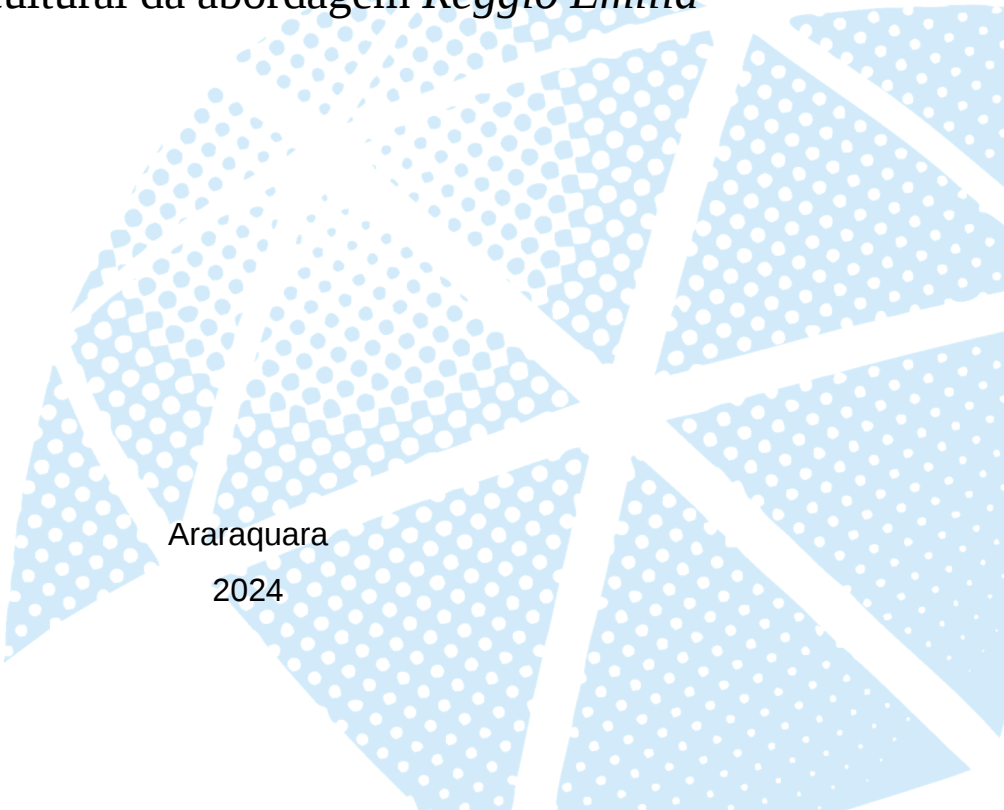


UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – UNESP
Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara

MARIANA CRISTINA DA SILVA

**O PROBLEMA DO CURRÍCULO NA
EDUCAÇÃO INFANTIL:** análise histórico-crítica e
histórico-cultural da abordagem *Reggio Emilia*

Araraquara
2024



MARIANA CRISTINA DA SILVA

**O PROBLEMA DO CURRÍCULO NA
EDUCAÇÃO INFANTIL:** análise histórico-crítica e
histórico-cultural da abordagem *Reggio Emilia*

Tese apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, para obtenção do título de Doutora em Educação Escolar.

Área de Concentração: Educação Escolar

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Juliana
Campregher Pasqualini.

Araraquara

2024

S586p

Silva, Mariana Cristina da

O problema do currículo na educação Infantil : análise histórico-crítica e histórico-cultural da abordagem Reggio Emilia / Mariana Cristina da Silva. -- Araraquara, 2024
213 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara
Orientadora: Juliana Campregher Pasqualini

1. currículo. 2. Educação Infantil. 3. abordagem Reggio Emilia. 4. Psicologia Histórico-Cultural. 5. Pedagogia Histórico-Crítica. I. Título.

MARIANA CRISTINA DA SILVA

O PROBLEMA DO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:

análise histórico-crítica e histórico-cultural da abordagem *Reggio Emilia*

TCC apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, para obtenção do título de Doutora em Educação Escolar.
Área de Concentração: Educação Escolar

Data da defesa: 26/02/2024

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Juliana Campregher Pasqualini
UNESP – Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara

Prof.^a Dr.^a Eliza Maria Barbosa
UNESP – Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara

Prof.^a Dr.^a Lucineia Maria Lazaretti
Universidade Estadual do Paraná

Prof.^a Dr.^a Célia Regina da Silva
UNESP – Faculdade de Ciências - Campus de Bauru

Prof.^a Dr.^a Gislaine Rossler Rodrigues Gobbo
Secretaria Municipal de Educação de Bauru

Ao Mário Predolim, meu avô *Noné*, saudade
diária.

AGRADECIMENTOS

Neste espaço para agradecer, me parece impossível não rememorar todo o tempo no qual esse doutorado foi desenvolvido. Quando de meu ingresso em 2019, não poderia imaginar que no ano seguinte e nos próximos viveríamos a pandemia mundial da COVID-19. Hoje, com uma nítida percepção ainda alterada do tempo, esse tempo parece distante, mas suas marcas estão aqui. Portanto, agradecer neste espaço ganha uma conotação diferente. Foram tempos, particularmente, tão difíceis, que lembrar de quem esteve junto e agradecê-los, ganha significado especial.

Portanto, agradeço especialmente aos meus pais Regina e Daniel por tudo. Levando em consideração concordâncias e discordâncias, erros e acertos, o afeto e a presença constante em minha vida me constituíram e me constituem como pessoa. Não poderia deixar de agradecer pela confiança e pelo incentivo aos estudos desde sempre. Vocês estão formando as três filhas na universidade pública e fizeram com que esse espaço fosse também nosso!

Agradeço também às minhas irmãs Juliana e Sabrina, pois nas semelhanças e diferenças nos constituímos. Ser irmã mais velha é uma dádiva, um desafio e um aprendizado contínuo. Partilhar a vida com vocês certamente me desafia e me transforma em uma pessoa melhor.

Não poderia deixar de agradecer ao Augusto, companheiro de vida há tantos anos. Agradecer a confiança em mim, por me enxergar muito melhor do que mesma me vejo e por me incentivar a ser sempre melhor como pessoa. Partilhar a vida com você me ensina todos os dias e me transforma continuamente.

Estendo assim meus agradecimentos a toda minha família nas pessoas de tias e tios, primas e primos e todos os “agregados”, pois fazer parte de uma família é saber que sempre temos nosso lugar seguro. Agradeço também à família mineira que ganhei, Gláucia, Genésio, Carol e Túlio. Hoje sou um pouco menos paulista e mais mineira graças a vocês.

Não poderia deixar de agradecer especialmente aos meus avós, Aparecida e Mário, vó *Du* e vô *Noné*. À minha avó por ser o elo da família, pela dedicação a todos, em especial comigo durante todo o tempo de graduação, e, por agora que os papéis de cuidado se inverteram, ainda expressar sua amorosidade. Ao meu avô que durante a pandemia nos deixou, mas deixando marcas profundas em quem sou. Por me ensinar a gostar de ouvir histórias. Por me ensinar a ter consciência de classe, antes mesmo que eu soubesse o que isso significava. Por ter personificado o que ser de esquerda significa e pela memória histórica. A saudade é diária, mas saber que você teria orgulho de cada conquista dá forças e me leva em frente.

Agradeço ainda aos amigos e amigas que sempre estiveram comigo. Em especial, Everton, Mariana e Carol, remanescentes do ensino médio, permanências no mundo de mudanças da vida; Ana Paula, o presente que a graduação me deu, pela vida partilhada e por tudo que compartilhamos. Agradeço também a todas as amigas professoras com as quais trabalhei nestes anos de docência pelas parcerias e por tudo que partilhamos.

Neste sentido, agradeço também aos amigos e amigas campineiros e campineiras que fizeram com que a mudança de cidade e de função se tornasse um pouco mais leve. A vida campineira é mais feliz com vocês. Agradeço também às professoras e educadoras e educadores da escola em que atuo por me ajudarem a – aos poucos – ir me constituindo como orientadora pedagógica.

Assim, não posso deixar de agradecer a cada criança com a qual tenho trabalhado nos últimos anos, seja como professora seja como orientadora. Estar com as crianças reafirma diariamente todos os passos que me conduziram à educação.

Agradeço à UNESP, responsável pela minha formação acadêmica desde 2012 e por cada trabalhador e trabalhadora que a constrói diariamente. Agradeço em especial à professora Juliana Pasqualini, orientadora de mestrado e doutorado, pelo compromisso com minha formação. Pela paciência amorosa e por potencializar meu percurso formativo. Ter tido você como orientadora foi um privilégio imenso.

Agradeço também às professoras Eliza Barbosa e Lucineia Lazaretti pela participação nas bancas de qualificação e de defesa do trabalho e pelas contribuições. Às professoras Célia Silva e Gislaine Gobbo pela participação na defesa e também pelas contribuições.

Agradeço a cada professor e professora em minha trajetória por cada um e cada uma a seu modo serem responsáveis pela humanidade que há em mim.

Por fim, agradeço também ao Gabriel pela revisão textual.

RESUMO

O presente trabalho de natureza teórico-bibliográfica toma por objeto o currículo na Educação Infantil. Assim, estabelecemos como objetivo geral deste estudo: analisar a proposição de currículo para a Educação Infantil defendida pela abordagem de Reggio Emilia à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. Dessa forma, estabelecemos como objetivos específicos: extrair as concepções de criança, professor(a), conhecimento, aprendizagem e desenvolvimento da abordagem Reggio Emilia, entendendo que tais concepções são constitutivas e dão sustentação à concepção do denominado “currículo emergente”; analisar “formulações síntese” da abordagem Reggio Emilia a partir das contribuições da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica; e analisar o “currículo emergente” enquanto expressão dos interesses das crianças buscando traçar considerações referentes à concepção de um currículo histórico-crítico. Para isso, partimos da análise da legislação brasileira, compreendendo que a questão do currículo emerge, em especial, a partir da consolidação deste segmento de ensino como primeira etapa da educação básica brasileira. Damos destaque às aproximações entre a Base Nacional Comum Curricular com o documento orientador curricular italiano denominado “Indicações Nacionais para o currículo da escola da infância e do primeiro ciclo de instrução”. Anunciamos também alguns pressupostos hegemônicos que tendem a negar o currículo neste segmento de ensino. Deste modo, chegamos à abordagem *Reggio Emilia*, fonte das proposições vinculadas à Pedagogia da Infância e representante mais expressiva da educação das crianças italianas. Portanto, com o intuito de estabelecer diálogo com a referida abordagem, nos dedicamos a elucidar sua concepção de currículo. Para isto, analisamos as concepções de criança, professor(a) e conhecimento, aprendizagem e desenvolvimento, pois, em nossa compreensão, a concepção de currículo é síntese desses conceitos. Feita essa exposição, identificamos cinco premissas da abordagem reggiana e nos propomos a analisá-las a partir dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, encontrando em cada uma delas um possível núcleo válido com o qual convergimos e, também, um limite, com o qual divergimos. Por fim, nos propomos a traçar algumas considerações concernentes ao currículo, destacando que a *progettazione* reggiana promove uma secundarização dos conteúdos de ensino, posto que aquilo que as crianças aprendem deve emergir do contato delas com a realidade. Assim, a partir dos pressupostos histórico-culturais e histórico-críticos, defendemos que a concepção histórico-crítica do currículo não pode prescindir da identificação e seleção dos conteúdos de ensino tendo como referência o patrimônio humano-genérico visando a humanização de cada criança singular.

Palavras-chave: currículo. Educação Infantil. abordagem Reggio Emilia. Psicologia Histórico-Cultural. Pedagogia Histórico-Crítica.

ABSTRACT

This theoretical and bibliographic study focuses on the curriculum in Early Childhood Education. Accordingly, the general objective of this research is to analyze the curriculum proposal for Early Childhood Education as advocated by the Reggio Emilia approach, in light of Historical-Cultural Psychology and Historical-Critical Pedagogy. More specifically, the study aims to: identify the underlying conceptions of the child, teacher, knowledge, learning, and development within the Reggio Emilia approach, understanding that such conceptions are foundational and support the notion of the "emergent curriculum"; analyze the "synthetic formulations" of the Reggio Emilia approach through the lens of contributions from Historical-Cultural Psychology and Historical-Critical Pedagogy; and examine the "emergent curriculum" as an expression of children's interests, with the goal of outlining considerations regarding a historical-critical curriculum conception. To this end, we begin with an analysis of Brazilian educational legislation, recognizing that the issue of curriculum notably emerges alongside the consolidation of Early Childhood Education as the initial stage of basic education in Brazil. We emphasize the convergences between the Brazilian National Common Curricular Base and the Italian curricular guidance document entitled National Guidelines for the Curriculum of the Preschool and First Cycle of Education. We also address certain hegemonic assumptions that tend to deny the relevance of curriculum within this educational stage. It is in this context that we approach the Reggio Emilia approach, a central reference in the field of Childhood Pedagogy and the most prominent representative of early childhood education in Italy. Therefore, in order to engage in a critical dialogue with this approach, we seek to elucidate its conception of curriculum. To achieve this, we examine its conceptions of the child, teacher, knowledge, learning, and development, as we understand the curriculum to be a synthesis of these notions. Following this exposition, we identify five core premises of the Reggio Emilia approach and propose to analyze them from the perspective of Historical-Cultural Psychology and Historical-Critical Pedagogy. In each premise, we identify a potentially valid core, with which we find convergence, and a limit, with which we diverge. Finally, we offer some reflections concerning the curriculum, emphasizing that *progettazione* within the Reggio Emilia framework tends to subordinate the teaching content, based on the principle that children's learning should emerge from their interaction with reality. Thus, drawing on historical-cultural and historical-critical assumptions, we argue that a historical-critical conception of curriculum must not overlook the identification and selection of teaching content, guided by the human-generic heritage, with the aim of fostering the humanization of each individual child.

Keywords: curriculum. Early Childhood Education. Reggio Emilia approach. Historical-Cultural Psychology. Historical-Critical Pedagogy.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Os campos de experiência nos documentos italiano e brasileiro	33
Quadro 2 – o papel do(a) professor(a)	83

Sumário

1. INTRODUÇÃO	10
2: A ABORDAGEM PEDAGÓGICA DE <i>REGGIO EMILIA</i>	39
2.1 Histórico e principais fundamentos da abordagem de <i>reggio emilia</i>	41
2.2 <i>Para quem se ensina ou quem aprende? A “criança competente”</i>	54
2.3 <i>Quem “ensina” ou quem escuta? O papel do(a) professor(a)</i>	66
2.4 <i>Para que se ensina? A concepção de conhecimento, aprendizagem e desenvolvimento</i>	83
2.5 <i>O que se ensina? O que se aprende? O “currículo emergente” ou <i>progettazione</i></i>	100
3: ANÁLISE HISTÓRICO-CULTURAL E HISTÓRICO CRÍTICA DA ABORDAGEM <i>REGGIO EMILIA</i>	118
3.1 A criança (naturalmente) competente	118
3.2 A primazia da escuta.....	131
3.3 A positividade da incerteza e da imprevisibilidade	145
3.4 O conhecimento como construção individual.....	161
3.5 O espaço como terceiro educador	173
4: EM DEFESA DO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	184
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	200
REFERÊNCIAS.....	203

1. INTRODUÇÃO

A questão que ora se apresenta neste trabalho é a problemática do **currículo na/da Educação Infantil**. Nesse sentido, importa ressaltar que o referido problema se encontra intrinsecamente relacionado com a própria história de sua instituição e com a consolidação desse segmento de ensino no país, dada sua recente história e as diferentes concepções teóricas que vêm, ao longo do tempo, marcando sua construção.

Ainda que fuja ao escopo específico deste trabalho, importa ressaltar aspectos ligados a esse histórico que, conforme aponta, por exemplo, Pasqualini (2016a), imprimiram na Educação Infantil uma marca de subalternidade e a caracterizaram como segmento de menor importância (p. 31). Evidenciando alguns dos atributos conferidos a este segmento, a referida autora sintetiza:

Filantropia. Guarda. Liberação da força de trabalho feminina. Assistencialismo. Compensação de carências econômicas e culturais. Preparação para uma fase futura da escolarização. Antecipação dos conteúdos e métodos da escola primária. Prevenção do fracasso escolar. Recreação. Desabrochar de capacidades naturais. Espontaneísmo (PASQUALINI, 2016a, p. 31)

Se essas são algumas características atribuídas à Educação Infantil ao longo de sua recente história, cumpre destacar que, ainda que haja referências históricas e temporais, não as compreendemos em uma perspectiva linear, justamente por entender que essa história está marcada por contradições, e que, diversas dessas características, deixaram resquícios no panorama atual, tanto em termos de concepção quanto em termos de práticas pedagógicas desenvolvidas (ou não) no interior das escolas.

Assim, resgatar a historicidade da Educação Infantil importa no sentido de compreendermos que tal segmento tem se construído sobre um cenário de disputa no que diz respeito à busca por sua identidade. Neste sentido, quais são as características específicas da Educação Infantil? O que a diferencia de outros segmentos de ensino? Em que reside sua especificidade? Ou, como bem sintetizaram Pasqualini e Martins (2008, p. 72), “a que vem a Educação Infantil?”.

A forma como se responde a essas e a outras questões que emergem acerca da educação das crianças pequenas tem dado a tônica do debate e marcado não só as concepções com relação

à própria escola e à Educação Infantil, de modo geral, mas também o que diz respeito ao currículo desse segmento especificamente, que nos é caro neste trabalho.

Assim, buscando nessa história alguns elementos que auxiliam na construção do cenário da Educação Infantil, cumpre reiterar que as origens das instituições destinadas às crianças pequenas resguardam profundas relações com o cuidado e com concepções assistenciais. Isto é, a origem da educação das crianças perpassa não necessariamente pelo viés propriamente educativo. Essa perspectiva desarticulada da finalidade essencialmente pedagógica das instituições destinadas às crianças não foi ainda superada, tendo em vista a permanência de concepções e práticas pautadas na informalidade e no espontaneísmo, tal como anunciado, por exemplo, por Martins (2016a) e Martins e Magalhães (2014).

Nesta perspectiva, Martins (2016a) sintetiza que essa desvinculação aos aspectos propriamente pedagógicos é representada “[...] pelas resistências, de inúmeras ordens, em se assumir os espaços institucionais destinados aos pequenos na qualidade de *escolas de educação infantil*” (p. 25, grifos no original). Cumpre destacar que, embora essa seja uma concepção comum à Educação Infantil como um todo, é ainda mais imponente na denominada creche, ou seja, na educação destinada a crianças de zero a três anos. Martins (2012) pontua que nenhum segmento é tão representativo, quanto a creche, daquilo que a autora denominou de “pedagogia da espera”, que consiste na “[...] ideia segundo a qual pouco há que se fazer até que elas [as crianças] cresçam!” (p. 93)

Entretanto, se por um lado temos uma história que relega o assistencialismo, a informalidade e a falta de objetivos pedagógicos definidos, por outro vemos que a história da Educação Infantil no Brasil também foi fortemente marcada por perspectivas de caráter compensatório e preparatório (Pasqualini, 2014). A autora aponta que, em especial, na década de 1970, ganhou força a perspectiva de que o “[...] atendimento pré-escolar poderia funcionar como estratégia de prevenção ao chamado fracasso escolar” (p. 93). Neste sentido, o caráter compensatório possuía intrínseca relação com a superação de uma suposta “carência cultural”, atribuída às crianças das camadas populares e tida como causa de seus fracassos escolares (Patto, 2022).

Nesse contexto, conforme destaca Pasqualini (2014) houve a “[...] consolidação de uma tendência de adoção ou importação pelas pré-escolas de tradições de ações típicas da escola primária, vinculadas essencialmente à preparação para a alfabetização e ao treino de habilidades acadêmicas” (p. 94). Assim, a Educação Infantil permeada pelas tendências preparatórias e

compensatórias foi colocada “ao serviço” do Ensino Fundamental e de seus objetivos e destituída de uma “identidade própria” visando o desenvolvimento das crianças pequenas.

É exatamente por esse motivo – a ausência de uma identidade própria na Educação Infantil – que, conforme atesta Pasqualini (2014), nos anos 1990, o caráter preparatório e compensatório tornou-se alvo de críticas de diferentes pesquisadores, que procuraram debruçar seus esforços no sentido de desvelar aquele que seria o caráter essencialmente identitário desse segmento de ensino, buscando evidenciar, portanto, sua **especificidade**, visando diferenciá-lo de outros segmentos, em especial do Ensino Fundamental.

A partir desses esforços passam a ser delineadas perspectivas que, em busca dessa identidade, constituíram um campo denominado Pedagogia da Infância – ou Pedagogia da Educação Infantil (Rocha, 1997; 1998). Tal acepção teórica, de acordo com Rocha (1998) teria “[...] como objeto de preocupação a própria criança: seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais” (p. 61). Portanto, o foco da concepção teórica se volta para a **criança**, diferenciando-a de “aluno”, já que, ainda de acordo com a autora, existem peculiaridades desta etapa da vida da criança “[...] antes de ingressar na escola fundamental, enquanto ainda não é “aluno”, mas um sujeito – criança em constituição, [que] exige pensar em objetivos que contemplem também as dimensões de cuidado e outras manifestações e inserção social próprias deste momento da vida (p. 62).

Neste sentido, ainda que a autora dê destaque ao foco na criança, também atesta que “permanece o problema relativo aos conhecimentos específicos. Se não do ponto de vista do ensino, **pois não é objetivo da educação infantil ensinar conteúdos**, pelo menos o problema se coloca do ponto de vista da formação dos(as) professores(as) de creche e pré-escola [...]” (ROCHA, 1998, p. 61, grifos nossos). Assim, conforme defendido por Rocha (1998), uma concepção de Educação Infantil pautada na Pedagogia da Infância compreende que tal segmento não tem por objetivos ensinar conteúdos às crianças. As preocupações concernentes aos conhecimentos específicos destacados pela autora se expressam mais detidamente na formação de professores para atuar com elas, “[...] pois a se considerar a multiplicidade de aspectos, saberes e experiências exigidos pela criança, coloca-se em questão quais domínios necessariamente devem fazer parte do(a) professor(a) nesse âmbito” (p. 61-62).

É nesta perspectiva que a Pedagogia da Infância passa a advogar o uso da terminologia “educar” em detrimento de “ensinar”. Assim, explica Rocha (1998) que “não é por acaso que

prefiro o termo educar no contexto da educação infantil. Este termo parece dar um caráter mais amplo que o termo “ensinar” que, em geral, refere-se mais diretamente ao processo ensino-aprendizagem no contexto escolar” (p. 62). Portanto, defendendo a amplitude do termo educar, a autora reitera que “[...] o aspecto cognitivo privilegiado no trabalho com o conteúdo escolar, no caso da educação infantil, não deve ganhar uma dimensão maior do que as demais dimensões envolvidas no processo de constituição do sujeito/criança, nem reduzir a educação ao ensino” (p. 62-63).

Por conseguinte, na busca pela identidade e especificidade da Educação Infantil e pela diferenciação desta em relação ao Ensino Fundamental, Rocha (1998) aponta que as funções assumidas pelos dois segmentos se diferenciam substancialmente, destacando que tal diferenciação existe, inclusive do ponto de vista das organizações dos sistemas educacionais e da legislação. Para além destes pontos, a autora também atesta, sintetizando pontos essenciais na construção de uma Pedagogia da Infância, que:

Enquanto a escola se coloca como espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de educação infantil se põem sobretudo com fins de complementariedade à educação da família. Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o aluno, e como objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas, através da aula; a creche e a pré-escola tem 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, 1998, p. 60, grifos no original).

Como vemos, Rocha afasta da Educação Infantil a concepção da criança como aluno, a concepção de ensino e da perspectiva de aula, todos estes elementos intrinsecamente relacionados, segundo esta perspectiva, ao Ensino Fundamental. Ademais, contrapõe as instituições de Educação Infantil com a própria terminologia de escola. Assim, na busca pela identidade do segmento educativo destinado às crianças pequenas, em contraposição aos segmentos posteriores, a Pedagogia da Infância encontra a desejada especificidade na **negação** da escola e do ensino.

Neste sentido, a denominada Pedagogia da Infância tem promovido uma concepção antiescolar no que se refere à Educação Infantil (Pasqualini 2006; Pasqualini, Martins, 2008; Pasqualini, 2014; Arce, 2012; Lamare, 2016a; 2016b).

[...] utilizei o termo antiescolar pois esta pedagogia [da infância] parte do pressuposto de que a escolarização, o ensino e a transmissão de conhecimentos são prejudiciais ao desenvolvimento da criança. Segundo esta pedagogia, a educação é que deveria acompanhar o desenvolvimento e a **atividade espontânea** das crianças, **interferindo**

o mínimo possível, pois a criança é vista como possuindo todas as virtudes, devendo o adulto humanizar-se no e pelo contato com a criança [...] (p. 143, grifos nossos).

Especificamente em relação às atividades espontâneas, destacamos que, em nossa dissertação de mestrado (Silva, 2019), constatamos uma generalizada aceitação e defesa relação a concepções naturalizantes e espontaneístas no que diz respeito à brincadeira infantil e à imaginação. Pautadas na Psicologia Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica, nos contrapomos a essa ideia buscando evidenciar que tanto a brincadeira quanto a imaginação são conquistas do desenvolvimento cultural das crianças e que não são apartadas das condições de vida e de educação nas quais estão inseridas. Ademais, defendemos que ambas se complexificam a depender das atividades das crianças e tal complexificação possui intrínseca relação com o ensino, sendo que a interferência do(a) professor(a) não é prejudicial. Ao contrário, em Silva (2019), postulamos que o trabalho do(a) educador(a) incide no desenvolvimento da brincadeira e da imaginação seja pela “interferência direta na brincadeira, seja pelo cumprimento da função educativa da educação, a saber, a transmissão e socialização dos conhecimentos mais desenvolvidos produzidos histórica e coletivamente pela humanidade e adequados à criança pré-escolar, destinatária do ensino” (p. 7).

Entretanto, a concepção na qual nos pautamos não é hegemônica. A hegemonia tem sido representada justamente pelos estudos com base na Pedagogia da Infância, tal como demonstra Lamare (2016a; 2016b). Deste modo, buscando as relações entre o estudo desenvolvido e o estudo que ora se apresenta, destacamos alguns pressupostos ligados à Pedagogia da Infância, os quais estão “[...] sempre privilegiando a ação livre da criança [...]” (KISHIMOTO, 2013, p. 24). Especificamente em relação às brincadeiras, compreendemos que estas são grandes vítimas de concepções naturalizantes e espontaneístas. Por isso, entendemos que a defesa de brincadeiras livres se dá pela compreensão de que essa é uma atividade natural da infância. Dessa maneira, defende-se, por exemplo, que “a liberdade de ação da criança é condição essencial da expressão lúdica. Sem ela, a cultura lúdica deixa de existir. Dela dependem a agência da criança, a tomada de decisão que possibilita o ingresso ou não no imaginário” (KISHIMOTO, 2013, p. 25).

Portanto, a brincadeira infantil é defendida pela perspectiva das pedagogias da infância como uma atividade livre, na qual não deve haver a interferência do(a) professor(a) se em contexto escolar. Entretanto, não somente essa atividade é compreendida dessa forma. Russo (2009), professor de educação infantil na Itália, em texto sugestivamente intitulado “de como

ser professor **sem dar aulas** na escola da infância” defende que “[...] eu estou aqui para ensinar alguma coisa e as crianças para que a **livre atividade lhes ensine alguma coisa**” (p. 63, grifos no original).

Assim, parece evidente a defesa que Russo (2009) faz da livre atividade das crianças como produtora de aprendizagens. É esta livre atividade que deve ensinar alguma coisa, não se sabe o que, às crianças. Aliás, interessante notar a expressão “alguma coisa”, pois não parece haver uma preocupação com o conteúdo dessa aprendizagem. Podemos pensar, portanto, que qualquer coisa aprendida será válida simplesmente por essa aprendizagem ser fruto de uma atividade realizada espontaneamente pela criança, sem interferência externa. Além disso, o referido professor ainda aponta:

*Prescrevo pouquíssimas coisas às crianças. Sinto-me já embaraçado quando convoco a criança no fim do dia – mesmo para não fazer nada, se assim quiserem – para que escutem aquilo que eu quis que escutassem, porque essa é uma imposição que não é palpável, cujos motivos estão somente na minha cabeça de professor: posso dizer a eles, mas não *lhes posso demonstrar* (RUSSO, 2013, p. 62-63, grifos no original).*

O professor destaca que prescreve pouquíssimas coisas às crianças e descreve seu embaraço ao chamá-las ao fim do dia para que o escutem. Isto é, compreende-se que as crianças ficaram em livre atividade durante todo o período escolar e que ele as chama ao fim do dia, mas que ainda assim elas podem escolher não fazer nada, caso assim queiram. Desta forma, percebemos o caráter antiescolar ao qual nos referimos anteriormente, já que o ensino e a atuação do(a) professor(a) são considerados uma interferência invasiva e prejudicial à atividade infantil.

*[...] com o passar do tempo, deixei de programar atividades para as crianças, de colocá-las na *minha* agenda. Naturalmente, não deixo de pensar nas atividades para os meninos e as meninas. Tudo aquilo que há na sala está lá porque eu escolhi, dentre aquilo que a escola da infância nos oferece, com uma ideia de como podemos fazer uso delas [...] (RUSSO, 2013, p. 63, grifos no original).*

Assim, buscamos fazer esse destaque, dando ênfase à concepção da brincadeira, mas buscando evidenciar que essa concepção não se esgota nela, mas avança em relação aos **conteúdos de ensino** – currículo – da Educação Infantil, já que, como promulgado por Rocha (1998), tal segmento não tem por objetivo ensinar conteúdos. Nessa mesma direção, Santos,

Santiago e Faria (2016), ao discutirem a Emenda Constitucional número 59¹, apontam que defendem “ideias contrárias aos movimentos que legitimam o processo de escolarização na educação infantil, inserindo as crianças desde pequenas no tempo, na lógica e na dinâmica do sistema capitalista” (p. 191). Segundo os autores, tal processo de escolarização “[...] corrobora para o projeto de colonização fundamentado no epistemicídio dos saberes considerados subalternos” (idem).

Nesta direção, discorrendo acerca da escolarização das crianças pequenas, Santos, Santiago e Faria (2016) pontuam que, nesse processo “escolarizante”, as culturas infantis são fetichizadas quando compreendidas como reprodutoras do mundo adulto. Ademais, as linguagens infantis são mutiladas, a “infância perde seus cheiros”, se torna adulta, e, no limite, a “infância se torna assim um espaço de simples cópia, destituído da possibilidade de produção de cultura e interpretação dos signos que produzem o mundo” (p. 195).

É nesse sentido que os autores inserem a discussão sobre os conteúdos escolares compreendendo, portanto, que a valorização dos conteúdos fortalece a concepção de reprodução, colonização e promoção das desigualdades da escola. Sendo assim, a escola enquanto tal é concebida como espaço de controle e disciplina e que tem como foco não a **criança no presente**, mas o preparo delas para o futuro, para a vida adulta.

O limite entre o ensinar e o aprender torna-se assim, uma fronteira estabelecida por sistemas de dominação, tendo como foco delimitar quem sabe e quem deve aprender, ensinando como devemos viver em sociedade. É importante destacar que esta posição, que tem como foco a **valorização somente dos conteúdos escolares**, recupera e fortalece a ideia de **escola reprodutora, colonizadora, construtora da desigualdade e, dessa maneira, privilegia este tipo de cultura escolar**, ou seja, o ambiente destinado ao controle e ao disciplinamento das crianças pelos adultos, com o objetivo de prepará-las para a vida futura e, ao mesmo tempo, encobri-las sob o papel de alunas (SANTOS, SANTIAGO, FARIA, 2016, p. 195, grifos nossos).

