



ABORDAGEM REGGIO EMILIA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: UM OLHAR HISTÓRICO-
EDUCACIONAL PARA A DOCUMENTAÇÃO
“PEDAGÓGICA”





UNIVERSIDADE DE CAXIAS SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

FERNANDA DE LEMOS

**ABORDAGEM REGGIO EMILIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR
HISTÓRICO-EDUCACIONAL PARA A DOCUMENTAÇÃO “PEDAGÓGICA”**

Caxias do Sul-RS

2024

“Abordagem Reggio Emilia na Educação Infantil: um Olhar Histórico-Educacional para a Documentação “Pedagógica””

Fernanda de Lemos

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestra em Educação. Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação.

Caxias do Sul, 22 de novembro de 2024.

Dra. Terciane Ângela Luchese (presidente - UCS)

.Dra. Eliana Rela (UCS)

.Participação por videoconferência

Dra. Cláudia Panizzolo (UNIFESP)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

L557a Lemos, Fernanda de

Abordagem Reggio Emilia na educação infantil [recurso eletrônico] : um olhar histórico-educacional para a documentação "pedagógica" / Fernanda de Lemos. – 2024.

Dados eletrônicos.

Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.

Orientação: Terciane Ângela Luchese.

Modo de acesso: World Wide Web

Disponível em: <https://repositorio.ucs.br>

1. Educação de crianças. 2. Reggio Emilia (Itália). 3. Educação - História. I. Luchese, Terciane Ângela, orient. II. Título.

CDU 2. ed.: 373.2

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)
Carolina Machado Quadros - CRB 10/2236

FERNANDA DE LEMOS

**ABORDAGEM REGGIO EMILIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR
HISTÓRICO-EDUCACIONAL PARA A DOCUMENTAÇÃO “PEDAGÓGICA”**

Dissertação de Mestrado em Educação do Programa de
Pós-Graduação em Educação na Linha de História e
Filosofia da Educação da Universidade de Caxias do Sul.

Orientadora: Dra. Terciane Ângela Luchese

Caxias do Sul-RS

2024

Dedico essa dissertação às crianças que habitam o cotidiano dos meus dias, às múltiplas pessoas que me apoiaram nesta caminhada e acreditaram nos meus sonhos, aos que como eu amam e acreditam que a educação das crianças pequenas precisa ser vista como essência para a tessitura de uma primeira infância de qualidade e feliz para nossas crianças.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é recordar dos momentos vividos com quem cruzamos nas tessituras de tempo e espaço, é um sentimento de gratidão pelas experiências vividas. Agradeço à minha inspiração diária que deixa meus dias mais coloridos, que ao seu modo respeitou minha ausência e me deu forças para não desistir, Flávia mamãe te ama muito. Ao meu marido Flávio, agradeço pelo apoio incondicional, conseguimos juntos.

Às minhas irmãs e mãe, agradeço pela presença, por não julgarem e por estarem comigo dando força e apoio.

Ao meu querido grupo de amigos que o Mestrado me presenteou, gratidão pelas conversas, trocas e muitas vezes pela discordância de opiniões, pela escuta, reciprocidade e apoio, com certeza juntos ficamos mais fortes, tê-los como amigos é gratificante, nosso grupo de terapia é único.

Aos colegas de profissão, que estiveram sempre comigo nos momentos de inquietude, me ouviram e, junto ao meu desejo de exaltar a educação para primeira infância, acreditaram na minha pesquisa sem mesmo a conhecer. Como ouvi de muitos: “teus olhos brilham ao falar sobre infância, sobre tua pesquisa”. Agradeço em especial a Rosa e Letícia pelo apoio incondicional.

Aos meus alunos que por dois anos foram meus confidentes, torcendo por mim, me estimulando a estudar, vibrando pelas minhas conquistas, me surpreendendo com suas perguntas e apoio, mesmo não entendendo o significado de banca de qualificação ou banca de defesa, os guardarei em minhas memórias.

Sou grata pelos encontros de acolhimento que hoje o oceano separa, gratidão aos que me acolheram e me ajudaram à sua forma dentro do território Italiano, para que eu conseguisse alcançar meus objetivos. Lúcia e família, pela sua humildade, acolhida, conselhos e amorosidade; Fernanda, por sua força, determinação e ideias; Cilene, por sua calma, escuta e companhia; Priscila, por me abrir portas na Biblioteca Panizzi; e Francesca, por me oferecer seu interesse pela minha pesquisa, a melhor bibliotecária que já conheci; Gisele, por me apresentar a cultura de Reggio Emilia e acolher minha família como sua, levarei todos sempre em minhas memórias.

À professora Dra. Terciane Ângela Luchese, pelas orientações e inspirações, pelo acolhimento às intenções de pesquisa, pelo esforço e tempo dedicado no acompanhamento do meu percurso acadêmico, por se aventurar comigo e acreditar nos meus sonhos, pela escuta e preocupação que tiveste comigo quando estive na Itália bem como com a minha família, és

mais que uma professora, te levarei para sempre em meu coração e nas minhas lembranças. Gratidão pela liberdade na tessitura desta dissertação, respeitando minhas escritas e minha forma de (re)tecer.

RESUMO

Esta pesquisa, vinculada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade de Caxias do Sul e na linha de pesquisa História e Filosofia da Educação, tem como objetivo investigar dentro da perspectiva histórico-educacional, a documentação “pedagógica” na abordagem Reggio Emilia, como ela emerge como uma ferramenta central nessa abordagem. Para isso, traça os caminhos percorridos entre acontecimentos de 1945 em Vila Cella na Itália, passando por marcas históricas no pós-guerra até o olhar para a documentação “pedagógica” na década de 1980. A abordagem Reggio Emilia é uma proposta educacional originária da cidade de Reggio Emilia, na Itália, que enfatiza a participação ativa das crianças no processo de aprendizagem. O estudo foi conduzido por meio de uma pesquisa documental, que mobilizou análise de bibliografias em italiano, traduções, revisão bibliográfica, atas e documentos históricos. A história da abordagem de Reggio Emilia e acontecimentos históricos que a marcaram, que vão além da participação de Loris Malaguzzi, passam por lutas comunitárias, pela participação da comunidade desde seus primeiros tijolos. Considero que o educador Loris Malaguzzi desempenhou um papel significativo nesse processo, mas a pesquisa revela que a criação da abordagem é fruto de um movimento coletivo, que envolveu as vozes da comunidade e a participação ativa das mulheres num período posterior à segunda guerra, do reconhecimento das crianças e seus direitos, de uma proposta de educação que alcançou o território e contribuiu para uma cultura educacional diferenciada para as crianças pequenas. A documentação “pedagógica”, ou *documentazione*, emerge nesse contexto como uma prática essencial para o registro, interpretação e reflexão sobre o aprendizado, permitindo um olhar contínuo sobre o desenvolvimento das crianças e das relações que se estabelecem nos ambientes educativos. Ao longo da pesquisa, foi possível perceber que a abordagem Reggio Emilia se consolidou não apenas por seu método, mas pela maneira como integrou observações detalhadas da realidade local com uma sensibilidade única para as necessidades das crianças. A documentação “pedagógica” não é apenas um registro, mas uma ferramenta que se reinventa, adaptando-se às interações e descobertas, fortalecendo o papel da comunidade e dos educadores no processo de ensino-aprendizagem. A pesquisa, ao revisitar essa trajetória, busca também oferecer um novo olhar sobre como essa abordagem pode inspirar práticas educativas no contexto brasileiro, sem que isso implique em uma mera reprodução, mas sim em uma adaptação criativa e culturalmente sensível às realidades locais. Dessa forma, esta dissertação contribui para pensar a história e as práticas da abordagem Reggio Emilia, especialmente no que se refere à documentação “pedagógica”, e como podem oferecer novas perspectivas para a educação da primeira infância em diferentes territórios, incluindo o Brasil. A inspiração que essa abordagem oferece reforça a importância de uma educação que valorize a autonomia das crianças, as relações comunitárias e a documentação como uma prática viva e transformadora, por fim, esse estudo inspira um novo olhar para um recomeço em nosso próprio território.

Palavras-chave: abordagem Reggio Emilia; documentação; documentação “pedagógica”; Loris Malaguzzi; Educação Infantil.

RIASSUNTO

Questa ricerca, legata al Programma di Dottorato dell'Università di Caxias do Sul e alla linea di ricerca Storia e Filosofia dell'Educazione, ha l'obiettivo di investigare, nella prospettiva storico-educativa, la documentazione "pedagogica" nell'approccio Reggio Emilia, e come essa emerga come uno strumento centrale in questo approccio. Traccia i percorsi attraversati dagli eventi del 1945 a Villa Cella in Italia, passando per le tappe storiche del dopoguerra fino a focalizzarsi sulla documentazione "pedagogica" negli anni '80. L'approccio Reggio Emilia è una proposta educativa originaria della città di Reggio Emilia, in Italia, che enfatizza la partecipazione attiva dei bambini nel processo di apprendimento. Lo studio è stato condotto attraverso una ricerca documentale che ha mobilitato l'analisi di bibliografie in italiano, traduzioni, revisione bibliografica, verbali e documenti storici. La storia dell'approccio Reggio Emilia e gli eventi storici che lo hanno segnato, che vanno oltre la partecipazione di Loris Malaguzzi, includono lotte comunitarie e la partecipazione della comunità nella costruzione dei suoi primi mattoni. Ritengo che l'educatore Loris Malaguzzi abbia svolto un ruolo significativo in questo processo, ma la ricerca rivela che la creazione dell'approccio è il frutto di un movimento collettivo, che ha coinvolto le voci della comunità e la partecipazione attiva delle donne in un periodo post-bellico, nel riconoscimento dei bambini e dei loro diritti, di una proposta educativa che ha raggiunto il territorio e contribuito a una cultura educativa differenziata per i bambini piccoli. La documentazione "pedagogica", o documentazione, emerge in questo contesto come una pratica essenziale per il registro, l'interpretazione e la riflessione sull'apprendimento, permettendo uno sguardo continuo sullo sviluppo dei bambini e delle relazioni che si instaurano negli ambienti educativi. Nel corso della ricerca è stato possibile comprendere che l'approccio Reggio Emilia si è consolidato non solo per il suo metodo, ma anche per il modo in cui ha integrato osservazioni dettagliate della realtà locale con una sensibilità unica per i bisogni dei bambini. La documentazione "pedagogica" non è solo un registro, ma uno strumento che si reinventa, adattandosi alle interazioni e alle scoperte, rafforzando il ruolo della comunità e degli educatori nel processo di insegnamento-apprendimento. La ricerca, nel riconsiderare questo percorso, cerca anche di offrire una nuova prospettiva su come questo approccio possa ispirare pratiche educative nel contesto brasiliano, senza che ciò implichi una semplice riproduzione, ma piuttosto un adattamento creativo e culturalmente sensibile alle realtà locali. In tal modo, questa dissertazione contribuisce a riflettere sulla storia e sulle pratiche dell'approccio Reggio Emilia, in particolare per quanto riguarda la documentazione "pedagogica" e come essa possa offrire nuove prospettive per l'educazione della prima infanzia in diversi territori, incluso il Brasile. L'ispirazione che questo approccio offre rafforza l'importanza di un'educazione che valorizzi l'autonomia dei bambini, le relazioni comunitarie e la documentazione come una pratica viva e trasformativa. Infine, questo studio ispira un nuovo sguardo verso un nuovo inizio nel nostro stesso territorio.

Parole Chiave: approccio Reggio Emilia; documentazione; documentazione "pedagogica"; Loris Malaguzzi; Educazione Della Prima Infanzia.

ABSTRACT

This research, affiliated with the Graduate Program of the University of Caxias do Sul and situated within the field of History and Philosophy of Education, aims to investigate, from a historical-educational perspective, the concept of “pedagogical” documentation in the Reggio Emilia approach and how it emerges as a central tool in this educational model. The study traces the historical path from events in 1945 in Vila Cella, Italy, through significant post-war developments, leading to a focus on “pedagogical” documentation in the 1980s. The Reggio Emilia approach is an educational model originating from the city of Reggio Emilia, Italy, which emphasizes the active participation of children in the learning process. This study was conducted through documentary research, involving analysis of Italian bibliographies, translations, literature reviews, meeting minutes, and historical documents. The history of the Reggio Emilia approach and the key historical events that shaped it, extending beyond the involvement of Loris Malaguzzi, encompass community struggles and the active participation of the community from its earliest foundations. While educator Loris Malaguzzi played a significant role in this process, the research reveals that the creation of the approach was the result of a collective movement involving community voices and the active participation of women in the post-World War II era. This movement recognized the rights of children and proposed an education that extended throughout the region, contributing to a distinct educational culture for young children. “Pedagogical” documentation, or *documentazione*, emerges within this context as an essential practice for recording, interpreting, and reflecting on learning, allowing for continuous observation of children's development and the relationships established in educational environments. Throughout the research, it became evident that the Reggio Emilia approach solidified its place not only through its method but through the way it integrated detailed observations of local realities with a unique sensitivity to children's needs. “Pedagogical” documentation is not merely a record, but a tool that continually reinvents itself, adapting to interactions and discoveries, and strengthening the role of the community and educators in the teaching-learning process. By revisiting this trajectory, the research seeks to offer new insights into how this approach can inspire educational practices in the Brazilian context, not as a mere replication, but as a creative and culturally sensitive adaptation to local realities. Thus, this dissertation contributes to the understanding of the history and practices of the Reggio Emilia approach, particularly regarding “pedagogical” documentation, and how it can offer new perspectives for early childhood education in different regions, including Brazil. The inspiration that this approach offers reinforces the importance of an education that values children's autonomy, community relationships, and documentation as a living and transformative practice. Ultimately, this study inspires a new outlook for a fresh beginning in our own territory.

Keywords: Reggio Emilia approach; documentation; “pedagogical” documentation; Loris Malaguzzi; Early Childhood Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Processo documental de Gardin (1966)	40
Figura 2 - Cronograma de Execução da Estratégia Metodológica	42
Figura 3 - Mapa de Reggio com indicação da "Área declarada perigosa para ataques aéreos"	51
Figura 4 - Jornal: Reggio Democratica	53
Figura 5 - Mapa da Itália, com indicação da cidade de Reggio Emília	55
Figura 6 - Uma oficina de matemática, 1966	57
Figura 7 - Catálogo da Mostra	88
Figura 8 - Itinerário mostra "O olho salta o muro"	91
Figura 9 - Um grupo de Crianças e professora da Escola Villa Cella, em 1950	98
Figura 10 - Espiral de conexão documentação "pedagógica"	113
Figura 11 - O objeto transicional na família e na creche	114
Figura 12 - Tradução: o objeto transicional na família e na creche	115
Figura 13 - Classificação dos objetos de transição	117
Figura 14 - Tradução: Classificação dos objetos de transição	117
Figura 15 - Francesca	119
Figura 16 - Tradução: Francesca	119
Figura 17 - Lia	121
Figura 18 - Tradução: Lia	121
Figura 19 - Atenção e Observação	123
Figura 20 - Tradução: Atenção e Observação	123
Figura 21 - Ambiente educador	125
Figura 22 - Conexões do ambiente como terceiro educador	126
Figura 23 - Considerações históricas: o jogo do Romantismo aos dias de hoje	127
Figura 24 - Tradução: Considerações históricas: o jogo do Romantismo aos dias de hoje	128
Figura 25 - Brincadeira de criança até 1 ano	130
Figura 26 - Tradução: Brincadeira de criança até 1 ano	131

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Estudos selecionados de dissertações e teses.....	29
Quadro 2 - Estudos selecionados de dissertações e teses.....	33
Quadro 3 - As escolas de 1963 até 1970	65
Quadro 4 - Entrelaçamentos entre abordagem, teoria e prática pedagógica	81

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Art.	Artigo
BDTD	Base da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF	Constituição Federal
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCB	Departamento da Criança no Brasil
DCNI	Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil
DOCCX	Documento Orientador De Caxias Do Sul
EC	Emenda Constitucional
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
E.E.I	Escola de Educação Infantil
EI	Educação Infantil
ISTAT	<i>Istituto Nazionale di Statistica</i>
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MCE	Movimento de Educação Cooperativa
OBECI	Observatório da Cultura Infantil
ONMI	<i>Opera Nazionale Maternita e Infanzia</i> - Organização Nacional da Maternidade e Infância
PNE	Plano Nacional de Educação
PP	Proposta Pedagógica
PPP	Proposta Política Pedagógica
RCG	Referencial Curricular Gaúcho
SINPRÉ	Sindicato das Escolas de Educação Infantil Privadas de Caxias do Sul
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UDI	<i>Unione Donne Italiane</i>

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 FASCISMO, MUSSOLINI E SEGUNDA GUERRA MUNDIAL: CONEXÕES E CONTEXTOS PARA PENSAR A ABORDAGEM REGGIO EMILIA.....	46
2.1 REGGIO EMILIA: O QUE INSPIRA A CIDADE A REVERBERAR A INFÂNCIA	54
3 EDUCAÇÃO EM REGGIO EMILIA DE 1960 A 1970: RAÍZES E EXPANSÃO.....	64
3.1 O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO REGGIO EMILIA NA DÉCADA DE 1970 ATÉ 1980: AVANÇOS E DESAFIOS	73
3.2 AS TESSITURAS PRESENTES EM REGGIO EMILIA (1980-1990): CONTINUIDADE, INOVAÇÃO E DESAFIOS	87
3.3 LORIS MALAGUZZI, UM POUCO DE SUA HISTÓRIA.....	95
4 TECENDO CAMINHOS PARA PENSAR A DOCUMENTAÇÃO “PEDAGÓGICA”	103
4.1 DOCUMENTAÇÃO “PEDAGÓGICA” DE 1980, CONSTRUÇÕES E EXPERIMENTAÇÕES	111
4.2 A DOCUMENTAÇÃO “PEDAGÓGICA” PRESENTE NO COTIDIANO DAS ESCOLAS INFANTIS.....	134
4.3 TECENDO FIOS SOBRE: OS DIREITOS DAS CRIANÇAS	140
CONCLUSÃO	147
REFERÊNCIAS	153
ANEXO A - Plano quinquenal para a criação de creches municipais com a ajuda do Estado - Lei de 6 de dezembro de 1971, nº 1.044.....	163

Toda essa sabedoria não compensa o que não sabemos. Mas não saber é a condição que nos faz continuar a procurar; nesse quesito, estamos na mesma situação que as crianças.

(Loris Malaguzzi apud Gandini, 2016b, p. 80).



1 INTRODUÇÃO

É bom quando os interesses dos próprios adultos coincidem com os das crianças, pois assim é mais fácil apoiar a motivação e o prazer delas (Malaguzzi apud Gandini, 2016b, p. 81).

O propósito desta pesquisa, realizada no período de 2023 e 2024, é explorar como as raízes históricas da Abordagem Reggio Emilia, que moldaram sua progressão ao longo das décadas na educação infantil, desdobram-se de maneira direta na formulação e execução da prática conhecida como Documentação “Pedagógica”¹. Tem como objetivo analisar como as inspirações provenientes da abordagem Reggio Emilia e como estas repercutem nas práticas pedagógicas, transcendendo fronteiras geográficas e institucionais. Pensar, em especial, na história da abordagem Reggio Emilia, conhecendo seus pilares históricos e, nesta tessitura, chegar nas práticas pedagógicas na Educação Infantil, em especial, explorando a documentação “pedagógica”, em como ela é construída e quais atribuições são dadas a ela no contexto de sua tessitura.

No decorrer desta dissertação, o uso do recurso "apud" foi necessário devido à ausência de livros de autoria direta de Loris Malaguzzi, idealizador/interlocutor da abordagem Reggio Emilia. Malaguzzi que, ao longo de sua vida, não publicou obras em seu próprio nome, mas suas ideias e práticas educacionais foram amplamente disseminadas e interpretadas por outros autores e estudiosos que colaboraram com ele e/ou estudaram seu trabalho. Portanto, para garantir a precisão e a fidelidade ao pensamento de Malaguzzi, optou-se por citar seus conceitos e princípios pedagógicos através de referências, utilizando o "apud" para indicar que as ideias originais foram recuperadas a partir de interpretações e descrições presentes em obras de outros autores. Essa escolha metodológica assegura a devida consideração ao legado intelectual de Malaguzzi, ao mesmo tempo em que reconhece a contribuição dos interlocutores e estudiosos que documentaram tais relatos.

Na abertura desta dissertação, tanto na capa, bem como no início dos capítulos, sensibilizo o leitor com imagens². Cada uma dessas imagens representa experiências das infâncias presentes em narrativas de minhas vivências com minha filha, nossa jornada em busca de materiais, objetos desta investigação no território italiano. Estudo que analisa a história

¹ Farei uso da terminologia “Pedagógica” no decorrer de toda dissertação, utilizando aspas, por ter encontrado durante as leituras realizadas documentação como termo solo e não contaminante com documentação pedagógica, o que apresentarei no decorrer da pesquisa.

² As imagens postas nos capítulos do projeto são fotos da viagem para busca de materiais em território Italiano em 2024, os quais fazem parte da pesquisa, bem como de desenhos de minha filha, Flávia, que acompanhou a construção do estudo.

presente na abordagem Reggio Emilia e o movimento de documentação “pedagógica”, este que agora também se torna minha *documentazione*³, por se tratar do movimento existente em mim como pesquisadora.

A abordagem Reggio Emilia é um modelo pedagógico reconhecido internacionalmente, que tem suas raízes na cidade de Reggio Emilia, na Itália. Desenvolvida após a Segunda Guerra Mundial, ganhou destaque por sua abordagem centrada na criança. Diferentemente dos modelos tradicionais de educação, a abordagem enfatiza a participação ativa das crianças no processo de aprendizagem, valorizando sua curiosidade, capacidade de questionar e construir conhecimento de forma colaborativa. Nessa perspectiva, os educadores são vistos como mediadores e parceiros de aprendizagem, guiando os alunos em suas investigações e descobertas, como encontramos em Edwards, Gandini e Forman (2016a; 2016b).

Um aspecto fundamental dessa abordagem é a valorização das múltiplas linguagens expressivas, como a arte, a música, o movimento e a expressão verbal. Acredita-se que as crianças possuem diversas maneiras de se expressar e compreender o mundo ao seu redor, e é através dessas linguagens que elas podem explorar, comunicar e refletir sobre suas experiências. Na imagem que trago para as reverberações na abertura deste capítulo, bem como na epígrafe presente na introdução, tem-se a reflexão sobre a sabedoria trazida pelas crianças como condição para uma continuidade nos questionamentos, e a pesquisa nos traz perspectiva de que ideias, sugestões, problemas, perguntas, pistas e caminhos a seguir podem ser recursos para a construção do conhecimento, como diz Malaguzzi (apud Gandini, 2016b, p. 80):

Toda essa sabedoria não compensa o que não sabemos. Mas não saber é a condição que nos faz continuar a procurar; nesse quesito, estamos na mesma situação que as crianças. Podemos ter certeza de que as crianças estão prontas para nos ajudar. Elas podem ajudar oferecendo ideias, sugestões, problemas, perguntas, pistas e caminhos a seguir; e quanto mais elas confiam em nós e nos veem como um recurso, mais elas nos ajudam. Todas essas ofertas, junto com o que nos vemos agregar à situação, geram um belo capital de recursos.

Além disso, a abordagem Reggio Emilia valoriza o ambiente como um terceiro educador. Os espaços de aprendizagem são cuidadosamente planejados para estimular a curiosidade e a criatividade das crianças, oferecendo materiais diversificados e oportunidades para exploração e descoberta. Esses ambientes acolhedores e estimulantes promovem a autonomia, a cooperação e o respeito mútuo, como explica Edwards e Gandini (2002).

Uma das bases teóricas da abordagem Reggio Emilia é o construtivismo, que tem como premissa central a ideia de que o conhecimento é construído ativamente pelos indivíduos por

³ No italiano *documentazione* significa *documentação*.

meio de suas experiências e interações com o ambiente. Autores como Jean Piaget e Lev Vygotsky fornecem importantes fundamentos para compreender a importância da interação social, do diálogo e do papel ativo da criança na construção do conhecimento, como explica Malaguzzi (2016a).

A teoria sociocultural enfatiza a interação entre pares, o papel do adulto como mediador e a valorização das atividades colaborativas, características presentes na abordagem Reggio Emilia:

A sugestão de Vygotsky (1978) mantém seu valor e legitima amplas intervenções pelos professores. De nossa parte, em Reggio, a abordagem de Vygotsky está alinhada à forma como enxergamos o dilema do ensino e da aprendizagem e à maneira ecológica como podemos alcançar o conhecimento (Malaguzzi apud Gandini, 2016b, p. 76).

Além disso, a abordagem Reggio Emilia também dialoga com a teoria das múltiplas inteligências de Howard Gardner, que reconhece a diversidade de habilidades e potenciais das crianças. Gardner citado por Gambetti (apud Gandini, 2016b) propõe que as inteligências vão além do domínio acadêmico, englobando áreas como linguística, lógico-matemática, musical, espacial, corporal-cinestésica, interpessoal e intrapessoal. Essa concepção está em consonância com a abordagem Reggio Emilia, que busca valorizar e promover o desenvolvimento integral de todas as inteligências. Em uma entrevista de 2007 para a Harvard Business Review, Howard Gardner afirmou:

Meu exemplo favorito de comunidade ética é uma cidade pequena chamada Reggio Emilia, no Norte da Itália. Além de promover serviços de alta qualidade e benefícios culturais aos seus cidadãos, a cidade oferece excelentes creches e pré-escolas. As crianças sentem-se cuidadas pela comunidade. Então, quando elas crescem, elas dão de volta o que receberam, cuidando dos outros. Elas tornam-se bons trabalhadores e cidadãos (Gardner, 2007 apud Edwards, 2016b, p. 97).

Por fim, a abordagem Reggio Emilia torna-se visível por meio de Loris Malaguzzi, que foi um dos principais responsáveis por elaborar e difundir os princípios dessa abordagem. Sua visão enfatiza a participação ativa das crianças, o respeito pela sua curiosidade e a valorização das múltiplas linguagens expressivas como forma de comunicação e construção do conhecimento. Conforme Gambetti mencionando Howard Gardner (apud Gandini, 2016b, p. 189): “[...] não se pode transplantar o que é feito em Reggio Emilia para outro lugar como se fosse uma planta, mas se as pessoas quiserem mudar o seu contexto, as observações precisam começar com o que o seu contexto oferece e o senso de participação que ali há”.

Partindo desse referencial teórico consistente, os princípios e as práticas da abordagem Reggio Emilia serão explorados, a fim de que se possa compreender como as teorias fundamentadoras se entrelaçam e se manifestam na prática pedagógica, correlacionando estas com a documentação “pedagógica” e o trabalho docente, buscando entrelaçar como essa abordagem promove o desenvolvimento integral das crianças, estimulando sua autonomia, criatividade, pensamento crítico e habilidades sociais, e pensando historicamente tal construção.

Esta pesquisa então apresenta os princípios fundamentais da abordagem Reggio Emilia e sua inspiração em diálogo com sua própria história, realizando uma tessitura em como essa abordagem pode apoiar práticas que promovam o desenvolvimento integral das crianças, promovendo sua autonomia, criatividade, pensamento crítico e habilidades sociais, pensando na documentação “pedagógica” como maneira de agregar para uma educação potente e efetiva na primeira infância.

Através de materiais educativos, cada criança, professor e escola podem ganhar uma voz pública e uma identidade visível. O que está documentado pode ser visto como uma história de vida de crianças, professores e pais, uma história que pode mostrar as contribuições da escola para nossa sociedade e para o desenvolvimento da democracia. Nas palavras de Rinaldi, “a documentação pode oferecer, tanto às crianças quanto aos adultos, momentos reais de democracia - democracia que tem suas origens no reconhecimento e na visualização das diferenças trazidas pelo diálogo. Isso é uma questão de *valores e ética*.” (Rinaldi, 1995 apud Dahlberg, 2016b, p. 235-236).

Com base nessas informações, foi possível desenvolver o trabalho de forma detalhada, explorando os principais aspectos da abordagem Reggio Emilia e suas implicações na prática pedagógica. Assim, trago Loris Malaguzzi, que reflete em um tempo passado reflexões que cabem hoje como se o chamado tempo não tivesse passado ou existido:

Estamos trabalhando em tempos difíceis e em constante mudança ... além da nossa habilidade de previsão, pois o futuro tornou-se difícil de governar. Acredito que o desafio diante das crianças de hoje seja ... pensar em como se interconectar - esse é o lema do presente e do futuro -, uma palavra que precisa ser compreendida em profundidade e em todas as suas formas. Precisamos fazer isso tendo em mente que vivemos em um mundo composto não de ilhas separadas, mas de redes... nessa metáfora está contida a construção do pensamento das crianças e a construção do nosso próprio pensamento, que pertence a um largo arquipélago em que interferência, interação e interdependência estão constantemente presentes, mesmo quando não as vemos... (Malaguzzi, 1993 apud Rinaldi, 2016b, p. 355).

A Educação Infantil é uma etapa, um tempo crucial no desenvolvimento das crianças, e a abordagem Reggio Emilia tem se destacado como uma proposta pedagógica inspiradora na busca pela qualificação das propostas de ensino-aprendizagem. Nesta dissertação, são explorados os elementos fundamentais dessa abordagem e, em especial, trazendo a contribuição histórica das tessituras desta com a participação das mulheres no seu alicerce e disseminação, buscando o local seguro e de aprendizagem para as crianças na primeira infância. Além disso, remonta como Reggio Emilia influencia os contextos da primeira infância nas escolas de Educação Infantil. A dissertação conversa com os fatores relacionados e convergindo com a Documentação “Pedagógica” e seu papel dentro da abordagem: Abordagem Reggio Emilia na Educação Infantil ao longo do tempo, interagindo na tessitura da Documentação “Pedagógica”.

Pensando sobre tempo presente e no que se refere ao tempo percorrido ou tempo que se passou, trago um pouco dos trechos de vida percorridos por mim para ilustrar meu desejo por pesquisar sobre esta abordagem Reggio Emilia, bem como trazer a documentação “pedagógica” com foco no papel do educador em minhas reverberações. “Por que temos que estudar? Para conhecer o mundo e para ajudar a torná-lo melhor e mais bonito. Mas, atenção: não se estuda somente nos livros. [...] é preciso estudar também a realidade!” (Rodari, 2012, p. 42).

Neste questionamento, de que: “temos que estudar?”, faço uma analogia sobre meu tempo vivido como Fernanda, onde me constituí desde minha infância como um ser que amava estudar, ler, cheirar os livros e que ainda se sente feliz ao fazê-los e, nesta jornada, com o passar dos anos me descobri pesquisadora.

Eu, Fernanda de Lemos, fui a Fernandinha na infância e, falando em infância – que para muitos é apenas uma fase do desenvolvimento que vai do nascer até a adolescência –, essa menina que hoje vive em meus pensamentos e lembranças, a Fernanda, a “Fer”, que hoje é mulher, esposa, mãe, estudante, pesquisadora e que, no fundo de sua “alma”, guarda a Fernandinha, que lhe acompanha a cada novo desafio, que amava a leitura, a gentileza, a troca de experiência, a crítica, que é apaixonada pelas crianças bem pequenas, que tem prazer em compartilhar o que aprendeu ao longo de sua jornada com quem tem interesse de compartilhar saberes.

A cada novo desafio e questionamento sobre o fazer pedagógico, me pergunto se a Fernandinha que mora em mim ficaria feliz com aquele gesto, atitude, se aprenderia com tal iniciativa e proposta de atividade e/ou experimentação. Carregar a Fernanda “criança” comigo me aproxima do amor que tenho por educar, por estar na escola, por ser educadora nos diferentes níveis de ensino que atuo hoje. São 22 anos dedicados à prática docente, e me parecem que são tão poucos frente a todas as mudanças que já passaram por mim, tanto na

perspectiva de como, quando e de que forma lecionar, pelas legislações, pela minha conduta, pelo meu SER.

Meu primeiro contato como docente foi através da brincadeira, minhas bonecas e, mais tarde, minhas primas eram meus alunos, passava horas na garagem de casa rabiscando um pequeno quadro que ganhei em uma das casas que minha mãe trabalhava.

Quando tinha 12 anos comecei a trabalhar, estudava em um turno, era babá de duas crianças em outro turno, e à noite fechava agnolines, que fazem parte de um prato típico na nossa região. Quando iniciei o magistério, logo nos primeiros meses me tornei educadora. Foi desafiador, já tinha brincado por muito tempo de ser “profe” na infância, mas na prática a ideia assustava, o que e como fazer? Como agir na turminha de 17 crianças de 3 anos? As perguntas foram respondidas pelas acolhidas das crianças, que são tão puras e mágicas, e que iam me guiando pelo que queriam brincar e explorar. Assim, foi uma sintonia, não sei explicar como ou em que momento descobri que eu era capaz, que eu iria conseguir, mas deu tudo certo! Permaneci nessa escola por 12 anos. A decisão de sair veio quando já era coordenadora pedagógica, auxiliava em todos os espaços da escola quando que necessário, estudava à noite, fazia graduação em Pedagogia, e durante o dia a escola preenchia cada espaço.

O incrível da vida é que quando algo desafiador nos é apresentado, buscamos meios para dar conta e conseguir. Tenho memórias de estar muito cansada, afinal trabalhava à tarde na escola e à noite fechava agnolines, tarefa que só deixei quando iniciei a graduação em Pedagogia - um sonho que se concretizou com muito esforço. Contava as passagens de ônibus para conseguir ir e voltar para casa, consegui uma bolsa de estudos e, mesmo assim, não pude parar de trabalhar. Nestes 12 anos iniciais de docência na Educação Infantil, em meio a tantas atividades voltadas para o ser/fazer e estar educadora, tive amores, participei de grupos de jovens, ajudei minha família por um período onde meus pais se divorciaram, comprei meu primeiro apartamento e conheci meu futuro marido, Flávio. Minha vida dos 15 aos 24 anos foi baseada em estudo e muito trabalho. Refletindo hoje sobre isso, talvez eu poderia ter feito algumas opções diferentes para aproveitar mais as oportunidades.

Neste espaço de tempo e de inquietudes, me tornei alfabetizadora, me apaixonei pela alfabetização, fiquei atuando como alfabetizadora por 4 anos, e isso me moveu a buscar mais conhecimento, então fui em busca de uma Pós-Graduação em Alfabetização e Letramento.

Atuei na coordenação pedagógica em ação social que atendia crianças em vulnerabilidade social, um desafio gratificante. Atuar com crianças em vulnerabilidade social faz com que a educação se torne muito mais que educar, ela se torna acolhedora, gratificante e transformadora. No período que permaneci atuando neste espaço, iniciei e finalizei minha

segunda “Pós-graduação” em Psicopedagogia, que muito me ajudou no manejo das dificuldades que surgiram pelo caminho.

Esta me possibilitou os atendimentos psicopedagógicos, tive dois espaços em locais diferentes da cidade por 2 anos, foram momentos de muito estudos sobre dificuldades de aprendizagem, de troca com profissionais de diferentes áreas e, com o passar do tempo, percebi que quanto mais atendimentos eu fazia, mais certeza do caminho que eu estava seguindo eu tinha.

Desafiei-me a fazer diferente no período em que atuei como educadora em uma turma de 4 anos em uma Escola de Educação Infantil Municipal. Estruturava as aulas baseada nas curiosidades das crianças, usando fotos como registro das atividades realizadas, dos momentos marcantes e, nesse espaço de tempo, mesmo sem conhecer nada sobre as Pedagogias Italianas, refletindo hoje, sei que ali já usava, mesmo sem o conhecimento, o que lá, há muito já é feito.

Quando me deparei com o desafio de apresentar como coordenadora pedagógica estudos sobre a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, muito sobre minha prática pedagógica conflitou com os estudos deste percurso. A pluralidade de linguagens que iniciaram a fazer parte do meu cotidiano como educadora e coordenadora permitiram que minha capacidade de compartilhar e compreender a primeira infância tomassem um sentido, um propósito, de compartilhar saberes e de muito estudo. As Cem Linguagens, de que falou Malaguzzi (2016), está diretamente vinculada ao conceito de documentação “pedagógica”, pois se trata de uma oportunidade de declarar a ideia de criança que temos em suas diversas formas de ser e estar no mundo. E foi essa documentação “pedagógica” que se tornou o foco inicial das minhas pesquisas, mas quanto mais aprofundava em minhas leituras, me questionava sobre a correlação entre os termos da Base, com o que é usado nas literaturas italianas no que diz respeito à primeira infância.

No dia 09 de abril de 2019 me tornei mãe da Flávia, uma pequena que veio ao mundo para me ensinar que o amor é infinito e tem muitas formas. Neste mesmo ano, fui convidada pela secretária de educação da cidade de Flores da Cunha para ser diretora de uma escola de Educação Infantil que atendia 260 alunos de turno integral e parcial. O ano iniciou bem e logo veio a pandemia, desafio triplicado, fazer a diferença a distância. Me descobri ainda mais criativa para atender todas as necessidades das professoras, crianças, famílias, tentando suprir não só a parte intelectual que tanto foi cobrada, mas também o emocional com visitas domiciliares, mesmo no portão, com entrega de cestas básicas para os que precisavam, de roupas para aquecer as crianças no inverno. Logo em seguida, em 2021, fui nomeada na Rede

Municipal de Ensino de Caxias do Sul. Optei, então, por me exonerar de Flores da Cunha e assumir este novo cargo.

Venho refletindo sobre a primeira infância desde que iniciei minha caminhada, como tema gerador e central em um contexto emergente, que emerge como discussão questões conceituais, sociais, históricas, políticas e culturais. E ainda discussões nas diversas áreas que abarcam os quesitos relativos às práticas pedagógicas e à legislação vigente, que são igualmente temas de estudos e aprofundamentos. Ouso dizer, foco e desafio das narrativas presentes em nossa sociedade, precisamos buscar um percurso de construção de instrumentos para compartilhar o cotidiano pedagógico e as aprendizagens das crianças, de forma a qualificar a Educação Infantil como uma etapa de suma importância para o desenvolvimento das crianças.

Os movimentos sociais e organizações diversas modificaram o olhar sobre a Educação Infantil, dando sentido às aprendizagens, fazendo da criança a protagonista na construção de seu conhecimento. Diferente de épocas anteriores, hoje acompanhamos e compartilhamos experiências que buscam efetivar qualitativamente a expansão das oportunidades para todas as pessoas, nos diversos espaços, através de diferentes posturas e ações.

A imagem de uma criança que, desde o seu nascimento, é fortemente envolvida em sentir-se parte do mundo, em viver o mundo a ponto de desenvolver um complexo sistema de habilidades, de estratégias de aprendizagem e modos de organizar as relações. [...] A relação, a interação e a intersubjetividade permitem a criação de ações, de pensamentos, de teorias e linguagens, de novos valores para o sujeito e para a comunidade. [...] É no confronto, na troca, na discussão e na negociação que constrói, não apenas o próprio saber, mas o Eu e o outro, ou seja, o mundo (Rinaldi, 1999, p. 9-12).

O ingresso no Mestrado foi em busca da qualificação de minhas narrativas e observações acerca da Educação Infantil, pesquisando sobre a perspectiva da infância e as diversas possibilidades de fazer, ser, e estar pensando sobre a educação acolhedora e com olhar sensível às mudanças. A cada avanço descrito na literatura pelos pesquisadores da área, bem como dos movimentos legislativos e sociais, encontramos as sementes da transformação e da construção de uma nova fase, onde a educação infantil passa a ser vista não só como espaço de cuidado, e sim como uma oportunidade de construção de conexões.

Ao visitar escolas da região sul, de outros estados e das minhas vivências no território italiano, na busca de inspirações para os estudos, observo também movimentos de modificações nas práticas pedagógicas. Com o intuito de alcançar uma educação que faça diferença no cotidiano escolar, que pense em suas práticas e se preocupe com as formações de seus profissionais, na investigação e elaboração de recursos pensados na infância, na criança e nas diversas possibilidades de fazer a diferença.

Esta pesquisa em sua tessitura carrega consigo a investigação sobre as relações históricas presentes na Abordagem Reggio, fonte de minhas análises. A condução teórica apresenta a Pedagogia Italiana de Loris Malaguzzi, os fatos históricos norteadores da abordagem Reggio Emilia. As relações entre a *documentazione*, o olhar, a escuta sensível, a coerência entre as inspirações e a teoria, bem como a relação da construção da documentação “pedagógica” são pautas desta pesquisa. Como trago nas palavras de Loris Malaguzzi a relação entre um bom projeto e o delinear para um objetivo final.

Um bom projeto tem alguns elementos essenciais. Primeiro, ele deve produzir ou provocar uma motivação inicial para aquecer as crianças. Cada projeto tem um tipo de prólogo, em que informações e ideias são oferecidas e compartilhadas com o grupo. Posteriormente, elas serão usadas para ajudar as crianças a expandirem suas intenções junto das intenções dos adultos, sugerindo um objetivo final (Malaguzzi apud Gandini, 2016b, p. 81).

Sendo assim, carrego estes elementos essenciais para a tessitura da pesquisa, o olhar e cuidado com a primeira infância, bem como as reverberações acerca da abordagem Reggio Emilia.

Considerando (a) as contribuições do interlocutor Loris Malaguzzi, (b) a abordagem Reggio Emilia e a conceituação/prática o olhar e cuidado com a primeira infância relativa à documentação “pedagógica”, nessa investigação o problema de pesquisa questiona: **Como foi o processo histórico-educacional que embasa o entendimento e as práticas para a Infância no contexto da abordagem Reggio Emilia, em especial o de Documentação “Pedagógica”?**

Para inaugurar e avançar na narrativa destas questões, estabeleceu-se como **objetivo geral**: investigar como as narrativas históricas da Abordagem Reggio Emilia ao longo do tempo na educação infantil impactaram diretamente na concepção e prática da Documentação “Pedagógica”, com uma análise iniciando em 1945 até 1980.

E como **objetivos específicos**:

- Aprofundar o conhecimento acerca da abordagem Reggio Emilia com a busca de textos históricos e fatos que possam delinear as ações que tornaram esta referência nas ações para a Educação Infantil.

- Examinar como os eventos históricos e contextos culturais na Itália pós-guerra contribuíram para a concepção inicial da Abordagem Reggio Emilia e para o surgimento da prática da Documentação “Pedagógica”.

- Aprofundar o conhecimento acerca da abordagem Reggio Emilia e da obra de Loris Malaguzzi, com a busca de textos e registros documentais de época que possam contextualizar e conceituar documentação “pedagógica” e sua relação com a prática docente na Educação

Infantil, como uma ferramenta essencial para o registro, reflexão e comunicação do processo educativo.

As crianças vivem infâncias pensadas e construídas para elas e pelos adultos. Estes muitas vezes parecem esquecer que um dia já foram crianças, a partir da compreensão que estes têm no momento vivido sobre a própria infância e sobre o que é ser criança. Nos últimos anos, no Brasil, tivemos um aumento nos dispositivos legais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei 9394 (Brasil, 1996), Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (Brasil, 1999), Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1988), que ampliam os conhecimentos acerca das concepções de infância existentes, pretendendo orientar e reorientar a práxis, a reconstrução do olhar sobre a educação das crianças pequenas. Pensando e traçando reflexões sobre a criança:

[...] é um ser social que se constitui nas muitas interações - provocadas pela cultura - que vivencia, desde o seu nascimento. Portanto, os processos de vida e de educação são constitutivos do seu próprio processo de humanização. No entanto, as várias maneiras como a educação pode ser organizada pelas políticas públicas produz diferentes resultados na formação deste processo. Podemos inferir que a intencionalidade educativa revela uma determinada concepção de criança, pois a forma como as práticas educativas se organizam revela o modo de vê-la (Souza, 2007, p. 154).

Trazendo uma compreensão sobre esta primeira infância, agora uma nova visão de como preparar, gestar e se fazer a educação, de ensino, de aprendizagem e de desenvolvimento infantil fica de responsabilidade das escolas de Educação Infantil e, conseqüentemente, na atuação dos educadores, uma responsabilidade ainda maior, pois é a partir de suas experiências na infância, na docência e de seus conhecimentos que ações e intervenções serão desenvolvidas e executadas. Isso requer do educador: observar, selecionar, decidir, organizar, refletir, acolher, olhar, sentir, aproximar-se, isso demandando efetivação de um processo de trabalho que enfatize e possibilite uma constante análise crítica de sua prática. Faz-se necessário dispor-se para usar os procedimentos de registro para a qualificação e recomposição do ensino, propor e dispor de diálogos e reflexões constantes, para aprofundar o entendimento de como a criança está aprendendo e se desenvolvendo em sua totalidade, reconhecer-se como um estudioso de sua prática pedagógica, enfim, a partir da compreensão da complexidade do processo educativo e de seu significado para o processo de escuta das crianças, intervir intencionalmente e muitas vezes não consciente de suas concepções.

Repensar sobre as práticas idealizadas e propostas, refletindo sobre o referencial teórico, entretanto não sobrepondo qualquer teoria sobre essa prática, mas uma teoria cujos pressupostos asseguram objetivos humanizadores (Duarte, 1999a; Martins, 2007a; Mello, 2007a), explicativa

da complexidade do desenvolvimento humano, ou seja, que: socializa o saber científico, artístico cultural, ético; desenvolve as funções psíquicas como o pensamento, a fala, a imaginação, a memória, a atenção, a autodisciplina ou o controle de sua própria conduta, assim como as habilidades, os sentimentos, as emoções; forme a criança para ser curiosa e inteligente, a fim de ter uma personalidade estável e solidária; oriente-a a expressar-se por meio de diferentes linguagens e lhe estimulem o desejo de saber mais. Para Mello (2008, p. 3), os estudos de Vygotsky:

[...] sobre o desenvolvimento humano e especificamente sobre o desenvolvimento infantil trazem uma contribuição central para orientar a construção desses novos conhecimentos. De um modo geral, seus estudos e pesquisas orientam nossa compreensão e nosso olhar sobre a criança, sobre a infância e sobre a educação da infância. São, portanto, contribuições teóricas. Nosso papel como estudiosos de Vygotsky é interpretar suas contribuições buscando as implicações práticas desses estudos para a educação das crianças.

Pensando e refletindo sobre teoria e prática, que constituem uma união de saberes, que gera reciprocidade e escuta, como também compromisso do educador infantil na superação das dificuldades que se interpõem na execução do trabalho pedagógico.

Para compreender a tão vivida infância, se faz necessário repensar e atuar nela, conhecer na prática suas dores, seus elos, seus amores. Atuar na Educação Infantil é perceber que adequações que facilitam e ajustam as ações educativas a uma nova concepção de pedagogia da infância se fazem necessárias.

Muitas questões são levantadas, e na busca por novas metodologias, abordagens e práticas que venham a crescer na primeira infância, um movimento de apropriação de novas fontes se inicia com a implementação de novas diretrizes, como o Documento Orientador De Caxias Do Sul (DOCCX), que traz uma junção da BNCC e do Referencial Curricular Gaúcho (RCG), como norteadores para as práticas docentes na Educação Infantil.

Identificou-se a urgência de defesa da identidade epistemológica do território, tendo em vista os pressupostos presentes nos documentos que constituem a Base Nacional Comum Curricular, bem como o Referencial Curricular Gaúcho (RCG), coadunando na dinamização do currículo, como um documento identitário do território de Caxias do Sul. Para tanto, a visão crítica e a valorização do saber científico e popular ancoraram-se aos atos humanitários e às narrativas históricas construídas pela diversidade de culturas que habitam aqui. Implementação do DOCCX (DOCCX, Caxias do Sul, 2019, p. 15).

Para os educadores de Reggio Emilia, o ato de documentar não tem como objetivo classificar ou comparar as crianças entre si ou em seu grupo. Esse ato constitui um processo dinâmico, contextualizado e efetivo com a finalidade de compreender as crianças pelas suas

percepções, experiências e seus sentimentos, interesses, ideias e capacidades. Ou, para melhor e mais profundamente compreender a criança real sob sua responsabilidade, os educadores podem – fundamentando-se na documentação “pedagógica” – programar experiências de aprendizagem que sejam significativas e desafiadoras para as crianças. Para Gandini e Goldhaber (2002, p. 150), o processo de documentar é:

[...] um processo cooperativo que ajuda os professores a escutar e observar as crianças com que trabalham, possibilitando, assim, a construção de experiências significativas com elas. A documentação, interpretada e reinterpretada junto com outros educadores e crianças, oferece a opção de esboçar roteiros de ação que não são construídos arbitrariamente, mas que respeitam e levam em consideração todas as pessoas envolvidas. O processo de documentar é capaz de ampliar a compreensão dos conceitos e das teorias sobre as crianças com a convicção de que, tanto para as crianças quanto os adultos, a documentação serve de apoio aos seus esforços para entender e para se fazer entender.

Gandini e Goldhaber (2002) caracterizam o processo de documentação como um ciclo de investigação que compreende: elaboração de hipóteses sobre o que investigar por parte dos educadores ou crianças; observação sobre o que fazem e dizem as crianças; registro e coleta de materiais; organização das observações e dos materiais; análise e interpretação das observações e dos materiais à luz teórica; desenvolvimento de planos para problematizar as aprendizagens e articular novas perguntas.

O contato com essa nova modalidade de registro e acompanhamento da aprendizagem e do desenvolvimento infantil vem como uma oportunidade que aproxima crianças, famílias e professores. Os processos de registros na escola tomam um rumo e assumem um novo significado através dos estudos conceituais que vem abarcados com a documentação “pedagógica”, que carrega em si o conceito traçado pelas escolas de Reggio Emilia. Conforme Fyfe (apud Edwards, 2016b, p. 279):

O conceito de documentação, como é usado nas pré-escolas e nas creches em Reggio Emilia, é um procedimento usado para tornar a aprendizagem visível para que ela possa ser lembrada, revista, reconstruída e reinterpretada como base para a tomada de decisões. A documentação pode revelar as habilidades e o conhecimento (ou os atributos) das crianças, mas o mais importante, do ponto de vista de Reggio, é que a documentação aprofundada pode revelar os caminhos que os alunos estão percorrendo para aprender e os processos que estão desenvolvendo em busca do significado.

Nessa dissertação, que aborda a utilização da documentação como instrumento na abordagem Reggio Emilia, é possível visualizar a produção de conhecimento para área educacional, aprofundando a compreensão dos princípios e práticas dessa abordagem e sua eficácia na promoção do desenvolvimento integral das crianças. Trago nas palavras de Fyfe

(2016) um dos conceitos de documentação, pelo qual há o entendimento da aprendizagem com foco na criança e em suas potencialidades, um processo de significado visível.

Além disso, essa dissertação fornece subsídios para a formação de educadores, permitindo que eles conheçam a história que antecede, que faz o elo temporal entre o passado e a abordagem Reggio Emilia, para somente então utilizarem a documentação de forma mais consciente e significativa em seu trabalho diário. Isso pode resultar em práticas pedagógicas mais reflexivas, contextualizadas e adaptadas às necessidades e interesses das crianças, contribuindo para uma educação mais inclusiva e participativa.

Portanto, a realização de uma dissertação que trata da abordagem Reggio Emilia e da utilização da *documentazione* como ferramenta, instrumento para mobilização das diversas experiências e aprendizagens a serem construídas e já construídas pelas crianças, contribui para avançar no conhecimento científico acumulado na Educação Infantil, pensando na triangulação entre documentação “pedagógica”, docência e práticas pedagógicas, auxiliando os educadores, visando aprofundar o conhecimento sobre essa abordagem e promover reflexões e práticas pedagógicas mais efetivas e contextualizadas.

Na revisão de literatura, trago o levantamento de referenciais que contribuíram com a pesquisa que estou apresentando. Iniciei com o descritor "Reggio Emilia", no período de dezembro de 2022 até março de 2023, na Base da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD. De imediato, encontrei 42 pesquisas, que após a seleção - lendo título, resumo e palavras-chave -, resultaram na seleção de 04 dissertações e 03 teses. Desse total, a grande parte na área do conhecimento das Ciências Humanas, com área centrada no planejamento educacional, coordenação pedagógica e prática do professor, área de Psicologia e História. A partir da leitura dos resumos das pesquisas do campo da educação, selecionei 07 delas, que discutem práticas pedagógicas e 03 delas têm foco em políticas públicas, por abarcarem informações que são importantes na construção desta abordagem. Grande parte dos pesquisadores em seus resumos utilizam a denominação “Abordagem de Reggio Emilia”, que é utilizada para refletir sobre questões e possibilidades para a educação brasileira em seus mais variados temas e perspectivas educacionais e/ou políticas.

