistas em educação infantil.

A maior parte das dissertações está voltada para estudos em escolas e formação de professores. As dissertações: “Uma nova lente para o professor: potencialidades da fotografia

como dispositivo de pesquisa para ações pedagógicas” e “Atelieristas: da célula *atelier* ao corpo *atelier*”, também trabalham com ambiente escolares, mas tendo como ponto central a Arte. A primeira dissertação citada utiliza a fotografia como forma de documentação e, a segunda dissertação embasa seus estudos no papel do Atelierista e na importância do *atelier*.

A dissertação “Educação e escola inclusiva: um estudo a partir da abordagem educacional de Reggio Emilia” aponta bons resultados para o uso da proposta de Reggio pela escola inclusiva e as dissertações de Fochi, Paulo Sergio e também a de Cardoso, Juliana Guerreiro Lichy, tem um estudo com resultados muito interessantes voltados para os bebês e a aproximação com a proposta de Reggio Emilia. O estudo “Reggio Emilia e San Miniato: experiência em política pública para qualidade da infância” se diferencia dos demais estudos, pois, além da proposta de Reggio, ainda aborda a proposta utilizada na cidade de San Miniato também na Itália.

Todos os estudos se aproximaram ou se inspiraram na proposta de Reggio Emilia, mas neste momento é importante destacar que, a dissertação “A documentação na abordagem de Reggio Emilia para a educação infantil e suas contribuições para as práticas pedagógicas: um olhar e as possibilidades em um contexto brasileiro”, nos pareceu apresentar uma maior aproximação com a essência da proposta italiana de Reggio Emilia, contribuindo imensamente para as análises contidas em nossa investigação.

3 CRIANÇA, INFÂNCIA E PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS

A predominância da proposta italiana de Reggio Emilia, encontrada em nossa pesquisa, nos leva a investigar em que medida essa proposta contribui com uma Pedagogia da Infância que vai além da concepção idealista de criança e infância existente na Pedagogia Tradicional e na Pedagogia Nova. Desta forma, elaboramos, teoricamente, neste capítulo, conceitos que embasaram as análises que realizamos no capítulo quatro. Utilizamos a obra “A mistificação pedagógica”, de Charlot (1983), como fonte principal, e refletimos em torno das noções de infância, criança, Pedagogia Tradicional e Pedagogia Nova. A reflexão, em torno das dez produções científicas brasileiras sobre a pedagogia de Reggio Emilia, nos permitiu ter um entendimento da base teórica que alicerça essa pedagogia. Esses parâmetros teóricos nos indicaram em que medida essas produções científicas contribuem ou não, teoricamente, com uma Pedagogia da Infância que vem sendo investigada e construída por Rocha (1999, 2010, 2013, 2016, 2017), Buss-Simão (2012, 2013, 2016, 2017) e Faria (2005) entre outros pesquisadores. Em suas investigações, elas vêm insistindo na

[...] necessidade de construção e consolidação de uma Pedagogia própria para a educação das crianças pequenas, considerando as configurações que a infância e as próprias instituições que se tornam corresponsáveis por sua educação passam a assumir contemporaneamente. Falamos de uma pedagogia que se volte para os processos de constituição das crianças como seres humanos concretos e reais, pertencentes a diferentes contextos sociais e culturais, os quais são também constitutivos de suas infâncias (ROCHA; LESSA; BUSS-SIMÃO; 2016, p. 35).

Nesse contexto de produção teórica e metodológica, em torno da investigação do fenômeno e do conceito de criança e infância, no intuito de ampliá-los para além das concepções clássicas da pedagogia, a Pedagogia da Infância se configura como

[...] um conjunto de fundamentos e indicações de ação pedagógica que tem como referência as crianças e as múltiplas concepções de infância em diferentes espaços educacionais. Essa perspectiva pedagógica consolida-se, na contemporaneidade, a partir de uma crítica histórica, política, sociológica e antropológica aos conceitos de criança e infância. Dessa forma, difere-se das pedagogias centradas na criança que tiveram sua emergência nos movimentos da Escola Nova do final do século XIX e início do século XX, na Europa e nos Estados Unidos [...] uma Pedagogia da Infância compreende que toda e qualquer ação educativa exige considerar as crianças e os contextos socioculturais que definem sua infância. Toma as crianças como seres humanos dotados de ação social, portadores de história, capazes de múltiplas relações, produtores de formas culturais próprias construídas com

seus pares, apesar de profundamente afetados pelas culturas e sociedades das quais fazem parte (BARBOSA, 2018, s.p.)¹⁷.

Já a Pedagogia Tradicional e a Pedagogia Nova¹⁸ baseiam-se em uma concepção de criança e infância enquanto natureza, ou seja, a criança seria não o resultado de uma construção social e histórica, mas a expressão de uma natureza pré-existente às condições materiais da existência. Ambas as concepções pedagógicas comungam de uma concepção idealista e metafísica de infância que acaba justificando e legitimando o lugar que a criança ocupa nas relações sociais, onde ela

[...] não desempenha senão um papel marginal [...] é cuidadosamente afastada das reuniões de adultos e, quando, às vezes, é tolerada, não se admite que se intrometa nos negócios da “gente grande”. Participa muito pouco das tomadas de decisões familiares, escolares e sociais, inclusive daquelas que lhe dizem respeito num alto grau (CHARLOT, 1983, p. 111).

Essa situação de exclusão e inferioridade construiu-se historicamente, justificando-se e legitimando-se no campo educacional por meio das concepções pedagógicas clássicas. Essas se tornaram, ao longo do processo histórico, narrativas que legitimaram um processo de instrumentalização da infância na qual,

(a) criança é socialmente dependente do adulto, que considera, aliás, a obediência e o respeito como as virtudes primeiras da infância. A inferioridade física da criança e a necessidade em que ela se encontra de viver num mundo inteiramente concebido para e pelo adulto obrigam-na a se submeter ao adulto [...] A autoridade exercida pelo adulto é, portanto, uma autoridade social que estabelece certa forma de relação entre ela e a criança. (CHARLOT, 1983, p. 110).

A noção de infância, enquanto natureza má (desde o pecado original) na base da Pedagogia Tradicional, legitima a relação autoritária adulto-criança, pois cabe ao adulto educar a criança para o bem e a virtude, já que esta “[...] gostaria de resistir a seus impulsos, mas que não o consegue. É preciso, portanto, protegê-la contra si mesma e lhe trazer o

¹⁷ PEDAGOGIA DA INFÂNCIA. In: BARBOSA; Maria Carmen Silveira. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=312>>. Acesso em: 1 dez. 2018.

¹⁸ A Pedagogia Tradicional constitui-se como uma pedagogia que prioriza a transmissão de conhecimento, ou seja, é uma pedagogia que tem no professor o centro de sua prática pedagógica, pois ele é o detentor e transmissor do conhecimento, conseqüentemente a criança pouco interage com seus pares, com os professores e com o meio social circundante, condicionando-a a uma aprendizagem mecânica e repetitiva. Já a Pedagogia Nova valoriza, na relação pedagógica entre professor e criança, a espontaneidade da mesma, procurando criar as condições educacionais que respeito o desenvolvimento natural da criança com o mínimo de interferência do meio externo. As ideias da Escola Nova chegaram ao Brasil por volta do final do século XIX tendo como referência o filósofo e pedagogo John Dewey. Nesse período, a Escola Nova foi um movimento de renovação pedagógica, ganhando força no Brasil após a publicação do Manifesto dos Pioneiros de Educação Nova em 1932.

sustentáculo da vontade adulta” (CHARLOT, 1983, p. 111). Nesse contexto, a relação adulto-criança não é percebida como socialmente construída, mas como algo natural, ou seja, a situação de inferioridade da criança passa a ser percebida e defendida como natural, ou como diz o senso comum: “sempre foi assim”. Essa relação autoritária se caracteriza por um adultocentrismo que se configura de maneira vertical e hierárquica, tendo no adulto o modelo de referência a ser seguido pela criança, impossibilitando uma experiência de infância geradora de autonomia. Nesse cenário autoritário, o esforço realizado pelas pesquisas em torno de uma Pedagogia da Infância e, especificamente em torno das relações educativas e seus processos de socialização, torna-se imprescindível. Desta forma,

(o) esforço de análise das relações educativas, com atenção aos contextos de pertencimento das crianças [...] exige, conforme dissemos, o diálogo disciplinar. Em especial, os modos de relações sociais nos contextos educativos têm-nos levado a um aprofundamento sobre os processos de socialização, visando superar a perspectiva centrada na relação verticalizada e hierarquizada, portanto, de caráter eminentemente impositivo e coercitivo. (ROCHA; LESSA; BUSS-SIMÃO, 2016, p. 42).

A importância do diálogo disciplinar¹⁹, na construção teórica em torno da Pedagogia da Infância, fortalece a noção de que a criança pode e deve expressar-se e que tem algo a nos dizer, tensionando a relação autoritária adulto-criança para uma abertura que se configura em um tipo de socialização na qual a criança passa a ser vista em sua singularidade própria. Sob este escopo,

(a) contribuição decorrente da ampliação da ideia de socialização subsidia o fortalecimento das bases teórico-práticas da ação docente na educação da infância, bem como possibilita indicativos de uma participação efetiva das crianças, na busca por retirá-las da posição periférica, ou, da posição de subalternidade frente às discussões pedagógicas que lhes dizem respeito. (ROCHA; LESSA; BUSS-SIMÃO, 2016, p. 42).

A importância dessa abertura, frente à relação tradicional adulto-criança, apresenta-se como avanço que exige uma desconstrução da imagem histórica de criança e infância enquanto natureza abstrata e universal. Essa imagem atravessou a história da própria cultura

¹⁹ “Mobilizando áreas ou segmentos que pesquisam a infância e seus tempos e espaços de vida, como a história, a psicologia, a sociologia, a antropologia, a pedagogia, a demografia, a arquitetura, estamos agora rumo a uma “sociologia da infância” e uma “antropologia da criança”. Utilizando categorias diferentes das convencionais, trabalhadas na escola, temos vivido inúmeras descobertas sobre a condição infantil, suas necessidades e desejos, as características específicas do ser criança pequena, investigadas em ambientes coletivos” (FARIA; 2005, p. 1019).

ocidental e tem suas raízes no pensamento filosófico clássico da antiguidade. Na filosofia platônica²⁰, a

[...] alma da criança é prisioneira do sensível e dominada por sua natureza corporal: por isso a criança é selvagem e ardente como um potro, desordenada e agitada como um louco [...] Em razão de sua natureza contraditória, a criança é particularmente educável e eminentemente corruptível; não pode dispensar os adultos, mas é o mais difícil de manejar de todos os animais selvagens [...] A criança é, ao mesmo tempo, mais e menos que o animal: já goza da razão e do senso moral, mas, ainda próxima da animalidade, serve-se desta para o mal e torna-se, assim, pior que o animal (CHARLOT, 1983, p. 113).

Historicamente, essa concepção filosófica depreciativa da natureza humana se estendeu à criança. Assim, a concepção de que “[...] a alma da criança é prisioneira do sensível e dominada por sua natureza corporal: por isso, a criança é selvagem” (CHARLOT, 1983, p. 113), encontrou no relato bíblico do pecado original um terreno fértil para a elaboração da concepção de que a criança e a infância “[...] é a idade do erro e do vício, do preconceito e da paixão” (CHARLOT, 1983, p. 114). A partir dessas bases, a Pedagogia Tradicional elaborou uma concepção de infância como a idade da corrupção e essa

[...] corrupção depende da natureza da criança, que é inteiramente submissa a seus sentidos e a seus desejos, que possui uma razão insuficientemente desenvolvida, à qual falta experiência: o que traduzimos, na vida corrente, por fraqueza, impotência, imperfeição, falta de acabamento, etc. A educação tem, portanto, essencialmente, por papel, lutar contra essa corrupção da criança; pode fazê-lo, uma vez que a criança, por natureza, obedece ao adulto e uma vez que, na criança, a humanidade já se anuncia (CHARLOT, 1983, p. 115).

O papel da educação na Pedagogia Tradicional é interferir, submetendo a criança a uma vigilância na qual “[...] não deve fazer nada por si mesma, o adulto deve mostrar-lhe tudo. A educação da criança pressupõe, portanto, a autoridade do adulto e a transmissão de modelos” (CHARLOT, 1983, p. 120). Essa concepção de educação pretende romper com a corrupção inerente à condição existencial da criança, coibindo-a a seguir modelos que garantam sua inserção social de maneira obediente e passiva. Nessa pedagogia, a obediência e a aceitação da autoridade adulta surgem para a criança como uma imposição, tolhendo a possibilidade de uma experiência educacional de respeito e acolhimento da criança enquanto infância, já que, nessa pedagogia “[...] a relação essencial não é a da criança com o adulto, mas a de uma natureza corrompida com a verdade e a virtude” (CHARLOT, 1983, p. 120).

²⁰ Tradição filosófica e metafísica que, nascida na antiguidade atravessou os séculos da cultura ocidental. Foi desenvolvida em grande medida pelo filósofo Platão (427-347 a.C).

Na concepção de educação da Pedagogia Nova, encontramos também a noção de corrupção, porém, diferentemente da Pedagogia Tradicional, a criança nasce boa e inocente e com o passar do tempo, no interior do seu processo de inserção social, ela é corrompida pelo social. Ambas as concepções partem do mesmo pressuposto idealista de natureza infantil. Na Tradicional, a criança é má por natureza, e na Nova, boa por natureza. Em ambos os casos, a natureza infantil é uma noção abstrata e natural, desligada das condições sociais e históricas que constituem a infância. Se a Pedagogia Nova

[...] representa para si [...] a natureza da criança como inocência original e procura proteger a natureza infantil. Proclama a dignidade da infância e a necessidade de respeitar a criança. A natureza infantil é corruptível, mas não é naturalmente corrompida [...] A diferença entre os dois tipos de pedagogia não depende da ignorância ou do conhecimento da criança, mas de uma interpretação diametralmente oposta da corrupção infantil. Para todas duas, a natureza da criança é corruptível. Mas, para uma, a corrupção é original, primeira, ao passo que, para a outra, é social, segunda (CHARLOT, 1983, p. 117-118).

A Pedagogia Nova passa a valorizar a criança e deixa de ser uma pedagogia “[...] da antinatureza e da disciplina, mas uma pedagogia da natureza e da espontaneidade” (CHARLOT, 1983, p. 118). Um ponto que diferencia a Pedagogia Tradicional da Nova é o tipo de relação criança-adulto nos processos educativos de ambas. Se no caso da Tradicional essa relação se dá de maneira autoritária e incisiva, na Pedagogia Nova a

[...] educação não repousará, portanto, na autoridade do adulto e na transmissão de modelos, mas na liberdade da criança e na expressão de sua espontaneidade; em todos os domínios da existência da criança, o adulto deve apagar-se diante da criança, e mesmo modelar-se sobre a criança. (CHARLOT, 1983, p. 122).

Na Pedagogia Nova, a concepção de educação “[...] não se baseia na autoridade do adulto, mas na liberdade da criança e na expressão de sua espontaneidade” (KRAMER, 1981, p. 22). Ambas as concepções pedagógicas são idealísticas porque tratam a criança como um ser abstrato e desligado das condições sociais e concretas nas quais se constituem a infância. “Ambas as perspectivas tratam a criança como um ser abstrato e tal quadro pedagógico camufla ideologicamente a significação social da infância, que fica escondida por trás de argumentos filosóficos ou psicológicos” (KRAMER, 1981, p. 22).

Tanto a Pedagogia Tradicional quanto a Nova definem as experiências educativas no âmbito da educação infantil a partir de uma categoria universal e abstrata de criança e infância, empobrecendo o trabalho de teorização dessas experiências, pois, nesse viés, a

teorização em educação se baseia em uma “[...] natureza humana que é idêntica em todas as crianças” (CHARLOT, 1983, p. 136). Nessa concepção idealista, as “[...] desigualdades sociais reais existentes entre as crianças são deixadas à margem pelo pensamento pedagógico” (KRAMER, 1981, p. 24). Nesse sentido, o fracasso educacional é computado à natureza da criança, como se a criança fosse “[...] a-histórica e [...] seu papel social e seu desenvolvimento independessem das condições de vida, da classe social e do meio cultural de sua família”. (KRAMER, 1981, p. 24).

A análise em torno dessas concepções pedagógicas clássicas (Tradicional e Nova) nos auxiliará na investigação das produções científicas em torno da Pedagogia Reggiana no próximo capítulo, ou seja, em que medida essa pedagogia se aproxima ou se distancia da concepção ideal de criança e infância das pedagogias tradicional e nova? Se por um lado,

(a) pedagogia tradicional insiste na insuficiência de desenvolvimento e de experiência e encara, de maneira puramente negativa, a falta de acabamento da criança. Julga a criança com referência ao que deve tornar-se, isto é, em função de uma norma ideal. Nem mesmo compara a criança com o adulto, mas com um Homem ideal que o próprio adulto não é (CHARLOT, 1983, p. 119).

