

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS *CAMPUS* SOROCABA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Cássia Antunes Almeida Batalin Rala

**Os fazeres com as linguagens artísticas à luz da abordagem de Reggio Emilia: a
experiência da própria prática**

Sorocaba

2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS *CAMPUS* SOROCABA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

CÁSSIA ANTUNES ALMEIDA BATALIN RALA

**Os fazeres com as linguagens artísticas à luz da abordagem de Reggio Emilia: a
experiência da própria prática**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
como requisito parcial para obtenção do título
de Licenciada em Pedagogia pela
Universidade Federal de São Carlos campus
Sorocaba.

Orientação: Prof^a. Dr^a. Lucia Maria Salgado
dos Santos Lombardi

Sorocaba

2020

Rala, Cássia Antunes Almeida Batalin

Os fazeres com as linguagens artísticas à luz da abordagem de Reggio Emilia: a experiência da própria prática / Cássia Antunes Almeida Batalin Rala -- 2020. 34f.

TCC (Graduação) - Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba

Orientador (a): Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi

Banca Examinadora: Estela Maria Oliveira Bonci, Ana Paula Ponce Ribeiro Germanos

Bibliografia

1. Educação infantil. 2. Arte. 3. Reggio Emilia. I. Rala, Cássia Antunes Almeida Batalin. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano - CRB/8 6979


FOLHA DE APROVAÇÃO

CÁSSIA ANTUNES ALMEIDA BATALIN RALA


OS FAZERES COM AS LINGUAGENS ARTÍSTICAS À LUZ DA ABORDAGEM DE
REGGIO EMILIA: A EXPERIÊNCIA DA PRÓPRIA PRÁTICA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como exigência parcial para obtenção do grau de licenciada no Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal de São Carlos *campus* Sorocaba.

Sorocaba, 02 de julho de 2020.

Orientadora: 
Prof.^a Dr.^a Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi

Examinadora: 
Prof.^a Dr.^a Estela Maria Oliveira Bonci


Examinadora:
Prof.^a M.^a Ana Paula Ponce Ribeiro Germanos

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho à minha filha, Sara que ainda bebê me mostra a forma mais pura do amor.

Ao meu esposo Daniel, companheiro que ao meu lado caminha de mãos dadas em qualquer circunstância.

Aos meus pais, Roque e Celeste fonte de inspiração e humildade.

AGRADECIMENTO

Agradeço primeiramente a Deus, pela vida concedida e por me permitir viver debaixo de sua graça. O seu imenso poder tem me concedido a oportunidade de realizar sonhos inimagináveis.

Aos meus pais, Roque e Celeste, pelo amor e pelas mãos que me conduziram desde os meus primeiros passos, cada aprendizado e cada ensinamento contribuíram para ser quem sou hoje. Sem dúvidas, o meu porto seguro, lugar em que sempre encontrei abrigo.

Ao meu esposo, Daniel, companheiro e amigo de todas as horas, seu amor e sua compreensão me impulsionaram dia após dia para a realização desse trabalho.

Aos meus familiares e amigos pelos momentos em que partilhamos as angústias e alegrias de nossas vidas.

À professora e minha orientadora Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi, por tratar com empatia e afeto as muitas questões que envolveram o fazer deste trabalho, por compreender dificuldades e inseguranças e acima de tudo por acreditar na sua concretização.

Agradeço também as professoras Ana Paula Germanos e Estela Bonci, que com generosidade aceitaram participar da banca examinadora, contribuindo e enriquecendo o trabalho com seus muitos saberes.

Ao contrário, as cem existem

*A criança
é feita de cem.
A criança tem
cem mãos
cem pensamentos
cem modos de pensar
de jogar e de falar.
Cem sempre cem
modos de escutar
as maravilhas de amar.
Cem alegrias
para cantar e compreender.
Cem mundos
para 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
o céu e a terra
a razão e o sonho
são coisas
que não estão juntas.
Dizem-lhe:
que as cem não existe
A criança diz:
Ao contrário, as cem existem.*

- Loris Malaguzzi

RESUMO

RALA, Cássia Antunes Almeida Batalin. Os fazeres com as linguagens artísticas à luz da abordagem de Reggio Emilia: a experiência da própria prática. 2020. 35fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em pedagogia) – Universidade Federal de São Carlos, *campus Sorocaba*, Sorocaba, 2020.

O presente trabalho nasceu de inquietações frente às práticas educativas na Educação Infantil em uma escola da cidade de Sorocaba/SP inspiradas na abordagem Reggio Emilia. Do cotidiano da sala de aula emergiu a necessidade de analisar as aproximações e os distanciamentos entre essa abordagem e a realidade da sala de aula sorocabana. A pesquisa, de cunho bibliográfico com análise de dados de campo sobre a própria prática, buscou conhecer a abordagem italiana e a maneira pela qual ela compreende a educação na primeira infância, a importância do ateliê e das linguagens artísticas nas escolas de Reggio Emilia e desvelar semelhanças e contrastes no que tange à realidade observada. Já que copiar um modelo e aplicá-lo sem contextualizações implica em desconsiderar a história, a cultura dos sujeitos e da comunidade à qual pertencem, a pesquisa procurou contribuir com reflexões sobre formas de considerar as necessidades da realidade local para se construir uma educação de excelente qualidade para todas as crianças. Foi verificado que fazer artes à luz da abordagem de Reggio Emilia envolve compreender a criança como protagonista, potente e possadora de linguagens e maneiras próprias, além de solicitar a presença de um/a educador/a capaz de mediar e criar situações de exploração, criação e construção de aprendizagens.

Palavras-chave: Educação Infantil. Ensino de Arte. Reggio Emilia.

ABSTRACT

RALA, Cássia Antunes Almeida Batalin. Making with artistic languages according to Reggio Emilia's approach: the experience of own practice. 2020. 35pgs. 2020. Undergraduate thesis (Licenciatura in Pedagogy) - Federal University of São Carlos Sorocaba *campus* Sorocaba, Sorocaba, 2020.

The present work was born out of concerns about educational practices in Early Childhood Education at a school in the city of Sorocaba/SP/Brazil inspired by the Reggio Emilia approach. From the routine of the classroom, the need to analyze the approximations and distances between this approach and the reality of the Sorocaban classroom emerged. The research, of bibliographic nature with analysis of field data about the own practice, sought to know the Italian approach and the way in which it comprehends early childhood education, the importance of the studio and artistic languages in the schools of Reggio Emilia and unveiling similarities and contrasts regarding the observed reality. Since copying a model and applying it without contextualization implies disregarding people's history and culture, as well as disregarding the community to which they belong, the research sought to contribute with reflections on ways to consider the needs of the local reality to build an excellent education quality for all children. It was found that art making according to Reggio Emilia's approach involves understanding the child as a protagonist, powerful and possessing his/her own languages and manners, in addition to requesting the presence of an educator capable of mediating and creating situations of exploration, creation and learning construction.

Keywords: Early Childhood Education. Art teaching. Reggio Emilia.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 CAPÍTULO I. MEMORIAL.....	14
3 CAPÍTULO II. METODOLOGIA.....	17
4 CAPÍTULO III. QUADRO TEÓRICO.....	20
4.1 Do que trata a abordagem de educação da primeira infância de Reggio Emilia	20
4.2 O lugar do Ateliê: o trabalho pedagógico com as linguagens artísticas à luz de Reggio Emilia.....	23
5 CAPÍTULO IV. REFLEXÕES SOBRE EXPERIÊNCIAS EM CAMPO.....	26
5.1. Ação artístico-pedagógica	26
5.2. Aproximações e distanciamentos de uma prática inspirada em Reggio Emilia	31
6 Considerações Finais	33
7 Referências Bibliográficas	34

1. INTRODUÇÃO

Pensar nas práticas da Educação Infantil é um exercício que há algum tempo é realizado por grandes pesquisadores da educação; reconhecer e dialogar com diferentes linhas de pensamentos tem sido essencial para o avanço das práticas pedagógicas. Neste sentido, as abordagens que respeitam as crianças como sujeitos protagonistas do processo de aprendizagem no ambiente escolar ganham dia a dia mais notoriedade e importância na prática diária dos professores.