Essa concepção é também pontuada por Nascimento (2013), que aponta que essa perspectiva do devir adulto, que ignora a criança enquanto sujeito, permeia o discurso educacional e inviabiliza as crianças concretas. Outrossim, a referida autora argumenta que a preparação para a educação futura é um dos argumentos para a escolarização das crianças

¹ A Emenda Constitucional número 59 de 11 de Novembro de 2009, dentre outros aspectos, alterou o inciso I do artigo 208 da Constituição Federal que passou à seguinte redação: “a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”. Assim, a matrícula em instituições de ensino passou a ser obrigatória na Educação Infantil a partir dos 4 anos completos.

pequenas. Contudo, segundo ela, “há quem defenda a antecipação da escolarização como processo de humanização” (p. 160). Nessa concepção, ainda de acordo com a autora, “o foco não são as crianças, mas os *conteúdos* escolares” (idem, grifos no original).

Esta outra interpretação, cuja base teórica é fornecida pela psicologia sócio-histórica, coloca-se na defesa da educação como direito e a favor da aprendizagem na educação infantil, afirmando o **ensino como eixo diretivo e constitutivo das práticas pedagógicas nessa etapa**. Retomando, de certa forma, o argumento da educação compensatória, defende ensino e aprendizagem como a base da educação, direito da criança e condição para a sua humanização, além de considerá-los instrumentos de combate à pobreza, à desigualdade e à injustiça social (NASCIMENTO, 2013, p. 160, grifos nossos).

Nesta direção, defendendo que educação não é escolarização, Nascimento (2013) aponta para a necessidade de viabilização das culturas infantis nas instituições educativas que, por sua vez, precisam contar com adultos atentos e criativos a fim de “promover uma educação infantil onde as particularidades da pequena infância sejam vistas como aspectos positivos no desenvolvimento de um projeto pedagógico” (p. 164). Em tal educação, conforme a autora, é necessário que “as interações entre pares e intergeracionais sejam reconhecidas como possibilidades de ampliação e aperfeiçoamento dos conhecimentos e competências culturais em desenvolvimento, respeitando a identidade singular da educação infantil” (p. 165).

Desse modo, julgamos importante também pontuar que, como já destacaram outros autores (STEMMER, 2006; ARCE, 2012; LAMARE, 2016a), o desenvolvimento das concepções da Pedagogia da Infância guarda profundas relações com a abordagem de Reggio Emilia². Desde a década de 90, pesquisadores têm buscado referências na educação italiana, para a infância, e nas proposições pedagógicas defendidas por essas escolas, em especial as do norte da Itália. Faria (1998) aponta que essas escolas têm promovido há muito tempo uma profunda modificação na concepção de criança, que passa a ser compreendida não mais como um adulto incompleto, mas, ao contrário, como “um ser competente, em sua inteireza, capaz de sofisticadas formas de comunicação, mesmo quando bebê, estabelecendo trocas sociais com coetâneos e adultos, através de uma rede complexa de vínculos afetivos” (p. 213-214).

Dessa maneira, pautados nessa concepção de criança, Ghedini (1998), ao analisar as contribuições da educação italiana, aponta que acredita que “todos nós deveríamos buscar este objetivo: tomar posse novamente de nossa dimensão brincalhona, tirando vantagem das

² Os fundamentos e as concepções da abordagem Reggio Emilia serão objeto do Capítulo 1 deste trabalho.

possibilidades que as próprias crianças oferecem aos adultos” (p. 201). Ainda em relação àquilo que os adultos deveriam aprender com as crianças, a autora aponta que “temos que deixar que as crianças nos envolvam, temos que lhe dar espaços para que expressem sua criatividade, enquanto aprendemos, através delas, a não sufocar a nossa, ou ao menos a reencontrar o que dela sobrou” (p. 208).

Deste modo, conforme aponta Faria (1998), “para lidar com esta nova criança é necessário um novo adulto [...] portanto, a própria creche é também um local de educação dos adultos, de pais, pesquisadores e profissionais que lá atuam” (p. 214). Assim, ela segue afirmando que a partir da experiência italiana, ao tomar a criança concreta, “partir dos interesses da criança”, e de um ‘programa centrado na ciência’, deixou de ser retórica” (p. 215).

Destarte, optamos por fazer esses apontamentos no sentido de demonstrar, ao menos sucintamente, o cenário de parte das discussões acerca da Educação Infantil, buscando afirmar que a defesa do ensino de conteúdos não é, nem de longe, hegemônica e que, portanto, falar em currículo neste/deste segmento de ensino tem representado, historicamente, como aponta Lazaretti (2016a), uma discussão “espinhosa, polêmica e repleta de controvérsias” (p. 166). A autora ainda nos diz que “pela própria origem não-formal, não-escolar, da educação infantil, a questão curricular, até pouco tempo [e em algumas concepções pedagógicas], não era uma prioridade” (idem).

Neste sentido, questões ligadas ao currículo e aos conteúdos de ensino da Educação Infantil passam a fazer parte dos debates pedagógicos, em especial, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996. Embora já desde a Constituição Federal (CF) de 1988 houvesse o reconhecimento e prerrogativa do atendimento de crianças, em creches e pré-escolas, como dever do Estado e como direito da criança, é com a LDB que a Educação Infantil passa a ser reconhecida como primeira etapa da educação básica brasileira.

Desde então, sendo a Educação Infantil parte integrante da educação básica, Lazaretti (2016a) declara que “houve tentativas de unificar o trabalho pedagógico na educação infantil brasileira” (p. 166). Uma dessas primeiras tentativas se encontra materializada na publicação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) em 1998, isto é, em um contexto histórico no qual os debates anteriormente pontuados acerca da identidade e especificidade da Educação Infantil estavam acontecendo. Esse material foi organizado em três volumes, a saber, introdução, formação pessoal e social e conhecimento de mundo, respectivamente. O referido documento se constituiu como um “conjunto de referências e

orientações pedagógicas que visam contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras” (BRASIL, 1998a, p. 13).

O primeiro volume abarca questões, por exemplo, como a concepção de criança, de educação, de aprendizagem, do perfil profissional do(a) professor(a) da Educação Infantil e os objetivos gerais da Educação Infantil. Cumpre destacar que, afirmando considerar e respeitar tanto a pluralidade quanto a diversidade da sociedade brasileira e das propostas curriculares então existentes, o RCNEI se constitui como “uma proposta aberta, flexível e não obrigatória, que poderá subsidiar os sistemas educacionais, que assim o desejarem, na elaboração ou implementação de programas e currículos condizentes com suas realidades e singularidades” (BRASIL, 1998a, p. 14). Ademais, ainda nesta direção, o documento aponta para o currículo como uma construção cotidiana das instituições e aponta que “seu caráter não obrigatório visa favorecer o diálogo com propostas e currículos que se constroem no cotidiano das instituições, sejam creches, pré-escolas ou nos diversos grupos de formação existentes nos diferentes sistemas” (idem).

Especificamente em relação à concepção de criança presente no documento, cabe destacar que ela aponta para uma ideia construída historicamente e, portanto, sujeita a variações ao longo da história. Além disso, aponta-se para a natureza singular das crianças, que faz com que elas pensem e sintam o mundo que as rodeiam de modo próprio. Logo, nessa direção, o RCNEI indica o conceito de “diferentes linguagens”, afirmando que as crianças delas se valem no seu processo de construção dos conhecimentos: “no processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem idéias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar” (BRASIL, 1998a, p. 21). Outro ponto importante destacado pelo RCNEI é o conceito de interação na construção desses conhecimentos, já que, segundo o documento “as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação” (idem).

Além de que, o RCNEI traz o apontamento da indissociabilidade entre o cuidar e o educar na Educação Infantil, concepção bastante presente no discurso educacional. Dessa forma, o documento apresenta o cuidado como uma parte integrante da educação, apontando que “para cuidar é preciso antes de tudo estar comprometido com o outro, com sua

singularidade, ser solidário com suas necessidades, confiando em suas capacidades” (BRASIL, 1998a, p. 25). Ainda, outro aspecto importante apontado pelo documento diz respeito à brincadeira, compreendida como uma linguagem infantil.

Nessa direção, o RCNEI aponta que com a “oportunidade de vivenciar brincadeiras imaginativas e criadas por elas mesmas, as crianças podem acionar seus pensamentos para a resolução de problemas que lhe são importantes e significativos” (BRASIL, 1998a, p. 28). Assim, “propiciando a brincadeira, portanto, cria-se um espaço no qual as crianças podem experimentar o mundo e internalizar uma **compreensão particular** sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos conhecimentos” (idem, grifos nossos).

Especificamente sobre os conteúdos escolares, o RCNEI apresenta a concepção dos **conteúdos conceituais** por meio de dois aspectos, “por um lado, como a concretização dos propósitos da instituição” (BRASIL, 1998, p. 49). Já por outro lado “como um meio para que as crianças desenvolvam suas capacidades e exercitem sua **maneira própria** de pensar, sentir e ser, ampliando suas hipóteses acerca do mundo ao qual pertencem e constituindo-se em um instrumento para a compreensão da realidade” (idem, grifos nossos). Entretanto, para além dos conteúdos conceituais, aponta também para a existência dos **conteúdos procedimentais** – diretamente relacionados ao saber fazer, à apropriação de ferramentas – e para os **conteúdos atitudinais** – relacionados as normas, valores e atitudes.

Destarte, o RCNEI destaca a seleção destes conteúdos, afirmando que “como são múltiplas as possibilidades de escolha de conteúdos, os critérios para selecioná-los devem se atrelar ao **grau de significado que têm para as crianças**” (BRASIL, 1998a, p. 53, grifos nossos). Deste modo, outro aspecto que merece destaque é a menção à possibilidade de trabalho com projetos que, como apontado pelo documento “comportam uma grande dose de **imprevisibilidade**, podendo ser alterado sempre que necessário, tendo inclusive modificações no produto final” (BRASIL, 1998a, p. 57, grifos nossos). Estes projetos, ainda de acordo com o documento, “[...] dependem, em grande parte, dos **interesses das crianças**, precisam ser significativos, representar uma questão comum para todas e partir de uma indagação da realidade (idem).

O segundo volume do documento – formação pessoal e social – abarca, em especial, como o próprio texto menciona, os aspectos ligados à identidade e autonomia da criança, já que “o desenvolvimento da identidade e da autonomia estão intimamente relacionados com os

processos de socialização” (BRASIL, 1998b, p. 11) e as “instituições de educação infantil que se constituem, por excelência, em espaços de socialização” (idem).

O referido volume reitera a aprendizagem como um processo “interacional”, afirmando que “para se desenvolver, portanto, as crianças precisam aprender com os outros, por meio dos vínculos que estabelece. Se as aprendizagens acontecem na interação com as outras pessoas, sejam elas adultos ou crianças, elas também dependem dos recursos de cada criança” (BRASIL, 1998b, p. 21). Dentre os recursos apontados pelo documento, se destacam, a saber, a imitação, o faz-de-conta, a oposição, a linguagem e a apropriação da imagem corporal.

Outrossim, importa ressaltar que este segundo volume também apresenta objetivos e conteúdos, tanto para as crianças de zero a três anos, quanto para as de quatro a seis, no que diz respeito ao seu eixo central, ou seja, identidade e autonomia. Além dos objetivos que se desdobram em conteúdos, ele também se propõe a fornecer orientações didáticas que visam a concretização dos objetivos e conteúdos elencados, evidenciando o caráter instrumental e didático anunciado pelo documento.

Desta maneira, as orientações didáticas relativas às crianças de zero a três anos são concernentes a questões como autoestima, escolha, faz de conta, interação, imagem, cuidados e segurança. Já para as crianças de quatro a seis, as orientações compreendem questões como nome, imagem, independência e autonomia, respeito à diversidade, identidade de gênero, interação, jogos e brincadeiras e cuidados pessoais.

O terceiro volume – conhecimento de mundo – segue a mesma estrutura do segundo e, a partir dos fundamentos já anunciados, abarca diferentes linguagens e as relações destas com objetos – áreas – do conhecimento definidos pelo documento, a saber, Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática.

Destarte, a área Movimento abarca os conteúdos expressividade e equilíbrio e coordenação; a Música engloba os conteúdos fazer musical e apreciação musical; as Artes Visuais elencam como conteúdos o fazer artístico e a apreciação em artes visuais; a Linguagem Oral e Escrita, apresenta seus conteúdos em um único bloco para as crianças de zero a três anos e em três diferentes blocos para as de quatro a seis, que são falar e escutar, práticas de leitura e práticas de escrita; Natureza e Sociedade também apresenta seus conteúdos em um único bloco para as crianças de zero a três anos, mas para as de quatro a seis o faz em cinco diferentes blocos, a saber, organização dos grupos e seu modo de ser, viver e trabalhar, os lugares e suas paisagens, objetos e processos de transformação, os seres vivos e os fenômenos da natureza; e

por fim, a Matemática, apresentando seus conteúdos em um único bloco para as crianças de zero a três anos, mas para as de quatro a seis em três distintos blocos, que são números e sistema de numeração (subdividido em contagem, notação e escrita numéricas e operações), grandezas e medidas e espaço e forma.

Todos os objetos e seus respectivos objetivos, bem como os conteúdos desdobrados deles, possuem orientações didáticas, assim como o segundo volume. Vale destacar que as orientações didáticas dependem da área a qual se relacionam, mas, de modo geral, abarcam questões como organização do tempo, organização dos espaços, atividades permanentes, jogos e brincadeiras, sequências de atividades, projetos, recursos e, por fim, um item denominado observação, registro e avaliação formativa.

Assim, com relação ao RCNEI, Lazaretti (2016a) declara que, mesmo diante das críticas direcionadas do documento e de suas controvérsias, é preciso admitir que ele significou um avanço, pois representou “a primeira tentativa de sistematizar um trabalho pedagógico que tivesse como eixo áreas de conhecimentos e conteúdos explícitos a serem ensinados” (p. 167). Todavia, de acordo com a autora, ainda que se assuma que o documento representou um avanço, por outro lado é preciso admitir também que ele possuía uma “fragilidade nuclear”, a saber, “a finalidade da educação infantil era a socialização e as experiências educativas que visavam contribuir para o exercício da cidadania, nos quais valores, normas e atitudes eram conteúdos fundamentais a serem aprendidos” (idem).

Na mesma direção, Arce (2013a), ao analisar as concepções de criança, professor e conhecimento presentes no RCNEI, aponta que tais concepções no documento “nos trazem o espontâneo, o lúdico, o prazer e o não diretivismo no trabalho pedagógico como seus eixos norteadores” (p. 27). Logo, buscando se afastar dos modelos de escola, tal qual as discussões anteriormente apresentadas, o RCNEI rompe também com o ensino enquanto eixo norteador da Educação Infantil.

Especificamente em relação à concepção de criança em sua relação com a de conhecimento, conforme aponta Silva (2012), “notamos que a criança é considerada, no documento, como produtora de cultura, que utiliza diferentes linguagens no processo de construção do conhecimento e que é detentora de saberes próprios” (p. 86-87). Sendo assim, o RCNEI compreende que a criança precisa e é capaz de construir seu próprio conhecimento e que, portanto, este “[...] não pode ser repassado do professor para o aluno, já que este último o

constrói. Não há como planejá-lo, pois as crianças determinam o que, como e quando aprender” (ARCE, 2013a, p. 28).

Destarte, sendo a criança construtora de seus conhecimentos e sendo este processo não passível de planejamento, o RCNEI também destitui o(a) professor(a) de seu papel, conforme atesta Arce (2013a), visto que “o professor, por sua vez, atua como um facilitador, um orientador, permitindo a interação entre as crianças e preparando o ambiente para que essas pesquisem e experimentem livremente [...]” (p. 28).

Nesse sentido, ainda que em meio as contradições, se o RCNEI representou essa primeira tentativa de sistematização em relação aos conteúdos da Educação Infantil, mais de uma década depois houve a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) em 2009, por intermédio da Resolução número 5 de 17 de Dezembro de 2009. Ademais, em 2010 foi publicado um documento que visava contribuir para a disseminação das diretrizes no país. Esse documento aponta que o campo da Educação Infantil é marcado por um “intenso processo de revisão de concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças” (BRASIL, 2010, p. 7). Essa discussão, de acordo com a documentação, busca assegurar que essas práticas “prevejam formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, **sem antecipação de conteúdos** que serão trabalhados no Ensino Fundamental” (idem, grifos nossos).

Em vista disso, novamente, assim como no RCNEI, as Diretrizes buscam se inserir nesse debate, visando afastar a Educação Infantil dos segmentos que lhe são posteriores. Dessa forma, a DCNEI se propõe, enquanto documento articulado às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, a estabelecer princípios, fundamentos e procedimentos que objetivam “orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil” (BRASIL, 2010, p. 11).

Assim sendo, o documento reitera a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, apontando que esta deve ser oferecida em espaços institucionais não domésticos que, reafirmando pressupostos do RCNEI, **cuidam e educam** crianças de zero a cinco anos³ de idade.

³ Cumpre destacar que a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil é posterior a lei 11.114 de 16 de maio de 2005 que torna obrigatório o início do Ensino Fundamental aos seis anos de idade e a lei 11.274 de 6 de fevereiro de 2006 que dispõe sobre a duração de nove anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade.

Com relação à concepção de criança, a DCNEI também vai na mesma direção do documento outrora citado e reafirma o posicionamento de que a criança precisa ser compreendida como “sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2010, p. 12).

Especificamente em relação ao currículo, questão que nos é cara neste trabalho, a DCNEI aponta que esse se constitui como um “conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade”. (BRASIL, 2010, p. 12). Assim, a concepção de currículo resguarda uma profunda relação entre as práticas que articulam aquilo que as crianças sabem e experienciam com os conhecimentos. Nessa perspectiva, buscando garantir essa concepção, a DCNEI estabelece que o currículo da Educação Infantil deve ser norteado por dois eixos, a saber, **interações e brincadeiras**.

Diante disto, o parecer CNE/CEB número 20 de 11 de novembro de 2009, ao analisar as proposições da DCNEI, aponta para a necessidade de que o planejamento e a organização de um currículo devem levar em consideração as especificidades e os interesses das crianças, além de considerarem também o protagonismo e a atividade criadora das crianças nas práticas pedagógicas e experiências promovidas, compreendendo-as como centro do planejamento curricular.

As especificidades e os interesses singulares e coletivos dos bebês e das crianças das demais faixas etárias devem ser considerados no planejamento do currículo, vendo a criança em cada momento como uma pessoa inteira na qual os aspectos motores, afetivos, cognitivos e linguísticos integram-se, embora em permanente mudança. Em relação a qualquer experiência de aprendizagem que seja trabalhada pelas crianças, devem ser abolidos os procedimentos que não reconhecem a atividade criadora e o protagonismo da criança pequena, que promovam atividades mecânicas e não significativas para as crianças (BRASIL, 2009, p. 14-15).

Deste modo, o documento destaca a necessidade de que o currículo na Educação Infantil esteja sustentado, a saber, “nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para as experiências concretas da **vida cotidiana**, para a aprendizagem da cultura, pelo convívio no espaço da vida coletiva e para a **produção de**

narrativas, individuais e coletivas, através de **diferentes linguagens**” (BRASIL, 2009, p. 14, grifos nossos).

Dessa maneira, cabe ao(à) professor(a) a organização dos espaços, dos tempos, dos materiais e das interações para que as crianças possam se expressar e expressar sua “imaginação nos gestos, no corpo, na oralidade e/ou na língua de sinais, no faz de conta, no desenho e em suas primeiras tentativas de escrita” (BRASIL, 2009, p. 14). Assim, o parecer aponta que é preciso que professores(as) criem oportunidades para que as crianças elaborem seus sentidos pessoais, tendo como horizonte que os elementos constitutivos da cultura não se caracterizam como verdades absolutas, mas provisórias.

Cabe à professora e ao professor criar oportunidade para que a criança, no processo de elaborar sentidos pessoais, se aproprie de elementos significativos de sua cultura não como verdades absolutas, mas como **elaborações dinâmicas e provisórias**. Trabalha-se com os **saberes da prática que as crianças vão construindo** ao mesmo tempo em que se garante a apropriação ou construção por elas de novos conhecimentos. Para tanto, a professora e o professor observam as ações infantis, individuais e coletivas, acolhe suas perguntas e suas respostas, busca compreender o significado de sua conduta. (BRASIL, 2009, p. 15, grifos nossos).

Destarte, cumpre destacar que tomando como eixo as interações e brincadeiras, a DCNEI e propondo um trabalho que se baseia também nas linguagens, o parecer nos mostra a necessidade de que essas particularidades não sejam tratadas de modo “disciplinar”, atestando que “ao planejar o trabalho, é importante não tomar as linguagens de modo isolado ou disciplinar, mas sim contextualizadas, a serviço de significativas aprendizagens” (BRASIL, 2009, p. 15).

Assim, a DCNEI, tomando como eixo do currículo as interações e brincadeiras, destitui o ensino como eixo norteador do trabalho com as crianças pequenas. Logo, do mesmo modo que o RCNEI, aponta para a construção individual de conhecimentos e, consequentemente, para uma concepção não diretiva do trabalho docente e nega a transmissão do conhecimento, valorizando, portanto, a elaboração de sentidos pessoais e os saberes advindos da prática.

Ademais, um ponto que julgamos importante destacar diz respeito às interações e brincadeiras, pois o documento as insere como eixos norteadores do currículo – que deve ser centrado na criança –, mas, por outro lado, não qualifica, não adjetiva tais interações e brincadeiras. Sendo assim, acerca do pouco esclarecimento trazido pelo documento no que concerne a estes conceitos, Arce (2013b) aponta que esses são, ao longo do texto, pautados “por

vezes na experimentação livre da criança, deixando abertas possíveis interpretações” (p. 18). Neste sentido, ainda de acordo com a referida autora:

As Diretrizes referendando confusões teóricas presentes no cotidiano das escolas de educação infantil aonde é comum encontrarmos como resposta à pergunta: qual deve ser o trabalho pedagógico a ser realizado na educação infantil? Que trabalho pedagógico? A criança precisa brincar, brincar livremente [...] ela, também, precisa interagir, com seus colegas com as outras crianças e, o professor pouco deve interferir. Assim, a criança crescerá feliz, se tornará um ser criativo e crítico, pois na Educação Infantil ela pode ser criança” (idem).

Por isso, importa ressaltar que, diferentemente do RCNEI, as Diretrizes não trazem no texto apontamentos relativos a objetivos ou conteúdos de ensino, nem apresentam mais a organização pautada em áreas do conhecimento. Ainda, é interessante notar que a única menção feita a “conteúdo” no documento é justamente no sentido de precaução com relação à garantia de não antecipação dos conteúdos do Ensino Fundamental à Educação Infantil.

Analisando as Diretrizes, Lazaretti (2013a) afirma que elas foram produzidas como “resposta às demandas atuais com novos temas que ingressam na escola, tais como: multiculturalismo, gênero, raça, diferenças, relativismo, improviso, transitoriedade, bem ao clima pós-moderno” (p. 167). De acordo com ela, tais temáticas atravessam as políticas nacionais e impactam diretamente na construção das políticas de elaborações curriculares em todos os níveis de ensino.

Assim sendo, sintetizando as proposições do RCNEI e da DCNEI e afirmando que, no que diz respeito às finalidades da educação, os documentos não apresentam diferenças significativas – ainda que a organização deles se dê de modo bastante distinto. Lazaretti (2013a) declara que “advoga-se que a elaboração do currículo atenda às necessidades e interesses das crianças, construindo no dia a dia, no improviso, sendo essencial permitir, de forma livre e espontânea, os processos e manifestações naturais das crianças” (p. 167-168).

Cumprir destacar que a LDB em 1996 já previa a necessidade de que os currículos dos Ensino Fundamental e Médio tivessem uma base comum. Em 2013, a Educação Infantil foi inserida⁴ no artigo da referida lei que prevê a necessidade dessa base comum. Assim, após o RCNEI e a DCNEI como primeiras tentativas de sistematizar concepções e diretrizes para a

⁴ A Lei 12.796 de 4 de abril de 2013 alterou o artigo 26 da LDB no qual passou a vigorar a seguinte redação: “Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (BRASIL, 1996)

elaboração curricular e organização do trabalho com as crianças pequenas, em 2017 a Resolução CNE/CP número 2, de 22 de dezembro do referido ano, institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.

Sobre o processo de construção da BNCC⁵, Lazaretti (2020) aponta que a inclusão da Educação Infantil neste documento foi “objeto de controvérsias e de estranhamento, em virtude da menção à ideia de currículo que se aproxima ao modelo escolar, com certa ênfase à listagem de conteúdos em disciplinas isoladas” (p. 111). Essa inclusão reacendeu debates em torno da temática do currículo – e de sua pertinência – neste segmento de ensino. Por isso, a autora pontua que “ao incluir a educação infantil na BNCC, foram definidas algumas escolhas que, agora, tornam-se orientações normativas gerais em nível nacional” (idem).

Diante disso, a BNCC se constitui como um “documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da Educação Básica escolar” (BRASIL, 2017a, p. 4). Outrossim, a Resolução prevê que a BNCC, enquanto referência nacional, deve ser implementada “pelos sistemas de ensino das diferentes instâncias federativas, bem como pelas instituições ou redes escolares” (idem).

Nesta direção, cabe assinalar que, conforme aponta o documento “Campos de experiências: efetivando direitos e aprendizagens na educação infantil”, publicado em 2018 pela Fundação Santillana (com apoio do “Movimento pela Base”, da “Fundação Maria Cecília Couto Vidigal”, do Ministério da Educação e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO), a BNCC tem como propósito definir os direitos

⁵ Ainda que não seja o objetivo central da discussão, julgamos importante destacar que, conforme aponta Marsiglia, Pina, Machado e Lima (2017) a BNCC “em seu processo de produção e organização, reúne membros de associações científicas representativas das diversas áreas do conhecimento de Universidades públicas, o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (Undime) e fundamentalmente representantes dos aparelhos privados de hegemonia da classe empresarial que compõem a ONG Movimento pela Base Nacional Comum” (p. 108). Ainda de acordo com os referidos autores, alguns dos representantes, na discussão acerca da produção da BNCC, foram: “Alejandra Velasco - Coordenadora geral do “Movimento Todos Pela Educação”, Alex Canziane - Deputado federal e presidente da “Frente Parlamentar pela Educação”, Angela Dannemann - Superintende da “Fundação Itaú Social”, Beatriz Cardoso - Diretora executiva do laboratório de educação, David Saad – diretor presidente do “Instituto Natura”, Denis Mizne - Diretor da “Fundação Lemann”, Guiomar Namó de Melo – Consultora de projetos educacionais e de formação de professores da SEE-SP e no MEC e Membro do conselho estadual de educação de São Paulo, Magda Soares - Professora Titular Emérita da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais e Vera Cabral - Consultora do “Instituto Fernando Henrique Cardoso” e Diretora executiva da Abrelivros” (p. 121).

e os objetivo de aprendizagem das crianças pequenas, mas “ela não constitui um currículo, embora deva orientá-lo” (FUNDAÇÃO SANTILLANA, 2018, p. 5).

Portanto, não se constituindo a própria BNCC como um currículo, o referido documento atesta que “o currículo é formado pelo **conjunto de situações cotidianas organizadas para as crianças** em cada unidade de Educação Infantil com base em seu projeto pedagógico” (idem, grifos nossos) reiterando, assim, a concepção de currículo como intrinsecamente relacionado ao cotidiano, tal qual o fez os documentos antecessores.

Do ponto de vista daquilo que fundamenta a BNCC, é importante destacar que a base se ampara no conceito de **competência**, compreendida no documento “como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores, **para resolver demandas complexas da vida cotidiana**, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017a, p. 4, grifos nosso).

Consequentemente, competência, tal qual proposto na base, significa que o indivíduo é capaz de mobilizar conhecimentos, sejam eles conceituais ou procedimentais, aliados às habilidades de aplicação destes conhecimentos e às atitudes no sentido de **resolver problemas** oriundos da vida cotidiana. Ademais, destaca-se ainda a relação com o exercício da cidadania que, como destacamos, nos documentos anteriores aparecem como uma das finalidades da Educação Infantil, e o preparo – adequação – para o mundo do trabalho.

Dessa forma, estamos diante de uma concepção que aponta para a necessidade não somente de “saber”, mas, em especial, da mobilização desse “saber” que se expressa em um “saber fazer”, ou seja, na competência (BRASIL, 2017b). Portanto, pautada nesta concepção utilitária e pragmática de competência, necessidade do cenário mundial atual, a BNCC define que ao fim da educação básica, isto é, ao completar o Ensino Médio, o indivíduo deve ter desenvolvido dez competências gerais⁶, expressão dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento contemplados no documento.

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o **desenvolvimento de competências para aprender a aprender**, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser

⁶ Julgamos importante pontuar que as dez competências gerais da BNCC não se desdobram em competências específicas no que concerne à Educação Infantil, tal qual o faz em relação aos Ensino Fundamental e Médio ao definir competências específicas por áreas do conhecimento.

proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (BRASIL, 2017b, p. 14, grifos nossos).

Portanto, tendo por base a conceituação de competência que perpassa todo o documento, vimos que ele se organiza em partes que visam contemplar as três diferentes etapas da educação básica, ou seja, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Nos deteremos apenas às especificidades do texto referentes à Educação Infantil, considerando o objeto deste trabalho.

A Educação Infantil na BNCC reitera a concepção de criança da DCNEI, da qual destacamos a conceituação de que a criança, a partir das interações e brincadeiras, se expressa, constrói sentidos sobre o mundo e produz cultura. Além desta concepção, a BNCC reafirma a indissociabilidade do cuidar e educar neste segmento, tal como postulado pelo RCNEI, e ratifica as interações e brincadeiras como eixos estruturantes e experiências a partir das quais as crianças constroem conhecimentos a partir das relações com os outros.

A partir da reafirmação dessas concepções, a BNCC deriva o que no documento se denomina “direitos de aprendizagem e desenvolvimento”:

Tendo em vista os eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais da Educação Básica propostas pela BNCC, seis **direitos de aprendizagem e desenvolvimento** asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (BRASIL, 2017b, p. 35, grifos no original).

Por conseguinte, a BNCC promulga que a Educação Infantil garanta os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a saber, **conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se**. Assim, o direito de conviver se expressa na relação com os outros – sejam crianças ou adultos, seja em pequenos ou grandes grupos. O documento também pontua que estas relações de convívio se dão “utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas” (BRASIL, 2017b, p. 36).

Já o direito de brincar precisa ser garantido cotidianamente e, de acordo com o documento, em diferentes espaços e tempos e na companhia de crianças e adultos para que a criança vá “ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais” (idem). Nesta mesma direção, a BNCC propõe

que a criança deve participar não somente do planejamento das atividades que o(a) professor(a) promove, mas também do planejamento da gestão da escola e participar da “realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando” (idem).

O direito de explorar diz respeito à possibilidade de exploração de “movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia” (idem). No que concerne ao direito de expressar, a base promulga que a criança deve fazê-lo “como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens” (idem).

E, por fim, o direito de conhecer-se vai na direção das possibilidades de que, ao fazê-lo, a criança possa “construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário” (idem).

Dessa forma, a BNCC afirma que a concepção de criança presente no documento e aliada aos referidos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, ou seja, a “concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social” (BRASIL, 2017b, p. 36), não deve conduzir para uma perspectiva de aprendizagem relacionada a um desenvolvimento natural e espontâneo. Por isso, o documento pontua a necessidade de que as práticas pedagógicas sejam realizadas com **intencionalidade educativa**.