Por outro, na Pedagogia Nova, a insuficiência da criança é vista de maneira positiva, pois “[...] ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura” (KRAMER, 1981, p. 19). Diferente da Pedagogia Tradicional, a relação adulto-criança na Pedagogia Nova não se baseia em uma diferença radical entre criança e adulto, já que nela

[...] a criança não é um adulto em miniatura. A educação não repousará, portanto, na autoridade do adulto e na transmissão de modelos, mas na liberdade da criança e na expressão de sua espontaneidade; em todos os domínios da existência da criança, o adulto deve apagar-se diante da criança, e mesmo modelar-se sobre a criança (CHARLOT, 1983, p. 122).

No interior dessas concepções clássicas da pedagogia, a experiência da infância perde possibilidade de expressar-se com a autonomia que lhe garante a especificidade de sua condição própria. Visando ir além dessas concepções, apontamos aqui uma noção de educação alternativa em consonância com um processo de superação dessas perspectivas, para além de uma concepção idealizada de infância e criança, em conformidade, portanto, com uma percepção de criança e infância enquanto “[...] ser social desenvolvendo-se num quadro

social, também em evolução” (CHARLOT, 1983, p. 131), ou como apontam Rocha, Lessa e Buss-Simão (2016, p. 34):

A superação dessas perspectivas pedagógicas nos projetos educativos para a pequena infância [...] Depende, fundamentalmente, da afirmação do pressuposto de que a formação das crianças e as aprendizagens neste percurso são conseqüências das relações que elas estabelecem com a realidade social, no âmbito de uma infância determinada e não se resumem a conteúdos escolares deslocados da realidade social.

De maneira distinta da oferecida pela pedagogia Tradicional e Nova, essa concepção aponta a criança como ser social e histórico, concebido e respeitado em seu momento de infância. Um ser social que se constitui nas relações que estabelece enquanto sujeito capaz de produzir significados a partir de suas experiências em relação com os adultos e com as estruturas sociais:

[...] o que as crianças fazem, sentem e pensam sobre a sua vida e o mundo, ou seja, as culturas infantis, não tem um sentido absoluto e autônomo ou independente em relação às configurações estruturais e simbólicas do mundo adulto e tampouco é mera reprodução. As crianças não só reproduzem, mas produzem significações acerca de sua própria vida e das possibilidades de construção da sua existência concreta (ROCHA; LESSA; BUSS-SIMÃO, 2016, p. 37).

Nessa perspectiva, a criança não deve ser percebida como uma miniatura de um adulto, procurando se adaptar a um contexto pré-definido pelos valores deste último, mas antes como um sujeito social capaz de produzir experiências carregadas de significações próprias do seu universo infantil, como resultado das relações que estabelece com seus pares, com os adultos e com seu entorno social e cultural:

É com base nessa capacidade das crianças de, ao mesmo tempo reproduzir, mas, também produzir e inserir elementos, qualitativamente diferentes, no mundo adulto, que se entende que a ordem institucional, ao mesmo tempo em que constrange as atividades das crianças, também fornece bases para a introdução de elementos qualitativamente diferentes (ROCHA; LESSA; BUSS-SIMÃO, 2016, p. 43).

É sob essa égide que as pesquisas em torno de uma Pedagogia da Infância apontam para a necessidade e a importância de se aprofundar o entendimento sobre os processos de socialização no âmbito das experiências educativas de educação infantil, já que

(n)os estudos sobre a produção científica brasileira em torno da educação infantil, alertávamos que sua curta história no Brasil não vinha escapando da reprodução dos antigos binômios que deram base às pedagogias, currículos e práticas, seja de orientação tradicional e conservadora [...] seja de orientação

nova e liberal [...] tomando as crianças e a infância como referências abstratas e universais (ROCHA; LESSA; BUSS-SIMÃO, 2016; p. 34).

Essa necessidade de ampliação das pesquisas em torno da experiência educativa infantil e de interlocuções disciplinares no intuito de ampliar o entendimento conceitual de infância brota da insuficiência “[...] de uma teorização pedagógica e de sua correspondente orientação para as práticas educativas voltadas para as crianças, sobretudo em creches e pré-escolas” (ROCHA; LESSA; BUSS-SIMÃO, 2016, p. 35). É nesse cenário que a presente investigação se insere, elaborando análises em torno das produções científicas bem como da pedagogia de Reggio Emilia, no intuito de entender se elas contribuem ou não com o esforço de superação das concepções pedagógicas clássicas propostas pela Pedagogia da Infância, pois esta foi

[...] formulada a partir do reconhecimento do nascimento de uma área, ou subárea da Educação, que se vinha preocupando com instâncias educativas específicas, diferentes e anteriores à escola, mas não só. A acumulação destes estudos também apresentava uma marca peculiar, ao tomar como objeto de preocupação a infância e os processos educativos voltados para ela, de forma diferente daquelas tradicionalmente consolidadas nas teorias educacionais, ou seja, contestando criticamente as Pedagogias da criança, cimentadas nas teorias educacionais liberais do século XX (ROCHA; LESSA; BUSS-SIMÃO, 2016, p. 34).

Esse esforço de ampliar os estudos sobre a educação infantil se configura, portanto, em uma Pedagogia da Infância compromissada com os direitos das crianças e “[...] numa relação com os projetos educativos voltados para elas, incluindo sua participação e ação no processo de apropriação e produção cultural” (ROCHA; LESSA; BUSS-SIMÃO; 2016, p. 37). Nessa perspectiva, a criança é considerada como um ser humano

[...] aberto a um mundo que não se reduz ao aqui e agora, portador de desejos movido por esses desejos, em relação com outros seres humanos, eles também sujeitos; um ser social, que nasce e cresce em uma família (ou em substituto da família), que ocupa uma posição em um espaço social, que está inscrito em relações sociais; um ser singular, exemplar único da espécie humana, que tem uma história, interpreta o mundo, dá sentido a esse mundo à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história, à sua singularidade. Esse sujeito: age no e sobre o mundo; encontra a questão do saber como necessidade de aprender e como presença no mundo de objetos, de pessoas e de lugares portadores de saber; se produz ele mesmo, e é produzido através da educação (CHARLOT, 2000, p. 33).

Portanto, em uma Pedagogia da Infância, são elaboradas indicações teóricas para uma prática educativa que permita à criança produzir e expressar experiências próprias de seu

universo infantil. Para isso, faz-se necessário reforçar a condição da criança enquanto sujeito social portador de direitos e respeitá-la como tal. Percebendo-a

[...] como competente e como sujeito de direitos, parte-se dos seus interesses como motivação para a experiência educativa que se estrutura e complexifica, promove-se a compreensão desses interesses como base para a experiência e sua estruturação [...] pois o seu envolvimento nas atividades e nos projetos é considerado indispensável para que dê significado às experiências, sendo essencial para que construa conhecimento e aprenda a aprender (FORMOSINHO, 2007, p. 21).

Tal concepção supera o conceito abstrato de criança e infância e demonstra que a criança não é um ser humano “mau” ou “bom” por natureza, dependente da autoridade do adulto. Se por um lado a Pedagogia Tradicional se incumbiu de reprimir sua natureza má, na Pedagogia Nova, o foco é preservar sua natureza boa sem que a sociedade a corrompa em sua inserção social.

Se as *pedagogias ativas*, centradas na criança, estabeleciam à crítica a *pedagogia tradicional* a partir dos conhecimentos sobre a criança produzidos pelas investigações do campo da biologia e da psicologia evolutiva, uma Pedagogia da Infância compreende que toda e qualquer ação educativa exige considerar as crianças e os contextos socioculturais que definem sua infância. Toma *as crianças* como seres humanos dotados de ação social, portadores de história, capazes de múltiplas relações, produtores de formas culturais próprias construídas com seus pares, apesar de profundamente afetados pelas culturas e sociedades das quais fazem parte. Afirma *a infância* como uma categoria geracional, social e histórica e geograficamente construída, heterogênea, atravessada pelas variáveis de gênero, classe, religião e etnia. A Pedagogia da Infância admite como pressuposto básico a criança como um sujeito de direitos (a provisão, a proteção e a participação social), com base na Convenção dos Direitos das Crianças (1989). (BARBOSA, 2010, s.p.).

Dessa forma, procuramos também analisar, no capítulo quatro, se as propostas da pedagogia de Reggio Emilia se aproximam ou não da concepção educativa da Pedagogia Nova, pois, nesta,

(a) infância não é mais uma etapa infelizmente inevitável, mas um período necessário e que produz resultados felizes. Não é mais um tempo infelizmente demasiado longo, que é preciso tentar encurtar, mas um tempo demasiado curto, que seria necessário poder alongar para prolongar a criatividade humana (CHARLOT, 1983, p. 127).

Como a Pedagogia Reggiana é conhecida também como a pedagogia da escuta, visto que parte do princípio de que a educação deve dar as condições para que a criança possa se

expressar, suas práticas podem apontar uma aproximação tanto com a Pedagogia Nova quanto com a Pedagogia da Infância, pois nesta

[...] a pedagogia da escuta de Reggio Emilia são somente alguns exemplos que falam da importância do contexto físico, do espaço e da arquitetura da sala de atividades, do espaço de recreio, da escola e do espaço envolvente. Esses elementos são importantes para criar outra visão da criança e do professor, do ensinar e do aprender (FORMOSINHO, 2007, p. 23).

Daí a importância das reflexões conceituais em torno das perspectivas pedagógicas clássicas (Tradicional e Nova). Diferenciar a concepção de criança e infância por detrás dessas concepções nos embasou para as análises que foram realizadas no capítulo quatro. Sendo assim, é de extrema importância que possamos entender a diferença entre essas concepções, pois sem diferenciá-las, não é possível criar espaços de formação de um sujeito autônomo, constituindo-se em uma experiência de construção de um ser social, histórico e cultural, fazendo da infância uma categoria histórica e social efetiva.

Para isso, daremos continuidade às nossas reflexões levando em consideração o surgimento da instituição escolar enquanto processo histórico, no interior da modernidade e da contemporaneidade, pois, com o surgimento das sociedades industriais, houve uma mudança considerável em torno da experiência da infância, já que as crianças de maneira geral, além de não serem sujeitos autônomos, passaram a desempenhar papéis de acordo com as relações sociais nas quais estavam inseridas (como foi o caso das crianças que passaram a trabalhar nas fábricas). Contudo, todas seguindo o modelo adulto como referência para a sua constituição. Percebe-se, aqui, que o papel da criança e sua inserção social modificaram-se no interior das transformações sociais que ocorreram na Europa, ou seja, a

[...] ideia de infância, como se pode concluir, não existiu sempre, e da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que muda a inserção e o papel social desempenhado pela criança na comunidade. Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (“de adulto”) [...] na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Este conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação das formas de organização da sociedade (KRAMER, 1981, p. 19).

Da mesma forma que a ideia de infância nem sempre existiu, a valorização da infância modifica-se de acordo com a condição social da criança, ou seja, a infância de uma criança em condições sociais precárias não tem a mesma significação ou valoração de uma infância vivenciada em condições adequadas do ponto de vista social e econômico. Nessa

perspectiva social e histórica, a instituição educativa estrutura-se para atender as necessidades do mercado capitalista, ou seja, prepara mão de obra barata “educando” as crianças socialmente precarizadas para o mundo da produção e, no caso das crianças em condições sociais adequadas, “[...] as aspirações educacionais aumentam à proporção em que ele acredita que a escolaridade poderá representar maiores ganhos” (KRAMER, 1981, p. 23). Em outras palavras, nesta perspectiva, a educação torna-se “[...] uma espécie de capitalização” (KRAMER, 1981, p. 23), o que explica a disparidade de escolaridade entre as classes sociais e a diferença no grau de importância que as mesmas dispensam em relação à formação educacional de seus filhos. Desta feita, tanto a instituição educativa quanto a ideia de infância nasceram no interior do desenvolvimento histórico, determinando social e economicamente o papel e a inserção social da infância.

Nesse sentido, quando falamos em educação, não podemos desconsiderar o papel da instituição educativa no cotidiano das crianças. Porém, cometemos uma grande falha ao recebê-las nos contextos educativos, porque nestes espaços considerados de aprendizagem, a criança deixa de ser criança e passa a ser reduzida a uma concepção de aluno “[...] interiorizado na concepção dos professores como de um sujeito que não possui nada a colaborar” (SACRISTAN, 2006, p. 12). Isto acontece porque “[...] ao acreditarmos que são “menores”, sua voz não nos importa e não os consultamos para elaborar ou reconstruir a ideia que temos sobre quem eles são” (SACRISTAN, 2006, p. 12).

Sob esse escopo, a instituição educativa passa a ter o papel de moralizar, disciplinar e nortear caminhos, tutelando e negando aquilo que a perspectiva da Pedagogia da Infância defende, ou seja, propiciar experiências que garantam a elas oportunidades de uma formação educacional resultante de relações sociais partilhadas de significados coletivos, em acordo com suas realidades sociais e econômicas. Considerando esse processo formativo, a conquista de autonomia por parte da criança tem relação direta com as concepções pedagógicas das práticas educativas nas quais ela está inserida. Nesse sentido, segundo Rocha (1997)

Uma “Pedagogia da Infância” necessita considerar outros níveis de abordagem de seu objeto: a criança, em seu próprio tempo, uma vez que se ocupa fundamentalmente de projetar a educação destes “novos” sujeitos sociais. (ROCHA, 1997, p. 24)

Diante das reflexões realizadas neste capítulo e do intuito de apresentarmos uma perspectiva alternativa às concepções clássicas da Pedagogia Tradicional e Nova,

investigamos no capítulo que segue a seguinte problemática: “Em que medida a pedagogia de Reggio Emilia vai além da concepção idealizada de criança e infância da Pedagogia Tradicional e Nova? Em que medida ela se aproximaria ou não de uma perspectiva de educação que não compreenda a criança como natureza e sim como condição social?” Para isso, analisamos na sequência as dez produções acadêmicas científicas sobre a Pedagogia Reggiana.

4 APROPRIAÇÃO DA PERSPECTIVA ITALIANA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA BRASILEIRA ANALISADA

A partir do levantamento de dados que realizamos e descrevemos nos capítulos anteriores, identificamos que a pedagogia de Reggio Emilia vem apresentando uma predominância quantitativa no interior das produções científicas brasileiras sobre a bibliografia italiana para a educação da infância.

Neste capítulo, analisamos nessas produções as possíveis contribuições da Pedagogia Reggiana para a educação da infância. Realizamos uma análise das dez dissertações selecionadas e extraímos excertos que apontam as concepções de criança e infância da Pedagogia de Reggio Emilia e de como essas concepções se aproximam ou não da concepção de criança e infância da Pedagogia da Infância. Tal caminho metodológico nos possibilitou contextualizar e mapear as principais concepções e indicativos pedagógicos presentes nas produções acadêmicas brasileiras em torno da Pedagogia Reggiana, visando entender em que medida as bases teóricas dessa pedagogia contribuem ou não com a produção científica brasileira sobre a educação infantil. Para isso, elegemos as seguintes categorias de análise: concepção de criança e infância; papel do professor; pedagogia da escuta; ambiente; documentação e papel do atelierista. É importante destacar que as categorias de análise emergiram da leitura das dissertações e nos levaram à definição das temáticas utilizadas em cada uma das categorias eleitas.

4.1 CONCEPÇÃO DE CRIANÇA E INFÂNCIA

Como apontamos anteriormente, a escolha da concepção de criança e infância como categoria de análise (tendo como referência a concepção de criança e infância da Pedagogia da Infância), nos permitiu perceber as limitações e os avanços teóricos nas dez produções analisadas e, principalmente, os indicativos pedagógicos que resultam em (im)possibilidades práticas, já que uma das principais contribuições da Pedagogia da Infância é o avanço teórico dessas concepções para além das pedagogias clássicas.

Identificamos elaborações e reflexões em torno da concepção de criança e infância, nas seguintes dissertações: “A documentação na abordagem de Reggio Emilia para a educação Infantil e suas contribuições para as práticas pedagógicas: um olhar e as possibilidades em um contexto brasileiro” (BARRACHO, 2011); “Uma nova lente para o

professor: potencialidade da fotografia como dispositivo de pesquisa para ações pedagógicas” (GALVANI, 2016); “Reggio Emilia e San Miniato: Experiência em política pública para a qualidade da infância” (ANDREETTO, 2014); “Encanto e Coerência: A infância construindo pontes entre Reggio Emilia e a Política para a Educação Infantil no Município de São Paulo” (SILVA, 2016); “O brincar e suas várias linguagens: Um estudo de caso enfocando a formação do professor de educação infantil” (PASQUALINI, 2004); “Agora eu... Um estudo de caso sobre as vozes das crianças como foco da Pedagogia da Infância” (OLIVEIRA, 2011).