A seguir, apresenta-se o Quadro 1 a partir dos estudos selecionados:

Quadro 1- Estudos selecionados de dissertações e teses

Título Endereço	Autor (a)	Data Estudo	Instituição de Ensino	Palavras-Chave
Reggio Emilia e San Miniato: experiência em política pública para a qualidade da infância < https://hdl.handle.net/20.500.12733/1623384 >	Valéria Andreetto	2014/ Dissertação	Universidade Estadual de Campinas	Formação de Professores Políticas públicas Reggio Emilia
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 < https://doi.org/10.11606/D.48.2012.tde-26032012-161504 >	Nayara Vicari de Paiva Baracho	2012/ Tese	Universidade de São Paulo	<i>Early childhood education</i> <i>Emilia-Romagna</i>
A educação da criança pequena na região da Emilia-Romagna na Itália: um estudo sobre organização, gestão e financiamento < https://doi.org/10.11606/T.48.2021.tde-20102021-130426 >	Maria Aparecida Antero Correia	2021/ Tese	Universidade de São Paulo	Criança Educação Infantil Narrativa Benjamin, Walter Educação Infantil Narrativa Documentação pedagógica Criança pequena
Pedagogia da educação infantil, gestão escolar e liderança pedagógica: um estudo de caso multicontexto numa pedagogia transmissiva e numa pedagogia participativa http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/46971	Jorgiana Ricardo Pereira	2019/ Tese	Universidade Federal do Ceará	Pedagogia Pedagogia da Educação Infantil Especificidade da Educação Infantil Gestão Escolar Liderança Pedagógica
A poética da escuta: o olhar do coordenador pedagógico na documentação pedagógica como processo reflexivo na formação do professor < https://tede2.pucsp.br/handle/handle/23566 >	Márcia Ribeiro Ferreira Nielsen	2020/ Dissertação	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Documentação pedagógica Professores - Formação profissional Coordenadores educacionais <i>Pedagogical documentation</i> <i>Teachers - Occupational training</i> <i>Pedagogical coordinator</i>
Aspectos epistemológicos da abordagem de Reggio Emilia na Educação Infantil: uma leitura a partir da teoria dos paradigmas de Thomas Kuhn < https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/1770 >	Edina Maria Burdzinski	2017/ Dissertação	Universidade Federal da Fronteira do Sul	Criança Educação Infantil Paradigma Abordagem Reggio Emilia

Fonte: organização da autora.

Na análise das teses e dissertações relacionadas ao descritor “abordagem Reggio Emilia”, farei uma análise da pesquisa realizada e do que foi descoberto em cada uma delas, iniciando a seguir.

Na dissertação de Andreetto (2014), o estudo buscou investigar a implementação de políticas públicas para a formação de professores que trabalham com crianças de 0 a 6 anos, com foco nas cidades de Reggio Emilia e San Miniato, na Itália. Realizou análise da proposta italiana e seus efeitos durante a década atual. Para compreender esse processo, a pesquisa se baseou em autores italianos, cujas contribuições servem como referência. As políticas públicas de formação de professores foram examinadas em termos de sua influência, produção de textos, práticas e impactos na comunidade. Diversas ferramentas foram utilizadas para coletar dados, como literatura e documentos em enciclopédias, documentação oficial, leis, observações e entrevistas sobre o tema. A adoção de abordagens teóricas e metodológicas permitiu estabelecer um espaço analítico em que os domínios da ética e da política estejam intrinsecamente ligados, de modo que as instituições de Educação Infantil sejam, acima de tudo, locais de prática política. Ao final da dissertação, Andreetto (2014) afirma que no Brasil seria difícil ou talvez até impossível a implementação de tal abordagem, porém considerou justificar que seria um erro não aprender com ela.

Na tese de Baracho (2012), há uma análise das práticas educacionais em um Centro de Educação Infantil de São Paulo, Brasil, com foco na investigação do uso de estratégias de observação, registro, reflexão e publicação por parte dos educadores em relação aos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, buscando contextualizar historicamente os principais aspectos e princípios da prática italiana, bem como esclarecer o significado da prática da documentação nesse contexto específico. Para aproximar a prática estrangeira do contexto da pesquisa, foi apresentado o histórico do estabelecimento da Educação Infantil no Brasil como nível de ensino e direito das crianças. A fundamentação teórica baseou-se nos princípios da abordagem histórico-cultural do desenvolvimento, estabelecendo um paralelo com as práticas da abordagem de Reggio Emilia, com foco especial na documentação.

Durante a leitura da tese de Correia (2021), percebeu-se que ele analisou o sistema de educação de 0 a 6 anos na região da Emilia-Romagna, Itália, com foco na abordagem da Educação Infantil de Reggio Emilia, usando na pesquisa o materialismo histórico-dialético como abordagem teórico-metodológica, analisando o contexto internacional e italiano, além de fontes como bibliografia especializada e relatórios oficiais. A pesquisa constata que a abordagem de Reggio Emilia está alinhada ao compromisso político e social progressista da região, resultando em uma proposta educacional avançada. No entanto, ainda existem desafios

estruturais, como a falta de vagas gratuitas para crianças de 0 a 3 anos. A gestão inclui parcerias privadas e a criação de novas instituições públicas para creches e pré-escolas. A disparidade regional também é observada, com diferenças entre o Norte e o Sul do país. A criação do Sistema Integrado de 0 a 6 anos, em 2017, buscou garantir a educação a todas as crianças, incorporando creches ao sistema educacional. A autora, em suas conclusões finais, deixa em aberto espaço para novas pesquisas acerca da funcionalidade de sistemas de educação fora do Brasil para um olhar sobre organização, gestão e financiamento.

Na tese de Pereira (2019), o objetivo principal foi aprofundar os conhecimentos teóricos e práticos relacionados à Pedagogia da Infância em contextos de Educação Infantil, identificando como a especificidade dessa etapa da educação é abordada na Pedagogia adotada no dia a dia das Instituições de Educação Infantil, especialmente no que diz respeito à atuação das profissionais responsáveis pela gestão escolar e liderança pedagógica. Como embasamento, foram utilizadas as bases teóricas da Pedagogia da Educação Infantil desenvolvida no Brasil, a Pedagogia da Relação e Escuta de Reggio Emilia, na Itália e a Perspectiva Pedagógica da Associação Criança de Portugal. Realizou-se estudo empírico, por meio de estudo de caso multicontexto em duas instituições de Educação Infantil. Os resultados do primeiro estudo de caso revelaram que a Pedagogia adotada pelas gestoras e implementada na instituição refletia uma mistura de abordagens pedagógicas assistencialistas, transmissivas e burocráticas, resultando numa precarização intensa da especificidade da EI. A liderança exercida pela equipe gestora nas instituições apareceu com certo autoritarismo. No decorrer da pesquisa, aparece o desejo por mediar, com o objetivo de desenvolver e sustentar uma prática pedagógica participativa em consonância com a especificidade da EI. Entre as conclusões, destaca-se que a mudança genuína na Pedagogia depende de um trabalho coletivo e da vontade de mudar, que pode ser estimulada pela construção de conhecimentos. Para isso, é necessário investir em formação continuada dos profissionais envolvidos na EI, direcionada ao cotidiano real e centrada nas dimensões pedagógicas específicas dessa Pedagogia, bem como em uma cultura pedagógica colaborativa. A efetivação dessa Pedagogia ocorre por meio da ação conjunta de toda a equipe educativa em todas as dimensões mencionadas.

Na dissertação de Nielsen (2020), que teve como objetivo principal analisar a importância da documentação “pedagógica” na formação contínua dos professores, considera-se a sua relação reflexiva e dialética com a escuta e a cultura da infância, respeitando os direitos das crianças na tomada de decisões no cotidiano escolar. É baseada em fundamentações teóricas que defendem a documentação como um processo metodológico na Educação Infantil, sendo que a pesquisa se apoia na abordagem Reggio Emilia, em diálogo com autores citados como:

Edwards, Gandini, Forman (1999); Freire (2017); Hoyuelos (2014); Imbernón (2011); Formosinho-Oliveira (2017), entre outros como base de pesquisa. Seu objetivo geral foi propor uma reflexão sobre o papel da documentação “pedagógica” no processo formativo dos professores, investigando se essa prática potencializa a aprendizagem das crianças, orienta as decisões dos professores e torna as aprendizagens visíveis. Os objetivos específicos incluíram a análise dos conceitos de documentação “pedagógica” e sua função na prática docente, a demonstração da importância de o uso formativo da documentação “pedagógica” nas sessões reflexivas com os professores e a proposição de um itinerário formativo para as coordenadoras iniciarem o processo metodológico da documentação “pedagógica” na Educação Infantil. A pesquisa foi realizada em uma escola particular de São Paulo, e os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com duas coordenadoras, sendo posteriormente categorizados e analisados por meio da análise de conteúdo. Seus resultados proporcionaram reflexões sobre a documentação “pedagógica” na escola, apresentando uma proposta de itinerário formativo para auxiliar as coordenadoras a desenvolverem a prática da documentação “pedagógica” no contexto da Educação Infantil, com foco na escuta, nas potencialidades e nos direitos presentes nas narrativas que constam nos documentos norteadores destas escolas.

A dissertação de Burdzinski (2017) teve como objetivo de análise examinar os aspectos epistemológicos da Abordagem de Reggio Emilia na Educação Infantil, trazendo que a mesma foi originada em Reggio Emilia, Itália, no início da segunda metade do século XX, apresentando que essa pedagogia reconhece a infância como uma categoria social e historicamente construída, valorizando a diversidade e considerando influências como gênero, classe, religião e etnia. A abordagem evoluiu ao longo do tempo, resultando em um conjunto de escolas que cultivam o potencial intelectual, emocional, social e moral de cada criança. Reggio Emilia tornou-se uma referência global como cidade educadora da primeira infância. A pesquisa adotou uma abordagem bibliográfica e interdisciplinar, incorporando a Filosofia da Ciência e fazendo uma analogia com os conceitos de paradigma de Thomas Kuhn. A análise histórica revelou que a educação moderna foi baseada em estruturas disciplinares, sistemáticas e centradas no conhecimento do adulto, com a criança tendo pouco poder de expressão. A pesquisa conclui que a Abordagem de Reggio Emilia representa um novo paradigma educacional, que rompe com a visão adultocêntrica (palavra que aparece em apenas três momentos no percurso da dissertação) e transmissiva do conhecimento.

Continuando a análise com outro descritor, "Documentação Pedagógica", no período de março de 2023 até junho de 2023, na BDTD, foram encontradas 557 pesquisas, sendo 338 dissertações de mestrados e 169 teses de doutorado. Desse total, a grande parte fica como área

do conhecimento das Ciências Humanas e/ou Ciências Sociais, com área centrada no planejamento educacional, avaliação, formação de professores, estética, relações sociais, biblioteca escolar ou temas relacionados a este, práticas com bebês, música, História, relações sociais, educação ambiental. A partir da leitura dos resumos das pesquisas do campo da educação, selecionei 05, que discutem dentro de seus temas a documentação “pedagógica”, transitando entre o professor e seu papel na construção da documentação “pedagógica” e também abordando a criança na construção de suas narrativas. Grande parte dos pesquisadores em seus resumos utilizam a denominação documentação “pedagógica”, que é utilizada para documentar fatos do cotidiano escolar vivido pelas crianças dentro do ambiente escolar, porém não existe uma constante do uso desta terminologia no decorrer das pesquisas, que muitas vezes usam somente “documentação” ou documentar no contexto de sua tessitura.

Quadro 2 - Estudos selecionados de dissertações e teses

Título Endereço	Autor (a)	Data Estudo	Instituição de Ensino	Palavras-Chave
A documentação pedagógica como processo de investigação e reflexão na Educação Infantil < http://hdl.handle.net/11449/102213 >	Cristina Nogueira de Mendonça	2009/ Tese	Universidade Estadual Paulista (Unesp)	Psicologia Histórico-cultural Documentação pedagógica Educação Infantil Organização da atividade docente
Percurso da formação do professor para uso da documentação pedagógica como registro histórico	Maria Júlia de Oliveira Dias	2018/ Dissertação	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Educação permanente Encontro reflexivo Documentação pedagógica Educação Infantil
Colecionando pequenos encantamentos... a documentos pedagógicos como uma narrativa peculiar para e com crianças bem pequenas < http://hdl.handle.net/10183/117784 >	Luciane Pandini Simiano	2015/ Tese	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Criança, Educação Infantil Narrativa Benjamin, Walter Educação Infantil, Narrativa Documentação pedagógica Criança pequena
A construção de práticas de registro e documentação no cotidiano do trabalho pedagógico da educação infantil < https://doi.org/10.11606/T.48.2011.tde-07042011-141501 >	Amanda Cristina Teagno Lopes Marques	2011/ Tese	Universidade de São Paulo	Documentação pedagógica Educação Infantil Práticas pedagógicas na Educação Infantil Projeto político-pedagógico Registro de práticas
A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico: o caso do Observatório da Cultura Infantil-OBECI < https://doi.org/10.11606/T.48.2019.tde-25072019-131945 >	Paulo Sérgio Fochi	2019/ Tese	Universidade de São Paulo	<i>Pedagogical documentation as a strategy for the construction as praxiological knowledge: the case of Observatory of Childhood Culture – OBECI</i>

Fonte: organização da autora.

Na análise das teses e dissertações relacionadas ao descritor “documentação pedagógica”, foi organizada uma análise das pesquisas realizadas e do que foi descoberto em cada uma delas.

O estudo da tese de Mendonça (2009) teve como objetivo compreender como a inserção de um processo de documentação “pedagógica” subsidia e orienta a atuação do professor na etapa da Educação Infantil sob o ponto de vista da teoria histórico-cultural. Para compreender e analisar o corpus de informação, foi utilizada a categoria de apropriação e objetivação em relação à documentação educacional no âmbito da abordagem da teoria histórico-cultural. O corpus analítico foi gerado a partir de entrevistas semiestruturadas e observações em sala de aula. A tese foi realizada com professoras que atuavam na Educação Infantil de uma escola particular localizada na cidade de Londrina no estado do Paraná.

Com base nesses dados, esta pesquisa procurou situar a documentação “pedagógica” como uma atividade de ensino que limita o diálogo entre teoria e prática, de forma a possibilitar uma atitude mais consciente, intencional e reflexiva em relação à prática docente, visando o máximo desenvolvimento das qualidades humanas nas crianças. Foi possível constatar ainda que a documentação “pedagógica” pode se tornar uma atividade reflexiva, graças à sua apropriação por parte dos professores, de uma teoria que explica o papel da educação como sinônimo de processo de humanização. Se não houver alteração nas dimensões do conceito, é impossível mudar a ênfase do processo de documentação para a essência do processo educacional. As opções teóricas que orientam o ensino do pensar e do agir são, em última instância, a base para mensurar o processo de documentação educacional.

A autora, em suas considerações finais, relata que: “A Documentação Pedagógica é uma atividade docente que estabelece, por meio de ações intencionalmente planejadas, uma relação consciente do professor com seu trabalho voltado para o desenvolvimento do processo humanizador de seus alunos” (Mendonça, 2009, p. 126).

Já a pesquisadora Dias (2018), em sua dissertação, traz uma investigação de como os coordenadores pedagógicos poderiam mobilizar os professores para usar materiais educativos em benefício das crianças do Jardim de Infância. O objetivo principal do estudo foi desenvolver um processo de formação para professores de crianças de 0 a 5 anos para refletir sobre o uso da matrícula em sala de aula e encontrar maneiras de melhorar sua prática. Sua fundamentação teórica teve como base o trabalho de Imbernón (2016) sobre o conceito de formação continuada e uma discussão sobre o conceito de documentos e registros pedagógicos, inspirando-se nos trabalhos de Freinet (1920), Freire (1992) e Warschauer (1993-2001). O estudo foi relacionado à atividade profissional da pesquisadora como coordenadora pedagógica, tendo como

participantes nove professoras de crianças de 0 a 5 anos de uma escola particular da zona sul da cidade de São Paulo.

Em sua pesquisa, a autora obteve dados a partir de 03 entrevistas retrospectivas com professores, nas quais foram discutidas questões relacionadas ao uso de registros e documentos educacionais. A dinâmica do encontro consistiu em discussão conjunta, levantamento de hipóteses, identificação de problemas e propostas de estratégias para encontrar alternativas e ajustes, com base em registros e práticas de sala de aula. Os encontros foram gravados e o material produzido foi disponibilizado aos professores e submetido aos pesquisadores para posterior análise. Em suas considerações finais, Dias (2018) conclui que, por meio dos relatos, que os encontros reflexivos contribuíram para que as professoras se desenvolvessem profissionalmente e enriquecessem suas práticas com as documentações e principalmente com o trabalho coletivo, refletindo sobre as suas práticas e adquirindo novos conhecimentos e saberes docentes.

Nas leituras e estudos da tese de Simiano (2015), ele retrata a Educação Infantil com o foco no processo de documentação “pedagógica”, fazendo um questionamento sobre como se escolhe o que será documentado, contado, explicado, interpretado e construído. A pesquisadora investigou o cotidiano de quatro creches na cidade de Pistoia, na Itália, de novembro a maio de 2014. Através da lente teórica de Walter Benjamin, propõe-se o desvio como método e a coleção como forma. Baseia-se na ideia de professores como colecionadores e pesquisas como coleções, assumindo que os documentários educativos para crianças expressam uma história especial. Neste, fica perceptível durante a leitura que autora se dedicou nas narrativas e tessituras para tentar elucidar o que vivenciou nas creches italianas. Em suas considerações finais:

Minha coleção não acabou. Coletor experiências de vida. Converto experiências, impressões, análises, poesia em texto acadêmico. O restante, talvez a maior parte, o que é indizível, inominável, este já não consigo distinguir de mim mesma. Desenho na memória as imagens de rostos e paisagens catalogadas de forma sutil e delicada. Minha caixa decorada permanece aberta. Afinal, aprendi que, enquanto brilhar o olhar, há sempre o que colecionar ... (Simiano, 2015, p. 126).

A tese de Marques (2011) teve como objetivo analisar o registro de práticas e a documentação como elemento da cultura pedagógica no contexto da Educação Infantil. Para alcançar este objetivo, foi realizado um estudo de caso coletivo em quatro pré-escolas municipais, três em São Paulo e uma em Bolonha, na Itália, que desenvolvem práticas de registro e documentação como parte de seus projetos coletivos. Como procedimento

metodológico, usou estudo de caso coletivo tendo como sustentação teórica Stake (1994, 1999), ou estudo de casos múltiplos (Yin, 2005).

A investigação, guiada pela concepção de criança como sujeito de direitos, além de ser uma produtora de cultura e de infância como categoria social, traz em suas narrativas que a Educação Infantil é vista como uma etapa educacional fundamental, que requer um projeto político-pedagógico bem estruturado e orientado para promover múltiplas experiências de aprendizagem e desenvolvimento infantil, tendo em conta as especificidades da criança pequena. Tece que a documentação “pedagógica” é vista como uma atividade que envolve a recuperação, a escuta e a reelaboração da experiência por meio da narração de um percurso e da explicitação dos pressupostos das escolhas realizadas.

Seus resultados apontam para a historicidade das práticas de registro e documentação construídas pelos diferentes coletivos institucionais. Em sua tessitura, o pesquisador relata a documentação “pedagógica” relacionada ao projeto político-pedagógico institucional, configurando-se em diferentes modalidades. A atividade de registro e documentação “pedagógica” possibilita a construção de memória e autoria, reflexão sobre as práticas, visibilidade do trabalho pedagógico, comunicação e também aproximação com as famílias, podendo ser potencializado quando a atividade é assumida pelos coletivos institucionais.

Marques (2011) ressalta a importância de reconhecer o registro e a documentação como aspectos inerentes a um projeto pedagógico para a infância, o que deve ser valorizado e estimulado pelas políticas públicas, levando em conta as necessidades de cada contexto específico. O autor deixa em suas considerações finais sua definição de documentação “pedagógica”, dizendo que:

Por *documentação pedagógica* entendemos o processo de seleção, organização e sistematização de registros, e o produto resultante dessa operação. A documentação implica a existência de uma intencionalidade que antecede a produção; é preciso decidir o que documentar, por que, para que, de que maneira fazê-lo. Trata-se da comunicação de um percurso, a narração de uma experiência, com base em um fio condutor. Por esse motivo, possibilita a explicitação de fundamentos do fazer, e a reflexão sobre a prática (Marques, 2011, p. 356).

A tese desenvolvida por Fochi (2019) abarca a composição de uma comunidade de apoio ao desenvolvimento profissional, trazendo o Observatório da Cultura Infantil - OBECI e a utilização da Documentação “Pedagógica” como uma estratégia para a construção do conhecimento praxiológico. O OBECI, criado em 2013, é formado por quatro escolas de Educação Infantil e tem como foco a organização da vida diária destas instituições, enfatizando o papel da criança no processo educativo e a redefinição do papel do professor. O observatório

OBECI utiliza a Documentação “Pedagógica”, desenvolvida por Loris Malaguzzi, como estratégia de pesquisa e formação. Esta tese reconstitui o pensamento de Malaguzzi sobre a Documentação “Pedagógica” a partir dos projetos desenvolvidos por ele ao longo de trinta anos. Além disso, narra o processo de criação e desenvolvimento do OBECI, explorando o conhecimento praxiológico construído pela utilização da Documentação “Pedagógica” em questões como a gestão do espaço educativo, os materiais, a gestão do tempo, a organização do grupo e as relações entre adultos e crianças.

O estudo é apresentado como um caso de investigação praxiológica no contexto da Pedagogia. O autor destaca a importância de utilizar a narrativa como forma de expressão em pesquisas pedagógicas interessadas em transformações no cotidiano praxiológico. Fochi (2019, p. 26) elucida praxiológico, dizendo que entende por conhecimento praxiológico o conhecimento situado, que articula dialogicamente o sujeito ao seu contexto para responder à complexidade do cotidiano pedagógico.

Em ambos os trabalhos estudados, não aparecem em suas pesquisas revisão bibliográfica acerca dos temas estudados em suas narrativas. Na caminhada de revisão bibliográfica, compor tessituras acerca da abordagem Reggio Emilia e sobre a Documentação “Pedagógica” – que hoje estão visivelmente ganhando espaço nas escolas de Educação Infantil brasileiras – sem antes contextualizar a cidade italiana de Reggio Emilia é como dizer que esta Reggio é uma prática pedagógica e só isso.

Nesse espaço de tempo percorrido após esta revisão e na tessitura desta dissertação, alguns aspectos não levados em conta nas teses e dissertações estudadas serão levadas em consideração para uma reverberação e elucidação sobre estes temas que caminham lado a lado, onde estes textos lidos e analisados serviram como inspiração para que esta pesquisa continue e traga contribuições para as práticas pedagógicas presentes da Educação Infantil, a fim de qualificar ainda mais o que já se conhece e se pratica dentro da abordagem Reggio Emilia; porém, trazendo possibilidades de inspiração dentro de uma realidade diferente da Itália, com desejo de que estas páginas possam ser revisitadas, re-descobertas.

Os adultos precisam visitar continuamente o que tem acontecido, discutir as descobertas entre si e usar o que aprenderam para decidir como e *quanto* entrar na ação para manter a motivação alta (Malaguzzi apud Gandini, 2016b, p. 82, em meu grifo, na tradução substituiria o quanto por quando).

A abordagem Reggio Emilia desperta interesse e admiração por suas práticas pedagógicas inovadoras e centradas na criança. Uma das características marcantes dessa abordagem é a utilização da documentação como instrumento para auxiliar os educadores no

processo de ensino e aprendizagem. Neste contexto, torna-se relevante investigar e compreender o papel da *documentazione* na abordagem Reggio Emilia e seu impacto na prática educacional do contexto italiano.

Como trago nas palavras de Malaguzzi (2016), a ideia de revisitar acontecimentos, discutir e trazer à tona novas perspectivas, a ideia de que o adulto precisa revisitar acontecimentos para delinear o que precisa ser realizado em sua jornada, mantendo-se motivado para avançar em conquistas e metas. Na pesquisa, isso não é diferente. No referencial metodológico isso fica presente, onde é necessário reler o que já foi escrito em análises que permeiam as reverberações e tessituras que estão em investigação. Sobre isso:

As palavras são tão poderosas porque não são apenas o país das ideias, mas também porque permitem negociações e transformações. A questão de transformar as palavras em representação gráfica não é simples, já que envolve escolhas difíceis. Às vezes, elas precisam parar para esclarecer ideias antes de colocá-las no papel e torná-las visíveis aos outros (Malaguzzi apud Gandini, 2016b, p. 82).

A *documentazione* refere-se ao registro e acompanhamento sistemático das experiências das crianças, das interações, dos projetos e das reflexões que ocorrem no ambiente educacional. Essa prática proporciona aos educadores uma valiosa ferramenta de reflexão e análise, permitindo a compreensão dos interesses, das habilidades e das necessidades das crianças, bem como a identificação de possíveis caminhos a serem explorados.

Por meio da *documentazione*, os educadores têm a oportunidade de observar e analisar de forma mais aprofundada o processo de aprendizagem das crianças, identificando suas concepções, questionamentos e descobertas. Esse procedimento possibilita um planejamento mais qualificado, mais direcionado e personalizado, atendendo às necessidades individuais e coletivas dos alunos, como mencionado em Edwards, Gandini, Forman (2016a), Malaguzzi (2016b), Rinaldi (2016b).

Além disso, a *documentazione* também desempenha um papel fundamental na promoção da parceria entre a escola, os educadores, as famílias e a comunidade. Ao compartilhar o registro das experiências e conquistas das crianças, os educadores estabelecem uma comunicação efetiva e colaborativa com os pais, envolvendo-os no processo educacional e valorizando suas contribuições.

A cidade de Reggio Emilia é localizada na região da Emilia Romagna, Norte da Itália, com aproximadamente 170 mil habitantes. Esta cidade ganhou destaque no cenário mundial da Educação Infantil, na década de 1990, ao ser divulgada por pesquisadores norte-americanos. A partir deste fato, educadores e pesquisadores de diferentes países passaram a visitá-la com o

intuito de conhecer e entender um pouco mais sobre o trabalho desenvolvido com crianças na primeira infância. Como podemos acompanhar nas atividades promovidas, por exemplo, citando Reggio Children, centro internacional de defesa e promoção dos direitos e potencialidades de meninos e meninas conhecidos na Itália e no mundo como Reggio Emilia Approach. Para este percurso de reflexões, tem-se as contribuições de estudiosos como: Edwards, Gandini, Forman (2016); Malaguzzi (2016); Rinaldi (2016); Rinaldi e Giudici (2011); Hoyuelos (2020); Pignataro (2014); Corradini (2014); Tonucci (1998); Rossi (2018); Barazzoni (2018); Delrio (2014); Rinaldi (1999, 2016, 2024).

Trazendo fatos históricos como o término da Segunda Guerra Mundial e a necessidade de reconstrução em muitos locais do país, algumas cidades, com forte tradição de iniciativa, mobilizam-se de forma espontânea para reerguer escolas que, em princípio, seriam coordenadas pelos próprios pais das crianças. Loris Malaguzzi, posteriormente reconhecido como líder idealizador de uma nova forma de olhar, entender e fazer Educação Infantil em Reggio Emilia, influenciando todo o Norte da Itália, uniu-se a alguns pais na cidade de Villa Cella, a algumas milhas de Reggio Emilia, para construir uma escola. Os fundos para a primeira escola foram arrecadados com a venda de material bélico que havia sido deixado como resquício da guerra. Além disso, também foi utilizado o material das casas destruídas por bombardeios. Malaguzzi, entusiasmado pelo empenho dos cidadãos, voluntariou-se a assumir a escola, que funcionava em sistema de autogestão em um primeiro momento, tornando-se estatal pela dificuldade encontrada pela população nos primeiros anos do pós-guerra. Após alguns anos trabalhando nessa escola, decide voltar a Reggio Emilia e continua atuando em escolas operadas pelos pais (Malaguzzi, 1999).

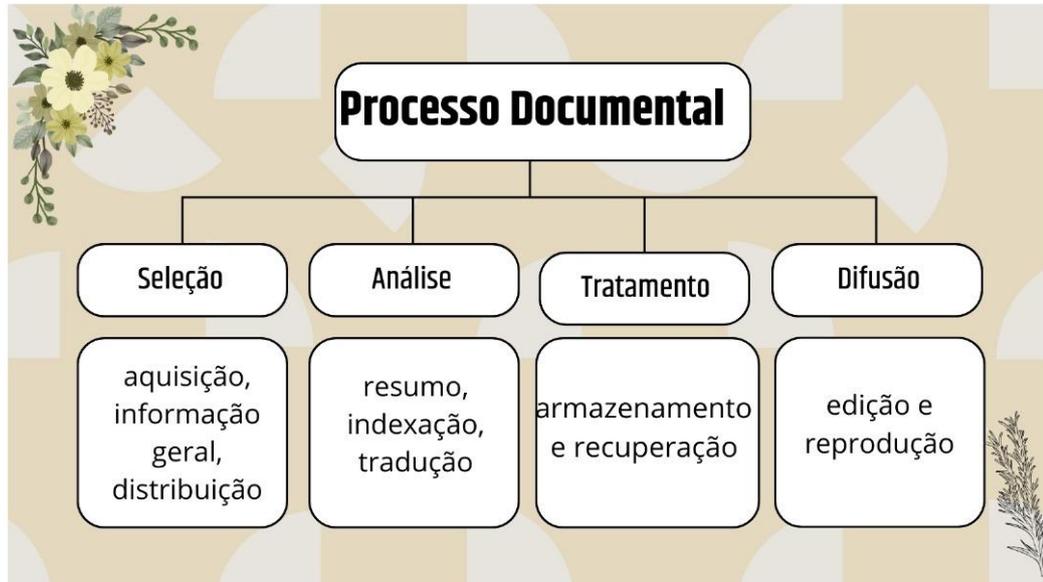
Para responder à pergunta **“Como foi o processo histórico-educacional que embasa o entendimento e as práticas para a Infância no contexto da abordagem Reggio Emilia, em especial o de Documentação “Pedagógica”?** e reconhecendo que a documentação “pedagógica” é uma ferramenta que se constitui como um registro reflexivo das práticas educativas, permitindo aos professores sistematizarem e analisarem suas experiências. Ainda promove o compartilhamento de conhecimentos e aprendizados com a comunidade escolar.

Apresenta-se então uma pesquisa de revisão bibliográfica e análise documental. A análise documental é uma técnica fundamental para a coleta e interpretação de informações a partir de documentos escritos e fontes textuais diversas. Através desta metodologia, buscamos extrair dados relevantes para a compreensão e análise do tema em questão.

Colocado dessa forma, pode-se inferir que, de acordo com Gardin (1966), a análise representa uma etapa adicional no processo de informação/documentação e não é parte

integrante do tratamento, com o qual está associada de maneira linear. Assim, para o autor, o tratamento é utilizado na interligação entre as fases de análise e difusão, ou seja, a análise precede o tratamento.

Figura 1 - Processo documental de Gardin (1966)



Fonte: organização da autora.

No processo de tratamento, percebe-se o envolvimento, armazenamento e a recuperação de informações, enquanto na análise inclui-se a tradução, a indexação e o resumo. Portanto, na visão de Gardin (1966), a tradução e o resumo são considerados fases separadas da indexação durante a operação de análise. Segundo Gardin (1973, p. 137), a análise documental consiste na extração do significado dos documentos escritos.

Para sistematizar a análise documental, foi desenvolvido um quadro de classificação que categoriza os documentos em doze tipos principais: Atas, Cadernos, Cartas, Documentos, Livros, Memórias, Mostra, Narrativa, Regulamento, Relatórios, Seminário e Publicação, permitindo uma abordagem sistemática e abrangente durante o processo de pesquisa, analisando os documentos trazidos durante pesquisa em território italiano.

A análise destes nessa tessitura permite que os pesquisadores leitores sejam agentes de mudança e que possam nas suas percepções, visões e conhecimentos já adquiridos sejam enriquecidos neste processo de construção empírica. Além disso, a metodologia utilizada promoverá a inclusão da visão acerca da documentação “pedagógica”, promovendo a criticidade e conhecimento para que suas experiências sejam revisitadas, a fim de qualificar as ações docentes bem como novas pesquisas sobre este tema. Le Goff (1990, p. 470) diz que o

documento “[...] não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder”.

Nas reverberações, segundo o autor, “só a análise de documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa” (Le Goff, 1990, p. 545).

Seguindo então por este caminho, na tessitura desta dissertação, é possível com a pesquisa documental, potencializar os conhecimentos, desencadeando uma abordagem descritiva e dialógica, fundamentada em documentos explicitados na categorização desses.

A escolha pela documentação “pedagógica” como objeto de estudo justifica-se pelo seu caráter reflexivo e participativo, permitindo aos professores uma constante avaliação e planejamento de suas ações, bem como a construção de uma visão mais aprofundada e crítica sobre suas práticas pedagógicas. Além disso, a documentação “pedagógica” possui potencial para promover a articulação entre teoria e prática, incentivando a pesquisa e a investigação no contexto educacional.

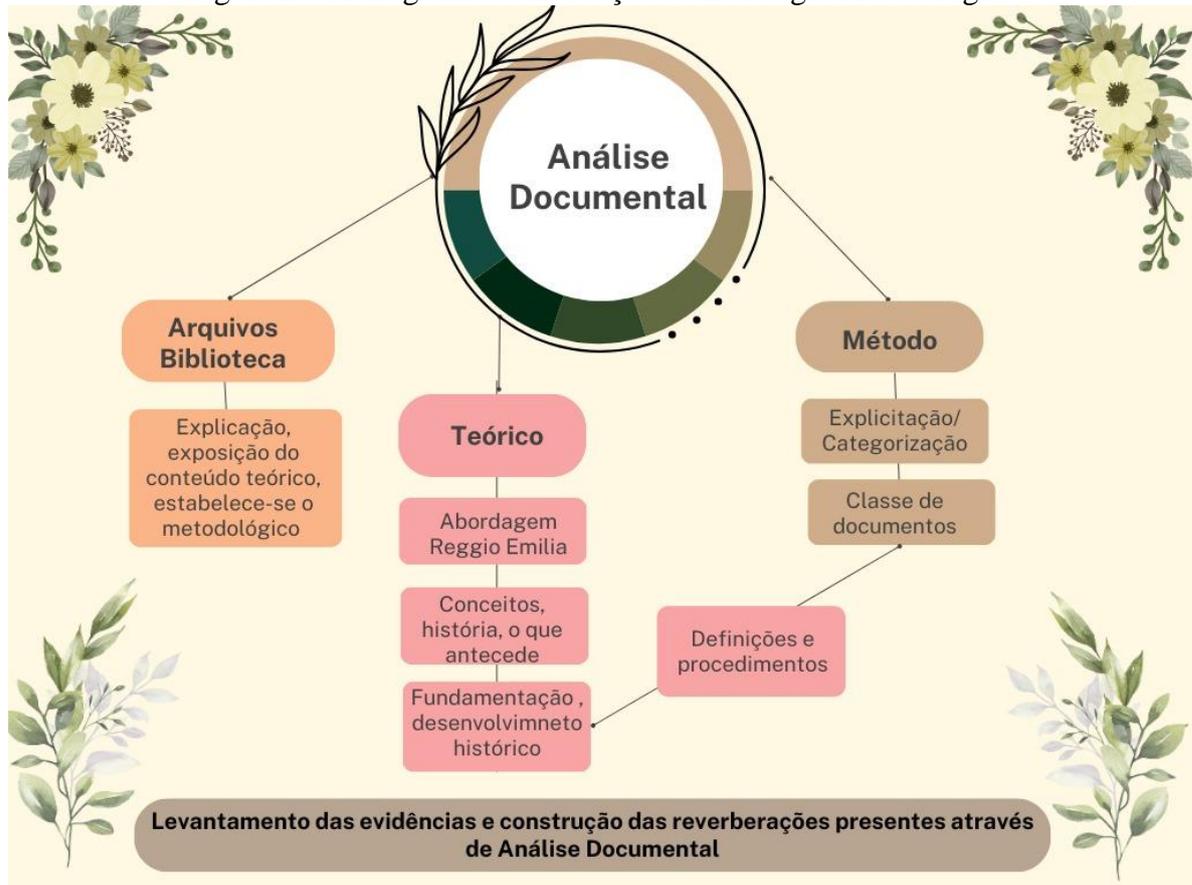
A partir da análise documental, foram explorados aspectos como a concepção de documentação “pedagógica”, percepções e o início de sua utilização como ferramenta pedagógica. Já a análise das documentações “pedagógicas” possibilita compreender a diversidade de práticas pedagógicas presentes na abordagem Reggio Emilia, identificando padrões e tendências, bem como evidenciar a relação entre teoria e prática na elaboração e execução do currículo.

Na análise textual gerada através da realização da análise dos documentos, a problematização e a interpretação das práticas acontecem a partir das narrativas durante a tessitura de análise desses. Trago ainda na perspectiva da análise textual discursiva:

[...] sigo pelo processo de impregnação e imersão nos dados, pela unitarização dos trechos das narrativas dos interlocutores empíricos, pela descrição e pré-categorização do observado, pela definição de categorias definitivas que antecipam os recortes do conhecimento utilizados na interpretação e comunicação dos achados de pesquisa recorrendo, em grande medida, ao uso de metáforas oriundas de palavras nativas dos sujeitos da pesquisa e/ou do referencial teórico atinente ao estudo (Stecanela, 2012, p. 27).

Estará presente nesta dissertação uma análise das práticas existentes com as pesquisas que realizei no território Italiano, no mês de janeiro de 2024. Pela tessitura desta dissertação busco reverberações da abordagem Reggio Emilia que ressoam nas práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil. A execução acontece conforme organização do cronograma a seguir.

Figura 2 - Cronograma de Execução da Estratégia Metodológica



Fonte: organização da autora.

O caminho seguido nessa pesquisa é de uma tessitura leve, amorosa e cuidadosa, pois se trata de estabelecer contato entre o real, o possível e a infância vivida em um tempo passado que ressoa em um tempo presente, digo e uso aqui vivida, pois na Documentação “Pedagógica” existem não só registros de aprendizagens em construção, mas sim repertórios de vida, vivência e infância, palavras minhas.

As fontes do passado são carregadas de poder e de camadas de significados, muitas vezes elaboradas e mantidas ao longo do tempo. São, de certa forma, uma coleção de memórias fragmentadas, refletindo apenas uma parte do que foi vivenciado e que, por mais que tentemos compreender, nunca conseguiremos apreender em sua totalidade. Essa fragmentação e o caráter interpretativo das fontes exigem um olhar crítico e reflexivo para captar os sentidos múltiplos e muitas vezes contraditórios que elas podem conter.

Com essa perspectiva em mente, o papel do historiador e do educador não é apenas o de transmitir essas memórias, mas também de problematizá-las, analisando o contexto em que foram construídas e a maneira como foram preservadas ou esquecidas ao longo do tempo. De acordo com Luchese (2015, p. 26):

Todas as fontes históricas que nos chegam do passado são plenas de poder, de jogos de sentido e significação, construídas e preservadas no tempo para as gerações futuras. Memórias fragmentadas de um tempo que não conseguiremos jamais tomá-lo em sua totalidade.

Trago então para encerrar meu percurso metodológico, a reflexão usando as sábias palavras de Streck. Após meu encontro com suas palavras tenho em mim que esta pesquisa é o início de uma escuta que abre imensas possibilidades para o encantamento que vem junto das descobertas acerca da infância - que não é tema desta dissertação -, mas que vem em toda sua essência abarcando com sua singela pureza minhas escritas, pensamentos e encantamentos, a fim de tecer conhecimentos transformando um pouco da realidade em que hoje nos encontramos:

O segredo da pesquisa talvez esteja em penetrar esse simples, movimentar-se dentro dele, entre suas fissuras e saliências. Esse simples e óbvio não nos encontra na escrivania, protegidos entre os livros, atrás da tela do computador. O óbvio nos encontra nas ruas, nas salas de aula, nas rodas de conversas, sempre que estejamos dispostos a um tipo de escuta em que deixamos cair nossas defesas e barreiras, quando abandonamos a posição daqueles que já sabem e que imaginam ter enfiado cada pedaço do mundo e da experiência em determinado lugar ou lhe colocar uma etiqueta. Possivelmente nos surpreendêsemos então com a constatação de que vivemos num mundo mágico, sobre o quão pouco ou nada sabemos das coisas que nos cercam, desde a variedade dos pássaros que cantam e brincam no jardim, o computador que faz parte de nossa rotina diária, ou o que acontece quando aprendemos ou não aprendemos (Streck, 2006, p. 265).

Para estruturar a pesquisa, organizei a narrativa em cinco capítulos, sendo que o Capítulo 1 é a introdução. Na sequência, vou delinear as investigações e tessituras desenvolvidas:

O Capítulo 2, com o título “Fascismo, Mussolini e a segunda guerra mundial: conexões e contextos para pensar a abordagem Reggio Emilia,” explana onde tudo começou, tecendo um caminho histórico do início de tudo, iniciando pela tessitura do Fascismo, Mussolini e as conexões presentes na Segunda Guerra Mundial para pensarmos na abordagem de Reggio Emilia, e segue para os assuntos referentes ao que fica visível nas contribuições da abordagem Reggio Emilia para primeira infância, buscando na tessitura deste escrever sobre o que leva a Cidade de Reggio Emilia a inspirar práticas pedagógicas pelo mundo.

No Capítulo 3, com o título “Educação em Reggio Emilia de 1960 a 1970: raízes e expansão”, fica visível a linha temporal da abordagem de Reggio Emilia, iniciando em 1960 e seguindo até 1980, trazendo a participação de Loris Malaguzzi, delineando a participação deste e também das mulheres presentes na construção da educação para primeira infância. Tais tessituras foram possíveis através da análise e revisão bibliográfica de livros, palestras, eventos

que foram pesquisados pela autora em Reggio Emilia/Itália e que se tornam parte deste documento.

Já na tessitura do Capítulo 4, com o título “Tecendo caminhos para pensar a documentação “pedagógica””, é apresentada a pesquisa acerca das diversas definições de documentação e documentação “pedagógica”, bem com análises acerca da documentação “pedagógica” dos anos de 1980, que trará informações e observações acerca da construção, textos e fotografias usadas, num diálogo entre o real que pode ser visto, o registro escrito e fotográfico e relacionado às referências usadas que nos falam sobre documentação e a abordagem Reggio Emilia. Segue com uma análise de como a documentação “pedagógica” está presente no cotidiano das escolas e finaliza com uma tessitura acerca da carta dos três direitos de Loris Malaguzzi, os direitos das crianças e a importância destes para primeira infância.

A conclusão e finalização desta dissertação estarão presentes no Capítulo 5, no qual trago o esperar e o final deste percurso.



"Qualquer palavra vai ajudá-las a recordar aquela vez quando...", a se descobrir no tempo que passa, a medir a distância entre hoje e ontem, embora para elas os "ontens" sejam ainda felizmente pouco numerosos."

(Rodari, 2021, p. 241).



2 FASCISMO, MUSSOLINI E SEGUNDA GUERRA MUNDIAL: CONEXÕES E CONTEXTOS PARA PENSAR A ABORDAGEM REGGIO EMILIA

Restam os factos para recordar e documentar a longa história, uma história que nos honra, de uma experiência de educação e cultura de progresso e de paz que começou em 1945, sentida pela primeira vez pelas mulheres e homens de Villa Cella, juntamente com a cooperativa e organizações democráticas, quando a guerra acabava de cessar a sua imensa violência. Em cada tijolo do Asilo Popular havia a confiança e a Inscrição da consciência, da vontade e das esperanças. Eles chegaram até nós honrados pela coerência e continuidade das coisas (Barazzoni, 2018, p. 44).⁴

Para a tessitura deste capítulo, que busca documentar a história da abordagem Reggio Emilia, trago as palavras de Barazzoni (2018), convidando a percorrer o passado e a pensar o presente, interligando-os. Impossível constituir uma trajetória sem revisitar lembranças daquele tempo; para isso, no delinear das próximas páginas, irei aproximar o passado da história que tece a abordagem Reggio Emilia, onde inicio esse percurso pelo fascismo, trazendo a presença de Mussolini e a segunda Guerra Mundial.

O fascismo na Itália, liderado por Benito Mussolini, desempenhou um papel significativo na política europeia do século XX, culminando na participação deste território na Segunda Guerra Mundial. A ascensão do fascismo na Itália, o papel de Mussolini como líder autoritário e seu impacto na eclosão do conflito global que foi esta guerra, se tornaram marcas de registros históricos que fizeram com que parte da população italiana integrasse a resistência, contra esse totalitarismo, unindo-se, na reconstrução não só política deste Estado, mas também social e educativa. Neste capítulo, farei uma tessitura, iniciando com marcos importantes presentes na Segunda Guerra Mundial e que seguem pela comuna de Villa Cella na Itália, onde se inicia a abordagem Reggio Emilia e construindo no tempo histórico, os acontecimentos.

O movimento fascista teve início em 1919. Conforme Bertonha (2017), não é correta a ideia de que tenha sido simplesmente fruto das ações de Benito Mussolini ou uma resposta à crise que a Itália enfrentava após a Primeira Guerra Mundial. Embora Mussolini tenha desempenhado um papel central, é importante compreender que o fascismo foi se adaptando às demandas políticas da época e que muitas das ideias que o sustentavam já estavam presentes na sociedade italiana (Bertonha, 2017). Inspirado nos nacionalistas, sindicalistas revolucionários e intelectuais futuristas, o movimento fascista assimilou e combinou de maneira muitas vezes

⁴ Restano i fatti a ricordare e documentare la lunga storia, una storia che ci onora, di un'esperienza di educazione e di cultura di progresso e di pace iniziata nel lontano 1945, intuita per primi dalle donne e dagli uomini di Villa Cella, insieme alle organizzazioni cooperative e democratiche, quando la guerra aveva appena cessato la sua immane violenza. In ogni mattone dell'Asilo del Popolo c'era l'affidamento e l'iscrizione di consapevolezza, di volontà e di speranze. Esse sono arrivate fino a noi onorate nella coerenza e continuità delle cose (Barazzoni, 2018, p. 44).

contraditória conceitos anteriormente estabelecidos. Elementos como a busca pela grandiosidade que o Império Romano representava para a Itália e a substituição da luta de classes pela competição entre nações pela hegemonia mundial foram incorporados ‘naturalmente’, como afirmou Bertonha (2017). Para Trotski (2019, p. 22):

Quando um Estado se torna fascista, isso não significa apenas que as formas e métodos de governo mudam de acordo com os padrões estabelecidos por Mussolini – as mudanças nessa esfera, afinal, têm papel modesto –, mas significa em primeiro lugar é basicamente que as organizações dos trabalhadores serão aniquiladas; que o proletariado será reduzido a um estado amorfo e que será criado um sistema de administração que penetre fundo nas massas e sirva para frustrar a cristalização independente do proletariado. Precisamente aí reside a essência do fascismo.

Trotski (2019) sugere que o fascismo não se limita a uma reorganização política superficial, mas representa uma ameaça direta à autonomia e organização dos trabalhadores. Além disso, enfatiza que o fascismo busca minar qualquer forma de identidade coletiva ou movimento independente do proletariado, consolidando um controle profundo sobre as massas através de uma administração centralizada e autoritária. Isso ressalta como o fascismo não é apenas uma questão de política, mas também uma questão de poder social e controle sobre a população. Bertonha (2017, p. 145) relata que: “Os intelectuais futuristas, por sua vez, inspiraram os apelos fascistas dirigidos à juventude, no sentido de mudar o mundo e em defesa da guerra, como momento mágico de renovação da raça humana, entre outros pontos (Paris, 1976; Gentile, 1988; Bernardini, 1980)”.

Os ideais fascistas não estavam dissociados do contexto político, social, educacional e cultural da Itália, tendo, portanto, representatividade em pelo menos parte da sociedade. A novidade do fascismo residia na habilidade de reorganizar essas ideias de acordo com as demandas políticas do momento e, evidentemente, implementá-las para alcançar o poder, conforme os interesses de seus líderes. Isso ocorreu em um momento específico de crise na sociedade italiana, ou seja, imediatamente após a Primeira Guerra Mundial⁵.

Após o fim do conflito da primeira guerra mundial, houve o fortalecimento do movimento revolucionário na Itália. Em 1920, houve tomada de usinas e indústrias pelos operários, porém existiu um recuo por parte do proletariado e a social-democracia perdeu força, quando então o fascismo cresce e avança (Trotski, 2019). De 1919 a 1922, existiu grande

⁵ Não é o intuito desta dissertação aprofundar o tema, mas é relevante reconhecer que as dificuldades financeiras vivenciadas no período após a Primeira Guerra Mundial merecem destaque. Para uma leitura mais detalhada consultar: Hobsbawm (2015) e Magnoli (2006): HOBBSAWM, Eric J. *A Era dos Impérios: (1875 ± 1914)*. 19. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2015. MAGNOLI, Demétrio. *História das Guerras*. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

agitação política e social, ficando pior por conta do desemprego, miséria e pelo retorno dos soldados, polarizavam e radicalizavam-se os atos políticos, e se fortaleciam os partidos socialistas e católicos (Bertonha, 2017).

Foi nesse contexto atribulado que surgiu o movimento fascista. Fundado oficialmente por Mussolini em Milão, em 23/3/1919, ele propunha a renovação completa da sociedade italiana, através da reforma do Estado e do próprio homem italiano. O Estado deveria abandonar a sua orientação liberal e ser autoritário e centralizado, eliminando-se todos os partidos políticos, o Parlamento e outros órgãos do sistema democrático. As lutas sociais seriam contidas com um misto de cooptação e repressão, de forma a garantir a uniformidade e a união entre os italianos. A nação, por fim, seria colocada em primeiro plano, o que significava uma educação fundamentalmente militarista e nacionalista para os italianos e expansão imperialista no Exterior (Bertonha, 2017, p. 18).

O movimento defendia que o Estado deveria abandonar sua orientação liberal em favor de um regime autoritário e centralizado, abolindo partidos políticos, o Parlamento e outras instituições democráticas. As tensões sociais seriam controladas por meio de uma combinação de cooptação e repressão, visando assegurar a uniformidade e a unidade entre os italianos. A nação seria priorizada, o que implicava uma educação com forte viés militarista e nacionalista para os italianos, além da busca por uma expansão imperialista no exterior. Essa visão do fascismo representava uma ruptura significativa com as tradições políticas e sociais presentes na Itália, refletindo os desafios e as aspirações da época (Bertonha, 2017).

Inicialmente discreto, o movimento fascista gradualmente angariou apoio de diversos setores da sociedade italiana. Industrialistas e latifundiários, preocupados com a agitação entre os trabalhadores, encontraram no fascismo uma promessa de estabilidade. Além disso, a pequena burguesia se viu atraída pelas ideias nacionalistas e antiliberais propagadas pelo movimento. Utilizando-se da violência para suprimir seus oponentes de esquerda, o fascismo não hesitou em empregar métodos drásticos para alcançar seus objetivos. No entanto, sua ascensão ao controle do Estado não se deu por meio de um golpe de estado, mas sim pela persuasão dos setores conservadores da sociedade. Estes últimos conseguiram convencer o rei e o governo de que a integração dos fascistas ao estado seria benéfica para seus interesses. Em 1922, Mussolini assumiu o cargo de primeiro-ministro, nomeado pelo rei Vittorio Emanuele III e iniciou um processo de transformação da sociedade, que culminou na consolidação do movimento fascista no poder (Trotsky, 2019; Bertonha, 2017). Para Goeschel (2020, p. 21):

Poucos dias depois da nomeação de Mussolini, Hitler comentou com um ativista alemão de extrema direita: “Chamam-nos de fascistas alemães. Não tenho a intenção de analisar até que ponto essa comparação está correta. Porém, temos em comum com os fascistas o amor intransigente pela pátria, o desejo de tirar a classe trabalhadora das garras da Internacional e o fresco e camarada espírito de liderança”.⁶

Neste contexto, após a ascensão de Mussolini, o fascismo buscava moldar um "novo homem" que fosse totalmente integrado ao sistema, assumindo os papéis sociais designados a ele e venerando o fascismo e seu líder. Para alcançar esse objetivo, os jovens e as crianças foram identificados como alvos principais da política educacional e da propaganda do regime. As instituições de ensino, como escolas e universidades, bem como organizações como o *Dopolavoro*⁷, o cinema e as associações juvenis, foram mobilizados para inculcar nos jovens os valores e ideais do Fascismo. Dentro dessas instituições, meninos e meninas eram educados de acordo com os princípios do regime, aprendendo quais valores adotar, como se comportar no cotidiano e quem admirar. Os meninos eram ensinados a serem futuros pais de família, trabalhadores diligentes e soldados leais, enquanto as meninas eram instruídas sobre o papel tradicional da mulher: cuidar do lar, do marido e dos filhos, além de contribuir para o crescimento da população, fornecendo futuros trabalhadores e soldados para o Fascismo. Essa estratégia de doutrinação desde a infância visava garantir a adesão inquestionável dos jovens ao regime e assegurar a continuidade de sua ideologia, como refere Rosa (2009, p. 622):

[...] buscaram construir um “novo homem”, que fosse um cidadão integrado no sistema, que assumisse os papéis sociais destinados a ele e que, acima de tudo, idolatrasse o Fascismo e seu líder. [...] Os jovens e as crianças surgiram como o alvo principal da política educacional e de propaganda do Fascismo, pois através deles poderiam entrar na vida privada e pública da população italiana. As escolas, as universidades, as associações de trabalhadores (*Dopolavoro*), o cinema e as organizações da juventude assumiram a função de educar o “novo homem” e de divulgar a cultura política do novo regime. Nas instituições do Fascismo, meninos e meninas recebiam uma educação voltada para a vida fascista, onde aprendiam que valores internalizar, como se comportar no dia a dia, a quem idolatrar e que papéis sociais assumir. Os meninos eram educados para serem bons pais de família, bons trabalhadores e bons soldados, enquanto as meninas aprendiam que a função da mulher era cuidar do lar, do marido, da prole, além de reproduzir o maior número de filhos para que compusessem os exércitos de trabalhadores e soldados do Fascismo.