Fruto da experiência vivida durante o período em que trabalhei numa escola particular da cidade de Sorocaba, o presente trabalho dispõe como tema central a prática com as linguagens artísticas inspiradas na abordagem de Reggio Emilia. Estar junto das crianças me permitiu observar algumas aproximações e distanciamentos entre a prática realizada e os princípios da abordagem italiana.

Lóris Malaguzzi, preceptor da abordagem de Reggio Emilia, concebe a criança como protagonista, potente em explorar suas cem linguagens e, por isso, afirma que a escola deve ser por excelência o lugar de reconhecer, desenvolver e permitir a expressão de todas elas em suas mais variadas formas, destacando também o papel do professor e a importância do elo entre comunidade e escola.

Ao refletir sobre os aspectos que permeiam diariamente a prática docente junto às crianças, me coloco a pensar e questionar aquilo que é ou não legítimo, pois ao me debruçar sobre a inspiração italiana é possível constatar uma história de lutas, marcadas por imensos esforços das famílias, dos educadores, engajados por um único objetivo: a educação de excelente qualidade para as crianças pequenas. Entretanto, essa realidade se contrapõe ao contexto elitizado a que pertence a realidade Sorocabana apresentada.

Assim, a pesquisa foi realizada com base no referencial teórico sobre o tema principal, somado às minhas experiências, sendo o trabalho dividido em quatro capítulos. O capítulo primeiro apresenta meu memorial, no qual relato minha trajetória e os desdobramentos que se deram para chegar até a pesquisa aqui apresentada. No segundo capítulo, denominado Metodologia, é apresentada a forma como foi realizada a pesquisa, incluindo a descrição do levantamento bibliográfico. O terceiro capítulo trata do Quadro Teórico e apresenta as principais contribuições dos autores que subsidiaram as reflexões sobre o objeto de pesquisa. Já no capítulo quatro, registro as reflexões fruto da minha experiência enquanto educadora com um grupo de crianças de cinco anos de idade, as quais me tocaram de forma tal que o presente trabalho foi desenvolvido.

2. CAPÍTULO I. Memorial

Escrever sobre si mesma não é tarefa fácil, mas para melhor compreensão sobre a temática do trabalho e de qual lugar eu falo sobre ela, tal tarefa fez-se necessária.

Nasci em Pilar do Sul, município situado na Região Metropolitana de Sorocaba, na mesorregião macro metropolitana paulista e na microrregião de Piedade, cidade hospitaleira, que preserva os costumes caboclos. Privilegiado pelo clima subtropical, incrustado entre rios e vales e portadora de riquezas naturais inexploradas, como reservas da mata atlântica, a cidade também preserva a tradição herdada dos mineiros e dos viajantes tropeiros, destacando-se regionalmente pelas atividades campeiras. Na culinária, o prato de destaque – não só pelo teor histórico que originou o nome da cidade, mas também pelo sabor – é a paçoca de carne, socada no pilão e acompanhada da banana, uma comida típica e bastante apreciada na região.¹

Este foi o lugar onde nasci e vivi até os 7 anos de idade. Logo quando nasci, morávamos em um bairro periférico, casas pequenas, uma vizinhança alegre e barulhenta, as ruas eram movimentadas, havia crianças desde manhã até a noite. Que infância feliz! Fui para a creche com 3 anos de idade, acordava cedinho, o trajeto era feito a pé com o meu pai me levando pelas mãos. Nas manhãs geladas do inverno, recordo-me dos comentários que fazia: “olha lá pai, tem gelinho na grama”; e então meu pai respondia: “é que essa noite fez geada”.

Sem dúvidas, foram na creche os primeiros sinais de que a Educação de alguma maneira transformaria a minha vida, mesmo sem eu nem imaginar como. O nome de uma determinada professora jamais saiu de minha memória. Estava na 2ª fase da Educação Infantil, certa manhã, levantei-me da cadeira onde estava assentada e fui até ela para pedir se podia ir ao banheiro, ela não deixou, e o resultado foi que não consegui “segurar” e sujei minha calça. O constrangimento foi inevitável. A professora logo começou a perguntar o que era aquele “fedô”, então falei que havia feito cocô na calça e de maneira ríspida pediu para uma auxiliar me dar banho.

Naquele dia, provavelmente, não havia outra troca de roupa em minha mochila, pois só me recordo de meu pai me levar para casa com uma bermuda um tanto grande para mim, que foi emprestada da creche.

Essa lição até hoje só me mostra o que eu não devo fazer enquanto professora em formação, pois, durante esses 5 anos dentro do curso de Pedagogia, pudemos analisar as

¹ **Fonte:** Câmara Municipal de Pilar do Sul. <https://www.pilardosul.sp.gov.br/cidade/index/>

diferentes formas de abordagem para com a criança da primeira infância, e à medida que temos determinadas ações frente aos acontecimentos dentro de sala de aula, os sujeitos serão marcados de maneira profunda, sejam elas marcas positivas ou não. É nesse momento que há de se revelar uma prática pedagógica respeitosa. Priorizar a criança e suas mais diversas necessidades – fisiológicas, emocionais, expressivas, estéticas, lúdicas, pedagógicas – é o maior objetivo de uma prática docente consciente.

Relembro também sobre o meu brincar. Quando criança brincava muito de bolinha de gude, de pega-pega, de esconde-esconde, de casinha, de açougue – usando prendedores de varal como se fossem carnes – tudo isso na cidade de Pilar do Sul, com meus sobrinhos, já que tenho uma irmã mais velha que já tinha filhos. Meus quatro sobrinhos tinham praticamente a mesma idade que eu.

Os adultos supervisionavam as brincadeiras das crianças. Entendi que este aspecto tem relevância no brincar da criança somente durante o curso de Pedagogia, tomando ciência de que existem diversos papéis que o adulto pode cumprir junto à brincadeira infantil: de observador atento, de brincar junto, de planejar e cuidar de espaços seguros e materiais adequados, de supervisionar, dentre outros.

Além disso, minhas memórias relacionadas às linguagens artísticas durante minha infância me contam sobre um repertório de ações realizadas na escola, porém que merece críticas hoje em dia, quando me vejo no final da trajetória de formação como pedagoga. As atividades ofertadas eram mimeografadas “para colorir”. Isto era considerado arte. No meu processo de formação docente, pude compreender que arte na Educação Infantil vem a ser uma ação pedagógica planejada pela professora que abra espaço e tempo para que a criança possa criar, expressar-se livremente dentro da proposta, reinventar, vivenciar, brincar, exercitar agência e autonomia.

Já na última fase da Educação Infantil, pude viver outra experiência. Essa professora era leve, cuidadosa, preocupada e pôde revelar uma essência que me orgulha até os dias de hoje. O nome dela era Delva, foi um ano difícil, eu sofri muito com crises de bronquite, fiquei muito doente, e no momento que mais precisei, ela se revelou humana. Com ela finalizei o período da creche e levo comigo o bom exemplo de uma prática transformadora, o cotidiano difícil era transformado a cada manhã de um novo jeito, com descobertas e brilho no olhar.