Em seu trabalho, Baracho (2011) aponta um primeiro indicativo pedagógico que nos leva a refletir em torno de uma possível aproximação entre a Pedagogia Reggiana e a Pedagogia da Infância:

Desse modo, pode-se entender que a abordagem italiana tem seu foco no desenvolvimento humano, na criança completa, que tem possibilidades diferentes de expressar-se e ser ouvida e não apenas observada e analisada. A nosso ver, essa concepção de criança aproxima-se também daquela defendida no campo da Sociologia da Infância e em sua metodologia de pesquisa: acredita-se na competência das crianças e aceita-se que pensem de forma diferente dos adultos. Neste estudo, partiremos do pressuposto da criança como sujeito de direitos, ativa em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento e produtora de cultura (BARACHO, 2011, p. 104).

Quando Baracho (2011, p. 104) aponta que na Pedagogia Reggiana “[...] acredita-se na competência das crianças [...]”, percebemos um indicativo pedagógico alinhado com a concepção de criança da Pedagogia da Infância, pois a autora atrela à competência da criança a condição da mesma como portadora de direitos, alinhando-se, assim, com um pressuposto da Pedagogia da Infância. No entanto, nos parece que, mesmo existindo um reconhecimento legal da criança (como portadora de direitos), a permanência de um senso comum em torno de uma imagem social da criança como ser incompleto e dependente do adulto, no sentido de tê-lo como modelo para seu desenvolvimento, aponta para a necessidade de ampliar-se a concepção de criança e infância no sentido que faz a Pedagogia da Infância. A necessidade aqui, de avanço teórico nesse sentido, caminha junto com a aceitação do pressuposto da criança como portadora de direitos.

Também quando Baracho (2011, p. 104) salienta que na Pedagogia Reggiana “[...] acredita-se na competência das crianças e se aceita que pensem de forma diferente dos adultos”, percebemos uma inclinação à Pedagogia da Infância, já que, para que uma criança possa pensar de forma diferente dos adultos, é necessário condições para que ela realize uma

experiência própria da infância, experiência essa diferenciada da adulta no que concerne ao significado de infância, ou seja, uma experiência que brota de condições específicas dadas pelos contextos sociais, e especificamente educacionais, nas quais as crianças estão inseridas e, a partir das quais elas possam falar considerando sua condição própria e específica de criança e infância. Tal inclinação ganha consistência em direção a uma Pedagogia da Infância quando Baracho (2011, p. 104) escreve que, “[...] pode-se entender que a abordagem italiana tem seu foco no desenvolvimento humano, na criança completa, que tem possibilidades diferentes de expressar-se e ser ouvida e não apenas observada e analisada”. O trecho “[...] não apenas observada e analisada [...]”, amplia a noção de criança da Pedagogia Tradicional que imprime às práticas educativas a necessidade da predominância do adulto sobre a criança, que passa a ser objeto de passividade e controle por parte do professor (a) e suas práticas pedagógicas. Já a parte “[...] expressar-se e ser ouvida [...]” de diferentes maneiras, apresenta-se como uma experiência pedagógica alicerçada em um indicativo pedagógico democrático que exige um projeto educacional aberto à diversidade e a uma participação social plural, de acordo com as realidades sociais determinadas em cada espaço educativo específico. Este deve vir ao encontro de uma Pedagogia da Infância que privilegia as relações sociais entre os vários segmentos envolvidos, potencializando as possibilidades democráticas contidas nas experiências pedagógicas, pois reconhecer a criança como sujeito social com voz e autonomia (ainda que dependente do mundo adulto) é uma experiência democrática da maior importância para o desenvolvimento das práticas educativas em todos os seguimentos escolares.

Essa percepção de que a criança deve ser ouvida e expressar-se de diferentes maneiras é reforçada quando Baracho (2011, p. 104) referencia e cita autores que corroboram essa percepção,

[...] considerar que ela tem uma história, que pertence a uma classe social determinada, que estabelece relações definidas segundo seu contexto de origem, que apresenta uma linguagem decorrente dessas relações sociais e culturais estabelecidas, que ocupa um espaço que não é só geográfico, mas que também é de valor, ou seja, ela é valorizada de acordo com os padrões do seu contexto familiar e de acordo também com sua própria inserção nesse contexto (KRAMER apud MUNIZ, 1999, p. 247).

Ao situar a experiência da diversidade (do expressar-se de diferentes maneiras), dentro de um quadro social, econômico, político e cultural, historicamente localizado e diverso, Baracho (2011) tensiona a concepção ideal e abstrata de criança das pedagogias clássicas para uma concepção mais próxima da Pedagogia da Infância. Entretanto, mais à

frente, quando aponta que “[...] a possibilidade de a criança participar como protagonista das experiências vividas nas creches e pré-escolas, expressando-se por meio de múltiplas linguagens, é um sinal da consideração que recebem como produtoras da cultura” (BARACHO, 2011, p. 216), ela oscila e retorna para uma aproximação à Pedagogia Nova, já que, para que a criança torne-se protagonista de suas experiências não basta apenas uma abertura para uma experiência de múltiplas linguagens (um dos elementos centrais da Pedagogia Reggiana). Antes, faz-se necessário reconhecer se existem ou não condições sociais e econômicas para que essa experiência se efetive concretamente em uma determinada realidade educacional, ou seja, a criança não possui uma natureza que a priori lhe garanta uma experiência educativa construtiva, bastando para isso uma abertura e uma não interferência controladora (própria da Pedagogia Tradicional), para que ela encontre na “liberdade criadora” das múltiplas linguagens o caminho para a experiência da infância enquanto vivência de autonomia frente ao mundo dos adultos.

Desta feita, analisando as colocações de Baracho (2011), em um primeiro momento percebemos que, apesar da proposta Reggiana propiciar uma prática educativa que valoriza a multiplicidade de experiências educativas (um avanço em relação à Pedagogia Tradicional), não possibilita teoricamente uma diferenciação clara com a concepção de criança e infância da Pedagogia Nova, pois, nesse sentido, nos parece que a criança permanece ainda situada em uma abordagem que não amplia a experiência da infância para além das relações sociais marcadas pelo adultocentrismo, tendo, portanto, pouca expressão e condições para um desenvolvimento autônomo. Então, é necessário (como o faz a Pedagogia da Infância) situar a criança no seu contexto social e inferir daí as condições reais (e não ideais) de uma prática pedagógica que possibilite reconhecer as potencialidades concretas de linguagem que diferem muito no interior das desigualdades sociais e econômicas.

Assim como Baracho (2011) aponta indicativos pedagógicos que oscilam entre a Pedagogia Nova e a Pedagogia da Infância, Galvani (2016) produz aproximações e afastamentos em relação à Pedagogia Nova e da Infância e suas respectivas concepções de criança e infância. Em relação às práticas pedagógicas das ‘Cem linguagens’, ela se referencia em Malaguzzi para dizer que a criança é “[...] capaz, questionadora, ativa, competente, protagonista, desafiadora e curiosa por experimentar o mundo, e que se comunica desde o seu nascimento, que é feita de “cem linguagens”, de “cem formas de pensar”, capaz, inclusive, de criar “mapas pessoais” para sua orientação social, cognitiva e simbólica” (RINALDI, 2012, p.

156 apud GALVANI, 2016, p. 45). Essa visão tende por um lado a uma concepção a priori de criança, pois aponta a comunicação como algo quase natural ao humano, visto que, como aponta parte do excerto, a criança “[...] se comunica desde o seu nascimento [...]” ou “[...] é feita de “cem linguagens” [...]” como se ao nascer a criança fosse já portadora de uma capacidade a priori de se comunicar. Tal percepção, indica uma aproximação com uma concepção de criança e infância próxima à Pedagogia Nova que entende a criança como um terreno fértil e apto a frutificar, caso não haja nenhuma interferência indesejada e indevida em torno de seu desenvolvimento “natural”. Por outro, uma criança “[...] capaz, inclusive, de criar “mapas pessoais” para sua orientação social, cognitiva e simbólica” aponta uma aproximação com a concepção de infância da Pedagogia da Infância, no sentido de indicar possibilidades de autonomia da criança, quando inserida em condições e relações sociais educativas descentralizadas de uma ação que vê a criança como resultado de um desenvolvimento linear e natural.

No entanto, a proximidade com a concepção de criança da Pedagogia Nova permanece quando Galvani destaca que

(a) criança que Reggio enxerga é uma criança potente. Suas habilidades e potencialidades trazem à tona uma criança capaz de criar, aprender, ensinar e se expressar. Uma criança que se comunica através de sua curiosidade e seus desejos, demonstrando assim, sua identidade e sua autonomia. Ela desafia, questiona, explora e pesquisa, e conseqüentemente produz cultura. (GALVANI, 2016, p. 46).

Aqui, a visão otimista de criança e infância permanece em consonância com a Pedagogia Nova, pois quando aponta que “[...] Uma criança que se comunica através de sua curiosidade e seus desejos, demonstrando assim sua identidade e sua autonomia [...]”, Galvani (2016, p. 46) permanece no âmbito do ideal, visto que não basta se comunicar e possuir curiosidade para adquirir autonomia, tanto a curiosidade quanto o desejo de aprender e se expressar têm relação direta e indissociável com a realidade social da criança. Nem sempre, ou raramente, uma criança vivenciará experiências de autonomia em um contexto de dificuldades no qual, desde cedo, a criança se depara com um universo social marcado por condições econômicas adversas. Nesse contexto, o desinteresse pelo conhecimento resulta da inexistência ou do baixo valor que a infância recebe nessas circunstâncias adversas, o que nos leva a reiterar as reflexões realizadas no capítulo três, quando refletíamos sobre as múltiplas concepções de infância decorrentes da diversidade de condições sociais, inerentes às sociedades contemporâneas.

A proximidade desses indicadores pedagógicos apontados por Galvani (2016) com a Pedagogia Nova pode ser detectada quando ela se referencia no idealizador da Pedagogia Reggiana. Para frisar as diferenças entre a Pedagogia Nova e a Tradicional:

Loris Malaguzzi se inspirou em alguns teóricos e um deles foi Freinet, frequentemente costumava citar uma metáfora dele: “A escola tradicional – dizia Freinet - obriga a beber água o cavalo que não tem sede. Nós provocaremos sede no cavalo”. Estamos em parte de acordo com Freinet porque pensamos que o cavalo (a criança) nasce (também) com sede e deve com suas próprias forças encontrar a fonte. A nós, nos corresponde não deixar morrer de sede e dar a mão ao cavalo (a criança) para ajudar-lhe se essas fontes estão ocultas ou muito longe. (MALAGUZZI, 1995, p. 90 apud GALVANI, 2016, p. 132).

Quando Galvani (2016) referencia-se em Malaguzzi, reforçando a noção de que a criança nasce com sede e deve com suas próprias forças encontrar a fonte para saciar-se, ela indica uma concepção de criança e infância próxima à concepção ideal da Pedagogia Nova, que postula ser a criança naturalmente habilitada à autonomia e, de maneira a priori, apta a conquistar o saber.

Seguindo nessa direção, Galvani (2016) reflete sobre o contexto histórico em torno do surgimento da Pedagogia Reggiana e dos processos históricos de construção da imagem de criança e infância da segunda metade do século XX. Ainda nessa linha, ela escreve que a

[...] imagem social e cultural que temos da criança, reflete implicitamente nos nossos valores, na nossa cultura, e em nossas expectativas quanto as crianças e o que esperamos dela quando criamos uma escola. E era exatamente a imagem da criança que os pais, juntos dos professores e administradores de Reggio Emilia queriam mudar após a Segunda Guerra Mundial. Eles visionavam uma sociedade diferente, igualitária e próspera, onde o respeito e o afeto fossem a base dessa construção (GALVANI, 2016, p. 45).

O contexto histórico europeu, emergente no pós-Segunda Guerra Mundial (1939-1945), exigiu um esforço dos povos europeus no sentido da reconstrução de seus países. Nesse contexto, abriu-se espaço para outras ideias e práticas educativas em contraste crítico com a Pedagogia Tradicional. O anseio profundo de renovação (após a catástrofe da guerra) permitiu a reconstrução dos Estados europeus nos moldes do *Welfare State* (Estado de Bem-Estar Social) que garantiu durante décadas um conjunto de direitos sociais, políticos e econômicos importantes para o campo educacional. Esse contexto influenciou a imagem social e cultural da criança nesse período, impulsionando uma visão afinada com a concepção educativa da Pedagogia Nova e, posteriormente, com a Pedagogia da Infância.

Reafirmando o pressuposto básico da Pedagogia da Infância, Andreetto (2014) aponta a criança como sujeito de direitos:

(a) criança portadora de direitos, mas também de cultura: a cultura do interrogar-se, das perguntas, dos porquês, das surpresas e das admirações, da confiança, da cultura da outra como parte da própria identidade. Uma criança e uma infância não somente às quais se transmite cultura e saber, mas reconhecidas como portadoras de uma cultura de um próprio saber (ANDREETTO, 2014, p. 91-92).

Nesse sentido, encontramos em Andreetto (2014) uma aproximação com a concepção de criança da Pedagogia da Infância que aponta a necessidade de provisão, proteção e participação social das crianças como direitos que devem ser garantidos. Segundo Andreetto (2014, p. 143), “A infância é um direito das crianças, com a ciência de que cada pessoa é um sujeito constituinte de direitos desde o nascimento” ou “A infância declarada como sujeito público, histórico, como categoria social à qual reconhece o estatuto de sujeito cultural, sujeito de direitos” (ANDREETTO, 2014, p. 91).

O reconhecimento da criança como sujeito de direitos, aponta para a especificidade da sua condição e pavimenta as condições de garantia para a experiência da infância enquanto infância, como condição diferenciada da experiência do sujeito adulto portador de direitos, ou seja, não existindo do ponto de vista jurídico um reconhecimento de um sujeito chamado criança, com especificidades que possam ser garantidas e protegidas, torna-se difícil o reconhecimento da infância em sua condição específica e diferenciada do adulto. Nesse sentido, Andreetto (2014) se referencia em outro autor para apontar a especificidade da criança enquanto sujeito de direito:

Fortunati (1998) considera que, “mesmo permanecendo imutável o objetivo originário de favorecer o acesso da mulher no mercado de trabalho, a creche não responde, sobretudo, à necessidade da família, mas principalmente a um direito da criança” (ADREETTO, 2014, p. 46).

Na defesa da criança, enquanto sujeito de direito autônomo em sua condição jurídica (frente aos demais sujeitos jurídicos), Andreetto (2014) aproxima-se da concepção de criança da Pedagogia da Infância que exige uma definição de indicativos pedagógicos os quais possibilitem às crianças experiências educacionais reconhecedoras da infância como uma experiência democrática, de reconhecimento das mesmas como sujeitos de direitos. Nesse sentido, a citação feita por Andreetto (2014) referenciando-se em outro autor aponta nessa direção,

(p)ara Rinaldi (1996) “saberemos educar uma criança se soubermos educar nós mesmos, se soubermos olhar-nos com os seus olhos, perceber-nos através dos seus olhos: olhos capazes de revelar-nos contradições, violências e inadequação que caracterizam o nosso modo de fazer e de ser sociedade”. (ANDREETTO, 2014, p. 91)

O reconhecimento da especificidade da criança no olhar do adulto (colocando-se no lugar da criança), percebendo as contradições e inadequação do mundo infantil pelo mundo adulto, aponta um indicativo pedagógico próximo da concepção de criança e infância da Pedagogia da Infância.

Também na linha de reconhecimento da criança como sujeito de direitos, segue a produção de Silva (2016). Para a autora, a abordagem da pedagogia de Reggio Emilia

(p)arte da concepção de uma criança potente, rica, participante ativa de sua aprendizagem, dotada de múltiplos recursos afetivos, relacionais, sensoriais, intelectuais, que são evidenciados na troca com o contexto cultural e social. Cada criança é sujeito de direitos e precisa ser respeitada e valorizada na própria identidade, unicidade e diferença (SILVA, 2016, p. 84).

A percepção de que a criança precisa ser respeitada e valorizada na própria identidade, unicidade e diferença, por um lado mostra-se em consonância com a Pedagogia da Infância, e por outro se mescla com uma concepção de criança próxima da concepção da Pedagogia Nova. Percebemos na dissertação de Silva (2016) uma mescla entre uma aproximação com a concepção educativa da Pedagogia Nova e uma aproximação com a Pedagogia da Infância no que diz respeito aos indicativos pedagógicos embasados no reconhecimento da criança e infância enquanto sujeito de direitos. Nesse sentido, ela aponta a necessidade de “Reconhecer cada criança como sujeito de direitos que deve ser respeitada e valorizada na própria identidade e em seu ritmo de desenvolvimento e crescimento” (Silva, 2016, p. 92). Por outro lado, quando a Pedagogia Reggiana, segundo Silva (Silva, 2016, p. 84), “[...] parte da concepção de uma criança potente, rica, participante ativa de sua aprendizagem” se aproxima da concepção de criança enquanto natureza, pois se toda criança é potente, aquelas que não conseguem efetivar sua potência não o conseguem porque o meio não as permitiu, devido a um sistema familiar ou educacional falhos, ou seja, o meio social as corrompeu. A noção a priori de que a criança é boa por natureza e se desfaz no decorrer de sua vida pelo meio social em que vive embasa essa visão. Essa concepção volta a aparecer quando Silva, referenciando-se em outro autor, escreve:

Conforme Rinaldi [...] a imagem que faz parte da teoria de Reggio Emilia, que “vê a criança como forte, poderosa e rica em potenciais e recursos, desde

o nascimento. [...] Uma criança que é vista em sua totalidade, que possui direções próprias e o desejo de saber e de viver. Uma criança competente!”. (SILVA, 2012, p. 223 apud SILVA, 2016, p. 91 e p. 92).