⁶“Gesprach mit F. C. Holtz am 3.11.1922”, reproduzido em Eberhard Jackel e Alex Kuhn (eds.), *Hitler: Sämtliche Aufzeichnungen, 1905-1924*, Stuttgart, 1980, p. 721-722.

⁷ A *Opera Nazionale Dopolavoro (OND)* "Obra Nacional depois do Trabalho", foi uma organização recreativa fascista da Itália, criada em 1º de maio de 1925 para supostamente promover o desenvolvimento físico, intelectual e moral da população, em horários livres de trabalho.

Neste contexto educacional, surge a *Opera Nazionale Balilla* (ONB), uma organização juvenil fundada na Itália fascista em 1926, que recebeu o nome de uma figura lendária italiana, Giovan Battista Perasso, conhecido como "Balilla", que liderou um levante popular em Gênova contra a ocupação austríaca em 1746. A ONB tinha como objetivo moldar a juventude italiana de acordo com os ideais fascistas, preparando-os para servir ao Estado e ao partido. A organização promoveu atividades esportivas, militares, culturais e de lazer, todas com uma forte ênfase no nacionalismo e na lealdade ao regime. Até 1937, a ONB desempenhou um papel central na socialização e doutrinação da juventude italiana, propagando os valores e ideais do Fascismo desde a infância, como Rosa (2009, p. 624) relata:

Integravam os quadros da Opera Nazionale Balilla meninos e meninas entre seis e dezoito anos. Inicialmente, o alvo da organização eram os meninos, mas a partir de 1929 as meninas passaram a fazer parte da ONB, participando das Piccole e Giovani Italiane. Até este ano, estes dois grupos femininos estavam sobre o controle do Partido Nacional Fascista e pertenciam ao setor feminino da instituição. A matrícula na ONB era obrigatória, e todas as crianças e jovens que frequentavam escolas públicas estavam automaticamente inscritos nas organizações da juventude do Fascismo. O controle sobre a participação infantil e juvenil na ONB era intenso, e não ter um filho ou uma filha matriculado nela se convertia em um grande problema para os pais, que poderiam ser acusados, inclusive, de antifascistas. Neste sentido, muitos pais não deixavam de inscrever e levar seus filhos nas atividades, mesmo que não fossem obrigatórias.

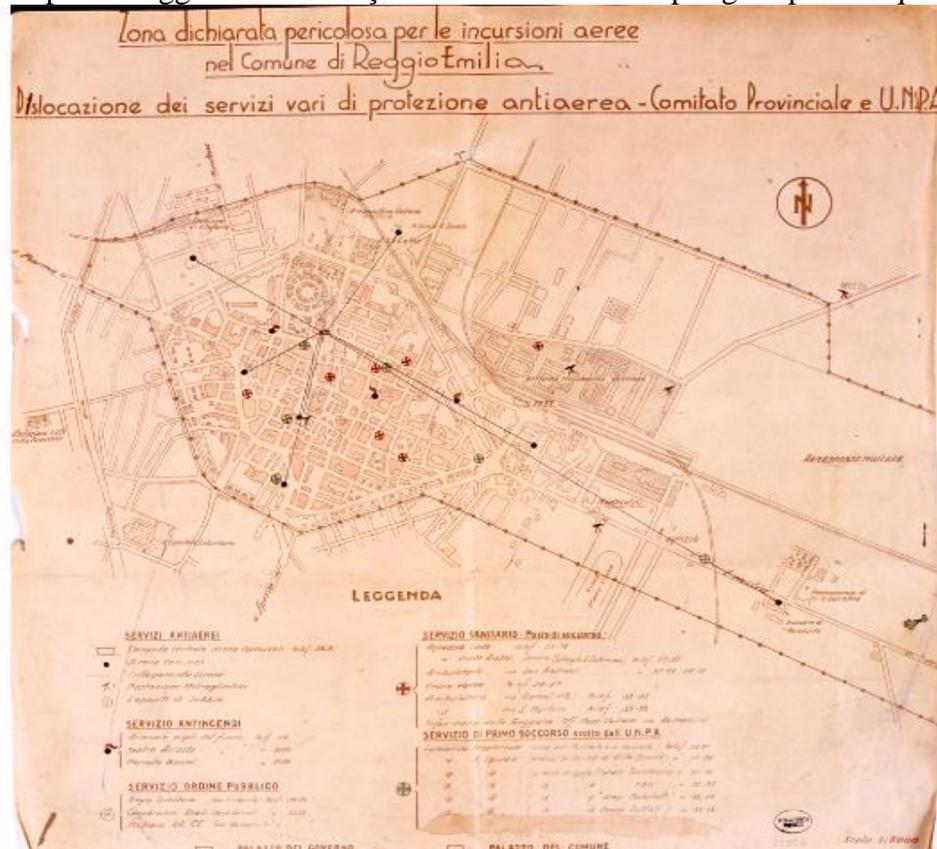
No entanto, em 1937, a ONB foi dissolvida e substituída pela *Gioventù Italiana del Littorio* (GIL). A GIL continuou o trabalho de doutrinação e preparação para o serviço estatal, mas expandiu seu alcance para incluir não apenas os meninos, mas também as meninas, refletindo a crescente importância das mulheres na ideologia fascista, promovendo uma série de atividades que visavam fortalecer o corpo e a mente dos jovens italianos, ao mesmo tempo em que os educava sobre os princípios e ideais do Fascismo. A participação na GIL era vista como uma obrigação para os jovens italianos e era altamente incentivada pelo Estado fascista. Como resultado, tanto a ONB quanto a GIL desempenharam papéis significativos na formação da identidade e da lealdade dos jovens italianos ao regime fascista⁸.

Com os desgastes trazidos no decorrer dos anos de conflito, Mussolini acaba preso. Posteriormente, após é resgatado pelos nazistas e tenta se reerguer como líder do fascismo, porém não consegue total apoio e, ao mesmo tempo, perde espaço político ficando à sombra dos avanços do nazismo. Em 27 de abril de 1945, Mussolini, que tentava fugir para a Suíça, foi

⁸ Para aprofundar mais sobre este tema, acessar o artigo de Rosa C. S. da. (2009), que consta nas referências.

capturado pelos Partigiani⁹. Rapidamente julgados, foram executados e seus corpos expostos na Piazzale Loreto, em Milão (Bertonha, 2017). A seguir imagem de mapa da comuna de Reggio Emilia, com mapeamento de pontos estratégicos para população se organizar, que deixo para reflexão.

Figura 3 - Mapa de Reggio com indicação da "Área declarada perigosa para ataques aéreos"¹⁰



Fonte: Disponível em: <<https://bdr.bibliotecapanizzi.it/visore2/index.php?pidCollection=piante-di-reggio:1&v=-1&pidObject=piante-di-reggio:1&page=presentazione>>. Acesso em: 07 jul. 2024.

⁹ Em italiano *partigiano/partigiana* é um membro de uma tropa irregular formada para se opor à ocupação e ao controle estrangeiro de uma determinada área. Os *partisans* operam atrás das linhas inimigas. Tinham por objetivo atrapalhar a comunicação, roubar cargas e executar tarefas de sabotagem. O termo ficou conhecido durante a Segunda Guerra Mundial para se referir a determinados movimentos de resistência à dominação alemã, principalmente no Leste Europeu.

¹⁰Convido o leitor a sensibilizar seu olhar para as experiências das comunidades que, diante da ameaça constante, precisavam buscar abrigo. Reflita sobre como crianças, mulheres e homens foram empurrados para a margem da violência, vivendo sob a sombra do medo e da insegurança nesse período.

Neste mapa anexado anteriormente, há indicação das posições das sirenes antiaéreas, metralhadoras e pontos de primeiros socorros existentes na cidade durante a guerra. Neste contexto, é possível observar a organização estratégica implementada para proteger a população e responder aos ataques inimigos. Mas o mapa também nos convida a refletir sobre o vivido e as marcas deixadas para o tempo futuro daquela comunidade. As cicatrizes do medo, da violência, da guerra permaneceram.

A seguir, trago o primeiro número de “*Reggio Democratica*”, publicado no mesmo dia da Libertação, 25 de abril de 1945, trazendo em sua página inicial o título: “**FINALMENTE LIBERI**”, data histórica para as conquistas que avançam no início do pós-guerra, avanço que também se dá pelas conquistas acerca da escolarização das crianças e pela primeira infância, trazendo a comunidade para fazer parte do levante para manter e reconstruir.

[...] Formações de liberdade e massas populares, marchando para o último salto. A vocês que junto com os aliados nos trazem o grande presente do qual nunca duvidamos vão os agradecimentos de todo o povo e os votos fervorosos para a última batalha que nos consagrará definitivamente como irmãos das populações do norte. Então começaremos a mais difícil, mas mais brilhante das batalhas: a da reconstrução da Itália da democracia e participação. É nossa, a verdadeira Itália. Vida longa à liberdade!¹¹

A liberdade torna-se palpável à medida em que os dias se passam. A tradução de liberdade e o desejo por dias livres de sofrimento, mortes, fugas, bombardeios, fica latente ao se ler o título do jornal que segue, pois o “*Finalmente Liberi!*” vai além de uma escrita, é um grito que estava pronto para ser levado adiante, é a comemoração de uma população que no hoje cultiva a paz dentro dos ambientes escolares.

¹¹[...] Formazioni della libertà e masse popolari, in mar-
cia per l' ultimo balzo! A voi che unitamente agli alleati
ci recate il grande dono nel quale mai du-
bitammo vadano il rin-
graziamento di tutto il popolo e il fervido augu-
rio per l' ultima battaglia che ci consacrerà definiti-
vamente fratelli con le popolazioni del nord. Poi inizieremo
la più dura, ma la più luminosa delle battaglie: quella della ricostruzione. L' Italia della democra-
zia ci attende. E' la po-
stra, la vera Italia. Viva la Libertà!

Figura 4 - Jornal: Reggio Democratica



Fonte: Disponível em: <<https://bdr.bibliotecapanizzi.it/visore2/index.php?pidCollection=Reggio-Democratica:3034&v=-1&pidObject=Reggio-Democratica:3515&returnPage=/Sezione.jsp?idSezione=47>>. Acesso em: 05 jun. 2024.

Nestas escritas, do jornal *Reggio Democratica* de 1945, reverberam o desejo e o anseio não só por liberdade, mas por um espaço onde a comunidade pertencente a um território tenha a possibilidade de um recomeço igualitário, onde homens, mulheres e crianças tenham suas vidas respeitadas, onde a educação seja um pilar para uma nova reescrita dentro da sua própria história. Encerrada a guerra, novos tempos sinalizavam para demandas de reconstrução. No contexto da Itália entre a ascensão de Mussolini, a afirmação do fascismo e a Segunda Guerra Mundial, passo agora a apresentar uma análise do movimento em Reggio Emilia, focando no período final da Guerra para alinhar os primeiros passos que culminaram na abordagem educacional que reverbera nas escolas infantis reggianas.

2.1 REGGIO EMILIA: O QUE INSPIRA A CIDADE A REVERBERAR A INFÂNCIA

O que me marcou em Reggio Emilia foi ver como a imaginação era cultivada ali, reforçando ao mesmo tempo a noção do possível das crianças. Era a expressão de algo profundamente enraizado na própria *cidade*, algo muito Reggiano (Bruner apud Edwards, 2016b, p. 18, grifo da autora).

As palavras de Bruner citadas por Edwards inspiram a abertura desse subtítulo, pois me identifico e ratifico o sentimento de acolhimento, considerando que Reggio Emilia é um território que tem esse sentimento enraizado em seu entorno, com as memórias, os fatos, as vivências e as experiências que os guiaram até o momento presente na construção desta cidade desde o final da Segunda Guerra Mundial que reverbera até os dias de hoje.

Falar sobre tal cidade é uma viagem ao passado com paradas e reflexões sobre as práticas pedagógicas existentes no tempo presente. As práticas evidenciadas em Reggio Emilia reverberam hoje o desejo de se praticar uma educação igualitária, em que as crianças sejam ouvidas e respeitadas. A fim de situar as práticas que vêm surgindo, faz-se necessária uma leitura temporal sobre a Cidade de Reggio Emília. O território da província de Reggio Emilia estende-se por 2.293 km², possuindo 45 cidades (comunas) e 524.193 habitantes em 2022 (ISTAT - *Istituto Nazionale di Statistica*). O Reggiano, como é usualmente chamado o território provincial, confina a oeste com a província de Parma (a divisa é o Rio Enza), a leste com a província de Modena, ao norte com a Região da Lombardia (província de Mantova), e ao sul com a Região da Toscana (província de Massa-Carrara e de Lucca).

Localizada ao norte da Itália, Reggio Emilia, ao final da Segunda Guerra Mundial, se encontrava destruída. Pela necessidade de reconstrução e o desejo de uma nova vida, seus moradores decidiram que a melhor forma de recomeçar seria construindo uma escola com as próprias mãos, usando detritos de um passado que não mais existia.¹²

¹²As mulheres desempenharam um papel central na construção da abordagem Reggio Emilia no período pós-guerra. Motivadas pelo desejo de reconstruir uma sociedade devastada e proporcionar uma educação emancipadora para as novas gerações, elas lideraram iniciativas que colocavam as crianças no centro do processo educativo. Esse movimento representou não apenas uma inovação pedagógica, mas também um ato de resistência e transformação social, desafiando as estruturas patriarcais e afirmando a importância da comunidade na formação de um futuro mais justo e solidário.

Figura 5 - Mapa da Itália, com indicação da cidade de Reggio Emilia



Fonte: Disponível em: <https://worldmapblank.com/it/cartina-dell-italia-mappa-regioni/#google_vignette>. Acesso em: 10 set. 2023.

O pilar educacional que unia todos eles foi cuidadosamente construído, aprofundado e lapidado com o decorrer dos anos, baseado na reedificação social. Nesta percepção da potencialidade dos pequenos e tendo a consciência que o cidadão dos dias que estão por vir é um resultado do hoje, a cidade, que praticamente renasceu das cinzas por meio da educação, investe tanto estruturalmente quanto na construção do saber do educador. Falar de Reggio Emilia é também reverberar o Pedagogo Loris Malaguzzi, pela sua jornada educativa presente na lapidação do cenário onde as escolas estavam inseridas, com a preocupação de tornar a primeira infância um potencializador das crianças, por elas serem as menos conhecidas e mais frágeis. Segundo Malaguzzi (apud Gandini, 2016b, p. 57):

A história de nossa abordagem, e de meu papel nela, começa seis dias após o término da Segunda Guerra Mundial. Era primavera de 1945. O destino deve ter desejado que eu fosse parte de um evento extraordinário. Ouvi que em um pequeno vilarejo chamado Villa Cella, umas poucas milhas da cidade de Reggio Emilia, as pessoas haviam decidido construir e operar uma escola para crianças pequenas. Esta ideia pareceu-me incrível! Corri lá em minha bicicleta e descobri que tudo aquilo era verdade. Encontrei mulheres empenhadas em recolher e lavar pedaços de tijolos.

Loris Malaguzzi foi professor, pedagogo italiano que se interessou pela iniciativa das pessoas de um vilarejo, Villa Cella, localidade que ficava a poucas milhas da cidade de Reggio Emilia, na Itália. Após o término da Segunda Guerra Mundial, decide construir uma escola para suas crianças pequenas, dedicou-se ao estabelecimento da comunidade educativa e, junto aos pais, educadores e quem mais pudesse contribuir, criou um sistema progressista e singular, com foco na criança e nas suas potencialidades (Hoyuelos, 2020).

No início, a comunidade arrecadou com a venda de caminhões, cavalos e um tanque de guerra, resquícios da guerra deixadas pelos Alemães e que deram novo sentido quando transformadas em material para construção de uma escola para as crianças pequenas. Malaguzzi une-se ao grupo de voluntários e em oito meses a escola estava finalizada.

Tal experiência em Villa Cella serviu de inspiração para as redondezas e outras escolas foram abertas. O desejo por uma sociedade mais justa e democrática, onde os direitos tivessem voz e vez para adultos e crianças foi semeado. Malaguzzi (1999, p. 61), neste contexto, ressalta que, exatamente como as crianças, teria muito o que aprender: “Um pensamento simples e confortador veio em meu auxílio; que as coisas relativas às crianças e para as crianças somente são aprendidas através das próprias crianças”.

Uma escuta atenta não só atribui sentido à mensagem, como também confere interesse à pessoa que a emite. Malaguzzi acredita, portanto, que o aprendizado decorre em grande parte do trabalho das próprias crianças, de suas atividades e do uso dos recursos que elas têm. E, nesse sentido, as crianças desempenham um papel ativo na construção dos conhecimentos, e o aprendizado torna-se um processo autoconstrutivo (Malaguzzi, 2016a).

Na figura 6, a seguir, para finalizar essa primeira parte, a fotografia de uma oficina de matemática realizada em 1966, orientada por Malaguzzi. A experimentação, com ovos, é observada pelos adultos e vivida por um menino. A presença de um quadro, a representação inscrita nele de círculos representando provavelmente ovos e as múltiplas formas de disposição para relacionar e representar quantidades e agrupamentos.

Figura 6 - Uma oficina de matemática, 1966



Fonte: Disponível em: <<https://educacaointegral.org.br>>. Acesso em: 15 jul. 2023.

Para podermos compreender a construção histórica desta abordagem educacional, faz-se necessário tecer uma trajetória, que darei início nos próximos subtítulos, para chegarmos ao final desta tessitura que reverbera em nossa atualidade.

A construção histórica da abordagem Reggio Emilia começa a ser delineada e, para isso, ganha destaque a partir da sua localização, devido a suas marcas históricas e presença ao fim da Segunda Guerra Mundial. Localizada às margens da Via Emilia, da estrada para Cavriago e Val d'Enza, Villa Cella foi palco de diversas ações partidárias arriscadas e enfrentou uma repressão nazifascista implacável. O relato histórico da Resistência de Reggio, por Guerrino Franzini (1969), destaca repetidas vezes essa pequena localidade, lembrando inúmeros episódios ocorridos durante a luta pela libertação. Além dos grupos de resistência locais, estabelecidos na região montanhosa próxima ao rio Enza, que realizavam operações esporádicas ao longo da Via Emilia (Barazzoni, 2018).

A comunidade de Villa Cella experimentou os horrores da guerra e, apesar do sofrimento, encontram-se unidos na memória compartilhada e na solidariedade, emergindo do pesadelo da ocupação nazifascista com esperança e determinação. O período pós-guerra foi marcado por um ímpeto de reconstrução e renovação, com iniciativas voltadas para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, destacando-se o desejo de proporcionar educação às crianças da comunidade, onde optaram por construir uma creche popular, visando oferecer uma educação amorosa e acessível a todos, rompendo com as barreiras da educação tradicional que privilegiava apenas os mais afortunados. Essa decisão refletia o compromisso de garantir que o direito à educação estivesse ao alcance de todas as crianças, independentemente de sua origem social. Como testemunho que segue, este que hoje é uma placa, fixada na parede do

jardim de infância popular de Villa Cella (RE): "Homens e mulheres trabalhando juntos, construímos as paredes desta escola porque queremos um lugar novo e diferente para nossos filhos. Maio de 1945 de um testemunho" (Barazzoni, 2018, p. 32).

O trecho a seguir elucidava a construção do Jardim de Infância Popular de Villa Cella, um emblemático empreendimento comunitário que não apenas representou um investimento no desenvolvimento educacional das crianças, mas também evidenciou a força e a solidariedade de uma comunidade frente aos desafios do pós-guerra. Através de uma descrição detalhada do processo de construção, desde a coleta de materiais até a inauguração festiva, o texto revela os esforços conjuntos de homens, mulheres e crianças, bem como as iniciativas criativas para superar dificuldades econômicas. Essa narrativa não apenas documenta a história local, mas também ressalta a importância da cooperação e da resiliência comunitária na construção de um futuro melhor após períodos de adversidade, relato das memórias de Barazzoni (2018, p. 33):

Pois bem: o Jardim de Infância Popular de Villa Cella é também uma construção dominical, um primeiro exemplo de investimento no "tempo livre" daqueles tempos. Havia abundância de material de construção [...] A recuperação de tijolos, vigas, janelas e até uma escada inteira de tijolos permitiu avançar com um empreendimento que durou vários meses, até finais de 1946; uma empresa da qual ainda hoje fica um traço nítido na memória de quem a sobreviveu: as mulheres que arrancavam a cal velha dos tijolos, lixando-os com a pele dos dedos "e como foi mal quando tive que usar desinfetante!", diz Lina Veronesi; os meninos que "ajudavam como podiam e entregavam os tijolos aos pedreiros", como lembra Giuseppe Caleri; finalmente os homens, que sob a direção de Renato Ferretti levantaram desde os alicerces, um "curso" após outro, com sintonia e nível, aquela maravilha de construção, misturada com solidariedade coletiva. Depois, havia serviços de subsistência prestados por famílias que se revezavam para levar panquecas, bolinhos fritos e vinho aos trabalhadores; e é claro que não faltaram iniciativas para ganhar dinheiro, como ir buscar feno na Via dell'Oldo ou fazer feixes de gravetos para depois vendê-los aos padeiros ou trocá-los por lenha grande para os fogões do jardim de infância. O carpinteiro Giuseppe Cervi deu às crianças um bom número de cadeirinhas de sua autoria, algumas das quais ainda hoje se conservam, quase como um precioso objeto antigo. Após cerca de oito meses de trabalho de formigas diligentes, o jardim de infância foi finalmente inaugurado em clima de festa e emoção, na presença do prefeito de Reggio, Cesare Campioli.¹³

¹³Ebbene: anche l'Asilo del Popolo di Villa Cella è una costruzione della domenica, un primo esempio d'investimento del "tempo libero" di quei tempi. Materiale edilizio ce n'era in abbondanza, purtroppo, e quasi a portata di mano o di passamano, là dove i terribili bombardamenti alleati avevano triturato interi quartieri, come nella zona del campo volo e delle "Reggiane". Il ricupero di mattoni, travature, serramenti e perfino di una intera scalinata di mattoni permise di andare avanti in una impresa che durò parecchi mesi, fin verso la fine del 1946; un'impresa di cui ancor oggi resta una nitida traccia nella memoria di coloro che le sopravviverono: le donne che scrostavano dalla vecchia calce i mattoni, limando su di essi la pelle delle dita "e che male quando dovevo usare il disinfettante!", racconta Lina Veronesi; i ragazzi che "aiutavano nel loro possibile e davano i mattoni ai muratori" come ricorda Giuseppe Caleri; gli uomini infine, che sotto la direzione di Renato Ferretti tiravano su dalle fondamenta, un "corso" dopo l'altro, a fil di sinopia e di livella, quel portento edilizio, impastato di solidarietà collettiva. Poi c'erano i servizi di sussistenza da parte delle famiglie che a turno portavano ai lavoratori frittelle, gnocco fritto e vino; e non mancavano naturalmente le iniziative per fare soldi, come quella di andare a raccogliere il fieno giù per la via dell'Oldo o come quella di far fascine di ramaglia per venderle poi ai fornai o scambiarle con legna grossa per le stufe dell'asilo. Il falegname Giuseppe Cervi donò ai bambini un buon numero di piccole seggiole di sua fattura di cui si conserva ancor oggi qualche esemplare, quasi come un oggetto di prezioso antiquariato. Dopo circa otto mesi di lavoro da formiche Industriose, l'Asilo fu finalmente inaugurato in un clima di festa e di commozione, alla presenza del sindaco di Reggio, Cesare Campioli (Barazzoni, 2018, p. 33).

Tais memórias ressaltam a importância e o significado do Jardim de Infância Popular de Villa Cella como um empreendimento comunitário, representando um investimento no tempo livre e no bem-estar da comunidade. A construção do jardim de infância envolveu não apenas a habilidade técnica dos homens que lideraram a obra, mas também a dedicação e o esforço coletivo de mulheres, crianças e famílias inteiras da localidade.

A descrição detalhada do processo de construção, desde a recuperação dos materiais até os serviços de subsistência prestados às equipes de trabalho, ilustra a solidariedade e o espírito colaborativo que permearam o projeto. A participação ativa das crianças, tanto na entrega de materiais como na prestação de serviços, destaca a importância de envolver toda a comunidade no processo.

Além disso, as iniciativas para angariar recursos, como a venda de feno e gravetos, demonstram a determinação da comunidade em tornar o projeto uma realidade, mesmo diante de desafios econômicos. O gesto generoso do carpinteiro Giuseppe Cervi, que contribuiu com cadeirinhas para o jardim de infância, resalta o apoio e a solidariedade entre os membros da comunidade (Barazzoni, 2018).

Ao finalizar com a inauguração festiva do jardim de infância, a reverberação dessa trajetória enfatiza o orgulho e a emoção compartilhados por todos os envolvidos, destacando esse feito como um marco na história de Villa Cella e remete ao tempo presente, pela presença desta inspiração e cooperação da resiliência comunitária, que fez com que neste espaço temporal histórico se iniciasse uma jornada sobre a primeira infância.

A comunidade local persistiu em manter a escola apesar das dificuldades que se iniciaram de imediato devido à falta de suprimentos para sustentá-la. Barazzoni (2018), em seus relatos históricos, deixa algumas pistas da intervenção comunitária para a continuidade do espaço educativo, da presença da mulher na construção desta escola, da cozinheira que também é educadora, da solidariedade que traz doações de alimentação e também de materiais não alternativos para serem usados pelas crianças e, por fim, as taxas pagas pelas famílias que tinham condições, com o intuito de arcar com os gastos e auxiliar no pagamento de salário da cozinheira/professora.

Foram tempos difíceis para as famílias da classe trabalhadora; o trabalho é incerto e esporádico [...] para garantir um fluxo contínuo de alimentos e recursos financeiros para a escola. Portanto, durante vinte anos, até que o jardim de infância fosse colocado sob gestão direta do Município de Reggio Emilia, mulheres e homens ajudaram os seus filhos como tinham ajudado os guerrilheiros anos antes: continuaram a respigar, a cortar a relva ao enfrentar as valas, coletar papel, ferro velho, madeira, peles de coelho [...] periodicamente, acontecia uma espécie de tributação voluntária de todas as famílias e ainda a oferta diária de ovos, compotas caseiras casa, fruta; precisávamos da solidariedade [...] Um compromisso solidário como o exigido pela direção da instituição não poderia continuar indefinidamente (Barazzoni, 2018, p. 34-35).¹⁴

Nesta primeira escola, construída de escombros, os números de crianças atendidas cresce e, conseqüentemente, a necessidade por auxílio do município entra em pauta, levantando-se uma nova luta pelo direito a fazer parte do sistema de ensino municipal de Reggio Emilia, o que irei entrelaçar nas escritas que seguem em uma divisão temporal e cronológica dos fatos subsequentes.

Adicionalmente, a participação democrática tornou-se o cerne das interações e atividades da comunidade local. Um exemplo deste foi o surgimento dos conselhos comunitários, no período pós-guerra, os quais surgiram de iniciativas em que os cidadãos se uniam para reerguer suas cidades e indústrias. Esses conselhos funcionavam como assembleias democráticas populares, focadas na reconstrução e no desejo de uma sociedade mais equitativa, livre e avançada (Ferri, 1974). A seguir, como afirma Bergonzini (1974), a relevância de organizações sindicais e cooperativas na configuração das ligas camponesas que foram espaço de participação e debates.

¹⁴ Erano tempi grami per le famiglie operaie; incerto e saltuario il lavoro, scarse o ai limiti della pura sussistenza le paghe. [...] Perciò, per vent'anni, fino a quando l'Asilo non sarà assunto in gestione diretta dal Comune di Reggio Emilia, donne e uomini assisterono i loro bambini come anni prima avevano soccorso i partigiani: continuarono a spigolare, a falciare l'erba sulle prode dei fossi, a raccogliere carta, ferri vecchi, legna, pelli di coniglio; [...] a cura del Comitato di gestione della scuola, che si vale della collaborazione ei bimbi, degli operatori scolastici, dei cittadini di Villa Cella. Mai voleva ben altro che questi aleatori proventi per tirare avanti (furovvidenziale allora l'aiuto dell'UNRRA con le sue assegnazionili pasta, burro e scatolame), con una frequenza scolastica che cresceva ogni anno fino a raggiungere una sessantina di bambini. Ciroleva, periodicamente, una sorta di tassazione volontaria di tutte le famiglie e in più l'offerta quotidiana di uova, marmellata fatta incasa, frutta; ci voleva la solidarietà dei bottegai, della cooperativa di consumo, capace di resistere anche se si allungava la lista delle merci date a credito e talora a fondo perduto. [...] Un impegno solidaristico come quello richiesto dalla gestione dell'istituzione non poteva protrarsi a tempo indeterminato (Barazzoni, 2018, p. 34-35).

O despertar da solidariedade encontrava sua explicação na difusão e no latente descontentamento e aversão ao fascismo e à guerra, mas representava também a prova de que não tinha sido dispersa a herança do velho movimento socialista e popular emiliano-romagnolo, a experiência das primeiras organizações sindicais e cooperativistas, das primeiras “ligas” camponesas nas quais a solidariedade de classe foi, como os ideais de renovação e de progresso, um elemento fundamental de coesão e participação (Bergonzini, 1974, p. 104).¹⁵

Na abertura das primeiras estruturas, em alguns passos administrativos corajosos, nas iniciativas de mobilização das mulheres da *Unione donne in Italia*¹⁶ (UDI) e no acordo pioneiro com as escolas do Federação Italiana de Escolas Infantis (FISM), percebe-se que esta narrativa não é unívoca, mas sim um legado composto por diversas histórias e sinergias, protagonizadas por múltiplos agentes e vozes, que vem reverberando no tempo presente, pois existe uma continuidade comunitárias na luta pelos direitos das crianças, o que será aprofundado no decorrer deste capítulo.

A educação infantil firmou-se como um projeto político e social, com destaque para a cidade de Reggio Emilia e os renomados pedagogos italianos, impulsionados pelas condições materiais da região. Durante esse período, os atores sociais não estavam focados apenas em questões didático-pedagógicas de creches e pré-escolas. Eles também se envolveram ativamente em mobilizações sociais, liderando manifestações que reivindicavam a ampliação de direitos e melhores políticas sociais. Muitas dessas figuras participaram de movimentos de esquerda da época. Loris Malaguzzi, um dos principais pedagogos da abordagem de Reggio Emilia, era membro do Partido Comunista Italiano (PCI) e atuou no governo municipal comunista de Reggio Barazzoni (2018). Nesse contexto, ele e a população local implementaram ações voltadas para a educação infantil, consolidando um compromisso social e político com a infância e desenvolvendo uma abordagem educacional que integra aspectos éticos, estéticos e políticos Planillo (2020).

Essa capacidade de diálogo e adaptação, central nas instituições de Reggio Emilia, as torna catalisadoras das relações comunitárias. Mesmo com a disseminação global dessa abordagem, suas escolas e creches permanecem vivas e dinâmicas, renovando-se diariamente. Muitos textos e pesquisas entrelaçam-se com a luta das mulheres que participaram, com

¹⁵ Il risveglio della solidarietà trovò spiegazione nel diffuso e latente malcontento e avversione al fascismo e alla guerra, ma rappresentò anche la prova che l'eredità del vecchio movimento socialista e popolare emiliano-romagnolo, l'esperienza delle prime organizzazioni sindacali, non aveva ancora disperse e cooperative, fin dalle prime “leghe” contadine in cui la solidarietà di classe era, al pari degli ideali di rinnovamento e di progresso, elemento fondamentale di coesione e di partecipazione (Bergonzini, 1974, p. 104).

¹⁶ A União das Mulheres Italianas foi oficialmente criada em 1º de outubro de 1945. Poucos dias depois o primeiro congresso nacional viu os grupos de defesa das mulheres fundirem-se no sindicato para criar a maior organização para a emancipação das mulheres italianas.

diferentes funções (também como vereadoras municipais, provinciais e regionais), na vida política da cidade de Reggio Emilia, citando aqui algumas delas: Jone Bartoli, Eletta Bertani, Loretta Giaroni, Lidia Greci, Marta Lusuardi, juntamente com prefeitos da cidade de 1962 a 1987, Renzo Bonazzi e Ugo Benassi e Ettore Borghi, vice-prefeito com Ugo Benassi e historiador, bem como Antonio Canovi, historiador de Reggio Emilia que também traz contribuições acerca desta história, trazendo também à tona a participação de Loris Malaguzzi. nesta construção histórica.

*As crianças têm o direito de ter amigos, de outro modo
não crescerão muito bem.*

As crianças têm o direito de viver em paz.

*Viver em paz significa estar bem, viver juntos, viver com
as coisas que nos interessam, ter amigos, pensar em voar,
sonhar.*

*Se uma criança não sabe algo, ela tem o direito de
cometer erros. Isso funciona porque depois que ela vê o
problema e os erros que cometeu, então ela sabe.*

(Diana School, 1990 apud Gandini, 2016a, p. 137).



3 EDUCAÇÃO EM REGGIO EMILIA DE 1960 A 1970: RAÍZES E EXPANSÃO

Homens e mulheres construíram juntos os muros desta escola porque queríamos que fosse nova e diferente para os nossos filhos (Maio de 1945, testemunho coletivo Villa Cella - Barazzoni, 2018, p. 3).¹⁷

Para dar seguimento nesta tessitura, trago testemunho de popular do ano de 1945 sobre o desejo na construção deste espaço educativo para as crianças. E segue até chegarmos em 1960, cujo relato insere a participação de homens e mulheres nesta construção que se inicia por uma escola. Este pertencimento comunitário permanece presente nos relatos históricos deste passado que se faz presente nesta dissertação.

Os fatos que acompanham a trajetória destes espaços educativos são permeados por complexas implicações políticas. A disputa em torno das escolas infantis não se limitava a Villa Cella, mas abrangia e afetava uma série de outras instituições similares que surgiram por toda parte após a Libertação. Essas escolas, originadas tanto pelo trabalho da CLN quanto pela iniciativa da União das Mulheres Italianas e da cooperação de Reggio Emilia, seguiam o exemplo da primeira escola em Villa Cella, Barazzoni (2018). No entanto, em outros casos, a disponibilidade de edifícios antigos permitiu evitar a necessidade de construção do zero. Trazendo aqui uma breve linha do tempo sobre estes fatos: a escola Sesso, estabelecida pela UDI em 1946 e posteriormente transferida para administração municipal em 1971; a escola San Maurizio, fundada pela CLN em 1946 na casa de Ariosto e assumida pela gestão municipal em 1969; e a escola "Camillo Prampolini" de *Maveretico*, inaugurada pelo *Comitato de Liberazione Nazionale* (CLN)¹⁸ em 1946 e convertida em escola municipal em 1973. Além disso, destacam-se as escolas de *Villaggio Foscatò*, *San Prospero Strinati* e *Bainsizza*, todas inauguradas em 1946 e posteriormente enfrentando desafios semelhantes. Vale ressaltar especialmente a escola *Santa Croce Esterna*, uma das mais antigas (fundada em 1945), apoiada pelos trabalhadores da "Reggiane" e posteriormente suprimida pelas autoridades por estar situada em propriedade do Estado. Na sequência, uma linha do tempo para melhor visualização da organização das escolas neste período, como forma de síntese:

¹⁷Uomini e donne insieme abbiamo costruito i muri di questa scuola perché la volevamo nuova e diversa per i nostri figli. Maggio, 1945, testimonianza collettiva Villa Cella (Barazzoni, 2018, p. 3).

¹⁸CLN: em italiano: Comitato di Liberazione Nazionale, CLN, foi uma organização política de guarda-chuva e o principal representante do movimento de resistência italiano, lutando contra a ocupação alemã da Itália.

Quadro 3 - As escolas de 1963 até 1970¹⁹

Em 1969, 5 creches municipais funcionavam em Reggio Emilia:	
<p>1963 - Robinson</p> <p>1964 - Anna Frank</p>	
<p>1967 - Cella Ex. Asilo del papolo (XXV Aprile)</p>	
<p>1968 - Primavera</p>	
<p>1968 - Lei 444 instituiu a creche estadual. Os municípios estão autorizados a abrir e gerir escolas.</p>	
<p>1969 - S. Maurizio ex. CLN, si chamava Gulliver</p>	

¹⁹ Imagens de espaços educativos da cidade de Reggio Emilia/Itália, tiradas pela pesquisadora durante viagem no ano de 2024, em busca de materiais para pesquisa.

	
<p>1969 - Publicação das diretrizes pedagógicas para as creches públicas.</p>	
<p>Com as Diretrizes de 69 há um acréscimo muito significativo que pode ser resumido da seguinte forma: a creche é a escola da criança, segundo a criança, na sociedade, na cultura e na civilização de hoje. Assim, preencheu-se uma falta de perspectiva social e reconheceu-se que a criança é ao mesmo tempo pessoa e sujeito da sociabilidade (Aldo Agazzi, 1979 apud Bonazzi, 2014, p. 90).</p>	
<p>1970 - S. Agostinho Villa Gavasseto* Escolas paroquiais. *</p>	
<p>Imagens de espaços educativos da cidade de Reggio Emilia/Itália, produzidas pela pesquisadora durante viagem no ano de 2024, em busca de materiais para pesquisa.</p>	

Fonte: organizado pela autora.

Estas escolas, em conexão idealizada com a de Villa Cella, refletem a preocupação visionária dos trabalhadores e agricultores com a educação democrática de seus filhos. A história de lutas e sacrifícios para enfrentar as dificuldades e a escassez de recursos é compartilhada por todas as creches fundadas naqueles anos, gerenciadas e defendidas com tenacidade pela União das Mulheres Italianas e pela cooperação de Reggio Emilia (Barazzoni, 2018).

Em outubro de 1962, o Conselho de Administração das Cooperativas de Consumo Riunitas propôs o arrendamento do imóvel e dos equipamentos associados ao Município de Reggio Emilia, por um preço simbólico, sob a condição de que a municipalidade assumisse os custos de manutenção e gestão da creche. Esta proposta visava atender às necessidades educacionais das mais de 50 crianças de 3 a 6 anos inscritas em Villa Cella, em uma região caracterizada pela presença predominante de famílias da classe trabalhadora. No entanto, a resolução para a gestão direta da escola foi inicialmente adiada pela minoria democrata-cristã para análise mais aprofundada. Posteriormente, o Conselho Provincial Administrativo rejeitou a resolução, argumentando que a criação de creches não estava entre os propósitos institucionais do município. Essas sutilezas burocráticas desencadearam uma disputa judicial prolongada entre o município e a autoridade tutelar, evidenciando as complexidades políticas e jurídicas envolvidas na promoção da educação infantil e na governança local durante este período.

Para apoiar as razões do município, Paolino Mantelli de Villa Cella decide, por iniciativa própria e às suas custas, ir a Roma, onde se dirige ao honorável Carmen Zanti para ser introduzido naquele castelo kafkiano que é a burocracia dos ministérios romanos. Finalmente, três anos depois, em 21 de julho de 1967, o recurso é aceito e o Asilo passa a estar sob a responsabilidade do Município de Reggio Emilia. O anúncio oficial foi feito durante uma grande assembleia popular, em 26 de setembro, no cinema Aurora de Villa Cella, com a presença do prefeito Renzo Bonazzi. Assim se conclui a heroica "pré-história" da escola, hoje XXV Aprile (Barazzoni, 2018, p. 37).²⁰

As discussões em torno da gestão da Escola da Vila Cella, bem como nas demais que foram surgindo, ilustram não apenas as questões práticas relacionadas à educação infantil, mas também os desafios políticos e burocráticos enfrentados pelas comunidades locais durante os anos em que a economia começou a tomar novos rumos.

Durante o período de 1960 a 1970, testemunhamos os primórdios da educação Reggio Emilia, um movimento revolucionário na educação infantil originado em Reggio Emilia, Itália. Nesta fase crucial, lideranças surgiram, assim como Loris Malaguzzi, que desempenharam um papel fundamental na definição dos alicerces dessa abordagem inovadora. Nas palavras de Delrio (2014, p. 12-13):

²⁰Per sostenere le ragioni del comune, Paolino Mantelli di Villa Cella decide motu proprio e a proprie spese di recarsi a Roma, ove si rivolge all'on. Carmen Zanti per essere introdotto in quel castello kafkiano che è la burocrazia dei ministeri romani. Finalmente, tre anni dopo, il 21 luglio 1967, il ricorso viene accolto e l'Asilo passa alle dipendenze del Comune di Reggio Emilia. L'annuncio ufficiale fu dato nel corso di una grande assemblea popolare, il 26 settembre, presso il cinema Aurora di Villa Cella, presente il Sindaco Renzo Bonazzi. Si conclude così l'eroica "preistoria" della scuola, ora XXV Aprile (Barazzoni, 2018, p. 37).

Um compromisso que, na década de 1960, ao qual atribuímos a formulação mais recente dos nossos serviços, esteve prestes a colidir com as escolhas governamentais. Queríamos escolas públicas como resposta aos direitos das crianças, das mulheres, das famílias, como serviços pessoais e como serviços comunitários. Aproveitamos o entusiasmo, esse impulso, se ainda hoje os municípios italianos se pedem um plano nacional para os jardins de infância; se ainda hoje os municípios italianos lutam para fornecer serviços pré-escolares. Também tivemos razão porque estivemos ao lado das mulheres, numa transição cultural em que elas defenderam o seu direito de serem mães e trabalhadoras. Os serviços infantis continuam a ter este significado e todos os dias descobrimos o quanto são preciosos para eles gerações “sanduíche”, comprimidas entre pais idosos e crianças pequenas.²¹

No contexto da década de 1960, o compromisso com a formulação dos serviços educacionais, as escolas infantis estavam em conflito direto com as escolhas governamentais da época. Este compromisso era fundamentado na visão de que as escolas públicas deveriam servir não apenas como instituições de ensino, mas também como resposta aos direitos das crianças, das mulheres e das famílias, funcionando como serviços pessoais e comunitários. Neste contexto, Malaguzzi assume a coordenação pedagógica das escolas municipais, como diz Pignataro (2014, p. 42):

Malaguzzi sempre acompanhou, ainda que oficiosamente, os acontecimentos das escolas autogeridas da UDI (União das Mulheres Italianas) desempenhando a função de consultor e formador, mas em 1962 foi nomeado pelo prefeito Bonazzi como Coordenador Pedagógico das escolas municipais, administrando simultaneamente o Centro Psicopedagógico. Malaguzzi se estabelece na via dell'Abbadessa, sede da administração das escolas municipais. Em 5 de novembro de 1962, foi inaugurada a primeira creche municipal Robinson e ainda precisava ser inventada. Malaguzzi queria uma escola que respondesse às necessidades das crianças e das famílias, um ambiente com espaços bem cuidados e bonitos que se tornasse também um local de crescimento e encontro. Uma das ideias de Malaguzzi era que a comunicação eficaz com as famílias era um dos objetivos fundamentais a trabalhar. As famílias tiveram que ser informadas sobre as atividades e projetos da escola. As abordagens que Malaguzzi começou a dar à escola diferiam muito dos métodos tradicionais das escolas católicas baseadas no método Agazzi.²²

A educação para primeira infância se consolida como um projeto político e social, sobretudo na cidade de Reggio Emilia. Atores sociais do período não estavam envolvidos

²¹ Un impegno che, negli anni '60, ai quali facciamo risalire la formulazione più recente dei nostri servizi, è stato al limite dello scontro con le scelte governative. Volevamo scuole pubbliche come risposta ai diritti dei bambini, delle donne, delle famiglie, come servizi alla persona e come servizi alla comunità. Abbiamo avuto ragione degli entusiasmi, di quelle forzature, se ancor oggi i Comuni italiani si trovano a chiedere un piano nazionale di scuole per l'infanzia; se ancora oggi i Comuni italiani faticano a fornire servizi prescolari. Abbiamo avuto ragione anche perché siamo stati a fianco delle donne, in un passaggio culturale in cui difendevano il loro diritto a essere madri e lavoratrici. I servizi all'infanzia continuano ad avere questo senso, e ogni giorno riscontriamo quanto siano preziosi per quelle generazioni "sandwich", compresse tra genitori anziani e figli piccoli (Delrio, 2014, p. 12).

²² O Método Agazziano se baseia na espontaneidade da criança, na brincadeira livre e em um ambiente baseado no amor, no respeito, nos valores e destaca o caráter individual do ensino para potencializar suas habilidades e desenvolvê-las em sua totalidade. Por isso, o Método Agazzi é muito útil na educação infantil, focando no desenvolvimento e progresso da área cognitiva que se forma ao longo do seu crescimento. Para saber mais acessar: <<http://repositorio.ulvr.edu.ec/handle/44000/2421>>.

apenas em questões didático-pedagógicas de creches e pré-escolas. Eles envolveram-se diretamente com as mobilizações sociais, reivindicando a ampliação de direitos para crianças, mulheres e mães. O próprio Loris Malaguzzi, pedagogo da abordagem de Reggio Emilia, foi filiado ao PCI (Partido Comunista Italiano) e membro do governo municipal de administração comunista em Reggio (Faria, 2007). Foi nesse contexto que ele, juntamente com a comunidade, intensificou ações voltadas para a educação das crianças pequenas, consolidando seu compromisso social e político com a primeira infância e auxiliando no processo de tessitura de uma abordagem educacional que carrega aspectos éticos, estéticos e políticos (Planillo, 2020). Contextualizando a presença de Loris Malaguzzi neste espaço de tempo, trago:

E é neste momento que entra em cena, oficialmente, a atividade de Malaguzzi. Até o início dos anos 1960, ele havia dedicado a maior parte de seu trabalho ao consultório médico-psicopedagógico criado pela Prefeitura, onde atuava como psicólogo infantil. O seu interesse profissional pela educação na faixa etária de 3 aos 6 anos se desenvolve nesse contexto, embora o seu olhar para os “jardins de infância autônomos”, que os movimentos feministas haviam criado no território municipal, tenha sido sempre atento e vigilante. No entanto, naquele momento sua posição era a de um observador, especial, sem dúvida, mas ainda externo. Por essa razão, as opiniões de Velia Vallini e Loretta Giaroni, ou ainda mais de Lidia Greci, por exemplo, demonstravam uma certa dose de perplexidade quanto à contribuição de Malaguzzi no início da experiência: ele havia chegado tarde (em alguns aspectos, como se percebia claramente em suas palavras, quando as coisas já estavam feitas) e somente no momento em que o enorme esforço para manter os “jardins de infância” estava prestes a chegar ao seu limite (Rossi, 2018, p. 39).²³

A necessidade de escolas públicas como parte dos direitos fundamentais das crianças, mulheres e famílias era central para a concepção da abordagem que se consolidava, o que fica nas entrelinhas da tessitura das memórias de Rossi (2018), trazendo a importância do feminino na constituição desta, bem como o compromisso que refletia um desejo de oferecer educação de qualidade para todas as crianças, independentemente de sua origem socioeconômica, e de proporcionar apoio às mulheres que buscavam conciliar a maternidade com o trabalho fora de casa.

²³ Ed è in questo momento che entra in scena, ufficialmente, l'attività di Malaguzzi. Fino agli inizi degli anni Sessanta, egli aveva dedicato la maggior parte del suo impegno nel Consultorio medico-psicopedagogico attivato dal Comune, dove svolgeva il compito di psicologo infantile. Il suo interesse professionale per l'educazione nella fascia 3-6 anni matura in tale contesto anche se il suo sguardo verso “gli asili autonomi” che i movimenti femminili avevano creato all'interno del territorio comunale era da sempre vigile e attento. Tuttavia, la sua posizione era al momento quella di un osservatore; speciale quanto si vuole, ma comunque ancora esterno. Per questa ragione le opinioni di Velia Vallini e Loretta Giaroni, o ancor di più di Lidia Greci, ad esempio, evidenziavano una certa dose di perplessità sul contributo offerto da Malaguzzi all'origine dell'esperienza: era arrivato tardi (per certi aspetti, come emergeva senza troppi veli dalle loro parole, quando già le cose erano state fatte) e solo nel momento in cui l'enorme sforzo per mantenere in vita gli “asili” stava per giungere all'estremo (Rossi, 2018, p. 39).

Ao mesmo tempo, a sociedade reconhecia o papel crucial das mulheres na construção da comunidade, especialmente durante uma época de transição cultural em que elas reivindicavam seu direito de serem mães e trabalhadoras. Ao apoiar as mulheres nessa luta por igualdade e autonomia, a abordagem Reggio Emilia se alinhava com os valores emergentes de justiça social e igualdade de gênero.

O compromisso com os serviços infantis como um direito essencial das famílias também se estendia além das preocupações imediatas com a educação e o cuidado das crianças. Era reconhecido que os serviços pré-escolares desempenhavam um papel crucial no suporte às chamadas “gerações sanduíche” (Delrio, 2014), ou seja, aqueles indivíduos que se encontravam entre pais idosos que necessitavam de cuidados e crianças pequenas que precisavam de atenção e desenvolvimento educacional.

Portanto, a luta dos municípios italianos pela implementação de um plano nacional para os jardins de infância e a provisão de serviços pré-escolares é um testemunho da relevância contínua e do valor dos serviços educacionais. Eles representam não apenas um investimento na educação das crianças, mas também um compromisso com os direitos das famílias e das mulheres, além de contribuir para uma sociedade mais equitativa e inclusiva.

As escolas nascem e crescem como o coração da comunidade. Nas creches eles se reúnem em torno do futuro da própria comunidade – professores, oficinas, pedagogos, cozinheiros, administração pública, pais, irmãos, avós, o compromisso da comunidade que os desejava fortemente; e por último a cidade, para onde as crianças partem com curiosidade. É isso que faz **Jerome Bruner** dizer que para entender os serviços infantis de Reggio Emilia é preciso conhecer a comunidade de Reggio. É por isso que a aventura que recomeça todas as manhãs nas escolas e creches de Reggio Emilia, numa alegre horizontalidade democrática, tem raízes profundas. Por isso, como não nos cansamos de repetir, não se trata de um **modelo, nem de uma receita, mas sim de uma abordagem**²⁴ (Delrio, 2014, p. 12, grifo da autora).

Inspirados pelas ideias progressistas de teóricos como Jean Piaget e Lev Vygotsky, Malaguzzi e seus colaboradores desenvolveram uma abordagem educacional centrada na criança e na participação ativa da comunidade (Edwards; Gandini; Forman, 1998), promovendo momentos de estudo entre professores, funcionários das escolas e famílias, propiciando uma

²⁴ Le scuole nascono e crescono come cuore della comunità. Nelle scuole dell'infanzia s'incontrano attorno al futuro della comunità stessa - insegnanti, atelieristi, pedagogisti cuoche, amministrazione pubblica, genitori, fratelli e sorelle, nonni, l'impegno della comunità che le ha fortemente volute; e infine la città, verso la cui scoperta i bambini si incamminano curiosi. È questo che fa dire a **Jerome Bruner** che per capire i servizi per l'infanzia di Reggio Emilia occorre conoscere la comunità di Reggio. Per questo quell'avventura che ogni mattina ricomincia nelle scuole e nei nidi reggiani, in un'allegra orizzontalità democratica, ha profonde radici. Per questo, come non ci stanchiamo di ripetere, non è un **modello, né una ricetta, ma un approccio** (Delrio, 2014, p. 13).

nova aprendizagem mútua e troca de experiências, como percebemos em depoimento retirado de Mantovani (1998, replicado por Pignataro, 2014):

Autoatualização entre nós, professores, zeladores e pais juntos. Era sobre estudar juntos. Foi muito desafiador. Durante um ano, passamos vários meses fazendo uma comparação entre Piaget e Vygotsky. Eles fizeram tudo sozinhos. Lemos um pouco tentando entender. Loris teve o mérito de sempre colocar todos na vanguarda com seus conhecimentos, de chamar a atenção para o que você era, para os seus limites. Então ele te deu o empurrão para fazer. Grandes oportunidades foram então oferecidas. Não havia "dia a dia". Havia grandes ideias que ele lançaria em você e com as quais você teria que lidar. Houve uma comparação de ideias (Pignataro, 2014, p. 43).