Porém, o que o documento denomina de intencionalidade educativa consiste em organizar e propor **experiências** às crianças no sentido de garantir uma pluralidade de situações que possam promover desenvolvimento a elas.

Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas (BRASIL, 2017b, p. 37).

A partir desta perspectiva e levando em consideração as concepções apresentadas, a BNCC propõe e defende uma nova forma de organização curricular para a Educação Infantil, a saber, por **campos de experiências**. Portanto, “os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2017b, p. 38).

Vale destacar que o já apontado documento, “Campos de experiências: efetivando direitos e aprendizagens na educação infantil”, atesta que a organização curricular por campos de experiência é uma porta aberta deixada pela DCNEI que, de acordo com o texto, ao elaborar sua concepção de currículo, já propunha um novo paradigma para a educação escolar, agora efetivado pela base. Deste modo, afirmam que:

Atitudes como a de transmissão de conhecimentos já sistematizados na cultura que deverão ser aprendidos pelas crianças também precisam ser superadas. É necessário o olhar para o **cotidiano**, para as emoções e para os saberes presentes nas relações face a face, trazendo para o currículo o reconhecimento das **experiências infantis como aspecto norteador básico** (FUNDAÇÃO SANTILLANA, 2018, p. 8, grifos nossos).

Dessa maneira, estabelecendo um novo paradigma que rompe com a transmissão de conhecimentos sistematizados e que passa a olhar para o cotidiano e para as experiências das crianças, tanto as proposições emergentes da DCNEI quanto as que se efetivam na BNCC, inserem a criança no centro do planejamento e do currículo.

O **currículo por campos de experiências** defende a necessidade de conduzir o trabalho pedagógico na Educação Infantil por meio da organização de práticas abertas às iniciativas, desejos e formas próprias de agir da criança que, mediadas pelo professor, constituem um contexto rico de aprendizagens significativas. Assim, os campos de experiências apontam para a imersão da criança em situações nas quais ela constrói noções, afetos, habilidades, atitudes e valores, construindo sua identidade. Eles mudam o foco do currículo da perspectiva do professor para a da criança, que empresta um sentido singular às situações que vivencia à medida que efetiva aprendizagens (FUNDAÇÃO SANTILLANA, 2018, p. 10, grifos no original).

Destarte, a BNCC propõe cinco campos de experiências que são, a saber, “o eu, o outro e o nós”, “corpo, gestos e movimentos”, “traços, sons, cores e formas”, “escuta, fala, pensamento e imaginação” e “espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”. Do ponto de vista organizativo, cada campo de experiência deriva objetivos de aprendizagem

específicos para cada uma das três faixas etárias contempladas no documento, quais sejam, “bebês”, “crianças bem pequenas” e “crianças pequenas”⁷.

Esse novo arranjo curricular aponta também para uma outra forma de olhar o trabalho desenvolvido pelo(a) professor(a), visto que este(a) “deve acolher os desejos e as necessidades das crianças e atender a suas especificidades de modo a assegurar-lhes os direitos propostos pela BNCC para a Educação Infantil” (FUNDAÇÃO SANTILLANA, 2018, p. 13). Deste modo, é preciso também levar em consideração “que não se pode falar em uma cultura ou a cultura, mas antes reconhecer a pluralidade de culturas e a não existência de uma hierarquia entre elas” (idem).

Assim, ainda em relação aos campos de experiências, julgamos importante destacar que a BNCC pontua que “a definição e a denominação dos campos de experiências também se baseiam no que dispõem as DCNEI em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a ser propiciados às crianças e associados às suas experiências” (BRASIL, 2017b, p. 40). Entretanto, o próprio texto da DCNEI não faz menção específica aos referidos campos de experiência. O já citado parecer CNE/CEB número 20 de 2009 faz o seguinte apontamento: “a organização curricular da Educação Infantil pode se **estruturar em eixos, centros, campos ou módulos de experiências** que devem se articular em torno dos princípios, condições e objetivos propostos nesta diretriz” (BRASIL, 2009, p. 16, grifos nossos).

Portanto, o referido parecer nos mostra diferentes possibilidades de organização curricular e não necessariamente uma organização por campos de experiências, como consolidado na BNCC. Neste sentido, julgamos importante apontar que campos de experiências aparecem já em 1991, no documento denominado “as novas orientações para a nova escola da Infância”⁸ do governo italiano. Desde 1914, como pontuam Finco, Barbosa e Faria (2015), “a Itália elabora orientações nacionais para a escola da infância, isto é, das pré-escolas lá chamadas de Escolas da Infância, sem ‘adiantar uma escola atrasada’ sem ser adultocêntrica, sem disciplinas escolares, visando uma pedagogia de processo e não de resultado” (p. 8-9).

⁷ “bebês” contempla a faixa etária compreendida entre zero e 1 ano e 6 meses; “crianças bem pequenas” as da faixa etária de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses; e “crianças pequenas” a faixa etária que vai de 4 anos a 5 anos e 11 meses (ou até a criança sair da Educação Infantil para o Ensino Fundamental).

⁸ Este documento foi traduzido para o português e publicado no Brasil em 1995 nos Cadernos Cedes número 37: “grandes Políticas para os pequenos” organizado por Ana Lúcia Goulart de Faria. Cumpre destacar que no documento os campos de experiências descritos eram: “o corpo e o movimento”, “os discursos e as palavras”, “o espaço, a ordem, a medida”, “as coisas, o tempo e a natureza”, “mensagens, formas e mídia” e “o eu e o outro”.

As autoras ainda destacam que “a Itália sempre teve a tradição de pensar a pré-escola e a creche fora de uma abordagem escolar, sempre através de uma pedagogia centrada na criança e no brincar, com foco na experiência da infância” (FINCO, BARBOSA, FARIA, 2015, p. 10). Deste modo, reforçando essa tradição, em 2012, o governo italiano, por intermédio do Ministério da Instrução e da Universidade e da Pesquisa, lançou o documento intitulado “indicações nacionais para o currículo da escola da infância e do primeiro ciclo de instrução”.

Em relação específica a esse documento, chama a atenção não somente a organização curricular por meio de campos de experiências, mas, em especial, a nomenclatura adotada para eles. Percebemos evidente inspiração da BNCC, sem que, no entanto, essa influência se evidencie no texto da legislação brasileira, que indica que a definição e a denominação dos campos se baseiam na DCNEI, como já pontuado. Para além da questão específica mencionada neste parágrafo, destacamos também que o referido documento italiano se baseia no desenvolvimento de competências e em objetivos de aprendizagem no que concerne à organização do currículo, como buscaremos demonstrar adiante.

Quadro 1: Os campos de experiência nos documentos italiano e brasileiro

Campos de experiência das “Indicações Nacionais para o currículo da escola da infância e do primeiro ciclo de instrução” – Ministério da Instrução e da Universidade e da Pesquisa – Itália (2012)	Campos de experiências da “Base Nacional Comum Curricular” – Ministério da Educação – Brasil (2017)
• Eu e o outro; • O corpo e o movimento; • Imagens, sons, cores; • Os discursos e as palavras; • O conhecimento do mundo.	• O eu, o outro e o nós; • Corpo, gestos e movimentos; • Traços, sons, cores e formas; • Fala, escuta, pensamento e imaginação; • Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Fonte: elaborado pela autora com base em BRASIL (2017b) e ITÁLIA (2012).

Não nos propomos a uma análise detalhada das indicações nacionais italianas, mas faremos alguns apontamentos no que se refere aos fundamentos do documento e à organização da escola da infância. Assim, as “Indicações Nacionais para o currículo da escola da infância e do primeiro ciclo de instrução” evidenciam, ao discutir a escola no novo cenário contemporâneo, que “hoje, a aprendizagem escolar é somente uma das tantas experiências de formação que as crianças e os adolescentes vivem e para adquirir competências específicas, não são geralmente, necessários contextos escolares” (ITÁLIA, 2012, p. 18).

Entretanto, ainda que a escola não se caracterize como único espaço formativo, ela ainda exerce um importante papel, a saber, a “tarefa de promover a capacidade das crianças de **dar sentido à variedade de suas experiências**” (ITÁLIA, 2012, p. 19, grifos nossos), sem perder de vista que o objetivo da escola não pode ser meramente “ensinar o desenvolvimento de técnicas e competências particulares, mas sim aquele de formar firmemente cada pessoa sob o plano cognitivo e cultural, para que possa confrontar positivamente a **incerteza e a instabilidade** dos cenários sociais e profissionais, presentes e futuros” (ITÁLIA, 2012, p. 21-22, grifos nossos).

Em tal cenário, cabe à escola algumas finalidades específicas: oferecer as crianças situações de aprendizagem dos saberes e das linguagens culturais de base; fazer com que as crianças adquiram os instrumentos de pensamento necessários para aprender a selecionar as informações; promover nas crianças a capacidade de elaborar métodos e categorias que sejam capazes de se guiarem nos itinerários pessoais; favorecer a autonomia de pensamentos das crianças, orientando a própria didática na construção de saberes a partir de necessidades formadoras concretas (ITÁLIA, 2012, p. 22).

Nesse sentido, o documento italiano também propõe o conceito de “centralidade da pessoa”, compreendendo que “as finalidades da escola devem ser definidas a partir da pessoa que aprende, com a originalidade de seu percurso individual e as aberturas oferecidas pela rede de realizações que a ligam à família e aos ambientes sociais” (ITÁLIA, 2012, p. 23). Portanto, as propostas pedagógicas desenvolvidas na escola devem levar em consideração tanto as necessidades fundamentais das crianças quanto seus desejos, compreendendo que a centralidade radica em indivíduos concretos e não abstratos, que vivem no **aqui** e no **agora** e não no futuro, como devir.

Dessa forma, cumpre também destacar que um outro aspecto que expressa a concepção de centralidade na pessoa diz respeito ao conceito de “aprender a aprender”, acerca do qual as Indicações Nacionais italianas apontam que “a escola fornece as chaves para **aprender a aprender**, para construir e para transformar os mapas dos saberes, dando-lhes continuamente coerência com a rápida e, às vezes, imprevisível evolução dos conhecimentos e de seus objetivos” (ITÁLIA, 2012, p. 24).

Diante disso, o documento italiano toma, como horizonte de referência, o quadro das oito “competências-chave” para a aprendizagem, definidas pelo Parlamento Europeu e pelo Conselho da União Europeia, que são, a saber, comunicação na língua materna; comunicação nas línguas estrangeiras; competências matemáticas e competências de base em ciência e

tecnologia; competência digital; aprender a aprender; competências sociais e cívicas; espírito de iniciativa e empreendedorismo; e consciência e expressão cultural. Assim, ele atesta que “estes são o ponto de chegada atuais de um vasto embate científico e cultural sobre as **competências úteis para a vida**” (ITÁLIA, 2012, p. 32-33).

Especificamente em relação ao currículo, devemos destacar que as instruções se constituem como um quadro de referência, mas que a organização curricular é confiada às escolas. Logo, as instruções “são um texto aberto que a comunidade profissional é convocada a assumir e a contextualizar, elaborando escolhas específicas relativas a conteúdos, métodos, organização e avaliação coerentes com as metas formadoras previstas pelo documento nacional (ITÁLIA, 2012, p. 39). Deste modo, o currículo de cada escola é expressão tanto da liberdade de ensino quanto da autonomia escolar e representa as escolhas de cada comunidade escolar e a identidade de cada escola.

Nesta perspectiva, a escola da infância destinada às crianças de três a seis anos⁹ tem como finalidade, de acordo com as Indicações Nacionais italianas, “promover nas crianças o desenvolvimento da identidade, da autonomia, da competência e começo das noções de cidadania” (p. 47). Tais finalidades devem ser o horizonte a partir do qual se mira por intermédio do prisma que reconhece que cada criança é única e diferente, isto é, a compreensão de que cada criança é expressão das diversidades nas quais estão inseridas.

A escola da infância se apresenta como um ambiente protetor, capaz de acolher as diferenças e de promover as potencialidades de todas as crianças que, entre três e seis anos, exprimem uma grande riqueza de necessidades e emoções, que estão prontas para encontrar e experimentar novas linguagens, que colocam para si mesmas, aos seus pares e aos adultos questionamentos desafiadores e inesperados, que observam e interrogam a natureza, que elaboram as primeiras hipóteses sobre as coisas, sobre os eventos, sobre o corpo, sobre as relações, sobre a língua, sobre os diversos sistemas simbólicos e sobre as mídias, dos quais geralmente já usufruem não somente e nem sempre de modo passivo; e sobre a existência de outros pontos de vista (ITÁLIA, 2012, p. 50).

Além disso, o documento também apresenta considerações em relação aos(as) professores(as) das escolas da infância, atestando que o trabalho docente tem por características a escuta, o acompanhamento, a interação participada e a mediação comunicativa. Processos que carregam “uma contínua capacidade de observação da criança em assumir o comando de seu ‘mundo’, de leitura de suas descobertas, de sustentação e encorajamento na evolução de suas

⁹ Conforme apontam Finco, Barbosa e Faria (2015) “na Itália não existe um programa nacional para creche; não se trata de uma fragilidade, mas de uma especificidade” (p. 9).

aprendizagens através de formas de consciência sempre mais autônomas e conscientes” (ITÁLIA, 2012, p. 52).

É nesta direção que a documentação norteadora apresenta os campos de experiências, compreendendo que professores(as) “acolhem, valorizam e estendem as curiosidades, as explorações, as propostas das crianças e criam ocasiões de aprendizagem para favorecer a organização daquilo que as crianças vão descobrindo (ITÁLIA, 2012, p. 54) e que, portanto, esse tipo de organização curricular favorece esse tipo de trabalho a ser desenvolvido.”

A experiência direta, o jogo, o procedimento de tentativas e erros permitem à criança, oportunamente guiada, aprofundar e sistematizar as aprendizagens. Cada campo de experiência oferece um conjunto de objetos, situações, imagens e linguagens, referidos aos sistemas simbólicos de nossa cultura, capazes de evocar, estimular, acompanhar aprendizagens progressivamente mais seguras (ITÁLIA, 2012, p. 54).

Não nos deteremos na análise de cada campo de experiência, mas cabe ressaltar que cada um deles possui um conjunto de objetivos estabelecidos para o desenvolvimento das competências postuladas pelas Indicações italianas. Esses objetivos sugerem aos(as) professores(as) pistas para a organização do trabalho a ser desenvolvido com as crianças.

Para finalizar, destacamos um aspecto importante no documento e que se expressa também em concepções brasileiras, que é uma horizontalidade em relação àquilo que acontece na escola: a concepção de que tudo que acontece na escola tem o mesmo grau de importância. Nesse sentido, “as atividades informais, de rotina e de vida cotidiana, a vida e os jogos ao ar livre são tão importantes quanto o uso de pequenas ferramentas e instrumentos, quanto o movimento livre ou guiado em espaços dedicados [...]” (ITÁLIA, 2012, p. 58).

Por conseguinte, buscamos trazer à baila essas considerações acerca do documento italiano fazendo apontamentos que buscam estabelecer relações entre ele e a base brasileira, ainda que estas relações não se evidenciem no texto da BNCC. Portanto, esses são os pressupostos que atualmente no país devem orientar a criação e organização dos currículos da/na Educação Infantil. Desse modo, este trabalho se propõe a se inserir nesse debate a partir de uma análise histórico-cultural e histórico-crítica da concepção de currículo e de seus pressupostos na abordagem Reggio Emilia, mundialmente reconhecida como uma das mais proeminentes experiências educativas italianas. Assim, a proposição curricular de Reggio Emilia se torna objeto de análise tanto por essa abordagem ser uma das mais reconhecidas experiências italianas, na qual a legislação educacional a BNCC claramente se inspirou, quanto

por ser um dos fundamentos basilares para as concepções e formulações da denominada Pedagogia da Infância, como afirmamos.

Neste aspecto, estabelecemos como objetivo geral deste estudo: analisar a proposição de currículo para a Educação Infantil defendida pela abordagem de Reggio Emilia à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. Dessa forma, estabelecemos como objetivos específicos: extrair as concepções de criança, professor(a), conhecimento, aprendizagem e desenvolvimento da abordagem Reggio Emilia, entendendo que tais concepções são constitutivas e dão sustentação à concepção de “currículo emergente”; analisar “formulações síntese” da abordagem Reggio Emilia a partir das contribuições da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica; e analisar o “currículo emergente” enquanto expressão dos interesses das crianças buscando traçar considerações referentes à concepção de um currículo histórico-crítico.

Portanto, o referido estudo de natureza teórico-bibliográfica se organiza em três diferentes capítulos. No primeiro, faremos uma exposição concernente à abordagem Reggio Emilia, buscando elucidar a concepção de currículo para a abordagem na relação com outras concepções caras à abordagem. Para isso, compreendemos ser fundamental traçar considerações acerca do histórico de surgimento da abordagem e expor as concepções de criança, professor(a) e conhecimento, aprendizagem e desenvolvimento e currículo. Isso porque estamos compreendendo que a concepção de currículo – *progettazione* – da abordagem é síntese dessas outras concepções já mencionadas.

No segundo capítulo, a partir do exposto no primeiro, extraímos cinco premissas como categorias que, a nosso juízo, são representativas da abordagem e buscamos analisá-las a partir dos fundamentos histórico-culturais e histórico-críticos. Esse movimento analítico se fundamenta não só na identificação de um possível núcleo válido em cada uma das premissas, mas também na identificação dos limites delas. Assim, compreendemos que, de fato, é inegável que a abordagem traga contribuições à Educação Infantil e há aspectos com os quais concordamos, mas, mesmo diante dessas contribuições, compreendemos que as proposições defendidas pela abordagem possuem limites com os quais não corroboramos.

Por fim, o último momento é reservado à análise específica da *progettazione*, buscando elucidar pontos concernentes a uma concepção histórico-crítica do currículo na Educação Infantil. Sendo assim, na nossa concepção, não corroboramos com a secundarização – ou

desvalorização – dos conteúdos de ensino e defendemos o currículo neste segmento, ainda que consideremos que haja especificidades concernentes à educação das crianças pequenas.

2: A ABORDAGEM PEDAGÓGICA DE *REGGIO EMILIA*

No decorrer deste capítulo buscaremos nos debruçar na concepção pedagógica de Reggio Emilia. Para tanto, faremos uma breve contextualização histórica, tanto de aspectos ligados ao surgimento da cidade na região de Emilia Romagna, na Itália, quanto das questões propriamente concernentes ao surgimento das primeiras escolas da cidade e de suas principais bases educacionais. Julgamos que essa contextualização se faz necessária à medida que consideramos que a abordagem pedagógica das escolas de Reggio Emilia carrega características oriundas tanto da história e da cultura quanto da sua própria trajetória de constituição. Deste modo, buscaremos evidenciar o histórico de construção do sistema municipal, postulando sua relação intrínseca a uma coletividade que enxergou a necessidade de uma outra escola para a educação e formação das crianças no pós-guerra. Ademais, evidencia-se a formação desse sistema como forma de ruptura com a educação enquanto monopólio da Igreja Católica.

Nesta perspectiva, buscaremos elucidar os princípios que nortearam a formulação da abordagem pedagógica das escolas de Reggio Emilia e os principais aspectos concernentes a ela. Em especial, daremos destaque ao protagonismo da criança enquanto um dos fundamentos desta abordagem, além de pontuar o diálogo e a escuta como princípios fundamentais.

Desta forma, partindo da assunção da centralidade e do protagonismo das crianças, tal como defendido pela abordagem, buscaremos também analisar a concepção de criança que fundamenta esta perspectiva, enfatizando o conceito de “criança competente”, tal como definido pelos educadores de Reggio. Buscaremos enfatizar a prerrogativa das “cem linguagens” compreendidas como naturais à infância e que balizam a relação ativa que a criança estabelece com a realidade e com os outros indivíduos. Nesta direção, elucidaremos também a ideia de que as crianças são produtoras de cultura e construtoras de seus próprios conhecimentos, além de produzirem teorias explicativas acerca da realidade e dos fenômenos do mundo, interpretando-os e significando-os.

Desta concepção de criança, buscaremos desdobrar a concepção do papel do(a) professor(a), compreendendo que esta definição possui intrínseca relação com a concepção de criança assumida. Portanto, de modo geral, buscaremos examinar o porquê a abordagem entende que somente um(a) professor(a) competente é adequado à criança igualmente competente em Reggio e quais são as premissas que definem a competência destes(as)

professores(as). Anunciamos que os(as) professores(as) – e os adultos de um modo geral – são compreendidos como guias das crianças no sentido de que, como afirmado, elas são competentes nas suas construções de conhecimentos. Assim, dialogamos com a assunção de que os(as) professores(as) não transmitem conhecimentos, mas devem criar contextos significativos nos quais as crianças investiguem e exerçam sua curiosidade e criatividade, inventem e descubram. Portanto, nos concentramos na proposição de que a escuta é o que fundamenta o trabalho do(a) professor(a) e que estes devem seguir os interesses das crianças. Ademais, expomos o diálogo da abordagem reggiana no que concerne à (não) intervenção dos(as) professores(as) nas atividades das crianças, mas que se insere nelas como “distribuidor ou ofertante de ocasiões”. Por fim, buscaremos também elucidar aspectos concernentes à documentação pedagógica como atribuição dos(as) professores(as).

Da concepção de criança e de professor(a) passaremos à discussão acerca de elementos que auxiliem na compreensão de Reggio quanto aos conceitos de conhecimento, aprendizagem e desenvolvimento. Nesse aspecto, partindo do pressuposto já anunciado de que as crianças são (co) construtoras de seus conhecimentos, discutimos, como apontado por Dahlberg e Moss (2021; 2017), a concepção de conhecimento de Reggio como expressão da concepção rizomática, na qual o conhecimento não possui um princípio ordenador geral e cresce em diferentes e múltiplas direções e não de forma linear e ascendente, tal qual a imagem da “árvore do conhecimento” pode dar a entender. Outrossim, retomamos o princípio reggiano segundo o qual a escola e o(a) professor(a) não transmitem conhecimentos, visto que esse princípio é uma construção individual, ainda que fundamentado nas relações entre o grupo. Nesta direção, dialogamos com o pressuposto de que a investigação seja “método” de aprendizagem para a criança. Ainda em relação à aprendizagem damos destaque ao caráter imprevisível e incerto, tal como defendido pela abordagem. Em relação ao ensino, damos destaque para a discussão sobre a rejeição reggiana ao conceito de disciplina e a defesa sobre o conceito de linguagem. Também destacamos o papel da brincadeira na aprendizagem das crianças e sua relação com a motivação e os interesses infantis, além da relação com a liberdade. Por fim, damos destaque à concepção de que as crianças fazem livremente associações criativas e que esse aspecto é fundamental a sua aprendizagem e ao seu desenvolvimento, entendendo, inclusive, que desenvolvimento seja – também – manter características da infância na vida adulta.

Destarte, as referidas concepções tratadas anteriormente são a base que dão sustentação para a concepção de Reggio acerca do que seja um currículo – ou *progettazione*. Daremos,

portanto, enfoque ao fato de que os educadores reggianos não usam – nem acreditam – no conceito de currículo, embora o usem para serem compreendidos por aqueles que se valem de tal conceituação. Assim, a abordagem se vale de conceitos como “**emergente**” e “**contextual**” para qualificar o currículo, embora o referido termo italiano seja a representação daquilo que Reggio pensa em relação ao trabalho com as crianças pequenas. Neste sentido, também buscaremos evidenciar as críticas feitas por Reggio à noção de currículo, demonstrando que, para a abordagem, currículo se identifica com predefinição, predeterminação e materiais prontos, por exemplo. Deste modo, uma concepção que enfatiza a necessidade de que crianças – e educadores – sejam **protagonistas**, entende que o currículo só pode emergir destas relações, como produto deste contexto. Portanto, a ideia central da concepção curricular de Reggio gira em torno de “**seguir os interesses das crianças**”, entender que aquilo que as crianças devem aprender se identifica com aquilo que elas querem aprender, fruto de seus interesses, necessidades, indagações, paixões, enfim, fruto daquilo que os educadores escutam das crianças. De igual modo, o trabalho pedagógico com as crianças em Reggio se fundamenta no desenvolvimento de projetos que se iniciam, justamente, a partir dessa escuta atenta, daquilo que seja interessante para as crianças, e começam sem predefinições, de modo que o ponto final de um projeto nunca é pensado de forma antecipada, pois a caminhada de um projeto se constrói ao caminhar. Assim, a imprevisibilidade e a incerteza permeiam toda a trajetória do projeto e ele pode crescer em diferentes direções a depender das investigações das crianças. Nesse âmbito, buscamos discutir também que Reggio indica uma secundarização do tema e dos conteúdos do projeto, ainda que assegurem que os temas devem ter relação com as experiências concretas das crianças. Por fim, traçamos considerações advindas dos educadores acerca das formas de condução dos projetos, compreendidos, portanto, como processos dinâmicos, como sustentação para a investigação e aprendizagem das crianças por intermédio das cem linguagens.

2.1 Histórico e principais fundamentos da abordagem de *Reggio Emilia*

Ver um tanque de guerra, seis cavalos e três caminhões gerando uma escola para crianças pequenas é algo extraordinário. O fato de a escola ainda existir e continuar funcionando bem é o mínimo que se poderia esperar desse início. Além disso, sua preciosa história confirma que uma nova experiência educacional pode emergir das

circunstâncias mais inesperadas (MALAGUZZI, 2016a, p. 64)

Este tópico dedica-se a explicar, ainda que de modo geral, aspectos concernentes ao surgimento e à constituição da abordagem pedagógica e das escolas de Reggio Emilia, além de aspectos constituintes da própria cidade. Neste sentido, atesta Garcia (2021), “as pedagogias não nascem prontas, mas elas nascem. E de um modo parecido com o que ocorre com os seres humanos, esse nascimento guarda uma relação direta com o lugar, com a história e com as pessoas que dele participam” (p. 17). Ainda nesta perspectiva, o autor aponta que para “[...] conhecer uma pedagogia é importante considerar não somente as suas ideias, teorias e práticas, mas o contexto concreto no qual ela surgiu, a história de onde extraiu seus valores e visões de mundo [...]” (p. 18). Assim, concordando com essa ideia do autor, compreendemos que as especificidades da abordagem pedagógica de Reggio Emilia guardam relações com as características da própria cidade, bem como de sua região e país, e que as marcas de sua história de surgimento e construção ecoam em suas ideias educacionais.

Reggio Emilia (Reggio Nell’Emilia, no italiano)¹⁰ é uma cidade na região de Emilia Romagna na Itália. Garcia (2021) afirma que, no que hoje se constitui na região norte da Itália, foi construída pelos romanos uma de suas principais estradas, a “Via Emilia” (p. 28). Desse modo, “originalmente, a cidade surgiu de um acampamento militar estabelecido em um ponto estratégico dessa estrada” (idem). Ainda de acordo com o referido autor, ali também foi estabelecido um centro de administração com um fórum que, à época, era compreendido como um espaço público, uma praça, de tomada de decisões e de comércio de mercadorias. Como era comum que estes fóruns tivessem nomes, de acordo com o autor, este passou a ser chamado de “Regium Lepidi” e depois de apenas “Regium” (p. 28). Assim, “[...] como se localizava na via Emilia, mais tarde sua denominação originou o nome da cidade, ‘Reggio Nell’Emilia’, em italiano, ou Reggio Emilia” (idem).

Ainda na época dos romanos, a estrada de Via Emilia constitui-se como uma das principais estradas e, assim, aponta Garcia (2021), “Reggio Emilia nasceu, portanto, diretamente conectada aos destinos de Roma, a capital do Império Romano, fazendo parte de um complexo de estradas que atravessavam a antiga Europa e outras regiões do mundo” (p. 29).

¹⁰ De acordo com Garcia (2021), “segundo dados da Prefeitura de Reggio Emilia, em 2021, [...] a população desse município tinha ultrapassado 171 mil habitantes, dos quais cerca de 8.500 eram crianças com idade abaixo de 6 anos” (p. 24)

Nesta perspectiva histórica, o referido autor aponta que ao longo dos séculos Reggio Emilia passou por “[...] períodos alterados de brilho e desesperança” (p. 30).

Apesar de durante muitos séculos ter estado sob o poder do ducado da Família Este, a cidade foi afetada por guerras quando, após a chegada das tropas napoleônicas, houve a expulsão dessa família. Assim, Garcia (2021) atesta que os ideais da Revolução Francesa – liberdade, igualdade e fraternidade – encontraram ressonância em Reggio Emilia e “[...] foram recolhidos com entusiasmo e inspiraram o início de importantes mudanças [...]” (p. 31). Expondo a influência deste espírito, o autor narra um episódio no qual ocorre um incidente que desencadeou uma revolta popular que resultou na expulsão da guarnição ducal da região.

Nesta mesma direção, o autor também aponta o que para ele foi um importante marco, a saber, o fato de um grupo de moradores terem levado para a *Piazza Grande* (atual *Piazza Camillo Prampolini*) uma árvore que foi denominada de “árvore da liberdade” em alusão a um evento similar ocorrido outrora em Paris. Ademais, Garcia também aponta o papel exercido por Reggio Emilia na constituição da bandeira italiana e o quanto, ainda nos dias atuais, há festejos e cerimônias no dia da bandeira, demonstrando a ressonância cultural destes aspectos históricos.

Além disso, a questão da liberdade também se coloca, segundo Garcia (2021) em relação à própria cidade no simbolismo representado pela “árvore da liberdade” na *Piazza Prampolini*. Nesta perspectiva, aponta o autor, “[...] a liberdade, como um direito humano hoje considerado fundamental, precisa entrar em nossas escolas, mas não apenas por uma árvore ou por outro simbolismo. A liberdade precisa entrar como um valor fundamental das nossas pedagogias” (p. 38).

Desses apontamentos históricos, importa-nos destacar, em especial, que Reggio Emilia possui, desde os primórdios, aspectos ligados às questões decisórias do seu surgimento enquanto espaço de fórum, que demandaram o debate e o diálogo, questões culturais essas que ecoaram na constituição e na representação cultural da cidade e da própria abordagem pedagógica, como veremos mais adiante. Ainda nesta direção, importa também destacar que Reggio Emilia, de acordo com Garcia (2021), “[...] é conhecida na Itália como ‘cidade do diálogo’, e como a ‘cidade das pessoas’, pela sua atenção à comunidade, aos valores centrados nas pessoas, seus direitos e necessidades” (p. 49).

Especificamente em relação à abordagem pedagógica, a cidade de Reggio Emilia ganhou destaque e seu sistema educacional foi mundialmente reconhecido quando, no início dos anos 1990, a revista Newsweek apontou-o como um dos melhores do mundo na educação

das crianças (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016a; GARCIA, 2021). Desde então, tal abordagem tem sido alvo de crescente interesse por parte de pesquisadores e educadores e, de certo modo, influenciado formulações pedagógicas de diversos outros países.

A abordagem pedagógica de Reggio Emilia é profundamente ligada a Loris Malaguzzi¹¹, fundador, expoente e nome mais renomado e reconhecido. Reconstituindo a trajetória e lembrando o início, Malaguzzi (2016a), em entrevista a Lella Gandini, aponta que a história desta abordagem pedagógica remonta a seis dias após o fim da Segunda Guerra Mundial, na primavera de 1945. Nas palavras do autor, “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” (p. 57). Diante dessa notícia Malaguzzi conta que foi de bicicleta até o local conferir a veracidade desta que, para ele, pareceu uma ideia incrível.