O tempo passou, era março de 2004, minha família e eu nos mudamos para Sorocaba. Minha mãe havia sido convocada para assumir uma vaga de um concurso público na área da saúde. Estudei em escola pública desde pequena, me formei no ensino médio no mesmo ano em que concluí o curso técnico de administração na ETEC Fernando Prestes, em 2013. Dentro

da ETEC (Escola Técnica Estadual), pude ver a realidade de jovens que tinham muito em comum com minha trajetória. Lá minha história novamente foi marcada pela educação, pois deparei-me com colegas que almejavam o ingresso numa universidade pública (diferente da realidade vivida na escola em que cursava ensino médio) e comecei então a acreditar que eu também tinha essa mesma chance, que eu deveria tentar.

Fiz notório esse meu desejo a dois professores da escola em que cursava o ensino médio no período noturno. Engajados em fazer algo a mais que contribuísse para a formação de seus alunos, eles toparam em dar aulas extras com conteúdos ainda não estudados. Da minha turma talvez fôssemos apenas 10 alunos decididos em prestar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), com interesse em ingressar em uma universidade pública e, então, começamos com 2 horas a mais na semana. Foram poucos encontros. A data da prova já estava próxima. Independentemente do pouco tempo, foi o suficiente para me marcar. Hoje, como futura professora, percebo que visualizar dentro das muitas limitações de uma sala de aula ou mesmo do sistema de ensino, transpassar as barreiras impostas pela falta de recursos e materiais, pelo espaço inapropriado e ainda no curto tempo ofertado, tal iniciativa foi sem dúvidas um ato de bravura.

Em 2015 ingressava no curso de Pedagogia na UFSCar *campus* Sorocaba, um sonho realizado. Era aluna de uma universidade federal, o primeiro ano de muitas descobertas e alegria. Datava janeiro de 2016 e comecei a trabalhar em um colégio particular como auxiliar de classe, lugar em que trabalhei até 2019. O colégio faz parte de uma grande rede de ensino, com mensalidades bem altas e o público atendido em sua grande maioria faz parte da elite sorocabana. Demorei a entender a proposta pedagógica, pois nunca tinha ouvido falar. O projeto da Educação Infantil era inspirado na abordagem de Reggio Emilia, então, fui procurar entender e num primeiro momento fiquei encantada, no entanto, com o passar do tempo, percebi contradições que me causavam inúmeras inquietações.

Como já citado, enquanto pedagoga em formação, compreender qual papel assumir enquanto docente é fundamental para uma prática respeitosa e humana, pois, a depender das marcas que carregamos, esse papel pode variar. Escolher o caminho da transformação, do respeito, da liberdade enquanto exercício de minha prática docente só me é possível por causa das marcas em mim deixadas por todas as experiências escolares boas ou não que eu pude vivenciar. São todas essas marcas que norteiam um caminho diferente e transformador a ser seguido.

Para tanto, escrevo este trabalho disposta a discorrer sobre aquilo que vivi em minha prática diária com as crianças, e sobre as contradições observadas entre a teoria e prática

artística, buscarei compreender: de que maneira um projeto inspirado em uma abordagem para a Educação Infantil mundialmente conhecida pode contribuir para a realidade sorocabana?

3. CAPÍTULO II. Metodologia

O presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) foi construído com base em uma abordagem qualitativa, se configurando como pesquisa bibliográfica com análise de dados de campo da experiência da própria autora, configurando-se assim, também como uma pesquisa da própria prática.

A pesquisa aqui apresentada é de natureza qualitativa, de caráter bibliográfico com análise de dados de campo. Os dados coletados foram advindos de minha experiência dentro de uma escola da rede privada de Sorocaba. Durante os três anos e meio em que trabalhei como auxiliar de classe pude acompanhar crianças de 3 a 6 anos da Educação Infantil. Investigar a partir de reflexões da própria prática permite, segundo (LANKSHEAR e KNOBEL, 2008, p. 14):

[...] melhorar a percepção do papel e da identidade profissional dos professores. O outro é a ideia de que o envolvimento com a pesquisa pedagógica pode contribuir para um ensino e uma aprendizagem de melhor qualidade nas salas de aula.

O tema central deste trabalho – a abordagem de educação da primeira infância de Reggio Emilia – é notório e, portanto, já foi amplamente investigado por autores/as renomados/as. Por esta razão, optou-se por fundamentar a parte teórica em seus autores principais: Rinaldi, 2012; Edwards, Gandini e Forman, 2016. São acrescentadas outras contribuições específicas, descobertas durante a fase do levantamento bibliográfico, realizado em quatro bases de dados: Scientific Electronic Library Online (SciELO), sistema integrado de bibliotecas da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), sistema de bibliotecas da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade de São Paulo (SIBiUSP - USP). No caso da busca no SIBiUSP, devido à vasta quantidade de resultados encontrados na busca geral (18.533), foi aplicado um filtro para obtenção somente de dissertações de mestrado. As tabelas apresentadas a seguir expõem o procedimento

**QUADRO I – Levantamento bibliográfico na Scientific Electronic Library Online
(SciELO)**

SciELO - Scientific Electronic Library Online			
Palavra-chave	Nº de referências encontradas no total	Nº de referências selecionadas para a pesquisa	Títulos selecionados para a pesquisa
Reggio Emilia	16	0	
Arte AND Reggio Emilia	0	0	

QUADRO II – Levantamento bibliográfico no sistema integrado de bibliotecas da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

Biblioteca da UFSCar			
Palavra-chave	Nº de referências encontradas no total	Nº de referências selecionadas para a pesquisa	Títulos selecionados para a pesquisa
Reggio Emilia	0	0	
Arte AND Reggio Emilia	0	0	

QUADRO III- Levantamento bibliográfico no sistema de bibliotecas da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

Biblioteca da UNICAMP			
Palavra-chave	Nº de referências encontradas no total	Nº de referências selecionadas para a pesquisa	Títulos selecionados para a pesquisa
Reggio Emilia	2	0	
Arte AND Reggio Emilia	0	0	

QUADRO IV – Levantamento bibliográfico no SIBiUSP Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade de São Paulo (USP)

Biblioteca da USP			
Palavra-chave	Nº de referências encontradas no total	Nº de referências selecionadas para a pesquisa	Títulos selecionados para a pesquisa
Reggio Emilia	291	2	<p>ARCURI, Priscila Abel. A participação é um convite e a escuta um desafio: estudos sobre a participação e escuta de crianças em contextos educativos diversos. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. doi:10.11606/D.48.2018.tde-20032018-145657. Acesso em: 23-04-2020</p> <p>BARACHO, Nayara Vicari de Paiva. A documentação na abordagem de Reggio Emilia para a educação infantil e suas contribuições para as práticas pedagógicas: um olhar e as possibilidades em um contexto brasileiro. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. doi:10.11606/D.48.2012.tde-26032012-161504. Acesso em: 23-04-2020</p>
Arte AND Reggio Emilia	0	0	

4. CAPÍTULO III. Quadro Teórico

4.1 Do que trata a abordagem de Educação da primeira infância de Reggio Emilia

Para melhor entendimento sobre a abordagem de Educação da primeira infância de Reggio Emilia faz-se necessário compreender o contexto histórico que tornou possível uma prática mundialmente conhecida e respeitada.