Um dos elementos-chave desse período foi a valorização da expressão artística e criativa na etapa da educação infantil. Reconhecendo a arte como uma linguagem fundamental para a exploração e expressão das crianças, a educação Reggio Emilia abraçou a arte como uma parte essencial de seu currículo (Edwards, 1998). Essa ênfase na expressão artística tornou-se uma marca registrada da abordagem Reggio Emilia, influenciando diretamente suas práticas pedagógicas.

A crescente reputação da educação Reggio Emilia como um modelo inovador atraiu atenção nacional e internacional durante os anos de 1960 a 1970. Observadores de todo o mundo visitaram as escolas de Reggio Emilia para estudar suas práticas colaborativas e eficazes (Gandini, 2016b). Esse interesse global contribuiu significativamente para a disseminação da abordagem e sua influência duradoura na educação infantil em todo o mundo.

Em 1965, Loris Malaguzzi vai a Genebra visitar as escolas de inspiração piagetiana. Em 1967, junto à vereadora Loretta Giaroli, acompanhou a municipalização das escolas da UDI e veio a abrir novas escolas para atender às solicitações das famílias, que solicitaram vagas a seus filhos devido à grande imigração do sul para o norte em busca de novas oportunidades, também em 1967 a escola de Villa Cella tornou-se municipal após 20 anos de existência autônoma (Pignataro, 2014).

No entanto, apesar dos avanços significativos, a educação Reggio Emilia enfrentou desafios consideráveis durante esse período. A falta de recursos financeiros e apoio governamental representou obstáculos para a expansão e sustentabilidade da abordagem (Gandini, 2016a). Além disso, a resistência de algumas correntes tradicionais da educação italiana também apresentou desafios para a aceitação plena da abordagem.

Em 1962, ano crucial em que estes problemas ultrapassaram com maior ímpeto o limiar do Parlamento e dos conselhos municipais, a UDI convocou uma conferência regional emiliana na qual a "disputa jardins de infância" é colocado em termos novos e originais, isto é, como uma necessidade de uma organização social que tende a aproximar o padrão de vida da cidade para a do campo e que na implantação de serviços modernos, incluindo jardins de infância, contribui para defender a permanência das famílias camponesas na terra. Como primeiro resultado deste fervoroso compromisso, o Município de Reggio decide sobre a distribuição de leite e subsídios às creches, como primeiro sinal de participação direta no seu funcionamento. Em seguida, os vereadores da UDI no Município e na Província, Loretta Giaroni, Lidia Greci, Velia Vallini, Piera Lusetti, contestarão os subsídios que o próprio Município concede aos jardins de infância paroquiais, com o intuito de os desviar, pelo menos em parte, para aqueles, já numerosos, geridos pelas forças populares. Proporá, portanto, a criação de comissões mistas de fiscalização, para a gestão unitária dos jardins de infância, tanto seculares como de inspiração católica, procurando encontros e debates com os párocos dos bairros mais pobres, com os católicos mais abertos às necessidades do ensino nos harmonia com a rápida evolução da sociedade (Barazzoni, 2018, p. 41-42).²⁵

Este relato revela um momento crucial na história da educação infantil em Reggio Emilia, onde a União das Mulheres Italianas (UDI) desempenhou um papel fundamental na promoção de mudanças significativas. Ao redefinir a disputa em torno dos jardins de infância como uma necessidade de organização social para aproximar os padrões de vida urbana aos da vida rural, a UDI destacou a importância dos serviços modernos, incluindo os jardins de infância, para garantir a permanência das famílias camponesas na terra. Sua iniciativa de contestar os subsídios concedidos aos jardins de infância paroquiais e propor a criação de comissões mistas de fiscalização demonstra um compromisso fervoroso com a educação inclusiva e uma visão progressista de como a sociedade deveria progredir.

²⁵Nel 1962, l'anno cruciale in cui questi problemi varcano con maggiore impeto la soglia del Parlamento e dei consigli comunali, l'UDI indice una conferenza regionale emiliana in cui la "vertenza asili" viene posta in termini nuovi e originali, cioè come esigenza di una organizzazione sociale che tenda ad avvicinare il livello di vita della città a quello della campagna e che nella istituzione di servizi moderni, asili compresi, contribuisca a difendere la permanenza delle famiglie contadine sulla terra. Come primo risultato di tanto fervido impegno, il Comune di Reggio delibera la distribuzione di latte e di sussidi agli asili, come primo segnale di partecipazione diretta al loro funzionamento. Poi le consigliere dell'UDI in Comune e in Provincia, Loretta Giaroni, Lidia Greci, Velia Vallini, Piera Lusetti, contesteranno le sovvenzioni che il Comune stesso elargisce agli asili parrocchiali, con l'intento di dirottarle, almeno in parte, verso quelli, già numerosi, gestiti dalle forze popolari. Proporrà quindi l'istituzione di comitati di vigilanza misti, per la conduzione unitaria degli asili, sia laici che di ispirazione cattolica, cercando l'incontro e il dibattito con i parroci dei quartieri più poveri, con i cattolici più aperti alle esigenze di una didattica in armonia con la rapida evoluzione della società (Barazzoni, 2018, p. 41-42).

Neste período de 1960 a 1970, pode-se então refletir que foi essencial para o surgimento e a consolidação inicial da educação Reggio Emilia. Durante essa década, a abordagem estabeleceu suas bases sólidas e princípios fundamentais, que continuam a influenciar a prática educacional e com repercussões internacionais. Apesar dos desafios enfrentados, o crescente reconhecimento e interesse na abordagem indicavam seu potencial para promover uma educação infantil mais centrada na criança, colaborativa e criativa.

3.1 O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO REGGIO EMILIA NA DÉCADA DE 1970 ATÉ 1980: AVANÇOS E DESAFIOS

Quando os professores cruzam esse novo território, eles assumem um tipo de desenvolvimento profissional para o qual Reggio dá grande importância, até pela ideia de que o professor e a criança podem ser ambos vistos como aprendiz e pesquisador (Dahlberg, 2016b, p. 233).

Trago na tessitura deste capítulo as reflexões acerca da proposta pedagógica que surge através da abordagem Reggio Emilia, provocando sobre o que segue nas reverberações. Trago também na epígrafe, a fim de uma análise e reflexão, a ideia de que professor e criança são aprendizes e pesquisadores dentro das propostas presentes nos territórios pertencentes às escolas.

Sobre isso, em 1972, ocorreu o *Incontri con la Fantastica*, com Gianni Rodari²⁶, que tinha como objetivo instigar professores a atuar em suas salas de aula com a literatura, escrita, com a pluralidade das palavras. Ainda sobre essa questão, Rodari (1982 apud Malaguzzi, 2014) deixa esta memória sobre este tempo passado:

- Três coisas vão me fazer lembrar daquela semana como uma das melhores da minha vida. A primeira é que o cartaz colocado para a ocasião pela Câmara Municipal anunciava em todas as letras “Encontros com a Fantástica” e pude ler nas paredes maravilhadas da cidade aquela palavra que me fez companhia durante trinta e quatro anos. A segunda é que no mesmo cartaz foi avisado que as reservas estavam limitadas a cinquenta... O aviso parecia expressar o medo de que multidões incontroláveis se movimentassem ao chamado da “Fantástica”. A terceira razão é a felicidade, a mais substancial, reside na possibilidade que me foi dada de pensar longa e sistematicamente, com o controle constante da discussão e da experimentação, não só sobre a função da imaginação e sobre as técnicas para a estimular, mas sobre a forma

²⁶Gianni Rodari foi educador, escritor, jornalista e poeta italiano. Nasceu na Itália em 1920 e faleceu em 1980. Foi reconhecido como o maior autor infantil italiano, várias de suas obras já são consideradas como clássicos da literatura infantil, inclusive foi ganhador do prêmio Hans Christian Andersen, em 1970, considerado o Nobel da literatura infantil. Participou da Resistência Italiana na Segunda Guerra Mundial, bem como participou de um movimento de renovação da literatura infantil, na década de 1960. Suas obras têm como essência as fábulas voltadas para o público infantil. São vastas as suas produções, mas limitemos em uma de suas obras: Gramática da fantasia (Robledo, 2013).

de comunicar essas técnicas para todos, por exemplo - pretendo torná-lo uma ferramenta para o ensino de educação linguística (mas não só) para crianças.²⁷

Em carta enviada a Paolo Manzotti, organizador do evento em colaboração com as escolas comunais, Gianni Rodari deixa sua descontração na escrita aparecer e, ao mesmo tempo, coloca em suas palavras a preocupação com as discussões políticas e ideológicas que podem vir à tona com o lançamento deste encontro.

Caro Manzotti,

Anexo o resumo das cinco conversas no Fantástica.

Fantástica, senão outra coisa, é a rapidez com que este projeto está a ser realizado.

O esquema é, desnecessário dizer, esquemático. Pode ser um pouco hermético. Espero que seja pelo menos inspirador.

Ao escrevê-lo, percebi que não tinha ideias nada claras sobre dois ou três pontos não secundários. Isto sublinha o egocentrismo com que olhei para o empreendimento até agora: porque espero esclarecer as minhas ideias discutindo-as.

Parece-me que em todos os pontos as possibilidades de discussão são infinitas: daí a recomendação final, que talvez de uma forma mais gentil e menos imperiosa eu manteria na divulgação do esboço aos participantes.

Trinta? Quarenta? Talvez não mais, se quisermos uma discussão animada. Mas nem todos os ouvintes são obrigados a falar, certo?

O público não deve faltar professores de professores de infância, ensino fundamental e médio, alguns ativistas iniciativas culturais de base, alguns animadores ou futuros animadores de teatro infantil, de bibliotecas, alguns estudantes à procura de teses originais sobre pedagogia ou psicologia infantil, um elefante, um bispo e uma menina de fósforos. Estou realmente esperando ansiosamente que as coisas melhorem. Você sabe o que penso que, com o período político-econômico que atravessamos, pode muito bem ser que a Fantástica se torne a menor das nossas preocupações. Se você encontrar obstáculos organizacionais ou políticos de qualquer tipo, não tenha medo de voltar atrás em suas decisões generosas.

Saudações a todos, do prefeito para baixo, para cima, para a esquerda e para a direita: até os tatus e os ornitórrincos. Olá vereador, pessoal do teatro, Malaguzzi, bibliotecários.

Seu, Gianni Rodari (Rodari apud Malaguzzi, 2014, p. 118).²⁸

²⁷ - Tre cose mi faranno ricordare quella settimana come una delle più belle della mia vita. La prima è che il manifesto fatto affiggere per l'occasione dal Comune annunciava in tutte lettere "Incontri con la Fantastica" e io potei leggere sui muri stupefatti della città quella parola che mi faceva compagnia da trentaquattro anni. La seconda è che nello stesso manifesto si avvertiva che le prenotazioni erano limitate a cinquanta... L'avvertimento sembrava esprimere il timore che folle incontenibili muovessero, al richiamo della "Fantastica". La terza ragione è di felicità, la più sostanziosa, risiede nella possibilità che mi fu data di ragionare a lungo e sistematicamente, con il controllo costante della discussione e della sperimentazione, non solo sulla funzione dell'immaginazione e sulle tecniche per stimolarla, ma sul modo di comunicare a tutti quelle tecniche, per esempio di farne uno strumento per l'educazione linguistica ma non soltanto) dei bambini (Rodari, 2014, p. 118 apud Malaguzzi).

²⁸ Caro Manzotti, ti accludo lo schema delle cinque conversazioni sulla Fantastica. Fantastica, se non altro, è la velocità con cui si sta realizzando questo progetto. Lo schema è, non occorre dirlo, schematico. Sarà magari un po' ermetico. Mi auguro che sia almeno stimolante. Stendendolo mi sono accorto di avere, su due o tre punti non secondari, idee tutt'altro che chiare. Questo sottolinea l'egocentrismo con cui ho guardato finora all'impresa: perché mi auguro di chiarirmi le idee proprio discutendole. Mi pare che su tutti i punti le possibilità di discussione siano infinite: di qui la raccomandazione finale, che magari in forma più gentile e meno imperatoria manterrei nella diffusione dello schema ai partecipanti. Trenta? Quaranta? Forse non di più, se vogliamo una discussione vivace. Ma non tutti gli ascoltatori sono obbligati a parlare, no? Il pubblico non dovrebbe mancare di maestri della scuola dell'infanzia, insegnanti elementari e medi, qualche attivista di iniziative culturali di base, qualche animatore o futuro animatore di teatro infantile, di biblioteche, qualche studente in cerca di tesi originali di pedagogia o psicologia infantile, un elefante, un vescovo e una piccola fiammiferia. Aspetto con vera ansia che

Tonucci²⁹ (apud Mantovani 1998, p. 32) recordando sobre o evento, "Encontros com o fantástico", realizados por Gianni Rodari, traz consigo a memória da sua participação bem como deixa pistas das hipóteses que começam a ser lançadas aos professores para construção de uma escola participativa, onde as crianças constroem seu conhecimento, onde a documentação começa a ganhar forma. Segundo o autor:

Acredito que nenhum dos que tiveram a sorte de vivenciar aquelas tardes se esqueceu do presente que Gianni nos deu, revelando os segredos do seu ofício, dando sugestões, fazendo exercícios conosco e depois a experimentação na manhã seguinte na escola e no primeiro teste: "A história da palavrinha olá", "A luz e os sapatos", os lindos cadáveres desenhados por Veà e por mim... Dessas lições nasceu "A gramática da fantasia", um manual indispensável para um professor, de todos os níveis escolares (Tonucci, apud Mantovani, 1998, p. 32).³⁰

Historicamente, muito antes de 1980, a região de Emilia Romagna já estava à frente na organização educacional, pois em 1970 já havia inaugurado seus primeiros centros municipais, construídos por iniciativas locais, coordenadas pelos próprios pais. Influência direta do grupo criado em 1951, Movimento de Educação Cooperativa - MCE, que à luz da pedagogia de Celestin Freinet, John Dewey e da escola popular vindo da França, promoviam debates acalorados, que fomentavam ainda mais a vontade das pessoas de mudarem a educação do país em todos os níveis. O líder deste movimento, Bruno Ciari, foi convidado pela administração esquerdista de Bologna para organizar e dirigir o sistema municipal de educação. Aliás, estes sistemas municipais de educação apenas foram estabelecidos nas cidades que tinham administrações esquerdistas, nos anos de 60 e 70 (Gandini; Forman, 1999).

O debate organizado, inicialmente, por Ciari, fez-se necessário para "sintonizar" as pessoas em um grupo que partilhavam de concepções educacionais parecidas, que o ajudou a

le cose si mettano bene. Sai co-m'è, con il periodo politico-economico che stiamo attraversando, può anche darsi che la Fantastica diventi l'ultima delle nostre preoccupazioni. Non fatevi scrupolo, se vedete ostacoli organizzativi o politici di qualsiasi tipo, a tornare sulle vostre generose decisioni. Saluti carissimi a tutti, dal Sindaco in giù, in sù, a sinistra e a destra: anche agli armadilli e agli ormitorinchi. Ciao assessore, teatranti, Malaguzzi, bibliotecarie. Vostro Gianni Rodari (Rodari apud Malaguzzi, 2014, p. 118).

²⁹ "Gli incontri con la fantastica" tenuti da Gianni Rodari, unico "ester-no" fra insegnanti delle scuole dell'infanzia comunali, con quelli delle scuole materne ed elementari statali. Credo che nessuno di quelli che hanno avuto la fortuna di vivere quei pomeriggi abbia dimenticato il regalo che Gianni ci faceva, svelandoci i segreti del suo mestiere, dandoci suggerimenti, facendo con noi esercizi e poi la sperimentazione il mattino dopo a scuola e le prime verifiche: "La storia della parolina ciao", "La luce e le scarpe", i cadaveri squisiti disegnati da Veà e da me... Da quelle lezioni nacque "La grammatica della fanta- sia", un manuale indispensabile per un insegnante di tutti i livelli scolastici." (Tonucci, 1998, p. 32).

³⁰ Credo che nessuno di quelli che hanno avuto la fortuna di vivere quei pomeriggi abbia dimenticato il regalo che Gianni ci faceva, svelandoci i segreti del suo mestiere, dandoci suggerimenti, facendo con noi esercizi e poi la sperimentazione il mattino dopo a scuola e le prime verifiche: "La storia della parolina ciao", "La luce e le scarpe", i cadaveri squisiti disegnati da Veà e da me... Da quelle lezioni nacque "La grammatica della fanta- sia", un manuale indispensabile per un insegnante di tutti i livelli scolastici (Tonucci apud Mantovani, 1998, p. 32).

formular muitas de suas ideias, não só teóricas, mas também sobre o aspecto físico da educação.

O grupo acreditava que:

[...] a educação deveria liberar a energia e as capacidades infantis e promover o desenvolvimento harmonioso da criança como um todo, em todas as áreas – comunicativa, social, afetiva e também em relação ao pensamento crítico e científico. Ciari incitava os educadores para que desenvolvessem relacionamentos com as famílias e encorajassem comitês participativos de professores, pais e cidadãos. Argumentava que deveria haver dois, ao invés de um professor em cada sala de aula, e que a equipe deveria trabalhar em conjunto, sem hierarquia. Ele acreditava que as crianças deveriam ser agrupadas por idade, durante uma parte do dia, mas mesclar-se livremente durante outra parte, e desejava limitar o número de crianças por sala de aula a 20 (Gandini; Forman, 1999, p. 33-34).

As contribuições de Ciari na tessitura desta dissertação trazem alguns aspectos como inovadores das propostas pedagógicas, que hoje são usadas, faladas e aplicadas com crianças pequenas em nossas escolas como currículo, ambiente, forma de gestão e ideias filosóficas, mas podem ser confundidos com uma prática de fazer por fazer, pois na prática diária tais abordagens trazem narrativas de educadores e crianças como peça chave para o desfecho das aprendizagens, muitas vezes sem a real intencionalidade do que foi proposto.

O protagonista das ideias sobre as reflexões acerca da educação foi Loris Malaguzzi, que bebeu, não somente destas propostas inovadoras, mas também com estas pôde adquirir fôlego e inspiração para realizar o projeto pedagógico das escolas infantis de Reggio Emilia, que hoje é reconhecida com um dos melhores sistemas de educação para a educação primeira infância do mundo, o que faz com que a reflexão acerca das diversas possibilidades existentes nas práticas docentes relacionadas à primeira infância aconteça.

O “*piano nazionale per gli asili nido*” (plano nacional de creches) foi o primeiro passo para o reconhecimento da importância da Educação Infantil (especialmente para crianças de 0 a 3 anos) como responsabilidade pública e parte da Educação familiar. Sua administração foi entregue aos municípios em 1972. A região de Reggio Emilia conseguiu criar uma comissão interdisciplinar liderada por Loris Malaguzzi, onde um documento formalizado foi redigido chamado “*Regolamento delle Scuole dell’Infanzia sulla Progettazione degli Asili Nido*”, que se tornou o primeiro projeto educacional oficial para a educação infantil.

A Lei n. 1.044, de 6 de dezembro de 1971³¹ (Itália, 1971), “*Plano quinquenal para a criação de creches municipais com a ajuda do Estado*”, é a lei que estabelece a creche na Itália como ainda a conhecemos, ou seja, como “serviço social de interesse público”, conforme artigo 1º.

³¹ Disponível em: <www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1971/12/15/071U1044/sg>. Acesso em: 11 ago. 2013.

Artigo 1º. A assistência em creches para crianças de até três anos de idade, no contexto de uma política familiar, constitui um serviço social de interesse público. As creches têm como objetivo prover a guarda temporária das crianças, garantindo uma assistência adequada às famílias e também facilitando o acesso das mulheres ao trabalho no âmbito de um sistema completo de segurança social. Com o objetivo de concretizar, no período de cinco anos de 1972 a 1976, a construção e a administração de pelo menos 3.800 creches, o Estado aloca fundos especiais às regiões para a concessão de contribuições financeiras aos municípios. As contribuições são de dois tipos. A primeira, correspondente a um valor fixo único de 40 milhões de liras, é concedida como apoio às despesas relacionadas à construção, instalação e mobiliário da creche. A segunda, correspondente a um valor fixo anual de 20 milhões de liras, é concedida como apoio às despesas de administração, funcionamento e manutenção da própria creche. Esta última contribuição é concedida preferencialmente às creches que já receberam a primeira contribuição, bem como àquelas geridas por entidades locais. Essas contribuições podem ser complementadas diretamente pelas regiões ou por meio de outras formas de financiamento estabelecidas por elas (Itália, 1971).³²

As conquistas sociais na região são resultado das mobilizações nacionais. No caso das creches, é necessário recordar que um dos frutos dessa mobilização foi a aprovação da Lei nacional nº 1.044/1971, que criou os serviços para a infância e descentralizou sua implementação (Itália, 1971). Como ressaltam Edwards, Gandini e Forman (2016b, p. 36-37):

A Lei 1.044 responsabilizou os 20 governos regionais da Itália por cumprir a legislação e deu aos governos municipais a tarefa de estabelecer padrões e regulamentos, fazer pedidos de financiamento e construir e organizar os centros de cuidado infantil. Inevitavelmente, a rede de serviços desenvolveu-se de maneira desigual pelas regiões da Itália, influenciada por escolhas políticas, visões sobre o papel das mulheres, recursos financeiros e normas de efetividade administrativa. De maneira similar, a interpretação e a implementação da lei também variariam de acordo com os municípios.

Este jardim de infância tem como finalidade principal “assegurar o acolhimento temporário de crianças, assegurar uma assistência adequada à família e ainda facilitar o acesso das mulheres ao trabalho no quadro de um sistema de segurança social completo” (artigo 2º).

³² Do original: “Artigo 1º. L'assistenza negli asili-nido ai bambini di eta' fino a tre anni, nel quadro di una politica per la famiglia, costituisce un servizio sociale di interesse pubblico. Gli asili-nido hanno lo scopo di provvedere alla temporanea custodia dei bambini, per assicurare una adeguata assistenza alla famiglia e anche per facilitare lo accesso della donna al lavoro nel quadro di un completo sistema di sicurezza sociale. Al fine di realizzare, nel quinquennio 1972-76, la costruzione e la gestione di almeno 3.800 asili-nido, lo Stato assegna alle regioni fondi speciali per la concessione di contributi in denaro ai comuni. I contributi sono di due tipi. Il primo, pari ad una cifra fissa un tantum di lire 40 milioni, viene erogato quale concorso alle spese relative alla costruzione, l'impianto e l'arredamento dell'asilo-nido. Il secondo, pari ad una cifra fissa annuale di lire 20 milioni, viene erogato quale concorso alle spese di gestione, funzionamento e manutenzione dell'asilo-nido medesimo. Questo ultimo contributo viene erogato con preferenza a quegli asili-nido per i quali e 'stato erogato il primo contributo, nonche' per quelli gestiti da enti locali. Tali contributi possono essere integrati dalle regioni direttamente o attraverso altre forme di finanziamento da esse stabilite”.

Artigo 2º. Para os fins previstos nesta lei, é estabelecido um fundo especial para creches, registrado em um capítulo específico no orçamento de despesas do Ministério da Saúde. O fundo é distribuído pelo Ministro da Saúde entre as regiões até o mês de fevereiro de cada ano, com base nos critérios estabelecidos no artigo 8º da Lei de 16 de maio de 1970, n. 281, relacionada às medidas financeiras para a implementação das regiões de estatuto ordinário. As quantias não comprometidas em um exercício podem ser comprometidas nos anos subsequentes (Itália, 1971).³³

De acordo com a Lei n.º 1044/71 (Itália, 1971), a creche continua a ser um serviço sobretudo de guarda e assistência, mais centrado nas necessidades dos adultos, da sociedade, do desenvolvimento de oportunidades de trabalho (em particular para as mulheres). Esta lei ainda representa um salto em relação à *Opera Nazionale Maternità e Infanzia* (ONMI), mas as necessidades educativas das crianças são secundárias à necessidade de cuidado e segurança. O grande mérito dessa lei é ter incentivado a criação generalizada (por meio de verbas especiais) das primeiras escolas municipais.

Ainda na Lei n. 1.044 de 1971 (Itália, 1971), no artigo 6º (parágrafo 3º), especifica-se que os jardins de infância devem “estar equipados com pessoal qualificado suficiente e adequado para garantir a saúde da criança e assistência psicopedagógica”. Abre-se assim a porta à nova figura do educador de infância tal como o conhecemos:

Artigo 6º. A região, por meio de suas próprias normas legislativas, estabelece critérios gerais para a construção, gestão e controle das creches, levando em consideração que elas devem:

1. ser planejadas de forma a atender, tanto em termos de localização quanto de funcionamento, às necessidades das famílias;
2. ser gerenciadas com a participação das famílias e das representações das organizações sociais estabelecidas no território;
3. **contar com pessoal qualificado em quantidade suficiente e adequada para garantir a assistência médica e psicopedagógica da criança;**
4. cumprir requisitos técnicos, construtivos e organizacionais que assegurem o desenvolvimento harmônico da criança (Itália, 1971, grifo da autora).

No ano de 1975, viu-se o fim do ONMI, pois foi permanentemente fechado a partir da gestão das escolas transferidas as *comunis* (Lodi, 2014a). Isto foi uma vitória para aqueles que apoiaram a abertura de Centros Infante-Juvenis e que também viram inauguradas várias escolas municipais, representando uma batalha substancial e simbólica desde o fim do pós-guerra. A UDI entendia o trabalho feminino como uma grande força emancipatória que daria um salto nas tradicionais relações homens-mulheres, acreditando na emancipação das mulheres por elas

³³ Do original: “Artigo 2º. Ai fini di cui alla presente legge e' istituito uno speciale fondo per gli asili-nido, iscritto in apposito capitolo dello stato di previsione della spesa del Ministero della sanita'. Il fondo viene ripartito dal Ministro per la sanita' tra le regioni entro il mese di febbraio di ogni anno, sulla base dei critério previsti dall'articolo 8 della legge 16 maggio 1970, n. 281, relativa ai provvedimenti finanziari per l'attuazione delle regioni a statuto ordinario. Le somme non impegnate in un esercizio possono esserlo negli anni successivi”.

mesmas. E, nessa tessitura, foi uma grande instituição, que mostrou a luta pelo trabalho e que se envolveu em outras questões na sociedade italiana, conforme afirma Campioni (2019):

Um desejo presente em todos os encontros da UDI é a participação em massa das mulheres na solução dos problemas históricos e a necessidade de uma organização central e periférica compartilhada que elabore, promova e apoie culturalmente as várias conquistas, a consolidação das posições obtidas na implementação dos direitos e a abertura de novas fronteiras de civilidade. De fato, a presença de mulheres nas associações é vista como conquista de novos direitos democráticos não apenas nos locais de trabalho e na família, mas em toda a sociedade (Campioni, 2019, p. 26)³⁴.

A primeira Lei, n. 1.044, de 1971 (Itália, 1971) foi significativa no campo das políticas sociais italianas voltadas para a primeira infância e para a creche pública. Esta legislação é fruto da atuação conjunta de diversos atores sociais e políticos: as mulheres, que por meio dos movimentos feministas defendiam o trabalho fora de casa como uma forma de emancipação e, por isso, exigiam a criação de serviços sociais; as confederações sindicais, que integravam as políticas sociais abrangentes com a questão da ocupação feminina, buscando a emancipação e a implementação de serviços (Barbieri, 2015).

Tonucci (1998) relata presença na aprovação do regulamento para funcionamento das creches, dando sentido às escolas para primeira infância que ganham importância e valor pelas aprendizagens oferecidas e não simplesmente pelas ações relacionadas ao cuidado.

Eu estava no salão tricolor em 1972 quando o regulamento das creches do município de Reggio foi aprovado por unanimidade, uma vitória institucional para Loris, Loretta Giaroni e os demais políticos de Reggio daqueles anos; um ponto de referência para muitos municípios italianos, um ponto de referência para escolas infantis em todo o mundo. A partir desse momento as crianças, pelo menos as de Reggio Emilia, foram absolvidas da condenação de uma “creche” e os operadores foram elevados à dignidade de professores, sem poder mais contar com o seu “sentido maternal” (Tonucci apud Mantovani, 1998, p. 31).³⁵

³⁴ Un auspicio presente in tutti gli incontri dell'Udi è la partecipazione di massa delle donne alla soluzione di problemi storici e la necessità di un'organizzazione centrale e periferica condivisa che elabori, promuova e supporti culturalmente le varie conquiste, il consolidamento delle posizioni ottenute nell'attuazione dei diritti e l'apertura di nuove frontiere di civiltà. Infatti la presenza delle donne nelle associazioni è letta come conquista di nuovi diritti democratici non solo nei luoghi di lavoro e in famiglia ma nell'intera società (Campioni, 2019, p. 26).

³⁵ Ero nella sala del tricolore nel 1972 quando fu approvato all'unanimità il regolamento delle Scuole dell'Infanzia del Comune di Reggio, una vittoria istituzionale di Loris, di Loretta Giaroni e degli altri politici reggiani di quegli anni; un punto di riferimento per tanti Comuni italiani, un punto di riferimento per le scuole infantili di tutto il mondo. Da quel momento i bambini, almeno quelli reggiani, furono assolti dalla condanna di una scuola “materna” e gli operatori furono elevati alla dignità di insegnanti, senza poter più contare sul loro “senso materno”(Tonucci, 1998, p. 31).

Na educação para primeira infância, as crianças precisam ser convidadas a investigar e a experimentar de acordo com o que lhes é apresentado, mas principalmente pelo que parte do seu interesse, das suas perguntas e questionamentos. É preciso confiar na potencialidade presente na infância. Conforme Rinaldi (1999, p. 114), a abordagem de Reggio Emilia, baseada em teorias, prática e pesquisa, construiu uma imagem de criança como rica, poderosa, potente: “elas têm potencial, plasticidade, desejo de crescer, curiosidade, capacidade de maravilhar-se e o desejo de relacionarem-se com outras pessoas e de comunicarem-se”.

Em minhas observações diante da cultura local, percebe-se que as crianças vivenciam as estruturas da comunidade, se envolvem e envolvem-na em suas questões, circulando e estando nos diversos espaços como praças, parques, escolas, bibliotecas, a cidade é uma grande engrenagem que permanece em busca de melhorias para suas crianças, as relações de cuidado com os pequenos são nitidamente percebidas ao se caminhar pelas ruas e vielas do centro histórico e dos bairros onde se encontram escolas. A cidade reverbera sua história. Trago então uma análise dentro deste tempo e espaço algumas colocações que se conectam com estudos que perpassam em nosso território.

A partir de Faria (1993), começaram a ser traduzidas obras de autores italianos e de outras nacionalidades referentes às experiências e vivências lá desenvolvidas, com ênfase para a denominada “experiência Reggio Emilia”. Esta abordagem, que pode ser compreendida como um conjunto de pressupostos teóricos e metodológicos, vem exercendo, sobretudo a partir da última década, um importante referencial teórico/prático para a Educação Infantil brasileira. No entanto, talvez as escolas não consigam na prática compreender a diferenciação de abordagem, teoria e prática pedagógica, para elucidar o papel de cada um desses.

Para pensar sobre esses entrelaçamentos, segue quadro com descrição e exemplos para elucidar teoria e abordagem na prática pedagógica. Como forma de sistematizar os estudos realizados, partilho no quadro a seguir:

Quadro 4 - Entrelaçamentos entre abordagem, teoria e prática pedagógica³⁶

Sobre	Descrição	Exemplos
Abordagem Pedagógica	Conjunto de princípios e crenças sobre como a educação deve ser conduzida.	Abordagem Tradicional: foco na memorização e no ensino centrado no professor. Abordagem Construtivista: foco no aluno como construtor ativo do conhecimento. Abordagem Reggio Emilia: Foco na criança como protagonista, na colaboração, no ambiente como terceiro professor e na documentação do processo de aprendizagem.
Teoria Pedagógica	Conjunto de conceitos e explicações científicas que fundamentam a prática educativa.	Teoria Behaviorista: aprendizagem como mudança de comportamento devido a estímulos e respostas. Teoria Sociointeracionista: ênfase nas interações sociais e culturais no desenvolvimento cognitivo.
Prática Pedagógica	A aplicação concreta das abordagens e teorias no cotidiano escolar, incluindo métodos e estratégias.	Abordagem Reggio Emilia: Projetos investigativos baseados nos interesses das crianças, uso de materiais diversos, documentação do processo de aprendizagem. Sociointeracionismo: Aprendizagem colaborativa, atividades em grupo, mediação do professor para promover a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

Fonte: Criada pela autora, a partir de Libânio (1994), Saviani (1984) e Pimenta (2002).

Para uma ideia dessa dimensão, o livro “As cem linguagens da criança: a abordagem Reggio Emilia na educação da primeira infância”, publicado no Brasil, em 1999, traz uma série de artigos de educadores italianos e norte-americanos, como também um alinhavo sobre temas como currículo emergente, gestão social, papel do pedagogo, papel do atelierista, relação com a comunidade, história e filosofia da experiência. Dessa forma, foi qualificado como “um novo clássico da educação infantil” (Barbosa, 1999, p. 196).

Faz-se necessário criar espaços para discussão do que é possível adequar dentro de nossas escolas para trazer na prática cotidiana o que é realmente essencial para o

³⁶ Apresentação do quadro tem fins didáticos e não tem o objetivo de esgotar tema tão complexo. Este quadro apresenta uma síntese exemplificativa dos entrelaçamentos possíveis entre abordagem, teoria e prática pedagógica. Ressalta-se que, a partir desta organização, outros entrelaçamentos podem ser construídos, considerando as especificidades do contexto educativo, as necessidades dos educandos e as diversas teorias que permeiam a prática docente.

desenvolvimento das crianças nesta primeira infância, privilegiando a escuta, acolhimento, amorosidade, entrelaçando as relações educativas que são estabelecidas entre famílias e escola.

Dessa forma:

[...] enquanto a escola tem como sujeito o aluno, e como o objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas, através da aula, a creche e a pré-escola têm como objeto as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade (ou até o momento em que entra na escola) (Rocha, 1999, p. 61-62, grifos no original).

Pensando sobre o conhecimento e a aprendizagem, oriundas da Educação Infantil, deve-se assumir na educação das crianças pequenas uma relação vinculada aos processos gerais de constituição da criança, como a expressão, o afeto, a sexualidade, a socialização, o brincar, a linguagem, o movimento, a fantasia, o imaginário, as suas “cem linguagens”. O objeto da Pedagogia da Educação Infantil é a preocupação com a própria criança, “seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais” (Rocha, 1999, p. 62).

Pensar na construção das diversas habilidades e competências relacionando situações presentes no cotidiano, tornando as inquietações da primeira infância, reflexivas, tornando visível e aprimorando habilidades e vivências, a fim de termos uma sociedade mais justa e comprometida com as crianças, de forma a permitir que recriem manifestações sobre o que sabem e sobre o que faz parte de seu interesse, produzindo saberes.

Como afirma Edwards (1999, p. 160), “as crianças, como entendidas em Reggio, são protagonistas ativas e competentes que buscam a realização por meio do diálogo e da interação com os outros, na vida coletiva das salas de aulas, da comunidade e da cultura com os professores servindo como guias”. Estamos falando de uma educação que prioriza a essência presente em cada ser, na oportunidade de investigar e saber de coisas que para o adulto podem ser consideradas desinteressantes ou até mesmo desnecessárias, mas que aos olhos da criança podem ser vistas como uma fonte inesgotável de saberes. Estamos falando sobre uma abordagem educacional baseada em ouvir ao invés de falar, em que a dúvida e a fascinação são fatores que instigam e fazem com que a escuta ativa entre em ação, juntamente com a investigação científica. Segundo Rinaldi (1999, p. 114):

É uma abordagem na qual a importância do inesperado e do possível é reconhecida, um enfoque no qual os educadores sabem como “desperdiçar” o tempo ou, melhor ainda, sabem como dar às crianças todo tempo que necessitem. É uma abordagem que protege a originalidade e a subjetividade, sem criar o isolamento do indivíduo, e oferece às crianças a possibilidade de confrontarem situações especiais e problemas como pequenos grupos de camaradas.

Para Rinaldi (2008, p. 79), a “pedagogia das relações e da escuta” é uma das metáforas da abordagem de Reggio Emilia: baseada no relacionamento e na participação, tanto das crianças como dos professores e famílias que estão no centro do interesse do trabalho realizado pelas escolas e participam de maneira ativa do dia a dia e das decisões importantes relacionadas ao processo pedagógico. Ao falar de relações, Rinaldi (2009, p. 118) afirma que “a centralidade (da abordagem) está na relação de crianças e adultos. As creches e escolas não são apenas um sistema, mas um sistema de sistemas, um sistema de relações e comunicação entre crianças, professores e pais”.

No contexto da abordagem de Reggio Emilia, a escuta representa o que Freire (1998, p. 135) descreve como “a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro”. Ao falarmos de escuta, não estamos nos referindo apenas à escuta da palavra falada, mas também à escuta dos gestos, dos espaços, dos desenhos, das expressões.

Quanto mais ampla for a gama de possibilidades que oferecemos às crianças, mais intensas serão suas motivações e mais ricas suas experiências. Devemos ampliar a variedade de tópicos e objetivos, os tipos de situações que oferecemos e seu nível de estrutura, os tipos e as combinações de recursos e materiais e as possíveis interações com objetos, companheiros e adultos (Malaguzzi apud Gandini, 2016a, p. 84).

O projeto educacional da cidade de Reggio Emilia nasceu das concepções e dos pensamentos de Loris Malaguzzi. Se constitui em uma escola na qual a criança tem um papel ativo na construção do seu conhecimento próprio e coletivo. Transformar este local em um verdadeiro laboratório permanente, combinando processos de pesquisa para uma transformação contínua.

A ideia dele é uma escola onde todos querem ir. Pais, professores e crianças, onde a aprendizagem não é simplesmente transmitida, mas construída sobre as condições que precisam ser criadas.

Sua filosofia seria apresentada em uma reunião de pais para discutir as dificuldades das crianças com a língua italiana, o uso dos dialetos locais e a atitude conservadora dos professores. A ideia era recolher as sugestões destes pais, mas nasceu o princípio: “Tudo o que tem a ver com as crianças e para as crianças só se aprende com as crianças” (Malaguzzi, 2016a, p. 59).

Combinando princípios como o papel da criança, escuta ativa, pensamento crítico, arte e documentação, nasceu o que conhecemos hoje como abordagem de Reggio Emilia. O primeiro Jardim de Infância resultante para crianças de 3 a 6 anos foi inaugurado em 1963, onde as crianças foram acolhidas bem como suas famílias. Na tessitura da Lei n. 1.044 de 1971 (Itália, 1971), a palavra "educação" não é mencionada. Contudo, é possível identificar diversos aspectos positivos: o início da superação da visão meramente custodial do serviço, a participação inovadora das famílias na vida da creche, e a abertura para a comunidade como observamos no artigo 6º, estabelecendo conexões com a família e mantendo a relação em diferentes contextos de vida e desenvolvimento da criança.

A contribuição de Malaguzzi para a Educação Infantil não pode ser enumerada. A profundidade de suas ideias ainda está sendo explorada hoje. As mesmas dificuldades da reunião de pais, onde se procurou discutir uma escola mais “aberta” às necessidades, desejos e direitos das crianças, continuam presentes nas nossas escolas.

No entanto, a crescente busca pela ciência, o conhecimento e o aprofundamento de sua abordagem são prova absoluta de que a vontade de construir e reconstruir a escola, não apenas para abrir suas portas, mas para expandi-las além de seus muros, é a maior referência de Malaguzzi.

No poema “As Cem Linguagens da Criança”, de Loris Malaguzzi, cada linha permite aos adultos pensar sobre as crianças, sobre o cotidiano infantil, para interpretá-las e entendê-las. Assim, as escolas criam “laboratórios do fazer”, combinando atividades de linguagem verbal, corporal e outras, com o objetivo de que a criança aprenda com todo o corpo de maneira fluída e naturalmente. Assim, Malaguzzi provoca os adultos a reconhecerem e valorizarem todas as formas de expressão e comunicação das crianças, onde, em sua abordagem, a escuta é vista como um verbo ativo, não passivo.

Este poema que segue, redigido por Malaguzzi (2016a)³⁷, é uma síntese de sua crença de que as crianças devem ser respeitadas em todas as formas de se comunicar com o mundo. Fantasia, sonho, terra e céu, maravilha e reencontro.

³⁷ Ilustração por Flávia de Lemos Pauletti - minha filha. Sobre o poema: O poema foi escrito entre o final da década de 1970 e início década de 1980. Não há uma data exata de criação amplamente divulgada, mas o poema é uma parte central da abordagem educativa que Malaguzzi desenvolveu durante essa época.



Ao contrário, as cem existem.

*A criança é
feita de cem.
A criança tem
cem mãos
cem pensamentos
cem modos de pensar
de jogar e de falar.
Cem sempre cem
Modos de escutar
As maravilhas do amar.
Cem alegrias
Para cantar e compreender.*

*Cem mundos
Para inventar.
Cem mundos
Para sonhar.
A criança tem
cem linguagens
(e depois cem cem cem)
mas roubaram-lhe noventa e nove.*

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

Dizem-lhe:

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

Dizem-lhe:

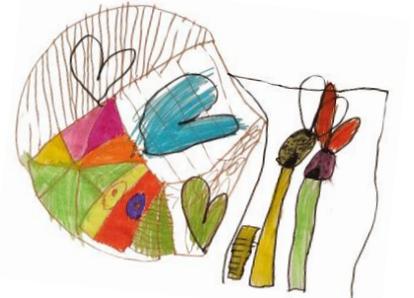
*De descobrir o mundo que já existe
e de cem
roubaram-lhe noventa e nove.*

Dizem-lhe:

*que o jogo e o trabalho
a realidade e a fantasia
a ciência e a imaginação
a céu e a terra
a razão e o sonho
são coisas que não estão juntas*

Dizem-lhe:

*que as cem não existem
A criança diz:
ao contrário, as cem existem.*



O poema compreende a infância e suas peculiaridades, dando espaço, escuta e ternura. Não deixando que o sentido de ser criança e o direito das infâncias não sejam deixados de lado para o aprendizado, mas trazendo-os para fazer parte e tratando tais essências, inquietudes e criatividade de acordo com as habilidades e desejos das crianças. Um conceito que orienta as crianças ao conhecimento de acordo com aquilo que no momento presente tem vontade de experimentar. Ao falarmos sobre o conhecimento e habilidades que as crianças constroem, Malaguzzi (2016a, p. 72) diz que “o que as crianças aprendem não ocorre como um resultado automático do que lhes é ensinado. Ao contrário, isso se deve em grande parte à própria realização das crianças como uma consequência de suas atividades e de nossos recursos”. E repensar sobre isso se faz necessário para contextualizar as ações definidas historicamente dentro desta concepção de aprendizagem que coloca a criança, família e sociedade como peças centrais na geração de conhecimento para primeira infância. Como Malaguzzi (2016a, p. 72) destaca:

É necessário pensarmos sobre o conhecimento e habilidades que as crianças constroem independentemente e antes da escolarização. Essa base de conhecimento não pertence à “pré-história” mencionada por Vygotsky (1978) (como se fosse uma experiência separada), mas ao processo de desenvolvimento social das crianças.

A pedagogia do relacionamento pela qual crianças e adultos aprendem na diferença com o outro, no diálogo, na troca de ideias, mas isso só acontece porque o ambiente democrático e aberto permite essa prática e amplia seus horizontes, conforme o que afirma Edwards (2016b, p. 116): “a própria abordagem de Reggio sempre enfatizou a democracia e a experimentação como valores centrais, que foram expressos por meio de práticas democráticas e experimentais”.

Este conceito de ensino está no centro do currículo, arquitetura e sistema administrativo de Reggio Emilia. O currículo não tem unidades e subunidades que as crianças aprendem ao longo do ano. Em vez disso, a cada ano, cada escola traça uma série de projetos relacionados, alguns de longo prazo e outros de curto prazo. Esses temas funcionam como um suporte estrutural para manter os objetivos em vista, mas todo o processo cabe às crianças descobrir por que e como chegar a uma hipótese que permanece verdadeira até ser contrariada com outra situação que pode contrariar essa hipótese desenvolvida pela criança. Durante o ano, o currículo também emerge das próprias crianças, de projetos que partem da percepção dos educadores com as curiosidades das crianças do que elas querem saber e o tema que está sendo discutido entre elas em alguns momentos.

O que torna o sistema educacional de Reggio Emilia único são as combinações entre o pedagógico, a prática escolar, sua arquitetura escolar, seu sistema de avaliação e as discussões acerca das resoluções de problemas criados por professores, famílias ou escola, na fomentação da aprendizagem, a preocupação com as crianças, a busca em melhorar cada vez mais seus métodos para melhorar a qualidade da Educação Infantil. É uma das marcas da abordagem. Devemos estar atentos às suas inovações, e na busca por adaptá-las ao cenário das escolas brasileiras, que ainda possuem um caráter beneficente, onde as escolas de Educação Infantil muitas vezes são vistas como “depósitos” para as crianças. A busca pela excelência e pela mudança é o primeiro passo para nos aproximarmos de uma educação mais igualitária e baseada nos direitos que as crianças têm na primeira infância e não no que as famílias necessitam que se tenha, tornando visível a Educação Infantil Brasileira.

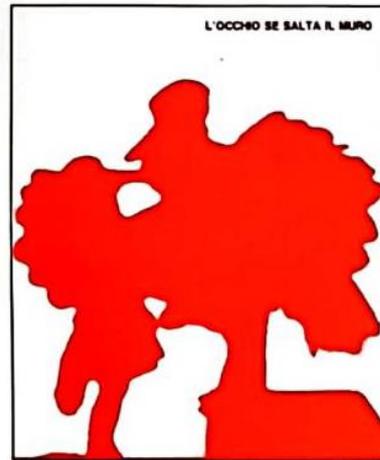
3.2 AS TESSITURAS PRESENTES EM REGGIO EMILIA (1980-1990): CONTINUIDADE, INOVAÇÃO E DESAFIOS

Aqui há crianças e adultos que procuram o prazer de brincar, trabalhar, falar, pensar, inventar juntos. Empenhados em aprender como se pode procurar o ser e as relações das coisas e dos homens e desfrutada na amizade e tornada mais bela e mais justa (Loris Malaguzzi apud Rossi, 2018, p. 74).³⁸

Trago na epígrafe desta abertura, as expressões de Loris Malaguzzi ao apresentar a exposição “O Olho Salta o Muro”, relato encontrado em Rossi (2018), que ressalta, segundo o autor, a base nos princípios de Lev S. Vygotsky e Jerome Bruner. Essa metodologia destaca a importância da expressão múltipla e espontânea das crianças, trazendo o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), fundamental para Vygotsky, que é central nesse modelo educacional. A ZDP refere-se ao espaço entre o que a criança consegue fazer sozinha e o que pode realizar com a ajuda de adultos ou colegas, professores. Na imagem a seguir o catálogo da mostra.

³⁸Qui ci sono bambini e adulti che cercano il piacere di giocare, lavora-re, parlare, pensare, inventare insieme. Impegnati a imparare come l'essere e i rapporti delle cose e degli uomini possono essere ricercati e goduti in amicizia e fatti più belli e più giusti (Loris Malaguzzi apud Rossi, 2018, p. 74).

Figura 7 - Catálogo da Mostra



L'occhio se salta il muro,
Catalogo 1984

Fonte: Livro Una Città, Tanti Bambini MEMORIE DI UNA STORIA PRESENTE, 2014, p. 140.

Idealizada por Loris Malaguzzi no início dos anos 1980, a exposição “O Olho Salta o Muro” foi criada para simbolizar a capacidade das crianças de ultrapassar as barreiras da banalidade e explorar novas formas de expressão e entendimento. Malaguzzi descreve um ambiente onde crianças e adultos se dedicam a brincar, trabalhar, conversar, pensar e criar juntos, buscando compreender a essência das coisas e das relações humanas, tudo enriquecido pela amizade e beleza (Rossi, 2018, p. 74-75):

Foi uma exposição itinerante, que a partir de Reggio Emilia estava destinada a realizar um longo percurso de viagem, por vários países europeus, desde Estocolmo, até que foi feito o pedido para a acolher em Berlim, precisamente para a cidade do muro. Malaguzzi parecia incerto se aceitaria compreender ou não o desafio que a história inesperadamente apresentou: “fazer as crianças explodirem o Muro de Berlim”. Parecia-lhe um risco excessivo, pelo que se decidiu pela mudança de nome, aquele assumido pela forma definitiva da exposição, As Cem Linguagens das Crianças, certamente menos ousada, mas ainda assim suficientemente significativa. O sucesso alcançado a nível europeu abriu caminho para uma expansão das fronteiras, permitindo a Loris Malaguzzi dar a conhecer a experiência das escolas de Reggio Emilia em todo o mundo, especialmente após a passagem pelos Estados Unidos em 1989.³⁹

³⁹ Si trattava di una mostra itinerante, che a partire da Reggio Emilia sarà destinata a svolgere un lungo percorso di viaggi, in parecchi paesi d'Europa, da Stoccolma, fino a quando viene fatta la richiesta di ospitarla a Berlino, per l'appunto la città del muro. Malaguzzi apparve incerto se accogliere o meno la sfida che la storia gli presentava inaspettatamente davanti: "far saltare ai bambini il muro di Berlino". Gli pareva un azzardo eccessivo, e così venne deciso un cambio di nome, quello assunto dalla forma definitiva della mostra, I cento linguaggi dei bambini, certo meno ardito, ma comunque sufficientemente pregnante. Il successo riscontrato a livello europeo aprì le vie per un allargamento dei confini, permettendo a Loris Malaguzzi di far conoscere l'esperienza delle scuole reggiane in tutto il mondo, soprattutto dopo la tappa negli Stati Uniti, nel 1989 (Rossi, 2018, p. 74-75).

O impacto da exposição vai além de sua itinerância, da beleza, da estética presente, ela transmitiu uma mensagem poderosa sobre o potencial transformador da educação infantil. Ao celebrar a criatividade e a expressão das crianças, elevando as discussões e percepções sobre a primeira infância. A estética ocupa um papel fundamental na abordagem Reggio Emilia, integrando-se diretamente ao processo educativo. Nessa perspectiva, a estética vai além de uma função decorativa, sendo utilizada como uma ferramenta pedagógica que desperta a curiosidade, a criatividade e a expressão das crianças. O ambiente físico das escolas, chamado de “o terceiro educador”, é planejado com cuidado para ser acolhedor e estimulante, oferecendo uma variedade de experiências sensoriais. Elementos como cores, formas, iluminação e materiais são dispostos de forma a favorecer a interação das crianças com o espaço e com os outros, encorajando a exploração e o aprendizado. Sobre estética, Rinaldi (2014, p. 159-160) traz em uma de suas memórias de experiências enquanto professora em escola municipal de Reggio Emilia:

O direito ao ambiente e à beleza; o direito a participar da construção desse ambiente e desse conceito de beleza, dessa estética compartilhada: um direito para todos, crianças, professores e adultos em geral, que podia ser expresso somente por meio de um processo permanente de pesquisa. Uma pesquisa baseada, por um lado, em uma atenta e pontual observação do uso dos espaços e do mobiliário por parte da criança e do adulto; por outro lado, sobre quanto os estudos relativos à proxêmica, à percepção do espaço e da arquitetura em geral estavam evidenciando. Lembro-me muito bem de um dos primeiros (e para mim fundamentais) grupos de estudos do qual participei em 1973. O grupo era composto pelos atelieristas (na época, parece-me que eram seis e muitos deles contratados há pouco tempo), por algumas professoras e pelo arquiteto Tullio Zini, amigo generoso e grande inspirador do conceito de ambiente e estética ambiental, elaborado em Reggio Emilia. Como estrutura para nossas observações, usamos um esquema elaborado por nós, que buscava conectar o tempo com o espaço; buscava conjugar o “o quê” com o “onde” e o “quando”. Isso para colher o valor real atribuído àquele lugar e a sua capacidade de ser adequado ao que ali era vivido.