Encontrei mulheres empenhadas em recolher e lavar pedaços de tijolos. As pessoas haviam-se reunido e decidido que o dinheiro para começar a construção viria da venda de um tanque abandonado de guerra, uns poucos caminhões e alguns cavalos deixados para trás pelos alemães em retirada (MALAGUZZI, 2016a, p. 57)

A este marco inaugural Malaguzzi (2016a) destaca importância e descreve que, à época, tudo lhe pareceu inacreditável: “a ideia, a escola, o inventário consistindo de um tanque, alguns caminhões e cavalos” (p. 57). Ademais, os moradores estavam determinados a construir a escola aos domingos e durante as noites de modo voluntário. A terra fora doada e os materiais de construção foram retirados de casas outrora bombardeadas no decorrer da guerra. Ainda que sem recursos financeiros – e sem muitas expectativas quanto a obtê-los – a comunidade mostrava empenho nessa tarefa de construção. Malaguzzi, em entrevista de Gandini (2016b), destaca que “estava empolgado pelo modo como isso revirava todo tipo de lógica e preconceito, as antigas leis que governavam a pedagogia, a cultura e como forçava tudo a voltar ao começo, abrindo horizontes inteiramente novos de pensamento” (p. 46).

A escola de Villa Cella foi, segundo Malaguzzi (2016a) uma fagulha, já que depois dela surgiram outras escolas criadas e geridas por pais de crianças. Assim, o autor destaca que “quando sete outras escolas foram acrescentadas nas áreas pobres nos arredores da cidade à

¹¹ Loris Malaguzzi nasceu em 23 de fevereiro de 1920 na comuna de Correggio, na região de Emilia Romagna. De acordo com Garcia (2021), Malaguzzi, com então 3 anos, em 1923, mudou-se com a família para Reggio Emilia porque seu pai, que era ferroviário, foi convidado para trabalhar na cidade como chefe da estação de trem. Faleceu em 30 de janeiro de 1994, em Reggio Emilia.

‘escola do tanque’ em Villa Cellla, iniciada por mulheres com auxílio do Comitê Nacional para a Libertação (CLN), nós compreendemos que o fenômeno era irreversível” (p. 58). Algumas escolas não sobreviveram, porém outras continuaram existindo por mais de 20 anos, conforme conta Malaguzzi (2016a).

O referido autor, então professor de uma escola estatal, conta que decidiu deixar o emprego, pois “[...] a escola estatal continuava a seguir seu próprio rumo, mantendo sua indiferença estúpida e intolerável para com as crianças, sua atenção oportunista e insinuante para com a autoridade e sua esperteza interesseira empurrando conhecimento pré-embalado” (GANDINI, 2016b, p. 47). Deste modo, Malaguzzi seguiu para Roma a fim de estudar Psicologia. Quando retornou à Reggio Emilia, ele passou a dedicar-se ao trabalho com crianças com dificuldades escolares pelas manhãs e às escolas geridas pelos pais durante as tardes e as noites.

Malaguzzi (2016a) relembra que os professores dessas escolas possuíam “motivação excepcionalmente alta” (p. 58) e ainda que fossem muito diferentes uns dos outros, dada a trajetória formativa de cada um, demonstravam “pensamentos amplos e receptivos” (idem). Dessa forma, iniciou o trabalho junto aos professores e logo perceberam que muitas crianças não dominavam o idioma italiano, pois utilizavam o dialeto local em suas casas. Esse fato fez com que os professores pedissem ajuda e cooperação das famílias, o que se demonstrou um grande desafio, justamente pela falta de experiência nessa relação entre escola e família. Contudo, Malaguzzi atesta que esse desafio se impunha justamente pelo fato de estarem rompendo com os padrões tradicionais.

A referida experiência demarcou um dos princípios orientadores do trabalho nestas escolas, que se tornaria também um dos princípios que Malaguzzi carregaria consigo nas formulações posteriores de Reggio Emilia, a saber, “[...] que as coisas relativas às crianças e para as crianças somente são aprendidas através das próprias crianças” (MALAGUZZI, 2016a, p. 59). Essa proposição se tornou um dos fundamentos da abordagem pedagógica posteriormente desenvolvida.

Ainda sobre o surgimento das primeiras escolas a partir da iniciativa popular, cabe também ressaltar apontamentos feitos por Rinaldi (2021). De acordo com a autora, a primeira escola para crianças pequenas criada em Villa Gaida, em Reggio Emilia, foi em 1912 a partir da proposição do prefeito socialista da cidade. Segundo ela, “ele queria uma escola que expressasse claramente ideais importantes no pensamento socialista – a educação como

ferramenta, como arma contra a pobreza, a ignorância, a arrogância; a educação como ferramenta para a liberdade” (RINALDI, 2021, p. 318). Porém, conforme ela aponta, o primeiro ato do governo fascista que assumiu a região no início dos anos 1920 foi fechar a escola.

Todavia, Rinaldi (2021) atesta que estes ideais permaneceram vivos e que “as raízes de nossas ideias [da abordagem pedagógica de Reggio Emilia] se encontram nos ideais socialistas que tomaram conta de nossa região da Itália no final do século XIX e início do XX” (p. 318). Esses aspectos convergem para o que já foi apontado anteriormente, no sentido de destacar o quanto o ideário pedagógico de Reggio Emilia é também fruto das particularidades de seu contexto histórico, cultural, político e econômico.

Nesse sentido, Rinaldi (2021) também destaca o papel exercido pelas mulheres na idealização e organização destas escolas, tal qual a de Villa Cella apontada por Malaguzzi. De acordo com ela, as ideias de esquerda deram suporte às mulheres que passaram a ser protagonistas fora do âmbito familiar e foram fundamentais na luta e na implementação de políticas educativas voltadas às crianças.

Uma consciência crescente dos direitos das mulheres se vinculou ainda a uma consciência dos direitos das crianças. Como as mulheres se tornaram mais protagonistas na sociedade e mais cientes dos seus direitos, começaram a demandar, por direito, um lugar para deixar os filhos a fim de poderem trabalhar – mas tinha de ser um local público, um local de qualidade. Foram as mulheres que estabeleceram a noção de qualidade como um direito (RINALDI, 2021, p. 319)

Todo esse contexto convergiu para que, na década de 1960, Reggio Emilia inaugurasse suas primeiras escolas de fato municipais. De acordo com Malaguzzi (2016a), esta primeira escola municipal, denominada *Robinson Crusoe*, em homenagem ao personagem de Daniel Defoe, funcionava em um pequeno prédio de madeira e tinha duas salas, suficientes para 60 crianças. Essa escola, segundo o autor, foi um marco importante e inaugural no sentido de pensar a educação das crianças pequenas numa perspectiva dissociada da religião.

Pela primeira vez na Itália, as pessoas afirmavam o direito de estabelecer uma escola secular para crianças pequenas: uma ruptura correta e necessária com o monopólio que a Igreja Católica havia, até então, exercido sobre a educação nos primeiros anos de vida das crianças. Esta foi uma mudança necessária em uma sociedade que se renovava, mudava profundamente e na qual os cidadãos e as famílias pediam cada vez mais por serviços sociais e escolas para suas crianças. Eles desejavam escolas de uma nova espécie: de melhor qualidade, livre de tendências à caridade, não meramente custodiais e de modo algum discriminatórias (MALAGUZZI, 2016a, p. 59)

Essa inauguração de uma escola de fato municipal e as lutas pelas escolas organizadas pelos pais “[...] ajudaram a romper uma associação histórica e profundamente enraizada entre escola e religião, a ideia de que as escolas tinham de ser instituições religiosas, e a ideia religiosa de que as escolas eram espaços de ‘assistência’ para crianças e famílias necessitadas” (RINALDI, 2021, p. 321). Neste sentido, romper com a tutela religiosa em relação à educação das crianças pequenas pavimentou também o caminho para o rompimento das ideias assistencialistas ligadas à educação pautada em premissas religiosas e culminou na necessidade de proposituras outras que tivessem caráter educativo e pedagógico.

É nesta mesma direção que Malaguzzi afirma, em Gandini (2016b), que a abordagem de Reggio Emilia então em construção, representava “[...] um raio de sol iluminando as limitações das escolas religiosas, que era, com algumas poucas exceções, incapazes de ir além da velha e ultrapassagem [ultrapassada] abordagem de guarda e proteção da educação” (p. 52).

Entretanto, Malaguzzi (2016a) conta que a escola Robinson Crusoe, três anos após sua abertura, se incendiou e foi necessária sua reconstrução com tijolos e concreto. Essa reconstrução, declara o autor, deu um caráter mais sério àquilo que eles vinham fazendo. Deste modo, ele atesta que “tínhamos que cometer o mínimo possível de erros. Precisávamos descobrir nossa própria identidade cultural rapidamente, tornarmo-nos conhecidos e conquistar confiança e respeito” (MALAGUZZI, 2016a, p. 59). Foi nessa perspectiva de buscar identidade e reconhecimento que os trabalhos foram (re)iniciados com o grupo de professores.

Esse é um aspecto que merece destaque, pois, de modo geral, essa busca por reconhecimento levou ao desenvolvimento de estratégias que visavam não somente a aprovação da comunidade, mas também que ela pudesse “abraçar” a ideia dessa nova escola municipal e secular e seus pressupostos educativos. Dessa forma, Malaguzzi (2016a) conta que foram necessárias várias e diversas ações, como levar a escola para a cidade, por exemplo, a fim de mostrar o trabalho desenvolvido: “[...] fazíamos nossas malas, preparávamos as crianças, levávamos nossas ferramentas em um caminhão e ensinávamos e mostrávamos materiais a céu aberto, na praça, parques públicos ou sob a colunata do teatro municipal” (p. 60).

A crescente demanda e a pressão exercida pelas famílias fez com que, a partir de 1967, todas as escolas até então administradas pelos pais fossem passadas para a administração da municipalidade de Reggio Emilia. Essa municipalização foi, de acordo com Malaguzzi (2016a), um ganho e demarcou que a educação havia se tornado uma questão social imprescindível. Ainda assim, o autor aponta que inúmeros desafios continuaram a emergir, em especial a

relação com a Igreja, uma vez que ela não aceitava a perda do monopólio na educação das crianças e julgava que a educação nas escolas municipais era “[...] um modelo de educação que corrompia as crianças e como um modelo de política abusivo sobre as escolas religiosas e particulares” (MALAGUZZI, 2016a, p. 62).

Julgamos também importante destacar que o sistema de Reggio Emilia, desde o início, teve, de acordo com Rinaldi (2021), uma evidente percepção das escolas como espaços educativos. A autora destaca que a questão da nomenclatura “escola” sempre foi muito clara para os(as) professores(as) de Reggio. Assim, “o termo realçava a ideia da ‘escola’ como um lugar educativo e como um lugar de ‘educação’, pelo fato de ser baseado no processo [...] ou seja, educação como um processo que se aplica não somente às crianças, mas também aos adultos: educadores e pais” (RINALDI, 2021, p. 260).

Neste sentido, resgatando a nomenclatura “escola municipal da primeira infância”, Rinaldi (2021) aponta que o complemento para o termo “escola” foi amplamente discutido entre “**da** primeira infância” e “**para a** primeira infância”, e que o primeiro termo já continha um claro posicionamento em relação àquilo que se formulava e estruturava enquanto abordagem pedagógica, a saber, “[...] as escolas eram *da* primeira infância, ou seja, a criança era a verdadeira protagonista da escola e seu principal sujeito [...]” (RINALDI, 2021, p. 261, grifos no original).

Dada a constituição desse sistema de escolas municipais, a questão em pauta passou a ser, portanto, a formulação da abordagem pedagógica dessas escolas. Malaguzzi (2016a) aponta que inúmeras foram as referências teóricas nesse processo constitutivo, mas que, mais do que uma lista de nomes de autores, ele aponta que “[...] é curioso [...] quão rígida é a crença de que as ideias e as práticas educacionais podem derivar-se apenas de modelos oficiais ou de teorias estabelecidas” (p. 65). Isso para dizer que, ainda que suas formulações tenham tido inspiração em outras teorias e outros autores, ele não entende que essas devam ser a única fonte originária, porque em Reggio os(as) professores(as) também tinham suas bagagens culturais e estavam imersos na história, em contextos políticos, econômicos etc.

Assim, em termos de formulação pedagógica, Malaguzzi (2016a) ressalta que “é importante, para a pedagogia, não ser prisioneira de demasiada certeza, mas em vez disso, estar consciente tanto da relatividade de seus poderes quanto das dificuldades de se traduzir seus ideais em prática” (p. 65). Neste sentido, o que está posto para o autor é que a educação não se feche em suas certezas, mas esteja sempre aberta e disposta a mudar seus rumos e caminhos,

além de ter relação com as possibilidades práticas, tal como ele atesta que o fizeram em Reggio Emilia.

Como qualquer outra atividade humana, a Pedagogia, de maneira particular, precisa de ouvidos atentos para o entorno, porque se ocupa de educação e de uma parte preciosa da humanidade, as crianças, caso contrário, arrisca perder os contatos com os protagonistas das próprias reflexões e do próprio agir, as crianças e o jovens, e transformar-se em uma disciplina baseada, simplesmente, em uma série de regras a aplicar, com frequência, autorreferenciais demais, seguras de si e cristalizadas no tempo (VECCHI, 2017, p. 88).

É nesse sentido que as formulações de Reggio buscaram se apropriar dos autores e de suas teorias, mas convertendo as ideias em consonância com suas próprias particularidades, atribuindo-lhes suas interpretações a partir de sua realidade. Ademais, essa apropriação fez com que eles não ficassem “enquadrados” em determinada perspectiva, o que pode ser compreendido como ficar aprisionado em uma teoria, como deixam bastante claro. É, devido a isso, nesse sentido que Malaguzzi (2016a) e Rinaldi (2021) tratam os autores, por exemplo, “nosso Piaget” ou “nosso Vigotski”.

[...] *nosso Piaget, nosso Vigotsky, nosso, nosso*. Falávamos “nosso”, “nosso”, “nosso” tentando evitar que nos tornássemos prisioneiros de alguma definição – qualquer predefinição – que nos impedisse de brincar o jogo da vida com as crianças, os educadores e a escola. Não sei se estou sendo suficientemente clara. Eu me refiro a uma teoria que diz exatamente qual deve ser o resultado final (RINALDI, 2021, p. 322, grifos no original)

Entretanto, ainda que não “aprisionados” em certezas, é possível identificar pontos fundamentais que caracterizam essa abordagem pedagógica. Um destes aspectos importantes de ser destacado é o **protagonismo da criança**, em consonância com a perspectiva de uma **educação ativa** e com a proposição das **múltiplas linguagens infantis** (ou, como Loris Malaguzzi convencionou chamar, as “**cem linguagens**”), além do **diálogo** e da **escuta** como fulcrais no processo educativo. Assim, o autor aponta que as formulações pedagógicas resguardaram relação com o desejo de “[...] 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** [...]” (MALAGUZZI, 2016a, p. 60, grifos nossos). Outrossim, cumpre também destacar a

importância dada ao **espaço**, compreendido na abordagem como “**terceiro educador**” (Rinaldi, 2021).

O protagonismo da criança, tal como apontado, talvez possa ser considerado a base sobre a qual emerge toda a abordagem. Isso porque a **centralidade da criança** tanto na formulação pedagógica, quanto no processo educativo em si, é defendida e dessa premissa derivam outras. Tudo parte da criança e para a criança: “aprender e reaprender com as crianças é a nossa linha de trabalho. Avançamos de tal modo que as crianças não são moldadas pela experiência, mas dão forma à experiência” (MALAGUZZI, 2016a, p. 91).

Nesta perspectiva, em relação à centralidade da criança, cabe também destacar que ela fundamenta a própria identidade da escola da infância. Sendo assim, ainda que os educadores de Reggio Emilia defendam a escola em sua função educativa, é preciso também salientar a defesa de uma educação que se baseie nas especificidades da infância e que não guarde relações com uma educação em um sentido preparatório ou antecipatório. Isso porque “[...] a escola para crianças pequenas precisa responder a elas [...]” (MALAGUZZI, 2016a, p. 94), ou seja, precisa ser uma escola do “presente”, uma escola para a criança que se apresenta em suas características, necessidades e especificidades.

Se a escola para crianças pequenas precisa ser preparatória e proporcionar continuidade com a escola de ensino fundamental, então nós, como educadores, já somos prisioneiros de um modelo que acaba como um funil. Eu acho, além do mais, que o funil é um objeto detestável, além de também não ser muito apreciado pelas crianças. Seu propósito é reduzir o que é grande no que é pequeno. Esse aparato sufocante vai contra a natureza. Se você o puser de cabeça para baixo, ele não serve para nada (GANDINI, 2016b, p. 78).

Respondendo, portanto, à criança, a escola da infância na abordagem reggiana é uma escola fundamentada não apenas em uma ou outra linguagem, mas em múltiplas linguagens, como Malaguzzi procurou deixar evidente em seu famoso poema “*ao contrário, as cem existem*”¹² (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016a). Ao decretar que a escola “rouba”

¹² A criança é feita de cem. A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar, de jogar e de falar. Cem, sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar. Cem alegrias para cantar e compreender. Cem mundos para descobrir. Cem mundos para inventar. Cem mundos para sonhar. A criança tem cem linguagens (e 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 existem. A criança diz: ao contrário, as cem existem. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016a, np)

noventa e nove linguagens da criança, Malaguzzi evidencia que, de modo geral, há nessas instituições o privilégio de determinado tipo de linguagem em detrimento das “cem”.

A teoria relativiza essas duas linguagens [leitura e escrita] não desvalorizando-as, mas, sim, colocando-as entre uma ampla gama de linguagens, em que todas têm um papel importante na aprendizagem e na vida. Perguntamo-nos: por que essas duas mais que as outras? O que acontece se deixarmos de lado as outras linguagens? De que maneira elas podem contribuir para o desenvolvimento humano? (DAHLBERG; MOSS, 2017, np).

Dessa forma, a abordagem de Reggio Emilia promulga que a educação das crianças pequenas, dadas as especificidades da infância e a centralidade da criança nessa perspectiva pedagógica, deve ser pautada nas múltiplas linguagens. Cabe ressaltar, porém, que, quando os educadores de Reggio referem-se as “cem”, esse não é um número absoluto e concreto, mas muito mais uma provocação (DAHLBERG; MOSS, 2017), no sentido de conferir o mesmo *status* às linguagens não comumente vistas no interior das escolas infantis. Nesse aspecto, “[...] 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 [...]” (RINALDI, 2021, p. 312, grifo no original).

Cumprir destacar que, quando os educadores de Reggio se referem à questão das linguagens, estão se referindo às possibilidades representativas e comunicativas dos indivíduos. As denominadas cem linguagens são formas simbólicas utilizadas pela criança para representar e se expressar. Deste modo, Vecchi (2017), citando Claudia Giudici, pedagoga de Reggio Emilia, aponta que “*quando falamos de linguagem, referimo-nos aos diversos modos da criança (do ser humano) de representar, comunicar e expressar o pensamento por meio de diversas mídias e sistemas simbólicos; as linguagens, portanto, são as múltiplas fontes/gêneses do conhecimento*” (p. 33, grifos no original).

Logo, dada a assunção de que as crianças se expressam por meio de múltiplas linguagens, é preciso também salientar outro conceito caro à abordagem de Reggio Emilia, a saber, a escuta. Se as crianças se expressam, é preciso saber escutá-las: “a capacidade de escuta e expectativa recíproca, que permite a comunicação e o diálogo, é a qualidade da mente e da inteligência humana que está claramente presente nas crianças pequenas” (RINALDI, 2016b, p. 235). A escuta é imprescindível tanto na relação do(a) professor(a) com as crianças, quanto na relação entre as próprias crianças. É a escuta atenta a premissa fundamental de uma

perspectiva baseada no diálogo: “[...] a busca de identidade por meio do diálogo, que sempre caracterizou nossa experiência desde que Loris Malaguzzi [...] definiu a interação e a troca intercultural como os elementos estruturantes da nossa experiência” (RINALDI, 2021, p. 301).

Pensar o diálogo, a interação e a troca como estruturantes da abordagem pedagógica de Reggio é pensar também a importância que cada indivíduo assume nessa perspectiva. Assim, a escuta é o fundamento da valorização da criança, de sua forma de ver e perceber o mundo, de sua forma de representar a realidade e de suas formas de comunicar essa representação por meio de múltiplas linguagens. Dessa maneira, “[...] escutar torna-se não só uma estratégia pedagógica, mas também uma forma de escutar e de ver os outros. Escutar é um verbo ativo que envolve dar significado e valor às perspectivas dos outros [...]” (RINALDI, 2016b, p. 237).

Esses aspectos estão intimamente ligados ao protagonismo conferido à criança e às múltiplas linguagens na abordagem, além de possuírem intrínseca relação com a própria imagem de criança e de construção do conhecimento, como buscaremos analisar mais adiante. Entretanto, é relevante pontuarmos que esse é um dos princípios sobre os quais a abordagem emerge, no sentido de delinear suas principais características e fundamentos. Da escuta, tal como definida por Reggio, serão também derivadas implicações didático-metodológicas e curriculares.

Especificamente em relação ao espaço, entendido como “terceiro educador” (Rinaldi, 2021) cabe destacar aquilo que Malaguzzi (2016a) atesta em relação às escolas de Reggio, a saber, “[...] nossas paredes falam e documentam” (p. 69). Isso significa afirmar que o espaço da escola também ensina e é pensado em termos pedagógicos. Não somente no sentido exposto por Malaguzzi, de que a própria escola seja um espaço de exposição daquilo que as crianças realizam, mas que seja o próprio espaço também educativo.

Neste sentido, para que possa ser, de fato, “[...] educador para a criança, o ambiente precisa ser flexível; deve passar por uma modificação frequente pelas crianças e pelos(as) professores(as) a fim de permanecer atualizado e sensível **às suas necessidades de serem protagonistas na construção de seu conhecimento**” (GANDINI, 2016a, p. 148, grifos nossos). Diante disso, as crianças participam do espaço tanto contribuindo com a produção daquilo que será exposto, quanto explorando os espaços; entendendo essa exploração como parte constituinte de sua construção de conhecimento, como ainda será discutido posteriormente.

Cumprê destacar que em Reggio existe uma relação muito próxima entre a pedagogia e a arquitetura, entendendo que o planejamento e a construção de uma escola e de seu mobiliário, por exemplo, demandam saberes de ambos os campos. Vecchi (2017) afirma que essa relação sempre teve destaque na construção da abordagem, de modo que “a arquitetura [...] molda a pedagogia [...] quando se faz uma arquitetura, na realidade, se renova uma pedagogia” (p. 157).

Destarte, ainda julgamos necessário alguns apontamentos no sentido de especificar elementos da organização das escolas de Reggio Emilia. O sistema municipal se divide entre o *nido* (*nidi*, no plural – o que seria equivalente à creche) que atende crianças entre três meses e três anos e a *scuola dell’infanzia* (*scuole dell’infanzia*, no plural – o que seria equivalente à pré-escola) que atende crianças acima de três anos até seis anos de idade.

Os(as) professores(as) nas escolas de Reggio trabalham em duplas com cada grupo de crianças, o que é denominada pela abordagem como *copresença* (RINALDI, 2021). Esse trabalho em dupla parte da premissa do diálogo como fundamento da própria perspectiva pedagógica e toma a coletividade como base. Deste modo, a presença de dois professores na sala de aula “[...] foi permeada pela ideia de pontos de vista, diálogo e troca distintos como uma qualidade essencial da educação e dos educadores [...]” (RINALDI, 2021, p. 275).

Além dos dois professores em cada grupo, as escolas de Reggio também contam com um profissional denominado *atelierista*, responsável pelo ateliê. O ateliê é, de modo geral, o espaço, por excelência, no qual as crianças trabalham com as múltiplas linguagens artísticas, ou, nas palavras de Vecchi (2017) “[...] um lugar no qual o cérebro, as mãos, as sensibilidades, as racionalidades, as emoções e o imaginário trabalham em estreita cooperação” (p. 24). O atelierista tem formação artística, e não necessariamente pedagógica, e trabalha em parceria com os(as) professores(as) das turmas no desenvolvimento dos projetos.

Ademais, cada escola também conta com equipe auxiliar, responsável pela manutenção e limpeza das escolas e com cozinheira. A perspectiva do diálogo e da troca se expande a esses profissionais. Toda a equipe participa dos momentos formativos entendendo que precisam e devem igual “[...] carga horária de trabalho e a mesma carga horária de desenvolvimento profissional, com a oportunidade, ou melhor, com o direito e o dever de participar das sessões de desenvolvimento profissional realizadas na escola, assim como das sessões de formação específica” (RINALDI, 2021, p. 271).

Para além da equipe de cada escola, o sistema também conta com a figura do *pedagoga*, profissional responsável por um conjunto de escolas. Filippini (2016a) aponta que

“a palavra *pedagoga* não pode ser literalmente traduzida. Poderíamos pensar em ‘coordenador pedagógico’ ou ‘conselheiro educacional’, mas nenhuma dessas palavras é exatamente correta” (p. 117, grifos no original). O pedagoga participa dos momentos formativos, ainda que não de todos em todas as escolas, já que se divide para a participação em várias delas. Assim, compreendendo o valor da formação contínua e da reflexão na implantação e na manutenção da filosofia reggiana, Filippini (2016a) aponta que o pedagoga tem papel fundamental nesse processo.

Acreditamos, contudo, que o mais alto nível de ensino é melhor adquirido através da experiência no trabalho, apoiada com reflexão e enriquecimento contínuos [...] o *pedagoga* trabalha para promover em si mesmo e nos professores uma atitude “aprendendo a aprender” (como John Dewey referiu-se a isso), uma receptividade à mudança e uma disposição para a discussão de pontos de vista opostos (p. 118-119, grifos no original).

Por fim, o sistema também conta com uma perspectiva de administração baseada na comunidade, ou gestão social, como aponta Spaggiari (2016a). Assim sendo, segundo o referido autor, “a gestão social visa a promover a vigorosa interação e comunicação entre educadores, crianças, pais e comunidade. Ela melhora o valor de uma abordagem educacional que tem suas origens e objetivos nos princípios da comunicação e da solidariedade” (p. 100). Essa perspectiva administrativa possui intrínseca relação com os próprios pressupostos educativos pautados, como já pontuado, no diálogo e na interação.

Todos estes aspectos destacados convergem por serem constitutivos das concepções de criança/infância e de desenvolvimento, de conhecimento e aprendizagem, além da concepção de ensino e do papel do(a) professor(a) e a concepção de “currículo” desta perspectiva, o que nos é caro neste trabalho. Todos esses aspectos serão retomados quando da análise dessas questões em suas especificidades.

2.2 Para quem se ensina ou quem aprende? A “criança competente”

[...] não podemos viver sem significado, porque isso deixaria nossas vidas sem identidade, esperança ou noção de futuro. As crianças sabem disso; elas têm o desejo e a habilidade de procurar pelo significado da vida e de si mesmas assim que nascem. É por isso que nós, em Reggio, vemos as crianças como seres ativos, competentes e fortes, explorando e encontrando significado, e não como predeterminadas, frágeis, carentes e incapazes. (RINALDI, 2016b, p. 235)

A concepção de criança e de infância em Reggio Emilia é, sem dúvida, um dos pilares desta abordagem e possuem relação direta e intrínseca com as concepções de conhecimento e aprendizagem, além da própria concepção sobre o que é ensino e sobre o que é ensinar. Neste sentido, resgatando o próprio histórico de constituição dessa abordagem, relembramos que o sistema municipal de Reggio Emilia emerge como escolas que se diferenciavam substancialmente das instituições de cunho religioso, voltadas para a infância, vigentes até aquele momento. A concepção destas instituições não era de caráter educativo e sua visão acerca da criança a colocava como apenas um destinatário de cuidados assistencialistas.

Assim, a perspectiva reggiana, ao colocar a criança como **centro e protagonista** do processo educativo, redefine o lugar ocupado pela criança e defende que a concepção de infância está atrelada àquilo que se conhece em relação a elas e, também, à forma pela qual as pessoas se relacionam com elas.

Em essência, a criança é definida pelo nosso modo de olhá-la e vê-la. No entanto, como vemos aquilo que conhecemos, a imagem da criança é aquilo que sabemos e aceitamos sobre as crianças. Essa imagem vai determinar nossa maneira de nos relacionarmos com elas, nossa maneira de elaborar nossas expectativas em relação a elas e ao mundo que somos capazes de construir para elas” (RINALDI, 2021, p. 169)

Cumprir pontuar que a abordagem reggiana compreende a concepção de criança situada histórica e culturalmente. Dessa maneira, “a imagem da criança é, acima de tudo, uma convenção cultural (e, portanto, social e política) que torna possível reconhecer nelas (ou não) certas qualidades e potenciais, e interpretar expectativas e contextos que dão valor a qualidades e potenciais ou, ao contrário, os negam” (RINALDI, 2021, p. 156). Logo, como posto pela autora, é a imagem que se tem acerca da criança e a concepção de infância que determinam aquilo que se compreende como qualidades e potenciais dela ou, por outro lado, negam as possibilidades que poderiam ser atribuídas a ela.

Deste modo, ainda relembrando o histórico de constituição das instituições voltadas à educação e ao cuidado das crianças pequenas, cabe ressaltar que a imagem de criança concebida pelas instituições de caráter religioso e assistencial ressoaram para além delas e além de seus tempos e contextos. A imagem – ou as imagens – de nossos tempos guardam reminiscências de concepções outrora adotadas. Nesta direção, Rinaldi (2021) aponta que há um aspecto comum que se apresenta como recorrente em diferentes teorias – e, talvez, possamos também afirmar

sua recorrência no senso comum –, qual seja “[...] a identificação determinista da criança como sujeito fraco, como pessoa com mais necessidades do que direitos” (p. 222).

Diante de tal concepção, os educadores de Reggio se posicionaram e se posicionam de modo completamente distinto, afinal, como já pontuado, a abordagem determina, como um de seus pontos centrais, o direito que a criança assume de ser protagonista do processo educativo. Dessa forma, na perspectiva de Reggio, poderíamos afirmar que a situação acima pontuada se inverte: a criança passa a ter mais direitos do que somente necessidades. Essa premissa é decorrente da imagem que a abordagem assume em relação à criança, a saber, “[...] a imagem que faz parte da nossa teoria, que vê a criança como forte, poderosa e rica em potenciais e recursos, desde o nascimento” (RINALDI, 2021, p. 223)

Assim, dando ênfase ao fato de que a criança é considerada **rica em potenciais desde o nascimento**, um primeiro aspecto a ser destacado é o fato das crianças possuírem múltiplas linguagens – as cem, como Malaguzzi definiu e como já pontuamos anteriormente. As múltiplas linguagens são compreendidas pela abordagem como as diferentes maneiras pelas quais a criança (e os indivíduos, de modo geral) se expressam e se comunicam. Julgamos importante destacar que Edwards, Gandini e Forman (2016a), ao definirem a abordagem de Reggio Emilia, afirmam que “as crianças pequenas são encorajadas a explorar seu ambiente e a expressar a si mesmas através de todas as suas **“linguagens” naturais** ou modos de expressão [...]” (p. 23, grifos nossos).

Enfatizamos a definição da abordagem reggiana de que as linguagens das crianças sejam naturais, pois este é um aspecto diretamente relacionado à afirmação citada de Rinaldi (2021). Ademais, esta questão do que seja natural para a criança se cristaliza não somente em relação às denominadas linguagens, mas também em relação a outros aspectos. Um destes é o que Vecchi (2017) aponta como uma aptidão natural que a criança possui de se relacionar com o espaço. Essa assertiva possui também íntima relação com o afirmado por Edwards, Gandini e Forman (2016a) de que as crianças são incentivadas a explorarem o ambiente. Ora, tal exploração dos espaços é uma capacidade, ao que nos parece, colocada como natural e inerente à infância.