Reggio Emilia é uma comuna italiana com aproximadamente 170 mil habitantes, a abordagem reconhecida mundialmente começa a ser tecida após a segunda Guerra Mundial, quando o decidido professor Loris Malaguzzi- protagonista no desenvolvimento dessa abordagem- une forças com a comunidade de Villa Cella e num cenário de destruição, começam a erguer a primeira escola. Instrumentos usados na guerra como caminhões e tanque deixados pelos alemães seriam usados para reverter o valor e financiar a construção. Assim como declara Loris Malaguzzi:

Tudo me parecia inacreditável: a ideia, a escola, o inventário consistindo de um tanque, alguns caminhões e cavalos. Eles me explicaram tudo: “Construiremos a escola por nossa conta, trabalhando a noite e aos domingos. A terra foi doada por um fazendeiro; os tijolos e as vigas serão retiradas das casas bombardeadas; a reia virá do rio; o trabalho será realizado por todos nós, como voluntários”. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016, p. 57)

Conforme Edwards; Gandini; Forman (2016), após algum tempo dessa primeira escola, o professor Loris retorna a Reggio Emilia e em 1963 é inaugurada a primeira escola municipal destinada às crianças pequenas; eles desejavam uma escola de qualidade, livre de tendências assistencialistas. Os educadores a partir desse momento precisavam tecer uma nova história na educação das crianças pequenas, um novo caminho seria percorrido, construído de maneira conjunta, descobertas e muito trabalho eram necessários para alcançar confiança e respeito de toda a comunidade. As adaptações eram feitas constantemente, o planejamento idealizado por pais e professores consistia em um único objetivo: educação de qualidade para as crianças pequenas. Como declara Malaguzzi:

Desejávamos reconhecer o direito de cada criança de ser um protagonista e a necessidade de manter a curiosidade espontânea de cada uma delas em um nível máximo. Tínhamos de preservar nossa decisão de aprender com as crianças, com os eventos e com as famílias, até o máximo de nossos limites profissionais, e manter uma prontidão para mudar pontos de vista, de modo a jamais termos certezas demasiadas. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016, p. 60)

As escolas de Reggio Emilia assim como boa parte de toda a rede escolar da Itália esteve durante muitos anos sob os cuidados da Igreja Católica, no entanto com o atual cenário era necessário buscar novas inspirações. Segundo Edward; Gandini; Forman (2016) é nesse

momento, na década de 1960 que trabalhos de John Dewey, Henri Wallon, Edward Chaparède, Ovide Decroly, Anton Makarenko, Lev Vygotsky, dentre outros autores revelaram-se como uma literatura extremamente importante para orientar as práticas, decisões, e funcionamento das escolas em Reggio Emilia. Assim sendo, a escola para crianças pequenas deve ser concebida como um organismo vivo e integral, o lugar que vidas e experiências são compartilhadas entre adultos e crianças. Dessa maneira, as teorias não orientam o fazer pedagógico apenas nos conteúdos e métodos a serem apresentados, também direcionam a estrutura e organização.

A escola é um organismo dinâmico e inexaurível e possui suas dificuldades e controvérsias, mas, sobretudo, alegria e capacidade de lidar com as perturbações externas. [...] Nosso objetivo, o qual sempre buscamos, é criar um ambiente amistoso, onde crianças, famílias e professores sintam-se confortáveis. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016, p. 69)

A escola para crianças pequena em Reggio apresenta uma estrutura bem diferente daquela tradicionalmente conhecida, desde sua construção até a disposição da mobília todo o projeto é pensado cuidadosamente para atender as várias premissas de um ambiente agradável e facilitador dos processos e relacionamentos pertencentes a esse espaço.

Em primeiro lugar existe nessas escolas muita atenção à beleza e à harmonia do desenho. Isso é evidente nos móveis, tanto funcionais quanto agradáveis, frequentemente inventados e construídos pelos professores e pelos pais, em conjunto. Também é evidente nas cores das paredes, nas plantas verdes e saudáveis e em muitos outros detalhes, tal como a manutenção cuidadosa do espaço. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016, p. 141)

Loris Malaguzzi ao conceber uma abordagem que valoriza as múltiplas linguagens da criança considera um conjunto de estruturas, ações e princípios para o funcionamento das escolas, tal conjunto implica diretamente na qualidade dos espaços e da aprendizagem a ser desenvolvida nas relações diárias dos adultos com as crianças,

Todo o cuidado com a estética e organização dos espaços e ambientes nas escolas para as crianças pequenas é somado a um conjunto de ações das próprias crianças no dia a dia, objetos e pertences trazidos de casa por elas são expostos pelas dependências da escola, todo esse movimento corrobora para um sentimento de pertencimento àquele local; todos esses aspectos endossam uma aprendizagem significativa.

Os educadores de Reggio também acreditam que tão importante quanto o sentimento de pertencimento, é a interação dos sujeitos no processo de aprendizagem, é por meio da interação, dos diálogos e até mesmo do conflito que o desenvolvimento social e cognitivo acontece. Entendido isso é necessário ressaltar que diferentemente da imagem da criança, defendida por muito tempo pela sociedade moderna, como um ser frágil e indefeso, a

comunidade de educadores de Reggio entende a criança por outra perspectiva, como declara Carla Rinaldi, a imagem é da:

[...] criança como forte, poderosa rica em potenciais e recursos, desde o nascimento. [...] Competente para se relacionar e interagir, com profundo respeito pelos outros e aceitação do conflito e do erro. Uma criança que é competente para construir a si mesma enquanto constrói o mundo e é, por sua vez, construída por ele. Competente para elaborar teorias que interpretam a realidade e para formular hipóteses e metáforas como possibilidades de entendimento da realidade. (RINALDI, 2012, p. 223)

Da mesma forma ao vislumbrar o professor na abordagem de Reggio Emilia é imprescindível apontar para o seu importante papel nas relações construídas entre adulto e criança, diante disso o papel de educador ativo e pesquisador deve necessariamente corresponder ao papel da criança protagonista e potente na construção da aprendizagem. Portanto, a escola assume por excelência um local de relações, descobertas e pesquisas. De acordo com Rinaldi:

Se nós acreditamos que as crianças têm teorias, interpretações e questões próprias e que são coprotagonistas dos processos de construção do conhecimento, então os verbos mais importantes na prática educativa não são mais “falar”, “explicar ou “transmitir” -, é apenas “escutar”. Escutar significa estar aberto aos outros e a o que eles têm a dizer, ouvindo as cem (e mais) línguas com todos os nossos sentidos. (RINALDI, 2012, p. 227)

Outro aspecto relevante dentro da abordagem concebida por Malaguzzi diz respeito ao projeto pedagógico, ao contrário dos tradicionais currículos pré-estabelecidos para Educação Infantil, os educadores de Reggio Emilia prezam por projetos que emergem dos inúmeros questionamentos das crianças, existe, portanto, uma articulação entre objetivos gerais traçados pelos professores e saberes construídos ao longo da existência de cada criança, assim como afirmam Edwards, Gandini e Forman:

Em nosso trabalho, falamos sobre planejamento, entendido no sentido de preparação e organização do espaço, dos materiais, dos pensamentos, das situações e ocasiões para a aprendizagem. Isso permite o intercâmbio e a comunicação entre os três protagonistas e parceiros interativos da escola: crianças, educadores e famílias. A instituição educacional é, na verdade, um sistema de comunicação e interação entre os três protagonistas, integrados no sistema social mais amplo. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016, p. 109)

O planejamento fornece significados e direção e estabelece conexão entre os conhecimentos elencados pelas crianças e os conteúdos apresentados pelos educadores. É com essa perspectiva do conhecimento em construção e constante movimento que se dão as relações de aprendizagem no cotidiano das escolas da primeira infância. Segundo Rinaldi:

A palavra “projeto” evoca a ideia de processo dinâmico, de itinerário. Ela é sensível aos ritmos da comunicação e incorpora a significância e o *timing* da pesquisa e da investigação das crianças. A duração de um projeto, assim, pode ser curta média ou longa, contínua ou descontínua, com pausas, suspensões e recomeços. (RINALDI, 2012, p. 239)

Neste sentido, o projeto é entendido como o anúncio daquilo que pode acontecer, portanto, deve-se então considerar a hipótese como algo que pode ou não tomar o caminho planejado antecipadamente. Rinaldi (2012, p. 239) afirma que “a elaboração de hipóteses é uma forma de aumentar as expectativas, a empolgação e as possibilidades de ser e de interagir, e de acolher o inesperado como um recurso fundamental”.