Essa dimensão estética também se reflete nas atividades, onde o uso de diferentes materiais artísticos permite que as crianças expressem suas ideias e emoções de maneira simbólica. A documentação “pedagógica” acompanha esse cuidado estético, sendo organizada de modo atraente e acessível, valorizando o processo de aprendizagem e tornando visível o pensamento das crianças. Dessa forma, a estética em Reggio Emilia vai além da aparência, contribuindo para enriquecer o aprendizado e proporcionar experiências que dialogam com a sensibilidade e o desenvolvimento integral da criança. Outro comentário sobre essa questão, de Malaguzzi (1984 apud Vecchi, 2014, p. 142), trazendo olhar sobre a exposição:

A exposição tem um título que é essencialmente um desejo. Que o olho, além de olho emblemático, aqui chamado a ver e compreender as novas tarefas culturais na sociedade da visão e das imagens, aqui novamente evocado como figura conceitual que resume os problemas do crescimento e promoção de crianças e homens, tem força e teimosia para pular o muro. O muro da incoerência, do banal, das regras antigas, das coisas rígidas e embaladas, dos atos esquivos, atomizados e retóricos que ainda circulam em torno da imagem do homem e do projeto educativo de criança. Como dissemos, um desejo. Uma tentativa. O prazer de aprender, conhecer e compreender é uma das primeiras etapas fundamentais que toda criança espera da experiência que enfrenta sozinha, com os pares, com os adultos. Uma sensação decisiva que deve ser fortalecida para que o prazer sobreviva mesmo quando a realidade diz que aprender, conhecer e compreender pode custar dificuldade e esforço. É nesta capacidade de sobreviver que o prazer pode beirar a alegria.⁴⁰

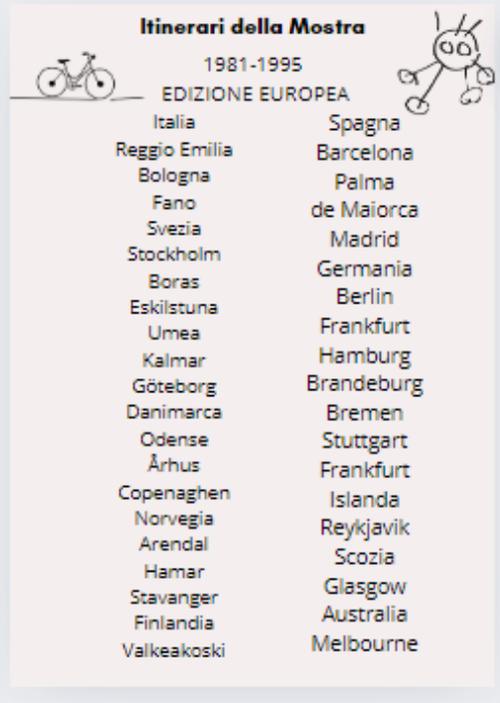
Este prazer é fundamental para o desenvolvimento das crianças, pois é essa sensação inicial de satisfação e curiosidade que sustenta a motivação ao longo do processo educativo. Mesmo quando o aprendizado se torna desafiador e exige esforço, o prazer intrínseco de descobrir e compreender deve persistir e evoluir para uma alegria duradoura.

A exposição, portanto, não é apenas uma mostra de arte ou um evento cultural, mas uma tentativa significativa de reimaginar e revitalizar a educação infantil. Ela propõe que, ao cultivar e fortalecer o prazer de aprender desde cedo, podemos criar um sistema educacional mais justo, belo e efetivo, capaz de preparar crianças para enfrentar e superar os desafios da vida com alegria e resiliência.

Deixo a seguir o itinerário da mostra, para vislumbrar o alcance que esta teve.

⁴⁰ La Mostra porta un titolo che è essenzialmente un auspicio. Che l'occhio, oltre che occhio emblema, qui chiamato a vedere e a capire i nuovi compiti culturali nella società della visione e dell'immagine, qui ancora evocato come figura concettuale che riassume i problemi della crescita e della promozione del bambino e dell'uomo, abbia la forza e la testardaggine di saltare il muro. Il muro dell'incongruenza, del banale, delle vecchie regole, delle cose rigide e imballate, degli atti elusivi, atomizzati e retorici che ancora si muovono attorno all'immagine dell'uomo e al progetto educativo del bambino. Come dicevamo un auspicio. Un tentativo. Il piacere dell'apprendere, del conoscere e del capire è una delle prime fondamentali tappe che ogni bambino si aspetta dall'esperienza che affronta da solo, con i coetanei, con gli adulti. Una sensazione decisiva che va rafforzata perché il piacere sopravviva anche quando la realtà dirà che l'apprendere, il conoscere, il capire possono costare difficoltà e fatica. È in questa capacità di sopravvivere che il piacere può sconfinare nella gioia. (Malaguzzi, 1984 apud Vecchi, 2014, p. 142).

Figura 8 - Itinerário mostra “O olho salta o muro”



Itinerari della Mostra	
1981-1995	
EDIZIONE EUROPEA	
Italia	Spagna
Reggio Emilia	Barcelona
Bologna	Palma
Fano	de Maiorca
Svezia	Madrid
Stockholm	Germania
Boras	Berlin
Eskilstuna	Frankfurt
Umea	Hamburg
Kalmar	Brandeburg
Göteborg	Bremen
Danimarca	Stuttgart
Odense	Frankfurt
Århus	Islanda
Copenaghen	Reykjavik
Norvegia	Scozia
Arendal	Glasgow
Hamar	Australia
Stavanger	Melbourne
Finlandia	
Valkeakoski	

Fonte: produzida pela autora.

Os anos 1980 marcaram a construção e afirmação das creches como um serviço educativo. No norte e centro da Itália, em cidades mais dinâmicas e inovadoras, surgiu uma coordenação nacional, funcionando como uma estrutura de apoio que se materializou no *Gruppo Nazionale Nidi* (GNNI). Fundado em 1980 pelo pedagogo Loris Malaguzzi, essa instituição teve um papel crucial na qualificação dos serviços, colaborando estreitamente com revistas que facilitam o intercâmbio de diferentes experiências locais, a disseminação de contribuições científicas relevantes e a comunicação.

O Gruppo Nazionale Nidi, nasceu em 1980 buscando novas formas de agregação e crescimento cultural em torno das questões da infância alegando o fracasso na implementação da lei nacional sobre creches de 1971. O Grupo foi fundado em Reggio Emilia tendo Loris Malaguzzi como seu promotor e Presidente até 1994 (Corradini, 2014, p. 139).⁴¹

Com a crescente procura por escolas, com aumento de crianças dentro delas e com constante presença da comunidade na participação destas, a pressão enfrentada pelo Município de Reggio para reavaliar a organização das creches e escolas municipais começa a crescer, onde os conselhos gestores das escolas entram em ação para garantir que a qualidade não se perca,

⁴¹ Nel 1980 nasce il Gruppo Nazionale Nidi, che cerca forme nuove di aggregazione e di crescita culturale intorno ai temi dell'infanzia, rivendicando la mancata attuazione della legge nazionale sui nidi del 1971. Il Gruppo viene fondato a Reggio Emilia, Loris Malaguzzi ne è promotore e Presidente fino al 1994 (Corradini, 2014, p. 139).

que a essência das escolas permaneça. Neste contraponto, a participação ativa de professores e famílias é crucial na defesa dessa experiência educativa, que começa a ganhar repercussão após a mostra. Entram em ação então novas estratégias, com reuniões entre cidades diferentes para discutir soluções viáveis e eficazes. Aqui as pistas para o que conhecemos hoje de estruturação das escolas em relação às discussões que se iniciam no pequeno grupo e que se definem na comunidade como um todo. Nesse contexto, o diálogo inovador com a Cooperação, iniciado pelo Município, resultou na criação das primeiras creches cooperativas em 1986, estabelecendo um modelo de parceria entre o setor público e cooperativas (Corradini, 2014).

O debate sobre as creches em Reggio ocorre com a necessidade de repensar a organização das creches e escolas municipais para reduzir custos, o que gera debates contínuos nos conselhos gestores. A participação ativa de professores e famílias é essencial para defender a qualidade inegociável da experiência educativa. À medida que as necessidades sociais se tornam mais complexas, novas estratégias são discutidas em reuniões entre diferentes *comunas*, buscando soluções viáveis e eficazes. Como escreve Corradini (2014, p. 139):

Mesmo em Reggio existe uma forte pressão sobre o Município para repensar a organização das creches e das escolas municipais, a fim de reduzir custos. Debates contínuos são abertos nos conselhos gestores das escolas e creches em torno do tema inegociável da qualidade, e a forte participação dos professores e das famílias assume um papel importante na defesa da experiência educativa. Uma maior complexidade e articulação das necessidades sociais pode ser sentida em muitos quadrantes. Diante da dificuldade, buscam-se novos caminhos a seguir, realizam-se reuniões entre as diferentes cidades, para discutir e construir estratégias viáveis e eficazes. Neste contexto, abriu-se em Reggio Emilia um diálogo inovador com a Cooperação, por vontade do Município, que levou à criação em 1986 das primeiras creches cooperativas filiadas ao Município (Corradini, 2014, p. 139).⁴²

Malaguzzi (1993) faz pensar sobre anos difíceis, mas ao mesmo tempo geradores para a experiência educativa de Reggio Emilia, com a construção e estruturação das escolas para primeira infância. Faz referência à necessidade de se repensar o como dar certo e atender aos intercâmbios e as comparações, que crescem junto à procura por formações que possam dar um vislumbre sobre o que é feito na cidade que reverbera em suas instituições, a motivação por

⁴²Anche a Reggio sono forti le pressioni sul Comune perché ripensi, in funzione di una riduzione dei costi, all'organizzazione dei nidi e delle scuole comunali. Si aprono continui dibattiti all'interno dei Consigli di Gestione delle scuole e dei nidi intorno al tema, non barattabile, della qualità, e proprio la forte partecipazione degli insegnanti e delle famiglie assume un ruolo importante per la difesa dell'esperienza educativa. Si avverte da più parti una maggiore complessità e articolazione delle esigenze sociali. Si cercano nelle difficoltà nuove strade da percorrere, si tengono incontri fra le diverse città, per confrontarsi e costruire Strategie praticabili ed efficaci. In questo contesto si apre a Reggio Emilia, per volontà del Comune, un innovativo dialogo con la Cooperazione che porta alla realizzazione nel 1986 dei primi nidi cooperativi convenzionati con il Comune (Corradini, 2014, p. 139).

uma escola potente. No início da década de 1990, nasceu o Reggio Children⁴³, um centro internacional para a defesa e promoção dos direitos e potencialidades de meninos e meninas. Novas trilhas de pesquisa emergiram nas creches, elevando a qualidade pedagógica e cultural.

Com o aumento das visitas e intercâmbios, uma demanda por formação nacional e internacional que se tornou crescente, Malaguzzi acreditava que se toda a pedagogia estivesse alinhada com a investigação, ganharia espaços de liberdade, reflexão e descoberta, promovendo uma abordagem mais humana e aprofundada na compreensão dos significados e relações inter-humanas, como ele registra:

Permanecem anos difíceis, mas ao mesmo tempo geradores, para a experiência educativa de Reggio Emilia: nas creches e creches, com Loris Malaguzzi, muitos caminhos de pesquisa se desenvolvem e a qualidade pedagógica e cultural cresce. À medida que se multiplicam os intercâmbios e as comparações, cresce a procura por formação nacional e internacional. Começamos então a pensar num novo projeto que valorize a experiência educativa e possa responder a esta enorme procura de formação, com o objetivo de construir uma rede de relações com os vários interlocutores já em diálogo com a experiência. *No início da década de 1990 nasceu o Reggio Children, um centro internacional para a defesa e promoção dos direitos e potencialidades de meninos e meninas.* “Se toda a pedagogia ficasse do lado da investigação, ganharia espaços de liberdade, de reflexão e de descoberta que talvez nunca imaginou que pudessem existir. Parece-me que a investigação representa um apelo a uma dimensão mais humana, mais disponível para aprofundar o sentido e significado das coisas, dos acontecimentos, das relações, especialmente das relações inter-humanas” (Loris Malaguzzi, 1993, apud Corradini, 2014, p. 139).⁴⁴

Loris Malaguzzi se aposentou oficialmente em 1985, mas continuou a trabalhar ativamente no desenvolvimento da abordagem Reggio Emilia. Após sua aposentadoria, ele dedicou-se ainda mais à promoção e expansão internacional da filosofia educacional de Reggio Emilia, além de fornecer formação e apoio a educadores de todo o mundo interessados na abordagem de Reggio Emilia. Malaguzzi continuou a influenciar a educação infantil até seu falecimento em 1994. Encerro então neste capítulo de minha tessitura histórica sobre esta

⁴³Reggio Children é um centro internacional para a defesa e promoção dos direitos e potencialidades de meninos e meninas. Foi criado para aprimorar e fortalecer a experiência das escolas municipais e creches de Reggio Emilia, conhecidas na Itália e no mundo como Reggio Emilia Approach®. Para saber mais acessar: <<https://www.reggiochildren.it/>>.

⁴⁴Per l'esperienza educativa reggiana restano anni difficili, ma allo stesso tempo generativi: nei nidi e nelle scuole dell'infanzia, con Loris Malaguzzi, si sviluppano molte piste di ricerca e la qualità pedagogica e culturale cresce. Mentre si moltiplicano gli scambi e i confronti, cresce la domanda di formazione nazionale e internazionale. Si comincia allora a pensare a un nuovo progetto che valorizzi l'esperienza educativa e possa rispondere a questa ingente domanda di formazione, con l'obiettivo di costruire una rete di rapporti con i diversi interlocutori già in dialogo con l'esperienza reggiana. Nei primi anni '90 nascerà Reggio Children, Centro Internazionale per la difesa e la promozione dei diritti e delle potenzialità dei bambini e delle bambine. “Se tutta la pedagogia si schierasse dalla parte della ricerca, intanto guadagnerebbe spazi di libertà, di riflessione, di scoperta che forse non ha mai pensato che potessero esistere. Mi pare che la ricerca rappresenti un richiamo ad una dimensione più umana, più disponibile ad approfondire il senso e il significato delle cose, degli eventi, dei rapporti, delle relazioni soprattutto interumane” (Loris Malaguzzi, 1993, apud Corradini, 2014, p. 139).

abordagem, tendo como data de corte para esta finalização o ano de 1990, levando em consideração que foi nesta década em que Malaguzzi, o interlocutor desta, se aposenta apesar de não se afastar totalmente da comunidade educativa de Reggio Emilia. Finalizo com a transcrição da abertura da conferência “Tempos difíceis: os direitos das crianças” de março de 1991 em S. Miniato, por Loris Malaguzzi (1991 apud Pignataro, 2014, p. 101):

Quando dizemos que a criança é portadora de direitos, dizemos que ela é portadora de cultura, quando dizemos que a criança é portadora de cultura dizemos que a criança é portadora de recursos, talentos, forças, energias, inteligências e não imagens de pobreza como geralmente é facilmente representado. Toda a questão pedagógica e cultural, transformada em direção a uma criança frágil, é a transformação da pedagogia numa espécie de enfermaria permanente, onde todos se tornam enfermeiros, onde todos se tornam falsos médicos, falsos psicólogos, etc. mas todos curvados sobre esta sombra tão frágil que nem sequer pode ser tocada, e que deve, no mínimo, ser decidida em termos de proteção extrema, excessiva, que suprime dentro da criança o desejo, a necessidade vital, que é uma ancestral, ligado eu diria à espécie humana, que é entrar no campo para evoluir um conhecimento o mais autônomo possível, sem ser autossuficiente. Um conhecimento que dá à criança o gosto de viver, de pertencer, de poder aprender, de poder aprender com os lugares, com os pares, com os adultos, com os irmãos mais velhos: o gosto pela descoberta da aventura do conhecimento, de “aprender a aprender”.⁴⁵

Malaguzzi (1991) deixa uma reflexão sobre os direitos da criança muito importante para pensarmos sobre a infância. Também afirma que ela é um ser cultural, capaz de trazer consigo uma diversidade de recursos, habilidades e inteligência. Essa visão contrapõe-se à ideia comum que muitas vezes reduz a infância à vulnerabilidade e cuidado. Quando a educação foca exclusivamente na fragilidade da criança, há o risco de transformar o ambiente educacional em um espaço de superproteção, onde o educador assume um papel de cuidador, semelhante ao de um profissional de saúde, o que pode limitar a autonomia e a vontade de aprender da criança.

Essa proteção exagerada pode reprimir a curiosidade inata da criança, que precisa de espaço para explorar e desenvolver-se de maneira autônoma. No entanto, essa autonomia não significa independência completa, mas sim a capacidade de construir conhecimento em interação com o mundo, com outras crianças, adultos e o ambiente ao redor. A pedagogia deve

⁴⁵ Quando diciamo che il bambino un portatore di diritti, noi diciamo che è un portatore di cultura, quando diciamo che il bambino è portatore di cultura diciamo che il bambino è portatore di risorse, di talenti, di forze, di energie, di intelligenze e non di quadri di povertà così come in genere viene rappresentato con molta facilità. Tutta la vicenda pedagogica e culturale, trasformata nei confronti di un bambino fragile, è la trasformazione della pedagogia in una specie di infermeria permanente, dove tutti diventano infermieri, dove tutti diventano falsi medici, falsi una conoscenza quanto più possibile autonoma, senza per questo essere autosufficiente. Una conoscenza che dia al bambino il senso del gusto del vivere, dell'appartenere, del poter imparare, del poter apprendere dai luoghi, dai coetanei, dagli adulti, dai fratelli, più grandi: il gusto dello scoprire l'avventura del sapere, dell' "imparare come si fa ad psicologi, etc. ma tutti chinati su questa ombra così fragile che non si può nemmeno toccare, e che deve essere semmai decisa in termini di protezione spinta, eccessiva, che sopprime dentro il bambino il desiderio, la voglia, il bisogno vitale, che è un bisogno ancestrale, legato direi alla specie umana, che è quello di entrare in campo per evolvere apprendere” (Malaguzzi, 1991 apud Pignataro, 2014, p. 101).

fomentar esse desejo natural de descoberta, cultivando o prazer pelo aprendizado, o senso de pertencimento e a aventura de conhecer o mundo. Ao invés de transformar a educação em um processo de cuidado constante, é essencial criar espaços que promovam o desenvolvimento integral, permitindo à criança experimentar, errar e aprender, consolidando sua confiança e o gosto pelo conhecimento. Isso é perceptível na abordagem Reggio Emilia, é preciso olhar para esses pontos e extrair o que há de ser usado nas diversas realidades que se atravessam pelo Brasil.

3.3 LORIS MALAGUZZI, UM POUCO DE SUA HISTÓRIA

O nosso objetivo é construir uma escola amável, onde crianças, professores e famílias sintam-se todos em casa. Uma escola assim requer pensamento e planejamento cuidadosos quanto a procedimentos, motivações e interesses. Ela deve incorporar maneiras de viver em conjunto, de intensificar relações entre os três protagonistas centrais, de garantir atenção total aos problemas da educação e de tornar a participação e a pesquisa mais ativas (Malaguzzi, 1984 apud Gandini, 2016b, p. 60).

Loris Malaguzzi nasceu em Correggio, uma pequena cidade na província de Reggio Emilia, na Itália, em 23 de fevereiro de 1920. Faleceu também em Reggio Emilia, em 30 de janeiro de 1994. Trago na epígrafe deste capítulo a expressão de seu desejo por um olhar amável e objetivo sobre a construção de uma escola para que a comunidade pudesse se sentir em casa, pertencente, tornando cada um que passar por ela protagonista de suas próprias descobertas. Início esta parte aprofundando um pouco mais a essência de Loris, para então olhar para documentação “pedagógica” presente nas escolas para primeira infância.

Com tal inspiração, me atrevo a conduzir um relato na tentativa de esclarecer quem foi Loris Malaguzzi, cuja infância foi humilde. Quando chegou a hora de escolher a carreira acadêmica, matriculou-se no Instituto de Ensino, frequentando-o durante a década de 1930. A escolha não foi motivada por nenhum talento ou paixão em particular, mas sim por um salário fácil, partindo de um conselho de seu pai. Depois de conseguir seu diploma e tornar-se professor qualificado aos 18 anos, começou a lecionar na escola primária de *Reggiolo*, em Reggio Emilia, onde o ensinar começou a fazer parte de seus dias, bem como o aprender. Segundo Malaguzzi: “Nem eles nem eu sabíamos de nada. Entendi que era uma sedução irresponsável que estava me abrindo as portas da profissão” (apud Hoyelos, 2020, p. 29, tradução feita por autora⁴⁶).

Em 1940, Malaguzzi mudou-se para *Sologno*, uma pequena aldeia nos Apeninos, onde permaneceu por 3 anos e descobriu o prazer de ensinar e o amor pelas crianças. Nessa

⁴⁶ Do original: “Ni ellos ni yo sabíamos nada. Entendí que aquella era una seducción irresponsable que me estaba abriendo las puertas de la profesión” (apud Hoyelos, 2020, p. 29).

experiência, Antonio Canovi (1998 apud Hoyuelos, 2020) refletiu sobre a importância dos lugares na formação malaguzziana, e como ele encontra, naquela localidade, significado para a profissão de educador. Foi também ali que se matriculou na faculdade de Formação de Professores da Universidade de Urbino e estudou a distância, histórias e lembranças registradas por colegas e amigos que hoje são lidas e estudadas por muitos. Vecchi (2017) traz que: “Nossa mente é capaz de conectar planos e níveis muito diferentes, e uma percepção pode evocar uma memória e narrar uma cena quando esta vem à tona” (Vecchi, 2017, p. 75).

Sobre ter memórias que reverberam no presente atitudes do passado, que elucidam momentos futuros, podemos dizer que Loris Malaguzzi guardava em suas memórias momentos que julgou de extrema importância para sua formação como educador. Em suas memórias, deixou registrada a sua passagem como docente em três momentos distintos que foram marcados pela sua história de vida e pelas guerras de seu entorno:

Se é verdade o que Wittgenstein diz sobre a importância de conhecer os lugares onde as pessoas falam, há três lugares onde aprendi a falar e a viver. [...] Eu guardo firmemente estes três lugares: Slongo, Villa Cella e a Libertação (Hoyuelos, 2020, p. 30, tradução da autora).⁴⁷

Neste tempo e espaço de memórias e recordações, existem as lembranças da guerra, que também moldaram e deixaram marcas na vida do humano Loris Malaguzzi e também no educador que nele morava:

A vida clandestina entre bombardeios, medo dos alemães, toque de recolher, fuga de abrigos, noites sem dormir em porões, escombros, fome era difícil. [...] eu me casei no ano novo de 1944. Eu tinha 24 anos. Adiamos o casamento para depois da *vespro* (orações da noite), entre uma pausa de sirene e outra. Houve um toque de recolher [...] (Hoyuelos, 2020, p. 34, tradução da autora).⁴⁸

Uma das experiências significativas de sua vida ocorreu logo após o fim da guerra, em 1945, quando ele soube de uma comunidade onde estava sendo construído um Centro de Educação Infantil não oficial em Villa Cella, na província de Reggio Emilia. Foi dito que os pais queriam construir uma pré-escola para seus filhos e, para isso, estavam usando materiais reciclados recuperados pelos prédios bombardeados. O dinheiro adicional necessário para

⁴⁷Do original: “Si es cierto lo que dice Wittgenstein sobre la importancia de conocer los lugares donde se habla, son tres los lugares en los que he aprendido a hablar y a vivir. [...] Guardo con firmeza estos tres lugares: Sologno, Villa Cella y la Liberación” (Hoyuelos, 2020, p. 30, tradução da autora).

⁴⁸Do original: “Fue dura la vida clandestina entre bombardeos, el miedo a los alemanes, el toque de queda, la huida de los refugios, las noches sin dormir en sótanos, los escombros, el hambre. [...] Me casé el día de Nochevieja de 1944. Tenía 24 años. Pospusimos la boda para después del *vespro* [rezos vespertinos], entre una pausa de sirenas y la siguiente. Había toque de queda. [...]” (Hoyuelos, 2020, p. 34).

construí-lo veio da venda de galinhas, ovos e cavalos. Malaguzzi estava cético em relação a tal plano e então foi ver com seus olhos exatamente o que as pessoas estavam falando:

Eu fui de bicicleta. Tudo era simples e real, e as mulheres já estavam lá limpando os tijolos. O povo tinha decidido. [...] Sou professor. - Muito bem, eles me dizem - Se é verdade venha e nos ensine. [...] Mulheres, homens, crianças, todos de origem camponesa e operária e todas pessoas muito especiais e sobreviventes de milhares de barbaridades da guerra, trabalharam lindamente. Em oito meses a escola e nossa amizade criaram raízes (Hoyuelos, 2020, p. 39, tradução da autora)⁴⁹.

Esse relato ilustra o poder do coletivo e da comunidade, não só na edificação de uma escola, mas também na criação de laços profundos entre as pessoas. Ao chegar de bicicleta, de forma simples, Loris se integra diretamente à rotina das mulheres, homens e crianças já engajados na tarefa de reconstrução. A decisão comunitária de construir a escola reforça o valor da ação conjunta na transformação social, onde cada membro da comunidade desempenha um papel essencial. A força e a vontade dessas pessoas farão Malaguzzi refletir e reconsiderar o que aprendeu anteriormente. Ele desenvolveu uma profunda compreensão de que uma escola não é apenas uma instituição, mas um lugar de inter-relação, um lugar capaz de produzir cultura e construir um futuro melhor. Durante esse tempo, ele reavaliará todas as suas visões sobre o Sistema Escolar, conforme ele mesmo descreve (Hoyuelos, 2020, p. 40)⁵⁰:

⁴⁹ Do original: “Fui en bicicleta. Todo era sencillo y real, y las mujeres ya estaban allí limpiando los ladrillos. La gente había decidido. [...] Soy maestro. —Muy bien, me dicen— Si es cierto, ven a enseñarnos. [...] Mujeres, hombres, niños, todos de origen campesino y obrero y todos gente muy especial y supervivientes a miles de barbaries de la guerra, trabajaban de lo lindo. En ocho meses la escuela y nuestra amistad echó raíces” (Hoyuelos, 2020, p. 39).

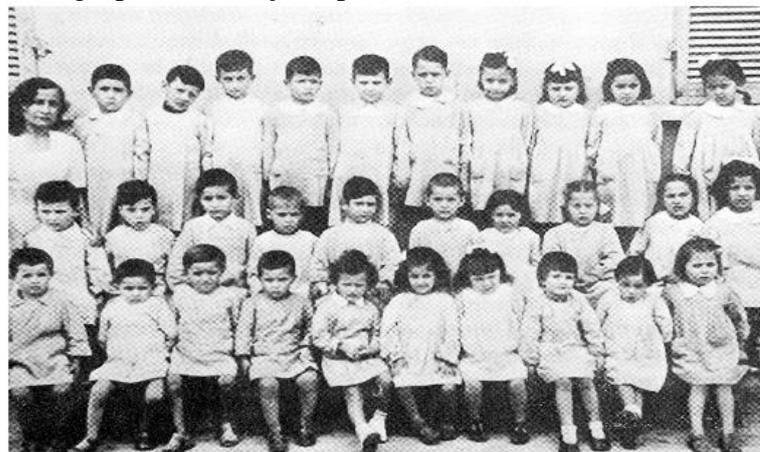
⁵⁰ Do original: “Era un maestro de Primaria [...] Mis pobres esquemas se tambaleaban por completo: que construir una escuela se le pudiera ocurrir a la gente del pueblo, mujeres, peones, obreros, campesinos era en sí un hecho traumático: y que luego esa misma gente sin dinero, sin estudios técnicos, ni autorización ni consejos de directores, inspectores escolares ni jefes de partida, trabajasen con esfuerzo colocando ladrillo a ladrillo, para construir un edificio [...] Pero a pesar de ser un trauma o una paradoja el caso es que era simplemente real y me gustaba, me entusiasmaba, derrumbaba lógicas y prejuicios, viejas reglas de la pedagogía, de la cultura, invitaba a los orígenes, abría la mente a perspectivas completamente nuevas. Entendía que lo imposible era una categoría que necesitaba revisión. Había que tener en cuenta el final de la guerra, la lucha partisana, la liberación, la primavera de mayo, las conciencias renovadas, la esperanza. Me gustaba incluso reírme con la sabiduría de Marx, “El hombre construye su propia historia, pero no lo hace según su voluntad”. [...] Una escuela autogestionada, dedicada a los niños, proyectada y realizada en aquel lugar y de aquella manera, no pertenecía precisamente a los esquemas ni a las filosofías convencionales. Era una rareza entusiasmante, una invención que me encantaba. Un hecho que después acarrearía muchos acontecimientos en mi vida” (Hoyuelos, 2020, p. 40).

Eu era professor primário [...] Os meus pobres esquemas foram completamente abalados: que a construção de uma escola pudesse ocorrer ao povo da cidade, mulheres, trabalhadores, operários, camponeses era em si um fato traumático: e que mais tarde essas mesmas pessoas sem dinheiro, sem estudos técnicos, nem autorização ou conselhos de diretores, inspetores escolares ou chefes de partido, trabalhavam com esforço colocando tijolo por tijolo, para construir um prédio [...] Mas apesar de ser trauma ou paradoxo, o fato é que simplesmente real e eu gostei, me emocionou, derrubou lógicas e preconceitos, velhas regras da pedagogia, da cultura, convidou origens, abriu a mente para perspectivas completamente novas. Entendi que o impossível era uma categoria que precisava de revisão. Era preciso levar em conta o fim da guerra, a luta partidária, a libertação, a primavera de maio as consciências renovadas, a esperança. Eu até gostava de rir da sabedoria de Marx: “O homem faz sua própria história, mas não a faz segundo sua vontade”. [...] Uma escola autogerida, voltada para crianças, projetada e realizada naquele local e daquela forma, não pertencia exatamente a esquemas ou filosofias convencionais. Era uma raridade emocionante, uma invenção que me encantou. Fato que posteriormente acarretaria muitos acontecimentos em minha vida.

Em 1946, se formou, concluindo seus estudos em Pedagogia e, em 1951, organizou atividades teatrais para crianças e adultos. Dedicou-se à sua vida de jornalista e entra na política quando se inscreve no Partido Comunista Italiano, quando volta a se matricular para estudar, mas desta vez em Roma, com o objetivo de se tornar um psicólogo educacional. Ele deixou a universidade antes de se formar, mas por sua vez viu uma oferta de emprego como diretor de um instituto de educação especial em Reggio Emilia, onde trabalhou por 15 anos. Ali Malaguzzi teve a oportunidade de observar bebês e crianças pequenas e descobrir o quanto ele realmente amava trabalhar com eles, crescer e se interessar por desenhos infantis.

Na figura a seguir, pode-se observar as crianças em escola da Villa Cella em 1950, onde se observa as crianças menores organizadas à frente e as maiores em pé ao fundo, junto com uma educadora. Fotografia que sensibiliza o olhar para primeira infância onde num período pós-guerra de reestruturação política, econômica e social, as escolas são reconstruídas.

Figura 9 - Um grupo de Crianças e professora da Escola Villa Cella, em 1950



Fonte: Gandini (2016b, p. 46).

Ainda traçando e alinhavando os anos que se seguiram, por volta de 1965, as escolas para crianças pequenas continuaram a ter ganhos trazidos por pensadores da época, entusiasmados com o que estava acontecendo, pela referência estar se tornando visível. Segundo Malaguzzi (apud Gandini, 2016b, p. 50), um dos primeiros a chegar para conhecer a escola foi Rodari, um poeta e escritor de histórias infantis amplamente traduzidas, que dedicava seu livro mais famoso, *Grammatica della Fantasia*, à nossa cidade e às suas crianças. O segundo foi Bruno Ciari, a inteligência mais lúcida, ardente e aguda no campo da educação infantil. Sendo estes considerados grandes amigos de Loris.

Em 1971, com notável ousadia, organizamos um encontro nacional exclusivamente para professores. Esperávamos 200 participantes, mas apareceram 900. Foi dramático e glorificante e, ao mesmo tempo, foi um evento que nos permitiu publicar o primeiro trabalho sobre a educação infantil: *Esperienze per una Nuova Scuola Dell'infanzia* (Malaguzzi, 1971a). Após alguns meses, publicamos outro trabalho (Malaguzzi, 1971b), *La Gestione Sociale nella Scuola Dell'infanzia*. Esses dois trabalhos continham algumas coisas que havíamos desenvolvido com os professores de Reggio Emilia e de Modena (onde fui também consultor) com relação a nossas ideias e experiências (Malaguzzi apud Gandini, 2016b, p. 50).

A partir desta primeira escola municipal que abriu, seguiram-se mais escolas com uma nova perspectiva e esta nova filosofia. Em 1964, foi inaugurada a escola Anna Frank e, em 1970, foi inaugurado o Centro de Educação Infantil Diana, no centro da cidade.

Desde 1967, com a vereadora Loretta Giaroli, o Município municipalizou as escolas da UDI e abriu novas escolas para atender às solicitações de escolarização das famílias, onde a imigração do Sul para o Norte e o emprego feminino causaram o aumento de pedidos de matrícula dirigidos às escolas para primeira infância. Malaguzzi demonstra em suas ações ter uma visão acerca da infância e da responsabilidade que se tem ao se atuar com ela, pois na passagem que teve em Modena, deixa o cargo por não concordar com terceirização de serviço, assim vem a firmar sua postura e responsabilidade com a qualidade que almeja para os cuidados com a primeira infância. É como relata Pignataro (2014, p. 44):

Em outubro de 1967 a escola Cella é municipalizada após 20 anos de existência autônoma. De 1968 a 1974 foi consultor pedagógico do Município de Modena. De acordo com suas instruções, os professores devem trabalhar em duplas e preencher diariamente um diário de seção; as famílias devem participar ativamente da vida da escola também por meio dos conselhos gestores. A experiência de Modena termina quando o Município decide confiar a preparação da alimentação escolar a um serviço externo e em geral envereda pelo caminho do aumento da quantidade de vagas nas escolas em detrimento da qualidade; Malaguzzi não cede neste ponto e deixa o cargo.
51

Seu trabalho foi inteiramente vinculado à cidade onde fixou residência e trabalho, uma cidade liderada por indivíduos que abraçam os princípios educacionais propostos por ele. Malaguzzi promove a disseminação e enraizamento da abordagem Reggio Emilia. Forma-se uma comunidade educacional altamente sensível às demandas pedagógicas e educativas das crianças. Reggio Emilia é um exemplo a ser seguido em sua abordagem que é única para a educação da primeira infância, sendo adotada como referência por várias comunidades, tornando-se mundialmente reconhecida.

Em 1968, Loris Malaguzzi foi nomeado consultor pedagógico do município de Modena. É nesse papel que reforçou o conceito de documentação, sugerindo a todos os educadores que mantivessem um caderno com todas as suas reflexões sobre a sua prática, uma espécie de diário. A partir disto, foi a introdução de dois educadores por sala de aula, o que foi uma revolução para a época, anteriormente apenas um educador era alocado por sala. Gardner, que pode vivenciar e observar as vivências e propostas em Reggio, deixa o registro onde enfatiza o sucesso destas escolas bem como a educação humana existente nelas:

Tive o privilégio de visitar centros de educação para a primeira infância em muitos países, e aprendi muito com o que observei nesses diversos contextos. [...] A meu ver, nenhum lugar do mundo contemporâneo conseguiu ter tamanho sucesso como as escolas de Reggio Emilia. [...] Reggio significa, para mim, uma educação efetiva e humana; seus alunos passam por um aprendizado consistente sobre a humanidade, que pode durar por toda a vida (Howard Gardner apud Edwards, 2016b, p. 17).

Visitar centros de educação infantil de Reggio Emilia proporciona uma oportunidade única de observar o cotidiano e compreender como cada cultura presente nesses espaços valoriza a formação das crianças e que as escolas de Reggio Emilia se destacam de maneira singular. O que torna esse modelo educacional tão especial é a sua capacidade de oferecer uma

⁵¹ Dal 1968 al 1974 è consulente pedagogico per il Comune di Modena. Secondo le sue indicazioni le insegnanti devono lavorare a coppia e compilare quotidianamente un diario di sezione; le famiglie devono partecipare attivamente alla vita della scuola anche attraverso i Consigli di gestione. Chiude l'esperienza di Modena quando il Comune decide di affidare la preparazione dei pasti della scuola ad un servizio esterno e in generale intraprende il cammino di incrementare la quantità di posti nelle scuole a discapito della qualità; Malaguzzi non scende a compromessi su questo punto e lascia l'incarico (Pignataro, 2014, p. 44).

educação que vai além do conteúdo acadêmico, promovendo um aprendizado profundo sobre a própria condição humana. Loris Malaguzzi teve participação direta nessa construção, nestes espaços para primeira infância, um curioso que chega e observa e que se dedica com o passar dos anos a auxiliar na construção desta abordagem.

As creches e escolas infantis em Reggio Emilia são conhecidas por terem ambientes cuidadosamente projetados e equipados com materiais de alta qualidade, estimulantes e que promovem a exploração e a descoberta. Além disso, os professores são altamente capacitados e atuam como mediadores da aprendizagem, observando, documentando e guiando as interações e experiências das crianças. Essa abordagem tem influenciado a Educação Infantil em todo o mundo, e muitas instituições e escolas adotam alguns dos princípios e práticas de Reggio Emilia em suas propostas pedagógicas.

A cidade oferece uma ampla variedade de contextos para a primeira infância, incluindo:

1. Escolas e creches que seguem a abordagem educacional Reggio Emília, que se concentram na exploração, experimentação e aprendizagem por meio de projetos.
2. Parques infantis e playgrounds, que são projetados para encorajar a exploração, brincadeira e interação social.
3. Centros de atividades culturais e de lazer, que oferecem atividades como música, dança, teatro, artes visuais e esportes para crianças.
4. Bibliotecas e espaços de leitura, que oferecem uma variedade de materiais de leitura e atividades para incentivar a alfabetização desde a primeira infância.
5. Centros de saúde e bem-estar, que oferecem uma variedade de serviços de saúde, incluindo atendimento pediátrico, programas nutricionais e de atividade física para crianças.

Todos esses contextos são projetados para apoiar o desenvolvimento físico, emocional e cognitivo das crianças desde a primeira infância, ajudando-as a se tornarem membros ativos e engajados da comunidade em que vivem. No próximo capítulo irei aprofundar a relação existente na documentação “pedagógica” dentro desta abordagem, na tentativa de aprofundar as análises e responder à pergunta tema dessa dissertação.

*A criatividade requer que a escola do conhecimento
encontre conexões com a escola do expressar, abrindo
portas para as cem linguagens da criança.*
(Loris Malaguzzi apud Gandini, 2016b, p. 77).



4 TECENDO CAMINHOS PARA PENSAR A DOCUMENTAÇÃO “PEDAGÓGICA”

[...] eu tenho que mudar para uma escola que destina-se a declarar, demonstrar, **documentar**. Nossas famílias pedem continuidade de informação, o que significa que todo o nosso trabalho muda no sentido de que visa produzir, sempre que os acontecimentos o mereçam, uma capacidade imediata de **documentação**, acompanhada tanto quanto possível de legendas, a partir de análises escritas sobre os procedimentos, nas formas, nas atitudes, nos comportamentos, nos diferentes pontos de vista das crianças, de forma que elas consigam passar para a outra parte da escola, e a parte interna da escola é nunca perdido, num jogo com o qual se passa para o outro lado uma possibilidade de estar atempadamente consciente dos sinais que a escola produz (Malaguzzi, 1991 apud Pignataro, 2014, p. 104-105, grifo nosso).⁵²

Início este capítulo situando o uso da terminologia documentação “pedagógica” na legislação brasileira, para em seguida aprofundar este termo no contexto da abordagem Reggio Emilia. Na educação e mais especialmente na Educação Infantil, o termo documentação “pedagógica” foi inserido na realidade brasileira a partir das experiências italianas, para identificar uma prática docente que possibilita dar visibilidade a várias formas de compreender a criança, as suas realizações e os processos de aprendizagem que ocorrem durante o trabalho educativo. Para entender tal processo, faz-se necessário uma busca por documentos que validem tal termo em nosso território, eis que na busca o termo “documentação” aparece “*solo*”, como vou descrever a seguir.

Já problematizando este tema e o uso de “documentação” como termo “*solo*”, trago na epígrafe de abertura deste capítulo uma passagem na qual Malaguzzi (1991) fala sobre documentação, documentar sem conectar a terminologia com a palavra pedagógico. No delinear deste capítulo irei apresentar como este termo é visto nas bibliografias pelas quais passei durante o percurso de tessitura desta dissertação.

Na educação brasileira, o termo *documentação* foi introduzido nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2013, p. 95):

A documentação dessas observações e outros dados sobre a criança devem acompanhá-la ao longo de sua trajetória da Educação Infantil e ser entregue por ocasião de sua matrícula no Ensino Fundamental para garantir a continuidade dos processos educativos vividos pela criança.

⁵² Il che vuol dire che da una scuola che fa io devo passare a una scuola che fa per dichiarare, per dimostrare, per **documentare**. Le nostre famiglie chiedono di avere continuità di informazione, il che vuol dire che tutto il nostro lavoro si modifica nel senso che è finalizzato a produrre, tutte le volte che gli eventi lo meritano, una capacità immediata di **documentazione**, corredata quanto più è possibile da didascalie, da analisi scritte sulle procedure, sulle forme, sugli atteggiamenti, sui comportamenti, sui punti di vista diversi dei bambini, in maniera tale che riesca a trasferirsi dall'altra parte della scuola, e non si perda mai la parte interna della scuola, in un gioco con cui passi dall'altra parte una possibilità di essere conoscitori tempestivi dei segni che la scuola produce (Malaguzzi, 1991 apud Pignataro, 2014, p. 104-105, grifo nosso).

Nesse documento, a documentação é apresentada como instrumento avaliativo no que tange à observação, ao registro e como procedimento de avaliação do desenvolvimento das crianças e no acompanhamento da prática pedagógica, devendo:

[...] prever formas de articulação entre os docentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (encontros, visitas, reuniões) e providenciar instrumentos de registro – portfólios de turmas, relatórios de avaliação do trabalho pedagógico, documentação da frequência e das realizações alcançadas pelas crianças – que permitam aos docentes do Ensino Fundamental conhecer os processos de aprendizagem vivenciados na Educação Infantil, em especial na pré-escola e as condições em que eles se deram, independentemente dessa transição ser feita no interior de uma mesma instituição ou entre instituições, para assegurar às crianças a continuidade de seus processos peculiares de desenvolvimento e a concretização de seu direito à educação (Brasil, 2013, p. 96).

Ainda no DCNEI (Brasil, 2013, p. 99):

Art. 10. As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo: [...] IV – documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil.

No entanto, o termo *documentação “pedagógica”* não é encontrado neste documento orientador. Tenho encontrado tal terminologia em diversas dissertações com a referência de documentação “pedagógica” como sendo parte da DCNEI (Brasil, 2010, artigo 10). Acabo então destacando aqui DCNEI (Brasil, 2013, artigos 9º e 10), para uma compreensão das práticas orientadas para a Educação Infantil acerca da proposta curricular a ser praticada a partir das interações e brincadeiras:

Art. 9º. As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que: I – promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; II – favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; III – possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; IV – recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais; V – ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas; VI – possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar; VII – possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade; VIII – incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza; IX – promovam

o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura; X - promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais; XI - propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras; XII - possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos. 100 Parágrafo único - As creches e pré-escolas, na elaboração da proposta curricular, de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, estabelecerão modos de integração dessas experiências. Art. 10. As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo: I - a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano; II - utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.); III - a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental); IV - documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil; V - a não retenção das crianças na Educação Infantil.

Já na Base Nacional Comum Curricular - BNCCEI, não aparece o termo documentação “pedagógica” contextualizada em seu corpo e sim a termo *portfólio*, informando que:

Ainda, é preciso acompanhar tanto essas práticas quanto as aprendizagens das crianças, realizando a observação da trajetória de cada criança e de todo o grupo – suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens. Por meio de diversos registros, feitos em diferentes momentos tanto pelos professores quanto pelas crianças (como relatórios, **portfólios**, fotografias, desenhos e textos), é possível evidenciar a progressão ocorrida durante o período observado, sem intenção de seleção, promoção ou classificação de crianças em “aptas” e “não aptas”, “prontas” ou “não prontas”, “maduras” ou “imaturas”. Trata-se de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças (BNCCEI, 2017, p. 39, grifo da autora).

Fazendo também na continuidade do texto uma correlação deste portfólio para um registro de forma a evidenciar processos na transição para o ensino fundamental, dando a este um tom de documento formativo de caráter avaliativo.

[...] as informações contidas em relatórios, **portfólios** ou outros registros que evidenciem os processos vivenciados pelas crianças ao longo de sua trajetória na Educação Infantil podem contribuir para a compreensão da história de vida escolar de cada aluno do Ensino Fundamental. Conversas ou visitas e troca de materiais entre os professores das escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental – Anos Iniciais também são importantes para facilitar a inserção das crianças nessa nova etapa da vida escolar (BNCCEI, 2017, p. 53, grifo da autora).

Segundo Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil - PCNS (Brasil, 2018), na sua Introdução, há referência ao desenvolvimento cerebral das crianças, onde relata

que a aprendizagem ao longo da vida tem especial relevância durante a Primeira Infância. Pesquisas da neurociência demonstraram que o cérebro humano alcança 80% do tamanho adulto durante os três primeiros anos de vida e que, nessa etapa, se formam 40% das habilidades mentais das pessoas adultas, citando Araújo e López-Boo (2010).

Áreas de desenvolvimento muito importantes, como controle emocional, aptidões sociais, linguagem, são desenvolvidas durante os três primeiros anos de vida das crianças. A importância de fornecer serviços de qualidade para a primeira infância é corroborada por evidências dessa natureza. Isso sugere que as experiências específicas das crianças durante seus primeiros anos têm forte influência na limitação ou expansão de seu potencial social, físico e cognitivo. E já neste documento é possível verificar a presença da denominação *documentação “pedagógica”*, dizendo que nos parâmetros destinados aos gestores:

[...] envolver as famílias ou responsáveis nos processos de documentação pedagógica, reforçando o aspecto complementar entre as esferas da família e da Educação Infantil, em conjunto com os Professores e profissionais de apoio da área (Brasil, 2018, p. 53).

[...] apresentar periodicamente informações sobre as atividades, as aprendizagens e o desenvolvimento da criança para familiares ou responsáveis, por meio de documentação pedagógica que evidencie os seus progressos, em conjunto com os profissionais de apoio da Educação Infantil (Brasil, 2018, p. 56).

Já nos parâmetros destinados ao Professor:

Responsabilizar-se por manter atualizada a documentação pedagógica das crianças por meio de instrumentos e registros que evidenciem os seus progressos, que permita à família acompanhar seu desenvolvimento e a aprendizagem (Brasil, 2018, p. 53).

Continuando a buscar nos diferentes documentos, legislações e parâmetros no cenário nacional da Educação Infantil, me deparei com os escritos da Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul, que traz a documentação “pedagógica” presente na seguinte reflexão:

Até o ano de 2013, tínhamos apenas o artigo 31 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n.º 9394/96 (LDBEN), definindo o caráter da avaliação em relação a essa primeira etapa da Educação Básica e determinando o impedimento do uso de dispositivos que levassem à classificação ou retenção das crianças, impedindo-lhes o acesso ao Ensino Fundamental. As alterações produzidas na LDBEN pela Lei n.º 12.796/13 acrescentaram cinco incisos àquele artigo, normatizando questões de frequência, carga implementação do proinfância no rio grande do sul horária e **documentação pedagógica**, sem, contudo, alterar a concepção de avaliação como processo de acompanhamento presente na produção da área sobre o tema (Proinfância, 2015, p. 31-32, grifo da autora).

Fazendo uma observação ainda mais profunda acerca da documentação, é possível verificar que tal documento traz uma análise sobre o que é o “documento”, sobre ter cuidado

no seu uso, entendendo-o como forma de analisar a criança como ser único e individual e não concebendo uma avaliação documental coletiva onde não se possa caracterizar as aprendizagens individuais das crianças.

Um dado presente no art. 31 se refere à “expedição de **documentação** que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança”, exigência legal que precisa ser interpretada com cuidado. Ou seja, temos de cuidar para que a avaliação das crianças na Educação Infantil não venha a ser atrelada exclusivamente ao controle burocrático dos sistemas de ensino, priorizando o preenchimento de fichas e a realização de pareceres ou relatórios que se baseiam em um padrão abstrato de desenvolvimento e aprendizado para a infância, e não nas muitas possibilidades das crianças reais, vivendo em ambientes culturais concretos. Uma avaliação padronizada não ajuda os professores e gestores a refletirem sobre a prática educativa realizada, sobre as condições de aprendizagem oferecidas e, ainda, sobre se essas práticas estão adequadas às necessidades das crianças. Com isso, corremos o risco de perder a concepção, ainda em constituição, de que avaliar as crianças pequenas é enfrentar o desafio de revelar o universo infantil na sua singularidade e transformação, mediado pelas experiências a elas oferecidas (Proinfância, 2015, p. 201, grifo da autora).

Ainda na Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul, há uma contextualização acerca do termo “documento”, passando pelo DCNEI e LDBEN, aproximando os processos de busca e diferenciando com clareza as concepções de documentação, como pode ser ler a seguir:

Nessa concepção, de forma alguma se pode entender o termo “documento” como um boletim expresso em notas ou conceitos e o “atestar” como um certificado de aprovação do desempenho infantil, a partir de um teste de habilidades. Nesse aspecto, é importante destacar dois pontos: (1) nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) não aparece o verbo atestar, mas, sim, a expressão “documentação que permita às famílias conhecer [...]”; (2) a LDBEN fala em documentação referente a processos, e não a resultados, não se confundindo com notas ou conceitos. Esse caráter informativo-participativo e processual deve caracterizar a avaliação nesse nível de ensino (Proinfância, 2015, p. 201).

Finalizando a análise, as questões colocadas demonstram aspectos importantes para os professores se referirem ao documentar o processo vivenciado nos grupos de referência, principalmente em relação a cada criança. No entanto, não existe um roteiro de perguntas para responder individualmente e não como uma única pergunta, ou uma problematização que contribui para a consideração da prática e da estrutura do trabalho docente. Existem no documento algumas sugestões de leitura para nortear o trabalho docente, e lá encontrei o que não consegui visualizar nos demais documentos analisados até aqui, pois tal faz referência a outros que trazem contribuições acerca da documentação “pedagógica” com a Abordagem Reggiana.

Aprofundando a busca acerca da documentação “pedagógica”, vou mapear partindo da definição de alguns dicionários as definições de documentação “pedagógica”, estendendo a busca em dicionário italiano, também fazendo um comparativo entre as descrições das mesmas.

Documentação, de acordo com o dicionário online Aurélio (2023), documentação significa:

[...] Ato ou efeito de documentar. Conjunto de documentos para verificação de fatos históricos, identidade de pessoas etc.". Já a pedagógica vem definida como "[...] é o feminino de pedagógico. Que se refere à pedagogia, ciência que se dedica ao processo de educação dos jovens.

No dicionário italiano online reverso (2023), traz *documentazione* (documentação) como: documentação, registro, dossiê. E *pedagógica* vem definida como adjetivos: “[...] pedagógica, pedagógica, didática”.

Em ambas as definições de "documentação" e "pedagógica" possuem diferenças em suas áreas de atuação, mas compartilham semelhanças importantes no que diz respeito à sua função em relação à organização e ao processo de transmissão de conhecimento. “Documentação” é descrita como o ato de reunir e organizar documentos para validar fatos históricos ou comprovar identidades e, assim, serve como uma ferramenta de registro e verificação. Da mesma forma, no contexto pedagógico, o ato de documentar é essencial para registrar o desenvolvimento educacional, permitindo reflexões e ajustes nos processos de ensino. Assim, a documentação e a pedagogia se conectam ao organizar e sistematizar informações essenciais para o aprendizado e para a continuidade de um processo educativo eficiente. Ambos os termos contribuem para estruturar e preservar o conhecimento, seja no campo educativo ou na validação de informações.

Trago agora a definição de Veia Vecchi, que fala do papel do atelierista no atelier das escolas em Reggio, no capítulo 7 do Livro “As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância” (2016a, p. 125), que diz:

A outra função importante do atelier era a de oferecer uma oficina para documentação. A documentação era vista então como uma possibilidade democrática de informar o público sobre os conteúdos da escola. [...] Acredito que algumas escolas comparavam-se às de Reggio Emilia na quantidade de documentação preparada em forma de painéis, slides e, atualmente, também gravações em vídeo – materiais para o uso com as crianças e suas famílias, bem com professores no treinamento em serviço.

Vecchi (2016) também traz a documentação como forma de interconectar as ideias das representações realizadas pelas crianças, onde toda a documentação, seja ela descrita, transcrita, fotografada ou gravada em vídeo, torna-se fonte para reflexão do indivíduo sozinho ou no coletivo.

Neste mesmo livro, encontra-se uma entrevista na qual Gandini (2016a, p. 69), em um dos questionamentos a Malaguzzi, pergunta sobre o que a escola transmite em relação às

descobertas. Apesar da pergunta não ser sobre documentação, indiretamente em sua resposta, Malaguzzi diz que: “Em toda a escola, as paredes são usadas como espaços para exposições temporárias e permanentes do que as crianças e os professores criaram: nossas paredes falam e documentam”.