[...] **natural predisposição** para se colocarem em relação com o espaço: experimentam-no por meio de uma grande e sensível fisicalidade. Mediante corridas, saltos, passos variados, mãos que tocam, que acompanham superfícies, as crianças exploram o espaço fazendo surgir delas as características formais, táteis, sonoras e luminosas. Colhem dele cromatismos e particularidades (VECCHI, 2017, p. 141-142, grifos nossos)

Além disso, cumpre destacar que Rinaldi (2021), ainda no bojo daquilo que a abordagem de Reggio compreende como natural à criança, atesta que “as crianças são **biologicamente predispostas** a se comunicar e a estabelecer relacionamentos [...]” (p. 212, grifos nossos). Sendo assim, a relação e a comunicação entre as crianças, entre elas e os educadores e, no limite, entre elas e a própria realidade é entendida pela perspectiva a partir de uma concepção que naturaliza esses elementos. Vale destacar que esse aspecto fundamenta também o fato da abordagem reggiana se identificar como uma *pedagogia relacional*.

Tais premissas conduzem a abordagem de Reggio Emilia a uma concepção de infância que se materializa na imagem de *criança competente*. Rinaldi (2021) esclarece, na mesma direção apontada anteriormente por Vecchi (2017), que a criança é competente na sua relação com o mundo. Isto é, a criança possui, ao que nos parece, *a priori*, todas as condições necessárias para sua relação com a realidade e para que, a partir desta relação, possa também conhecer a referida realidade.

“[...] imagem de uma criança competente, na qual se baseia nossa experiência em Reggio. Mas competente em quê? **Em se relacionar com o mundo**. Crianças não conhecem o mundo, **mas possuem todas as ferramentas necessárias para conhecê-lo**, e querem fazer isso. **Nesse relacionamento com o mundo, as crianças acabam por conhecê-lo e por conhecer a si mesmas**” (RINALDI, 2021, p. 170, grifos nossos)

Essa imagem de criança competente é basilar na abordagem reggiana e aponta na direção de uma criança que é compreendida como **ativa** em seu processo educativo e no estabelecimento de suas relações interpessoais, em oposição a qualquer perspectiva de passividade. Isso porque conceber as crianças a partir do prisma da passividade significa ignorar os seus potenciais e suas possibilidades, ou então, suas competências.

As crianças, por sua vez, não suportam passivamente sua experiência, mas também tornam-se agentes ativos em sua socialização, construída em parceria com seus companheiros. Suas ações podem ser entendidas como mais do que meras respostas ao ambiente social, podem ser consideradas como estruturas mentais desenvolvidas pela criança através da interação social (RINALDI, 2016a, p. 110)

Nesta mesma direção, corroborando com esta assertiva, Filippini (2016a) afirma que “[...] **cada criança é única e é protagonista de seu próprio crescimento**. Também notamos que as crianças desejam adquirir conhecimentos, têm muita capacidade para a curiosidade e para maravilhar-se e anseiam por criar relacionamentos com outros e comunicar-se” (p. 118,

grifos nossos). Assim, a criança é considerada não somente a protagonista do processo educativo, mas também de seu próprio crescimento em virtude de suas competências “naturais”.

Dessa forma, atribuir papel ativo e protagonismo à criança por conta de suas competências, além de propiciar que ela seja considerada protagonista de seu crescimento implica, na abordagem de Reggio, que ela seja compreendida também como protagonista na **construção de seu conhecimento**. Nesse aspecto, apresentando características atribuídas à criança competente, Rinaldi (2021) aponta que:

[...] partilhamos os valores e os significados das abordagens dos **construtivistas e socioconstrutivistas**. Vemos uma criança que é conduzida pelo enorme potencial de energia de 100 bilhões de neurônios, pela força do desejo de crescer e de levar a sério a tarefa do crescimento, pela incrível curiosidade que a leva a procurar a razão de todas as coisas. Uma criança que sabe esperar e que tem altas expectativas. Uma criança que quer mostrar que conhece as coisas e que sabe como fazer as coisas, e que tem toda a força e o potencial gerados por sua habilidade de se questionar e se impressionar. Uma criança que é poderosa desde a hora em que nasce, porque está aberta ao mundo e é **capaz de construir o próprio conhecimento**. Uma criança que é vista em sua totalidade, que possui direções próprias e o desejo de saber e de viver. **Uma criança competente!** (p. 223, grifos nossos)

Portanto, estamos diante de uma concepção que atribui à criança a competência de construção de seu próprio conhecimento em decorrência de seu desejo de crescer, de saber e de viver. Desejo esse, aliás, considerado constitutivo natural daquilo que significa ser criança como aponta Katz (2016a) ao afirmar que “[...] as crianças possuem um **desejo inerente** de crescer, de saber e de compreender as coisas à sua volta” (p. 52, grifos nossos).

Deste modo, cumpre destacar que a imagem da criança competente que constrói seus próprios conhecimentos também implica a admissão das potencialidades da criança ao reconhecer sua capacidade de atribuir significado à realidade. Por isso, longe de enxergar as crianças por intermédio do prisma do *déficit*, tal qual as concepções que os educadores e entusiastas da abordagem reggiana visam combater fazem, os educadores de Reggio Emilia buscam enxergar as crianças pelo prisma da *potência*. Assim, de acordo com Dahlberg e Moss (2021):

Em Reggio, a resposta para esta questão [acerca da imagem de criança] é a da “criança rica”, uma imagem baseada na compreensão de que todas as crianças são inteligentes, o que quer dizer que **todas as crianças atribuem significado ao mundo**, num processo constante de construção de conhecimento, identidade e valores. Seguindo essa construção social, luta-se para mostrar as potencialidades de cada criança e para dar a cada uma delas o direito democrático de ser escutada e de ser reconhecida como cidadã na comunidade” (p. 39-40, grifos nossos).

Essa atribuição de significado é aspecto importante e fundamental no que diz respeito aos pressupostos da abordagem pedagógica de Reggio. Isso porque assumir que as crianças produzem e atribuem significados ao mundo é base estruturante para concepções outras, como as próprias concepções de aprendizagem e desenvolvimento, além do papel do(a) professor(a), como buscaremos discutir mais adiante. Ademais, especificamente em relação à concepção de infância, importa destacar que Rinaldi (2021) aponta a impossibilidade de se viver sem significado e que esta percepção é algo que nasce com a criança que, desde o nascimento, inicia sua busca por sentidos.

Não podemos viver sem significado; isso impossibilitaria qualquer senso de identidade, qualquer esperança, qualquer ideia de futuro. **As crianças sabem disso e iniciam sua busca desde o comecinho de suas vidas.** Sabem disso como membros novatos da espécie humana, como indivíduos, como pessoas. **A busca pelo sentido da vida e do eu na existência nasce com a criança e é por ela desejada.** É por isso que falamos que a criança é competente e forte – uma criança que tem o direito de ter esperança e de ser valorizada, não uma criança predefinida como frágil, carente, incapaz. Temos uma maneira diferente de pensar e tratar a criança: **nós a enxergamos como sujeito ativo, com o qual podemos pesquisar, tentar compreender as coisas no dia a dia, encontrar um significado, um pedaço da vida** (p. 122-123, grifos nossos)

No bojo da questão de atribuição de significado pela criança emerge outro aspecto caro à abordagem reggiana. Segundo os autores, compreender que a criança busca atribuir sentido a sua existência e, assim, vai atribuindo significado ao mundo, conduz à conceituação de que **a criança produz teorias**. É nesta direção que Rinaldi (2021) atesta que “os sentidos que as crianças produzem, as **teorias explicativas** que elas desenvolvem na tentativa de encontrar respostas, são de máxima importância, pois revelam de maneira vigorosa, **como as crianças percebem, questionam e interpretam a realidade e seus relacionamentos com ela**” (p. 205, grifos nossos).

Desse modo, para a abordagem de Reggio Emilia importa sobremaneira essa conceituação de que as crianças produzem teoria, compreendendo que, como anteriormente exposto, essas teorias são entendidas como objetivação e expressão do pensamento infantil e da forma como a criança compreende e interpreta a realidade circundante. Nesse sentido, a própria concepção de criança está no esteio explicativo dessa fundamentação à medida que se entende que “[...] as crianças são os mais ávidos investigadores do significado e da significância, e produzem teorias interpretativas” (RINALDI, 2021, p. 206).

Nesta perspectiva, ainda que pareça pouco usual e possa causar certa estranheza, cumpre ressaltar que o uso da terminologia “teoria” para se referir a essa forma de compreensão (e interpretação) da realidade pela criança é intencional na abordagem e possui intrínseca relação com a imagem de criança defendida por ela e que temos buscado elucidar até então. Nessa direção, Rinaldi explica que:

[...] pegamos o termo “teoria”, que normalmente tem uma conotação muito séria, e o transformamos num direito de todo dia, reconhecendo esse direito na criança que definimos como “competente” [...] uma teoria, portanto, é vista como uma explicação satisfatória, embora também provisória. É algo mais do que simplesmente uma ideia ou um grupo de ideias; deve ser prazerosa e convincente, útil e capaz de satisfazer nossas necessidades intelectuais, afetivas e ainda estéticas (p. 207).

Portanto, como exposto pela autora, os educadores de Reggio buscam tornar a teoria algo que se descola do necessariamente científico e teórico, ao qual normalmente o termo vem associado, para tornar a capacidade de criar teoria algo do “dia a dia”, do cotidiano e, como tal, direito de todos, inclusive das crianças. Vale a pena ainda ressaltar que, de acordo com o excerto apresentado, a teoria é compreendida a partir de uma perspectiva subjetiva que a indica como uma explicação que não é somente “suficiente”, mas que também satisfaz as necessidades intelectuais do sujeito e, não necessariamente, como uma explicação da realidade em si.

Além disso, cabe ainda ressaltar que no interior desta concepção há também um aspecto valorativo referente à “produção” de teorias que as considera uma expressão individual: cada indivíduo – cada criança – constrói para si sua própria teoria explicativa acerca dos fenômenos do mundo. Isso porque “para adultos e crianças, **sem diferença**, compreender representa ser capaz de desenvolver uma ‘teoria’ interpretativa, uma narração que dê sentido a eventos e objetos do mundo [...] **ao representarem o mundo, nossas teorias representam a nós mesmos**” (RINALDI, 2021, p. 123, grifos nossos).

Outrossim, importa também pontuar que a abordagem de Reggio, no que concerne à essa produção de teorias pelas crianças, enxerga o **processo** dessa construção como o mais primordial. Nessa direção, Vecchi (2017) relembra um episódio no qual o psicólogo Jerome Bruner, visitando uma escola de Reggio pela primeira vez, ao observar uma professora escutando atenta e respeitosamente a fala de uma criança, ficou encantado justamente com essa escuta atenta que, de acordo com a autora, se explica “[...] porque aquela criança estava montando uma teoria, **não importa qual fosse a sua veracidade**, porém, **mais significativo, era o processo que a levava à construção daquela teoria**” (p. 60, grifos nossos).

Assim, levando essa assertiva em consideração, reiteramos, portanto, que um dos pressupostos da abordagem de Reggio Emilia se baseia justamente na validação do pensamento infantil e na interpretação e significação que a criança faz da realidade e da possibilidade de expressão desses elementos por intermédio da construção de teorias. Deste modo, a abordagem se coloca na contramão daquilo que eles acreditam que convencionalmente acontece com o pensamento infantil e sua expressão. Isto é, “é muito comum as teorias e os entendimentos expressados pela criança serem definidos como ‘equivocados’ ou ‘ingênuos’ e, como tais, não merecedores de atenção ou de respeito” (RINALDI, 2021, p. 205).

Ainda nesta perspectiva, esta desqualificação a qual a abordagem reggiana se refere “[...] coloca a criança num patamar inferior, define como ‘imperfeita’, [não] considera significativa sua contribuição” (RINALDI, 2021, p. 205). Rompendo com essa concepção, portanto, a abordagem reafirma sua concepção de criança competente, compreendendo que tal competência abarca a possibilidade “[...] para elaborar teorias que interpretam a realidade e para formular hipóteses e metáforas como possibilidades de entendimento da realidade” (RINALDI, 2021, p. 223).

No interior dessa questão, é importante ressaltar que Vecchi (2017) atesta que a formulação das teorias infantis se aproxima da formulação teórica dos grandes pensadores à medida que ambas conseguem unir aspectos tanto racionais quanto imaginativos. Diz a autora que “é fascinante como as crianças constroem teorias. Só nas teorias dos grandes pensadores encontramos tão presentes e entrelaçados o racional e o imaginativo” (p. 60).

Dessa forma, ainda destacando a valorização das teorias infantis e esse entrelaçamento entre o racional e o imaginário, cumpre destacar que em Reggio, de modo geral, os educadores, ao considerarem a formulação teórica das crianças, as consideram como explicações válidas acerca da realidade e dos fenômenos dela e, como outrora já pontuado, não as entendem como explicações equivocadas que mereçam ser corrigidas, ainda que se destaque o caráter provisório de tais teorias. Conforme aponta Rinaldi (2021), “[...] nossas teorias são provisórias, a explicação que propõem é satisfatória, mas pode ser continuamente retrabalhada; [...] **elas devem nos agradar e nos convencer**, devem ser úteis e satisfazer nossas necessidades intelectuais, afetivas e estéticas (a estética do conhecimento) [...]” (p. 123, grifos nossos).

Desse modo, está em voga uma compreensão que valoriza sobremaneira a forma e o processo individual de construção e formulação de hipóteses e teorias e que, de certo modo, secundariza o conteúdo, pois o considera fruto desse processo singular. Ademais, denota-se o

caráter provisório destas formulações, além de enfatizar a agradabilidade e o convencimento como aspectos importantes dessas teorias. O suposto “equivoco” comumente atribuído às formulações infantis é rejeitado na perspectiva reggiana, dando lugar à valorização da significação elaborada pelas crianças.

Essas teorias, essas explicações que as crianças produzem são maravilhosamente meigas: “Está chovendo porque o homem da TV disse que ia chover”; ou “Está chovendo porque Jesus está chorando”. Essas afirmações, no entanto, não devem, de maneira nenhuma, ser tomadas como “equivocos”, termo normalmente utilizado na cultura pedagógica e que quer dizer que alguma coisa deve ser corrigida. Deveriam sim, ser vistos como algo muito mais importante: a gênese do desejo da criança pequena de fazer perguntas para si mesma, desde a mais tenra idade. Isso dá uma significação maior às situações em que a criança fica observando uma flor, durante dez minutos, em que se encanta com a chuva na janela e levanta suas indagações, seus “porquês”. Os momentos mais criadores da criança acontecem quando ela pergunta “por quê” (RINALDI, 2021, p. 205)

Assim, as denominadas teorias infantis são compreendidas a partir do prisma de que as crianças fazem conexões livres entre aquilo que elas conhecem. Neste aspecto, Vecchi (2017) atesta que “as crianças são capazes de invenções e de intuições de saber científico inacreditáveis, como também são capazes de juntar informações de modo totalmente inesperado” (p. 52). Ainda nesta mesma direção, a referida autora, além de comparar as teorias infantis aos dos grandes pensadores, como outrora pontuado, aproxima-as também dos artistas, ao atestar que tais conexões livres existem tanto na produção artística, quanto na produção das teorias das crianças.

o *impulso* para a exploração é uma característica que os aproxima [crianças e artistas], como a utilização frequente do *pensamento metafórico* que está muito presente nas crianças também por necessidade: juntam tudo o que sabem, e isso leva a fazerem conexões absolutamente livres e inacreditavelmente interessantes. Para o adulto, ao contrário, mais uma vez, o uso da metáfora é fruto de consciência para expressar um conceito (p. 275, grifos no original)

Nesta direção, importa ainda destacar que quando os educadores de Reggio fazem menção à elaboração de teorias por parte das crianças, está também em voga um preceito caro à abordagem, qual seja, o pressuposto de que as crianças são pesquisadores, afinal, como atesta Rinaldi (2016b) “como seres humanos, somos todos pesquisadores do significado da vida” (p. 240). A criação de teorias como explicações da vida (Rinaldi, 2016b) revela uma atitude pesquisadora por parte das crianças. A criação destas teorias advém dos *porquês* que, segundo

a referida autora, estão dentro de todos nós – e das crianças – e são forças motrizes para a pesquisa.

Em sua atitude na infância, podemos encontrar as raízes da criatividade, as raízes da filosofia, as raízes da ciência, as raízes da curiosidade e as raízes da ética. Nessa capacidade infantil de desenvolver teorias, podemos observar a liberdade de coletar elementos de ideias e montá-los de maneira original. Nessa busca por respostas na infância, vemos as raízes da atitude filosófica. Esse hábito infantil de perguntar “por que” é a única forma de manter o que é essencial na vida: a curiosidade. A humanidade existe e persiste porque desenvolvemos a nossa capacidade de curiosidade. Na busca por motivos e informações está a raiz de fazer o que é certo e bom – ou seja, é o fundamento da ética (RINALDI, 2016b, p. 241-242).

Logo, os questionamentos infantis – por quê? como? o quê? considerados por Rinaldi (2016b) como as perguntas chave das crianças, tanto na escola, quanto fora dela – levam a referida autora a indicar que “a criança pequena é o primeiro grande pesquisador” (p. 246). Neste sentido, “as crianças nascem pesquisando [...] as crianças nascem procurando pelo significado de suas existências [...]” (idem). Desse modo, tal qual os educadores de Reggio buscam tornar a produção de teorias algo do cotidiano, Rinaldi (2016b) aponta que a pesquisa deve ser tomada como uma atitude do dia a dia.

[...] eu gostaria de propor o conceito de “normalidade da pesquisa”, que define a pesquisa como uma atitude e uma abordagem do dia a dia – não apenas nas escolas, mas fora delas também – como forma de pensar por nós mesmos e em conjunto com os outros, uma forma de se relacionar com as outras pessoas, com o mundo ao nosso redor, com a vida (RINALDI, 2016b, p. 246).

Ainda nesta perspectiva, vale a pena retomar que a competência, como temos buscado evidenciar, é o esteio sobre o qual se edifica a concepção de criança na abordagem reggiana. Sendo assim, reiterando, tanto a competência, quanto a produção de teorias, ressaltamos que Rinaldi (2021) aponta que as crianças têm seus próprios saberes sobre qualquer tema que possa emergir como uma questão de pesquisa. De acordo com a autora, tais saberes advêm das hipóteses formuladas pelas crianças que, por sua vez, são oriundas das experiências infantis.

[...] acreditamos que as crianças são competentes, que têm o próprio saber e teorias sobre qualquer assunto que possa surgir como elemento de pesquisa. Toda criança tem sua “bagagem” própria de hipóteses acerca do possível senso e significado das coisas. Essas hipóteses procedem das experiências pessoais das crianças, e elas desejam comunicá-las aos outros, adultos e crianças (RINALDI, 2021, p. 235-236)

Desse modo, recuperando o excerto anterior, a autora pontua que as crianças têm o desejo de comunicar suas teorias com outros, sejam eles adultos ou outras crianças. Esse aspecto ligado à necessidade de comunicação por parte da criança é amplamente discutido pelos educadores da abordagem. Conforme atesta Rinaldi (2021), “as crianças são **biologicamente predispostas** a se comunicar, a existir em relação, a viver em relação [...] escutar parece uma **predisposição inata** que acompanha as crianças desde o nascimento, permitindo que seu processo de aculturação se desenvolva” (p. 127, grifos nossos).

Esta predisposição biológica para a comunicação é um aspecto importante a ser ressaltado, levando em consideração que os educadores de Reggio compreendem que as crianças, em suas elaborações teóricas, não as “guardam para si”, mas desejam, tendo em vista a predisposição natural à comunicação, comunicar com outros. Assim, a comunicação – sendo a abordagem uma pedagogia relacional e da escuta – é compreendida pelos educadores como fundamental para a elaboração teórica das crianças e para que elas, entre si, compartilhem suas próprias teorias e, a partir do diálogo entre elas, possam reelaborar suas formulações.

Continuando nesta direção, Rinaldi (2021) aponta que o diálogo entre os indivíduos, permite “[...] transformar um mundo intrinsecamente pessoal em algo compartilhado: meu conhecimento e minha identidade também são construídos pelo outro” (p. 207). Ademais, para além da partilha como necessidade constitutiva dos indivíduos, a referida autora também declara que “compartilhar teorias é uma forma de resposta à incerteza e à solidão” (idem).

[...] as crianças têm um domínio surpreendente de inúmeras linguagens e um apreço pelo fato de que “outras mentes” possam partilhar suas próprias crenças e teorias diferentes. Ainda nos primeiros anos de vida, elas já desenvolveram teorias poderosas acerca dos mundos físico, biológico e social, teorias que podem ser compreendidas como interpretações por meio das quais as crianças elaboram e dão sentido ao mundo à sua volta. **Essas teorias são enriquecidas e desafiadas através do diálogo com os outros.** Acima de tudo, as crianças adquirem a percepção da própria capacidade de pensar, de ter uma opinião e de produzir “teorias” (ou seja, pensar e interpretar a realidade) e da **importância do diálogo com os outros para construir o próprio conhecimento e a própria identidade** (RINALDI, 2021, p. 360, grifos nossos)

Ainda no interior da concepção de criança da abordagem de Reggio, importa destacar que determinadas passagens evidenciam aspectos concernentes às crianças e à infância que, de modo geral, atribuem características inerentes a elas. Neste sentido, por exemplo, Vecchi (2017) destaca um documento elaborado pelo projeto denominado de *0 a 99 – parque das cem linguagens*, destinado às escolas e às famílias, que aponta características da infância que, segundo eles, deveriam ser **preservadas** na vida adulta: “[...] algumas características explosivas

da cultura da infância: a curiosidade, a tensão para a pesquisa, a coragem, a criatividade, a empatia, as percepções sensoriais muito ativas, não a separação nas categorias rígidas das aprendizagens, mas uma atitude holística, energia vital” (p. 303)

Além dessas questões, Vecchi também faz apontamentos concernentes à criatividade infantil. Embora o trato com a criatividade em particular não seja o foco deste trabalho, julgamos apropriada essa discussão porque compreendemos que tais concepções fundamentam a concepção de criança da abordagem, tal como temos buscado evidenciar ao longo deste tópico. Nesse aspecto, a referida autora pontua que a abordagem considera a criatividade como um “dote natural”. Segundo ela:

Considerar **a criatividade como um dote natural, como nós e muitos outros pensam**, faz nascer logo algumas perguntas: Se é um dote natural, por que não é mais visível nas nossas sociedades? Por que não a encontramos com mais frequência no cotidiano? Uma das hipóteses pode ser que, se a criatividade é reconhecida como elemento base para um desenvolvimento pessoal e social importante, talvez apresente algumas características não desejadas e queridas, aliás, consideradas perigosas, como a não sujeição à autoridade, a flexibilidade, a curiosidade, o espírito crítico” (VECCHI, 2017, p. 183, grifos nossos).

Assim, embora a criatividade seja pontuada como natural da infância, a autora questiona o fato dessa qualidade não ser vista com frequência no cotidiano. A resposta se baseia no fato dela afirmar que, embora seja vista de forma positiva, como uma qualidade do desenvolvimento, a criatividade também traz consigo elementos comumente rejeitados e, no limite, combatidos.

Nessa mesma perspectiva, ainda pensando na própria concepção de criança, Rinaldi (2021) também atesta que a imagem de criança competente, defendida pelos educadores de Reggio, postula uma criança que é desafiadora, justamente por ser crítica. Desta forma, a criança da abordagem é uma “criança ativa, competente e crítica; uma criança que é, portanto, ‘desafiadora’, porque produz mudança e movimento dinâmico nos sistemas em que está envolvida, inclusive a família, a sociedade e a escola. Ela produz cultura, valores e direitos, competente para viver e aprender” (p. 156).

Deste modo, este excerto também traz outro fundamento importante para a conceituação de criança para a abordagem, a saber, a formulação de que a criança é produtora de cultura – a cultura da infância. É também nesta perspectiva que Rinaldi (2021) atesta que as crianças não devem ser vistas somente com vistas ao futuro, em um constante devir. Devem, por outro lado,

ser consideradas no presente, como cidadãs, portadoras, por exemplo, de direitos e de cultura – novamente, a denominada cultura da infância.

As crianças não são apenas o nosso futuro, nas quais investimos oprimindo seus sonhos e sua liberdade de ser alguém diferente daquilo que desejamos para elas. Elas são o nosso presente. A criança não é uma cidadã do futuro; ela se torna cidadã desde o primeiro instante de vida, e ainda a mais importante de todas, porque representa e traz o “possível”, uma declaração que, para mim, não tem nenhuma retórica. A criança é portadora, aqui e agora, de direitos, de valores e de cultura: a cultura da infância. Ela não é apenas o nosso conhecimento sobre a infância, mas o conhecimento da infância sobre como ser e como viver (RINALDI, 2021, p. 305).

Dessa maneira, a partir da concepção de produção de cultura pelas crianças, Rinaldi (2021) aponta que “as escolas assumem o caráter de uma ágora ou lugar de encontro, [...] onde ‘ser educacional’ significa ser locais para a produção de cultura. Produção cultural não só de uma cultura da infância, mas, acima de tudo, de uma cultura produzida pela infância” (p. 312).

Destarte, buscamos ao longo deste tópico elucidar alguns aspectos fundamentais concernentes à concepção de criança da abordagem de Reggio Emilia, tendo por base a compreensão de que tal conceituação – embora não somente ela – é estruturante no que diz respeito ao conceito de currículo adotado pela abordagem e que é objeto de análise deste trabalho.

2.3 Quem “ensina” ou quem escuta? O papel do(a) professor(a)

As crianças, como entendidas em Reggio, são protagonistas ativas e competentes que buscam a realização através do diálogo e da interação com outros, na vida coletiva das salas de aula, da comunidade e da cultura, com os professores servindo como guias (EDWARDS, 2016a, p. 152, grifos nossos)

No tópico anterior, nos detivemos a analisar a concepção de criança para a abordagem de Reggio. Neste tópico, nos debruçaremos sobre outro importante aspecto que compõe a perspectiva reggiana e que, compreendemos, possui também relação com a conceituação do currículo, a saber, a concepção e o papel do(a) professor(a) no processo educativo na abordagem. Ressaltamos que esta concepção está intimamente ligada a de criança discutida anteriormente. Nesta direção, tendo como parâmetro a definição de criança competente defendida pela abordagem, qual seria o papel do(a) professor(a) nas escolas de Reggio?

Edwards (2016b) aponta, ao discutir a atuação do(a) professor(a) em Reggio a partir das ideias de Malaguzzi, que “[...] o papel do professor em Reggio Emilia é complexo, multifacetado e necessariamente fluido, responsivo às mudanças do tempo e às necessidades das crianças, das famílias, da sociedade” (p. 153). Neste sentido, cumpre reiterar que o papel do(a) professor(a) na abordagem reggiana está em uma relação intrínseca com a imagem de criança. Assim, que tipo de professor(a) a criança competente precisa?

[...] as crianças pequenas são *protagonistas* poderosas, ativas e competentes do próprio crescimento. As crianças são protagonistas na sociedade, tendo o direito de serem ouvidas e de participarem, de fazerem parte do grupo e realizarem ações junto dos outros com base em suas próprias experiências e em seu próprio nível de consciência. As crianças nunca devem ser ensinadas de maneira abstrata, generalizada e desconectada da realidade concreta. Cada criança está intimamente ligada a condições no tempo e no espaço. Todas as crianças buscam realizar sua identidade e se fazerem ouvidas dentro daquele contexto específico. O seu contexto específico é a fonte da sua individualidade; é nele que elas se expressam por meio do diálogo e da interação com o grupo, **chamando adultos próximos para servir de parceiros, recursos e guias** (EDWARDS, 2016b, p. 155-156, grifo no original e grifos nossos)

Dessa forma, a criança, considerada como protagonista ativa e competente, necessita de um adulto/professor que assuma o papel de parceiro e guia para seu próprio crescimento, pois, como afirma Edwards (2016b) “o papel do adulto como professor complementa o papel da criança como aprendiz” (p. 155).

Ainda que o papel do adulto-professor esteja intimamente relacionado à imagem de criança competente, é preciso reiterar que Malaguzzi (2016a), ao discutir o papel do(a) professor(a) na interrelação com a perspectiva de uma criança ativa na construção de seus conhecimentos, atesta que “não pretendemos retornar à ingenuidade dos anos 70, quando a descoberta de seu papel ativo na estruturação dos eventos e da causalidade de duas vias na interatividade entre criança-adulto resultou em uma estranha desvalorização do papel do adulto” (p. 72). Deste modo, partindo do pressuposto de que o referido autor afirma que a abordagem de Reggio não pretende exercer essa desvalorização do papel do adulto-professor, resta-nos ainda a questão de qual o papel exercido por ele na referida perspectiva.

Um primeiro aspecto a ser destacado em relação ao papel do(a) professor(a) na abordagem diz respeito à necessidade de que este profissional compreenda a criança e tenha, para si, a imagem de criança defendida pela perspectiva. Neste sentido, segundo Malaguzzi (2016), “[...] seu papel como educadores deve incluir o entendimento das crianças como produtoras, e não como consumidoras” (p. 78). Assim, complementa o autor que os professores

“[...] **devem aprender a nada ensinar às crianças**, exceto o que podem aprender por si mesmas” (p. 78, grifos nossos).

Desse modo, a partir desta afirmação de Malaguzzi, podemos atestar que, além de ser necessário que o(a) professor(a) conheça a criança e assuma a concepção de criança da abordagem, outro aspecto fundamental que merece destaque em relação ao papel do professor é concernente ao ensino em si. Para a abordagem, **o(a) professor(a) não é um transmissor de conhecimentos**: ele precisa buscar ser um **cocriador do processo educativo** junto com as crianças.

[...] o educador não é afastado de seu papel de adulto; em vez disso, ele o revisa numa tentativa de se tornar cocriador, mais do que simplesmente transmissor, de conhecimento e de cultura. [...] isso requer um educador “poderoso”, o único tipo adequado à nossa criança igualmente “poderosa”. Dessa forma, a escola se torna um local de pesquisa, onde crianças, junto com os educadores, são pesquisadoras primordiais (RINALDI, 2021, p. 227).

Portanto, como pontuado, quando buscamos elucidar a concepção de criança e alegamos que a abordagem considera as crianças como exímios pesquisadores, Rinaldi (2021) propõe que os(as) professores(as) também sejam vistos a partir deste prisma. Assim, a escola torna-se, em si mesma, um local de pesquisa e, não necessariamente, de ensino.

Nesta direção, considerando que crianças e professores são colocados no lugar de pesquisadores e que a escola é transformada em local de pesquisa, ainda nos resta compreender qual o papel do adulto-professor(a) neste processo. Logo, cabe destacar outro aspecto fundamental concernente à abordagem que se relaciona ao aspecto já descrito: o fato de que a abordagem reggiana se qualifica como uma **pedagogia da escuta**.

Se nós acreditamos que as crianças têm teorias, interpretações e questões próprias e que são coprotagonistas dos processos de construção do conhecimento, então **os verbos mais importantes na prática educativa não são mais “falar”, “explicar” ou “transmitir” -, é apenas “escutar”**. Escutar significa estar aberto aos outros e ao que eles têm a dizer, ouvindo as cem (e mais) linguagens com todos os nossos sentidos. Escutar é um verbo ativo, pois significa não só gravar uma mensagem, mas também interpretá-la, e essa mensagem adquire sentido no momento em que o ouvinte a recebe e a avalia. Escutar é ainda um verbo recíproco (RINALDI, 2021, p. 227-228, grifos nossos).