Essa visão de criança antecede as condições sociais e econômicas da mesma e, no nosso entender, escamoteia as múltiplas concepções de infância que brotam da diversidade das condições sociais e principalmente educacionais da criança. Partir de uma visão universalizadora de criança e infância, para embasar teoricamente uma concepção educacional que possa dar conta de uma diversidade de situações educacionais dificulta uma ação educacional voltada para uma infância vivenciada na sua condição própria de infância, marcada pelos desafios de seu entorno social e econômico, que não é, voltamos a frisar, o mesmo para todas as crianças. Não podemos supor que uma criança em condições de vida que não garantem uma sobrevivência digna esteja em pé de igualdade e seja “forte e poderosa em potenciais e recursos” em relação a uma criança que vive em condições sociais adequadas de sobrevivência.

Também em Pasqualini (2004), encontramos uma aproximação com a Pedagogia da Infância, quando ela defende a criança como sujeito de direitos e indica que

(é) preciso considerar a infância como uma condição das crianças. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer não só as representações que se fazem sobre a infância, mas também considerar aquelas realizadas pelas próprias crianças (PASQUALINI, 2004, p. 15 e p. 16).

A percepção da multiplicidade de experiências, relacionadas à infância, aproxima Pasqualini da noção da Pedagogia da Infância que aborda esse fenômeno levando em consideração a possibilidade de elaboração de uma multiplicidade de concepções de infância de acordo com “[...] diferentes lugares históricos, geográficos e sociais” (PASQUALINI, 2004, p. 15). Essa percepção se fortalece diante da constatação da necessidade de se “[...] conhecer não só as representações que se fazem sobre a infância, mas também considerar aquelas realizadas pelas próprias crianças” (PASQUALINI, 2004, p. 16). Percebemos, aqui, um indicativo pedagógico que possibilita à criança uma experiência de sua própria infância, mediante ação pedagógica do educador que reconhece nas ações dessa criança uma forma dela expressar o seu universo psicológico que resulta de suas condições sociais, econômicas e culturais. Reconhecer as ações das crianças (em suas representações no âmbito educacional), como sendo uma expressão legítima e autêntica, é reconhecê-las como sujeitos sociais,

legítimos e diferenciados dos adultos. Nessa mesma direção caminha a produção de Oliveira (2011), que referenciando-se em outros autores, aponta o seguinte:

(a) infância não existe, nós a criamos como sociedade, como sujeito público. Quando escolhemos uma imagem de criança, fazemos uma escolha política e pedagógica. Muitas imagens roubam alguma coisa da criança, a criança é vista como fraca, pobre, carente. A imagem pobre da criança sustenta uma imagem de pré-escola, serviços sociais. Nós escolhemos a criança que tem necessidades, mas que tem direitos, uma criança que é forte, rica em recursos e competente, desde o momento do seu nascimento...[...]. (RINALDI, apud MOSS, 2002, p. 242).

Na citação anterior, percebemos certa ambigüidade subjacente à concepção de criança, pois se a infância é uma criação social, tal constatação se aproxima da Pedagogia da Infância. No entanto, quando se aponta a criança com um ser forte, rico em recursos e competente, desde o seu nascimento, fica-se ainda no âmbito da concepção de criança da Pedagogia Nova, uma vez que a imagem que se pode construir da criança está relacionada diretamente com o contexto na qual ela está inserida, ou seja, quando se sustenta e legitima uma imagem da criança como fraca, carente e incapaz, abre-se para a necessidade da tutela do adulto sobre a criança, do Estado com suas políticas públicas de educação infantil assistencialista e paternalista, em acordo com a Pedagogia Tradicional. Por outro lado, quando se constrói uma imagem da criança sem levar em consideração o âmbito e as relações sociais na qual ela está inserida, fica-se no âmbito da concepção de criança da Pedagogia Nova, tendendo a escamotear as condições sociais e diversas nas quais a criança está inserida.

Como ressaltamos anteriormente, percebemos até aqui que as dissertações analisadas apontam uma ambigüidade na concepção de criança e infância, pois se por um lado permanecem próximas à concepção ideal, universal e abstrata de criança e infância da Pedagogia Nova, por outro se aproximam da concepção de criança da Pedagogia da Infância com implicações importantes para as práticas educativas, já que essa aproximação significa o reconhecimento da criança como sujeito de direitos.

4.2 AMBIENTE

Antes de adentrarmos na categoria de análise ambiente, iremos expor o conceito de ambiente de acordo com o Regimento Escolas e Creches para a Infância da Comuna de Reggio Emilia. No regimento consta que:

[...] os espaços internos e externos da creche e da escola para a infância são pensados e organizados em formas interconectadas 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 aos projetos e experiências de aprendizado das crianças e dos adultos num constante diálogo entre arquitetura e pedagogia. O cuidado com a estética, os objetos, os locais de atividade 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 a segurança dos ambientes. Portanto, a segurança é uma qualidade gerada pelo diálogo e pela elaboração compartilhada entre as diferentes profissões que devem se ocupar dela e se preocupar com ela e, ao mesmo tempo, avaliar, tanto a prevenção do risco, quanto a riqueza e a qualidade das possibilidades oferecidas. (REGGIO CHILDREN, p. 13).

A relevância que o ambiente possui na Pedagogia Reggiana indica aproximações com aspectos teóricos importantes da Pedagogia da Infância, ou seja, percebemos aí um indicativo pedagógico em consonância com o lugar de destaque que as relações sociais e os processos de socialização desempenham na teorização da Pedagogia da Infância.

As dissertações que apresentaram reflexões em torno da noção de ambiente foram: “O brincar e suas várias linguagens: Um estudo de caso enfocando a formação do professor de educação infantil” (PASQUALINI, 2004); “Encanto e Coerência: A infância construindo pontes entre Reggio Emilia e a Política para a Educação Infantil no Município de São Paulo” (SILVA, 2016) e “Educação e escola inclusiva: um estudo a partir da abordagem educacional de Reggio Emilia” (SANTOS, 2012).

Como vimos, a importância para as práticas educativas, do reconhecimento da criança como sujeito de direitos, desemboca no dever do adulto educador em reconhecê-la como sujeito e propiciar-lhe as condições educativas para que ela experiencie-se como sujeito e desenvolva-se em um processo de autonomia. Nesse sentido, Pasqualini (2004) ressalta a importância do ambiente enquanto propiciador de ações pedagógicas voltadas para a criança: “[...] competências na aprendizagem podem ser desenvolvidas ou mutiladas, dependendo do ambiente em que a criança está inserida” (PASQUALINI, 2004, p. 22 e 23). Aqui, a referência às condições de aprendizagens e de como elas podem dificultar ou mesmo eliminar as possibilidades de uma experiência autêntica de infância, vem ao encontro da concepção da Pedagogia da Infância que aponta para a importância de se perceber também que a criança é fruto de seu contexto social, no qual ela se constitui e se apresenta no âmbito educacional com necessidades e potencialidades específicas,

(a)ssim, a primeira tarefa do educador é a de pensar o contexto educativo e organizá-lo para que se torne um “segundo educador”. Ao educador pedimos que crie espaço de participação para as crianças, o que começa por criar um contexto que participe. Em um contexto que participa, a estrutura, a organização, os recursos e as interações são pensados para criar possibilidades múltiplas a fim de que a escuta ativa da criança tenha reais consequências nos resultados de aprendizagem (FORMOSINHO, 2007, p. 26).

Portanto, quando encontramos nas indicações de Pasqualini (2004) a importância do ambiente, percebemos uma aproximação com os indicativos da Pedagogia da Infância que

[...] toma as crianças como atores sociais plenos, os planos da ação e da estrutura entram em relação e não em oposição, ou seja, ao mesmo tempo em que as crianças se socializam entre si, elas também são vistas e compreendidas na relação com outras gerações e na relação com as estruturas sociais (ROCHA, LESSA, BUSS-SIMÃO, 2016, p. 42).

Nessa perspectiva, a Pedagogia da Infância procura elaborar indicativos pedagógicos que, possibilitem uma experiência de infância a partir de práticas educativas que ressaltem relações entre todos os seguimentos sociais: escola, família e educadores, em uma pedagogia que procure “[...] responder à complexidade da sociedade e das comunidades, do conhecimento, das crianças e de suas famílias, com um processo interativo de diálogo” (FORMOSINHO, 2007, p. 15). Quando Pasqualini escreve que o “[...] processo pedagógico em Reggio Emilia não tem como objetivo ir contra a educação oferecida pelas famílias, nem mesmo substituí-la, e sim integrar-se as mesmas em regime de parcerias [...]” (PASQUALINI, 2004, p. 23), aponta uma aproximação com o indicativo pedagógico da Pedagogia da Infância.

Como escrevemos nas análises anteriores, a concepção de criança e infância que se apresenta nas reflexões até agora elaboradas tendem para uma aproximação com a concepção de criança e infância da Pedagogia Nova. Contudo, em vários momentos, alguns elementos da Pedagogia Reggiana se aproximam dos indicativos pedagógicos da Pedagogia da Infância. Um desses elementos é o ambiente e a sua importância para a Pedagogia de Reggio Emilia. Santos (2012) nos diz que na Pedagogia Reggiana,

(o) espaço é identificado como um educador, pois são organizados para serem relacionais, ou seja, que permitem acolher as crianças e construir relações. São transparentes para que sejam captadas diferentes perspectivas e pontos de vistas. Devem ser ambientes que incentivem a criança a uma multiplicidade e pluralidade de experiências sensoriais. O ambiente precisa estar organizado esteticamente e acima de tudo, há a necessidade em comunicar (SANTOS, 2012, p. 72).

Assim, o ambiente ganha um significado pedagógico relevante, pois passa a ser percebido como um elemento importante nos processos de socialização das práticas pedagógicas Reggianas, apontando uma aproximação importante com a Pedagogia da Infância que, concebe-o como um vetor de

[...] ações educativas que envolvem o cuidado físico e emocional [...] não apenas a atenção à necessidade singular de cada um, mas também estar atento à composição de um conjunto de relações vividas nesse espaço e tempo (BUSS-SIMÃO; ROCHA, 2017, p. 89).

Nessa perspectiva, o ambiente passa a ter uma significação de relevância, juntamente com outros fatores que a Pedagogia da Infância entende como importantes para os processos de socialização que envolve as crianças. Dessa forma, o ambiente torna-se um elemento de interação entre os vários fatores envolvidos nos processos educativos, alicerçando as socializações no espaço geográfico e permitindo aos professores tomá-lo como fonte de inspiração para os trabalhos realizados com as crianças. Nesse sentido “[...] O ambiente interage de acordo com os projetos e experiências, estabelecendo um constante diálogo entre a pedagogia e a arquitetura” (SILVA, 2016, p. 98). Não apenas com a arquitetura, mas com os demais contextos e indivíduos que compõem os processos educacionais de formação das crianças e da infância, o que nos leva a refletir sobre o papel do professor, pois a relação deste com o ambiente ganha relevância visto que “O espaço em Reggio Emilia é pensado como um transmissor de mensagens que precisam ser lidas pelos educadores” (PASQUALINI, 2004, p. 28).

4.3 PEDAGOGIA DA ESCUTA

Da mesma forma que no item anterior, retomaremos a definição do Regimento Escolas e Creches para a Infância da Comuna de Reggio Emilia que concebe a escuta da seguinte maneira:

[...] 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 a si e 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 da contemporaneidade, A creche e a escola para a infância têm a

responsabilidade de favorecer e tornar visíveis tais processos através da documentação educativa. (REGGIO CHILDREN, p. 11).

Seguiremos, agora, com as análises em torno da pedagogia da escuta, um dos elementos centrais da Pedagogia Reggiana, que nos parece, por ora, um dos elementos em consonância com os indicadores pedagógicos da Pedagogia da Infância, principalmente porque toma as crianças como seres de ação social e produtoras de formas culturais próprias em relação com seus pares, adultos e contexto social.

As dissertações que se destacaram em torno das reflexões sobre a pedagogia da escuta foram: “A documentação pedagógica e o trabalho com bebês: estudo de caso em uma creche universitária” (CARDOSO, 2014); “Agora eu... Um estudo de caso sobre as vozes das crianças como foco da Pedagogia da Infância” (OLIVEIRA, 2011).

Referenciando-se em outros autores, Cardoso (2014) ressalta que “A escuta, contudo, não é fácil, exige a suspensão de nossas ideias e pré-conceitos, só se efetiva quando deixamos de lado nossos julgamentos e nos colocamos abertos à mudança” (AZEVEDO e SOUSA, 2010 apud CARDOSO, 2014, p. 58). Aqui, a escuta aparece inicialmente como uma abertura à criança, ao seu universo próprio de construção de representações por intermédio da suspensão momentânea das ideias, valores e pré-conceitos do mundo adulto, ou seja, percebemos aqui uma possibilidade de prática educativa em consonância com os indicadores pedagógicos da Pedagogia da Infância que procura respeitar o universo próprio da infância não impondo de maneira unilateral, no decorrer da dinâmica educacional, os valores e as representações sociais e culturais do mundo adulto, caracterizados na maioria das vezes por relações paternalistas e assistencialistas em relação à criança. Essa aproximação respeitosa, em relação à criança, é ressaltada como possibilidade para

[...] a abertura e a sensibilidade de ouvir e ser ouvido – ouvir não somente com as orelhas, mas com todos os nossos sentidos (visão, tato, olfato, paladar, audição e também direção). Escuta das cem, das mil linguagens, símbolos e códigos que usamos para nos expressar e nos comunicar, e com os quais a vida expressa a si mesma e se comunica com aqueles que sabem ouvir (RINALDI, 2012, p. 124 apud CARDOSO, 2014, p. 58).

Percebemos que a perspectiva Reggiana das ‘Cem linguagens’²¹ caminha na direção ao reconhecimento da especificidade da criança, pois ouvir com todos os sentidos é aproximar

²¹ “A criança é feita de cem. A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar, de jogar e de falar. Cem sempre cem, modos de escutar as maravilhas de amar. Cem alegrias para cantar e compreender. Cem mundos para descobrir. Cem mundos para inventar. Cem mundos para sonhar. A criança tem cem linguagens (e

o mundo do adulto das especificidades próprias da linguagem infantil, criando situações de abertura à estrutura quase sempre rígida, vertical e hierárquica de comunicação entre educador e criança, no interior das práticas educativas. Nesse sentido, Oliveira (2011) aponta que,

(o) movimento de revelar as vozes infantis e considerá-las como fundamento dos contextos educativos convoca o professor a redimensionar o seu papel, desconstruindo as posições hierarquizadas que balizam a relação professor-aluno. Evocar a escuta como parte essencial da ação docente significa inverter a ordem postulada pela pedagogia transmissiva onde o professor detém o poder da fala, cabendo à criança o papel de passivamente escutar. (OLIVEIRA, 2011, p. 41)

Ressaltar todos os sentidos como formas de conhecimento e, principalmente, ouvi-los, é abrir-se diante das diversas possibilidades de expressão do mundo infantil, e das múltiplas concepções de infância que podem e devem se efetivar como um dos indicadores pedagógicos da Pedagogia da Infância. Portanto, percebemos na Pedagogia Reggiana da escuta uma aproximação relevante e importante com a Pedagogia da Infância no que tange às suas implicações para as práticas educativas voltadas para a infância, sendo que na Pedagogia da Infância este termo é ampliado para o sentido da auscultação.