Outro conceito elementar em Reggio Emilia é o da documentação, a documentação pensada numa abordagem que privilegia o protagonismo da criança e trabalha com projetos considerando o inesperado como recurso elementar, necessariamente demanda um formato que assegure a observação e escuta atenta das muitas manifestações dessas crianças. Neste sentido a documentação surge com o objetivo claro de memorizar e elucidar todas as aprendizagens dos indivíduos e do grupo como um todo. As escolas da primeira infância em Reggio Emilia se asseguram de documentar e interpretar de diferentes maneiras assim como declara Baracho:

Observa-se também que nas escolas de Reggio Emilia, os registros dos processos que as crianças vivenciam são feitos de variadas formas: anotações feitas à mão ou digitadas, fotografias, vídeos e gravações de áudio. O uso de instrumentos, como máquina fotográfica e câmera de vídeo, por exemplo, possibilita que os registros e, posteriormente, as reflexões, sejam mais críticos, pois permitem que detalhes que podem passar despercebidos no momento da observação sejam descobertos pelas imagens; além disso, os pontos de vistas do observador podem ser compartilhados de maneira menos parcial- embora saibamos que a escolha do ângulo ao capturar uma imagem já seja uma opção de olhar. (BARACHO, 2012, p. 44)

A comunidade de educadores entende como parte constituinte e fundamental de toda a rede que articula os aspectos concernentes a repetidas revisitações e adaptações ao projeto vigente, ou seja, a partir da documentação é possível identificar quais demandas o grupo como um todo ou mesmo os indivíduos estão exigindo, e com isso traçar novas possibilidades de respondê-las.

A seguir será apresentado o capítulo que discorre sobre a linguagem artística a luz das práticas nas escolas da primeira infância em Reggio Emilia.

4.2 O lugar do Ateliê: o trabalho pedagógico com as linguagens artísticas à luz de Reggio Emilia

A princípio, neste trecho do trabalho, faz-se essencial compreender o lugar do ateliê dentro da abordagem italiana, assim como declara Loris Malaguzzi:

O *atelier*, um espaço rico em materiais, ferramentas e pessoas com competência profissional, contribuiu muito para nosso trabalho sobre a documentação. Esse trabalho informou bastante- mas pouco a pouco- nosso modo de estar com as

crianças. [...] Deixe-me salientar, contudo, que o *atelier* jamais pretendeu ser um espaço separado e privilegiado, como se apenas ali as linguagens da arte expressiva pudessem ser produzidas. [...] Na verdade, era um local onde as diferentes linguagens das crianças podiam ser exploradas por elas e estudadas por nós em uma atmosfera favorável e tranquila. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016, p. 80)

Podemos então falar que o papel do ateliê, à luz das práticas em Reggio Emilia, exige necessariamente compreender o fazer artístico para além da ideia reducionista de que deve existir um momento separado para que a criança disponha de suas múltiplas linguagens. Ao contrário, Gandini, Hill, Cadwell e Schwall explicam:

O papel do ateliê, integrado e combinado dentro do arcabouço geral de estratégias de ensino e aprendizagem, foi conceituado como uma resposta ao papel marginal e subsidiário atribuído normalmente à educação expressiva. Ele também se pretendia como uma reação contra o conceito de educação de crianças pequenas baseada principalmente em palavras e rituais medíocres. (GANDINI; HILL; CADWELL; SCHWALL, 2012, p. 22).

Assim, o ateliê é o lugar de intercâmbio prático dos vários conhecimentos interpelados pelas crianças. É nesse espaço que se dá o encontro dos projetos trabalhados com os professores em sala de aula e o/a atelierista, essa partilha ocorre entre os educadores, atelierista e crianças e objetiva alcançar as mais variadas formas de explorar através das linguagens artísticas os conceitos teóricos e práticos dos projetos em andamento. Podemos então concordar com a declaração da atelierista Veia Vecchi:

O *atelier* serve a duas funções. Em primeiro lugar, ele oferece um local onde as crianças podem tornar-se mestres de todos os tipos de técnicas, tais como pintura, desenho e trabalhos com argila - todas as linguagens simbólicas. Em segundo lugar, ele ajuda que os professores compreendam como as crianças inventam veículos autônomos de liberdade expressiva, de liberdade cognitiva, de liberdade simbólica e vias de comunicação. O ateliê tem um efeito importante, provocador e perturbador sobre ideias didáticas ultrapassadas. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016, p. 124)

O ateliê - esse lugar pensado por Malaguzzi – foi pouco a pouco se transformando ao longo da história das escolas em Reggio Emilia, à medida que a prática diária manifestava as linguagens artísticas como possibilidade do aprender fazendo. No movimento das mãos o pensamento toma formatos e cores, aquilo que uma vez foi abstrato ganha materialidade, o criar, recriar, transgredir, fazer ou desfazer, o raciocínio torna-se palpável. Todo esse percurso emerge com clareza no processo do aprendizado e possível interconexão das diversas áreas do conhecimento apreendidas pelas crianças. É também no Ateliê, espaço rico em possibilidades e descobertas, que a premissa muitas vezes repetida por Malaguzzi ganha ainda mais

significado: “Jamais ensine a uma criança algo que ela possa aprender sozinha” (RINALDI, 2012, p. 229).

Outro aspecto a ser salientado com relação às possibilidades encontradas no Ateliê é a liberdade das crianças. Desde a escolha dos materiais, o lugar que irá sentar e o percurso de quaisquer produção das crianças devem ser respeitados, de maneira tal que não haja intervenção do educador ou do atelierista. Como afirma Arcuri (2017), o trabalho desenvolvido nos ateliês das escolas e creches de Reggio Emilia não tem como foco somente a exploração de diferentes linguagens artísticas, mas sim, nele as crianças são consideradas pesquisadoras.

Posto que todos os espaços são intimamente ligados e seus respectivos projetos articulados de maneira conjunta - a fim de propiciar uma análise da aprendizagem em seus vários ângulos - e considerando o ateliê um espaço rico e propício para descobertas, é possível considerar por conseguinte um ambiente favorável para a elaboração da documentação. A atelierista Veia Vecchi chama atenção:

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. [...] Toda a documentação - as descrições escritas, as transcrições das palavras das crianças, as fotografias e atualmente as gravações de vídeo - torna-se uma fonte indispensável de materiais que usamos todos os dias, para sermos capazes de “ler” e refletir, tanto individual quanto coletivamente, sobre a experiência que estamos vivendo, sobre o projeto que estamos explorando. Isso nos permite construir teorias e hipóteses que não são arbitrárias e artificialmente impostas às crianças. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN; 2016, p. 125)

Assim, ao vislumbrar a criança como protagonista e criadora de seu aprendizado, e detentora do direito de escolher qual a melhor forma de fazê-lo, implica necessariamente em despertar o lugar do ateliê como substancial para a teoria das cem linguagens, como afirma Rinaldi:

[...] o ateliê - talvez tenha não sido tão claro no princípio - afirmou sua identidade primordialmente como o lugar das cem linguagens: gráfica, pictórica, escultural, plástica, matemática, poética, e muitas mais; inclusive as linguagens que surgiam do diálogo com disciplinas e mundos culturais diferentes, como iríamos compreender melhor tempos depois. Por conseguinte, essa figura que apresenta uma experiência diferente, que pretende expandir ao máximo as diferenças, encoraja uma abordagem pedagógica que tende a focar cada vez mais as subjetividades das crianças e, assim, oferece uma maior pletera de oportunidades que é tão variada quanto possível. Portanto gosto de dizer (e, felizmente, não sou a única) que a escola toda de veria ser um grande ateliê, onde a elaboração, a reflexão, a ação, a percepção sensorial junto com a virtual e o local junto com o global, pudessem encontrar sua expressão numa escola que teria se transformado num grande laboratório de pesquisa e reflexão. (RINALDI, 2012, p. 276)

Elencado alguns aspectos da relevância do lugar do ateliê e das linguagens – não só artísticas – na abordagem para Educação Infantil em Reggio Emilia é possível narrar de que maneira a inspiração da abordagem concebida por Malaguzzi pode perpassar a realidade das práticas artísticas com as crianças de 5 anos de uma escola de rede privada na realidade sorocabana.