Por isso, da concepção de criança como produtora de teorias a qual nos referimos anteriormente, deriva a concepção de educador como aquele que tem como papel a **escuta** no processo educativo – e não falar, explicar ou transmitir. Isto porque “a pedagogia da escuta trata

o saber como algo construído, em perspectiva e provisório, e não a transmissão de um corpo de conhecimentos que transforma o Outro num igual” (DAHLBERG; MOSS, 2021, p. 43).

Desse modo, a escuta é compreendida como fulcral na elaboração pedagógica da abordagem reggiana e se estabelece como um princípio sobre o qual se estrutura toda a abordagem. Nesta direção, conforme aponta Vecchi (2017), “uma das bases do nosso trabalho é uma atenta, respeitosa, solidária e carinhosa *escuta* das estratégias e das modalidades de pensamento das crianças, de crianças que se sentem livres para expressar opiniões e confiantes pelo fato de que serão escutadas com atenção e respeito” (p. 60, grifos no original).

Desta forma, conforme afirma Vecchi (2017) a escuta, tal como preconizada pela abordagem, é o movimento que se propõe a escutar as estratégias e as modalidade de pensamento das crianças – suas teorias interpretativas e suas significações da realidade. Nessa direção, Rinaldi (2021) alega que a escuta é condição para o aprendizado, uma vez que ela baliza as relações inerentes ao processo de dialogar e de aprender.

Escuta como premissa de qualquer relação de aprendizado – aprendizado que é determinado pelo “sujeito aprendiz” e toma forma na mente desse sujeito por meio da ação e da reflexão, que se torna conhecimento e aptidão por intermédio da representação e da troca. Escuta, portanto, como um “contexto de escuta”, em que se aprende a ouvir e a narrar, em que indivíduos sentem legitimidade para representar suas teorias e oferecer as próprias interpretações de uma questão particular (RINALDI, 2021, p. 125, grifos no original).

Ainda na direção de definir essa escuta como condição do trabalho do educador, Rinaldi (2021, p. 209) afirma que “aprender a escutar é uma tarefa difícil; é preciso se abrir para os outros, e todos nós necessitamos disso. A escuta competente cria uma profunda abertura e uma forte predisposição à mudança”. Ou, como atesta Paola Cavazzoni, em entrevista a Veia Vecchi, “[...] as crianças são intérpretes muito sensíveis. Ao passo que nós, adultos, às vezes temos que reaprender a escutar [...]” (VECCHI, 2017, p. 166). Assim, o desenvolvimento do ato de escutar é tomado como natural às crianças, mas de desenvolvimento imprescindível para os(as) professores(as): uma escuta que seja competente e aberta ao outro – as crianças – e aberta, portanto, aos seus modos de pensar e interpretar a realidade.

Nesta perspectiva, destacamos que é por intermédio da escuta que os educadores de Reggio entendem que conseguem capturar aquilo que a criança é, como pensam e o que produzem em suas interações. Simona Spaggiari, educadora atelierista de Reggio, em entrevista a Veia Vecchi (2017) atesta que, quando no início de seu trabalho em uma escola Reggiana, ao

constatar que não conhecia as crianças, fez da escuta o elemento principal para que pudesse, então, conhecê-las. De acordo com sua narrativa:

Quem eu menos conhecia eram as crianças, e o que comecei a fazer espontaneamente foi escutá-las enquanto brincavam e exploravam autonomamente: eu era curiosíssima, queria *escutar* a cultura delas, entender onde estavam e quem elas eram. Descobri que a coisa mais contemporânea da minha escola eram justamente as crianças, mais contemporâneas que os materiais e os contextos oferecidos a elas (VECCHI, 2017, p. 252, grifos no original)

A fala de Spaggiari explicita um pressuposto outrora apresentado neste trabalho e defendido por Malaguzzi, que diz respeito ao fato de que, para a abordagem, as coisas relativas às crianças só são aprendidas com as próprias crianças. Neste sentido, a escuta emerge como ferramenta de conhecimento das crianças e, conforme já apontamos, de seus modos de ser, pensar, compreender a realidade etc.

Um outro aspecto diretamente relacionado ao conceito de escuta defendido pela abordagem diz respeito à **incerteza**. De acordo com Rinaldi (2016b), “escutar também significa estar aberto à incerteza e viver na zona de desenvolvimento proximal” (p. 237). De acordo com a referida autora, são as dúvidas que movem os indivíduos à escuta, pois somente assim eles se movem em direção aos outros no sentido de recebê-los. Ainda segundo ela, essas dúvidas podem conduzir os indivíduos em direção a pensar que o que acreditam pode não ser verdade e, portanto, um ponto de vista somente pode mudar a partir dos pontos de vista de outros.

Ainda nesta mesma perspectiva, que se pauta na incerteza como princípio, Vecchi declara que “[...] é necessário que não sejamos muito afeiçoados às teorias e deixemos espaços às dúvidas, permitindo que o ato de escutar a realidade cultural e social e as crianças modifique as teorias de referência” (2017, p. 97). Ou seja, a relação entre escuta e incerteza se insere também no interior da discussão entre teoria e prática à medida em que a prática vai sendo entendida como parâmetro de modificação das teorias. É nesta mesma direção que Rinaldi (2021) atesta que “teoria e prática são colocadas numa relação de reciprocidade, na qual, até certo ponto, **a prática tem precedência sobre a teoria** [...]” (p. 109, grifos nossos).

Dessa forma, Simona Spaggiari, na mesma entrevista concedida a Veia Vecchi (2017) e outrora citada, aponta que a escuta é condição para que os educadores em Reggio percebam o contínuo movimento de mudança, além da condição para que se surpreendam a partir daquilo que é trazido pelas crianças. Em suas palavras:

Eu sustentaria o valor da **incerteza**, porque temos que estar em escuta contínua da mudança. Acredito que estamos ligados um pouco demais às certezas, ao que já conhecemos: talvez seja preciso recuperar a capacidade de escutar e de fazer-se surpreender e ficar curioso pelo que está fora, pelas crianças de hoje em contínua mudança (VECCHI, 2017, p. 256, grifos nossos).

Destarte, New (2016a) aponta que “a visão dos adultos como aprendizes, em Reggio Emilia, permite que os(as) professores(as) reconheçam suas incertezas enquanto constroem por si mesmos um entendimento sobre o desenvolvimento infantil” (p 211). Nesse sentido, são as incertezas que permitem, tal como já pontuado, duvidar daquilo que comumente se tem como certezas e estar aberto para aquilo que se apresenta como novidade advinda das contínuas mudanças.

Deste modo, compreendemos que a abordagem de Reggio alicerça a concepção do trabalho dos educadores a partir da escuta – atenta, cuidadosa, respeitosa, conforme anunciado. Entretanto, para além dessa concepção basilar, há questões outras que se apresentam como fundamentais no que concerne ao trabalho educativo. Conforme já pontuado, a abordagem não entende que o papel do(a) professor(a) seja o de transmitir conhecimentos, afinal, as crianças possuem suas próprias teorias explicativas acerca da realidade e são competentes para significar o mundo. Pautada nessa acepção, Rinaldi (2021) faz importantes apontamentos relativos ao papel dos educadores e em que consiste seu trabalho educativo.

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. O papel do educador (e da equipe de educadores) também inclui o constante levantamento de hipóteses acerca dos desenvolvimentos possíveis para o projeto educativo, e isso se vincula intimamente a outros aspectos que caracterizam o trabalho do educador: escuta, observação, documentação e interpretação” (RINALDI, 2021, p. 228).

Portanto, o papel dos educadores em Reggio está pautado nesta criação de contextos conforme descrito pela autora. Esses contextos são, prioritariamente, contextos nos quais é possível que a criança exerça seu papel de protagonista e os educadores, o papel não só de criação do referido contexto, mas também o papel de quem escuta – além de quem observa, documenta e interpreta, aspectos que buscaremos tratar também mais adiante.

Neste sentido, Rinaldi (2021), ao abordar aspectos concernentes ao papel dos(as) professores(as), aponta que “[...] uma das tarefas primordiais do educador e, portanto, da escola

é ajudar o grupo de crianças e cada uma delas individualmente a **aprender a aprender**, estimulando sua predisposição natural para os relacionamentos e a consequente coconstrução do conhecimento” (p. 229, grifos nossos). Por conseguinte, esse aprender a aprender que a abordagem promulga é compreendido a partir da relação entre as crianças – considerada como natural, afinal, conforme já pontuado anteriormente, a abordagem as compreende como biologicamente propensas ao estabelecimento de relações e de comunicação. Deste modo, como atesta Rinaldi (2016b), “a sociabilidade não é ensinada às crianças; elas são seres **naturalmente sociais**” (p. 238, grifos nossos).

Em vista disso, um dos papéis do(a) professor(a) é justamente favorecer esses relacionamentos em grupo a partir da criação de contextos que sejam interessantes às crianças. Com o contexto criado e as relações acontecendo, o(a) professor(a) figura como aquele responsável pela escuta daquilo que emerge individualmente de cada criança e do grupo.

Penso que um professor [...] deva empenhar-se para procurar modos e propostas para construir contextos interessantes, a fim de permitir a cada criança e ao grupo de crianças entrarem em aventuras do pensamento e da ação da maneira mais autônoma e subjetiva possível, com a consciência de que a educação dificilmente pode ser planejada de modo simples, com uma oferta e uma resposta direta. Deve, ao contrário, deixar a porta aberta para todas as possibilidades que nascem, *escutando* as crianças e a sua extraordinária capacidade de inventar situações novas e criativas” (VECCHI, 2017, p. 76, grifos no original).

Desse excerto de Vecchi, ressalta-se outro aspecto importante que diz respeito às possibilidades que nascem a partir daquilo que as crianças podem criar. Isto é, o(a) professor(a) pode criar o contexto, mas não necessariamente sabe quais caminhos as crianças podem tomar, dada a capacidade inventiva e criativa que possuem. Neste sentido, ainda tomando a ideia da escuta e das relações do grupo, Rinaldi (2021) alega que é preciso “[...] desenvolver a sensibilidade natural das crianças para apreciar e expandir as ideias dos outros, compartilhando-as em conjunto” (p. 212).

Assim, o trabalho do(a) professor(a) se encaminha na direção de oportunizar esses contextos para que as crianças se relacionem, pois, de acordo com Rinaldi (2021), a partir das proposições malaguzzianas, “o objetivo do ensino não é produzir aprendizagem, mas **criar as condições para a aprendizagem**, esse é o ponto focal, a qualidade da aprendizagem” (p. 309, grifos nossos). Nesta perspectiva, de acordo com o próprio Malaguzzi (2016a), em Reggio, “o objetivo da educação é aumentar as possibilidades para que a criança **invente e descubra**. As palavras não devem ser usadas como um atalho para o conhecimento. Como Piaget,

concordamos que **o objetivo do ensino é oferecer condições para a aprendizagem**” (p. 87, grifos nossos).

Diante disso, cumpre também destacar que há uma profunda concepção em Reggio acerca da relação existente entre ensino e aprendizagem. Dada a natureza do trabalho do(a) professor(a) – a criação de contextos e de escuta – o ensino não é compreendido como, necessariamente, produtor de aprendizagens, mas sim, como oportunidade para que, a partir de invenções descobertas, por exemplo, a criança aprenda a aprender.

É óbvio que, entre a aprendizagem e o ensino, honramos a primeira. Não é o caso de desprezarmos o ensino, mas declaramos: “coloque-se de lado por um momento e deixe espaço para aprender, observe cuidadosamente o que as crianças fazem e então, se você entendeu bem, talvez ensine de um modo diferente de antes” (MALAGUZZI, 2016a, p. 87).

Assim, na relação entre ensino e aprendizagem, a abordagem de Reggio preconiza a aprendizagem. Ainda no interior desta discussão, cabe destacar que Malaguzzi retoma um conceito vigotskiano (o Vigotski de Reggio, como eles afirmam e como já pontuamos), a saber, o conceito de zona de desenvolvimento proximal, para questionar justamente a questão relativa ao ensino. Diz Malaguzzi (2016a): “a questão [da zona de desenvolvimento proximal] é um tanto ambígua. Será que se pode oferecer competência a alguém que não a tem? A própria sugestão parece **readmitir os antigos fantasmas do ensino que tentamos afastar**” (p. 89, grifos nossos).

No bojo desta discussão, a abordagem reggiana se propõe a pensar a problemática acima referida a partir de um conceito que eles denominam de circularidade, a saber:

[...] buscamos uma situação na qual a criança está prestes a ver o que o adulto já vê. A lacuna é pequena entre o que cada um vê, a tarefa de fechar a lacuna parece possível, e as habilidades e disposição da criança criam uma expectativa e prontidão para este salto. Nessa situação, o adulto pode e deve emprestar às crianças seu julgamento e conhecimento. Contudo, é um empréstimo com uma condição, especificamente, de que a criança preste a devolução (MALAGUZZI, 2016a, p. 89-90).

O excerto acima, ao apresentar o conceito de circularidade, se assemelha a uma outra metáfora, também proposta por Malaguzzi e recuperado por Filippini (1990 *apud* Edwards, 2016b), que atesta que “[...] temos [os professores] que saber ficar impressionados e aproveitar como as crianças. Devemos saber pegar a bola que a criança nos joga e lançá-la de volta de maneira que a criança queira continuar brincando conosco, desenvolvendo, talvez, outros jogos

conforme vamos indo” (p. 156). Assim, “ao formular originalmente essa ideia, Malaguzzi estava salientando a importância de se observar exatamente o que as crianças dizem no diálogo, de modo que o professor possa captar uma ideia e lançá-la de volta - e assim, tornar o jogo mais interessante” (EDWARDS, 2016a, p. 152)

Logo, pensar o papel do(a) professor(a) é pensar o papel de um adulto inserido em um contexto de crianças que, conforme temos buscado evidenciar, são compreendidas como sujeitos ativos, produtores de cultura, de teorias, de conhecimento, sujeitos competentes e que aprendem a aprender em contextos de comunicação com seus pares. Nesta direção, Malaguzzi (2016a) afirma que, “o ato central dos adultos, portanto, é ativar, **especialmente de um modo indireto**, a competência de extrair significado, das crianças, como uma base para toda a aprendizagem” (p. 85, grifos nossos).

Ainda na direção de discutir o papel do adulto-professor(a), Malaguzzi (2016a) atesta que o que está em voga é a assunção de que as crianças são capazes de, autonomamente, extrair significação da realidade. Nesta perspectiva, de acordo com o autor, mesmo que o adulto tenha papel nesse processo, é preciso que a determinação do papel da própria criança vá na direção da compreensão de sua capacidade de, a partir das experiências cotidianas, extrair estes significados.

[...] não desejaria minimizar o papel determinante dos adultos no oferecimento de estruturas semânticas e sistemas de significado que permitem que a mente infantil se comunique. Ao mesmo tempo, porém, gostaria de salientar a participação das próprias crianças: elas são capazes, de um **modo autônomo**, de extrair significado de suas **experiências cotidianas** através de atos mentais envolvendo planejamento, coordenação de ideias e abstrações” (MALAGUZZI, 2016a, p. 85, grifos nossos).

Portanto, no interior daquilo que é considerado papel do(a) professor(a) na abordagem de Reggio, importa destacar um aspecto pontuado por Rinaldi (2016a) – acerca do papel de qualquer adulto na relação com as crianças – que alega que “a tarefa dessas pessoas [pais e professores] não é simplesmente satisfazer ou responder perguntas, mas, em vez disso, **ajudar as crianças a descobrir respostas** e, mais importante ainda, ajudá-las a indagar a si mesmas questões relevantes” (p. 108, grifos meus).

Nesta direção, emerge outro aspecto fundamental em relação à abordagem reggiana que diz respeito aos interesses das crianças e ao papel dos educadores em relação a estes interesses. Edwards (2016a) atesta que quando as crianças se engajam em projetos que são de seu interesse elas, naturalmente, encontram problemas que desejam investigar e continuar pesquisando.

Deste modo, ao(à) professor(a) não cabe a função de “dar respostas” a estas questões que surgem para as crianças, mas, ao contrário, cabe a ele estimular que as crianças formulem suas próprias hipóteses e encontrem, por si mesmas, suas próprias respostas.

Os professores prestam atenção, constantemente, à atividade das crianças. Acreditam que **quando as crianças trabalham em um projeto de interesse para elas, encontrarão naturalmente problemas e questões que desejarem investigar. O papel do professor é ajudá-las a descobrir seus próprios problemas e questões.** Neste ponto, não oferecerão soluções fáceis, mas, ao invés disso, ajudarão as crianças a focalizarem-se em um problema ou dificuldade e a formularem hipóteses” (EDWARDS, 2016a, p. 155, grifos nossos).

Assim, importa ressaltar que os interesses das crianças são aspectos também fundamentais à abordagem pedagógica reggiana. De acordo com Malaguzzi (2016a), em Reggio, **“os professores seguem as crianças, não os planos”** (p. 94, grifos nossos). Logo, os(as) professores(as) seguem os interesses das crianças. Nesta perspectiva, os(as) professores(as) em Reggio, ao compreenderem as crianças como competentes no processo de construção de seus próprios conhecimentos, compreendem que é preciso pautar o processo educativo não naquilo que é “externo” às crianças, mas justamente naquilo que elas desejam e demonstram interesse em aprender.

Para o educador, a capacidade de refletir sobre a forma com que se dá o aprendizado significa que ele pode **basear seu ensino não naquilo que ele deseja ensinar, mas naquilo que a criança deseja aprender.** Desse modo, ele aprende a ensinar, e junto com as crianças, busca a melhor maneira de proceder” (p. 185, grifos nossos).

Portanto, o trabalho de escuta e de observação dos(as) professores(as) deve buscar captar esses interesses demonstrados pelas crianças de modo a estruturar um percurso de trabalho que, segundo Vecchi (2017), não deve tolher esses interesses e, no limite, as próprias crianças.

Entre os cuidados importantes que um professor e um atelierista devem tomar está o de aprender a desenvolver um percurso de trabalho **sem trair as crianças, os seus diversos interesses, as suas percepções** e, para avançar e melhorar a qualidade do trabalho, recorrer às antenas muito sensíveis das quais as crianças são dotadas, de modo que também possam oferecer a nós, adultos, novos e mais ricos olhares para o mundo (VECCHI, 2017, p. 67, grifos nossos).

Neste sentido, Malaguzzi (2016a) afirma que um dos papéis importantes do(a) professor(a) é justamente o de ajudar as crianças a se perceberem como autoras e produtoras de seus próprios conhecimentos: é neste contexto de investigação das crianças – no sentido de construção de conhecimentos – que os interesses delas podem emergir. De acordo com o autor, “uma vez que as crianças sejam auxiliadas a perceber a si mesmas como autoras ou inventoras, uma vez que sejam ajudadas a descobrir o prazer da investigação, sua motivação e interesse explodem” (p. 72). É na relação com esta premissa que o pedagogo pontua que as crianças sabem seguir e traçar seus próprios caminhos, pois “[...] em muitas situações, especialmente quando se estabelece desafios, as crianças mostram-nos que sabem como caminhar rumo ao entendimento” (idem).

Destarte, a relação que educadores estabelecem com as crianças também é ponto importante para a abordagem de Reggio na medida em que a aceção primária atesta a competência das crianças na construção de conhecimentos – como autoras de hipóteses e como produtoras de teorias interpretativas da realidade. Deste modo, um questionamento fundamental para a abordagem reside justamente em compreender **quando e como os educadores devem intervir**.

Como aponta Rinaldi (2016a), e como temos buscado também evidenciar, “o professor permanece sempre um observador atento e, além disso, um pesquisador” (p. 111). Entretanto, na condição de observador das atividades infantis, “o desafio para o adulto é estar presente sem ser um **intruso**, a fim de manter melhor a dinâmica cognitiva e social enquanto está em progresso” (p. 111, grifos nossos).

Nessa mesma perspectiva, dado o fundamento de protagonismo das crianças, Edwards (2016a) declara que “os professores de Reggio experenciam como difícil, é saber como e quando interferir, pois isso depende de uma análise de momento a momento do pensamento das crianças” (p. 156). Assim, a referida autora completa que “como Malaguzzi (1987, p. 17) escreveu, as crianças estão “[...] perigosamente na fronteira entre a presença que desejam e a repressão que não desejam”. Por isso, **um professor não deve intervir muito e, ainda assim, não deve deixar passar um momento precioso para o ensino**” (p. 157, grifos nossos).

Dessa forma, o papel do(a) professor(a) em Reggio é **estar junto**, sem que sua presença seja necessariamente intrusiva; o(a) **professor(a) está com as crianças**, numa relação que, como pontuada anteriormente, não se pauta no ensino como transmissão de conhecimentos, mas sim, como aponta Edwards (2016b, p. 153) no “papel do professor no apoio da

aprendizagem” das crianças. É nessa perspectiva, convergindo com o exposto, que Rinaldi (2021) aponta contribuições de Maria Montessori¹³ acerca do papel do(a) professor(a) na relação com as crianças:

Mudar a ação da escola de ensinar para aprender, concretamente e não apenas verbalmente, favorecendo a ação construtiva e colaborativa das crianças e a **presença do educador como ajudante que está sempre disponível para elas, mas sem ser opressivo ou intrusivo** (...) Aquilo que as crianças sabem fazer juntas hoje elas saberão fazer sozinhas amanhã” (p. 182, grifos nossos)

É no interior desta formulação que Rinaldi (2021) também retoma uma fala, segundo ela, comumente dita por Malaguzzi, no sentido de reafirmar que o aprendizado mais valorativo não é aquele ensinado pelo adulto, mas aquele que a criança consegue aprender por ela mesma. Deste modo, ela afirma recuperando-o: “jamais ensine a uma criança algo que ela possa aprender sozinha” (p. 229).

Portanto, em relação à intervenção do(a) professor(a) nas atividades das crianças é, de acordo com os educadores de Reggio, sempre um desafio no sentido de decidir se se deve ou não intervir e, se sim, encontrar o “melhor momento” para tal intervenção. Isso porque, como já pontuado, os educadores compreendem que as crianças são capazes de encontrar por si mesmas soluções para os problemas que se apresentam. Ademais, as soluções encontradas pelas crianças são, via de regra, muito diferentes daquelas que os adultos poderiam propor.

Você está sempre com medo de perder aquele momento quente. É realmente um ato de “equilibrar as coisas”. Acredito na intervenção, mas pessoalmente estou propensa a esperar, pois notei que **as crianças frequentemente resolvem o problema por conta própria, e nem sempre da forma que eu teria proposto! Elas frequentemente encontram soluções que eu jamais teria percebido.** Contudo, às vezes, esperar significa perder o momento. Assim, é uma decisão que precisamos

¹³ “Natural da pequena cidade de Chiaravalle, próxima de Ancona, no norte da Itália, onde nasceu a 31 de agosto de 1870, Maria Montessori foi a primeira mulher do seu país a formar-se em medicina (1896). No ano seguinte ao da sua formatura, foi indicada como médica assistente da clínica psiquiátrica da Universidade de Roma. [...] Maria Montessori estudou ainda pedagogia e psicologia, formou novos conceitos e começou a desenvolver seu próprio método. [...] [fundou] sua própria escola, a Casa dei Bambini, cujo modelo foi logo copiado por outras escolas em toda a Europa, apesar da forte oposição dos defensores do sistema ortodoxo de ensino, temerosos das consequências de um método baseado na liberdade e na autoeducação. Em 1922, quando seu sistema de ensino já a tornara muito conhecida, Maria Montessori foi nomeada inspetora geral das escolas públicas da Itália, mas, com a ascensão do fascismo, as escolas montessorianas começaram a ser fechadas e a educadora viu-se obrigada a abandonar o país. [...] somente após o término da Segunda Guerra Mundial pôde retornar ao seu país, onde voltou a dar aulas na Universidade de Roma. Porém, não ficou muito tempo na Itália. Seu renome era tal, nos últimos anos de vida, que foi obrigada a deslocar-se aos mais diversos lugares a fim de supervisionar a formação de novos professores. Por fim, fixou-se definitivamente na Holanda, onde veio a falecer na pequena cidade de Noordwijk, a 6 de maio de 1952”. (MONTESSORI, sd, p. 241-242).

tomar muito rapidamente” (VECCHI, 1990 *apud* EDWARDS, 2016a, p. 157, grifos nossos)

Desta forma, essa perspectiva de não intervenção é vista pelos educadores de Reggio como uma possibilidade de não imposição do olhar e dos interesses dos adultos para as crianças, dando-lhes, assim, oportunidade para que elas manifestem e mantenham seus próprios interesses. Sendo assim, Edwards (2016a), narrando um episódio de trabalho com argila observado em uma escola de Reggio, atesta que “[...] Paola [Paola Notari, a coprofessora] não interfere e insiste em sua ideia de movimento. Uma vez que todas as crianças estão muito envolvidas no que estão fazendo, **ela não impõe suas próprias ideias a elas**” (p. 161, grifos nossos).

Ainda nessa direção, Vecchi (2017), narrando um acontecimento entre duas crianças que observam recortes de cartolina colados nas janelas pelas professoras e interagem a partir de suas hipóteses envolvendo a luz solar e as sombras, reafirma o papel de observadora da professora. Diante disso, ressalta-se tanto a importância da não intervenção – ou do momento para tal – quanto a importância da organização do ambiente, como buscaremos analisar mais adiante.

A professora não considera apropriado intervir e insistir no problema. Possivelmente, fará isso em outro contexto, com outros elementos: a semente é jogada e é muito provável as crianças encontrem uma maneira de se servirem dela em outras situações, ou será a professora, com uma provocação apropriada, que solicitará reflexões posteriores em novas situações (VECCHI, 2017, p. 203).

No interior dessa perspectiva, destacamos ainda que a não intervenção possui intrínseca relação com o fato dos educadores de Reggio buscarem fazer com que as crianças confiem em suas capacidades e, assim, munidas dessa confiança, que possam buscar por conta própria a solução para os problemas que se apresentam sem que tenham que ficar esperando o adulto dar-lhes as soluções prontas. Para exemplificar, tomamos uma situação descrita por Vecchi (2017) que diz respeito ao início do contato das crianças com a argila no ateliê. Segundo a autora, uma dificuldade comum à maioria das crianças que iniciam suas construções tridimensionais com argila é concernente à consistência desse material. Em relação à situação narrada, as crianças engajavam-se na construção de árvores e os educadores previam dificuldades em relação ao tronco, dada a consistência da argila, que deveria suportar os galhos e, se frágil demais, tendia a envergar. Assim, a grande questão gira em torno de intervir para evitar que esse problema

aconteça ou deixar as crianças construírem, perceberem o problema e, confiantes em suas capacidades, encontrarem soluções que lhe pareçam adequadas.

Nesse ponto, muitos professores intervêm, explicando como prevenir o problema, e a mesma explicação construtiva é dada a todos e é adotada por todos. Acontece de maneira diferente se as crianças sabem que podem confiar nas suas capacidades e estão, dessa maneira, habituadas a procurar resolver de modo autônomo os problemas de construção que encontram (VECCHI, 2017, p. 192)

Então, nesta fronteira entre a intervenção e a não intervenção, cumpre destacar que os educadores de Reggio compreendem o papel dos(as) professores(as) como “ofertante de ocasiões” ou “ofertante de opções” (Edwards, 2016a) ou “distribuidor de ocasiões” (Edwards, 2016b). Isso porque, conforme atesta Malaguzzi (2016a), “nossas crianças têm muitas escolhas [...]” (p. 92). Ou ainda, como assegura Vecchi (2017), é preciso deixar que as crianças sejam “protagonistas das escolhas” (p. 65).

Nesta direção, os(as) professores(as) em Reggio, respeitando e apoiando os interesses das crianças e a posição delas como protagonistas de suas próprias escolhas, precisam ter flexibilidade e compreender que aquilo que as crianças escolhem, nem sempre, vai ao encontro daquilo que o adulto escolheria fazer ou que o adulto desejaria que elas escolhessem. Deste modo, Edwards (2016a), ao narrar um episódio gravado em vídeo no qual a professora Giulia Notari ajuda o grupo de crianças a fazer a transição da reunião matinal para a primeira atividade do dia, aponta o trabalho realizado por ela como uma “ofertante de ocasiões” para as crianças que ainda não haviam se engajado em nenhuma atividade ou para uma menina que parecia “desanimada” no dia.

[Para um grupo de crianças ainda sem atividade:] Vocês querem trabalhar com a cor verde no atelier pequeno? Ou desejam cortar com as tesouras e usar cola? [...] [Para a menina “desanimada”:] O que isto [desenho recuperado de um dia anterior à observação] precisa? Você precisa de uma caneta preta para continuar? ... Você quer trabalhar em outro desenho? Você quer outro papel para trabalhar com a cola? Você gostaria de ir brincar? Meu amor, o que você gostaria de fazer? (p. 159-160)

Percebe-se, portanto, que a professora realmente age como alguém que oferece opções às crianças para que elas escolham – ou não – aquilo que desejam realizar no dia. Isso porque, conforme atesta Simona Spaggiari, atelierista em Reggio, em entrevista a Vecchi (2017) “[...] na escola e no ateliê, são elas [as crianças] autoras de tudo: decidem que história contar, que tempos utilizar, que poderes desenvolver e quais instrumentos reais ou virtuais inventar ou

utilizar para serem protagonistas do acontecimento” (p. 253). Deste modo, complementa ainda Isabella Meninno, também atelierista, que é preciso permitir à criança imaginar, sem que o adulto tenha imaginado antes por ela; é preciso possibilitar a criação das crianças, sem que os adultos tenham tudo organizado antecipadamente de modo a direcionar a atividade infantil.

Porque o ideal é sempre propor sem sugerir, pedindo para as crianças construírem situações para resolverem, mas sem dar soluções, pedindo para as crianças imaginarem sem nós imaginarmos muito antes, dar a possibilidade às crianças de realizarem, sem organizar demais antecipadamente. A tensão é inventar com o desejo de reinventar o conhecido (VECCHI, 2017, p. 259).

Nesse sentido, no interior dessa discussão acerca da intervenção – ou não – do(a) professor(a), emerge outro aspecto fundamental, tal como anunciamos anteriormente, a saber, a documentação. Segundo Rinaldi (2021), “[...] os educadores que sabem como observar, **documentar** e interpretar os **processos que as crianças experimentam autonomamente** perceberão, nesse contexto, seus maiores potenciais para aprender como ensinar” (p. 129, grifos nossos).

Assim, além de observar, uma outra atribuição fulcral do trabalho dos educadores de Reggio é o de documentar. Rinaldi (2021) aponta que a documentação é a “escuta visível” e que a documentação torna visível “[...] as relações que são a base do conhecimento” (p. 129), além de evidenciar processos e trajetórias das crianças. Nesta perspectiva, a referida autora atesta que a documentação é o processo pelo qual se intenta “produzir traços/documentos que testemunhem e tornem visíveis os modos de aprendizado dos indivíduos e do grupo” (idem).

Ademais, tendo por base a garantia de escutar e de ser escutado, Rinaldi (2021) também afirma que a documentação pode pautar-se em uma ampla variedade, a saber, por exemplo, “[...] vídeos, gravações em fitas, notas por escrito, e assim por diante produzida e utilizada no processo [...] durante a experiência” (p. 130).

No interior da fundamentação acerca da documentação pedagógica, cabe destacar que Mirella Ruozzi, atelierista em Reggio, em entrevista a Vecchi (2017), relata que documentar com base na fotografia foi uma forma encontrada por ela de fazer jus à concepção de criança adotada pela abordagem. Segundo ela, “atribuíamos às crianças a autonomia, a curiosidade, a investigação, a sagacidade para superar as dificuldades. Fotografá-las era tirá-las da invisibilidade, testemunhar a cultura da infância” (p. 250).