A auscultação das crianças implica desdobramentos na prática pedagógica que, associada ao conhecimento sobre os contextos educativos, permite o permanente dimensionamento das orientações e das práticas educativo-pedagógicas dirigidas a elas. A aproximação às crianças e às infâncias concretiza um encontro entre adultos e a alteridade da infância e exige ainda que eduquemos o nosso olhar, para rompermos com uma relação verticalizada, passando a constituir uma relação na qual adultos e crianças compartilham amplamente sua experiência de viver parte de suas vidas nas creches e pré-escolas. (ROCHA, LESSA, BUSS-SIMÃO, 2016, p.39).

depois cem cem cem), mas roubaram-lhe noventa e nove. A escola e a cultura lhe separam a cabeça do corpo”(EDWARDS, GANDINI, FORMAN; 1999, p. 5). O poema de Loris Malaguzzi, criador da proposta de Reggio Emilia, demonstra a busca de uma proposta que vá além da linguagem oral e escrita. O número ‘cem’ indica a necessidade de explorar e enriquecer as inúmeras possibilidades que as crianças expressam no campo das linguagens. Para que haja um trabalho voltado para o enriquecimento das linguagens, Loris tem como base a pedagogia da escuta, proporcionando o diálogo entre as crianças, os adultos e a arte com a presença do Ateliê para, a ampliação de olhar pedagógico diante das diversidades apresentadas no cotidiano infantil. Segundo VECCHI, o conceito reggiano de linguagem segue a seguinte modalidade: “Nós (em Reggio) consideramos as linguagens como diversos modos utilizados pelo ser humano para se expressar: linguagem visual, linguagem matemática, linguagem científica, etc. Em uma conversa sobre a relação entre pedagogia e ateliê, Claudia Giudici, pedagoga, explica-a desta maneira: “Quando falamos de linguagem, referimo-nos aos diversos modos com que as crianças (os seres humanos) representam, comunicam e expressam o seu pensamento com diversos meios e sistemas simbólicos; as linguagens, portanto, são as múltiplas fontes ou gêneses do conhecimento”. As linguagens poéticas são formas de expressão fortemente caracterizadas por aspectos expressivos ou estéticos, como a música, o canto, a dança ou a fotografia” (VECCHI, 2017, p.13).

Essa aproximação com a Pedagogia da Infância, e sua concepção de criança, permanece em Cardoso (2014, p. 58) quando ela escreve que a pedagogia da escuta requer “[...] paciência e disponibilidade para que o adulto seja capaz de compreender o tempo da criança e escutá-la”, essa demonstração de cuidado e cautela em relação à expressividade própria e única da criança aponta para o reconhecimento da mesma enquanto sujeito apto de ser e expressar que ela é diferente dos demais sujeitos sociais adultos. Nessa mesma direção, referenciando-se em outros autores, Oliveira (2011) aponta que a escuta

[...] não se restringe às vozes audíveis. A escuta pode ser captada não só através da audição, mas também da observação, da sensibilidade, da atenção, das diferentes linguagens através das quais as crianças, desde as mais pequenas, são capazes de se comunicar. A escuta pressupõe, portanto, uma atitude receptiva de acolhida do outro e a disponibilidade de interpretar as mensagens e legitimá-las. (BARBOSA; HORN, 2008 apud OLIVEIRA, 2011, p. 38).

O ouvir, portanto, da Pedagogia Reggiana, é também uma forma de observação aberta e despida de pré-conceitos em relação à criança e sua condição. Na Pedagogia Reggiana, o ouvir a criança pela criança não está desvinculado da observação da mesma e desta inserida numa

[...] área de estudos e pesquisas que tome como pressuposto a necessidade de conhecimento sobre as crianças, incluindo as estratégias pedagógicas com elas, a observação e o registro sistemático para um permanente diálogo com as lógicas infantis, de forma a projetar uma ação em torno do adensamento, da diversificação de uma experiência significativa (ROCHA;LESSA;BUSS-SIMÃO; 2016, p.39).

Em outras palavras, a escuta da Pedagogia Reggiana, por estar associada a uma diversidade de linguagens em relação com o universo infantil, exige uma observação e uma documentação que garanta a existência e a permanência das representações da criança e de seu mundo infantil. É sob essa perspectiva que analisaremos agora o lugar da prática educativa da documentação na pedagogia de Reggio Emilia.

4.4 DOCUMENTAÇÃO, PAPEL DO PROFESSOR E DO ATELIERISTA

Também neste capítulo tomaremos a definição de documentação de acordo com o Regimento Escolas e Creches para a Infância da Comuna de Reggio Emilia para o melhor entendimento da proposta apresentada. Entende-se por documentação:

[...] parte integrante e que estrutura as teorias educativas e didáticas, já que dá valor e torna explícita, visível e avaliável a natureza dos processos de aprendizado subjetivos e de grupo das crianças e dos adultos, individualizados através da observação, tornando-os um patrimônio comum. A experiência educativa realizada na creche e na escola para a infância assume significado pleno se a documentação feita *in itinere* for revista, com a contribuição de diversos pontos de vista. Entendida como “lugar público”, a documentação substancia a ideia de creche e escola, fórum em que se elabora, com um processo democrático, uma cultura da infância e da educação. (REGGIO CHILDREN, 2013, p. 12).

Escuta, observação e documentação são aspectos importantes da prática educativa da Pedagogia de Reggio Emilia. Elas vêm apontando em nossas reflexões um forte indicativo pedagógico em conformidade com a concepção de criança e infância da Pedagogia da Infância. Isso devido às possibilidades que uma escuta aberta às ‘Cem linguagens’ da criança viabiliza, ou seja, estar aberto a outras formas de linguagem (para além da falada) modifica também a maneira de registrar e documentar essas formas de expressão, ampliando as possibilidades de ouvir e entender as expressividades próprias da criança e da infância, dando-lhes voz e vez. Mantivemos unidas as categorias de análise: documentação, papel do professor e do atelierista, por percebermos estarem elas intrinsecamente ligadas e que uma dissociação entre elas fragmentaria aquilo que nos parece ser o núcleo dos principais aspectos da prática pedagógica Reggiana.

As dissertações que abordaram as categorias citadas anteriormente são: “A documentação na abordagem de Reggio Emilia para a educação Infantil e suas contribuições para as práticas pedagógicas: um olhar e as possibilidades em um contexto brasileiro”, (BARRACHO, 2011); “Uma nova lente para o professor: potencialidade da fotografia como dispositivo de pesquisa para ações pedagógicas” (GALVANI, 2016); “Encanto e Coerência: A infância construindo pontes entre Reggio Emilia e a Política para a Educação Infantil no Município de São Paulo” (SILVA, 2016); “Atelieristas: da célula atelier ao corpo ateliê” (FIGUEIREDO, 2015); “Mas os bebês fazem o quê no berçário, heim?: Documentando ações de comunicação, autonomia e saber - fazer de crianças de 6 a 14 meses em um contexto de vida coletiva” (FOCHI, 2013) e “Educação e escola inclusiva: um estudo a partir da abordagem educacional de Reggio Emilia” (SANTOS, 2012).

A investigação em torno da documentação realizada por Baracho (2011) indica a relação intrínseca entre a pedagogia da escuta e a prática da observação e documentação. Segundo a autora,

[...] a documentação ressalta sua importância nessa pedagogia, pois é por meio dela que os educadores envolvidos com os projetos podiam parar, refletir sobre o próprio trabalho e pensar na melhor forma de continuá-lo, respeitando as ideias e interesses das crianças, sem se deixar cair em espontaneísmo. (BARACHO, 2011, p. 41).

Nesse ponto, a relação Reggiana entre teoria e prática mostra-se fortemente marcada pela maneira como os registros podem ser realizados, ou seja, a partir da ampliação da escuta (como escrevemos anteriormente), a prática Reggiana de registro e documentação passa a compreender e respeitar a criança considerando seu universo próprio de representações. Nessa perspectiva, destaca-se o papel do professor (a) no sentido de desenvolver uma sensibilidade que brota da concepção que o mesmo tem da criança e da infância, o que nos leva a frisar novamente a importância e a necessidade de se avançar na construção (que a Pedagogia da Infância vem realizando), da ampliação da concepção de criança e infância das pedagogias clássicas.

A partir de uma sensibilidade de abertura às especificidades das linguagens ('Cem linguagens') e das representações produzidas pelas crianças é que a infância pode ser escutada, observada e registrada na sua condição mesmo de infância. Aqui, a intencionalidade do professor (a), no sentido de respeitar o universo próprio das representações da criança, deixa de ser espontaneísmo para ser uma prática educativa de respeito às capacidades de cocriação e construção do conhecimento por parte da criança, para além das relações educacionais hierárquicas e fechadas da pedagogia clássica. Possibilitar uma participação de cocriador no conhecimento educacional significa respeitar a criança como sujeito de direito a expressar sua própria interpretação do mundo, sem ser negada nesse direito.

No mesmo sentido, Galvani (2016) também aponta para a relação intrínseca entre pedagogia da escuta e prática da observação e documentação:

A documentação aqui citada é um dos aspectos percebidos na proposta de Reggio Emilia, mas é importante destacar que a proposta de documentar os momentos vividos pela criança no contexto educativo está atrelada diretamente à prática de observação, que também faz parte da pedagogia da escuta. A observação e documentação da mesma é o que permite perceber o que as crianças têm a nos dizer, mesmo que elas não se expressem verbalmente (GALVANI, 2016, p. 48).

Percebemos na prática da documentação uma forma de materialização da pedagogia da escuta, pois ouvir a criança por ela mesma exige conhecer o universo diferente e peculiar da infância, ou seja, como ouvi-la sem diferenciá-la na sua peculiaridade própria e diversa do

adulto? A documentação e seus registros possibilitam a reflexão e a elaboração da diferenciação das representações do educador adulto das representações da criança. Esse processo de reflexão, em torno das representações infantis e da autorreflexão em torno das representações adultas, possibilitada pela prática Reggiana da documentação, acaba “[...] respeitando as ideias e interesses das crianças, sem se deixar cair em espontaneísmo” (BARACHO, 2011, p. 41). Nesse ponto, o respeito às ideias e, especialmente aos interesses próprios da criança, aponta uma aproximação forte com os indicadores pedagógicos da Pedagogia da Infância além de indicar o papel do professor(a) no interior das práticas educativas. A possibilidade de, por intermédio das práticas Reggianas da escuta, observação e documentação, o professor(a) não cair por um lado nem no espontaneísmo próprio da Pedagogia Nova e tampouco em um controle invasivo do universo infantil próprio da Pedagogia Tradicional, indica que essas práticas tensionam para uma abertura frente à concepção de criança e infância das pedagogias clássicas.

Portanto, assim como a prática da observação e documentação, a pedagogia da escuta demonstra um indicativo de ação pedagógica voltada para uma concepção de criança e infância que possibilita a ela a experiência da infância de forma a tomar parte em práticas educativas que, segundo Silva (2016), são inspiradas

[...] em critérios de escuta, com uma capacidade contínua de observação da criança, encorajando suas potencialidades, acolhem, valorizam e impulsionam as curiosidades, as explorações, as propostas das crianças e criam contextos de aprendizagem para favorecer suas investigações. As perguntas das crianças necessitam de uma atitude de escuta construtiva por parte dos adultos, propondo um modelo de respeito, um espaço de encontro e diálogo (SILVA, 2016, p. 87).

O respeito à criança passa necessariamente pela capacidade de escutá-la e isso envolve a prática do professor(a) na relação que se estabelece na produção do conhecimento entre o universo adulto do professor(a) e o universo próprio da infância. Ambos, adulto e criança, tornam-se cocriadores, uma vez que a criança se torna sujeito social com identidade e lugar próprio no interior das relações educacionais. Nesse sentido, o papel do professor(a) e seu olhar sobre a criança tornam-se um indicativo atrelado com a Pedagogia da Infância quando, a prática da escuta, observação e documentação permitem perceber o que a criança tem a nos dizer, mesmo que ela não consiga expressar-se verbalmente.

Também na perspectiva da articulação intrínseca entre pedagogia da escuta, observação, documentação e papel do professor(a), a presença e a importância do atelierista é destacada na produção de Figueiredo (2015). Segundo ela,

[...] As atelieristas são responsáveis por planejar e oferecer aulas de artes visuais nos espaços dos ateliers bem como, elaborar, em parceria com as professoras de sala, projetos e experiências que conectem os temas e assuntos estudados em sala de aula às investigações visuais, plásticas, estéticas e poéticas. É, também, mediante o acolhimento/ entendimento dos interesses apresentados por um grupo de alunos, que atelieristas e professoras elaboram proposições e encaminham projetos junto às crianças (FIGUEIREDO, 2015, p. 20).

No contexto das práticas de documentação da Pedagogia Reggiana, a importância do atelierista é ressaltada por Figueiredo (2015) que, referenciando-se em outro autor, diz que Malaguzzi

[...] passou a considerar a presença das atelieristas como imprescindível, pois, segundo ele, estas seriam capazes de recolher material, documentar processos originais e, sobretudo, produzir processos diferentes dos da pedagogia tradicional (VECCHI, 2013, p. 191 apud FIGUEIREDO, 2015, p. 66).

A originalidade que brota da expressividade infantil ganha voz e lugar na documentação do professor(a) e principalmente do atelierista, pois este, envolto na sensibilidade estética das linguagens artísticas, realiza a prática dos registros e documentações nas possibilidades das ‘Cem linguagens’ da pedagogia de Reggio Emilia. Nessa perspectiva, a documentação ganha relevância quando a expressividade e a capacidade própria de elaboração de representações da criança são respeitadas pela sensibilidade que norteia a prática da escuta, observação e documentação do professor(a) e, especialmente pelo atelierista. Assim, a documentação permite compreender a criança em sua condição específica de criança e, principalmente, abrir possibilidades de relações sociais que articulem não só o mundo adulto do professor(a) com o mundo da criança, mas outras esferas sociais, como a família. Nessa direção, Figueiredo (2011), referenciando-se em Malaguzzi, ressalta o papel importante que a documentação desempenha não apenas na pedagogia da escuta, mas no seu potencial de articulação entre as diversas esferas sociais que compõem e caracterizam a experiência infantil

[...] documentações visam evidenciar os processos de aprendizagem das crianças e, segundo Malaguzzi, esse fluxo de informações “apresenta aos pais uma qualidade de conhecimento que muda tangivelmente suas expectativas” e os fazem “reexaminar seus papéis como pais e suas visões

sobre a experiência vivida por seus filhos (MALAGUZZI, In EDWARDS et al., 1999, p. 80 apud FIGUEIREDO, 2015, p. 69).

Essa abertura, proporcionada pelas práticas educativas da Pedagogia Reggiana, oportuniza formas de articulações diferenciadas entre as várias esferas sociais que constituem a experiência da infância, ou seja, as possibilidades que as práticas educativas da escuta, observação e documentação oportunizam para o reconhecimento da criança e da infância, como experiências diferenciadas do mundo adulto e, principalmente, o entendimento por parte dos adultos de que a criança é um sujeito social de direitos, apontam uma aproximação com os indicadores pedagógicos da Pedagogia da Infância, uma vez que

(o) esforço de análise das relações educativas, com atenção aos contextos de pertencimento das crianças [...] têm nos levado a um aprofundamento sobre os processos de socialização, visando superar a perspectiva centrada na relação verticalizada e hierarquizada de caráter eminentemente impositivo e coercitivo. Buscamos nos aproximar de uma concepção relacional de socialização para o reconhecimento e legitimação das ações e relações das crianças e dos conhecimentos que elas mobilizam ao interagirem, cotidianamente, entre pares e também com os adultos. Nessa perspectiva, que toma as crianças como atores sociais plenos, não se opõem os planos da ação e da estrutura, ou seja, ao mesmo tempo que as crianças se socializam entre si, elas não estão desvinculadas da relação com outras gerações e estruturas sociais (BUSS-SIMÃO; ROCHA, 2017, p. 88-89).

Nesse sentido, as práticas pedagógicas de Reggio Emilia oportunizam possibilidades educativas em acordo com os indicadores pedagógicos da Pedagogia da Infância, pois o reconhecimento da especificidade da experiência infantil, oportunizada pela escuta das ‘Cem linguagens’ e pela prática da observação e documentação, se estrutura como

[...] um processo contínuo, pois requer o conhecimento de cada criança individual, no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, a partir de sua forma de criação de significado para a experiência, necessariamente diferente da forma de atribuição de significado à experiência dessa outra criança individual que, embora da mesma idade, tem já outra história de vida, outra experiência, outra família, em outra cultura. Isso requer uma simbiose entre teoria e prática, expressa pela observação da criança-em-ação, não a observação do indivíduo solitário, mas um indivíduo que se situa em vários contextos – familiar, profissional, comunitário e social. (FORMOSINHO, 2007, p. 28).

Se por um lado Figueiredo (2015) ressalta as possibilidades da ação educativa do atelierista em escutar, observar e documentar processos originais relacionados às experiências das crianças, apontando um indicativo pedagógico alinhado com a Pedagogia da Infância, por outro, essas possibilidades ganham consistência quando Fochi (2013, p. 37) aponta que,

“Através da documentação pedagógica, Malaguzzi tornou visível outra imagem de criança, diferente daquelas que até então eram encontradas nos livros de pedagogia e psicologia. Percebemos aqui, nas práticas Reggianas da escuta, observação e documentação, um avanço em relação à concepção de criança e infância das pedagogias tradicionais, pois abrem-se possibilidades de uma prática educativa alinhada com a noção da Pedagogia da Infância de que a condição, a capacidade e a criatividade das crianças não são condições dadas pela natureza, mas adquiridas no percurso existencial da criança que, nunca é o mesmo, diferindo entre si como resultado de um conjunto de fatores sociais, culturais, políticos e econômicos.

A importância das práticas educativas da escuta, observação e documentação na pedagogia de Reggio Emilia também é enfatizada por Santos (2012) que descreve a importância central que a pedagogia da escuta exerce diante das múltiplas possibilidades de linguagens que a criança pode experimentar no âmbito educacional e de como essas possibilidades abrem para processos de inclusão de crianças com necessidade de atendimento especial.