Continuando as análises neste mesmo livro, Forman (2016a, p. 232-233) traz uma reflexão sobre documentação e sobre a necessidade presente nas escolas de Reggio Emilia em documentar as aprendizagens, experimentações, observações entre outros que pudessem surgir em meio às investigações propostas para ou pelas crianças. Traz a ideia de se ter os documentadores, a fim de auxiliar o trabalho docente acerca de documentar com qualidade as produções, para que estas sejam bem utilizadas por todos os professores, nas avaliações e/ou para planejar o currículo. Novamente aqui faço a observação que não é usado o termo *documentação* “pedagógica” e sim só neste caso *documentação*, como vemos a seguir no trecho:

A documentação e o tempo para seu estudo são essenciais para um projeto bem-sucedido. É talvez a mais alta prioridade em Reggio Emilia, com grande ênfase sendo colocada sobre o tempo para o estudo da documentação. A equipe do projeto, como um pedido para a melhora da educação em geral, recomenda que todas as escolas encontrem modos de oferecer “documentadores” para professores. Se realiza adequadamente, a boa documentação pode servir a todos os professores simultaneamente, indo da avaliação individual, ao planejamento do currículo e à prestação de contas da instrução (Forman, 2016a, p. 232-233).

Como referência, cito um trecho de um artigo de 1992, presente no livro “As Cem Linguagens das Crianças: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância” (Edwards, 2016a, p. 237), escrito por Debbie Leekeen e Carolyn Edwards, que aborda a ideia da documentação e suas diversas representações:

O uso da representação e documentação de formas incomuns (p. ex., fotografias, música/movimento, desenhos, esculturas com argila, gravações em vídeo, gravações em áudio, redação de histórias) torna-se um modo central para as crianças perceberem-se umas às outras e eventualmente comunicarem ideias em esforços compartilhados.

Finalizando este recorte trago como relevante o que foi trazido por Leekeen e Edwards, ao explicitar as formas variadas de representação das experiências, comunicando ideias, histórias e sentimentos aos demais que irão acessar os diversos materiais utilizados e documentados através de variadas formas para que no final do processo esta documentação tornasse visível as aprendizagens significativas, entre estes pais, crianças e professores:

Seguindo a prática de Reggio Emilia, usamos muito mais documentação fotográfica em nossos projetos que o habitual nas pré-escolas. Isso serviu para validar a autoestima das crianças e, mais importante, ofereceu um modo sistemático de as crianças revisitarem suas experiências (com ideias e emoções pertinentes) e depois reconstituí-las e reinterpretá-las de modo mais profundo [...] os tipos de documentação incluíam desenhos, pinturas, construções, histórias, poemas ou redações, que eram transformados em quadros ou livros exibidos nas salas de aula. [...] Esses métodos de documentação não apenas permitiriam que o tema do projeto “permeasse as salas de aula”, mas também preservaram e comunicaram ideias – como também o currículo – aos pais e a outros membros da equipe (Leekeen; Edwards, 2016a, p. 247).

A documentação consolidou-se então como estratégia de investigação para as várias questões relacionadas com o desenvolvimento infantil, como as crianças fazem suposições sobre o que é apresentado ou o que querem explorar, como é a organização do ambiente e a ação dos professores. Além disso, como mencionado acima, para valorizar e dar sentido ao que foi edificado, quando são apresentados aos pais alunos e na continuidade do trabalho. Seguimos então encontrando mais elos entre *documentação* e *documentação “pedagógica”*.

Como o termo “pedagógico” não foi encontrado na abordagem italiana de Reggio Emilia nos contextos de suas escolas nas leituras que realizei até o momento, buscou-se mais sobre documentação. Busquei novas leituras trazidas pela autora e atelierista Veia Vecchi, que explora a contribuição da arte e da criatividade para a Educação Infantil, bem como o papel do ateliê e do atelierista na Educação Infantil. Vecchi (2017, p. 119), uma das primeiras artistas a trabalhar em Reggio Emilia na década de 1970, sobre documentação menciona:

O trabalho cotidiano de observação e de documentação dos processos de aprendizagem das crianças foi o instrumento, a zona de entrelaçamento entre a pedagogia e o pensamento do ateliê que trabalhavam simultaneamente nas conexões das linguagens, modificando-se de modo recíproco. Foram observações e documentações que testemunharam como as crianças procuram a beleza por meio das múltiplas linguagens em empatia (não separadas e sequenciais); como procuram uma estética de expressão das suas ideias e pensamentos.

A autora traz também um recorte sobre a utilização das múltiplas linguagens e trazendo a ideia da expressão de pensamentos:

Foram observações e documentações que testemunharam como as crianças procuram a beleza por meio das múltiplas linguagens em empatia (não separadas e sequenciais); como procuram uma estética de expressão das suas ideias e pensamentos (Vecchi, 2017, p. 119).

Para Gandini e Goldhaber (2002, p. 150), a documentação é:

[...] um processo cooperativo que ajuda os professores a escutar e observar as crianças com quem trabalham, possibilitando, assim, a construção de experiências significativas com elas. A documentação, interpretada e reinterpretada junto com outros educadores e crianças, oferece a opção de esboçar roteiros de ação que não são construídos arbitrariamente, mas que respeitam e levam em consideração todas as pessoas envolvidas. O processo de documentar é capaz de ampliar a compreensão dos conceitos e das teorias sobre as crianças com a convicção de que, tanto para as crianças quanto os adultos, a documentação serve de apoio aos seus esforços para entender e para se fazer entender.

O processo de documentação na educação infantil atua como uma ferramenta colaborativa que permite aos professores observar e escutar atentamente as crianças com quem trabalham. Isso possibilita a criação de experiências pedagógicas mais significativas e alinhadas às necessidades e interesses das crianças. A documentação, quando discutida e analisada em conjunto com outros educadores e até mesmo com as próprias crianças, permite a construção de planos de ação mais embasados, que respeitam e consideram todos os envolvidos no processo.

Documentação “pedagógica” não é e nunca vai ser um apanhado de documentos ou quaisquer atividades que as crianças realizam nos diversos espaços escolares. *Documentazione* é afeto, aprendizagem visível, é o olhar das crianças sobre suas diversas hipóteses, dúvidas, pesquisas e descobertas, é algo profundo que deve ser visto, valorizado e usado nas discussões que permeiam entre as paredes da escola, trazendo à tona novas perguntas, novos porquês, novos desafios. Que está seja parte imprescindível da relação entre o aprender, o pensamento e a imaginação que habita a infância.

4.1 DOCUMENTAÇÃO “PEDAGÓGICA” DE 1980, CONSTRUÇÕES E EXPERIMENTAÇÕES

A documentação constitui uma ferramenta indispensável para que os educadores possam construir experiências positivas para as crianças, facilitando o crescimento profissional e a comunicação entre os adultos. A documentação serve para confirmar algo que nós consideramos relevante: dar prova disso e comunicá-lo (Gandini, 2002, p. 150).

Trago na abertura deste capítulo uma reflexão através das palavras de Gandini (2002), na qual a documentação é tratada não só como uma junção de atividades ou um emaranhado de folhas, mas com olhar terno para o desenvolvimento infantil, como ferramenta que faz parte do cotidiano das escolas.

A reflexão sobre a prática da documentação “pedagógica” em 1980 revela um momento de descoberta e desenvolvimento na abordagem educativa de Reggio Emilia. Naquele tempo, a

documentação realizada pelos educadores ainda não incorporava as falas das próprias crianças, o que, em retrospectiva, se percebeu como uma perda de uma dimensão essencial. As vozes das crianças trazem um valor inestimável, pois revelam suas percepções, pensamentos e interpretações únicas sobre o mundo ao seu redor. Como evidencia Vecchi citando Gandini (Gandini apud Vecchi, 2016b, p. 317):

Naqueles dias, na década de 1980, ao criar a documentação, nós ainda não usávamos citações das próprias crianças. Assim, estávamos perdendo algo importante que descobrimos depois. Mas um aspecto muito importante era que as crianças faziam observações sobre a vida da folha. (Elas entravam imaginativamente na folha como outro ser vivo). Além disso, as nossas explorações incluíram a base metafórica das percepções e concepções das crianças sobre a folha. Nós escolhíamos os materiais e definíamos a exploração, e as crianças moviam-se livremente dentro de nossas escolhas organizadas. As crianças refletiam sobre a vida em uma folha de maneiras não figurativas e abstratas: a vida de uma entidade viva. De maneira semelhante, elas criaram metáforas interpretativas para a folha. Nós, adultos, escolhíamos as ferramentas, os materiais e as técnicas que as crianças usariam, e elas exploravam com experimentos de luz e em diferentes contextos, como folhas na chuva ou no sol, molhadas ou secas.

Apesar dessa ausência, havia um profundo compromisso em observar e valorizar a forma como as crianças interagem com o ambiente e os elementos da natureza, como as folhas, demonstrado na passagem anterior lembrada por Vecchi (2016b), que relata essa capacidade de se envolver em um nível metafórico, de criar significados abstratos e não literais, destacando a riqueza do pensamento infantil.

Olhar para documentação “pedagógica” como elemento essencial para coleta de dados, informações, habilidades e para essência do que foi vivenciado é uma prática de participação, de acolhimento, que reverbera na documentação que fica visível, muitas vezes, não só em um caderno de registros ou em um portfólio que vai ser organizado, fica visível nas paredes das escolas, nos espaços educativos que permeiam a comunidade, um olhar atento e sensível para meninos e meninas, *bambinos e bambinas*, que estão nas escolas para primeira infância. Como Rinaldi fala sobre a subjetividade presente na documentação, nas informações que ficam marcadas pelas argumentações, análises, pelo olhar reflexivo sobre o que ali está posto e relacionado não só a si, mas também ao outro.

[...] a documentação pedagógica é um processo para tornar o trabalho pedagógico (ou outro) visível e sujeito à interpretação, ao diálogo, ao confronto (argumentação) e à compreensão. Incorpora o valor da subjetividade, de que não há ponto de vista objetivo que torne a observação neutra; mas, ao mesmo tempo, insiste na necessidade de subjetividade rigorosa, tornando explícitas e contestáveis perspectivas e interpretações por meio da documentação na relação com os outros, sejam eles crianças, pais, educadores ou outros cidadãos: a documentação fomenta um conflito de ideias e argumentações, não é uma busca cômoda de consenso, é uma forma de captar as subjetividades que interagem em grupo (Rinaldi, 2024, p. 46).

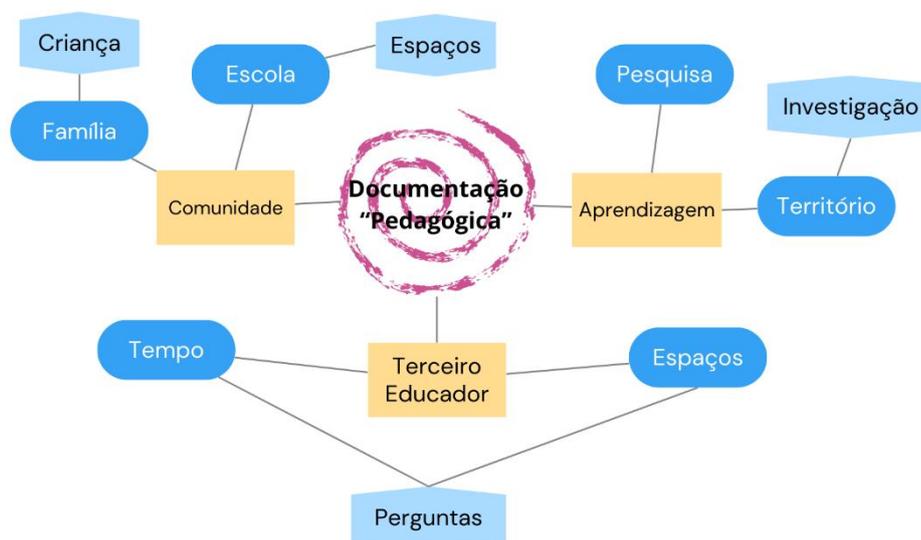
Trago essa reflexão sobre o olhar para estes documentos que no cotidiano se tornam parte de um processo reflexivo para crianças, educadores e famílias, num contexto que vai além do muro das escolas, que se torna mundial quando perpassa para eventos que ocorrem como por exemplo no Centro Internacional Loris Malaguzzi. É como Rinaldi (2024, p. 46) relata:

Ela permite a conexão com o trabalho diário de teoria e prática. É um meio para o desenvolvimento profissional do professor ao qual Reggio atribui grande importância, não menos pelo fato de o professor ser compreendido e tratado tanto como pesquisador quanto como aprendiz.

A valorização da criança, do trabalho, da pesquisa, torna-se parte do processo de aprendizagem. A documentação vem como algo que conecta os espaços, tempos, aprendizagens e pessoas, como em uma Espiral que se conecta.

Para representar a ideia de documentação e sobre o que devemos levar em consideração, segue imagem, onde partindo de uma Espiral, a documentação “pedagógica” conecta e torna-se um elo entre diferentes olhares, que se tornam visíveis na construção, no processo de documentar.

Figura 10 - Espiral de conexão documentação “pedagógica”



Fonte: produzida pela autora.

Após a visualização dos diversos caminhos que se conectaram na Espiral sobre documentação “pedagógica”, o percorrer, a análise dos processos se torna parte de um todo que envolve a documentação. Estes aspectos se tornam mais vívidos à medida em que avanço nesta

tessitura que reverbera a valorização da primeira infância, por meio de uma comunidade que se engaja para concretizar essa conexão.

Para entender a vivência da documentação “pedagógica”, olhar para o início delas é uma tessitura de tempos que se entrelaçam. A seguir, trago imagem da capa de *Quaderni Reggiani*, um formato de documentação de 1982, intitulada “O objeto transicional na família e na creche”. Este texto presente foi editado por Pina Tromellini e Loris Malaguzzi da Equipe Pedagógico-Didática das Creches e Creches do Município de Reggio. As documentações usadas nas análises serão anexadas com tradução após as imagens originais, para que o leitor consiga entender o contexto de cada uma delas. Trata-se de documento central para compreender as construções em torno da documentação. Para deixar claro o conteúdo ao leitor, reproduzo partes do “*Quaderni Reggiani*” no original e, na sequência, a versão traduzida.

Figura 11 - O objeto transicional na família e na creche



Fonte: digitalizado pela autora em Biblioteca Panizzi - Reggio Emilia/Itália.

Figura 12 - Tradução: o objeto transicional na família e na creche



Fonte: traduzido pela autora.

Neste podemos observar que antes de comunicar sobre as crianças, se faz uma análise através da leitura bibliográfica de autores que tratam do tema da documentação para depois iniciar a parte documental, como podemos analisar no recorte da página numerada como 1, que diz (1982, p. 1):

Segundo Winnicot⁵³ e outros investigadores, no final do primeiro ano de vida a criança parece ser capaz de representar um substituto materno ou a sua experiência familiar através de um ato imaginativo.

Através do ato imaginativo a criança escolhe um objeto, dá-lhe vida, investe-lhe significados substitutos: este é o objeto transicional.

O objeto transicional permite à criança, por meio de práticas e rituais que lhe proporcionam sensações tranquilizadoras, transitar do apego intenso e exclusivo à figura materna ou infantil para formas progressivas de distanciamento que a levam a estabelecer uma relação com o outro a partir de si (traduzida pela autora).⁵⁴

⁵³Donald Woods Winnicott, foi um pediatra e psicanalista inglês influente no campo das teorias das relações objetais e do desenvolvimento psicológico.

⁵⁴Secondo Winnicot e altri ricercatori, verso la fine del primo anno di vita il bambino pare es sere in grado di rappresentarsi un sostituto materno o del suo vissuto familiare mediante un atto innagisativo.

Attraverso l'atto innaginativo il bambino seeglie un oggetto, lo asina di vita, le investe di significati sostitutivi: questo é l'oggetto transizionale.

L'oggetto transizionale consente al bambino, attraverso pratiche e rituali che gli danno sensazioni rassicuranti di TRANSITARE dall'attaccamento intenso ed esclusivo alla figura materna o familiare a forme progressive di distanziamento che lo avviano ad entrare in rapporto con l'altro da sé.

Neste trecho podemos analisar a preocupação em informar às famílias sobre os espaços e tempos de desenvolvimento presentes na faixa etária de seus filhos, não só como uma narrativa descritiva, mas com intencionalidade, com o desejo de partilhar e esclarecer, pois todos educam.

Já nas páginas enumeradas como 2 até a 5, existe a preocupação em classificar os objetos de transição, explicando cada um, junto ao texto o cuidado com a fotografia que reflete o que está descrito, contendo na imagem não só a crianças, mas os objetos de transição que a acompanham em seu cotidiano escolar. Ao finalizar a parte introdutória também existe o registro das bibliografias usadas para a tessitura do texto (1982, p. 2):

CLASSIFICAÇÃO DE OBJETOS TRANSITÓRIOS:

A) OBJETOS PRECURSORES: dedo, chupeta, mamadeira, dedo correspondente a outra parte do corpo (como cabelo, lóbulo da orelha, etc.)

B) OBJETOS INANIMADOS: Lenço de pelúcia, cobertor acolchoado, roupa dos pais, objeto da boneca fotográfica da casa.

SIGNIFICADO DO OBJETO TRANSICIONAL NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Período de desmame afetivo: a criança se desprende gradativamente dos conteúdos simbólicos do objeto privilegiado e investe a realidade circundante com seus impulsos afetivos e cognitivos (traduzido pela autora).⁵⁵

Tal escrita junto à imagem acolhe, passa respeito e transmite de forma objetiva o que precisa ser dito sobre os objetos que recebem a classificação como sendo de transição.

⁵⁵ CLASSIFICAZIONE DEGLI OGGETTI TRANSIZIONALI:

A) OGGETTI PRECURSORI: dito, succhiotto, biberon, dito abbinato ad un'altra parte del corpo (come i capelli, il lobo degli orecchi ecc.)

B) OGGETTI INANIMATI: pelouche pezzotta fazzoletto ovatta coperta indumento dei genitori oggetto della casa fotografia bambola.

SIGNIFICATIVITA' DELL'OGGETTO TRANSIZIONALE NELL'EVOLUZIONE DEL BAMBINO

1) Periodo dello svezzamento affettivo: il bambino si di stacca gradualmente dai contenuti simbolici dell'oggetto privilegiato e investe delle sue pulsioni affettive, cognitive, la realtà cir- costante.

Figura 13 - Classificação dos objetos de transição

2

ri: sono caldi, teneri, soffici, flessibili. Quindi l'oggetto transizionale esiste in funzione della capacità di creare piacere o dispiacere.



CLASSIFICAZIONE DEGLI OGGETTI TRANSIZIONALI:

A) OGGETTI PRECURSORI: dito
succhiotto
biberon
dito abbinato ad un'altra parte del corpo (come i capelli, il lobo degli orecchi ecc.)

B) OGGETTI INANIMATI: pelouche
pezzotta
fazzoletto
ovatta
coperta
indumento dei genitori
oggetto della casa
fotografia
bambola.

SIGNIFICATIVITA' DELL'OGGETTO TRANSIZIONALE NELL'EVOLUZIONE DEL BAMBINO

1) Periodo dello svezzamento affettivo: il bambino si distacca gradualmente dai contenuti simbolici dell'oggetto privilegiato e investe delle sue pulsioni affettive, cognitive, la realtà circostante.

Fonte: digitalizado pela autora em Biblioteca Panizzi - Reggio Emilia/Itália.

Figura 14 - Tradução: Classificação dos objetos de transição

2

re: eles são quentes, macios, macios, flexíveis. Portanto, o objeto transicional existe em função da capacidade de criar prazer ou desprazer.



CLASSIFICAÇÃO DE OBJETOS TRANSITÓRIOS

A) OBJETOS PRECURSORES:

dedo
chupeta
mamadeira
dedo correspondente a outra parte do corpo (como cabelo, lóbulo da orelha, etc.)

B) OBJETOS INANIMADOS:

Lenço de pelúcia, cobertor acolchoado, roupa dos pais, objeto da boneca fotográfica da casa.

SIGNIFICADO DO OBJETO TRANSICIONAL NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

1) Período de desmame afetivo: a criança se desprende gradativamente dos conteúdos simbólicos do objeto privilegiado e investe a realidade circundante com seus impulsos afetivos e cognitivos.

Fonte: traduzido pela autora.

Na continuação do processo de tessitura da documentação, vou analisar documentação apresentada na página 10, que vai relatar a vivência de Francesca de 3 anos e 3 meses. Na narrativa escrita, podemos estabelecer uma relação afetiva com o cotidiano, a vivência e a comunidade escolar. Seu relato vem intitulado como: “Magia, feitiços e prazeres para crianças ‘transicionais’”. As informações contidas como ela estar na creche desde os 4 meses, da construção da narrativa com a presença da família para sua tessitura, como se observa na passagem:

Objetos de transição: no berçário: chupeta e pano de prato; em casa: choo-choo, pano de prato, duas bonecas, um ursinho de pelúcia e um palhaço de pelúcia.

Dizem: a mãe...

Os objetos preferidos de Francesca são o “trapo” e a chupeta. Com alguns meses ele começou a se esfregar com a ponta do lençol. Um dia encontrei-a com o lençol enrolado no pescoço e dei-lhe um pano de prato macio para segurar na mão quando fosse dormir. Desde então ele nunca o abandonou; agora ele tem alguns e não faz diferença entre eles, desde que sejam macios (1982, p. 10).⁵⁶

Na figura a seguir, Francesca aparece com seus objetos no ambiente escolar, reforçando o que está traduzido no texto: “através da observação e da escuta atenta e cuidadosa as crianças, podemos encontrar uma forma de realmente enxergá-las e conhecê-las” (Gandini, 2002, p. 152). A narrativa presente ainda conta como a criança se relaciona com os objetos, e como a comunidade está presente dentro do ambiente escolar, bem como a participação da família nas narrativas.

⁵⁶ Raccontano: la madre....

Gli oggetti privilegiati da Francesca sono lo "straccio" e il ciucio. A pochi mesi ha cominciato a strofinarsi con il bordo del lenzuolo. Un giorno l'ho trovata con il lenzuolo- lino avvolto intorno al collo e allora le ho dato uno stro finaccio morbido da cucina da tenere in mano al momento del sonno. Da allora non lo ha mai abbandonato; ora ne ha alcuni e non fa differenza tra di essi, purché siano mor- bidi.

Figura 15 - Francesca

10

MAGIE, SORTILEGI E PIACERI
PER I BIMBI "TRANSIZIONALI"

nel racconto di genitori e assistenti



Francesca (anni 3,3)

Frequenta il nido dall'età di 4 mesi. Oggetti transizionali: al nido: ciuccio e strofinaccio da cucina; a casa: ciuccio, strofinaccio, due bambole, un orsacchiotto e un pagliaccio di pezza.

Raccontano: la madre----

Gli oggetti privilegiati da Francesca sono lo "straccio" e il ciuccio. A pochi mesi ha cominciato a strofinarsi con il bordo del lenzuolo. Un giorno l'ho trovata con il lenzuolino avvolto intorno al collo e allora le ho dato uno strofinaccio morbido da cucina da tenere in mano al momento del sonno. Da allora non lo ha mai abbandonato; ora ne ha alcuni e non fa differenza tra di essi, purché siano morbidi.

Penso che per lei lo "straccio" rappresenti soprattutto un piacere fisico, infatti vedo che quando ha in mano lo straccio, succhia più forte il ciuccio.

Lo straccio e il ciuccio le servono nei momenti in cui vuole rilassarsi o stare un po' da sola (ad esempio: quando torna dall'asilo dopo aver fatto il tempo lungo); allora si apparta con essi in un angolo e difficilmente risponde se viene chiamata. Oppure cerca lo straccio quando è triste, o ha pianto o viene sgridata.

Francesca ha poi un rapporto particolare con alcuni giocattoli: un orsacchiotto di pelouche, alcune bambole e un pagliaccio di pezza. Questi giocattoli non le sono stati comperati, ma li ha scelti lei stessa fra i vecchi giocattoli di una cuginetta.

Quando torna a casa dall'asilo, saluta questi giocattoli e parla con loro per un po', raccontando ciò che ha fatto durante la giornata. Fa a questi giocattoli le cose che gli altri hanno fatto a lei: li mette a tavola, a letto, prova loro la febbre ecc. Spesso cerca di rifarsi con loro delle "sgridate" che riceve dai genitori, infatti ripete loro parola per parola ciò che viene detto a lei stessa.

Fonte: digitalizado pela autora em Biblioteca Panizzi - Reggio Emilia/Itália.

Figura 16 - Tradução: Francesca

10

MÁGICA, ESPÍRITO E PRAZER
PARA CRIANÇAS
"TRANSICIONAIS" na história de
pais e assistentes



Francesca (3,3 anos)

Frequenta a creche desde os 4 meses de idade. Objetos de transição: no berçário: chupeta e pano de prato; em casa: choo-choo, pano de prato, duas bonecas, um ursinho de pelúcia e um gato de pelúcia.

Eles dizem: a mãe.....

Os objetos preferidos de Francesca são o "pano" e a chupeta. Com alguns meses ele começou a se esfregar com a ponta do lençol. Um dia encontrei-a com o lençol enrolado no pescoço e dei-lhe um pano de prato macio para segurar na mão quando fosse dormir. Desde então ele nunca o abandonou; agora ele tem alguns e não faz diferença entre eles, desde que sejam macios.

Acho que para ela o "pano" representa acima de tudo um prazer físico, aliás vejo que quando ela está com o trapo na mão ela chupa com mais força a chupeta.

O pano e a chupeta são úteis quando ela quer relaxar ou ficar um pouco sozinha (por exemplo: ela volta da creche depois de ter passado muito tempo); quando ela então se esconde em um canto com eles e dificilmente responde se for chamada. Ou ela procura o trapo quando está triste, ou chora ou é repreendida.

Francesca tem então uma relação particular com alguns brinquedos: um ursinho de pelúcia, algumas bonecas e um palhaço de pelúcia. Esses brinquedos não foram comprados para ela, mas ela mesma os escolheu entre os brinquedos antigos de uma prima.

Quando chega do jardim de infância, ele cumprimenta esses brinquedos e conversa um pouco com eles, contando o que fez durante o dia. Ela faz com esses brinquedos as coisas que outros fizeram com ela: coloca-os na mesa, na cama, dá-lhes febre de eco. Muitas vezes ela tenta compensar a "repreensão" que recebe dos pais; na verdade, ela repete palavra por palavra o que ela mesma ouve.

Fonte: traduzida pela autora.

A proposta de documentar e promover os espaços que façam perguntas é algo que fica perceptível quando se faz a leitura das diversas possibilidades dentro das narrativas propostas pelas crianças e adultos, em um espaço educativo que fomenta não só o cuidado, mas a oportunidade de formação de sujeitos que sejam protagonistas em suas escolhas, como destaca Rinaldi (2024, p. 46-47) ao falar sobre documentação “pedagógica”:

Ela promove a ideia de escola como um local de prática política democrática, por permitir a seus cidadãos, jovens ou não, se engajar e discutir questões importantes: infância, cuidado, educação, conhecimento, e aí por diante. É uma forma de abrir um espaço público ou fórum na sociedade civil, onde os discursos dominantes, e a forma como nos construímos como sujeitos – nos governamos – a partir desses discursos, podem ser visualizados e problematizados.

Quando Malaguzzi (2016a) fala sobre as paredes que documentam, vem ao encontro com o elucidado nas imagens e narrativas presentes nas imagens postas e explicadas nas páginas da documentação que segue em questão sendo analisada, não como análise de certo ou errado, mas como objeto documental desta pesquisa. A participação dos professores e envolvimento das famílias é vivido nestes relatos. Na imagem anterior na qual se conta um pouco sobre a pequena Francesca, observa-se ao fundo uma parede com imagens que documentam nas paredes da escola. Continuamos a observar as tessituras destas aprendizagens como segue:

Em toda a escola, as paredes são usadas como espaços para exposições temporárias e permanentes e que as crianças e os professores criaram: nossas paredes falam e documentam. Os professores trabalham em pares, coensinando em cada sala de aula, e planejando com os outros colegas e com as famílias (Gandini, 2016, p. 69).

É o pensamento de uma escola como organismo vivo, onde as crianças façam parte de todas as vivências e possam desenvolver suas potencialidades, espaço de troca onde a escolarização transcende um simples olhar de cuidado e passa a ser vista como um espaço educador, que se inicia na família e tem uma continuidade na escola e na comunidade como um todo, abraçando as necessidades das crianças. Percebe-se esta preocupação e olhar no dedilhar das páginas, como a seguir:

Figura 17 - Lia

Alla sera, quando va a letto, prende con sé il ciucio e lo straccio e dispone in cerchio accanto al letto le bambole e l'orsetto, parlando con loro prima di addormentarsi.

.....e l'assistente del nido

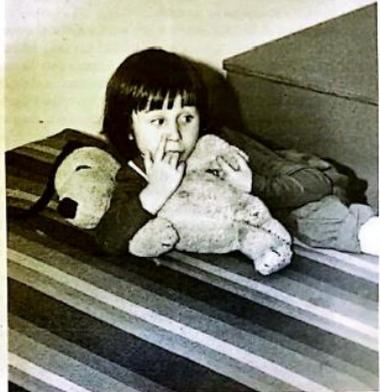
Oltre che "tettare" il ciucio, le é sempre piaciuto accarezzare il bordo del lenzuolo. Più tardi ha cominciato ad usare uno strofinaccio da cucina: ne ha due o tre che si alternano e quando - raramente - dimentica di portarlo da casa ne accetta anche uno del nido. Lo usa rigirandone una estremità fra le dita, nei momenti in cui vuole stare un po' da sola oppure é stanca. Quando invece é impegnata in qualche gioco lo tiene sotto il braccio oppure lo stende sul tavolino, disponendo vi sopra le cose con cui sta giocando, o ancora lo mette sulla sedia dietro la sua schiena. In alcuni momenti (durante il pranzo, quando si esce o si fa qualche attività particolare) le chiediamo di riporre ciucio e straccio nel suo armadietto; in genere occorre spiegarle bene il motivo di ciò che le chiediamo, oppure offrirle qualcosa di interessante da fare come sostituto. Francesca infatti é molto legata a questi due oggetti e li terrebbe per tutta la giornata. Li ripone da sola nel suo armadietto o nella "tasca" con il suo contrassegno, impiegando ogni volta un po'di tempo per disporli in un certo modo, spesso cambiando due o tre volte la disposizione, quasi volesse ritardare il momento di staccarsene. Gli altri bambini della sezione conoscono bene lo "straccio" di Francesca e si preoccupano di riportarglielo quando raramente lo dimentica da qualche parte; del resto, Francesca, accetta malvolentieri che un altro bimbo tenga in mano il suo straccio.

Lia (anni 3,4)

Frequenta il nido dall'età di 2 anni e 5 mesi. Oggetto transizionale: uno Snoopy di pezza, chiamato "Bubu".

Raccontano: il padre....

Quando Lia aveva circa un anno, le é stato regalato il primo dei suoi tre Snoopy di pezza. Aveva già altri animali di pezza (il primo era stato un pandino bianco e nero, regalatole quando aveva circa 6 mesi, poi c'erano stati un orso, una gallina ecc.), ma da quando ha avuto il primo degli Snoopy, lei stessa lo ha



Fonte: digitalizado pela autora em Biblioteca Panizzi - Reggio Emilia/Itália.

Figura 18 - Tradução: Lia

À noite, quando vai para a cama, leva consigo a chupeta e o pano e coloca os bonecos e o ursinho em círculo ao lado da cama, conversando com eles antes de adormecer.

.....e a auxiliar de berçário

Além de "matar" a chupeta, ela sempre gostou de acariciar a borda do lençol. Mais tarde começou a usar um pano de prato: tem dois ou três que se alternam e quando raramente se esquece de trazê-los de casa também aceita um do berçário

Ela o usa torcendo uma das pontas entre os dedos, quando quer ficar um pouco sozinha ou está cansada. Porém, quando está envolvida em alguma brincadeira, ela o mantém debaixo do braço ou o espalha sobre a mesa, arrumando sobre ele as coisas com que está brincando, ou mesmo o coloca na cadeira atrás das costas. Em alguns momentos (durante o almoço, ao sair ou fazer alguma atividade específica) pedimos que ela coloque a chupeta e o pano no armário; geralmente precisamos explicar bem o motivo do que lhe pedimos, ou oferecer-lhe algo interessante fazer como um substituto. Na verdade, Francesca é muito apegada a esses dois objetos e os guardava durante todo o dia. Ela os coloca sozinhos em seu armário ou no "bolso" com sua marca, cada vez reservando um tempinho para arrumá-los de determinada maneira, muitas vezes mudando a disposição duas ou três vezes, como se quisesse atrasar o momento do desprendimento. eles. As outras crianças da seção conhecem bem o "trapo" de Francesca e tomam cuidado para trazê-lo de volta para ela, já que ela raramente o esquece em outro lugar. Francesca aceita relutantemente que outra criança segure seu trapo na mão.

Lia (3,4 anos)

Frequenta a creche desde os 2 anos e 5 meses. Objeto de transição: um Snoopy de pelúcia, chamado "Boo".

Eles dizem: o pai...

Quando Lia tinha cerca de um ano de idade, ela ganhou o primeiro de seus três Snoopys de pelúcia. Ela já tinha outros bichos de pelúcia (o primeiro foi um panda preto e branco, que lhe foi dado quando ela tinha uns 6 meses, depois teve um urso, uma galinha, etc.), mas desde que ganhou o primeiro Snoopy, ela mesma tem isso



Fonte: traduzido pela autora.

Ao observar a imagem, percebemos a pequena Lia com os dedos na boca a observar algo. Na narrativa escrita seu ursinho Snoopy tem o nome de "Bubu", que pelo relato dos pais a acompanha desde seu primeiro ano de vida. O documentar de Lia vem acompanhado pela

presença de relatos sobre seus objetos de transição trazidos pela família e escritos pela auxiliar do berçário, que em suas palavras relata que:

Lia não tem uma relação de dependência com “Bubu” (na verdade ela o “perde” várias vezes durante o dia e nem sempre o leva consigo para o berçário) mas sim de “amizade”; fala com ele, defende-o se outras crianças lhe baterem, atribui-lhe as mesmas preferências e desejos que ele, reconhece a sua capacidade de aprender a fazer coisas e crescer (p. 12).⁵⁷

Neste relato, o olhar da auxiliar para com objeto de transição de Lia é acolhedor, entendendo a sua necessidade para além de um brinquedo, refletindo ao final de seu texto destacando que: “Posteriormente, Lia passou a aceitar guardá-lo na prateleira ou no armário, e depois a querer guardá-lo ela mesma. Durante o sono, Lia sempre quer ter Bubu perto dela: ela coloca dois dedos na boca e o acaricia com a outra mão” (p. 12)⁵⁸. Ou seja, tal relato mostra que a aceitação e acolhimento fizeram que ao final do processo “Bubu” já fica por menos tempo com Lia, quando ela já consegue guardá-lo e usá-lo no momento de descanso sem sofrimento. Estes avanços no desenvolvimento das crianças estão presentes no cotidiano das escolas, onde os educadores com olhar e escuta conseguem acolher os diversos objetos de transição e estar ali pelas crianças, com atenção aos detalhes do que precisa ser estimulado, conforme passagem documentada:

É necessário, portanto, que muita atenção e observação sejam dispensadas pelas funcionárias da creche às crianças e aos objetos que juntos passam pela experiência de transição.

As relações entre crianças e objetos podem sofrer oscilações imprevisíveis: podem ser de apego obsessivo, de apego caprichoso e alternado, de abandono intencional ou distraído e depois imediatamente de grande pânico se o objeto não estiver lá, ele não for encontrado imediatamente, ele acredita-se que tenha sido perdido ou passado para as mãos de alguma outra criança (p. 17).⁵⁹

⁵⁷Lia non ha con "Bubu" un rapporto di dipendenza (infatti lo "perde" più volte durante la giornata e non sempre lo porta con sé al nido) quanto piuttosto di "amicizia"; gli parla, lo difende se gli altri bambini lo picchiano, gli attribuisce le sue stesse preferenze e desideri, gli riconosce la capacità di imparare a fare delle cose e di crescere.

⁵⁸Lia ha cominciato ad accettare di riporlo su una mensola o nell'armadietto, poi a volerlo riporre lei stessa. Durante il sonno Lia vuole sempre avere Bubu vicino: si tiene due dita in bocca e con l'altra mano lo accarezza.

⁵⁹E' pertanto necessario che molta attenzione e molta *osservazione* siano devolute dagli operatori del nido ai bambini e agli oggetti che insieme percorrono la esperienza di transizione. I rapporti fra bambini e oggetti possono subire oscillazioni imprevedibili: possono essere di attaccamento ossessivo, di attaccamento capriccioso e alterno, di abbandono intenzionale o distraito e poi subito di grande pánico se l'oggetto non c'è, non lo si ritrova subito, lo si pensa perduto o passato nelle mani di qualche altro bambino (p. 17).

Figura 19 - Atenção e Observação

ad esplorare meglio il mondo del lo spazio e delle cose e di trasferire i suoi investimenti pulsionali, affettivi, cognitivi su zone più ampie arricchendo e variando le modalità di relazione.

Attenzione e osservazione

E' pertanto necessario che molta attenzione e molta osservazione siano devolute dagli operatori del nido ai bambini e agli oggetti che insieme percorrono la esperienza di transizione.

I rapporti fra bambini e oggetti possono subire oscillazioni imprevedibili: possono essere di attaccamento ossessivo, di attaccamento capriccioso e alterno, di abbandono intenzionale o distratto e poi subito di grande panico se l'oggetto non c'è, non lo si ritrova subito, lo si pensa perduto o passato nelle mani di qualche altro bambino.

Quasi sempre queste variabili reattive conducono a perturbazioni, a difficoltà improvvise con l'ambiente, che possono anche scatenare ritorni violenti di memorie e fantasmi capaci di rompere l'equilibrio interno ed esterno del bambino.

Modalità degli interventi

Insomma non è tanto il sintomo (l'atto abituale, simbiotico del bambino) che va privile-



giato dal nostro interesse, quanto i messaggi e i significati profondi e personali che tutto il bambino vi immette.

Certo gli inviti e le sollecitazioni al fare il predisporre occasioni di cooperazione ludica e manipolativa e situazioni di impegno o appellarsi a quella inesauribile disponibilità alle attività motorie (il "piacere sportivo" di Gesell), così da agevolare l'uscita del bambino dall'abbraccio volutuoso con l'oggetto privilegiato e i significati

Fonte: digitalizado pela autora em Biblioteca Panizzi - Reggio Emilia/Itália.

Figura 20 - Tradução: Atenção e Observação

explorar melhor o mundo do espaço e das coisas e transferir a sua pulsão, investimentos afetivos e cognitivos para áreas mais amplas, enriquecendo e variando as formas de se relacionar.

Atenção e observação

É necessário, portanto, que muita atenção e observação sejam dispensadas pelas funcionárias da creche às crianças e aos objetos que juntos passam pela experiência de transição.

As relações entre crianças e objetos podem sofrer oscilações imprevisíveis: podem ser de apego obsessivo, de apego caprichoso e alternado, de abandono intencional ou distraído e depois imediatamente de grande pânico se o objeto não estiver lá, ele não for encontrado imediatamente, ele é pensado ter sido perdido ou passado para as mãos de alguma outra criança.

Essas variáveis reativas decorrem quase sempre de perturbações, dificuldades repentinas com o ambiente, que também podem desencadear retornos violentos de lembranças e fantasmas capazes de romper o equilíbrio interno e externo da criança.

Métodos de intervenções

Em suma, não é tanto o sintoma (o ato habitual e simbiótico da criança) que deve ser privilegiado



orientado pelo nosso interesse, como pelas mensagens e pelos significados profundos e pessoais que toda a criança lhe atribui.

Naturalmente, os convites e solicitações para arranjar oportunidades de cooperação lúdica e manipuladora e situações de compromisso ou apelo a essa disponibilidade inesgotável para atividades físicas (o "prazer desportivo" de Gesell), de modo a facilitar a saída da criança do abraço luto com o objeto privilegiado e os significados.

Fonte: traduzido pela autora.

Nesta documentação encontramos pistas que se relacionam ao que Loris Malaguzzi chama de terceiro educador, trazendo em foco a importância do ambiente nas construções da criança e nas relações estabelecidas por ela, sendo que o registro informa:

Mas o elemento verdadeiro, autêntico e decisivo é sempre constituído pelos ambientes, pelas relações de confiança, serenidade e segurança que a creche deve saber 'dar' à criança e às crianças: convocando as famílias a serem coautoras com os adultos que por opção profissional, atuam em instituições (p. 18).⁶⁰

O ambiente é considerado um educador para a criança, frequentemente referido como o "terceiro educador" ao lado da equipe formada por dois professores. Para desempenhar esse papel de educador, o ambiente precisa ser flexível, permitindo alterações frequentes realizadas tanto pelas crianças quanto pelos professores, de forma a estar sempre atualizado e em sintonia com as necessidades das crianças de serem protagonistas na construção do seu próprio aprendizado. Todos os elementos presentes no ambiente escolar – incluindo objetos, materiais e estruturas – são vistos não como componentes passivos, mas como influenciadores e influenciados pelas interações das crianças e dos adultos que atuam nesse espaço educativo e permeado de aprendizagem e experiências (Gandini, 2016b).

Nas palavras de Malaguzzi (1984): Valorizamos o espaço devido ao seu poder de organizar e promover relações prazerosas entre pessoas de diferentes idades, criar um ambiente belo, realizar mudanças, promover escolhas e atividades e pelo seu potencial de incitar todos os tipos de aprendizagem social, afetiva e cognitiva. Tudo isso contribui para uma sensação de bem-estar e de segurança das crianças. Também pensamos como foi dito que o espaço tem de ser um tipo de aquário que reflete as ideias, os valores, as atitudes e as culturas das pessoas que vivem dentro dele (Malaguzzi, 1984 apud Gandini, 2016b, p. 341).

Trago também o olhar da educadora Carla Rinaldi, que traz em suas palavras o sentido dado ao ambiente como terceiro educador, logo que inicia sua docência nas escolas de Reggio Emilia em 1970. As palavras de Rinaldi são um elo de tessitura entre o tempo, que para as escolas passou de forma a organizar e pensar a educação para primeira infância com qualidade e respeito a essa faixa etária do desenvolvimento. Como Rinaldi (2024, p. 159) relata:

⁶⁰Ma il vero, autentico e decisivo elemento é sempre costituito dalle atmosfere, dai rapporti di fiducia, serenità e sicurezza che il nido deve sapere "regalare" al bambino e ai bambini: chiamando le famiglie ad esserne coautrici con gli adulti che per scelta professionale, lavorano nelle istituzioni (p. 18).

Já havia sido claramente intuída a relação entre a qualidade do espaço e a da aprendizagem. A definição do espaço como terceiro educador, tão importante para Loris Malaguzzi, é uma boa síntese que representa o nível de consciência alcançado. Assim como já era evidente a força das declarações de Malaguzzi sobre o direito da criança a um ambiente de qualidade. O direito ao ambiente e à beleza; o direito a participar da construção desse ambiente e desse conceito de beleza, dessa estética compartilhada: um direito para todos, crianças, professores e adultos em geral, que podia ser expresso somente por meio de um processo permanente de pesquisa. Uma pesquisa baseada, por um lado, em uma atenta e pontual observação do uso dos espaços e do mobiliário por parte da criança e do adulto; por outro lado, sobre quanto os estudos relativos à proximidade, à percepção do espaço e da arquitetura em geral estavam evidenciando.

Esse relato destaca a compreensão profunda da importância do espaço na aprendizagem e no desenvolvimento infantil, enfatizando a visão de Loris Malaguzzi sobre o ambiente como o “terceiro educador”. Essa abordagem reconhece o ambiente físico não apenas como um cenário passivo, mas como um elemento ativo que influencia diretamente o processo educativo. A ideia de que crianças têm o direito a um ambiente de qualidade e beleza reflete uma abordagem que valoriza a estética e a participação ativa de todos – crianças, professores e adultos – na criação e manutenção desse espaço. Para entendermos o que essa dimensão significa, a seguir imagem de representação das partes que compõem essa aprendizagem, deixando visível a participação deste ambiente educativo que perpassa pelos professores e pelas famílias.

Figura 21 - Ambiente educador

**Relação que compreende o ambiente
como terceiro educador**



Fonte: produzida pela autora.

Essa participação é vista como um direito fundamental, o que sublinha a importância da colaboração e da construção de ambientes de aprendizagem. A menção a uma pesquisa contínua e sistemática reforça a ideia de que a criação de espaços educativos de qualidade requer uma observação detalhada e constante do uso do ambiente por crianças e adultos. Isso também inclui a consideração dos estudos sobre a percepção do espaço, mostrando uma abordagem interdisciplinar que combina pedagogia, psicologia ambiental e arquitetura. Em suma, a passagem ressalta a necessidade de um processo dinâmico e investigativo para criar ambientes que verdadeiramente atendam às necessidades e direitos das crianças e que favoreçam o seu desenvolvimento integral. Ilustrando a importância deste ambiente na construção do cotidiano das escolas, segue um mapa mental com as diversas conexões possíveis através do ambiente como terceiro educador, bem como a importância dos espaços para que isso ocorra.

Figura 22 - Conexões do ambiente como terceiro educador



Fonte: produzida pela autora.

Neste processo de documentar, observa-se que na documentação inicia com texto trazendo estudiosos que falam sobre o brincar e sua importância, como mostro na passagem a seguir:

Claparede (1926) insiste na necessidade de reconhecer não apenas um caráter fisiológico no jogo, mas também um caráter biológico (concepção genético-funcional do jogo), que é um fator de desenvolvimento da personalidade em que a ficção e a observação de a realidade está interligada ("ilusão consciente" do jogo Wallon, 1941). Não é simples substituição da realidade, mas é uma maneira de uma criança encarar a realidade. Nessa direção, uma das principais questões do jogo tem sido explorada com maior profundidade, a saber, o problema, também destacado por Claparede, da relação entre jogo e trabalho que envolve outros aspectos fundamentais da dimensão lúdica, portanto ficção e simbolismo, egocentrismo e socialidade⁶¹ (Tromellini, 1982, p. 1).

Tromellini (1982) traz em sua tessitura na abertura da documentação um estudo sobre o brincar, dando sentido às páginas que estão por vir, onde o leitor se interessa pelo que está posto e, ao mesmo tempo, fica a par do passo a passo do que foi idealizado, das propostas pelas quais as crianças naquele espaço, no cotidiano daquela escola tiveram como experiência. A autora ainda conclui o texto de abertura dizendo:

Assim, as intuições de Schiller e Fröebel constituíram o terreno ideal sobre o qual o jogo foi enxertado para posteriormente inserir os objetivos educativos e formativos mais amplos de uma criança que “sabe brincando e que assim vive a sua vida à sua maneira”, inédito e criativo⁶² (Tromellini, 1982, p. 2).

Figura 23 - Considerações históricas: o jogo do Romantismo aos dias de hoje

**Considerazioni storiche:
Il gioco dal Romanticismo a oggi**

Il gioco viene valorizzato come un'attività spontaneamente creatrice e come parte importante dell'individuo solo con il Romanticismo. Di fatto, escluso Platone per il quale il gioco "è la forma più giusta di vita", dall'antichità a Kant il gioco è individuato come attività delle ore d'ozio grazie alla quale l'uomo si disegna meglio alle altre attività.

Per Schiller (1795) l'istinto del gioco come momento della libertà fisica e morale, incentiva creativamente l'individuo.

Fröebel (1826) supera la concezione estetica di Schiller nel considerare il gioco come mezzo educativo e formativo del bambino: il gioco libera potenzialità sensoriali, motorie, linguistiche.

Huizinga (1938) riprende e sviluppa sistematicamente le teorie precedenti e vede il gioco come "la componente primaria delle grandi attività originarie della storia umana": il bambino in definitiva manifesta la sua socialità solo attraverso il gioco.

Tali studi hanno avuto un notevole rinforzo dalla psicologia positivista prima e da quella sperimentale dopo. Poi i positivisti come Spencer (1855) Colonna (1893) Marchesini (1922) lasciarono aperta la via all'accentuazione estetica del gioco di Schiller, ma sottolinearono l'importanza funzionale del gioco non fine a se stesso, ma proiettato nel futuro (Claparede e Wallon).

Infatti Claparede (1926) insiste sulla necessità di riconoscere al gioco non solo un carattere fisiologico, ma anche biologico (concezione genético-funzionale del gioco) cioè fattore di sviluppo della personalità in cui si intrecciano finzione e osservazione del reale ("illusione cosciente" del gioco - Wallon 1941). Esso non è

1

Escluso dal prestito

semplice sostituzione del reale ma è un modo del bambino di affrontare la realtà. In questa direzione si è andato approfondendo uno dei nodi principali del gioco e cioè il problema, rilevato anche da Claparede, del rapporto tra gioco e lavoro che coinvolge altri aspetti fondamentali della dimensione ludica quindi finzione e simbolo, egocentrismo e socialità.

Così mentre Hessen (1943) dice che "il vero gioco racchiude in sé l'embrione del lavoro e quest'ultimo a poco a poco sorge dal gioco" e rimane nell'ambiguità tra attività "anonima" del gioco contrapposta alle attività "eteronoma e autonoma" del lavoro, Dewey (1910 - 16) sottolinea che "nel loro significato intrinseco il gioco e il lavoro non sono affatto così antitetici l'uno all'altro come si suppone".

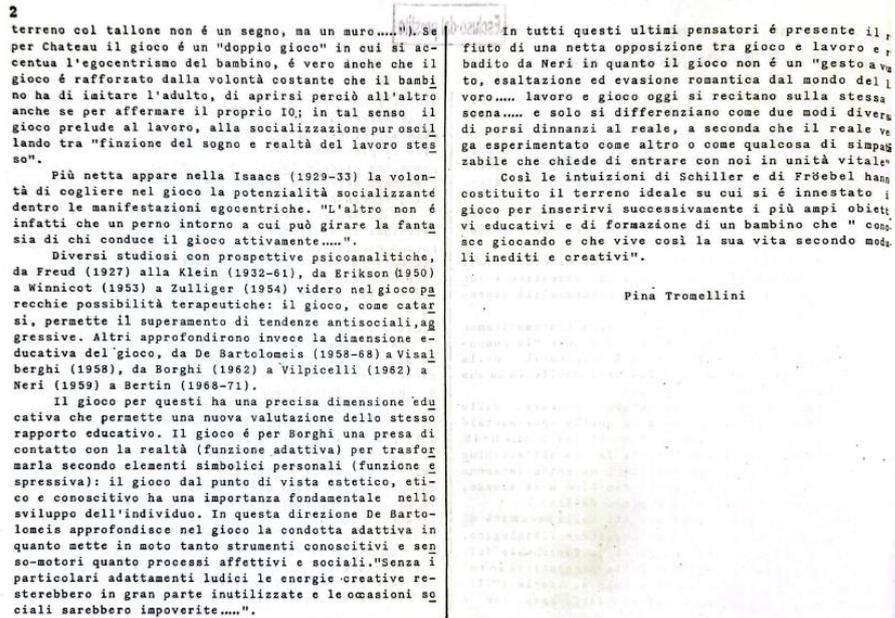
All'interno di questa linea, con intenti chiaramente psicologici, rivolti soprattutto al ruolo della finzione e del simbolo, si collocano gli studi di Piaget, di Chateau, della Isaacs.

Per Piaget (1945) "il gioco costituisce in effetti una trasposizione simbolica che sottomette le cose alla attività propria, senza regole o limitazioni....costituisce il polo estremo dell'assimilazione del reale all'IO". Per Piaget quindi l'attività ludica rappresenta la forma egocentrica del pensiero infantile dove il simbolo e la finzione costituiscono un distacco dalla realtà e nello stesso tempo un vero e proprio stravolgimento della realtà stessa.

In Jean Chateau (1946) la finzione ludica occupa un posto centrale, nel senso che quando il bambino gioca, non vede ciò che vede realmente ("questo bastone non è un bastone ma una spada, il segno che ho tracciato sul

⁶¹ Infatti Claparede (1926) insiste sulla necessità di riconoscere al gioco non solo un carattere fisiologico, ma anche biologico (concezione genético-funzionale del gioco) cioè fattore di sviluppo della personalità in cui si intrecciano finzione e osservazione del reale ("illusione cosciente" del gioco Wallon 1941). Esso non semplice sostituzione del reale ma è un modo del bambino di affrontare la realtà. In questa direzione si è andato approfondendo uno dei nodi principali del gioco e cioè il problema, rilevato anche da Claparede, del rapporto tra gioco e lavoro che coinvolge altri aspetti fondamentali della dimensione ludica quindi finzione e simbolo, egocentrismo e socialità (Tromellini, 1982, p. 1).