5. CAPÍTULO IV. Reflexões sobre experiências em campo

5.1. Ação artístico-pedagógica

Aqui apresento as reflexões sobre as experiências vividas enquanto trabalhei como auxiliar de classe em uma escola da rede privada da cidade de Sorocaba. A referida escola atende em sua grande maioria um público com alto poder econômico, o que possibilita o pagamento das altas mensalidades. Com uma estrutura notável dispõe de prédios separados para cada segmento do ensino e, por isso, a Educação Infantil fica em um prédio específico para atender as crianças de 3 a 6 anos. É importante dizer que a Educação Infantil passou por um processo de adaptação, embora eu tenha iniciado como colaboradora alguns anos após essa reestruturação. A escola deixou de investir no sistema de apostilas para a Educação Infantil e passou a vislumbrar a inspiração na abordagem de Reggio Emilia para a primeira infância.

Era início de 2018, mais especificamente mês de março, estávamos em um grupo composto por 20 crianças, com idade média de 5/6 anos, eu como auxiliar de classe assistia à professora e às crianças em todo o transcorrer da cadência matinal. Estávamos trabalhando com um projeto institucional chamado “Ciranda da Leitura”, evento que acontecia todos os anos nessa mesma época. As temáticas eram escolhidas pelas professoras durante as reuniões pedagógicas e o critério estabelecido para a escolha do tema era a homenagear grandes artistas e escritores brasileiros. Dessa forma, grandes nomes foram apresentados pelas próprias docentes, tais como: Vinícius de Moraes, Manoel de Barros e Tom Jobim.

Listados alguns nomes como possíveis expoentes das Artes a serem homenageados, deu-se a escolha por votação das professoras, o Grupo X – como será chamado no presente trabalho - ficaria responsável por trabalhar com o poeta Vinícius de Moraes.

Nossas manhãs eram iniciadas às 7h30 com o acolhimento das crianças na sala de aula. Geralmente eram montados 3 espaços com diferentes propostas (jogos de encaixe,

blocos criativos, brinquedos diversos, entre outras possibilidades), esse momento se estendia até às 8h e então formávamos uma roda para dar início “oficialmente” às nossas atividades com todo o grupo.

Certa manhã quando formamos a primeira roda do dia após estar com o grupo completo na sala, fizemos uma breve explanação sobre os diversos trabalhos como poesias e músicas de Vinícius de Moraes, apresentamos a música Garota de Ipanema (autoria de Tom Jobim) que havia sido gravada por Vinícius e Tom, foi nesse momento que o projeto do Grupo X partiria para um caminho inesperado.

Ao terminar a música os questionamentos foram instantâneos: Quem era a garota de Ipanema? Ela era namorada do Vinícius? Onde era Ipanema? Ipanema é um lugar?

Registrados todos esses questionamentos pudemos revisitar as hipóteses de quais caminhos poderíamos apresentar como possibilidades às crianças de maneira tal que fossem exploradas as diversas linguagens. Feito isso contamos às crianças a biografia dos dois autores e que eles haviam nascidos no Rio de Janeiro, que por coincidência ou não, era também a cidade natal de Cecília Meireles - escritora apresentada quando trabalhamos com eles o dia internacional das mulheres.

Trouxemos então um mapa do Brasil com a localização da cidade do Rio de Janeiro, apresentamos também imagens da cidade maravilhosa, como mostram as imagens, a proposta era reproduzir de alguns pontos turísticos com massa de modelar.



Figura 1: Crianças representam os pontos turísticos com massa de modelar: Estádio de futebol Maracanã. (Fonte: acervo da autora)

Como forma de ampliar ainda mais as possibilidades de aprendizagem e apropriação de novos saberes, lançamos mão de uma prática ainda mais rica. A partir desse repertório, preparamos materiais diversos dos quais as crianças não tinham acesso diariamente. Assim como declara Rinaldi:

A criatividade não é somente a qualidade do pensamento de cada indivíduo, é também um projeto interativo, relacional e social. Exige um contexto que lhe permita existir, se expressar, se tornar visível. Nas escolas, a criatividade deveria ter condições de se manifestar em todo o lugar e em todo momento. O que desejamos é aprendizado criativo e educadores criativos, e não somente uma “hora da criatividade”. (RINALDI, 2012, p. 216)



Figura 2: Reprodução da estátua do Cristo Redentor. (Fonte: acervo da autora)

O espaço foi preparado em uma sala diferente, separadas em 3 estações. Sobre a mesa oferecemos massa de biscoito e palitos de madeira, num balcão foram disponibilizados blocos e cola branca, rolinhos de papelão e fitas crepe foram ofertados em uma mesa de apoio. À

medida que pediam nosso auxílio, nós dávamos sugestões/hipóteses de como poderiam fazer, sem interferir na construção diretamente.

O manuseio foi prazeroso, envolvente, desafiador e se entendeu por um longo tempo com pausa apenas para o lanche, dispostos a deixar suas obras ainda mais enriquecidas se atentavam aos detalhes para que ao final tivessem o “Cristo Redentor”, pois ele fora escolhido pelas crianças dentre todos os pontos turísticos apresentados.

Mas, ao contrário do que se pode pensar, o fazer artístico não se restringe apenas a atividade de reproduzir ou construir algo, deve-se considerar o potencial da criatividade nas propostas artísticas, ao propiciar tempo, espaço, cenários ricos para dar asas a diferentes formas do pensar e do fazer artístico. Como defende Rinaldi:

A tarefa do educador é criar um contexto em que a curiosidade, as teorias e a pesquisa das crianças sejam legitimadas e ouvidas, um contexto em que as crianças se sintam confortáveis e confiantes, motivadas e respeitadas em seus processos e percursos cognitivos e existenciais. Um contexto em que o bem estar seja a expressão dominante, um contexto de escuta em diversos níveis, cheio de emoção e entusiasmo. (RINALDI, 2012, p. 228)

Propostas ricas e contextualizadas são essencialmente potentes e capazes de ampliar os caminhos a serem percorridos ao longo do processo de aprendizagem. Nosso projeto foi decorrente de uma homenagem a grandes expoentes das Artes, e ao passo que as propostas iam acontecendo era necessário documentá-los, pois:

A documentação não apenas se empresta à interpretação; ela própria é interpretação. É uma forma narrativa, uma comunicação tanto intrapessoal quanto interpessoal, porque oferece aos que documentam e aos que leem essa documentação uma oportunidade para aprender e refletir. (RINALDI, 2012, p. 134)

Diante das reflexões trazidas pelas documentações feitas e observações registradas, nos foi possível traçar outros aspectos importantes a serem apresentados. Em uma determinada manhã, a professora e eu conversamos sobre a apresentação de um acervo que pertence basicamente a uma “cultura elitizada”, uma cidade perfeita (Rio de Janeiro), aspecto esse que causava certa inquietação. Frente a isso foi iniciada uma pesquisa para demonstrar o outro do lado da realidade carioca, o lado que não é considerado belo ou estético, mas que existe. Buscamos ainda por artistas que trabalhassem esse aspecto de maneira simbólica e cabível à realidade das crianças, para tornar ainda mais significativa as vivências de nosso projeto exibimos obras do artista carioca Ivan Cruz, que retrata em suas obras brincadeiras de periferias e favelas.