A escuta desse universo múltiplo e profundamente rico, da expressividade infantil, recoloca a partir de outra perspectiva o papel e a função do professor(a). Portanto, segundo Santos (2012)

(a) Pedagogia da Escuta como sendo a disposição em escutar os outros e a si mesmo exige que o professor fique atento a ler múltiplos olhares da “fala” das crianças que não necessariamente acontecem oralmente. Expressões, ações e interações que se estabelecem desde muito pequenas são importantes e requerem atenção e documentação. Tudo merece ser percebido como uma manifestação de construção de conhecimento (SANTOS, 2012, p. 64).

A ênfase na multiplicidade da linguagem infantil, para além da oralidade nas ‘Cem linguagens’ que caracterizam a experiência da infância na Pedagogia Reggiana, aponta um indicador pedagógico que possibilita uma ação educativa diferenciada da Pedagogia Tradicional e Nova, porque reconhece na criança um universo de ação e elaboração representativa próprios do mundo infantil, a partir do qual redefine o olhar e a percepção do educador para além do olhar tradicionalmente focado na escrita e na oralidade que, por sua vez, estão alicerçados nos processos de aprendizagem cognitiva e comportamental, centrais para as pedagogias clássicas. Essa redefinição do olhar do professor(a) é indicada por Barbosa (2010)

Nessa perspectiva de afirmação das crianças como sujeitos de direitos, exige a definição de indicadores pedagógicos que possibilitem às crianças a

experiência da infância de forma a tomar parte em projetos educacionais fundados na democracia, na diversidade, na participação social, a partir de práticas educativas que privilegiem as relações sociais entre todos os segmentos envolvidos (crianças, familiares e educadores). Tomando como pressuposto que toda apropriação cultural e qualquer aprendizagem é resultado de uma relação social e partilhada de significados coletivos, indica propostas pedagógicas onde as interações, as brincadeiras, a ludicidade e as linguagens estejam vinculadas aos conhecimentos das artes, da cultura, da ciência e da tecnologia. (BARBOSA, 2010, s.p.).

Nesse contexto, como já refletimos antes, a espontaneidade da criança ganha outra conotação que não a da Pedagogia Nova, visto que o papel do professor(a) no contexto da pedagogia da escuta é não interferir impondo a criança um cabedal de valores e ideias do mundo adulto de maneira incisiva, mas, antes, preservar a espontaneidade mantendo o entendimento das experiências infantis mediante a escuta, a observação e a documentação dessas formas múltiplas de linguagens da criança, registrando-as e documentando-as a partir de um trabalho constante de reflexão e autorreflexão em torno da compreensão da expressividade própria e peculiar da criança, preservando e potencializando, assim, as representações próprias da criança a partir de seu mundo infantil que, garante-lhe inteireza psicológica no seu processo de desenvolvimento em contato com as representações do mundo adulto. Por isso, mesmo que na vivência da pedagogia da escuta e seus procedimentos de observação e documentação o lugar do professor(a) amplia-se para além das estruturas burocráticas e hierarquizadas entre mundo adulto e infantil. Nesse sentido,

[...] não há um formato a ser seguido por todos os professores; os profissionais têm como objetivo colocar a criança como foco de seu registro, para que possam refletir posteriormente sobre o trabalho pedagógico, as relações estabelecidas e sua formação. O registro não é constituído apenas do que o professor observa e pensa, mas do que fazem, falam e pensam as crianças (BARACHO, 2011, p. 47).

A percepção e a intenção de registrar no processo de documentação da Pedagogia Reggiana, o que fazem, falam e pensam as crianças, aponta uma aproximação relevante com a Pedagogia da Infância. Reconhecer a multiplicidade de formas de expressão das crianças em sua infância vem ao encontro da Pedagogia da Infância, já que

(a) acumulação da produção científica vem indicando que o desenvolvimento das experiências educativas depende de organização e ação pedagógica pautadas, sobretudo, em interações sociais, brincadeiras e diferentes linguagens e contextos comunicativos. Consideramos essas as formas privilegiadas pelas quais as crianças expressam, conhecem, exploram e elaboram significados sobre o mundo e sobre sua própria identidade social e que constituem a base do repertório vivencial que garantirá apropriações

no decorrer do processo educacional. (BUSS-SIMÃO; ROCHA, 2017, p. 88).

Portanto, as práticas educativas de Reggio Emilia analisadas aqui apontam uma aproximação relevante com os indicativos pedagógicos da Pedagogia da Infância, visto que a multiplicidade da experiência da infância (devido aos vários fatores que a constitui em sua diversidade) pode ser percebida pela sensibilidade estética e artística das ‘Cem linguagens’ Reggiana. Dito isso, faremos, na sequência, nossas considerações finais, visando elaborar um balanço geral em torno da nossa problemática de pesquisa, ou seja, de que maneira a perspectiva italiana Reggiana de educação infantil contribui com a Educação Infantil brasileira.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo de nossa investigação, fomos percebendo que os indicativos pedagógicos em torno das dissertações sobre a Pedagogia Reggiana oscilam entre as concepções pedagógicas da Pedagogia Nova e da Pedagogia da Infância. Por outro lado, a concepção de criança e infância em todas as dissertações analisadas mostrou-se diametralmente oposta e crítica à concepção de criança e infância da Pedagogia Tradicional. Mostrando a criança de um ponto de vista otimista e esperançoso, no que diz respeito a sua capacidade própria de desenvolvimento e crescimento, a maior parte das dissertações oscilam mais para a concepção de criança e infância da Pedagogia Nova. Dessa forma, a produção de Barracho (2011), Galvani (2016), Silva (2016), Oliveira (2011) e Pasqualini (2004) permanecem no âmbito idealístico e na concepção de criança e infância enquanto conceito universal e abstrato para todas as crianças e em todos os lugares, podendo resultar em um escamoteando das adversidades sociais, econômicas e culturais que incidem sob uma multiplicidade de experiências de infâncias, especialmente em um país como o Brasil, marcado por desigualdades sociais, econômicas e culturais.

Se por um lado Barracho (2011), Silva (2016), e Pasqualini (2004) defendem a criança como sujeito de direitos, aproximando teoricamente a pedagogia de Reggio Emilia da Pedagogia da Infância, por outro, e de formas diferentes, se aproximam da concepção de criança e infância da Pedagogia Nova. Assim, apontando a competência da criança e sua especificidade frente ao adulto, Barracho (2011) não encaminha as condições necessárias para que a especificidade se apresente como tal no interior das relações educacionais, permanecendo em uma oscilação entre a concepção de infância da Pedagogia Nova e os indicadores pedagógicos da Pedagogia da Infância. Nesse sentido, Silva (2016) também oscila entre a concepção de criança e infância da Pedagogia Nova e a defesa da criança como um sujeito de direitos. Ela deixa a entender, em sua produção, que a criança já é forte e potente ao nascer, aproximando-se da Pedagogia Nova; dessa forma, as crianças que não desenvolvem suas potencialidades “latentes” não o fazem porque o meio social não oportuniza a atualização das mesmas, corrompendo-as e impedindo na prática o desenvolvimento da criança, mesmo que esta seja teoricamente reconhecida como sujeito portador de direitos.

Em uma direção semelhante, Pasqualini (2004) trabalha com uma imagem de criança forte desde o seu nascimento, aproximando-se da concepção de criança da Pedagogia Nova, porém, aceitando a criança como sujeito de direitos, ressalta a importância (no interior das

práticas educativas Reggianas) das multiplicidades das experiências infantis a partir do reconhecimento das representações produzidas pelas crianças. Esse reconhecimento, por um lado, da expressividade própria da infância e a noção de criança como naturalmente forte, por outro aponta uma oscilação entre a concepção de criança e infância da Pedagogia Nova e da Pedagogia da Infância. Percebemos, então, nessas produções em torno da Pedagogia Reggiana, permanências no que diz respeito à concepção de criança e infância da Pedagogia Nova, e avanços em relação ao reconhecimento da criança como sujeitos de direitos, sobretudo em relação às práticas educativas Reggianas que se coadunam com os indicativos pedagógicos da Pedagogia da Infância.

Em uma outra direção, Galvani (2016) também permanece oscilando entre a concepção de criança e infância da Pedagogia Nova, quando apresenta a proposta Reggiana das ‘Cem linguagens’ dentro de uma percepção de linguagem abstrata, no sentido de ser uma habilidade inata ao ser humano, ou seja, Galvani (2016) articula a linguagem como algo inato à criança, como se a criança tivesse a priori uma tendência natural para desenvolvê-la. No entanto, quando afirma a capacidade da criança em criar mapas pessoais para sua orientação social, cognitiva e simbólica, reconhece na criança sua autonomia frente ao mundo adulto, aproximando-se, assim, da concepção de criança da Pedagogia da Infância.

Percebemos, também, uma oscilação entre as concepções de criança e infância da Pedagogia Nova e da Infância na produção de Oliveira (2011). Entendendo a infância como construção social e apontando a criança como rica em recursos, forte e competente, ela oscila entre a Pedagogia da Infância e a Pedagogia Nova, mantendo-se, dessa forma, atrelada à concepção de criança e infância da Pedagogia Nova, pois parte do pressuposto de que a criança é competente por natureza, mesmo indicando e reforçando a infância como construção social.

No entanto, em algumas dessas produções, percebemos indicadores pedagógicos em consonância com a Pedagogia da Infância quando Galvani (2016), Fochi (2013), Barracho (2011) e Figueiredo (2015), por exemplo, apontam a prática Reggiana da escuta, observação e documentação como uma prática educativa que possibilita às crianças tomarem parte em projetos pedagógicos nos quais encontram voz e vez, podendo expressar-se e serem ouvidas no interior de uma multiplicidade democrática. Percebemos, nesses autores, que o potencial da pedagogia da escuta, entrelaçada com a prática da observação e da documentação, apontam um indicativo pedagógico importante em consonância direta com uma Pedagogia da Infância,

pois indicam o direito da criança de ser quem ela é em relação construtiva com o mundo adulto, visto que a documentação pode proporcionar e, principalmente no caso aqui, apontar a possibilidade de várias práticas pedagógicas que abrem oportunidades para que as crianças vivenciem a experiência da infância por meio da multiplicidade da linguagem artística e sua dimensão de ludicidade, brincadeiras e interações diversas, dependendo do potencial cultural do espaço educativo onde a criança estiver inserida. Portanto, as práticas Reggianas da escuta, observação e documentação, apontadas por Figueiredo (2015) e Fochi (2013), especialmente na ação pedagógica do atelierista em Figueiredo, vem ao encontro da Pedagogia da Infância e seus indicadores pedagógicos que potencializam as condições educativas visando possibilitar às crianças uma experiência da infância imersa em um contexto democrático, múltiplo e rico em relações sociais descentralizadas de uma prática escolar adultocêntrica.

Ainda sob essa perspectiva, de contribuição com a produção científica brasileira da educação da infância, as dissertações de Andretto (2014), Pasqualini (2004), Cardoso (2014) e Santos (2012) apontam um alinhamento direto com o pressuposto básico da Pedagogia da Infância, ou seja, da criança como sujeito de direitos; direitos à proteção como provisão e, principalmente, à participação social como sujeito específico e detentor de uma identidade e expressividade específica. Portanto, como aponta Andretto (2014), as práticas educativas da Pedagogia Reggiana abrem possibilidades de reconhecimento das especificidades da criança e da infância pelas práticas da escuta, observação e documentação, reforçando, como indica Pasqualini (2004), outra característica da Pedagogia da Infância quando, por intermédio da pedagogia da escuta, a multiplicidade de possibilidades de concepções de infância são passíveis de serem contempladas se inseridas teoricamente nos contextos da diversidade social e econômica da criança, entrando, dessa forma, em consonância com a concepção de criança e infância da Pedagogia da Infância.

Assim como os autores anteriores, Santos (2012) e Cardoso (2014) reforçam a ênfase nas práticas educativas da Pedagogia Reggiana e suas possibilidades de escutar a criança, permitindo uma abertura do seu universo próprio de construção de representações por meio da sensibilidade do educador que, mediante a documentação e o registro e da reflexão dos mesmos, suspende suas ideias, valores e pré-conceitos com relação à criança e a infância. Essa abertura, pela suspensão dos valores do mundo adulto, se dá pela reflexão das representações do mundo infantil e, também, pela autorreflexão feita pelo adulto professor(a) de suas próprias representações. Dessa forma, como apontam Barracho (2016), Fochi (2013),

Santos (2012), Cardoso (2014) e Andreetto (2014), as práticas da pedagogia da escuta se coadunam com uma Pedagogia da Infância e indicam, por ora, segundo nossas análises, uma contribuição para a produção científica brasileira no campo da educação da infância, uma vez que apresentam um indicador pedagógico que não somente reconhece a criança como um sujeito de direitos, mas, sobretudo para o campo educacional, vê na criança um universo específico e diferenciado, passando a respeitá-la como sujeito, não impondo de maneira unilateral no decorrer da dinâmica educacional, os valores e as representações sociais e culturais do mundo adulto, caracterizado quase sempre por relações paternalistas e assistencialistas.

Apontamos para uma pesquisa futura a questão de saber em que medida os indicativos pedagógicos de Reggio Emilia, em aproximação com a Pedagogia da Infância, são reduzidos em sua potencialidade pela sua concepção de criança e infância atrelada ainda à Pedagogia Nova (abstrata e ideal). Em que medida a aproximação com a concepção de criança da Pedagogia Nova dificulta as práticas educativas da Pedagogia Reggiana de efetivarem uma aproximação mais intensa com os indicadores pedagógicos da Pedagogia da Infância? Já que, como vimos em nossas análises, existe um terreno fértil de atuação dentro das propostas pedagógicas de Reggio Emilia que contribuem para o fortalecimento da Pedagogia da Infância no Brasil. Nesse sentido, nossa investigação em torno das práticas educativas reggianas aponta possibilidades férteis de expansão teórico-práticas da Pedagogia da Infância dentro e fora do Brasil, viabilizando o desenvolvimento de práticas e processos educativos em acordo com uma concepção de criança e infância que reconhece, valoriza e trabalha em favor de sua singularidade e especificidade enquanto sujeito social.

REFERÊNCIAS

- ANDREETTO, Valéria Gonçalves. **Reggio Emilia e San Miniato**: Experiência em política pública para a qualidade da infância. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas/SP, 2014.
- ARIOSI, Cinthia Magda Fernandes. **Organização e gestão democrática na escola pública de educação infantil**: análise dos limites e perspectivas nas realidades brasileira e italiana. Universidade Estadual Paulista - Marília/SP, 2010.
- BARACHO, Nayara Vicari Paiva. **A documentação na abordagem de Reggio Emilia para a educação Infantil e suas contribuições para as práticas pedagógicas**: um olhar e as possibilidades em um contexto brasileiro. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, 2011.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Pedagogia da Infância**. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=312>>. Acesso em: 1 dez. 2018.
- _____. Pedagogia da Infância. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.
- BEBER, Irene Carrillo Romero. **As experiências do corpo em movimento das crianças pequenas**: reflexões para a Pedagogia da Infância. Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Porto Alegre, 2014.
- BORGES, Roberta Rocha. **Curso de Extensão Universitária PROEPRE contribuição para a formação de professores de creche**. Universidade Estadual de Campinas/ UNICAMP – Campinas, 2009.
- BUSS-SIMÃO, M. **Relações sociais em um contexto de educação infantil**: um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva de crianças pequenas. Tese de Doutorado não publicada. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.
- _____; ROCHA, Eloisa Acires. **Nota crítica sobre a composição de pedagogias para a educação infantil**. Em Aberto, Brasília, v. 30, n. 100, p. 83-93, set./dez. 2017.
- CARDOSO, Juliana Guerreiro Lichy. **A documentação pedagógica e o trabalho com bebês**: estudo de caso em uma creche universitária. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, 2014.
- CHARLOT, Bernard. **A Mistificação Pedagógica**. A ideia da Infância. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.
- COLASANTO, Cristina Aparecida. **Avaliação na educação infantil**: a participação da criança. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - São Paulo, 2014.
- EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da Criança**. A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância. Porto Alegre: Artes Médica Sul, 1999.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Impressões sobre as creches no norte da Itália. In: CRECHES E PRÉ – ESCOLAS NO HEMISFÉRIO NORTE. Organizadoras: Fúlvia Rosenberg e Maria Malta Campos. São Paulo: Editora Cortez. Fundação Carlos Chagas, 1994.

_____. **Políticas de Regulação, Pesquisa e Pedagogia na Educação Infantil, primeira etapa na educação básica.** Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1013-1038, Especial - Out. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 dez. 2018.

FERNANDES, Cinthia Votto. **A identidade da pré-escola:** entre a transição para o Ensino Fundamental e a obrigatoriedade de frequência. Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Porto Alegre, 2014.

FIGUEIREDO, Flora Sipahi Pires Martins. **Atelieristas:** da célula *atelier* ao corpo *atelier*. Dissertação (Mestrado em Artes). Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, 2015.