⁶² Così le intuizioni di Schiller e di Fröebel hanno costituito il terreno ideale su cui si è innestato il gioco per inserirvi successivamente i più ampi obiettivi educativi e di formazione di un bambino che "conosce giocando e che vive così la sua vita secondo modo. Ha inediti e creativi (Tromellini, 1982, p. 2).



Fonte: digitalizado pela autora em Biblioteca Panizzi - Reggio Emilia/Itália.

Figura 24 - Tradução: Considerações históricas: o jogo do Romantismo aos dias de hoje

Considerações históricas: O jogo do Romantismo aos dias de hoje

O brincar é valorizado como atividade espontaneamente criativa e como parte importante do indivíduo somente com o Romantismo. Na verdade, excluindo Platão para quem o jogo "é a forma correta de vida", desde a antiguidade até Kant o jogo foi identificado como uma atividade nas horas de lazer graças à qual o homem está mais disposto para outras atividades.

Para Schiller (1795) o instinto da brincadeira como momento de liberdade física e moral incentiva criativamente o indivíduo.

Fröbel (1826) vai além da concepção estética de Schiller ao considerar a brincadeira como um meio educativo e formativo da criança: a brincadeira libera potencialidades sensoriais, motoras e linguísticas.

Huizinga (1938) retoma e desenvolve sistematicamente teorias anteriores e vê a brincadeira como "o componente principal das grandes atividades originais da história humana": a criança, em última análise, manifesta as suas próprias sociabilidade apenas através da brincadeira. Esses estudos receberam um reforço considerável primeiro da psicologia positivista e depois da psicologia experimental. Depois, os positivistas como Spencer (1855) Colozza (1895) Marchesini (1922) deixaram o caminho aberto à acentuação estética do jogo de Schiller, mas sublinharam a importância funcional do jogo não como um fim em si mesmo, mas projectado no futuro (Claparède e Wallon).

Na verdade, Claparède (1926) insiste na necessidade de reconhecer não apenas um caráter fisiológico no jogo, mas também um caráter biológico (concepção genético-funcional do jogo), que é um fator de desenvolvimento da personalidade em que a ficção e a observação de a realidade está interligada ("ilusões conscientes" do jogo Wallon 1941). Não

simples substituição da realidade, mas é uma maneira de uma criança encarar a realidade. Nessa direção, uma das principais questões do jogo tem sido explorada em profundidade, a saber, o problema, também destacado por Claparède, da relação entre jogo e trabalho que envolve outros aspectos fundamentais da dimensão lúdica, portanto ficção e simbolismo, egocentrismo e socialidade.

Assim, enquanto Hessen (1943) afirma que "o jogo real contém em si o embrião do trabalho e este surge pouco a pouco do jogo" e permanece na ambiguidade entre a atividade "anônima" do jogo em oposição à atividade "heteronômica" e autônomo" do trabalho, Dewey (1910-16) enfatiza que "em seu significado intrínseco, jogo e trabalho não são de forma alguma tão antitéticos entre si como se supõe".

Dentro desta linha, com intenções claramente psicológicas, voltadas sobretudo para o papel da ficção e do símbolo, estão os estudos de Piaget, Chateau e Isaacs.

Para Piaget (1945) "o brincar constitui na verdade uma transposição simbólica que submete as coisas à sua própria atividade, sem regras ou limitações.....constitui o pólo extremo da assimilação da realidade ao 10" Para Piaget portanto a atividade Lúdica representa a forma egocêntrica do pensamento infantil onde a zombaria e a ficção constituem um distanciamento da realidade e em ao mesmo tempo, uma distorção real da própria realidade.

Em Jean Chateau (1946) a ficção lúdica ocupa um lugar central, no sentido de que quando a criança brinca não vê o que realmente vê ("este bastão não é um bastão mas sim uma espada, o sinal que tracei no

chão com o calcanhar não é sinal, mas parede 9). Se para Chateau o jogo é um “jogo duplo” em que se acentua o egocentrismo da criança, também é verdade que o jogo é fortalecido pelo desejo constante que a criança tem de imitar o adulto, para assim se abrir para o outro, mesmo que afirmar 10; neste sentido o jogo é um prelúdio ao trabalho, à socialização enquanto oscila entre “a ficção do sonho e a realidade do próprio trabalho”.

Em Isaacs (1929-33), o desejo de capturar o potencial socializador dentro das manifestações egocêntricas no jogo parece mais claro. “O outro nada mais é do que um pivô em torno do qual pode girar a fantasia e de quem lidera ativamente o jogo...”.

Vários estudiosos com perspectivas psicanalíticas, de Freud (1927) a Klein (1932-61), de Erikson (1950) a Winnicott (1953) a Zulliger (1954) viram diversas possibilidades terapêuticas no brincar: o brincar, como cátaro, permite a superação de tendências antissociais e agressivas. Outros, em vez disso, exploraram a dimensão educativa do jogo, de De Bartolomeis (1958-68) a Visal Berghi (1958), de Borghi (1962) a Vilpicelli (1962), a Neri (1959) a Bertin (1968-71).

Para estes, o jogo tem uma dimensão educativa precisa que permite uma nova avaliação da própria relação educativa. Para Borghi, brincar é uma forma de entrar em contato com a realidade (função adaptativa) para transformá-la de acordo com elementos simbólicos pessoais (funcionais e expressivos): o brincar do ponto de vista estético, ético e cognitivo tem uma importância fundamental no desenvolvimento do indivíduo. Nessa direção, De Bartolomeis investiga o comportamento adaptativo no jogo, à medida que ele aciona ferramentas cognitivas e sensório-motoras, bem como processos afetivos e sociais. “Sem as adaptações lúdicas específicas, as energias criativas permaneceriam em grande parte não utilizadas e a imaginação sofreria.

Fonte: traduzido pela autora.

em todos esses últimos pensadores há um sentimento de clara oposição entre jogo e trabalho, conforme destacado por Neri, pois o jogo não é um “gesto vazio, exaltação e fuga romântica do mundo do trabalho..... trabalho e jogo hoje são jogados no mesmo palco... e só diferem como duas formas diferentes de se colocar diante da realidade, dependendo se a realidade é vivenciada como outra ou como algo simpático que pede para entrar em unidade com nós vitais. Assim, as intuições de Schiller e Fröebel constituíram o terreno ideal sobre o qual o jogo foi enxertado para posteriormente inserir os objetivos educativos e formativos mais amplos de uma criança que entende brincando e que assim vive a sua vida de acordo com uma visão original e criativa”.

Pina Tromellini

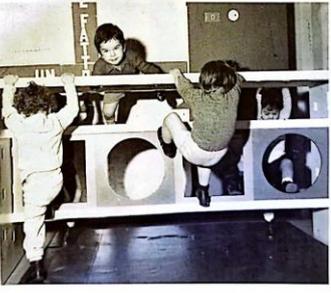
Na documentação pedagógica, o ambiente aparece nas fotografias e registros como uma parte muito importante, pois sem ele as experimentações propostas não seriam possíveis. Nas imagens a seguir, a observação dos entornos se faz necessária para essa compreensão, que evidencia um olhar para o brincar das crianças pequenas. Na documentação *Giocare al nido*, é feito um levantamento das brincadeiras propostas, do que se observar e qual a intencionalidade de cada uma delas ao ser proposta, após se fotografa as crianças nas propostas, como fica claro nas imagens a seguir:

Figura 25 - Brincadeira de criança até 1 ano

IL GIOCO DEL BAMBINO FINO A 1 ANNO

15

CAPACITA' CHE IL BAMBINO PUO' RAGGIUNGERE ALLA FINE DEL 1° ANNO	MATERIALI PRESENTI IN SEZIONE NEL CORSO DELL'ANNO	ESEMPLIFICAZIONE DI ALCUNI GIOCHI DA PROPORRE NEL CORSO DELL'ANNO
<p>Movimento</p> <ul style="list-style-type: none"> - muove i primi passi - cammina per brevi tratti da solo - sale gli scalini con appoggio - spinge camminando una seggiolina o un oggetto - cammina trainando un giocattolo con la corda - supera piccoli dislivelli - muove bene le mani e le braccia verso gli oggetti che lo interessano - sa prendere con il pollice e l'indice materiali di piccole dimensioni (prensione a pinza) - capacità di riconoscimento visivo di localizzazione vicina e lontana 	<p>Materiali di legno</p> <p>rocchetti, scatoline, bastoncini, coralli, palline, cerchietti, portatovaglioli, anelli da tende, uova da ramendo, cubetti di varie dimensioni e colori, tazze, cucchiai ritagli di legno di diverse forme, dimensioni e spessore, giocattoli (carrettini, carrioline, trottole, pupazzi snodabili, oggetti pensili, animaletti con rotelle), giochi ad incaastro</p>	<p>Giochi senso-motori</p> <ul style="list-style-type: none"> - afferrare, toccare, abbandonare, lanciare oggetti di forma, materiale, colore diverso e oggetti pensili situati nel proprio campo visivo - battere un oggetto contro l'altro - tirare verso di sé oggetti con l'aiuto di una corda o di un bastone - ruotare il capo, il corpo, cambiare le posture - inseguire con la vista e l'udito i rumori che si spostano - costruire torri e abatterle - prevedere la posizione finale di un oggetto che sta per cadere - riconoscere un oggetto vedendolo soltanto una parte - sensibilizzare i piedi e il corpo a superfici di qualità e materiali diversi (tappetone, tappeto, pavimento, tappeti di materiali eterogenei dalla stoffa alla lana alla pelliccia, alla iuta) - vedersi e vedere attraverso lo specchio (da soli o insieme agli altri bambini) - imitare gesti e azioni dell'adulto e dei coetanei - strisciare, arrampicarsi, camminare a 4 gambe, rotolarsi, scavalcare
<p>Coordinamento occhio-mano</p> <ul style="list-style-type: none"> - fa rotolare in modo direzionale la palla - prende una palla fatta rotolare sul pavimento - fa una piccola torre con cubetti di legno - ritrova un oggetto nascosto in sua presenza dietro uno schermo - lancia una palla verticalmente 	<p>Materiali di metallo</p> <p>pule, campanelli, giocattoli sonori, attrezzi da cucina (cooperchi, tegami, cucchiai, barattoli, ecc.)</p>	
	<p>Giocattoli meccanici</p> <p>girandole, giocattoli a molla, peluches in movimento</p>	
	<p>Materiali di plastica</p> <p>cubetti, torri di anelli, di scatole sovrapponibili, dentaruoli, serpentine, gomme da bicicletta, moto, auto, tubi flessibili e rigidi, palle colorate di diverse dimensioni, palle gonfiabili, attrezzi da cucina (spremilmone, imbuto, tazze, piatti, bicchieri, còlini, posate ecc.) fogli di carte plasticate di vari colori, costruzioni, perline di diverse dimensioni</p>	

<p>il proprio letto</p> <ul style="list-style-type: none"> - usa correttamente le forchette per il secondo piatto - sa riannettere a posto alcuni oggetti - sa rispondere ad un comando 	<p>teriali diversi, sonagli, maracas</p> <p>Materiali percettivi</p> <p>specchi a muro e pensili, libri di immagini, cartoline, manifesti, giochi di figure, diapositive, scale differenziate per la tattilità e l'odorato, incastri, materiali da manipolare (creta, impasti vari), carte abrasive</p>	<p style="text-align: right;">21</p> 
	<p>Grandi oggetti</p> <p>pedane per camminamenti irregolari, variati (ondulate, lisce, ruvide, soffici, dure, con ostacoli, senza ostacoli) altalene, cavalli a dondolo, scivoli, ringhiere, scale di appoggio, sedie e divani per adulti, materassini, spalliere, scalinate, gabbie di corda, travi di equilibrio.</p> 	

Fonte: digitalizado pela autora em Biblioteca Panizzi - Reggio Emilia/Itália.

Figura 26 - Tradução: Brincadeira de criança até 1 ano

BRINCADEIRA DE CRIANÇA ATÉ 1 ANO

HABILIDADE QUE A CRIANÇA PODE MATERIAIS PRESENTES NA SEÇÃO DURANTE O ANO ALCANCE ATÉ O FINAL DE 1 ANO	MATERIAIS PRESENTES NA SEÇÃO DURANTE O ANO	EXEMPLO DE ALGUNS JOGOS A SEREM OFERECIDOS DURANTE O ANO
<p>Movimento</p> <p>dá os primeiros passos ele sobe os degraus sozinho por curtos trechos com apoio empurra uma cadeira ou um objeto enquanto caminha anda puxando um brinquedo com a corda supera pequenas diferenças de altura move bem as mãos e os braços em direção aos objetos que lhe interessam sabe como agarrar materiais de pequeno tamanho com o polegar e o indicador (preensão em pinça) capacidade de reconhecimento visual de localização próxima, distante</p>	<p>Materiais de madeira</p> <p>bobinas, caixas, palitos, bolas de coral, tiaras, argolas para guardanapos, argolas para cortinas, ovos para cerzir, cubos de diversos tamanhos e cores, copos, colheres, restos de madeira de diversos formatos, tamanhos e espessuras, brinquedos (carrinhos, carrinhos de mão, piões, bonecos articulados, objetos pendurados, animais sobre rodas), jogos de quebra-cabeça</p> <p>Materiais metálicos</p> <p>pilhas, campainhas, brinquedos sonoros, utensílios de cozinha (tampas, panelas, chaleiras, potes, etc.) utensílios de cozinha.</p>	<p>Jogos sensório-motores</p> <p>agarrar, tocar, abandonar, atirar objetos de diferentes formas, materiais, cores e pendurar objetos localizados no campo de visão bater um objeto contra outro puxe objetos em sua direção com uma corda ou um pedaço de pau utilidade de girar a cabeça, o corpo, muda rei as posturas perseguir com visão e audição ruídos em movimento construa torres e derrube-as prever a posição final de um objeto em queda reconhecer um objeto vendo-o apenas uma parte sensibiliza os pés e o corpo para superfícies e materiais de diferentes qualidades (carpete, carpete, piso, tapetes de materiais etéreos, de tecido a lã, de pele a juta) veja a si mesmo e veja através do espelho (sozinho ou junto com outras crianças) imitar gestos e ações de adultos e colegas rastejar, escalar, caminhar Rei de 4 patas, rolar, escalar</p>
<p>Coordenação mão-olho</p> <p>Faz com que a bola gire pega uma bola rolada no chão ele faz uma pequena torre com cubos de madeira encontra um objeto escondido em sua presença, atrás de uma tela lançaria uma bola verticalmente</p>	<p>Brinquedos mecânicos</p> <p>cata-ventos, brinquedos de corda, peluches móveis</p> <p>Materiais plásticos</p> <p>cubos, torres de argolas, de caixas empilháveis, mordedores, bobinas, pneus de bicicletas, motos, automóveis, tubos flexíveis e rígidas, bolas coloridas de diversos tamanhos, bolas insufláveis, utensílios de cozinha (espremedor de limão, funil, chávenas, pratos, copos, passadores, talheres, etc.), folhas de papel plastificado de várias cores, contas de tamanhos diferentes</p>	

sua própria cama, usa garfos corretamente para o segundo prato e sabe como colocar alguns objetos de volta sabe como responder a um comando.



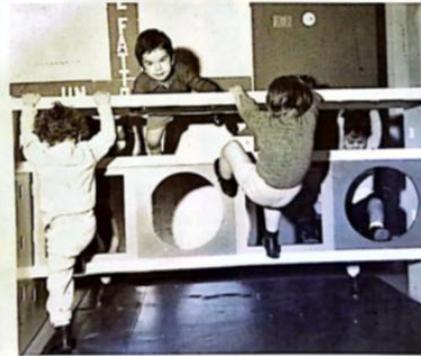
diferentes materiais, chocalhos, maracas

Materiais perceptivos

espelhos de parede e de parede, livros ilustrados, cartões postais, cartazes, jogos de figuras, slides, escalas diferenciadas de tato e olfato, juntas, materiais a serem manipulados (argila, misturas diversas), lixas

Grandes objetos

plataformas para caminhadas irregulares e variadas (onduladas, lisas, ásperas, macias, duras, com obstáculos, sem obstáculos), cavalos de balanço, escorregas, grades, escadas, cadeiras e sofás para adultos, esteiras, apoios de ombros, escadas, gaiolas de corda, vigas de equilíbrio.



Fonte: traduzida pela autora.

Adotar a pesquisa como prática pedagógica implica transformar o ambiente escolar num espaço de constante descoberta e questionamento, onde o conhecimento é construído de maneira colaborativa, tanto entre professores quanto entre alunos.

A prática da pesquisa nas escolas, segundo essa visão, não se limita à coleta de informações ou à compilação de dados já existentes; ao contrário, envolve um processo contínuo de reflexão crítica, experimentação e co-construção de significado. Ao se tornarem pesquisadores, os professores cultivam uma atitude de escuta e observação atenta, que permite a interpretação das experiências e teorias das crianças, reconhecendo-as como coautoras do processo educativo. Isso transforma a sala de aula em um laboratório vivo, onde a teoria e a prática se alimentam mutuamente, criando um ciclo virtuoso de aprendizagem e desenvolvimento. Como Rinaldi (2016b, p. 248) destaca:

Quando os professores tornam a escuta e a documentação peças centrais de sua prática, eles se transformam em pesquisadores. Por que o conceito do “professor como pesquisador” é tão importante? Por que, entre as tantas possibilidades, enfatizamos a qualificação do “pesquisador”? Pesquisa é uma palavra com muitos significados que pode evocar laboratórios, fórmulas químicas e ciência. Ela geralmente representa uma metodologia clara e reconhecida e implica objetividade. A palavra pesquisa tem um tom sério e tende a ser reservada para as poucas pessoas que trabalham em relação a certos procedimentos estabelecidos e convencionais. É um conceito que habita universidades ou centros especializados de pesquisa. É uma palavra que não circula pelas ruas e praças da cidade. Pesquisa não é uma palavra de uso comum e, acima de tudo, não se trata de um conceito que normalmente pensamos em pôr em prática no nosso dia a dia. Nas escolas, a palavra pesquisa normalmente significa juntar um conjunto de informações e compilar o que já se sabe sobre um certo assunto. Emoções e experiências que caracterizam a chamada pesquisa científica, tais como curiosidade, dúvida, o desconhecido, erro, crise, teoria e confusão, não costumam fazer parte do cotidiano das escolas.

Por fim, reconhecer a criança como o primeiro grande pesquisador destaca a importância de respeitar e fomentar sua capacidade natural de questionar, explorar e criar. As perguntas e teorias das crianças, por mais simples ou fantasiosas que possam parecer, são valiosas para o desenvolvimento de uma mentalidade investigativa e reflexiva. Encorajar essa curiosidade e a busca por respostas não só fortalece o papel da criança como um agente ativo de seu próprio aprendizado, mas também contribui para o desenvolvimento de uma sociedade mais aberta, crítica e reflexiva. Finalizo as análises com a perspectiva de que muito ainda precisa ser analisado, pois a pesquisa não tem um ponto final, ela move, ela é vida. Ao encontro disso deixo a reflexão de Rinaldi (2016b, p. 251), não como um final, mas como uma pesquisa que se reinicia:

As crianças são capazes de nos amar e de nos apreciar mesmo quando parecemos ter dúvidas ou quando não sabemos como responder, porque elas apreciam o fato de estarmos ao seu lado em busca de respostas: a criança-pesquisadora e o professor-pesquisador. Somente assim as crianças retornarão, com direitos totais, aos construtores da cultura humana e da cultura da humanidade. Somente assim elas sentirão que o seu espanto e as suas descobertas são realmente apreciados, porque eles são úteis. Somente assim as crianças e a infância podem esperar adquirir sua dignidade humana, deixando de serem consideradas “objetos de cuidado” ou “objetos de crueldade e abuso”, tanto física como moralmente. Vida é pesquisa.

Rinaldi (2016b) ressalta a importância de reconhecer as crianças como agentes ativos no processo de aprendizado, destacando que elas nos valorizam não pela certeza que temos, mas pelo esforço conjunto em buscar respostas. A ideia de uma parceria entre a “criança-pesquisadora” e o “professor-pesquisador” evidencia que o aprendizado não é um processo unilateral, mas sim uma colaboração mútua, pelo qual o professor também aprende ao lado da criança. Esse modelo respeita a criança como protagonista na construção da cultura e do conhecimento humano.

A importância da abordagem para a valorização da infância, a documentação e o envolvimento ativo da comunidade, fundamentalmente garantem uma educação respeitosa e significativa na primeira infância. A documentação “pedagógica”, quando utilizada de forma colaborativa, permite que professores e educadores observem e reflitam sobre o desenvolvimento das crianças. Esse processo não apenas enriquece a prática educativa, mas também proporciona uma compreensão mais profunda das descobertas e dos interesses das crianças, criando um ambiente de aprendizado mais autêntico.

Além disso, a participação da comunidade nesse processo é essencial. Quando pais, educadores e as próprias crianças se envolvem na documentação “pedagógica”, o aprendizado ganha um caráter mais inclusivo e coletivo. Isso reforça o respeito à criança como protagonista, reconhecendo seu papel na construção do conhecimento e da cultura. Valorizar as descobertas da primeira infância, por meio da documentação e do envolvimento comunitário, é uma maneira de garantir que as crianças sejam tratadas com dignidade e tenham suas capacidades e direitos plenamente reconhecidos.

4.2 A DOCUMENTAÇÃO “PEDAGÓGICA” PRESENTE NO COTIDIANO DAS ESCOLAS INFANTIS

Condições de trabalho no cotidiano, que permitam praticar aquelas atitudes de escuta, observação, pesquisa, documentação, que se tornam essenciais para o desenvolvimento da criança (e do grupo de crianças). É uma questão não só organizacional, mas eu diria ética. Isto significa um espaço “racional”, mas também agradável, onde se mover, agir, trabalhar bem com as crianças; significa uma relação numérica adulto/criança que consinta instaurar com elas e entre elas relações autênticas (histórias e não episódios); significa que duas professoras trabalham juntas com o mesmo grupo de crianças por um tempo longo: longo no dia, nas semanas, nos anos. Para se poder observar sob mais pontos de vista os processos por meio dos quais as crianças constroem o seu conhecimento, para documentá-los e interpretá-los e para projetar – ações que constituem a identidade da professora, tais como a copresença compreendida como co-progettualità⁶³, compartilhamento e capacidade de escolha, são absolutamente necessárias (Rinaldi, 2024, p. 113-114).

A documentação “pedagógica” desempenha um papel central no cotidiano das escolas infantis. Como educadora e coordenadora pedagógica posso vivenciar a construção de diversas documentações dentro da escola, estas servindo como uma ferramenta essencial para observar, refletir e planejar o processo educativo, partindo muitas vezes das ideias das crianças e tendo a condução do educador⁶⁴. Trata-se de uma prática que envolve a coleta e a organização

⁶³O termo co-progettualità relaciona-se ao conceito de progettaazione.

⁶⁴ Na legislação da cidade de Caxias do Sul/RS, educador é a nomenclatura usada para os profissionais que atuam como regentes de sala de aula na educação infantil.

sistemática de registros das atividades e interações das crianças, como fotografias, gravações de áudio e vídeo, transcrições de diálogos, produções artísticas e relatos escritos pelos educadores. O objetivo principal da documentação “pedagógica” é tornar visíveis os processos de aprendizagem, permitindo que educadores, crianças e famílias acompanhem e compreendam o desenvolvimento individual e coletivo (Malaguzzi, 2016a).

A epígrafe que trago na abertura deste capítulo destaca a importância de se criar condições de trabalho adequadas no cotidiano das escolas infantis para permitir a prática de atitudes fundamentais como a escuta, a observação, a pesquisa e a documentação, que são essenciais para o desenvolvimento das crianças. Não se trata apenas de uma questão organizacional, mas também ética, pois envolve um compromisso com o bem-estar e o desenvolvimento integral das crianças, onde as relações de humanização também estão presentes no diálogo, na participação e escuta, conforme Mendonça (2009, p. 121) verifica em suas pesquisas:

A documentação pedagógica irá constituir-se em atividade somente se seu motivo estiver no processo de aperfeiçoamento da formação humanizadora das crianças. Só assim ela contribui para que as professoras avancem no sentido de ampliarem a relação entre teoria e prática, reduzindo as possibilidades de atuação não intencional, espontânea e natural, característica da vida cotidiana. Elas compreendem melhor o que estão fazendo, por que estão fazendo, como estão fazendo, pois se orientam pelas intencionalidades conferidas às situações de aprendizagem.

A documentação “pedagógica” atua como uma ferramenta reflexiva para as professoras, permitindo uma conexão mais sólida entre teoria e prática. Ao documentar intencionalmente os processos de aprendizagem, as educadoras evitam uma atuação espontânea e casual, típica das interações cotidianas. Em vez disso, passam a refletir sobre suas ações pedagógicas, compreendendo melhor os motivos, os métodos e os objetivos por trás de cada escolha. Dessa forma, a documentação “pedagógica” potencializa o processo de ensino, tornando-o mais consciente e direcionado. A abordagem de Reggio Emilia enfatiza a criação de um ambiente de trabalho que seja racional e, ao mesmo tempo, agradável, no qual educadores possam interagir autenticamente com as crianças. Essa interação autêntica é possibilitada por uma proporção adequada entre adultos e crianças, o que permite a formação de relações profundas e significativas (histórias, e não apenas episódios pontuais).

Além disso, a co-presença de duas professoras trabalhando com o mesmo grupo de crianças por um período prolongado é vista como fundamental para uma observação mais rica e para a compreensão dos processos de construção de conhecimento infantil. Isso favorece a documentação e interpretação desses processos e permite a projeção de novas ações educativas,

elementos que definem a identidade do educador. A "co-progettualità", ou seja, planejamento e o compartilhamento de decisões e escolhas pedagógicas, torna-se uma prática essencial, promovendo um ambiente de trabalho colaborativo que valoriza a troca de perspectivas e a reflexão contínua sobre a prática educativa. Essa abordagem reflete um compromisso ético com a qualidade da educação infantil, reconhecendo a importância de proporcionar às crianças e aos educadores um contexto de aprendizagem rico, sustentável e respeitoso (Rinaldi, 2024).

Marques (2011) traz na tessitura de sua tese o uso da palavra documentação por vezes solo e também como documentação "pedagógica". Faz uma relação entre o registro pedagógico enquanto projetos entrelaçando estes as práticas de registro usadas como documentação, trazendo o percurso formativo como forma de construção de identidade, em uma correlação entre professores e alunos. Como coloca:

Ao mesmo tempo em que o registro pedagógico alimenta-o também trazendo à tona elementos que se tornam objeto de reflexão com vistas à reconfiguração daquelas práticas das quais derivam. O projeto sustenta o registro, e o registro nutre o projeto, em um processo dialético (Marques, 2011, p. 255).

Uma das características fundamentais da documentação "pedagógica" é o seu caráter reflexivo e colaborativo. Ao documentar as experiências diárias, os educadores não apenas registram o que as crianças fazem, mas também se dedicam a interpretar e compreender as motivações, interesses e modos de pensar das crianças. Esse processo de reflexão contínua contribui para a construção de um currículo vivo e emergente, que se adapta às necessidades e curiosidades das crianças, promovendo uma aprendizagem significativa e contextualizada, que está presente em vários ambientes escolares.

Como Rinaldi (2024, p. 128) afirma: "Mas tais processos de documentação e interpretação se estruturam, sobretudo, em formas de comunicação visual, que dão uma identidade complexa às paredes da Escola de Educação Infantil."

Além de ser uma ferramenta para os educadores, a documentação "pedagógica" também envolve as crianças como protagonistas de seus saberes, de suas aprendizagens, de suas hipóteses acerca das diversas dúvidas que moram dentro de si mesmos e muitas vezes que acabam por se tornar tema de investigação de toda uma turma. Porém como Rinaldi (2024) faz pensar e refletir, o protagonismo não é só da criança, existe uma multiplicidade de relações presentes neste cotidiano acerca do protagonismo que vai para além de um sistema, são relações estabelecidas em conjunto.

Rinaldi (2024, p. 170) ainda destaca: "nós erraríamos se enfatizássemos excessivamente o protagonismo e a identidade da criança, pois a centralidade é colocada na relação de crianças

e adultos. Creches e escolas da infância não apenas como sistema, mas sistema de sistemas; um sistema de relações e comunicações entre crianças, professores e pais”.

Ao verem suas experiências registradas e discutidas, as crianças se sentem valorizadas e reconhecidas em suas capacidades e conhecimentos. Isso fortalece sua autoestima e encoraja uma participação mais ativa no ambiente de aprendizagem. A documentação torna-se, assim, um espelho para que as crianças reflitam sobre suas próprias ações, estimulando a metacognição e o desenvolvimento de uma postura investigativa e crítica. Sobre metacognição:

Para as crianças, a documentação também é uma preciosa ocasião de reconhecimento, reflexão e interpretação, mas, sobretudo, de **metacognição**. Apoiando a memória, oferece a oportunidade de se rever, de se comentar e de ser comentado, favorecendo, portanto, uma possibilidade de releitura dos próprios percursos, autocorreções, confirmações, não confirmações e, sobretudo, diálogo interativo com os percursos dos outros: uma grande transformação no plano epistemológico e da identidade pessoal (Rinaldi, 2024, p. 130, grifo da autora).

Para as famílias, a documentação “pedagógica” oferece uma janela para o cotidiano escolar de seus filhos. Através dela, os pais e responsáveis podem acompanhar de perto as atividades e projetos desenvolvidos, compreendendo melhor o processo de aprendizagem e a abordagem pedagógica da escola. Isso facilita o diálogo entre educadores e famílias, promovendo uma parceria educativa baseada na confiança e no compartilhamento de expectativas e objetivos para o desenvolvimento das crianças. Destaco as palavras a seguir que carregam o olhar dos invisíveis que perpassam pelo nosso cotidiano escolar e que permite pensar sobre as particularidades que a documentação “pedagógica”:

[...] é uma possibilidade de importância fundamental para as famílias. Não é somente uma oportunidade para encontrar um aspecto desconhecido do próprio filho, em certo sentido aquela criança invisível que raramente os pais têm a oportunidade de ver, mas, no geral, oferece aos pais e ao contexto social valores de confronto, discussão, troca, que favorecem o aumento da conscientização sobre o próprio papel e a própria identidade (Rinaldi, 2024, p. 130).

A documentação “pedagógica”, portanto, transcende a simples coleta de dados; ela se configura como um ato de escuta e diálogo, que conecta todos os envolvidos no processo educativo. Ao fazer isso, ela contribui para a criação de um ambiente de aprendizagem onde as experiências das crianças são respeitadas e valorizadas, e onde todos os participantes – educadores, crianças e famílias são encorajados a refletir e a se desenvolverem juntos. Essa prática reafirma a importância de uma educação que seja vista não como uma transmissão unilateral de conhecimentos, mas como uma construção compartilhada de saberes e significados. Simiano (2015, p. 121), em sua pesquisa, afirma: “O registro é fundamental,

permite recortar e capturar fragmentos do vivido”. E este vivido é o que se torna visível na prática da documentação “pedagógica”, tornando este ambiente de aprendizagem vivo, reflexivo e participativo, humanizando as relações e o pertencimento pelo que está sendo vivido.

Ao final de sua dissertação, Andretto (2014) afirma que no Brasil seria difícil ou talvez até impossível a implementação de tal abordagem, porém considerou justificar que seria um erro não aprender com ela. Tal experiência precisa ser vista, sua inspiração para primeira infância é de uma experiência que transcende o olhar de adultos, mas que dá significado ao olhar das crianças. Essa perspectiva nos leva a pensar sobre o papel ativo dos professores, que estão constantemente atentos a oportunidades para proporcionar momentos de alegria e surpresa, promovendo um ambiente de animação e descoberta. Ao fazer isso, eles contribuem para um aprendizado significativo e envolvente, onde o ensino não é visto como uma tarefa estática, mas sim como um processo dinâmico e interativo. Andretto (2014, p. 73) faz referência à sua experiência no território italiano, conforme segue:

A cidade é um lugar onde a criança vem primeiro. Não após restrições de orçamento ou reuniões administrativas. Elas simplesmente vêm primeiro. Tudo está relacionado e evolui ao redor delas. Elas são o centro de tudo o que acontece. Você não apenas vê e escuta tais mensagens ao entrar nas escolas, mas também as sente e até as prova. Esse é o lugar delas, um lugar que carrega a bandeira de suas personalidades, suas experiências e aprendizado, além de sua comunidade particular. A presença e o trabalho das crianças permeiam o local.

Professores parecem estar sempre atentos para criar momentos ou ocasiões que irão surpreender e alegrar as crianças. Há um sentimento de animação.

As crianças, os professores e os pais desenvolvem um senso bastante realista de comunidade ao longo de seu trabalho juntos. Todos estão envolvidos no processo de aprendizagem.

O trecho reflete uma visão profundamente humanizadora e centrada na criança, em que a cidade e as escolas são concebidas como ambientes onde as necessidades e o bem-estar das crianças são prioridade absoluta. A ideia de que as crianças vêm em primeiro lugar, antes de restrições orçamentárias ou decisões administrativas, enfatiza uma abordagem que coloca o desenvolvimento infantil no centro de tudo. As escolas não são apenas espaços físicos de aprendizado, mas lugares que refletem a personalidade, as experiências e as interações das crianças com o mundo ao seu redor, trazendo as aprendizagens e as novas possibilidades de produção de conhecimento, tornando tudo visível através da documentação.

Rinaldi (2024, p. 144-145), indo ao encontro disso, fala sobre o escutar como função primária na documentação:

Garantir o escutar e o escutar-se é uma das funções primárias da documentação: produzir traços-documentos capazes de testemunhar e tornar visíveis as modalidades da aprendizagem individual e de grupo; capazes de garantir ao grupo, e a cada criança, a possibilidade de se observar sob um ponto de vista externo enquanto conhece (tanto durante quanto posteriormente aos processos).

O senso de comunidade é outro aspecto fundamental nesse contexto, com crianças, professores e pais trabalhando juntos em prol de um objetivo comum: o desenvolvimento integral das crianças. Essa colaboração fortalece o vínculo entre escola e comunidade, criando um ambiente de aprendizado coletivo, onde todos participam e se beneficiam da troca de experiências. Assim, a educação transcende as paredes da escola e se integra à vida comunitária, reforçando o conceito de que a educação é uma responsabilidade compartilhada. Trago a ideia de Loris sobre as ideias educacionais que podem ser usadas para refletirmos sobre onde estamos na educação hoje, em como a primeira infância ainda não é levada a sério dentro de nosso território brasileiro, para pensar nas discussões fora dos livros, das dissertações e teses, uma discussão que precisa ser comunitária.

É curiosa (mas não injustificada) a resistência da crença de que ideias educacionais e práticas podem se originar somente de modelos ou teorias estabelecidas [...] No entanto, as discussões sobre educação (incluindo educação de crianças pequenas) não podem ficar confinadas à sua literatura. Tal conversa, que também é política, deve provocar, de modo contínuo, transformações sociais na economia, nas ciências, nas artes e nas relações e hábitos humanos. Todas essas grandes forças influenciam a forma como os seres humanos – até mesmo crianças pequenas – “leem” e lidam com as realidades de suas vidas. É daí que emergem, tanto no plano geral quanto no plano local, novos métodos de conteúdo e prática educativa, assim como novos problemas e questões mais profundas (Malaguzzi, 1994, p. 51-54 apud Dahlberg; Moss, 2024, p. 28).

Esse entrelaçamento com a comunidade faz a abordagem Reggio Emilia acolhedora. A documentação “pedagógica” torna visível – nas teses e dissertações usadas como fonte de pesquisa inicial para esta dissertação – o papel comunitário, a escuta, a presença da infância marcante, e o papel do terceiro educador. As ideias fomentadas nas pesquisas se entrelaçam e os afetos pela primeira infância se tornam visíveis. Cito alguns dos autores usados em minhas reverberações: Mendonça, 2009; Dias, 2018; Simiano, 2015; Marques, 2011; Andretto, 2014.

Ao longo deste percurso de pesquisa, a história se entrelaçou com a abordagem de Reggio Emilia, e aqui posso dizer que uma *documentazione* se constituiu carregada de afetos pelo carinho que tenho por este tema que faz parte do meu cotidiano e também pela importância que a educação infantil tem na vida escolar das crianças. Que mais pesquisadores possam olhar para primeira infância, trazendo possibilidades não só para sala de aula, mas para o todo que cerca a educação, que novas ideias sejam implementadas, que estudos sejam usados como

inspiração para o novo, para o justo, para o real. A documentação “pedagógica” não é o ponto final, ela é o visível de muitos começos e histórias que se entrelaçam dentro das escolas e se expandem para fora dela.

Para o próximo subtítulo e como um fechamento deste trago “A carta dos três direitos”, escrita por Malaguzzi (1993), pois é possível fazer mais pelas nossas crianças, que a documentação “pedagógica” possa ser também uma ferramenta de visibilidade para primeira infância.

4.3 TECENDO FIOS SOBRE: OS DIREITOS DAS CRIANÇAS

Direito de Brincar e chorar por Flávia 4 anos⁶⁵

“Poder brincar com os brinquedos e de chorar quando estão tristes, criança pode isso!”

É fundamental refletir sobre um documento de suma importância na educação infantil, a "Carta dos Três Direitos" de Loris Malaguzzi (1994). Estas palavras, datadas no passado, carregam consigo um sabor peculiar de futuro, delineando um caminho essencial para o desenvolvimento integral das crianças e a fundamentação da abordagem Reggio Emilia.

A "Carta dos Três Direitos" é um testamento atemporal que transcende as barreiras temporais, destacando-se como uma bússola orientadora na construção de ambientes educativos enriquecedores. Estes direitos fundamentais se unem aos Direitos da Crianças que surgiram no ano de 1959 com aprovação da ONU (Organização das Nações Unidas). São pilares que sustentam uma visão de educação que respeita a singularidade de cada criança, promovendo um processo educativo centrado em suas necessidades individuais.

Ao observar os direitos das crianças, reconhecemos a importância de proporcionar às crianças um ambiente seguro e acolhedor que respeite sua identidade, sentimentos e emoções. Ter direitos estabelece a base para o florescimento da autoestima e autoconceito, fomentando um senso positivo de si mesmas desde a mais tenra idade.

O direito à educação destaca a curiosidade inerente à infância e a necessidade de oferecer experiências educativas ricas e diversificadas. A abordagem Reggio Emilia, inspirada por esta premissa, valoriza o potencial das crianças como protagonistas ativas do seu processo de aprendizado, incentivando a exploração, a experimentação e a construção do conhecimento de forma colaborativa. Se olharmos para os dez direitos da criança aprovados pela ONU em

⁶⁵ Trago na epígrafe o direito das crianças mais importante para minha filha Flávia de 4 anos, dito e ilustrado por ela, transcrito por mim, em 12/11/2023.

1959, já teremos pistas sobre muito que se observa dentro das preposições da abordagem Reggio Emilia nas escolas para primeira infância, questões que também ficam visíveis na carta dos três direitos:

Os 10 Direitos da Criança⁶⁶ aprovados pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1959:

1. Todas as crianças, independentemente de cor, sexo, língua, religião ou opinião, têm os direitos garantidos.
2. A criança será protegida e terá desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social adequados.
3. Crianças têm direito a nome e nacionalidade.
4. A criança terá direito a alimentação, recreação e assistência médica.
5. Crianças deficientes terão tratamento, educação e cuidados especiais.
6. A criança precisa de amor e compreensão.
7. A criança terá direito a receber educação, que será gratuita pelo menos no grau primário.
8. As crianças estarão, em quaisquer circunstâncias, entre os primeiros a receber proteção e socorro.
9. A criança será protegida contra qualquer crueldade e exploração. Não será permitido que ela trabalhe ou tenha ocupação que prejudique os estudos ou a saúde.
10. Toda criança terá proteção contra atos de discriminação.

A abordagem Reggio Emilia, reconhecendo a linguagem como veículo expressivo por excelência, propõe ambientes ricos em materiais e oportunidades para as crianças comunicarem suas ideias, pensamentos e descobertas de maneira múltipla e criativa.

Ao traçar paralelos entre os direitos propostos por Malaguzzi e a abordagem Reggio Emilia, vislumbramos um horizonte educativo onde a criança é vista como sujeito ativo, dotado de potencialidades e capacidades a serem cultivadas. Este paradigma educativo não apenas honra o legado do passado, mas também semeia as bases para um futuro onde cada criança é respeitada em sua singularidade e encorajada a trilhar seu próprio percurso de aprendizado.

Neste contexto dos princípios contidos na "Carta dos Três Direitos" (Malaguzzi, 1994), reconhecendo que ao fazê-lo contribuímos não apenas para o presente bem-estar das crianças, mas também para a construção de um futuro mais promissor e igualitário.

⁶⁶ Para saber mais acessar: <<https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>>.

O direito de ser, o primeiro e fundamental direito da criança, ecoa na Carta de Malaguzzi como a base sobre a qual se constrói uma educação que respeita a individualidade e a singularidade de cada ser em desenvolvimento. Este direito proclama o imperativo de proporcionar às crianças um ambiente que as reconheça como sujeitos autônomos, dotados de identidades únicas, sentimentos e potenciais a serem nutridos.

Os direitos das crianças de serem reconhecidas como sujeitos de direitos individuais, jurídicos, civis, sociais: portadores e construtores de culturas próprias e, portanto, participantes ativos da organização das próprias identidades, autonomias e competências, através de relações e interações com seus pares, com os adultos, com as ideias, as coisas, os eventos verdadeiros e imaginários de mundos que comunicam (Malaguzzi, 1994, p. 6).⁶⁷

Os direitos das crianças transcendem a mera noção de tutela e proteção, abraçando uma visão mais ampla e inclusiva. Elas não são apenas destinatárias passivas de cuidados, mas sim sujeitos ativos de direitos individuais, jurídicos, civis e sociais. Reconhecê-las como portadoras e construtoras de culturas próprias implica compreender que, desde os primeiros anos de vida, elas são capazes de participar ativamente na organização de suas identidades, autonomias e competências. Essa participação se materializa através de relações e interações significativas com seus pares, adultos, ideias, coisas e até mesmo com os eventos verdadeiros e imaginários que permeiam mundos comunicativos. Nesse contexto, as crianças não são apenas receptores passivos, mas agentes ativos que contribuem para a tessitura da sociedade, enriquecendo-a com suas perspectivas únicas e potencialidades em constante desenvolvimento.

Este último aspecto é o que colabora para formar inteligências criativas, saberes livres e individualidades reflexivas e sensíveis, através de processos ininterruptos de diferenciações e integrações com o outro e com as outras culturas (Malaguzzi, 1994, p. 60).⁶⁸

Este trecho citado anteriormente, não apenas reconhece, mas também celebra o papel essencial das interações e das experiências interculturais na formação das inteligências criativas das crianças. O processo contínuo de diferenciações e integrações, tanto com o outro quanto com diversas culturas, não apenas enriquece seus repertórios individuais, mas também fomenta

⁶⁷ I diritti dei bambini di essere riconosciuti soggetti di diritti individuali, giuridici, civili, sociali: portatori e costruttori di proprie culture e pertanto partecipanti attivi all'organizzazione delle loro identità, autonomie e competenze attraverso relazioni e interazioni con i coetanei, gli adulti, le idee, le cose, gli eventi veri e immaginari di mondi comunicanti (Malaguzzi, 1994, p. 6).

⁶⁸ Quest'ultimo aspetto è ciò che concorre a formare intelligenze creative, saperi liberi e individualità riflessive e sensibili attraverso ininterrotti processi di differenziazioni e integrazioni con l'altro da sé e le altre culture (Malaguzzi, 1993, p. 6).

a emergência de saberes livres e reflexivos. Ao engajar-se em um diálogo constante com o mundo ao seu redor, as crianças não apenas absorvem conhecimentos, mas também contribuem ativamente para a construção de suas próprias compreensões e identidades. Esse dinamismo de trocas e influências não só estimula a curiosidade inerente, mas também nutre a sensibilidade, criando uma base sólida para a formação de indivíduos autônomos, reflexivos e, acima de tudo, conscientes da riqueza que a diversidade cultural proporciona ao processo educativo.

Ao transportarmos esse olhar para o universo dos professores, surge o direito de conhecer, de pesquisa, de interações múltiplas entre as propostas de interação educativa. Os educadores, assim como as crianças, têm o direito inalienável de buscar conhecimento, desenvolver suas habilidades e aprimorar suas práticas pedagógicas. A abordagem Reggio Emilia, enraizada nesse direito, propõe um ambiente de aprendizado colaborativo, onde professores são aprendizes e mediadores, promovendo a construção coletiva do conhecimento.

Essa rede de colaboração e de interações múltiplas, confiada à contribuição das ideias e competências de cada um e de todos, e sempre aberta à atualização e à experimentação já é a proposta de um modelo de pesquisa, de interação educativa, de cultura e de vida (Malaguzzi, 1994, p. 6).⁶⁹

A tessitura dessa rede de colaboração e interações múltiplas, embasada na contribuição das ideias e competências de cada indivíduo, culmina em um modelo de pesquisa que transcende os limites convencionais da educação. Essa abordagem, sempre aberta à atualização e experimentação, não apenas molda um ambiente educativo, mas propõe uma cultura e uma forma de vida dinâmicas. Ao valorizar a diversidade de perspectivas e habilidades, esse modelo não apenas promove a troca contínua de conhecimentos, mas também fomenta uma mentalidade de aprendizado constante. Assim, essa visão interativa e colaborativa se revela não apenas como uma metodologia educativa, mas como um paradigma transformador que impulsiona a pesquisa, a interação educativa, a cultura e a vida para horizontes mais ricos e inovadores.

No que tange aos pais, a "Carta dos Três Direitos" também clama por seu reconhecimento e participação ativa. No terceiro direito atribuído aos pais nessa carta, simbolizando a tríade crucial da parceria educativa: o direito de serem respeitados em sua função parental, o direito de conhecerem e compreenderem o processo educativo de seus filhos, e o direito de participarem ativamente na tomada de decisões que envolvem a jornada educativa das crianças. A abordagem Reggio Emilia acolhe essa tríade, promovendo uma comunicação

⁶⁹Questa rete collaborativa e di interazioni multiple che si affida al contributo delle idee e delle competenze di ognuno e di tutti - e sempre aperta all'aggiornamento e alla sperimentazione - è già la proposta di un modello di ricerca, di interazione educativa, di cultura e di vita (Malaguzzi, 1994, p. 6).

aberta e colaborativa entre escola e família. “Os direitos dos pais de participarem ativamente, com livre adesão, dos princípios estatutários, das experiências de crescimento, de cuidado, de formação dos próprios filhos, confiados à instituição pública” (Malaguzzi, 1994, p. 22).⁷⁰

Os direitos dos pais de participarem ativamente, com livre adesão, dos princípios estatutários, das experiências de crescimento, de cuidado e de formação de seus filhos confiados à instituição pública são fundamentais para o estabelecimento de uma parceria eficaz entre a comunidade escolar e as famílias. Reconhecer e garantir a participação dos pais não apenas fortalece o vínculo entre a escola e o lar, mas também promove uma abordagem colaborativa na educação das crianças. Ao permitir que os pais contribuam livremente com suas ideias, valores e perspectivas, a instituição pública não apenas enriquece seu ambiente educativo, mas também reforça a responsabilidade compartilhada no processo de desenvolvimento e aprendizado das crianças. Essa participação ativa dos pais não apenas solidifica os alicerces da educação colaborativa, mas também reafirma a importância de uma comunidade engajada na promoção do bem-estar e do crescimento integral das futuras gerações.

Assim, ao conjugar esses elementos, a abordagem Reggio Emilia emerge como uma ponte entre as palavras do passado e o horizonte promissor do futuro. Ao seguirmos os princípios da "Carta dos Três Direitos", não apenas fomentamos o desenvolvimento integral da criança, mas também fortalecemos a rede de apoio educativo que envolve professores, pais e a própria comunidade.

Neste espírito de colaboração e respeito mútuo, a carta e sua releitura, sua presença no fazer, ser e estar na educação para primeira infância, traz em cada um de nós a necessidade de sermos agentes ativos na implementação desses direitos. Ao fazê-lo, não apenas perpetuamos uma herança de excelência educativa, mas também contribuimos para a construção de um futuro, onde o aprendizado é uma jornada compartilhada, enraizada no respeito, na compreensão e na realização plena do potencial de cada criança, pensando não em transpor ideias educativas de um local do mundo para outro, mas de rever nas práticas pedagógicas o que é possível inovar para melhorar e aprimorar o que já existe, na finalidade de qualificar espaços educativos para nossas crianças.

⁷⁰ I diritti dei genitori di partecipare attivamente, e con libera adesione ai principi statutari, alle esperienze di crescita, cura, formazione dei propri figli affidati all'istituzione pubblica (Malaguzzi, 1993, p. 22).

Participação e pesquisa são de fato, dois termos capazes de resumir muito da concepção mais geral da nossa teoria educativa, além de resumir os melhores requisitos para que seja iniciada a apoiada a realização da cooperação entre pais e professores, com os valores que a mesma agrega à perspectiva educacional das crianças (Malaguzzi, 1994, p. 22, grifo meu).⁷¹

Participação e pesquisa emergem como os pilares fundamentais que encapsulam a essência da abordagem educativa de Reggio Emilia. Estes dois termos não apenas sintetizam a concepção mais abrangente de nossa abordagem, mas também delineiam os requisitos essenciais para iniciar e sustentar uma colaboração efetiva entre pais e professores. A participação ativa dos pais, aliada à abordagem investigativa, não apenas fortalece os laços entre a comunidade educativa e as famílias, mas também enriquece significativamente a perspectiva educacional das crianças. Essa colaboração, permeada pelos valores compartilhados, torna-se um catalisador essencial para proporcionar um ambiente de aprendizado que respeita a singularidade de cada criança e promove um desenvolvimento integral ancorado na interação, na compreensão mútua e no constante aprimoramento.

Assim, ao conjugar esses elementos, a abordagem Reggio Emilia emerge como uma ponte entre as palavras do passado e o horizonte promissor do futuro. Ao seguirmos os princípios da "Carta dos Três Direitos", não apenas fomentamos o desenvolvimento integral da criança, mas também fortalecemos a rede de apoio educativo que envolve professores, pais e a própria comunidade.

Nesse tecer de ideias, o espírito de colaboração e respeito às crianças, fica visível, torna-se um convite para cada pesquisador da primeira infância a ser agente ativo na implementação desses direitos. Ao fazê-lo, não apenas perpetuamos uma herança de excelência educativa, mas também contribuimos para a construção de um futuro onde o aprendizado é uma jornada compartilhada, enraizada no respeito, na compreensão e na realização plena do potencial de cada criança. Finalizo este capítulo com a certeza de que estes direitos se fazem presentes na construção da documentação "pedagógica", que faz parte do cotidiano das escolas infantis de Reggio Emilia, que torna a abordagem visível, que faz com que o terceiro educador esteja sempre em construção e em movimento, que não teoriza as práticas, mas que emerge em novas possibilidades.

⁷¹Partecipazione e ricerca sono in effetti due termini capaci di riassumere molto della concezione più generale della nostra teoria educativa, quanto di riassumere i requisiti migliori per avviare e sostenere la realizzazione dell'intesa cooperativa tra genitori e insegnanti coi valori che essa aggiunge alla prospettiva educativa dei bambini (Malaguzzi, 1994, p. 22).

...Dizem-lhe:
que as cem não existem
A criança diz:
ao contrário, as cem existem.

(Loris Malaguzzi apud Gandini, 2016b, p. 22).



Um gato.
- Flávia, 5 anos -

CONCLUSÃO

[...] quão complexo é, quão caloroso é, quão em parte determinável e em parte não, quão rico de imaginação, mas sobretudo rico de possibilidades sempre novas e diferentes, uma pedagogia das relações e uma cultura das relações capaz de abrir e depois fazer com que as pessoas encontrem os nossos corações e nossas inteligências. (Malaguzzi in discurso de encerramento na Conferência “Tempos difíceis: os direitos das crianças”, 21, 22, 23 de março de 1991 em S. Miniato apud Pignataro, 2014, p. 109).

Olhar para tessitura desta *documentazione* é inspirador e contribuiu para meu enriquecimento como pesquisadora em constituição, como professora da Educação Infantil e como coordenadora pedagógica! Para que o problema desta pesquisa fosse respondido, novas perguntas surgiram e um deslocamento de tempo e espaço se fez necessário para conseguir analisar e tecer uma narrativa, com informações, aprendizagens, dúvidas e o novo que também se faz presente. Retomando a pergunta de pesquisa: **Como foi o processo histórico-educacional que embasa o entendimento e as práticas para a Infância no contexto da abordagem Reggio Emilia, em especial o de Documentação “Pedagógica”?**, com ela, a partir dela, me movi em meio a muitos escritos recolhidos em italiano, nos dias que estive percorrendo bibliotecas, escolas e conversando com pessoas em Reggio Emilia. Mas a narrativa reuniu achados anteriores, bibliografias lidas e fichadas.