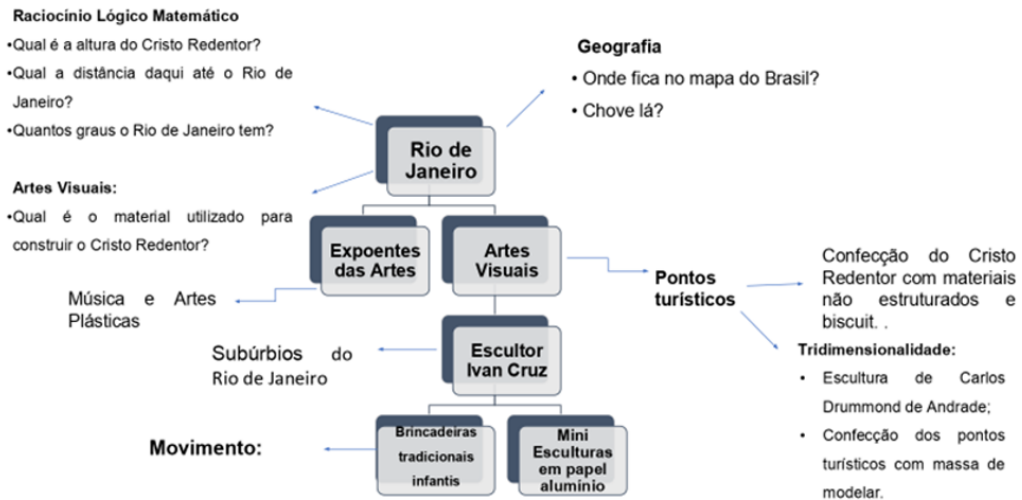


Figura 3. Mapa representativo dos caminhos do projeto. (Fonte: acervo da autora)

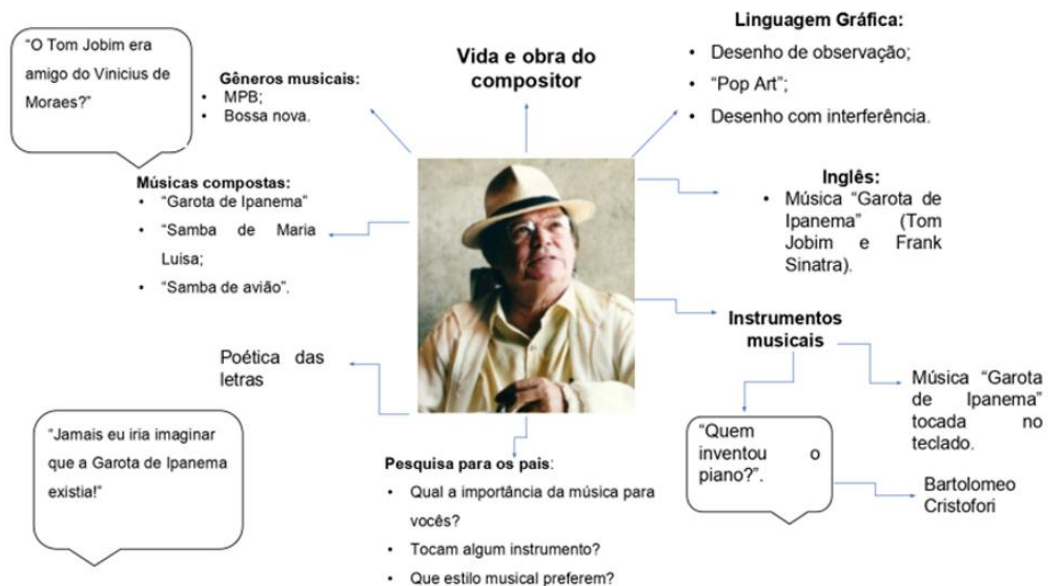


Figura 4. Mapa representativo do projeto. (Fonte: acervo da autora)

Acima o mapa (construído pela professora com quem trabalhei) representa o vasto percurso em que nosso projeto caminhou, experiências vividas de forma intensa e alegre, um repertório enriquecido e possibilitado pelas indagações daquelas que eram as protagonistas de todo o processo: as crianças. O projeto iniciado em março se estendeu pelo ano todo, toda a

produção artística das crianças foi exibida em um evento em que todas as famílias são convidadas para prestigiar o trabalho dos grupos.

Apresentada a rica experiência vivenciada junto ao Grupo X, cabe indicar alguns aspectos dos quais representam aproximações e distanciamentos enquanto uma prática para a primeira infância inspirada na abordagem Reggio Emilia.

5.2. Aproximações e distanciamentos de uma prática inspirada em Reggio Emilia

Embora a dupla – 2 educadores por grupo - seja um aspecto em comum com a abordagem de Reggio Emilia é preciso apontar para a contradição instaurada na experiência apresentada, ao considerar que a realidade é um tanto diferente do discurso feito às crianças. É pedido a todo o grupo que chame os educadores (as) como professor (a), no entanto desde o registro em carteira de trabalho até a autonomia para as tomadas de decisão dentro de sala de aula, distinguem as funções atribuídas a cada um (a), diferentemente daquilo que acontece na realidade italiana, na qual “os professores trabalham em pares, coensinando em cada sala de aula, planejam juntos com outros colegas e com as famílias” (EDWARDS; GANDINI; FORMAN; 2016, p. 69).

É importante dizer que a relação de cumplicidade e confiança mútua para o bem fazer da prática docente fica dependendo muito mais das duplas, do que algo institucionalizado, ou seja, dessa forma a depender da relação estabelecida dar-se-á um relacionamento autoritário ou de respeito pelo papel que cada um desenvolve.

Outro aspecto a ser elencado é de que acreditar na criança como protagonista de sua aprendizagem e no fazer com as próprias mãos precede possibilitar contextos ricos em descobertas e significados. Fato é que todo esse ambiente rico é possível na realidade sorocabana pois, como já citado, a estrutura é de um grau elevado em arquitetura e materiais disponíveis, espaços repletos de possibilidades, desde um simples papel até um nível elevado de apoio digital.

No entanto, nota-se outra divergência haja vista que apenas uma pequena parcela do público infantil pode ter acesso a essa experiência, enquanto que na realidade italiana, a abordagem ocorre não em um contexto de elite, protegido, de educação particular, mas, em vez disso, em um sistema municipal de cuidados infantis operando em dois turnos, aberto a todos, incluindo crianças com necessidades especiais (EDWARDS; GANDINI; FORMAN; 2016).