Por meio da observação e da documentação, parece que são abertas algumas fissuras para se ver o mundo da infância, ao qual também tivemos acesso no passado, mas do qual é difícil manter memória: tempos; ritmos; organização do trabalho; formas de democracia inesperadas, nem sempre fáceis de entender e aceitar no momento em que ocorrem; estratégias diversas de abordagem aos problemas; soluções que conseguem, quase sempre, surpreender” (VECCHI, 2017, p. 236, grifos nossos).

Portanto, conforme aponta Rinaldi (2021) “a documentação torna possível aos professores **sustentar** a aprendizagem das crianças, ao mesmo tempo em que os professores aprendem (aprendem a ensinar) com o processo de **construção do conhecimento das crianças**” (p. 109-110, grifos nossos). Assim, a documentação é compreendida como um processo que visa dar visibilidade não somente às crianças, mas, em especial, às suas formas de pensar e à forma como constroem seus conhecimentos a partir de suas próprias estratégias.

Neste sentido, é válido também destacar que a documentação é compreendida por Rinaldi (2021) como uma possibilidade de “liberdade didática”, inserida em um contexto que, segundo a autora, é permeado tanto pela dúvida quanto pela incerteza. Isso porque, conforme apontamos anteriormente, os educadores em Reggio compreendem que a documentação é uma possibilidade de dar escuta e conhecer a cultura da infância e, por conseguinte, dar visibilidade à escuta das crianças.

Dúvida e incerteza permeiam o contexto; são parte do “contexto daquele que documenta”. Aqui reside a verdadeira liberdade didática, tanto para a criança quanto para o educador. Uma **liberdade que reside nesse espaço entre o previsível e o inesperado**, onde o relacionamento comunicativo entre os processos de aprendizagem de crianças e educadores é construído. É nesse espaço que as questões, o diálogo, a comparação de ideias com os colegas estão situados, onde acontece a reunião sobre o “que fazer” e onde se dá o processo de avaliação (decidir a que “atribuir valor”) (RINALDI, 2021, p. 132-133, grifos nossos).

Logo, podemos compreender que esta liberdade didática se justifica no sentido de que os educadores de Reggio, estando dispostos a escutar as crianças e dar-lhes visibilidade, nem sempre estabelecem – de antemão – os caminhos a serem percorridos com as crianças: esses caminhos somente serão trilhados e percorridos a partir daquilo capturado das crianças e do grupo. Neste sentido, conforme afirma Vecchi (2017), a escuta e a documentação possibilitam que esses caminhos estejam em consonância com os interesses das crianças.

[...] com base nas documentações realizadas/produzidas, aprendemos a *escutar* um pouco mais o mundo da infância, a conhecer melhor as estratégias individuais e de grupos das crianças com as quais compartilhamos a cotidianidade por alguns anos,

mas, sobretudo, é possível que tenhamos aprendido talvez a **forçar um pouco menos e a fazer propostas que estejam mais em sintonia com os seus interesses** (p. 236, grifos no original e grifos nossos).

Em vista disso, ainda no bojo da discussão acerca da documentação e das possibilidades didáticas, Rinaldi (2021) aponta, dialogando com críticas dirigidas à abordagem, que “[...] não é verdade, como dizem as pessoas, que não existe método nas escolas municipais de Reggio Emilia, pois sem um método a experiência não existiria [...] trata-se de um **método que busca gerar as próprias dúvidas, o tempo todo**” (p. 290, grifos nossos). Assim, a referida autora afirma que o método se fundamenta, justamente, na documentação como como a possibilidade de compreender e dar visibilidade às estratégias singulares de cada criança na aprendizagem e na construção de seus conhecimentos.

[...] o que tentamos fazer é produzir uma metodologia que ofereça a oportunidade de capturar as estratégias de cada *indivíduo* para aprender, em um contexto particular e, assim, em relação a um grupo. Essa abordagem se apoia na documentação, que **deveríamos reconhecer como uma forma de tentar apreender as subjetividades que interagem dentro de um grupo, e de criar processos que possam alimentar não tanto o ensino em sentido tradicional, mas, em vez disso, a elaboração de contextos para que o ensino possa ocorrer** (RINALDI, 2021, p. 291, grifos no original e grifos nossos).

Deste modo, retornamos a um dos aspectos também importantes para a abordagem no que concerne ao papel do(a) professor(a), a saber, a criação de contextos. Conforme já afirmamos, este profissional em Reggio não é compreendido como transmissor de conhecimento, mas como aquele que oportuniza para que as crianças construam seus próprios conhecimentos. Nesta direção, Rinaldi (2021), de modo a corroborar com esta assertiva, diz que são inúmeros os estudos que comprovam a “[...] importância do papel dos adultos no desenvolvimento das crianças pequenas, não apenas por meio de ações diretas e almejadas, mas também indiretamente, quando **os adultos criam contextos educacionais que estimulam as crianças a utilizar suas aptidões e competências**” (p. 157, grifos nossos).

Portanto, o papel do(a) professor(a) na abordagem reggiana “[...] centraliza-se em “provocar oportunidades” de crescimento intelectual genuíno por uma ou mais crianças: especialmente, escutando as palavras das crianças e oferecendo essas mesmas palavras ao grupo para reestimular e estender sua discussão e atividade conjunta” (EDWARDS, 2016a, p. 165).

Neste sentido, de modo a sintetizar as formulações do papel do(a) professor(a) para a abordagem, a partir das contribuições de Edwards (2016b), elencamos na tabela que segue

alguns papéis comumente atribuídos a eles/elas e as modificações pela abordagem de Reggio. Essas modificações vão na direção da construção daquilo que seja mais coerente às assertivas da abordagem no que concerne aos papéis atribuídos aos(as) professores(as).

Quadro 2: o papel do(a) professor(a)

Papel comumente atribuído ao(a) professor(a)	Alterações promovidas	Papel do(a) professor(a) na abordagem de Reggio Emilia
Planejador do currículo	Mudança para	<i>Coconstrutor de conhecimento</i>
Planejador do programa	Ênfase no papel de	<i>Criador do ambiente como terceiro professor</i>
Facilitador de brincadeiras	Mudança para	<i>Intercambista de entendimentos</i>
Orientação	Mudança para	<i>Apoiador da criança competente</i>
Observador	Acrescido de	<i>Documentarista e pesquisador</i>
Educador dos pais	Mudança para	<i>Parceiro dos pais</i>
Comunicador com públicos externos	Mudança para	<i>Ouvinte, provocador e negociador de significado</i>

Fonte: elaborado pela autora com base em Edwards, 2016b, p. 154.

Destarte, conforme buscamos evidenciar, a concepção do papel do(a) professor(a) é intrinsicamente ligada à concepção de criança que também buscamos demonstrar. Assim, essa relação se justifica no interior daquilo que Rinaldi (2021) chama de evolução “de uma escola de ensino para uma escola de aprendizado” (p. 254). Isto é, as escolas de Reggio, como afirmamos, não se pautam no ensino enquanto transmissão, mas na aprendizagem infantil enquanto construção de conhecimentos guiada e sustentada pelos(as) professores(as).

2.4 Para que se ensina? A concepção de conhecimento, aprendizagem e desenvolvimento

“[...] creio ser necessário que a escola declare com consciência qual conhecimento pretende promover [...] com uma ideia de ensino que não transmite a verdade circunscrita das várias matérias, mas que está do lado das crianças, construindo, junto com elas, contextos nos quais elas, individualmente e em grupo, possam explorar as próprias ideias, hipóteses e discuti-las com os amigos e a professora” (VECCHI, 2017, p. 59).

Nos tópicos anteriores, além de traçarmos considerações acerca do histórico de surgimento das escolas da municipalidade de Reggio Emilia, buscamos também evidenciar as concepções de criança e do papel do(a) professor(a) e suas relações. Deste modo, neste tópico nos dedicaremos a tecer apontamentos concernentes a concepções como aprendizagem, conhecimento e desenvolvimento, pois consideramos que tais conceitos também são imprescindíveis na compreensão do conceito de currículo.

Conforme já afirmado, a abordagem de Reggio compreende que as crianças são construtoras de seus próprios conhecimentos, tendo os(as) professores(as) como guias e coconstrutores. Nesse sentido, Dahlberg e Moss (2021), analisando as considerações de Reggio acerca da teoria piagetiana, destacam que os educadores da abordagem apontaram fraquezas dela, “inclusive a forma pela qual seu construtivismo descontextualiza e isola a criança” (p. 27). Assim, no interior da crítica à referida teoria, Reggio adota uma concepção outra, a saber, “a de que o aprendizado das crianças se situa num contexto sociocultural e se dá por meio de interrelações, que requerem a **construção de um ambiente** que ‘permita um movimento máximo, interdependência e interação’ (Malaguzzi, 1999) [...]”.

Portanto, concebendo que a teoria piagetiana isola a criança de seu contexto, pormenorizando-o, a abordagem reggiana aponta o foco para este contexto sociocultural, ignorado por Piaget, e para as interações com o ambiente. Neste sentido, os educadores de Reggio preconizam o conhecimento – e a cultura – enquanto construção, de crianças e educadores a partir da significação produzida por ambos.

[...] Desse modo, vieram a adotar uma **perspectiva social construtora**, na qual o conhecimento é visto como parte de um contexto dentro de um processo de produção de significados em encontros contínuos com os outros e com o mundo, e **a criança e o educador são compreendidos como coconstrutores do conhecimento e da cultura** (DAHLBERG; MOSS, 2021, p. 27-28, grifos nossos).

Dessa forma, conforme já apontamos, a perspectiva de Reggio afirma que não pauta o trabalho dos educadores na transmissão de conhecimentos, pois como atestam Dahlberg e Moss (2017) “contesta a ideia de um ensino que escolhe ‘transmitir ‘verdades’ circunscritas em ‘disciplinas’” (n.p.). Ao contrário, “a sua escolha e posição são claras: ‘estamos juntos, ao lado das crianças, para construir contextos em que podem explorar as suas ideias e hipóteses, individualmente e em grupo, e discutir com amigos ou com professores’” (n.p.)

Portanto, se o conhecimento não é transmitido pelas “verdades” contidas em disciplinas, mas construído nas (inter) relações entre os sujeitos, Rinaldi (2021) aponta que “**o aprendizado não acontece por transmissão ou reprodução**. É um processo de construção, no qual cada indivíduo constrói para si mesmo as razões, os “por quês”, os significados das coisas, dos outros, da natureza, dos acontecimentos, da realidade e da vida” (p. 226, grifos nossos).

A partir da assunção dessa assertiva, cumpre destacar que os educadores em Reggio não compreendem essa construção de conhecimento em uma perspectiva linear, com etapas (pré) determinadas, verticalizada e sempre ascendente. Dahlberg e Moss (2021), nessa mesma direção, apontam que a metáfora da construção de conhecimentos como uma árvore não é adequada para representar a concepção adotada e expressa pela abordagem reggiana.

O projeto de trabalho em Reggio Emilia cresce em direções distintas **sem nenhum princípio ordenador geral**, desafiando a ideia corrente de que a aquisição do conhecimento se dá numa progressão linear, simbolizada pela árvore – muito diferente da metáfora do emaranhado de espaguete! O projeto educativo de Reggio pode ser visto como uma série de pequenas narrativas, que são difíceis de combinar de modo aditivo e cumulativo (p. 30, grifos nossos).

Assim, afastando-se da imagem da árvore e promovendo uma imagem de “emaranhados”, sem, necessariamente, um princípio ordenador, o conhecimento em Reggio é, segundo Dahlberg e Moss (2021), pensado em uma outra perspectiva, muito mais adequada à imagem de **rizoma**¹⁴, tal como proposto pelos filósofos franceses, a saber, Gilles Deleuze e Felix Guattari e desenvolvido “[...] como forma de transgredir noções, como universalidade,

¹⁴ Gilles Deleuze e Felix Guattari, na obra “Mil Platôs” traçam princípios caracterizadores daquilo que eles estão denominando “rizoma”. Segundo os referidos autores, os 1º e 2º princípios correspondem ao de **conexão e heterogeneidade**: “qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo. É muito diferente da árvore ou da raiz que fixam um ponto, uma ordem”. O 3º princípio elencado pelos autores é, a saber, o da **multiplicidade**: “é somente quando o múltiplo é efetivamente tratado como substantivo, multiplicidade, que ele não tem mais nenhuma relação com o uno como sujeito ou como objeto, como realidade natural ou espiritual, como imagem e mundo. As multiplicidades são rizomáticas e denunciam as pseudomultiplicidades arborescentes”. O 4º diz respeito ao princípio de **ruptura a-significante**: “contra os cortes demasiado significantes que separam as estruturas, ou que atravessam uma estrutura. Um rizoma pode ser rompido, quebrado em um lugar qualquer, e também retoma segundo uma ou outra de suas linhas e segundo outras linhas. É impossível exterminar as formigas, porque elas formam um rizoma animal do qual a maior parte pode ser destruída sem que ele deixe de se reconstruir”. Já o 5º e 6º são expressos como princípios de **cartografia e de decalcomania**: “um rizoma não pode ser justificado por nenhum modelo estrutural ou gerativo. Ele é estranho a qualquer idéia de eixo genético ou de estrutura profunda. Um eixo genético é como uma unidade pivotante objetiva sobre a qual se organizam estados sucessivos; uma estrutura profunda é, antes, como que uma seqüência de base decomponível em constituintes imediatos, enquanto que a unidade do produto se apresenta numa outra dimensão, transformacional e subjetiva. Não se sai, assim, do modelo representativo da árvore ou da raiz-pivotante ou fasciculada”. Portanto, “um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo “ser”, mas o rizoma tem como tecido a conjunção ‘e... e... e...’”. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, n.p.).

padrões de perguntas e respostas, julgamentos simples, reconhecimento e ideias corretas” (p. 30).

Nesta perspectiva, a concepção de rizoma aponta para outros aspectos importantes atribuídos à concepção de Reggio, com especial destaque para a não hierarquização, fenômeno esse, para os referidos autores, percebidos na imagem da árvore. Em Reggio, os conhecimentos não são hierarquizáveis, assim como as linguagens não o são. Além deste princípio, a imagem do rizoma permite desvincular a construção de conhecimento a partir de uma perspectiva “etapista”, na qual cada novo conhecimento só é construído tendo como base o anterior.

Isso [a concepção reggiana de conhecimento como “emaranhado”], acreditamos, é semelhante a uma imagem do conhecimento como um rizoma [...] **num rizoma, não existe hierarquia de raiz, tronco e galhos. Não é como uma escada, em que é preciso pisar no primeiro degrau para subir nos outros** – semelhante à metáfora da árvore do conhecimento, que permanece tão proeminente na educação (DAHLBERG; MOSS, 2021, p. 30, grifos nossos).

Logo, buscando combater a imagem da árvore, a partir da concepção de rizoma, Dahlberg e Moss (2021) apontam que adotar tal metáfora para o conhecimento implica também compreender que, sem o princípio ordenador geral, o conhecimento se multiplica em direções múltiplas e diversas, sem começo e sem fim pré-determinado, mas seguindo abundantes rumos conforme se constrói e se “espalha”.

Eles [Deleuze e Guattari, mas também Reggio Emilia, segundo os autores] enxergam o rizoma como algo que brota em todas as direções, sem começo nem fim, mas sempre no *meio* e se abrindo para outros destinos e lugares. É uma *multiplicidade* que funciona por meio de conexão e heterogeneidade, uma multiplicidade que não é dada, mas construída. O pensamento, assim, é uma questão de experimentação e problematização – *uma linha de voo* e uma exploração do *porvir*, o que ecoa na observação de Carla [Rinaldi] de que “o processo de ‘vir a ser’, que é a base da verdadeira educação” (DAHLBERG; MOSS, 2021, p. p. 30-31, grifos no original).

Neste sentido, dessa assertiva do rizoma como fundante da concepção de conhecimento, emerge uma questão também fundamental: se o rizoma cresce de formas múltiplas em distintas direções, sem começo e sem fim, numa perspectiva ao mesmo tempo diversificada e heterogênea, temos como princípio a existência de uma **imprevisibilidade** nessa construção. Assim, conforme atestam Dahlberg e Moss (2017), “a imprevisibilidade da aprendizagem nessa abordagem à educação, que emerge da dinâmica sináptica de relações e novas conexões,

contesta a ideia de aprendizagem como um processo que segue um progresso e um desenvolvimento lineares [...]” (n.p.).

Portanto, rompendo com esta perspectiva de aprendizagem como construção de conhecimento de forma linear e etapista, os educadores de Reggio advogam “[...] em favor de uma **aprendizagem como atividade imprevisível e intensamente criativa, com novas compreensões criadas de modo inesperado e que levam a novas direções**” (idem, grifos nossos).

Ainda nessa perspectiva, Rinaldi (2021) discutindo questões concernentes às fundamentações filosóficas de Reggio e no contexto narrativo de recuperar suas primeiras experiências profissionais em relação à documentação pedagógica, indica princípios que nortearam e ainda norteiam a abordagem reggiana quando afirma que “[...] “crise” e “inesperado” ficaram totalmente ligados. E a cultura da surpresa e da incerteza, para mim e para nós, veio do fato de termos, de um lado, os estereótipos culturais e, de outro, a liberdade para desafiá-los [...]” (p. 325).

Analisando os referidos pressupostos acerca da concepção de Reggio, vale destacar que Dahlberg e Moss (2021) são enfáticos ao afirmarem que “[...] quanto mais trabalhávamos nessa perspectiva [uma perspectiva filosófica pós-moderna], mais compreendíamos que diversas facetas do pensamento e da prática pedagógicos de Reggio também poderiam ser denominados de pós-modernas [...]” (p. 31). Para eles, são diversos os aspectos teórico-práticos da abordagem reggiana – compreendida por eles como uma abordagem sociointeracionista – que convergem com os pressupostos de uma perspectiva pós-moderna.

Optar pela abordagem socioconstrucionista; desafiar e desconstruir os discursos dominantes; compreender o poder desses discursos na moldagem e na condução de nossos pensamentos e ações (...); rejeitar o estabelecimento de regras, metas, métodos e padrões, e, ao fazer isso, **correr o risco da incerteza e da complexidade**; ter a coragem de pensar por si mesmo na construção de novos discursos e, ao fazer isso, atrever-se a optar por **compreender a criança como uma criança rica, com infinitas capacidades, uma criança nascida com cem linguagens**; construir um novo projeto pedagógico, pondo em primeiro plano as relações e os encontros, o diálogo e a negociação, a reflexão e o pensamento crítico; ultrapassar os limites das disciplinas e perspectivas, substituir posições de ou isso ou aquilo por abertura com e/também; e entender a natureza dinâmica e contextualizada da prática pedagógica, que problematiza a ideia de um “programa” transferível (DAHLBERG et al, 199, p. 122 *apud* DAHLBERG; MOSS, 2021, p. 31-32, grifos nossos).

Essa posição é, até certo ponto, corroborada por Rinaldi (2021), ainda que com ressalvas. Segundo a autora, “[...] embora **Reggio possa ser considerada pós-moderna em**

suas perspectivas, não somos favoráveis ao pós-modernismo, porque ‘ismos’ são arriscados. Eles simplificam e aprisionam de novo” (p. 323, grifos nossos). Assim, de acordo com ela, ainda que seja possível que a abordagem de Reggio seja associada às perspectivas pós-modernas, os próprios educadores evitam fazê-lo, justamente por não quererem um aprisionamento teórico normativo que os impeça de extrapolar os limites da própria teoria.

Neste sentido, o que Reggio busca fazer, ao não se enquadrar em nenhuma teoria é desafiar os limites desses referenciais teóricos, pois “[...] liberdade é desafiar [...] isso é ser pós-moderno. Pois o pós-moderno significa desafiar” (RINALDI, 2021, p. 323). Portanto, por mais que a referida autora demonstre resistência a definir a abordagem de Reggio enquanto pós-moderna, ela define o pós-modernismo a partir de uma perspectiva “desafiadora”, também adotada pela perspectiva reggiana.

Para além das questões acerca da definição da abordagem de Reggio como pós-moderna – ou não –, cumpre destacar outro aspecto apontado por Dahlberg e Moss (2021) que diz respeito à caracterização da referida abordagem como **sociointeracionista**. De acordo com os autores, “a abordagem sociointeracionista significa que Reggio Emilia tem se engajado naquilo que poderia ser chamado de uma *política de epistemologia*. Eles contestaram a ideia moderna do conhecimento como representação objetiva do mundo real [...]” (p. 36, grifos no original).

Por isso, o que está em voga é, não somente a concepção “moderna” de conhecimento, mas também a própria concepção de aprendizagem – e de ensino. Dessa forma, conforme já apontado, Reggio contesta a ideia de que ensinar seja sinônimo de transmitir conhecimento, advogando que “as crianças precisam ser valorizadas e viver em um contexto educativo que encoraje a **investigação**, pois a escola é, por definição, um lugar para aprender e produzir conhecimento” (RINALDI, 2021, p. 231, grifo nosso). Assim, não sendo a escola o local da transmissão dos conhecimentos, mas de sua produção, e contestando a ideia de conhecimento como representação objetiva do mundo.

Deste modo, dialogando acerca da concepção de aprendizagem, Rinaldi (2021) afirma que “o aprendizado não acontece por transmissão ou reprodução. É um processo de construção, no qual **cada indivíduo constrói para si mesmo as razões, os “por quês”, os significados das coisas, dos outros, da natureza, dos acontecimentos, da realidade e da vida**” (p. 226, grifos nossos).

A partir dessa assertiva, podemos pontuar que o processo de aprendizagem é único e individual, ainda que, conforme já afirmamos anteriormente, o grupo e o coletivo sejam fundamentais, principalmente levando-se em consideração que a crítica à teoria piagetiana, feita pelos educadores de Reggio, reside justamente no fato deles compreenderem que a referida teoria “isola” a criança do contexto social.

A aprendizagem é um processo de construção do conhecimento, reconhecendo que o conhecimento assim produzido é inevitavelmente parcial, perspectivo e provisório, e não deve ser confundido com as informações [...] quem aprende desenvolve teorias, compartilha-as com os outros, reelabora-as em uma pedagogia que enfatiza a importância das relações, da escuta [...], evitando resultados predeterminados (DAHLBERG; MOSS, 2017, n.p.).

Nesta perspectiva, julgamos importante destacar que, ainda que os educadores de Reggio enfatizem a construção de conhecimentos como algo individual e singular, Dahlberg e Moss (2021) declaram que “em Reggio, o indivíduo jamais pode assumir a aparência liberal de sujeito autônomo e só adquire subjetividade completa – pela construção como sujeito único e não passível de duplicação – na sua relação com os outros [...]” (p. 34).

Isso porque a própria escola é vista pelos educadores de Reggio em uma perspectiva de comunidade, um local de interações e de relações, compreendendo que este importante espaço público precisa ser demarcado pela responsabilidade assumida por cada indivíduo em relação ao outro – não somente no que diz respeito à aprendizagem e à construção de conhecimentos, mas em relação à própria construção da cidadania e da vida, como afirmam Dahlberg e Moss (2021).

[...] compreensão da escola como, antes e acima de tudo, um espaço público e um local para a prática ética e política – **um lugar de encontro, interação e conexão entre cidadãos de uma comunidade**, um lugar em que as relações combinam um imenso respeito pela alteridade, pela diferença, com profundo senso de responsabilidade em relação ao outro, um lugar de intensa interdependência (p. 35, grifos nossos).

Portanto, ainda que a construção de conhecimento seja individual, a própria perspectiva de uma pedagogia da escuta implica a relação com outros indivíduos à medida que, conforme já pontuamos anteriormente, ao descrever a imagem de criança da abordagem, a produção de teorias por parte das crianças demanda o diálogo delas com os colegas. Os educadores de Reggio compreendem que é esse diálogo o “terreno fértil” para que as teorias infantis “sejam postas à prova” pelos outros, por meio das trocas e da comparação entre ideias.

Por conseguinte, como aponta Malaguzzi (2016a), “os relacionamentos e a aprendizagem coincidem dentro de um processo ativo de educação” (p. 72). Assim, a aprendizagem na perspectiva reggiana é essencialmente pautada nos relacionamentos estabelecidos pelas crianças. Nesse sentido, o referido autor ainda afirma que “[...] as crianças em nossas escolas têm o privilégio incomum de **aprender através de suas comunicações** e experiência concretas. Estou dizendo que o **sistema de relacionamentos tem em si mesmo uma capacidade virtualmente autônoma de educar**” (p. 75, grifos nossos).

Dessa forma, enfatiza-se a importância do grupo na aprendizagem e, como destaca Rinaldi (2021), o grupo de crianças é considerado um “lugar de ensino” em si mesmo, tendo em vista a assertiva anteriormente citada na qual Malaguzzi aponta que os sistemas de relacionamentos estabelecidos entre as crianças são capazes de educar autonomamente.

Não é somente a criança, individualmente, que **aprende a aprender**, mas o grupo se torna cômico de si mesmo como um “lugar de ensino”, onde as muitas linguagens são enriquecidas, multiplicadas, refinadas e geradas, mas onde também colidem, “contaminam”, formam híbridos umas com as outras e se renovam (p. 128-129, grifos nossos).

Deste modo, sendo o próprio grupo o “lugar de ensino”, cabe destacar que, ainda em relação ao ensino, a abordagem de Reggio não lida com a concepção de “disciplina”, pois, segundo os educadores, tal conceito fragmenta a realidade e não permite uma compreensão mais completa acerca dela. Dessa maneira, a referida abordagem compreende que a fragmentação da realidade e dos conhecimentos em disciplinas, em geral promovida pelas escolas, é um limitador para o desenvolvimento do pensamento.

[...] o quanto é limitante para a evolução do pensamento um sistema de ensino que tende a separar as diversas disciplinas e, como, agindo dessa maneira, chega-se a despedaçar a realidade, tornando-a tão mais difícil uma compreensão mais geral e mais completa das coisas, e como essa separação pode ser um obstáculo para a possibilidade de observar aqueles elementos capazes de estabelecer conexões que constituem o suporte e a ligação forte da rede complexiva do saber (VECCHI, 2017, p. 45).

Sendo assim, no lugar da concepção de disciplinas, os educadores de Reggio se valem do conceito de **linguagem**. Como já pontuamos, linguagem para a abordagem é compreendida como as possibilidades de representação, comunicação e expressão de pensamentos dos indivíduos. Cumpre reiterar que, conforme Vecchi afirma, “quando, na pedagogia de Reggio, declaramos que a criança tem e *‘fala cem linguagens’*, entendendo as muitas possibilidades

comunicativas que a nossa espécie tem como **herança genética [...]**” (p. 46, grifos no original e grifos nossos).

Ainda nesta perspectiva, Vecchi (2017) atesta que “[...] a nossa hipótese é de que acontecem processos de aprendizagem nos quais **mais linguagens (disciplinas) podem interagir entre si**” (p. 46, grifos nossos). Portanto, a aprendizagem para a abordagem reggiana ocorre em um processo no qual as linguagens se relacionam, quando os saberes se conectam a outros. É nessa direção que a autora destaca o conceito de **transdisciplinaridade**, ainda que a abordagem recuse a concepção de disciplinas escolares.

Dialogando acerca do conceito de disciplina, Vecchi (2017) atesta que a abordagem não se posiciona contra o aprofundamento representado pelas disciplinas, mas que compreende que essa profundidade deveria ser acompanhada não do isolamento dos conhecimentos em disciplinas, mas da necessidade de confronto e de conexão com outros saberes.

Essa é uma das razões que levam a pedagogia de Reggio a preferir a utilização do termo *linguagem* em vez de *disciplina*, e, por linguagem, como já foi mencionado, não se entende somente a verbal, como a tradição escolar nos habituou, mas todas as modalidades comunicativas que levam o pensamento humano a refletir, a aprofundar, a questionar, a interpretar, em âmbitos culturais diferentes, tanto na ciência como na música, na arquitetura como na pintura, no cinema como na matemática, até compreender todos os campos da comunicação humana (VECCHI, 2017, p. 46, grifos no original)

Dessa forma, ainda no interior da crítica ao conceito de disciplina e da defesa da conceituação de linguagem, Vecchi (2017) também aponta a fragmentação não somente dos saberes, mas também a fragmentação de aspectos ligados a eles, como os aspectos racionais, imaginativos, emocionais e estéticos, por exemplo, afirmando que esses são comumente associados a tipos específicos de saber e conhecimentos. Logo, a referida autora pontua que essa separação rígida empobrece a qualidade conceitual e do pensamento.

[...] cada disciplina, ou melhor, linguagem, é feita de racionalidade, de imaginação, de emoções, de estética. Uma cultura que separa, de modo rígido, essas qualidades e esses processos do pensamento, inevitavelmente tende a subtrair das diversas disciplinas, ou linguagens, parte desses processos: aos engenheiros, tende a reconhecer a parte racional; aos arquitetos, a parte imaginativa; aos matemáticos, os aspectos cognitivos; aos artistas, a expressividade; e assim por diante, por categorias simples e simplistas. Nessa ação de fragmentação e de exclusão de **alguns processos que, repito, pertencem ao modo de pensar da nossa espécie e constituem uma bagagem biológica provavelmente inata**, acontece de fato uma subtração de recursos culturais, da qual deriva um empobrecimento da qualidade global dos conceitos e do pensamento (VECCHI, 2017, p. 28-29, grifos nossos).

Diante disso, o conceito de linguagem em Reggio é também uma tentativa de não fragmentação dos referidos processos, tomados por Vecchi (2017) como bagagem biológica inata referente à espécie humana. Nesta direção, especificamente em relação à questão estética, é válido destacar que a referida autora aponta que “[...] o *senso estético*, justamente **por ser provável que é inato à espécie**, transpõe os limites com facilidade entre os diversos campos do saber e é transversal às várias disciplinas [...]” (p. 36, grifos no original e grifos nossos). Portanto, o senso estético “não está ligado somente à arte, mas se torna modalidade de investigação, chave de interpretação, lugar de experiência” (idem).

Por conseguinte, o que está no centro da discussão disciplina/linguagem é a possibilidade que Reggio enxerga de, ao lidar com o conceito de linguagem, combater a fragmentação dos saberes e dos aspectos ligados a eles. Então, os educadores compreendem que lidar com uma perspectiva interconectada de conhecimentos favorece o desenvolvimento à medida que essa assertiva está em consonância com a própria concepção de que no ser humano estes processos são naturalmente integrados e não fracionados.

[...] O quanto nossa mente e nossas sensações estão em contínua conexão: estamos, porém, convencidos de que a possibilidade e a liberdade de analisar cada problema ou situação complexa, por meio do filtro de mais linguagens, **facilita uma capacidade natural e biológica do nosso cérebro, favorece as relações e o escorrer entre processos que ativam as diversas áreas da sua configuração e pensamos que essa abordagem pode dar uma maior riqueza e completude ao pensamento**. No entanto, também sabemos que, para essas capacidades biológicas, são necessários contextos, materiais e tempos adequados para experimentar e exprimir o crescimento (VECCHI, 2017, p. 46, grifos nossos).

Importa também ressaltar que, embora Vecchi aponte capacidades naturais e biológicas referentes ao cérebro humano, os educadores de Reggio destacam a necessidade de contextos propícios ao desenvolvimento dessas capacidades. Nesse sentido, julgamos válido destacar, por exemplo, o ateliê como um espaço no interior da escola considerado fundamental para a abordagem principalmente porque nele é possível que as linguagens se entrelacem. O ateliê é, em certa medida, o que dá concretude nas escolas à valorização que a abordagem reggiana dá às artes e às múltiplas linguagens infantis.