FOCHI, Paulo Sérgio. **Mas os bebês fazem o quê no berçário hein?:** Documentando ações de comunicação, autonomia e saber – fazer de crianças de 6 a 14 meses em um contexto de vida coletiva. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

GALVANI, Vanessa Marques. **Uma nova lente para o professor:** potencialidade da fotografia como dispositivo de pesquisa para ações pedagógicas. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura). Universidade Prebisteriana Mackenzie - São Paulo, 2016.

KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel. **Infância: Fios e Desafios da pesquisa.** 7. ed. Papyrus, 2005.

_____. **A política do Pré-Escolar no Brasil:** A arte do disfarce. Rio de Janeiro: Achiamé, 1981. Série Universidade. Educação; 20.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. **A organização didática do ensino na educação infantil:** implicações da teoria histórico – cultural. Universidade Federal de São Carlos - São Carlos/SP, 2013.

MEIRELLES, Melina Chassot. **Educação Infantil e atendimento educacional especializado:** configurações de serviços educativos no Brasil e na Itália. Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Porto Alegre, 2016.

REVISTA NEWSWEEK. **Reggio Emilia, um dos melhores sistemas de educação infantil do mundo.** Dezembro, 1991.

OLIVEIRA, Júlia Formosinho. **Pedagogia(s) da infância:** dialogando com o passado: construindo o futuro. Reimpressão 2008. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA, Renata Cristina Dias. **Agora eu...** Um estudo de caso sobre as vozes das crianças como foco da Pedagogia da Infância. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, 2011.

PASQUALINI, Sueli Teresinha. **O brincar e suas várias linguagens:** Um estudo de caso enfocando a formação do professor de educação infantil. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura). Universidade do Estado de Santa Catarina, 2004.

RABITTI, G. **À procura da dimensão perdida:** uma escola de infância de Réggio Emília. Tradução de Alba Olmi. Porto Alegre: Artmed, 1999.

REGGIO CHILDREN. Regimento escolas e creches para a infância da Comuna de Reggio Emilia. 2013. Tradução: Thais Helena Bonini. Revisão técnica: Marília Dourado. Em colaboração com a RedSOLARE Brasil. Impressão Nerocolore. Correggio – Reggio Emilia (Itália). ISBN 975-88-87960-78-5.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emília:** Escutar, investigar e aprender. 2. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2014. 397 p. Tradução de: Vania Cury.

ROCHA, Eloisa Acires. **A pesquisa em educação infantil no Brasil:** trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. Tese (Doutorado em Educação). UNICAMP, Campinas, 1999.

_____. **Perspectiva.** Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 21 – 33, Jul/dez. 1997.

_____. **Diretrizes Educacionais** - Pedagógicas para a Educação Infantil. Documento elaborado para a Secretaria Municipal de Educação Infantil de Florianópolis, 2010.

_____; BUSS-SIMÃO, Márcia. (2013). Infância e educação: novos estudos e velhos dilemas da pesquisa educacional. In: **EDUCAÇÃO E PESQUISA**. 39(4), 943-954.

_____. LESSA; Juliana Schumacker; BUSS-SIMÃO, Márcia; (2016). Pedagogia da Infância: interlocuções disciplinares na pesquisa em Educação. In: **INVESTIGAÇÃO ÀS PRÁTICAS**, 6 (1), 31 – 49.

SANTOS, Carine Lasso Porciuncula dos. **Educação e escola inclusiva:** um estudo a partir da abordagem educacional de Réggio Emília. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica do Paraná (PUC), 2012.

SCHMITT, Rosinete Valdeci. **As relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas:** contornos da ação docente. Universidade Federal de Santa Catarina - Florianópolis, 2014.

SILVA, Márcia Regina Goulart da. **Educação Infantil e pós-modernismo:** a abordagem de Reggio Emilia. Universidade Federal de Santa Catarina – Florianópolis, 2006.

SILVA, Vilma Justina da. **Encanto e Coerência:** A infância construindo ponte entre Reggio Emilia e a Política para a Educação Infantil no Município de São Paulo. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2016.

SIMIANO, Luciane Pandini. **Colecionando pequenos encantamentos...** a documentação pedagógica como uma narrativa peculiar para e com crianças pequenas. Universidade Federal do Rio Grande do sul - Porto Alegre, 2015.

VARGAS, Gardia Maria Santos de. **Bebês em suas experiências primeiras:** perspectivas para uma escola da infância. Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Porto Alegre, 2014.

VECCHI, Vea. **Arte e criatividade em Reggio Emilia:** Explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância. 1. ed. Coleção Reggio Emilia, Editora Phorte. São Paulo, 2017.

APÊNDICE

Neste apêndice são apresentados 18 quadros, elaborados pela autora, contendo informações diversas sobre a pesquisa desenvolvida pela autora do texto.

Quadro 1 - Teses encontradas com as palavras-chave “escolas italianas”

Tese	Autoria	Universidade	Ano	Base de dados
“A identidade da pré-escola: entre a transição para o ensino fundamental e a obrigatoriedade da frequência”	Cynthia Votto Fernandes	Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Porto Alegre	2014	CAPES
“Educação Infantil e atendimento educacional especializado – configurações de serviços educativos no Brasil e na Itália”	Melina Chassot Benincasa Meireles	Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Porto Alegre	2016	CAPES

Quadro 2 - Dissertações encontradas com as palavras-chave “escolas italianas”

Dissertação	Autoria	Universidade	Ano	Base de dados
“Não sou tio, nem pai, sou professor! A docência masculina na Educação Infantil”	Peterson Rigato da Silva	Universidade Estadual de Campinas	2014	CAPES
“Uma escolha chamada Centro Educacional Maria Montessori: um movimento em direção aos espaços educadores sustentáveis”	Márcia Pereira da Silva	Universidade do Vale do Itajaí - Itajaí	2014	CAPES

Quadro 3 - Dissertações encontradas com a palavra-chave “Malaguzzi”

Dissertação	Autoria	Universidade	Ano	Base de dados
“Mas os bebês fazem o quê no berçário, heim?”: Documentando ações de comunicação, autonomia e saber – fazer de crianças de 6 a 14 meses em um contexto de vida coletiva	Paulo Sergio Fochi	Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Porto Alegre	2013	CAPES
“Experiência poética em sala de aula: as potencialidades do educador e do educando no ensino da arte”	Rita de Cássia Soares de Oliveira Sannazzaro Pereira	Centro Universitário Moura Lacerda - Ribeirão Preto – SP	2014	CAPES
“Escuta estética/poética na creche e encontros musicais com bebês e crianças pequenas”	Clarice de Campos Bourscheid	Universidade de Santa Cruz do Sul INISC - Santa Cruz do Sul	2014	CAPES
“Desenvolvimento da linguagem oral no contexto da educação infantil: concepções e práticas docentes em uma creche municipal de Fortaleza”	Ana Carine dos Santos de Sousa Paiva	Universidade Federal do Ceará - Fortaleza	2016	CAPES
“Representações sociais e concepções de professores sobre arte na infância e implicações na educação infantil”	Marcia Franco de Oliveira	Universidade Estadual Paulista – UNESP - São Paulo	2016	CAPES
“A Roda da conversa na educação infantil: a constituição da criança como sujeito”	Regina Broco Lima da Silva	Centro Universitário Salesiano de São Paulo - Americana	2016	CAPES

Quadro 4 - Teses encontradas com a palavra-chave “Malaguzzi”

Tese	Autoria	Universidade	Ano	Base de dados
“Avaliação na educação infantil: a participação da criança”	Cristina Aparecida Colasanto	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2014	CAPES

Quadro 5 - Dissertações encontradas com as palavras-chave “pedagogia italiana”

Dissertação	Autoria	Universidade	Ano	Base de dados
“A construção do currículo humanizador na educação infantil: um estudo a partir de experiências concretas”	Silvana Capelli Bardem	Universidade Metodista de São Paulo - São Bernardo do Campo	2014	CAPES
“Uma escolha chamada Centro Educacional Maria Montessori: um movimento em direção aos espaços educadores sustentáveis”	Marcia Pereira da Silva	Universidade do Vale do Itajaí	2014	CAPES
“De mãos dadas com as crianças pequenas pelos espaços da escola: interações, brincadeiras e invenções”	Eleonora das Neves Simões	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2015	CAPES
“As especificidades das práticas educativas na creche: o que as crianças expressam em suas vivências na educação infantil”	Diolinda Franciele Winterhalter	Universidade Federal de Santa Maria/RS	2015	CAPES
“Percorrendo caminhos para além do espaço: a construção do território pedagógico como um elemento constituidor da profissionalidade docente da educação infantil”	Carla Tatiana Moreira do Amaral Silveira	Universidade do Vale do Rio dos Sinos - São Leopoldo/RS (UNISINOS).	2014	CAPES
“Reggio Emilia e San Miniato: Experiência em política pública para a qualidade da infância”	Valéria Gonçalves Andreetto	Universidade Estadual de Campinas/SP	2014	CAPES
“A relação professor-aluno-conhecimento na educação infantil: princípios, práticas e reflexões sobre protagonismo compartilhado”	Alvine Genz Gaulke	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2013	CAPES

Quadro 6 - Teses encontradas com as palavras-chave “pedagogia italiana”

(Continua)

Tese	Autoria	Universidade	Ano	Base de dados
“As experiências do corpo em movimento das crianças pequenas: reflexões para a Pedagogia da Infância”	Irene Carrilho Romero Beber	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2014	CAPES
“Bebês em suas experiências primeiras: perspectivas para uma escola da infância”	Gardia Maria Santos de Vargas	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2014	CAPES

(Conclusão)

Tese	Autoria	Universidade	Ano	Base de dados
“As relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas: contornos da ação docente”	Rosinete Valdeci Schmitt	Universidade Federal de Santa Catarina	2014	CAPES

Quadro 7 - Dissertações encontradas com as palavras-chave “Reggio Emilia”

(Continua)

Dissertação	Autoria	Universidade	Ano	Base de dados
“A roda da conversa na educação infantil: a constituição da criança como sujeito”	Regina Broco Lima da Silva	Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL)	2016	CAPES
“Prática pedagógica na educação infantil: análise de artigos publicados em periódicos da área de educação”	Ketiene Moreira da Silva	Universidade Federal de São Carlos/SP	2015	CAPES
“Atelieristas: da célula <i>atelier</i> ao corpo <i>atelier</i> ”	Flora Sipahi Pires Martins Figueiredo	Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”	2015	CAPES
“Atuação de professores e a influência das escolas de Reggio Emilia”	Sandra Mara de Ramos da Silva	Centro Universitário FIEO (UNIFIEO) - Osasco/SP	2016	CAPES
“A documentação na abordagem de Reggio Emilia para a educação Infantil e suas contribuições para as práticas pedagógicas: um olhar e as possibilidades em um contexto brasileiro”	Nayara Vicari Paiva Baracho	Universidade de São Paulo	2011	CAPES
“Educação e escola inclusiva: um estudo a partir da abordagem educacional de Reggio Emilia”	Carine Lasso Porciuncula dos Santos	Pontifícia Universidade Católica do Paraná	2012	CAPES
“Encanto e Coerência: A infância construindo pontes entre Reggio Emilia e a Política para a Educação Infantil no Município de São Paulo”	Vilma Justina da Silva	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2016	CAPES
“O Ateliê de arte como inspiração para a criação de espaços no ensino de artes visuais na escola”	João Maria dos Santos Damasceno	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	2016	CAPES

(Conclusão)

Dissertação	Autoria	Universidade	Ano	Base de dados
“Experiências poéticas em sala de aula: as potencialidades do educador e do educando no ensino de arte”	Rita de Cássia Soares de Oliveira Sannazzaro Pereira	Centro Universitário Moura Lacerda - Ribeirão Preto/SP	2014	CAPES
“Reggio Emilia e San Miniato: experiência em política pública para a qualidade da infância”	Valéria Gonçalves Andretto	Universidade Estadual de Campinas/SP	2014	CAPES
“Ser professora de creche: constituindo sua identidade profissional”	Fernanda Pereira das Chagas Gomes	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2016	CAPES

Quadro 8 - Teses encontradas com as palavras-chave “Reggio Emilia”

Tese	Autoria	Universidade	Ano	Base de dados
“Educação infantil e atendimento educacional especializado: configurações de serviços educativos no Brasil e na Itália”	Melina Chassot Benincasa Meirelles	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2016	CAPES
“Educação infantil e pós-modernismo: a abordagem Reggio Emilia”	Márcia Regina Goulart da Silva Stemmer	Universidade Federal de Santa Catarina	2006	CAPES
“A organização didática do ensino na Educação Infantil: implicações da teoria histórico-cultural”	Lucinéia Maria Lazaretti	Universidade Federal de São Carlos/SP	2013	CAPES

Quadro 9 - Dissertações encontradas com as palavras-chave “Educação Infantil” e “Itália”

Dissertação	Autoria	Universidade	Ano	Base de dados
“A documentação na abordagem de Reggio Emilia para a educação infantil e suas contribuições para as práticas pedagógicas: um olhar e as possibilidades em um contexto brasileiro”	Nayara Vicari de Paiva Baracho	Universidade de São Paulo	2011	BDTD
“Creche de empresa privada: um estudo exploratório”	Clélia Virginia Rosa	Universidade Estadual de Campinas/SP	2009	BDTD
“A documentação pedagógica e o trabalho com bebês: estudo de caso em uma creche universitária”	Juliana Guerreiro Lichy Cardoso	Universidade de São Paulo	2014	BDTD
“Formação de professores de educação infantil: perspectivas para projetos de formação e de supervisão”	Rosângela Aparecida Galdi da Silva	Universidade Estadual Paulista - Presidente Prudente	2011	BDTD
“Não sou tio, nem pai, sou professor! A docência masculina na educação infantil”	Peterson Rigato da Silva	Universidade Estadual de Campinas/SP	2014	BDTD
“O brincar e suas várias linguagens: Um estudo de caso enfocando a formação do professor de educação infantil”	Sueli Teresinha Pasqualini	Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)	2004	BDTD
“O protagonismo infantil e as estratégias de ensino que o favorecem em uma turma da educação infantil”	Mariângela Costa Schneider	Centro Universitário UNIVATES – Lajeado	2015	BDTD
“Protagonismo infantil e saberes culturais ribeirinhos no ensino de matemática na educação infantil”	Raimundo Gomes de Souza	Centro Universitário UNIVATES - Lajeado	2016	BDTD
“Reggio Emilia e San Miniato: experiência em política pública para a qualidade da infância”	Valéria Gonçalves Andretto	Universidade Estadual de Campinas/SP	2014	BDTD

Quadro 10 - Teses encontradas com as palavras-chave “Educação Infantil” e “Itália”

Tese	Autoria	Universidade	Ano	Base de dados
“Colecionando pequenos encantamentos... a documentação pedagógica como uma narrativa peculiar para e com crianças bem pequenas”	Luciane Pandini Simiano	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2015	BDTD
“Educação infantil e atendimento educacional especializado: configurações de serviços educativos no Brasil e na Itália”	Melina Chassot Benincasa Meirelles	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2016	BDTD
“Educação infantil e pós-modernismo: a abordagem Reggio Emilia”	Márcia Regina Goulart da Silva Stemmer	Universidade Federal de Santa Catarina	2006	BDTD
“Organização e gestão democrática na escola de educação infantil: análise dos limites e perspectivas nas realidades brasileira e italiana”	Cynthia Magda Fernandes Ariosi	Universidade Estadual Paulista - Marília/SP	2010	BDTD
“Um estudo dos conceitos numéricos iniciais em crianças inseridas no ambiente escolar da educação infantil”	Maria Teresa Telles Ribeiro Senna	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2010	BDTD

Quadro 11 - Dissertações encontradas com as palavras-chave “Infância”; “Itália” e “Educação”

(Continua)

Dissertação	Autoria	Universidade	Ano	Base de dados
“Creche de empresa privada: um estudo exploratório”	Clélia Virginia Rosa	Universidade Estadual de Campinas/SP	2009	BDTD
“Formação de professores de educação infantil: perspectivas para projetos de formação e de supervisão”	Rosângela Aparecida Galdi da Silva	Universidade Estadual Paulista - Presidente Prudente	2011	BDTD

(Conclusão)

Dissertação	Autoria	Universidade	Ano	Base de dados
“Não sou tio, nem pai, sou professor! A docência masculina na educação infantil”	Peterson Rigato da Silva	Universidade Estadual de Campinas/SP	2014	BDTD
“Protagonismo infantil e saberes culturais ribeirinhos no ensino de matemática na educação infantil”	Raimundo Gomes de Souza	Centro Universitário UNIVATES - Lajeado	2016	BDTD
“Reggio Emilia e San Miniato: experiência em política pública para a qualidade da infância”	Valéria Gonçalves Andreetto	Universidade Estadual de Campinas/SP	2014	BDTD

Quadro 12 - Tese encontrada com as palavras-chave “Infância”; “Itália” e “Educação”