Ao olhar para pergunta, consigo verificar o quanto essa análise se torna importante para que a abordagem Reggio Emilia seja levada a sério como inspiração em nosso território. Penso que precisamos verdadeiramente conhecer a história percorrida e identificar quem esteve presente neste período histórico que fez e ainda reverbera nos cotidianos da cidade de Reggio Emilia a importância da primeira infância na sociedade. Compreendo que ainda muitas histórias não foram contadas. E o inédito, o importante desta investigação é o olhar para o feminino, para comunidade, para as lutas em nome dos direitos das crianças dentro daquele espaço, daquele território, e que fizeram a diferença para a construção e estruturação da abordagem Reggio Emilia. Percebo que não foi somente Loris Malaguzzi quem instigou, quem movimentou os espaços pensantes para existirem as escolas, por isso precisamos respeitar a história, as vivências, as experiências para então podermos nos apropriar destas neste tempo em que vivemos para inspirar sim a qualidade para nossas crianças pequenas, pois a primeira infância merece todo nosso respeito.

Como trago na epígrafe deste fechamento, que reflete sobre as relações presentes nos espaços educativos, um pensar sobre os movimentos políticos, sociais, culturais e sindicais que na época fizeram a diferença para a construção e estruturação das creches, dos espaços para

primeira infância, que são organismos vivos dentro da comunidade, que sim são complexos e dentro das relações que são estabelecidas se tornam algo único dentro de seu território, Reggio Emilia/Itália.

Ao analisar a interseção entre os acontecimentos após a segunda guerra mundial na Itália, o percurso histórico que evidencia um ambiente político e social turbulento da Itália influenciou na criação e no desenvolvimento de uma pedagogia voltada para valores relevantes como paz, democracia e reconstrução comunitária, características fundamentais da abordagem de Reggio Emilia. No estudo, situei o fascismo na Itália em um período de crise pós-Primeira Guerra Mundial, sublinhando o papel central de Mussolini. A doutrina fascista, com seu foco em um Estado autoritário e nacionalista, procurava criar um “novo homem” que fosse leal ao regime. Essa ideologia foi disseminada por meio de uma educação altamente controlada e centralizada, que moldava jovens para servirem aos ideais fascistas. As organizações juvenis, como a Opera Nazionale Balilla (ONB), e a fascistização das escolas de um lado, geraram uma resistência significativa contra o fascismo. O antifascismo e os ideais democráticos persistiram, inclusive durante a Segunda Guerra no território italiano. A captura e execução de Mussolini, em 1945, simbolizou o colapso do regime fascista na Itália. Esse momento marcou uma virada crucial, proporcionando oportunidade para a população italiana refletir sobre os valores que desejava para o futuro, incluindo a rejeição ao totalitarismo e a busca por uma sociedade mais justa e democrática. Nesse contexto, a abordagem pedagógica de Reggio Emilia destaca-se pelo desejo de reconstrução e da necessidade de um novo começo pós-guerra, e é profundamente enraizada na história de resistência ao fascismo. A experiência de Reggio Emilia demonstra que, mesmo após períodos de grande repressão e violência, a esperança e o compromisso com uma educação voltada para a democracia, a liberdade e a paz podem se fazer presente, oferecendo uma oportunidade para reconstruir e valorizar os direitos humanos e das crianças, os relacionamentos e a documentação “pedagógica”, características centrais da abordagem educacional que veio sendo discutida por Loris Malaguzzi desde seu surgimento nas ruínas de Vila Cella. Malaguzzi, após se tornar consultor pedagógico, passa a ser um interlocutor, ele vem a fomentar e articular saberes dentro e fora das escolas, papel que hoje fica a cargo de Carla Rinaldi, pedagogistas e atelieristas que viajam o mundo para disseminar as diversas possibilidades presentes na abordagem de Reggio Emilia, não para serem reproduzidas como alguns muitos seguem por não entender a história em seu sentido profundo, mas para que estas sejam uma inspiração para uma infância mais justa, feliz e de experiências para nossas crianças.

A pedagogia dos relacionamentos presente nas escolas, conforme defendida por Malaguzzi (apud Tonucci, 1998), enxerga o professor como um mediador, no qual a criança

recorre conforme suas necessidades e interesses. Essa perspectiva contrasta fortemente com a visão tradicional de um professor como o principal transmissor de conhecimento, enfatizando, ao invés disso, a autonomia do aprendiz e a centralidade da criança no processo educativo.

A trajetória de Malaguzzi, especialmente durante os anos de resistência e sua atuação nas escolas, foi marcada por experiências que constituíram sua sensibilidade pedagógica e suas escolhas políticas. Ele desenvolveu nas discussões estudos, em conjunto com a comunidade, teceu com estes um projeto educativo que não só incentivava a autogestão e a liberdade criativa, mas que também reflete a capacidade de se conectar profundamente com as histórias e as diversas realidades que usam dessas experiências para construir narrativas significativas em seu trabalho pedagógico e jornalístico. Esse envolvimento pessoal com as histórias de vida das crianças e suas famílias, muitas vezes adotando um tom narrativo e evocativo, permitia-lhe entender e comunicar as diferenças presentes nestes contextos de aprendizagem de forma simplificada e acessível.

Portanto, afirmo que a abordagem Reggio Emilia é única, por unir-se em consonância com o método construído e alimentado por teorias e ideias pedagógicas, com a filosofia, trazendo enraizada as experiências partilhadas ao longo do tempo, e os estudos propostos para os pedagogistas e atelieristas de Reggio Emilia, pelas trocas, eventos, pelos estudiosos que contribuíram para que a abordagem de certa forma viesse ao longo dos anos se tornando o que ela é hoje. Um modo de educar particular em seu território e que vem ao longo do tempo inspirando a educação da primeira infância, que é vivida de formas diferentes e desiguais em diversos locais do mundo. Abordagem Reggio Emilia desenvolveu-se a partir de sua capacidade de integrar observações detalhadas da realidade com uma sensibilidade única para as necessidades e os potenciais das crianças. A contribuição de Malaguzzi se faz presente não apenas na teoria, mas também na prática, moldando a forma como os ambientes educativos eram organizados e os estilos de relacionamento eram experimentados em Reggio Emilia. O terceiro educador, esse ambiente que pulsa, que interage, que está presente no cotidiano das escolas. Nesse sentido, a abordagem não oferece fórmulas prontas, mas inspira uma forma de ver e interagir com o mundo educativo que valoriza a criatividade, a comunidade e o potencial humano, baseando-se em uma rica tessitura de histórias e experiências de vida.

A pesquisa realizada reverbera na *documentazione*, presente em cada página desta dissertação, que concluo como documentação “pedagógica” pelas traduções que se atravessam no tempo, nas quais autores usam ambas as formas para citar ou falar sobre *documentazione*. No entanto, cabe ressaltar que nos escritos em Italiano, buscados em minhas varreduras como pesquisadora, não encontrei a terminologia documentação “pedagógica” usadas juntas, porém

o uso da mesma não faz com que o termo *documentazione* sofresse alteração significativa em seu uso. Conhecer autores com a leitura diretamente no italiano fazem com que as brechas do tempo e espaço se conectem, autores como Edwards; Gandini; Forman (2016), Malaguzzi (2016), Rinaldi (2016), Rinaldi e Giudici (2011), Hoyuelos (2020), Pignataro (2014), Corradini (2014), Tonucci (1998), Rossi (2018), Barazzoni (2018), Delrio (2014), Rinaldi (1999, 2016, 2024) trazem as palavras e a história das vivências da abordagem Reggio Emilia em suas escritas, essas muitas vezes trazendo a bagagem e experiências de interlocutores como Loris Malaguzzi, aproximando assim a história e a realidade presente no hoje.

Contudo, essa distinção não implica uma mudança significativa no conceito, que permanece centrado na ideia de registrar e interpretar o processo de aprendizado das crianças, possibilitando uma reflexão contínua tanto para educadores quanto para as próprias crianças. A documentação, nesse contexto, é uma prática viva, que se reinventa e se adapta conforme as interações e descobertas no ambiente educacional.

Ampliando essa discussão, é necessário considerar o papel fundamental da tradução e da leitura em seus idiomas originais para uma compreensão mais profunda dos conceitos da abordagem Reggio Emilia. Autores já citados anteriormente, ao escreverem diretamente em italiano, capturam nuances que muitas vezes podem ser perdidas ou suavizadas nas traduções. A leitura e interpretação direta desses textos permitiu que nesta pesquisa as ideias se conectem às ideias originais e às práticas contemporâneas, reconhecendo as experiências e vivências que moldaram a abordagem Reggio Emilia ao longo de sua história. Ao consultar autores como Rinaldi (1999, 2016, 2024), Hoyuelos (2020), Pignataro (2014), Barazzoni (2018), Delrio (2014) e Tonucci (1998), podemos perceber como a história e a pedagogia da abordagem se entrelaçam com o tempo e o espaço, formando uma linha contínua de pensamentos que dialogam com as necessidades e os desafios da educação atual. Essa conexão entre passado e presente possibilita as reflexões desses estudiosos, fortalece a ideia de que a *documentazione* é uma prática em constante renovação, mantendo-se relevante e fundamental para a construção de uma educação centrada na criança e no respeito à sua capacidade de aprendizado.

Pode-se afirmar que a abordagem Reggio Emilia, após leituras, pesquisas, traduções e muitas novas inquietações, antes de tudo é o reverberar de uma história, ou talvez possa chamar de narrativa, que viu e vê como protagonistas as mulheres, os homens e as crianças que habitam um território que se moldou através do tempo para as experiências trazidas nas escolas de primeira infância. Registro que ainda há espaço para novas pesquisas acerca desta, pois muito pouco se tem escrito sobre o papel feminino nos alicerces desta abordagem, bem como o papel de pedagogistas e atelieristas que atuam não como duas pessoas, mas como um par, que em

ressonância com a comunicação das crianças conseguem alargar as diversas possibilidades de experimentação nas mais variadas formas de se aprender.

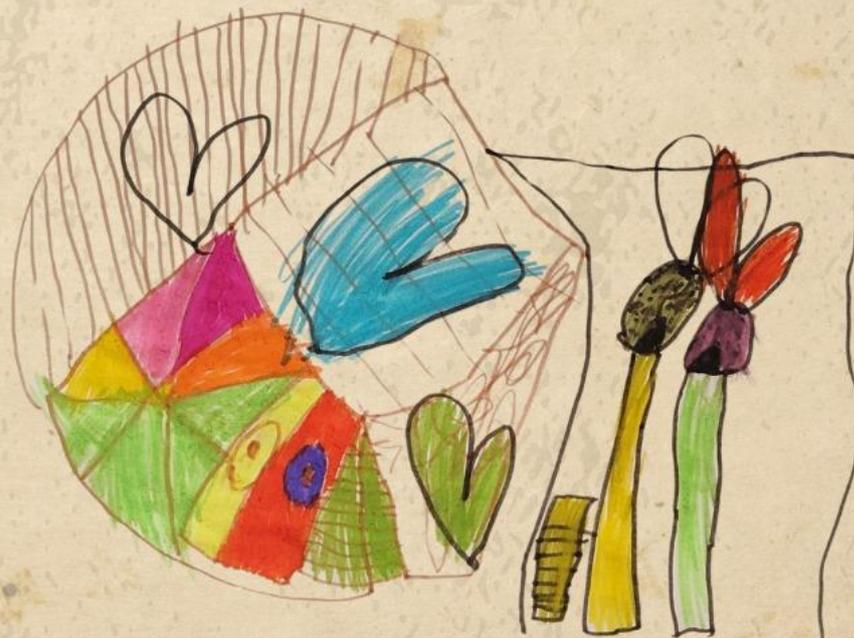
Sobre o olhar para o território brasileiro, abre-se espaço para novas tessituras, em quais micro ou macrorregiões podem fazer uso destas possíveis inspirações vindas da abordagem de Reggio Emilia e fazer a diferença para primeira infância, iniciando assim um olhar atento, afetivo e inspirador para pensarmos as multiconexões necessárias para conseguirmos ampliar o olhar sobre a nossa cultura local, sobre o que é possível na realidade vivida em cada comunidade. Pensar sobre essa abordagem é compreender que copiar não é possível, mas que transformar e inspirar-se é algo que se faz necessário a partir de leituras e reflexões. Não existe uma receita pronta para aplicação, uma regra de por onde começar, uma linha atemporal a ser seguida, quem sabe um novo estudo para responder ao que ainda não foi respondido.

Fica a inquietação por mais conhecimento, por mais possibilidades de experienciar o novo e promover uma primeira infância de qualidade no momento presente que se faz hoje, inspirando as novas possibilidades da comunidade a que faço parte e quem sabe instigando e contaminando de forma positiva novos olhares sobre a educação infantil.



Dia de brincar com os primos.

- Flávia, 5 anos -



Fonte imagens: acervo pessoal da autora.

REFERÊNCIAS

- ANDREETTO, Valéria Gonçalves. *Reggio Emilia e San Miniato: experiência em política pública para a qualidade da infância*. 2014. 154 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<https://hdl.handle.net/20.500.12733/1623384>>. Acesso em: 18 set. 2024.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Editora LTC, 1981.
- BAGGIO, André et. al. *Metodologia de Pesquisa em Educação: pressupostos e experimentações*. Rio Grande: Editora da Furg, 2012.
- BALDINI, Rolando; CAVALLINI, Ilaria; VECCHI, Vea (curatori). *Una città, tanti bambini: memorie di una storia presente*. Edição em italiano. Reggio Children, Reggio Emilia/Itália, 2014.
- BARAZZONI, Renzo. BORGHI, Ettore. MALAGUZZI, Loris. CAGLIARI, Paola. *Mattone su mattone. Storia della Scuola dell'infanzia comunale XXV Aprile di Villa Cella - Brick by brick. The history of the XXV Aprile Municipal Preschool of Villa Cella*. Ediz. bilingue. Editora Reggio Children. Reggio Emilia: Itália Editore, p.3/32-42/41-42, 2018.
- BARBIERI, N. S. *Asili nido e servizi per la prima infanzia in Italia*. Lineamenti storici, fondamenti pedagógicos, modalità operative. Padova: CLEUP, 2015.
- BARBOSA, Maria Carmem. Educação infantil na Itália: quatro publicações da Editora Artes Médicas. *Pro-Posições*, Campinas, SP, v. 10, n. 1, p. 195–197, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644111>>. Acesso em: 15 set. 2023.
- BECCHI, Egle; BONDIOLI, Anna (org.). *Avaliando a pré-escola: uma trajetória de formação de professores*. Campinas: Autores Associados, 2003.
- BERTONHA, João Fábio. *Fascismo, antifascismo e as comunidades italianas no exterior: guia bibliográfico (1922-2015)*. 1. ed. Porto Alegre, RS: ediPUCRS, 2017. *E-book*. Disponível em: <<https://plataforma.bvirtual.com.br>>. Acesso em: 04 mai. 2024.
- BERTONHA, João Fábio. Coerção, consenso e resistência num Estado autoritário: o caso da Itália fascista. *Diálogos*, DHI/PPH/UEM, v. 12, n. 1, p. 141-163, 2008.
- BISSOLI, Michelle de Freitas. Por uma educação para-si: algumas reflexões sobre o trabalho pedagógico. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 343-368, jul./dez., 2007.
- BISSOLI, Michelle de Freitas. *Educação e Desenvolvimento da Personalidade da criança: Contribuições da teoria histórico-cultural*, 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação uma introdução às teorias e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BONDIOLI, A. MANTOVANI, S. Introdução. In: BONDIOLI, A. MANTOVANI, S. (orgs.). *Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos uma abordagem reflexiva*. 9. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo R. *Pesquisa Participante: a partilha do saber*. Aparecida, São Paulo: Ed. Ideias e Letras, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Repensando a Pesquisa Participante*. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil*. Brasília: MEC, 2023.

BRASIL. *Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil*. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação é a Base*. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral, 2013.

BRASIL. *Parecer n. 20*, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009.

BRASIL. *Resolução CEB 1\99*. Diário Oficial da União estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 13 de abril de 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, n. 9394. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília, DF, 1990.

BRASIL. Lei n. 8.069/90 (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília: Senado, 1988.

BRUNER, Jerome. Reggio: uma cidade de gentileza, curiosidade e imaginação. (prefácio) In: EDWARDS, Carolyn; Gandini, Lella; Forman, George (orgs.). *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação*. V. 2. Porto Alegre: Penso Editora, 2016b.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CANOVI, Antonio. Infancia y juventud de Loris Malaguzzi. Cap. 2. In: HOYUELOS PLANILLO, Alfredo. *Loris Malaguzzi: Una biografía pedagógica* (Spanish Edition). Ediciones Morata, p. 26-35, 2020.

CANOVI, Antonio. Infancia y juventud de Loris Malaguzzi. In: HOYUELOS PLANILLO, Alfredo. *Loris Malaguzzi: Una biografía pedagógica*. Ediciones Morata, 2020, p. 29.

CANOVI, Antonio. Di scuele e di nidi: alle radici del welfare emiliano: In: BALDINI, Rolando; CAVALLINI, Ilaria; VECCHI, Vea (curatori). *Una città, tanti bambini: memorie di una storia presente*. Edição em italiano. Reggio Children, Reggio Emilia/Itália, p. 96, 2014.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; FOCHI, Paulo Sergio (orgs.). A pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil. *Em Aberto*, Brasília, v. 30, n. 100, set./dez., 2017.

CAXIAS DO SUL.CME. *Resolução n. 41/2019*. Dispõe sobre o Documento Orientador Curricular para Educação Infantil de Caxias do Sul - DOCCX. 30 de abril de 2019.

CAXIAS DO SUL.CME. *Parecer n. 42/2019*. Dispõe sobre a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). 22 de julho de 2019.

CAXIAS DO SUL. CME. *Resolução n. 43/2019*. Dispõe sobre a construção e adequação da Proposta Pedagógica e Regimento escolar para escolas pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino de Caxias do Sul. 06 de agosto de 2019.

CAXIAS DO SUL. CME. *Resolução n. 35*. Dispõe sobre as Diretrizes para a Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino de Caxias do Sul. 30 de maio de 2017.

CAXIAS DO SUL.CNE. *Resolução n. 05*. Fixa as Diretrizes Curriculares. 17 de dezembro de 2009.

CORRADINI, Luciano; VECCHI, Vea. L'occhio se salta il muro 1980: In: BALDINI, Rolando; CAVALLINI, Ilaria; VECCHI, Vea (curatori). *Una città, tanti bambini: memorie di una storia presente*. Edição em italiano. Reggio Children, Reggio Emilia/Itália, p. 139-142, 2014.

CRUZ NETO, Otávio; MOREIRA, Marcelo Rasga; SUCENA, Luiz Fernando Mazzei. Grupos focais e pesquisa social qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação. *Encontro da associação brasileira de estudos populacionais*, v. 13, 2002.

DAHLBERG, Gunilla. Documentação pedagógica: uma prática para a negociação e a democracia. Capítulo 10. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (orgs.). *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação*. V. 2. Porto Alegre: Penso Editora, p. 231-236, 2016b.

DAHLBERG, Gunilla. Documentação pedagógica: uma prática para a negociação e a democracia. Capítulo 12 In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (orgs.). *As cem linguagens da Criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação*. V. 2. Porto Alegre: Penso Editora, p. 235-236, 2016b.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DELRIO, Graziano. Nossa responsabilidade para com as crianças pequenas e sua comunidade. Capítulo 4 *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (orgs.). *As cem linguagens da Criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação*. V. 2. Porto Alegre: Penso Editora, p. 97-98, 2016b.

DELRIO, Graziano. Una città, tanti bambini, una comunità: *In*: BALDINI, Rolando; CAVALLINI, Ilaria; VECCHI, Vea (curatori). *Una città, tanti bambini: memorie di una storia presente*. Edição em italiano. Reggio Children, Reggio Emilia/Itália, p. 12-13, 2014.

DEMO, Pedro. *Pesquisa participante: saber pensar e intervir juntos*. 2. ed. Brasília, DF: Liber, 2008.

DUARTE, Newton. *Vigotski e o “aprender a aprender” : crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2001.

DUARTE, Newton. *A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas: Autores Associados, 1999a.

DUARTE, Newton. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1999b.

DUARTE, Newton. Relações entre ontologia e epistemologia e a reflexão filosófica sobre o trabalho educativo. *Perspectiva*, v. 16, n. 29, p. 99-116, 1998.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (orgs.). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. V. 1. Porto Alegre: Artmed, 2016a.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (ogs.). *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação*. V. 2. Porto Alegre: Penso Editora, 2016b.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. Aspectos Gerais. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. (orgs.). *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FARIA, Ana Lúcia G. de Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas. *In*: FORMOSINHO, J. O. KISHIMOTO, T. M. PINAZZA, M. A. (orgs.). *Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o Passado Construindo o Futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FARIA, Ana Lucia Goulart de. Impressões sobre as creches no norte da Itália: Bambini si Diventa. *In*: CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. (orgs.). *Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte*. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 1994.

FERRI, G. C. L'economia. *In*: CANTELLI, F.; GUGLIELMI, G. *L'Emilia-Romagna*. Milão: TETI, p. 153-163, 1974.

FLORES, Maria Luiz Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos de. *Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas*. Porto Alegre: Edipucs, 2015.

FORMAN, George; LEE, Moonja; WRISLEY, Lynda; LANGLEY, Joan. A Cidade na neve: aplicações da abordagem multissimbólica em Massachusetts. Cap. 13. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (orgs.). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. V. 1. Porto Alegre: Artmed, p. 219-233, 2016a.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FYFE, Brenda. A relação entre documentação e avaliação. Capítulo 15. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (orgs.). *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação*. V. 2. Porto Alegre: Penso Editora, p. 279-296, 2016b.

GALARDINI, A. L. Educare al nido. In: GALARDINI, A. L. (org.). *L'educazione al nido Pratiche e relazioni*. Roma: Carocci Faber, 2020.

GAMBA, Lane Mary Faulin. *Formação Continuada de Professores na Perspectiva Histórico-Cultural: reflexões a partir de uma experiência na Educação Infantil*, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista.

GANDINI, Lella. Os educadores de Reggio Emilia descrevem seu programa- Entrevistas a Lella Gandini. In: EDWARDS, Carolyn. GANDINI, Lella; FORMAN, George (orgs.). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da Primeira Infância*. V. 1. Porto Alegre: Penso, 2016a, p. 84.

GANDINI, Lella. O professor observador: a observação como uma ferramenta recíproca do desenvolvimento profissional. Uma entrevista com Amelia Gambetti. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (orgs.). *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação*. V. 2. Porto Alegre: Penso Editora, p. 189-192, 2016b.

GANDINI, Lella. O professor observador: a observação como uma ferramenta recíproca do desenvolvimento profissional. Uma entrevista com Amelia Gambetti. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (orgs.). *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação*. V. 2. Porto Alegre: Penso Editora, p. 179-192, 2016b.

GANDINI, Lella. História, ideias e princípios básicos: uma entrevista com Loris Malaguzzi. Capítulo 2. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (orgs.). *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação*. V. 2. Porto Alegre: Penso Editora, p. 43-87, 2016b.

GANDINI, Lella. Conectando-se por meio dos espaços de cuidado e de aprendizagem. Capítulo 2. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (orgs.). *As cem*

linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação. V. 2. Porto Alegre: Penso Editora, p. 317 - 341, 2016b.

GANDINI, Lella; HILL, L. CADWELL, L. SCHWALL, C. *O papel do ateliê na educação infantil: a inspiração de Reggio Emilia*. Porto Alegre: Penso Editora, 2012.

GANDINI, Lella; GOLDHABER, Jeanne. Duas reflexões sobre documentação. In: GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn. *Bambini: a abordagem italiana à educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 150-169.

GANDINI, Lella; GOLDHABER, J. Duas reflexões sobre a documentação. In: GANDINI, Lella. EDWARDS, Carolyn. *Bambini: a abordagem italiana à educação infantil*. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

GARDIN, Jean-Claude. L'Analyse. In: GARDIN, J.C.; GROLIER, F. L. *L'organisation de la documentation scientifique*. Cap. 1. Paris: Gauthier-Villars, 1966.

GNNI. *Gruppo Nazionale Nidi e Infanzia*. Página inicial. Gruppo Nidi Infanzia. Disponível em: <<http://www.grupponidiinfanzia.it/>>. Acesso em: 03 jun. 2024.

GOESCHEL, Cristiano. *Mussolini e Hitler: a fraude da aliança fascista*. Editora Manole, 2020. E-book. Disponível em: <<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786555762839/>>. Acesso em: 05 mai. 2024.

GONTIJO, Flávia Lamounier. *Documentação pedagógica como instrumento de reflexão e produção docente na educação infantil*. Paidéia, 2011.

GROSSI, Ione de Souza. *Mina de Morro velho: a extração do homem, uma história, uma experiência operária*. São Paulo: Paz e Terra, 1981.

HOYUELOS PLANILLO, Alfredo. *Loris Malaguzzi: una biografía pedagógica (Spanish Edition)* Ediciones Morata, 2020.

ITALIA. Legge n. 1044, de 6 dicembre 1971. Piano quinquennale per l'istituzione di asili-nido comunali con il concorso dello Stato. Disponível em: <www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1971/12/15/071U1044/sg>. Acesso em: 11 ago. 2023.

LEEKEENAN, Debbie; NIMMO, John. Conexões: uso da abordagem de projeto com crianças de 2 e 3 anos em uma escola - laboratório universitário. Cap. 14. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (orgs.). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. V. 1. Porto Alegre: Artmed, p. 234-249, 2016a.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Trad. de Bernardo Leitão. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCHESE, Terciane Ângela. *O processo escolar entre imigrantes no Rio Grande do Sul*. Caxias do Sul: Educs, 2015.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. Capítulo 3. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (orgs.). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. V. 1. Porto Alegre: Artmed, p. 57-97, 2016a.

MALAGUZZI, Loris. *Uma carta per tre diritti*. Rapporti di SIMONA BONILAURI, LAURA RUBIZZI e GIANNA FONTANESI presentati al Seminario "Lettera per tre diritti: incontro di lavoro e studio per i Consigli di Gestione di Asili Nido e Scuole dell'Infanzia". Reggio Emilia, 22 mar. 1994.

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MANTOVANI, Susanna. *Nostalgia del futuro: liberare speranze per una nuova cultura dell'infanzia*. Reggio Emilia. Edizioni Junior, 1998.

MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes. *A construção de práticas de registro e documentação no cotidiano do trabalho pedagógico da educação infantil*. 2011. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2011.

MARTINS, Lígia Márcia. Especificidades do Desenvolvimento Afetivo-cognitivo de Crianças de 4 a 6 anos. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (orgs.). *Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?: em defesa do ato de ensinar*. Campinas: Alínea, 2007.

MARTINS, Lígia Márcia. As aparências enganam: divergências entre o materialismo dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. *Educação, Cultura e Conhecimento: desafios e compromissos*, ANPED, 2006a.

MARTINS, Lígia Márcia. Implicações Pedagógicas da Escola de Vigotski: algumas considerações. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela (org.). *Vigotski e a Escola Atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. Araraquara: Junqueira&Marin, 2006b.

MELLO, Suely Amaral. A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. *Perspectiva*, v. 25, n. 1, p. 83-104, 2007. 132 f. Tese (doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2009.

MENDONÇA, Cristina Nogueira de. *A documentação pedagógica como processo de investigação e reflexão na educação infantil*. 2009.

MOSS, Peter. Microprojeto e macropolítica: aprendizagem por meio de relações. Capítulo 6. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (orgs.). *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação*. V. 2. Porto Alegre: Penso Editora, p. 112-126, 2016b.

MUSSOLINI, Benito; TROTSKI, Leon. *Fascismo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019. *E-book*. Disponível em: <<https://plataforma.bvirtual.com.br>>. Acesso em: 05 mai. 2024.

PIGNATARO, Vittoria, Paola. *La pedagogia relazionale di Loris Malaguzzi*. Coop. Libreria Editrice Università di Padova. Padova/Itália, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

RANKIN, B. Desenvolvimento do currículo em Reggio Emilia: um projeto de currículo de longo prazo sobre os dinossauros. In: EDWARDS, Carolyn. GANDINI, Lella; FORMAN, George. (org.). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da Primeira Infância* Porto Alegre: Penso, 2016.

REGGIOSERA. Domenica, 08 gennaio 2023. Disponível em: <<https://www.reggiosera.it/2023/01/e-morta-marta-lusuardi-il-cordoglio-di-reggio-children/296802/>>. Acesso em: jun. 2023.

RINALDI, C. *Diálogos com Reggio Emilia: Escutando, Pesquisando e Aprendendo* (Portuguese Edition) 2. ed. Porto Alegre. Penso, 2024.

RINALDI, C. O Currículo Emergente e o Construtivismo Social. In: EDWARDS, Carolyn. GANDINI, Lella; FORMAN, George (orgs.). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da Primeira Infância*. V. 1. Porto Alegre: Penso, 2016a.

RINALDI, Carlina; PICCININI, Sandra. O centro Internacional Loris Malaguzzi. Capítulo 20 In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (orgs.). *As cem linguagens da Criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação*. V. 2. Porto Alegre: Penso Editora, p. 355-360, 2016b.

RINALDI, Carlina; PICCININI, Sandra. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. Capítulo 13. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (orgs.). *As cem linguagens da Criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação*. V. 2. Porto Alegre: Penso Editora, p. 248-251, 2016b.

RINALDI, C. O currículo emergente e o construtivismo social. In: EDWARDS, Carolyn. GANDINI, Lella; FORMAN, George (orgs.). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Trad. de Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 2008.

RINALDI, C. O currículo emergente e o construtivismo social. In: EDWARDS, Carolyn. GANDINI, Lella; FORMAN, George (orgs.). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Trad. de Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RIO GRANDE DO SUL. Referencial Curricular Gaúcho. Disponível em: <<http://portal.educacao.rs.gov.br/Portals/1/Files/1532.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2023.

ROCHA, Eloisa A. C. *A Pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia*. Florianópolis: UFSC/CDE/NUP, 1999.

RODARI, Gianni. *Gramática da fantasia* [recurso eletrônico]: uma introdução à arte de inventar histórias. Trad. de Antonio Negrini, Ver. da tradução e notas Carlos S. Mendes Rosa. 12. ed. rev. São Paulo: Summus, 2021.

RODARI, Gianni. Incontri con la fantastica: *In: BALDINI, Rolando; CAVALLINI, Ilaria; VECCHI, Veia* (curatori). *Una città, tanti bambini*: memorie di una storia presente. Edição em italiano. Reggio Children, Reggio Emilia/Itália, p. 12, 2014.

RODARI, Gianni. *O livro dos porquês*. Erechim: Edelbra, 2012.

ROSA, C. S. da. Pequenos soldados do Fascismo: a educação militar durante o governo de Mussolini. *Antíteses*, v. 2, n. 4, p. 621-648, 2009. Disponível em: <<https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/2704>>. Acesso em: 16 mai. 2024.

ROSSI, Lino. *Loris Malaguzzi L'uomo che inventò le scuole dell'infanzia più belle del mondo*. Comune di Reggio Emilia. Compagnia Editoriale Alberti, 2018.

ROSSI, Lino. *Loris Malaguzzi L'uomo che inventò le scuole dell'infanzia più belle del mondo*. Compagnia Editoriale Alberti. Comune di Reggio Emilia, 2018.

SABINE, Lingenauber. Projeto-documentário: “As mulheres e as escolas de Reggio Emilia”. Disponível em: <<https://reggio-emilia-research.com>>. Acesso em: 23 abr. 2023.

SALATI, Alexia. “*Un senso del tempo. I servizi educativi della Bassa Reggiana, identità di un progetto per l'infanzia*”. Itália: Libre, 2018.

SANTOS, Amanda Leite dos; BAGGIO, André; THUM, Carmo; SILVA, Mariza, WEIDUSCHADT, Patricia; BARTELMÉBS, Roberta Chiesa (org.); THIES, Vania Grim. *Metodologia de Pesquisa em Educação*: pressupostos e experimentações. Rio Grande: Editora da FURG, 2012.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. São Paulo: Autores Associados, 1984.

SIMIANO, Luciane Pandini. *Colecionando pequenos encantamentos... a documentação pedagógica como uma narrativa peculiar para e com crianças bem pequenas*. 2015. Tese (Doutorado). Porto Alegre-RS, UFRGS, 2015.

SOUZA, Maria Cecília Braz Ribeiro de. *A concepção de criança para o enfoque histórico-cultural*. 2007. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília, 2007.

STECANELA, Nilda. A escrita como produtora da pertença. *In: STECANELA, Nilda* (org.). *Diálogos com a educação*: intimidades entre a escrita e a pesquisa. Caxias do Sul: EDUCS, p. 19-31, 2012.

STECANELA, Nilda. A escolha do método e a identidade do pesquisador. *In: STECANELA, Nilda* (org.). *Diálogos com a educação*: a escolha do método e a identidade do pesquisador. Caxias do Sul: EDUCS, p. 15-32, 2012.

STRECK, Danilo R. Pesquisar é pronunciar o mundo: notas sobre método e metodologia. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo R. (Orgs.). *Pesquisa participante: o saber da partilha*. Aparecida, SP: Ideias e Letras, p. 259-276, 2006.

TONUCCI, Francisco. Loris: la creatività istituzionale. In: MANTOVANI, Susanna. *Nostalgia del futuro: liberare speranze per una nuova cultura dell'infanzia*. Reggio Emilia. Edizioni Junior, p. 31-32, 1998.

TREVISAN, L. Il tempo del Nido. *Trasformazioni e complessità*. Bergamo: Edizioni Junior, 2003.

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

VIGOTSKY, Lev Semyonovich. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotsky*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

VIGOTSKY, Lev Semyonovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZUCCOLI, Franca. As indicações nacionais italianas: campos de experiência e arte. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart (orgs.). *Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de Educação Infantil brasileiro*. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

<Un senso nel tempo: un nuovo libro racconta la storia dei Servizi Educativi della Bassa Reggiana | Sassuolo 2000>. Acesso em: 23 abr. 2023.

<<https://br.pinterest.com/pin/788411478543782438/>>. Acesso em: 21 ago. 2023.

<<https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=39622494>>. Acesso em: 25 mar. 2023.

<<https://educacaointegral.org.br>>. Acesso em: 15 jul. 2023.

<<https://emilia.org.br/gianni-rodari-um-defensor-da-vida/>>. Acesso em 03 mai. 2024.

<www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1971/12/15/071U1044/sg>. Acesso em: 11 ago. 2013.

<<https://www.reggiosera.it/2023/01/e-morta-marta-lusuardi-il-cordoglio-di-reggio-children/296802/>>. Acesso em: 23 abr. 2023.

<https://www.resistance-archive.org/fr/testimonies/giacomina-castagnetti/#/clips/WATeIWovgrY?_k=yebdlr>. Acesso em: 23 de abr. de 2023.

<<https://zeroseiproject.com>>. Acesso em: 23 abr. 2023.

Uma Viagem nos direitos das crianças. Vários autores (as próprias crianças), ilustrado por crianças de 5 e 6 anos da Escola “Diana” da Reggio Emilia na Itália. Elaborado por Vagner Rodolfo da Silva. Lauro Freitas: Editora Solisluna; São Paulo: Selo Emilia, 2023.

ANEXO A - Plano quinquenal para a criação de creches municipais com a ajuda do Estado - Lei de 6 de dezembro de 1971, n° 1.044

Spedizione in abbonamento postale - Gruppo I

Anno 112° - Numero 316

GAZZETTA UFFICIALE
DELLA REPUBBLICA ITALIANA

PARTE PRIMA

Roma - Mercoledì, 15 dicembre 1971

SI PUBBLICA TUTTI I GIORNI
MENO I FESTIVI

DIREZIONE E REDAZIONE PRESSO IL MINISTERO DI GRAZIA E GIUSTIZIA - UFFICIO PUBBLICAZIONE DELLE LEGGI E DECRETI - TELEFONO 690-139
AMMINISTRAZIONE PRESSO L'ISTITUTO POLIGRAFICO DELLO STATO - LIBRERIA DELLO STATO - PIAZZA GIUSEPPE VERDI, 10 - 00100 ROMA - CENTRALINO 8500

PREZZI E CONDIZIONI DI ABBONAMENTO

ALLA PARTE PRIMA E SUPPLEMENTI ORDINARI

Anno L. 28.000 - Semestrale L. 14.000 - Trimestrale L. 6.000 - Un fascicolo L. 200 - Fascicoli assenti arretrati L. 200 - Supplementi ordinari L. 100 per ogni addizionale e facciata di testo.

ALLA PARTE SECONDA (Foglio delle inserzioni)

Anno L. 16.000 - Semestrale L. 8.000 - Trimestrale L. 3.000 - Un fascicolo L. 90 - Fascicoli assenti arretrati L. 100.

I PREZZI di abbonamento sono comprensivi d'imposta di bollo - Per l'ESTERO i prezzi di abbonamento sono il doppio di quelli indicati per l'istesso - I fascicoli disponibili devono essere richiesti entro 30 giorni dalla data di pubblicazione

L'importo degli abbonamenti deve essere versato sul c/c postale n. 1/40500 intestato all'Istituto Poligrafico dello Stato

La « Gazzetta Ufficiale » e tutte le altre pubblicazioni ufficiali sono in vendita al pubblico presso le agenzie della libreria dello Stato: ROMA, via XX Settembre (Palazzo del Ministero del Tesoro) e via del Tritone, 61/A; MILANO, Galleria Vittorio Emanuele, 3; NAPOLI, via Chiaia, 5; FIRENZE, via Cavour, 46/r; GENOVA, via XII Ottobre, 172/r (Piccapietra); BOLOGNA, Strada Maggiore, 23/A e presso le librerie depositarie nei Capoluoghi di provincia. Le richieste per corrispondenza devono essere inviate all'Istituto Poligrafico dello Stato - Libreria dello Stato - Piazza Verdi, 10 - 00100 Roma, versando l'importo maggiorato delle spese di spedizione a mezzo del c/c postale 1/2640. Le inserzioni, come da norme riportate nella testata della parte seconda, si ricevono in Roma (Ufficio inserzioni - Via XX Settembre - Palazzo del Ministero del Tesoro). Le agenzie di Milano, Napoli, Firenze, Genova e Bologna possono accettare solamente gli avvisi consegnati a mano ed accompagnati dal relativo importo.

SOMMARIO

LEGGI E DECRETI

LEGGE 11 novembre 1971, n. 1040.

Modificazioni agli articoli 1 e 3 della legge 23 maggio 1964, n. 288, relativa ai concorsi e alle nomine dei direttori didattici Pag. 7938

LEGGE 25 novembre 1971, n. 1041.

Gestioni fuori bilancio nell'ambito delle Amministrazioni dello Stato Pag. 7939

LEGGE 25 novembre 1971, n. 1042.

Provvedimenti per il personale non insegnante delle università e degli istituti di istruzione universitaria. Pag. 7940

LEGGE 29 novembre 1971, n. 1043.

Modifiche alla legge 28 febbraio 1967, n. 126, per il risanamento dei rioni « Sassi » di Matera Pag. 7941

LEGGE 6 dicembre 1971, n. 1044.

Piano quinquennale per l'istituzione di asili nido comunali con il concorso dello Stato Pag. 7942

LEGGE 6 dicembre 1971, n. 1045.

Proroga delle disposizioni sulle anticipazioni da parte dello Stato delle rette di ospedalità dovute dai comuni agli ospedali e alle cliniche universitarie Pag. 8943

DECRETO DEL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA 13 maggio 1971. *

Sostituzione di un componente il Consiglio superiore di sanità Pag. 7944

DECRETO MINISTERIALE 26 ottobre 1971.

Rinnovo della commissione amministratrice del consorzio fitosanitario obbligatorio di Piacenza Pag. 7944

DECRETO MINISTERIALE 18 novembre 1971.

Trasporto su strada di acido idrofluosilicico in cisterne. Pag. 7945

DECRETO MINISTERIALE 25 novembre 1971.

Liquidazione coatta amministrativa della società cooperativa a responsabilità illimitata « Cantina sociale Asti Nord », con sede in Piovà Massala Pag. 7945

DECRETO MINISTERIALE 27 novembre 1971.

Classificazione tra le provinciali di una strada in provincia di Catanzaro Pag. 7945

DISPOSIZIONI E COMUNICATI

Ministero della sanità: Autorizzazione all'amministrazione dell'ospedale a mare di Venezia ad istituire una scuola per infermieri professionali Pag. 7946

Ministero delle finanze: Errata-corrige Pag. 7946

Ministero dell'Interno:

Autorizzazione al comune di Grumo Appula ad assumere un mutuo per l'integrazione del bilancio 1971 Pag. 7946

Autorizzazione al comune di Gioia Tauro ad assumere un mutuo per l'integrazione del bilancio 1971 Pag. 7946

Autorizzazione al comune di Lauro ad assumere un mutuo per l'integrazione del bilancio 1971 Pag. 7946

Autorizzazione al comune di Lacedonia ad assumere un mutuo per l'integrazione del bilancio 1971 Pag. 7946

Autorizzazione al comune di Lecce del Marò ad assumere un mutuo per l'integrazione del bilancio 1971 Pag. 7946

Autorizzazione al comune di Luogosano ad assumere un mutuo per l'integrazione del bilancio 1971 Pag. 7946

Al vincitore o ai vincitori del concorso è affidato l'incarico di formare il piano o i piani particolareggiati; ciascun piano particolareggiato dovrà essere redatto entro sei mesi dalla data di affidamento dell'incarico ».

Il concorso dovrà essere espletato entro un anno dalla data di entrata in vigore della presente legge.

Art. 3.

All'articolo 7 della legge 28 febbraio 1967, n. 126, è aggiunto il seguente comma:

« Le opere ed i lavori previsti dal piano o dai piani particolareggiati e diretti alla riutilizzazione degli immobili dello Stato, ove tale riutilizzazione sia prevista dal progetto dichiarato vincente del concorso di cui al precedente articolo 6, sono attuati in deroga a quanto disposto dal primo comma dell'articolo 9 della legge 17 maggio 1952, n. 619, relativamente all'obbligo della chiusura degli ambienti sgombrati ed alla necessità di impedirne qualsiasi utilizzazione ».

Art. 4.

Per il completamento del trasferimento in nuova sede di quelle parti dei rioni « Sassi » i cui ambienti siano dichiarati inabitabili è autorizzata l'ulteriore spesa di lire 450 milioni ripartita in ragione di lire 300 milioni per l'esercizio finanziario 1971 e lire 150 milioni per l'anno finanziario 1972.

Per l'attuazione del piano o dei piani particolareggiati di cui all'articolo 6 della legge 28 febbraio 1967, n. 126, nonché per gli oneri relativi alla progettazione e direzione artistica dei lavori previsti dal piano o dai piani particolareggiati, è autorizzata una ulteriore spesa di lire 3.550 milioni, ripartita in ragione di lire 1.700 milioni per l'anno 1971; lire 850 milioni per l'anno 1972 e lire 1.000 milioni per l'anno 1973.

Le spese previste dai commi precedenti saranno iscritte nello stato di previsione della spesa del Ministero dei lavori pubblici.

All'onere di lire 2.000 milioni derivante dall'applicazione della presente legge, per l'anno 1971, si provvede, per lire 1.350 milioni mediante riduzione di pari importo del capitolo 5381 dello stato di previsione della spesa del Ministero del tesoro per l'anno finanziario 1970 e per lire 650 milioni mediante riduzione di pari importo del corrispondente capitolo dello stesso stato di previsione per l'anno finanziario 1971.

Il Ministro per il tesoro è autorizzato ad apportare, con propri decreti, le occorrenti variazioni di bilancio.

Art. 5.

Gli alloggi da costruire ai sensi degli articoli 6 della legge 17 maggio 1952, n. 619, e 1 della legge 28 febbraio 1967, n. 126, possono essere realizzati anche con superficie inferiore a metri quadrati 65, purchè siano da assegnare a famiglie costituite da una sola persona e siano composti in edifici con servizi centralizzati.

Art. 6.

Alla legge 28 febbraio 1967, n. 126, è aggiunto il seguente articolo 9-bis:

« La gestione urbanistica del centro storico " Sassi ", dopo l'attuazione del restauro previsto da ciascun piano particolareggiato, è affidata al comune di Matera.

Le norme e le modalità della gestione saranno disciplinate con apposito regolamento reso esecutivo con

decreto emanato dai Ministri per i lavori pubblici e per la pubblica istruzione di concerto con il Ministro per il tesoro ».

La presente legge, munita del sigillo dello Stato, sarà inserita nella Raccolta ufficiale delle leggi e dei decreti della Repubblica italiana. E' fatto obbligo a chiunque spetti di osservarla e di farla osservare come legge dello Stato.

Data a Roma, addì 29 novembre 1971

SARAGAT

COLOMBO — LAURICELLA
— FERRARI-AGGRADI —
GIOLITTI — MISASI

Visto, il Guardasigilli: COLOMBO

LEGGE 6 dicembre 1971, n. 1044.

Piano quinquennale per l'istituzione di asili-nido comunali con il concorso dello Stato.

La Camera dei deputati ed il Senato della Repubblica hanno approvato;

IL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA

PROMULGA

la seguente legge:

Art. 1.

L'assistenza negli asili-nido ai bambini di età fino a tre anni, nel quadro di una politica per la famiglia, costituisce un servizio sociale di interesse pubblico.

Gli asili-nido hanno lo scopo di provvedere alla temporanea custodia dei bambini, per assicurare una adeguata assistenza alla famiglia e anche per facilitare lo accesso della donna al lavoro nel quadro di un completo sistema di sicurezza sociale.

Al fine di realizzare, nel quinquennio 1972-76, la costruzione e la gestione di almeno 3.800 asili-nido, lo Stato assegna alle regioni fondi speciali per la concessione di contributi in denaro ai comuni.

I contributi sono di due tipi. Il primo, pari ad una cifra fissa *una tantum* di lire 40 milioni, viene erogato quale concorso alle spese relative alla costruzione, l'impianto e l'arredamento dell'asilo-nido. Il secondo, pari ad una cifra fissa annuale di lire 20 milioni, viene erogato quale concorso alle spese di gestione, funzionamento e manutenzione dell'asilo-nido medesimo. Questo ultimo contributo viene erogato con preferenza a quegli asili-nido per i quali è stato erogato il primo contributo, nonché per quelli gestiti da enti locali.

Tali contributi possono essere integrati dalle regioni direttamente o attraverso altre forme di finanziamento da esse stabilite.

Art. 2.

Ai fini di cui alla presente legge è istituito uno speciale fondo per gli asili-nido, iscritto in apposito capitolo dello stato di previsione della spesa del Ministero della sanità.

Il fondo viene ripartito dal Ministro per la sanità tra le regioni entro il mese di febbraio di ogni anno, sulla base dei criteri previsti dall'articolo 8 della legge 16 maggio 1970, n. 281, relativa ai provvedimenti finanziari per l'attuazione delle regioni a statuto ordinario. Le somme non impegnate in un esercizio possono esserlo negli anni successivi.

Art. 3.

Il Ministero della sanità verifica lo stato di attuazione dei piani annuali degli asili-nido.

Art. 4.

Per la costruzione e la gestione di asili-nido i comuni o consorzi di comuni possono richiedere l'erogazione dei contributi di cui alla presente legge inoltrando domanda alla regione entro il 30 aprile di ogni anno, secondo le norme stabilite dalla regione stessa.

Art. 5.

Le regioni sulla base delle richieste avanzate dai comuni e dai consorzi di comuni elaborano il piano annuale degli asili-nido fissando le priorità di intervento e le norme e i tempi di attuazione.

Il piano regionale è trasmesso al Ministero della sanità entro il 31 ottobre di ogni anno.

Art. 6.

La regione, con proprie norme legislative, fissa i criteri generali per la costruzione, la gestione e il controllo degli asili-nido, tenendo presente che essi devono:

1) essere realizzati in modo da rispondere, sia per localizzazione sia per modalità di funzionamento, alle esigenze delle famiglie;

2) essere gestiti con la partecipazione delle famiglie e delle rappresentanze delle formazioni sociali organizzate nel territorio;

3) essere dotati di personale qualificato sufficiente ed idoneo a garantire l'assistenza sanitaria e psico-pedagogica del bambino;

4) possedere requisiti tecnici, edilizi ed organizzativi tali da garantire l'armonico sviluppo del bambino.

Art. 7.

La vigilanza igienica e sanitaria è affidata alle unità sanitarie locali ed in via transitoria, fino all'istituzione di queste ultime, all'ufficiale sanitario del comune dove ha sede l'asilo-nido.

Art. 8.

A decorrere dal periodo di paga successivo a quello in corso alla data del 31 dicembre 1971 sono elevati dello 0,10 per cento l'aliquota contributiva dovuta dai datori di lavoro al fondo adeguamento pensioni della assicurazione generale obbligatoria invalidità e vecchiaia gestita dall'I.N.P.S. o da altri enti previdenziali, nonchè il contributo dovuto dai datori di lavoro ai fondi speciali di previdenza gestiti dall'I.N.P.S. e sostitutivi della predetta assicurazione generale obbligatoria invalidità e vecchiaia.

L'Istituto nazionale della previdenza sociale avrà cura di tenere separata contabilità dell'ammontare dei contributi riscossi a norma del comma precedente.

Art. 9.

Lo speciale fondo per gli asili-nido di cui all'articolo 2 viene alimentato per il quinquennio 1972-76:

a) dai contributi di cui al precedente articolo 8 che l'I.N.P.S. verserà semestralmente al bilancio dello Stato con imputazione ad apposito capitolo dello stato di previsione dell'entrata;

b) da un contributo a carico dello Stato per complessivi 70 miliardi, in ragione di lire 10 miliardi per

l'anno 1972, 12 miliardi per l'anno 1973, 14 miliardi per l'anno 1974, 16 miliardi per l'anno 1975 e 18 miliardi per l'anno 1976.

Art. 10.

All'onere derivante dall'applicazione della presente legge per l'anno finanziario 1972 si provvede:

a) con le somme che affluiscono allo stato di previsione dell'entrata ai sensi della lettera a) del precedente articolo 9;

b) quanto a lire 10 miliardi con riduzione per corrispondente importo del fondo di cui al capitolo 3523 dello stato di previsione della spesa del Ministero del tesoro per l'anno medesimo.

Il Ministro per il tesoro è autorizzato ad apportare, con propri decreti, le occorrenti variazioni di bilancio.

Art. 11.

L'articolo 11 della legge 26 agosto 1950 n. 860, è abrogato.

La presente legge, munita del sigillo dello Stato, sarà inserita nella Raccolta ufficiale delle leggi e dei decreti della Repubblica italiana. E' fatto obbligo a chiunque spetti di osservarla e di farla osservare come legge dello Stato.

Data a Roma, addì 6 dicembre 1971

SARAGAT

COLOMBO — MARIOTTI
— FERRARI-AGGRADI
— DONAT-CATTIN —
GIOLITTI

Visto, il Guardasigilli: COLOMBO

LEGGE 6 dicembre 1971, n. 1045.

Proroga delle disposizioni sulle anticipazioni da parte dello Stato delle rette di ospedalità dovute dai comuni agli ospedali e alle cliniche universitarie.

La Camera dei deputati ed il Senato della Repubblica hanno approvato;

IL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA

PROMULGA

la seguente legge:

Art. 1.

Le disposizioni contenute nella legge 30 gennaio 1963, n. 70, in materia di anticipazioni da parte dello Stato delle rette di ospedalità dovute dai comuni agli ospedali civili ed alle cliniche universitarie che esercitano servizio di pronto soccorso, sono prorogate sino al 31 dicembre 1972.

Art. 2.

Il fondo di cui all'articolo 2 della legge 30 gennaio 1963, n. 70, è stabilito sia per l'esercizio finanziario 1971 che per l'esercizio finanziario 1972 in lire 20.000.000.000.

Alla copertura dell'onere di lire 40 miliardi risultante dalla presente legge si provvede con l'entrata derivante dal prelevamento di corrispondente importo del conto corrente infruttifero di tesoreria intestato: Ministero del tesoro - Conto speciale per il ripiano delle gestioni mutualistiche e per l'avvio della riforma sanitaria.

Il Ministro per il tesoro è autorizzato ad apportare, con propri decreti, le occorrenti variazioni di bilancio.

...Cem sempre cem
Modos de escutar
As maravilhas do amar.

(Loris Malaguzzi apud Gandini, 2016b, p. 22).



Mamãe passeando de *passegino*
na Itália.

- Flávia, 5 anos -