Relatado esses aspectos que divergem da perspectiva italiana já descrita, é importante afirmar que existem também pontos semelhantes no que se refere à prática pedagógica. Visto que o projeto emerge de indagações das próprias crianças é possível afirmar que, embora haja algumas limitações, as relações de aprendizagem são permeadas por respeito e escuta atenta para aquilo que é solicitado pelas crianças, de forma individual ou do grupo como um todo. Concordando com Rinaldi:

Desde a mais tenra idade as crianças tentam produzir teorias interpretativas, dar respostas. Alguns podem considerar essas teorias ingênuas e inocentes, mas isso tem pouca importância: o que importa mesmo não é apenas dar valor a alguma coisa, mas, acima de tudo, entender o que há por trás dessas questões e teorias, e o que há por trás delas é algo verdadeiramente extraordinário. Há a intenção de produzir questões e buscar respostas, o que constitui um dos aspectos mais excepcionais da criatividade. (RINALDI, 2012, p. 206)

Ao reinventar o projeto pedagógico numa perspectiva de inspiração da abordagem Reggio Emilia, a escola assume como responsabilidade conceber e subsidiar práticas tão potentes quanto às crianças a fim de desvelar essa potencialidade.

Portanto, precede valorizar as várias linguagens que cada criança possui e propiciar situações enriquecedoras para a manifestação de todo esse potencial criativo. Assim podemos admitir que:

[...] as cem linguagens representam uma estratégia para a construção de conceitos e para a consolidação do entendimento. Acima de tudo, porém, elas são uma afirmação da dignidade e da importância idênticas de todas as linguagens, e não apenas ler, escrever e contar, que se tornaram cada vez mais obviamente necessárias para a construção do conhecimento. (RINALDI, 2012, p.312)

Relatadas aqui características que mais se distanciam ou se aproximam da abordagem italiana, é imprescindível destacar a necessidade de revisitarmos quais as necessidades da realidade local, haja vista que copiar um modelo e aplicá-lo implica em desconsiderar a história e cultura dos sujeitos e comunidade a que pertence. Esse é um aspecto com o qual se preocupa a abordagem de Lóris Malaguzzi, conforme afirma Rinaldi (2012, p. 25): “[...] os educadores de Reggio não apenas trouxeram teorias e conceitos de vários lugares; na realidade, refletiram sobre eles e os experimentaram, criando os próprios significados e implicações para a prática pedagógica”.

Vislumbrar uma nova perspectiva dos processos de aprendizagem para a primeira infância pressupõe reflexão sobre aquilo que traz sentido e significado em todo o caminho percorrido.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enquanto pedagoga em formação, muitas teorias e autores foram estudados, dos quais se destacam grandes trabalhos que abordam a temática da Educação Infantil. No entanto, viver a realidade de sala de aula causou em mim uma urgência em buscar compreender o complexo encontro de teoria e prática que perpassam o dia a dia no chão de sala de aula, e a que medida elas se aproximam e/ou se distanciam.

Como já apontado, as experiências vividas com crianças do Grupo X foram vivências respeitadas e fiéis às necessidades e anseios apresentados pelo grupo no transcorrer dos projetos trabalhados, principalmente quando recorremos às referências utilizadas e constatamos que em muito se aproximam da abordagem italiana de Reggio Emilia, dos quais foram inspirados os fazeres com as crianças.

Todavia, a realidade em que estava inserida não era perfeita, e nesse descompasso daquilo que é ideal e daquilo que é real surgiram controvérsias capazes de me inquietar e me impulsionar a realizar tal pesquisa.

Como apresentado, os fazeres com as linguagens artísticas à luz da abordagem de Reggio Emilia precede compreender a criança como protagonista, potente e acima de tudo possadora de linguagens e maneiras próprias, capazes de escolher caminhos diversos. Da mesma forma precede também um educador potente capaz de mediar e criar situações de aprendizagens.

Neste sentido, ao considerar todo o trajeto percorrido dessa pesquisa e ao revisitar as experiências por mim vivenciadas posso traçar algumas considerações relevantes, uma vez pedagoga em formação e defensora do ensino público e de qualidade me coloco a questionar: de que maneira essa experiência pode se revelar propícia a ser uma abordagem da educação da primeira infância que todos tenham acesso?

A inspiração da abordagem de Reggio Emilia excede o plano da teoria e estabelece como prática pública, assim como declara Arcuri (2017, p. 63) “A abordagem de Reggio Emilia não se refere apenas a uma obra teórica, conceitual e acadêmica, mas refere-se a uma política pública de educação infantil implementada na cidade italiana”. Acima de qualquer discurso, podemos afirmar que a abordagem de Reggio Emilia dispõe de educação pública, de qualidade e para todos.

Novamente, como pedagoga em formação entendo o quão enriquecedora foi para minha formação todo o conhecimento aprendido ao longo do período em que tive a chance de trabalhar com as crianças numa perspectiva do respeito, da escuta atenta e do olhar

investigador, porém mais uma vez ao rever todo o trajeto me coloco a questionar qual a porcentagem do corpo docente dentro das escolas situadas em nosso país tem a chance de dialogar com uma perspectiva que respeite a primeira infância? Quantas crianças tem acesso a materiais diversos, a espaços ricos e com estruturas que potencializem as suas descobertas?

Reggio Emilia está constituída com êxito e excelência naquilo que faz, entretanto a reflexão que fica é: em qual momento a Educação da primeira infância brasileira começou a ser pensada e em que medida essas reflexões já são acessadas em todos os contextos do país? De que maneira todos podem ter direito a novas perspectivas, a uma educação humanizada, não tecnicista, nem conteudista, mas que valorize os conhecimentos prévios, dirigida com o devido respeito aos pequenos? Não há de ser que apenas importemos um modelo, pois a cada sociedade e cada cultura, responderá de uma forma. Como já mencionado, os educadores de Reggio Emilia não importaram um modelo, mas na reflexão daquilo que era emergente conceberam uma abordagem própria.

Como dizia Malaguzzi, “a escola precisa ser um espaço para todas as crianças. Não deve se basear na ideia de que todas são iguais, mas de que todas são diferentes”. Termino afirmando a urgência em pensarmos numa perspectiva que coloque a criança como protagonista do seu processo de aprendizagem, elevando ao máximo suas cem linguagens, que seja condizente com as nossas muitas realidades e para tanto, considerar os diferentes contextos deve ser entendido como premissa básica.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARCURI, Priscila Abel. **A participação é um convite e a escuta um desafio**: estudos sobre a participação e escuta de crianças em contextos educativos diversos. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. doi:10.11606/D.48.2018.tde-20032018-145657. Acesso em: 23-04-2020
- BARACHO, Nayara Vicari de Paiva. **A documentação na abordagem de Reggio Emilia para a educação infantil e suas contribuições para as práticas pedagógicas**: um olhar e as possibilidades em um contexto brasileiro. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. doi:10.11606/D.48.2012.tde-26032012-161504. Acesso em: 23-04-2020
- EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. Aspectos gerais. 1. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**:

a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Porto Alegre/ RS: Penso, 2016, p. 23-35.

GANDINI, Lella. Do começo do ateliê aos materiais como linguagens: conversas a partir de Reggio Emilia. 2. In: GANDINI, Lella; HILL, Lynn; CADWELL, Louise; SCHWALL, Charles (org.). **O papel do ateliê na educação infantil**: a inspiração de Reggio Emília. Porto Alegre/RS: Penso, 2012, p. 21-30.

LANKSHEAR, Colin e KNOBEL, Michele. **Pesquisa pedagógica**: do projeto à implementação. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MALAGUZZI, Lóris. História, ideias e filosofia básica. 3. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Porto Alegre/ RS: Penso, 2016, p. 57-97.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**: Escutar, investigar e aprender. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

RINALDI, Carla. O currículo emergente e o construtivismo social. 5. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Porto Alegre/ RS: Penso, 2016, p.107-116.

VECCHI, Vea. O papel do atelierista. 7. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Porto Alegre/ RS: Penso, 2016, p.123-34.