Tese	Autoria	Universidade	Ano	Base de dados
“Educação infantil e pós-modernismo: a abordagem Reggio Emilia”	Márcia Regina Goulart Siva Stemmer	Universidade Federal de Santa Catarina	2006	BDTD

Quadro 13 - Dissertações encontradas com as palavras-chave “Pedagogia”; “Educação Infantil” e “Itália”

(Continua)

Dissertação	Autoria	Universidade	Ano	Base de dados
“A documentação pedagógica e o trabalho com bebês: estudo de caso em uma creche universitária”	Juliana Guerreiro Lichy Cardoso	Universidade de São Paulo	2014	BDTD
“A documentação na abordagem de Reggio Emilia para a educação infantil e suas contribuições para as práticas pedagógicas: um olhar e as possibilidades em um contexto brasileiro”	Nayara Vicari de Paiva Baracho	Universidade de São Paulo	2011	BDTD

(Conclusão)

Dissertação	Autoria	Universidade	Ano	Base de dados
“Formação de professores de educação infantil: perspectivas para projetos de formação e de supervisão”	Rosangela Aparecida Galdi da Silva	Universidade Estadual Paulista - Presidente Prudente	2011	BDTD
“Não sou tio, nem pai, sou professor! A docência masculina na educação infantil”	Peterson Rigato da Silva	Universidade Estadual de Campinas/SP	2014	BDTD
“O brincar e suas várias linguagens: um estudo de caso enfocando a formação do professor de educação infantil”	Sueli Teresinha Pasqualini	Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC	2014	BDTD

Quadro 14 - Teses encontradas com as palavras-chave “Pedagogia”; “Educação Infantil” e “Itália”

Tese	Autoria	Universidade	Ano	Base de dados
“Colecionando pequenos encantamentos... a documentação pedagógica como uma narrativa peculiar para e com crianças bem pequenas”	Luciane Pandini Simiano	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2015	BDTD
“Contribuição para a formação de professores de creche”	Roberta Rocha Borges	Universidade Estadual de Campinas/SP	2009	BDTD
“Educação infantil e atendimento educacional especializado: configurações de serviços educativos no Brasil e na Itália”	Melina Chassot Benincasa Meirelles	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2016	BDTD
“Educação infantil e pós-modernismo: a abordagem de Reggio Emilia”	Marcia Regina Goulart da Silva Stemmer	Universidade Federal de Santa Catarina	2006	BDTD
“Um estudo dos conceitos numéricos iniciais em crianças inseridas no ambiente escolar da educação infantil”	Maria Teresa Telles Ribeiro Senna	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2010	BDTD

Quadro 15 - Dissertações encontradas com as palavras-chave “Educação Infantil” e “Reggio Emilia”

(Continua)

Dissertação	Autoria	Universidade	Ano	Base de dados
“Atelieristas: da célula <i>atelier</i> ao corpo <i>atelier</i> ”	Flora Sipahi Pires Martins Figueiredo	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP)	2015	BDTD
“Crianças na contemporaneidade: representações e usos das tecnologias móveis na educação infantil”	Juliana Costa Muller	Universidade Federal de Santa Catarina	2014	BDTD
“A documentação na abordagem de Reggio Emilia para a educação infantil e suas contribuições para as práticas pedagógicas: um olhar e as possibilidades em um contexto brasileiro”	Nayara Vicari de Paiva Baracho	Universidade de São Paulo	2011	BDTD
“Encanto e coerência: a infância construindo pontes entre Reggio Emilia e a política para a educação infantil no município de São Paulo”	Vilma Justina da Silva	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2016	BDTD
“O brincar e suas várias linguagens: um estudo de caso enfocando a formação do professor de educação infantil”	Sueli Teresinha Pasqualini	Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)	2004	BDTD
“O protagonismo infantil e as estratégias de ensino que o favorecem em uma turma da educação infantil”	Mariângela Costa Schneider	Centro Universitário UNIVATES - Lajeado	2015	BDTD
“Reggio Emilia e San Miniato: experiência em política pública para a qualidade da infância”	Valéria Gonçalves Andreetto	Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP	2014	BDTD
“Representações sociais sobre a profissão docente: a visão de formadores de professores de educação infantil”	Alessandra Elizabeth Ferreira Gonçalves Prado	Pontifícia Universidade Católica de Campinas/SP	2011	BDTD

(Conclusão)

Dissertação	Autoria	Universidade	Ano	Base de dados
“Agora eu... Um estudo de caso sobre as vozes das crianças como foco da Pedagogia da Infância”	Renata Cristina Dias Oliveira	Universidade de São Paulo	2011	BDTD
“Uma nova lente para o professor: potencialidade da fotografia como dispositivo de pesquisa para ações pedagógicas”	Vanessa Marques Galvani	Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo	2016	BDTD

Quadro 16 - Teses encontradas com as palavras “Educação Infantil” e “Reggio Emilia”

Tese	Autoria	Universidade	Ano	Base de dados
“Contribuição para a formação de professores de creche”	Roberta Rocha Borges	Universidade Estadual de Campinas/SP	2009	BDTD
“Educação infantil e pós-modernismo: a abordagem Reggio Emilia”	Márcia Regina Goulart da Silva Stemmer	Universidade Federal de Santa Catarina	2006	BDTD
“Um estudo dos conceitos numéricos iniciais em crianças inseridas no ambiente escolar da educação infantil”	Maria Teresa Telles Ribeiro Senna	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2010	BDTD

Quadro 17 - Teses encontradas e selecionadas no levantamento de dados

(Continua)

Tese	Autoria	Universidade	Ano
“Educação Infantil e atendimento educacional especializado: configurações de serviços educativos no Brasil e na Itália”	Melina Chassot Benincasa Meirelles	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2016

(Continuação)

Tese	Autoria	Universidade	Ano
“A identidade da pré-escola: entre a transição para o Ensino Fundamental e a obrigatoriedade de frequência”	Cynthia Votto Fernandes	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2014
“Avaliação na educação infantil: a participação da criança”	Cristina Aparecida Colasanto	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2014
“As experiências do corpo em movimento das crianças pequenas: reflexões para a Pedagogia da Infância”	Irene Carrillo Romero Beber	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2014
“Bebês em suas experiências primeiras: perspectivas para uma escola da infância”	Gardia Maria Santos de Vargas	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2014
“As relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas: contornos da ação docente”	Rosinete Valdeci Schmitt	Universidade Federal de Santa Catarina	2014
“Educação Infantil e pós-modernismo: a abordagem de Reggio Emilia”	Márcia Regina Goulart da Silva	Universidade Federal de Santa Catarina	2006
“A organização didática do ensino na educação infantil: implicações da teoria histórico – cultural”	Lucinéia Maria Lazaretti	Universidade Federal de São Carlos/SP	2013
“Colecionando pequenos encantamentos... a documentação pedagógica como uma narrativa peculiar para e com crianças pequenas”	Luciane Pandini Simiano.	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2015
“Organização e gestão democrática na escola pública de educação infantil: análise dos limites e perspectivas nas realidades brasileira e italiana”	Cynthia Magda Fernandes Ariosi	Universidade Estadual Paulista - Marília/SP	2010

(Conclusão)

Tese	Autoria	Universidade	Ano
“Um estudo dos conceitos numéricos iniciais em crianças inseridas no ambiente escolar da educação infantil”	Maria Teresa Telles Ribeiro Senna	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2010
“Curso de Extensão Universitária PROEPRE contribuição para a formação de professores de creche”	Roberta Rocha Borges	Universidade Estadual de Campinas/SP	2009

Quadro 18 - Dissertações encontradas no levantamento e selecionadas para análise

(Continua)

Dissertação	Autoria	Universidade	Ano	Base de dados	Palavras chave
Uma nova lente, para o professor: Potencialidade da fotografia como dispositivos de pesquisa para ações pedagógica	Vanessa Marques Galvani	Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo	2016	BDTD	Educação Infantil/ Reggio Emilia (10/ 12/ 2017)
Representações sociais e concepções dos professores sobre arte na infância e implicações na educação infantil	Márcia Franco de Oliveira	UNESP - São Paulo	2016	BDTD	Mallaguzzi (30/ 10/ 2017)
Formação de professores de Educação Infantil: perspectivas para projetos de formação e de supervisão	Rosangela Aparecida Galdi da Silva	UNESP - Presidente Prudente	2011	BDTD	Educação Infantil/ Itália (06/ 12/ 2017) Pedagogia/Educação Infantil/Itália (28/ 11/ 2017) Infância/Itália/Educação (03/ 12/ 2017)

(Continuação)

Dissertação	Autoria	Universidade	Ano	Base de dados	Palavras chave
Creche em empresa privada: Um estudo exploratório	Clélia Virginia Rosa	Universidade Estadual de Campinas/SP	2009	BDTD	Educação Infantil/Itália (03/ 12/ 2017) Infância/Itália/Educação (03/12/ 2017)
Não sou tio, nem pai, sou professor! A docência masculina na educação infantil	Peterson Rigato da Silva	Universidade Estadual de Campinas/SP	2014	CAPES BDTD	Escolas italianas (04/ 11/ 2017) Educação Infantil/Itália (03/12/2017) Pedagogia/Educação Infantil/Itália (28/11/2017) Infância/Itália/Educação (03/12/2017)
A Roda da conversa na EI: a constituição da criança como sujeito	Regina Broco Lima da Silva	Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL) – Americana	2016	CAPES	Mallaguzzi (30/10/2017) Reggio Emilia (18/11/2017)
As especificidades das práticas educativas na creche: o que as crianças expressam em suas vivências da EI?	Diolinda Franciele Winterhalter	Universidade Federal de Santa Maria/RS	2015	CAPES	Reggio Emilia (11/11/2017)
Prática pedagógica na EDI: análise de artigos publicados em periódicos da área de educação	Ketiene Moreira da Silva	Universidade Federal de São Carlos/SP	2015	CAPES	Reggio Emilia (11/11/2017)

(Continuação)

Dissertação	Autoria	Universidade	Ano	Base de dados	Palavras chave
Ser professora de creche: constituindo sua identidade profissional	Fernanda Pereira das Chagas Gomes	PUC/SP	2016	CAPES	Reggio Emilia (18/11/2017)
Protagonismo infantil e saberes culturais ribeirinhos no ensino de matemática na educação infantil	Raimundo Gomes de Souza	UNIVATES - Lajeado	2016	BDTD	Educação Infantil/Itália (03/12/2017) Infância/Itália/Educação (03/12/2017)
Uma escolha chamada Centro Educacional Maria Montessori: um movimento em direção aos espaços educadores sustentáveis	Marcia Pereira da Silva	UNIVALI – Itajaí/SC		CAPES	Escola Italiana (04/11/2017) Pedagogia Italiana (05/11/2017)
Escuta estética/poética na creche: encontros musicais com bebês e crianças pequenas.	Clarice de Campos Bourscheid	Universidade de Santa Cruz do Sul	2014	CAPES	Mallaguzzi (30/10/2017)
O desenvolvimento da linguagem oral o contexto da educação infantil: concepções e práticas docentes em uma creche municipal de Fortaleza	Ana Carine dos Santos de Sousa Paiva	Universidade Federal do Ceará	2016	CAPES	Mallaguzzi (30/10/2017)

(Continuação)

Dissertação	Autoria	Universidade	Ano	Base de dados	Palavras chave
A construção do currículo humanizador na EDI: um estudo a partir de experiências concretas.	Silvana Capelli Bardem	Universidade Metodista de São Paulo - São Bernardo do Campo	2014	CAPES	Pedagogia Italiana (05/11/2017)
O brincar e suas várias linguagens: um estudo de caso enfocando a formação do professor de EDI. Sesi Rio do Sul.	Sueli Teresinha Pasqualini	Universidade Estadual de Santa Catarina - UDESC	2004	BDTD	Pedagogia/Educação Infantil/Itália (28/11/2017) Educação Infantil/Itália (03/11/2017) Educação Infantil/Reggio Emilia (12/12/2017)
A documentação pedagógica e o trabalho com bebês: estudo de caso em uma creche universitária	Juliana Guerreiro Lichy Cardoso	USP	2014	BDTD	Educação Infantil/ Itália (03/12/2017) Pedagogia/Educação Infantil/Itália (28/11/2017)
Educação e escola inclusiva: um estudo a partir da abordagem educacional de Reggio Emilia	Carine Passo Porciuncula dos Santos	PUC/PR	2012	CAPES	Reggio Emilia (29/01/2017) Reggio Emilia (11/11/2017)
Encanto e Coerência: A Infância construindo pontes entre Reggio Emilia e a Política para a Educação Infantil no Município de SP	Vilma Justina da Silva	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC - SP	2016	CAPES BDTD	Reggio Emilia (11/11/2017) Educação Infantil/Reggio Emilia (10/12/2017)

(Continuação)

Dissertação	Autoria	Universidade	Ano	Base de dados	Palavras chave
Reggio Emilia e San Miniato: Experiência em Política Pública para a qualidade da infância.	Valéria Gonçalves Andreetto	Universidade Estadual de Campinas/SP	2014	CAPES BDTD	Reggio Emilia (11/11/2017) Pedagogia Italiana (11/11/2017) Educação Infantil/Itália (28/11/2017) Educação Infantil/Reggio Emilia(10/12/2017) Infância/Itália/Educação (02/12/2017)
A documentação na abordagem de Reggio Emilia para a EDI e suas contribuições para as práticas pedagógicas: um olhar e as possibilidades em um contexto brasileiro	Nayara Vicari de Paiva Baracho	USP	2011	CAPES BDTD	Reggio Emilia (28 e 29/01/2017; 15/11/2017) Pedagogia/Educação Infantil/Itália (28/11/2017) Educação Infantil/Itália (03/12/2017) Educação Infantil/Reggio Emilia (10/12/2017)
De mãos dadas com as crianças pequenas pelos espaços da escola: interações, brincadeiras e invenções.	Eleonora das Neves Simões	UFRGS	2015	CAPES	Pedagogia Italiana (05/11/2017)

(Continuação)

Dissertação	Autoria	Universidade	Ano	Base de dados	Palavras chave
A Relação professor – aluno – conhecimento na educação infantil: princípios, práticas e reflexões sobre protagonismo compartilhado	Alvine Genz Gaulke	UFRGS	2013	CAPES	Pedagogia Italiana (11/11/2017)
O ateliê de arte como inspiração para a criação de espaços no ensino de artes visuais na escola	João Maria dos Santos Damasceno	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	2016	CAPES	Reggio Emilia (16/11/2017)
Atelieristas: da célula atelier ao corpo atelier	Flora Sipahi Pires Martins Figueiredo	UNESP - São Paulo	2015	CAPES BDTD	Reggio Emilia (18/11/2017) Educação Infantil/Reggio Emilia (13/12/2017)
Crianças na contemporaneidade: representações e usos das tecnologias móveis na Educação Infantil	Juliana Costa Muller	UFSC	2014	IBICT	Educação Infantil/Reggio Emilia (12/12/2017)
O Protagonismo infantil e as estratégias de ensino que o favorecem em uma turma da educação infantil	Mariângela Costa Schneider	UNIVATES - Lajeado	2015	CAPES BDTD/ IBICT	Educação Infantil/Itália (03/12/2017) Educação Infantil/Reggio Emilia (10/12/2017)
Representações sociais sobre a profissão docente: a visão de formadores de professores de educação infantil	Alessandra Elizabeth Ferreira Gonçalves Prado	PUC - Campinas/SP	2011	IBICT	Educação Infantil/Reggio Emilia (12/12/2017)

(Conclusão)

Dissertação	Autoria	Universidade	Ano	Base de dados	Palavras chave
Experiências poéticas em sala de aula: as potencialidades do educador e do educando no ensino da arte	Rita de Cássia Soares de Oliveira Sannazzaro Pereira	Universitário Moura Lacerda - Ribeirão Preto/SP	2014	CAPES	Mallaguzzi (30/10/2017) Reggio Emilia (19/11/2017)
Percorrendo caminhos para além do espaço: A construção do “Território Pedagógico” como um elemento constituidor da Profissionalidade Docente na EDI	Carla Tatiana Moreira do Amaral Silveira	UNISINOS - São Leopoldo	2014	CAPES	Pedagogia Italiana (11/11/2017)
Atuação de professores e a influência das escolas de Reggio Emilia	Sandra Mara de Ramos da Silva	Centro Universitário FIEO - Osasco/SP	2016	CAPES	Reggio Emilia (11/11/2017)
“Agora eu...” Um estudo de caso sobre as vozes das crianças como foco da Pedagogia da Infância	Renata Cristina Dias Oliveira	USP	2011	CAPES IBICT	Educação Infantil/Reggio Emilia (12/12/2017)
“Mas os bebês fazem o quê no berçário, heim?”: documentação ações de comunicação, autonomia e saber - fazer de crianças de 6 e 14 meses em um contexto de vida coletiva.	Paulo Sergio Fochi	UFRGS	2013	CAPES	Reggio Emilia (29/01/2017) Mallaguzzi (30/10/2017)