Nesta perspectiva, Simona Bonilauri, pedagoga, em entrevista concedida à Vecchi (2017), afirma que a arte representa para a abordagem reggiana uma forma de oposição e ruptura com a pedagogia tradicional e dominante. Ademais, segundo ela, o ateliê representa

uma possibilidade de que as crianças explorem as diversas linguagens, conectando-as, em uma perspectiva “multidisciplinar” e “polissensorial” inerente às próprias crianças.

A arte, na pedagogia reggiana, foi utilizada como força de ruptura do pensamento dominante. Quando tenta, do ponto de vista construtivista e socioconstrutivista, entender como as crianças aprendem, percebe-se que isso acontece de acordo com **uma modalidade multidisciplinar e polissensorial, uma modalidade que já está nas crianças** e que o ateliê contribuiu para valorizar: isto é, as crianças, quando aprendem, fazem isso segundo uma modalidade polissêmica, entrelaçando e conectando diversas linguagens entre si, e isso é exatamente o que a escola tradicional não faz, porque tende a separar as linguagens (que são definidas como saberes, disciplinas, campos do saber etc.) (VECCHI, 2017, p. 98, grifos nossos).

Essa oposição em relação à “escola tradicional” destacada pela educadora, é também destacada por Rinaldi (2021) em relação ao trabalho do(a) professor(a) reggiano. Embora o papel deste profissional já tenha sido discutido, é importante ressaltar que essa concepção de conhecimento e a crítica à fragmentação disciplinar possui relação também com aquilo que a abordagem compreende ser função dos educadores. Como já afirmado, os educadores não transmitem conhecimentos disciplinares, mas, ao contrário, como atesta Rinaldi (2021) “[...] a competência do educador é definida mais em termos de entendimentos do que de conhecimentos puros.” (p. 137)

A referida autora também aponta que tal concepção acerca do papel dos(as) professores(as) indica ligação com “[...] fatos críticos, de modo a permitir que aqueles que têm essa familiaridade digam o que é importante e levantem hipóteses que se encaixam em cada situação – isto é, **o que tem utilidade para aquele que aprende, em uma situação particular**” (idem, grifos nossos). Ou seja, há também na abordagem uma concepção de que, tal como pontuamos em relação às teorias infantis – que devem ser úteis à criança – os conhecimentos devem ter utilidade para aquele que os aprende.

Ainda em relação à transmissão de conhecimentos e a objeção de Reggio a essa perspectiva, Vecchi (2017) aponta duas atitudes de professores(as). Segundo ela, a educação comumente se pauta na “[...] transmissão de uma habilidade técnica por parte do professor, situação na qual o desenvolvimento da habilidade mental acaba sendo o objetivo principal do trabalho [...]” (p. 85). Entretanto, existe uma outra atitude de professores “[...] de acordo com a qual deixa-se às crianças tempo para perceberem os problemas, para procurarem enfrentá-los e resolvê-los de modo autônomo ou pela observação do trabalho dos amigos [...]” (idem).

Portanto, a concepção de aprendizagem e de desenvolvimento na qual se pauta o trabalho de Reggio possui essa relação com o trabalho dos(as) professores(as), pois, segundo a autora “[...] está, porém, claro que a nossa escolha é a favor da segunda maneira de agir, porque pensamos que esse tipo de professor é mais capaz de apoiar e fazer evoluir a criatividade e a personalidade em indivíduos e grupos de crianças” (idem).

Especificamente em relação ao desenvolvimento infantil, cumpre destacar que Vecchi também aponta que “como se sabe, as crianças nascem com um aparelho sensorial muito sofisticado e equipado para receber uma pluralidade de estímulos, mas essa capacidade de aprender tende a dispersar ao longo do tempo e durante o crescimento [...]” (p. 145). Por isso, ela pontua que a capacidade de aprender das crianças se dissemina conforme elas crescem, justamente “[...] porque, em geral, não encontra atenções adequadas que a defendam, nem recebe estímulos adequados que alimentem sua potencialidade” (idem).

Dessa forma, discutindo, o processo criativo, por exemplo, Vecchi (2017) declara que “[...] se, como muitos pensam, criar e idealizar são **atividade inatas ao pensamento humano**, é necessário que essas capacidades possam encontrar ocasiões para serem treinadas e experimentadas” (p. 184, grifos nossos), justamente para que não se percam ao longo da vida – e do processo de escolarização –, como a autora destacou anteriormente.

Portanto, para não incorrer nos mesmos erros da escola dita tradicional e não fazer com que as crianças percam suas capacidades como aprendizes, mas ao contrário, para que a escola as potencialize, Rinaldi (2021) enfatiza a decisão tomada por Reggio e já apontada que se refere à “[...] questão de saber se a escola é limitada a transmitir cultura ou se pode ser, como em Reggio aspiramos que seja, um lugar onde a cultura é construída e a democracia é vivenciada” (p. 253).

Nesta direção, para que a escola seja de fato um local em que a cultura é construída e que as crianças sejam construtoras de seus conhecimentos, Rinaldi (2021) aponta elementos imprescindíveis à escola e caros à abordagem reggiana. Segundo ela, “o prazer, a estética e a brincadeira são fundamentais em qualquer ato de aprendizado e de construção do conhecimento. O aprendizado deve ser prazeroso, atraente e divertido” (p. 153).

Julgamos importante dar destaque à questão da brincadeira apontada por Rinaldi (2021), pois o brincar – tal qual a arte – ganha também papel importante na concepção da abordagem de Reggio. Rinaldi (2021) declara que “[...] a dimensão do brincar (com palavras, “pregar” peças, e assim por diante) é um elemento essencial ao ser humano” (p. 216). A referida autora

dá destaque que a brincadeira é essencial não somente às crianças, mas também aos adultos e que “se tirarmos essa dimensão das crianças e dos adultos, estaremos eliminando a possibilidade do aprendizado, rompendo o **relacionamento dual entre brincar e aprender**” (RINALDI, 2021, p. 216, grifos nossos).

Assim, brincar e aprender são colocados lado a lado na concepção teórica de Reggio no sentido de que existe uma relação recíproca entre ambos, uma relação horizontalizada, não hierarquizada. Essa relação se estende para além da brincadeira/aprendizagem, como destaca Paola Cavazzoni, pedagoga, em entrevista a Vecchi (2017), quando afirma que Reggio representa “[...] uma pedagogia que acredita em uma criança em relação, lugares nos quais não há uma separação hierárquica entre saberes; entre jogos e aprendizagem; entre cozinha, sala de aula e pátio; entre espaço interno e externo [...]” (p. 165)

Dessa forma, ainda em relação ao brincar, Rinaldi (2021) ressalta a importância da brincadeira para a criança, destacando a referência à teoria piagetiana que aponta, segundo ela, que esta atividade representa para a criança a possibilidade de tomar posse livremente da realidade de modo a “escapar” dela.

Ao brincar, como observou Piaget, as crianças pegam a realidade nas mãos, de modo a tomar posse dela; **com liberdade, elas a decompõem e recompõem**, consolidando essa qualidade de pensamento convergente e divergente. Por meio da brincadeira, **as crianças confrontam a realidade e a aceitam, desenvolvem o pensamento criativo e escapam da realidade, que é quase sempre opressiva [...]** (RINALDI, 2021, p. 215, grifos nossos).

Ainda sobre a relação entre liberdade e brincadeira, Edwards e Forman (2016a) recuperam uma fala por eles atribuída a Dean Murray Schwartz apresentada na Conferência de 1988 na Universidade de Massachusetts, que atesta que “[...] a brincadeira não é apenas um meio de testar a realidade, **mas é também uma forma de criá-la. A liberdade das crianças para brincarem cooperativamente muda o mundo!**” (p. 282, grifos nossos).

Nesta direção, cabe ressaltar que além de a brincadeira ser concebida em sua relação com a aprendizagem da criança, a abordagem de Reggio pontua que a brincadeira – assim como todas as atividades no interior da escola – deve surgir dos próprios interesses das crianças, de suas próprias questões e motivações.

Se as brincadeiras e trabalhos das próprias crianças deveriam ser seu método de aprendizagem, como eu insistia que fosse, então elas deveriam obter sua inspiração para isso à sua própria maneira, pelo conhecimento obtido com seus próprios olhos e

ouvidos, com questões sendo-lhe indagadas sobre coisas que *elas* desejam saber, com respostas encontradas por elas dentro dos limites de suas próprias capacidades para encontrá-las e compreendê-las. Um professor ou membro da família ou um adulto solidário podem ajudá-las e encorajá-las em suas pesquisas, mas o impulso original vem delas (PRATT, 1948, p. 10 *apud* BARDEN, 2016a, p. 267, grifos nossos).

Assim, se o “impulso original” deve surgir da própria criança, a brincadeira se insere no contexto de que os(as) “professores(as) seguem as crianças”, assertiva fulcral à abordagem. Dessa maneira, a motivação para a atividade é importante aspecto, já que a construção se dá a partir dos conhecimentos intuitivos das crianças como atestam Forman et all (2016a). Segundo os referidos autores, “[...] quando as crianças têm algumas teorias intuitivas sobre o processo, significa que estão interessadas no assunto, foram além de uma atitude de ‘simplesmente é assim’ [...]” (p. 231). Deste modo, “[...] o uso dessas teorias iniciais valida-as como pontos de desvio para a instrução e isto, por sua vez, aumenta a motivação das crianças”. (idem).

A questão da motivação também é apontada por Vecchi (2017) no interior da discussão apontada pela autora quando afirma que “[...] **nem toda aprendizagem chega pelas ofertas do adulto, sobretudo se o adulto intervém demais**, por meio de repetições excessivas; o aspecto que é, em parte, subtraído à criança é a invenção do jogo, a sua descoberta e a gestão autônoma de sua duração” (p. 76, grifos nossos). Logo, embora ela reconheça que nem toda aprendizagem possa acontecer de modo independente, reforça que “[...] não se deve esquecer que a **motivação espontânea**, que não é previamente comandada, constitui uma primeira e importante faísca e uma subsequente boa base para que o processo de aprendizagem ocorra da melhor maneira possível” (idem).

Ainda discutindo a questão da aprendizagem, faz-se importante destacar que Rinaldi (2021) disserta que o aprendizado é um “lugar relacional”, além de afirmar que não é possível programar o aprendizado, tendo em vista sua natureza complexa e imprevisível, independentemente de onde aconteça – na escola ou fora dela.

Aprender é e pode ser um valor se estivermos cientes de que o aprendizado – que é perseguido por cada indivíduo em tempos e modos que não se pode programar – é um “lugar relacional” que nos faz refletir sobre o significado da própria educação e nos leva a buscar novas trilhas de educação e de desenvolvimento pessoal e profissional. Na prática educativa, isso representa estar aberto à **natureza complexa, conflituosa e imprevisível do aprendizado humano**, onde quer que ele aconteça, tanto dentro quanto fora dos contextos institucionais diretamente envolvidos na educação (p. 253-254, grifos nossos).

Especificamente em relação à natureza imprevisível da aprendizagem, Rinaldi (2021) aponta que “[...] de fato, há alguma coisa no aprendizado que, de certa forma, se equipara à poesia e, sem pretender cair no misticismo, envolve a **imprevisibilidade** (p. 292). Essa imprevisibilidade anuncia aspectos como a incerteza, a dúvida e o inesperado. Sobre esse aspecto, Simona Bonilauri, pedagoga, aponta que essa incerteza é fruto da consideração dada por Reggio à individualidade, à subjetividade e às relações humanas.

Indubitavelmente, se levarmos em consideração a individualidade, a subjetividade e as relações, **teremos um aumento da incerteza, mas também, um aumento da liberdade**. Essa atmosfera é respirada no ar de uma escola. Na [escola] Diana, percebi com força essa subjetividade, essa liberdade que também é tempo, porque lá as crianças devem poder se dar tempo (VECCHI, 2017, p. 102, grifos nossos).

Percebe-se, portanto, que a referida educadora relaciona o aumento da incerteza ao aumento da liberdade no processo educativo, além de pontuar a liberdade associada ao tempo, no sentido de que o tempo deve ser também conduzido pelas próprias crianças. Rinaldi (2021), nessa mesma direção, aponta que a liberdade do desconhecido, colocando a relação entre liberdade e aprendizagem criativa. Essa liberdade daquilo que é desconhecido é associada pela referida autora às crianças quando estas não são limitadas.

“[...] conseguimos ver que razão e emoção, aprendizado e prazer, fadiga e animação, o eu e os outros são capazes não somente de conviver, mas de gerar um ao outro, reciprocamente, sustentados pela imensa força que vem da liberdade – e, portanto, da aprendizagem – criativa. **A liberdade do desconhecido, da dúvida, do estranho;** uma liberdade que as crianças têm quando não é limitada” (p. 308-309, grifos nossos).

Ainda nesta direção, Vecchi (2017) também faz apontamentos concernentes à relação entre liberdade e aprendizagem e às possibilidades de documentação de processos individuais apontando como um caminho que “se dermos para a criança espaços de liberdade, se houver curiosidade para entender as estratégias utilizadas ao enfrentar os problemas, os relacionamentos, então a documentação de um processo individual estará quase sempre interessante” (p. 103). Entretanto, “certamente, isso depende de quanto espaço e de quanta liberdade de pensamento são concedidos à subjetividade das crianças...” (idem).

A relação entre liberdade e processos de aprendizagem – pautada pela imprevisibilidade e incerteza e pela criação de contextos nos quais a liberdade possa ser expressa e a aprendizagem possa ser construída – é um ponto fundamental para a elaboração teórica da abordagem reggiana. No interior dessa assertiva, Vecchi (2017) atesta que “o desafio é

aproximar as crianças e os jovens de uma abordagem da realidade e dos seus fenômenos que dê *fôlego e sentido* a um *pensamento científico* que já pertence **biologicamente** à nossa espécie [...]” (p. 294, grifos no original e grifos nossos).

Nesse aspecto, a proposição de Vecchi é que o pensamento científico concerne biologicamente aos seres humanos, mas a abordagem de Reggio reconhece que tal pensamento “[...] deve ser treinado, sustentado e alimentado por meio da **proposição de contextos e de situações estimulantes**, para que possa desenvolver-se ao longo dos imprevisíveis caminhos típicos da infância e dos mais jovens” (idem, grifos nossos).

Tais contextos e situações estimulantes são permeados pela investigação enquanto “método” de construção de conhecimento, pois como afirma Vecchi (2017) “[...] há, nessa abordagem, uma vitalidade que acompanha o aprender coisas novas e uma emoção da investigação que é preciso manter vivas o máximo possível” (p. 85). O processo investigativo é compreendido pela abordagem como conduzido pela criança competente, pois como atesta a referida autora, “as crianças são capazes de **invenções e de intuições de saber científico inacreditáveis**, como também são capazes de **juntar informações de modo totalmente inesperado**” (p. 52, grifos nossos).

Especificamente em relação a essa assertiva de Vecchi acerca das associações feitas pelas crianças, julgamos válido ressaltar que ela aponta que tais associações podem criar algo novo e diferente daquilo já existente. Portanto, as associações são criadas a partir do “banco de dados pessoal” que cada indivíduo tem e que constrói ao longo da vida a partir das experiências que tem. Esse banco de dados é utilizado pelos indivíduos quando estes se defrontam com problemas que precisam ser resolvidos. A resolução é encontrada como resultado dessas associações.

Nesta direção, Vecchi (2017) dialoga com essa questão apontando que as crianças fazem admiráveis associações mesmo que elas tenham um banco de dados menor que o dos adultos, justamente pela quantidade diminuta de experiências vividas. Assim, a justificativa da abordagem se pauta nas próprias características e capacidades da criança, o que denota questões concernentes à perspectiva de desenvolvimento adotada pela teoria.

“[...] por que às crianças que fazem associações inacreditavelmente extraordinárias se diz “que têm tanta fantasia”; têm, no entanto, sem dúvida, menos experiências, por isso, um banco de dados menos amplo do que o de um adulto e, ainda assim, parecem ser mais criativas? Podemos ver logo algumas razões: as crianças têm ‘antenas’ muito sensíveis para o que acontece à sua volta, são flexíveis, não têm muitos preconceitos, estão prontas para modificarem as suas ideias, têm uma aprendizagem de tipo

holístico, não separam por categorias, as percepções sensoriais estão muito ativas, mas ainda não especializadas. (VECCHI, 2017, p. 184).

Deste modo, dialogando sobre a criatividade, e ainda no interior da questão das associações livres – e criativas – realizadas pelas crianças, Vecchi (2017) faz apontamentos em relação às características da criatividade que a abordagem busca fomentar e não deixar que se percam como em um sistema educativo que não valoriza a investigação, a construção dos conhecimentos e o uso da criatividade. Logo, Reggio procura desenvolver-se enquanto uma abordagem na qual o pensamento criativo possa aparecer.

Algumas características da criatividade são notáveis e citadas com frequência, como o pensamento divergente, a curiosidade, a não sujeição à autoridade, a flexibilidade, a curiosidade, o espírito crítico, o pensamento analógico, a abordagem relacional, a dimensão estética, a autoestima, a coragem, a aceitação das contradições, a concentração, a perseverança, a capacidade de maravilhar-se, de produzir metáforas, de fazer metacognições. Podemos listá-las de maneira diferente, mas me parece, de qualquer maneira, que é óbvia a importância da educação e do viver em ambientes que deixam espaço, sem temor, ao pensamento criativo” (VECCHI, 2017, p. 184).

Por isso, um dos desafios da escola, tal como apontado por Rinaldi (2021) é fazer com que a escola promova o envolvimento da criança na cultura ao mesmo tempo que que respeita “[...] suas estratégias individuais, seus caminhos, seu tempo.” (p. 245). O ponto essencial reside justamente em apoiar essa jornada das crianças naquilo que a escola tem como fundamental, isto é, “[...] construindo uma rede baseada no entrelaçamento contínuo dos **campos de conhecimento** e dos **campos de experiências**” (idem).

Por conseguinte, no interior da própria discussão sobre o conhecimento, Rinaldi (2021) abarca as diferenças entre campos de conhecimento e campos de experiências que, segundo ela, devem estar entrelaçados na escola. Deste modo, campo de conhecimento se refere aos conhecimentos já estabelecidos historicamente, enquanto sistemas simbólicos, e campo de experiência refere-se aos contextos produzidos para e pelas crianças, nas quais elas se valem de suas próprias estratégias para a construção de seus próprios conhecimentos.

[...] “campos do conhecimento” são os sistemas de símbolos culturais que introduzem a criança no conhecimento já organizado e historicamente estabelecido, ao qual a escola está ligada. É através da aplicação, interpretação e revisitação desses sistemas simbólicos que a criança consegue crescer, compreender e experimentar ativamente as artes, as ciências e a vida em geral. Os diferentes sistemas simbólicos definem contextos de experiência, ou campos de experiência, nos quais as crianças se aventuram com as próprias estratégias, desejos, noções de tempo, questões e

curiosidade. As crianças precisam de tempo para meditar e experimentar por conta própria, mas, acima de tudo, com seus pares (RINALDI, 2021, p. 245).

Destarte, no sentido de evidenciar aspectos ligados à concepção reggiana acerca do conhecimento, da aprendizagem e do desenvolvimento – e do trabalho educativo em relação a essas questões – buscamos destacar que a concepção de conhecimento está pautada na compreensão “rizomática” da ausência de linearidade e articulada com a multiplicidade. Portanto, a própria aprendizagem ocorre de modo não linear, como construção de conhecimentos, de modo individual, ainda que articulada com a necessidade do grupo e da troca com os colegas. O desenvolvimento, por sua vez, pauta-se nas próprias características da infância apontando para a necessidade de que o processo educativo não se torne um obstáculo a ele, fazendo com que as crianças “percam” suas características fundamentais. O verdadeiro processo educativo, ao contrário, busca fazer com que as explosivas características da cultura da infância sejam preservadas na vida adulta, tais como “[...] a curiosidade, a tensão para a pesquisa, a coragem, a criatividade, a empatia, as percepções sensoriais muito ativas, não a separação nas categorias rígidas das aprendizagens, mas uma atitude holística, energia vital” (VECCHI, 2017, p. 303).

2.5 O que se ensina? O que se aprende? O “currículo emergente” ou *progettazione*

a natureza informal do currículo presta-se particularmente bem ao trabalho cooperativo entre pequenos grupos de crianças com idades mistas. Esta atmosfera informal, semelhante a de uma comunidade, também parece ser melhorada pela flexibilidade do tempo. As crianças são livres para trabalhar e brincar sem interrupções frequentes e transições tão comuns na maioria dos nossos programas para a primeira infância (KATZ, 2016a, p 49, grifos nossos).

A partir das considerações acerca das concepções de criança, professor(a), conhecimento, aprendizagem e desenvolvimento traçadas anteriormente, nos propomos neste tópico a evidenciar a conceituação do que seja currículo para a abordagem reggiana fundamentada e sustentada nas referidas concepções.

Ao abordar a questão do currículo, Rinaldi (2016a) destaca a existência de duas concepções, segundo ela, conflitantes. Assim, “o primeiro define o planejamento como um

método de trabalho que estabelece de **antemão objetivos educacionais gerais**, juntamente com objetivos específicos para cada atividade” (p. 107, grifos nossos). Portanto, essa primeira forma de enxergar o planejamento do currículo se expressa pela antecipação dos objetivos e de propostas, sem considerar – necessariamente – as crianças, protagonistas do processo educativo. Cumpre ressaltar que a abordagem reggiana não coaduna com essa proposição e defende uma segunda forma de enxergar este planejamento curricular.

O segundo define o planejamento como um método de trabalho no qual os professores apresentam objetivos educacionais gerais, mas não formulam os objetivos específicos para cada projeto ou cada atividade de antemão. Em vez disso, **formulam hipóteses sobre o que poderia ocorrer**, com base em seu conhecimento das crianças e das experiências anteriores. Juntamente com essas hipóteses, formulam **objetivos flexíveis e adaptados às necessidades e interesses das crianças**, os quais incluem aqueles expressados por elas a qualquer momento durante o projeto, bem como aqueles que os professores inferem e trazem à baila à medida que o trabalho avança. Este segundo tipo de planejamento é chamado por nós de “**currículo emergente**” (p. 107, grifos nossos).

Nessa direção, essa segunda forma de compreender o currículo aponta para a necessidade de levar em consideração que, embora hipóteses iniciais possam ser levantadas, o que é fundamental é justamente o próprio processo, aquilo que os educadores percebem advindos como interesses das crianças, suas questões, suas indagações, suas necessidades – aquilo que elas desejam saber e conhecer. Essa forma de compreender o planejamento curricular é designada pela abordagem como “currículo emergente” ou “currículo contextual”, mas comumente denominada pelos educadores como *progettazione*¹⁵.

Deste modo, no sentido de compreender o termo em si, cabe destacar que *progettazione* é um derivado do verbo italiano *progettare* que tem como significado “desenhar”, “inventar”, “planejar” ou “projetar”. Em Reggio, o termo *progettazione* é usado como contraponto ao termo *programmazione*, compreendido como um planejamento baseado em um currículo predefinido ou em programas. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016b).

¹⁵ Cumpre destacar que Rinaldi (2021) atesta que falar em currículo emergente ou contextual é uma forma de fazer com que as ideias da abordagem sejam compreendidas, mas que o termo *progettazione* é aquele que melhor expressa aquilo que Reggio defende. Segundo a referida autora, “minha tentativa de desenvolver a ideia de ‘currículo contextual’ vem do meu desejo de ser compreendida por aqueles que utilizam a linguagem do currículo e acreditam na sua importância. Para nós, em Reggio, *progettazione* é uma palavra muito cara, representa algo muito diferente do currículo. *Progettazione* é uma estratégia, uma prática diária de observação/interpretação/documentação. Quando falo de um ‘currículo contextual’, estou na verdade tentando explicar o conceito de *progettazione*” (p. 361, grifos no original).

Portanto, no interior desta concepção que não só é cara, mas muito singular à experiência de Reggio, buscaremos elucidar aspectos concernentes àquilo que os educadores entendem como *progettazione*, no sentido de compreender esses aspectos ligados ao que poderíamos denominar “currículo”, ainda que a abordagem não esteja dialogando com estes termos – ou o fazendo no sentido de que as ideias anunciadas e defendidas por eles sejam melhor compreendidas.

Neste sentido, dialogando sobre as experiências que a escola oferece às crianças, Malaguzzi (2016a) aponta a inexistência de um currículo em Reggio quando afirma que “**é verdade que não temos planejamento ou currículo**. Não é verdade que nos baseamos na improvisação, que é uma habilidade invejável” (p. 95, grifos nossos). Assim, o referido autor busca evidenciar que, ainda que a abordagem não se pautem em um currículo ou um planejamento predefinido, também não se fundamentam no improviso, já que, segundo ele, os educadores não confiam “[...] no acaso, também, porque estamos convencidos de que aquilo que ainda não conhecemos pode, até certo ponto, ser previsto. O que sabemos realmente é que **estar com crianças é trabalhar menos com certezas e mais com incertezas e inovações**” (idem, grifos nossos).

Desta assertiva de Malaguzzi, reiteramos o quanto a questão da incerteza permeia o discurso pedagógico adotado pela abordagem. Como buscamos pontuar no tópico anterior, a incerteza é assumida como um valor muito caro aos educadores de Reggio e como base que sustenta também a concepção de – não – currículo. Logo, a incerteza e o inesperado são basilares na construção daquilo que Rinaldi (2016a) aponta como a possibilidade de construção de uma abordagem educacional que possa romper com o que ela denomina de tradição didática e que seja construída, portanto, sobre outros alicerces.

Estamos falando sobre uma abordagem baseada em ouvir ao invés de falar, em que a dúvida e a fascinação são fatores bem-vindos, juntamente com **a investigação científica e o método dedutivo do detetive**. 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 o tempo de que necessitam**” (p. 108, grifos nossos).

Dessa forma, valorizando aquilo que é inesperado na educação, na relação entre as crianças e, no limite, na própria vida, julgamos importante destacar que a contraposição de Reggio ao estabelecimento de um currículo se pauta na crítica a uma ideia de currículo centrada em materiais didáticos prontos e predefinidos, como manuais e apostilas, por exemplo. Neste

sentido, Malaguzzi (2016a) afirma que “não, nossas escolas não tiveram, nem têm, um currículo planejado com unidades e subunidades (planos de lições), como os behavioristas gostariam [...]” (p. 94). Assim, o autor aponta que um currículo planejado possui relação com uma perspectiva behaviorista o que se afasta da elaboração realizada pelos educadores de Reggio.

Portanto, a abordagem reggiana rejeita este tipo de currículo, planejado em unidades e subunidades, como afirmado, pois “[...] **Isso levaria nossas escolas para o ensino sem aprendizagem**; nós humilhariamos as escolas e as crianças, confiando-as a formas, a bordões e a manuais dos quais os editores são distribuidores generosos” (idem, grifos nossos). Diante desse espectro, Malaguzzi, ainda no interior da crítica a esse tipo de currículo, afirma que manuais promovem ensino sem aprendizagem, tendo em vista uma concepção de ensino como “mera transmissão”, o que não permite a construção de conhecimentos por parte das crianças.

Ainda nessa direção, Rinaldi (2021), discutindo sobre a necessidade de que crianças e professores(as) encontrem significado naquilo que fazem, defende que estes últimos precisam identificar significado em seu trabalho e, por este motivo, não podem ser quem simplesmente implementa e aplica programas ou projetos já prontos, definidos e criados por outras pessoas, para contextos e crianças genéricas – a negação do currículo predefinido vai ao encontro da necessidade apontada por Reggio de que crianças e educadores sejam protagonistas do processo educativo.

E quando a criança morre, o professor também morre, porque o seu objetivo é o mesmo das crianças: encontrar sentido em seu trabalho e em sua existência, ver valor e significado naquilo que faz, escapar da condição de indistinto e anônimo, conseguir enxergar resultados gratificantes em seu trabalho e em sua inteligência. O professor não pode trabalhar sem um senso de significado, sem ser um protagonista. Ele não pode ser alguém – ainda que inteligente – que implanta projetos e programas decididos e criados por outros para “outras” crianças e para contextos indefinidos. O valor mais alto e a significação mais profunda residem na busca por senso e sentido que são compartilhados por adultos e crianças (professores e estudantes), ainda que sempre com a percepção integral das diferentes identidades e dos distintos papéis” (p. 108).

No contexto dessa discussão New (2016a), dialogando a partir do contexto das escolas estadunidenses e das apropriações reggianas feitas por elas, aponta que, de modo geral, “[...] as ‘unidades’ do currículo ou temas de estudo focalizam-se em tópicos inócuos frequentemente muito **distantes dos interesses e paixões reais das crianças**” (p. 211, grifos nossos). Logo, currículos predeterminados oferecem pouco espaço para que os interesses das crianças sejam percebidos e considerados, para que suas paixões sejam detectadas e levadas em consideração.

Neste sentido, ainda no contexto das escolas estadunidenses e das contribuições reggianas a elas, Edwards e Forman (2016a) indicam que “os educadores em Reggio deploram o modo como os americanos ‘apressam’ as crianças e lhes negam o tempo necessário para o trabalho com projetos” (p. 284). Essa “pressa” e a ausência da escuta das crianças pelos educadores é tida por Rinaldi (2021) como ocasionada, justamente, pela necessidade de seguir e cumprir com o currículo definido.

Essa predefinição curricular é tida pela educadora como impeditiva da permissão de que as crianças usufruam do tempo necessário para que encontrem suas soluções para os problemas, pois os(as) professores(as) lhes ofertam as respostas “certas” aos problemas. Portanto, segundo Rinaldi (2021), “[...] há escolas que não ouvem [...], pois têm um currículo a seguir e tentam corrigir os ‘erros’ imediatamente, a fim de dar soluções rápidas para os problemas, não permitindo que as crianças tenham tempo para encontrar as próprias soluções” (p. 211).

É no bojo desta crítica acerca do currículo que Rinaldi (2021), por conseguinte, aponta que Reggio não adota essa terminologia – e as acepções vinculadas à essa concepção curricular –, pois “[...] o termo ‘currículo’ (junto com os termos correspondentes ‘planejamento curricular’ e ‘plano de aula’) é inadequado para representar as múltiplas e complexas estratégias necessárias para a sustentação dos processos de construção do conhecimento das crianças” (p. 238). Assim, rejeitando a concepção do currículo – e de seus “adjacentes” – Reggio aponta na direção de que “os educadores são instados a **abandonar o programa estabelecido, o currículo prescrito e os cursos obrigatórios normais para somar esforços com as crianças**” (RINALDI, 2021, p. 245-246, grifos nossos).

Destarte, rejeitando o termo currículo, a abordagem de Reggio se propõe a dialogar a partir do termo outrora anunciado, a saber *progettazione*, também comumente traduzido por “projeto”. Neste sentido, Rinaldi (2021) aponta três considerações que levaram os educadores a preferirem esse termo em detrimento de falar de currículo. A primeira destas considerações versa acerca da concepção de aprendizagem da abordagem, qual seja, a compreensão de que “o aprendizado não ocorre de forma linear, determinada e determinista, em estágios progressivos e previsíveis, pelo contrário, é construído por meio de avanços simultâneos, paralisações e ‘recuos’ que tomam diversas direções” (p. 237).

Além desse apontamento, a segunda consideração feita pela referida autora diz respeito à construção de conhecimento como referenciada pelo grupo, compreendendo que as trocas entre as crianças são fundamentais no sentido de estabelecer contrapontos e processos de

confirmação e divergência. Esses aspectos oriundos do grupo são essenciais para que cada criança reveja suas concepções a partir das concepções das outras crianças, compreendendo que conhecimento é coconstruído.

A construção do conhecimento é um processo de grupo. O indivíduo se alimenta das hipóteses e teorias de outros indivíduos e dos conflitos com os outros, e avança com a coconstrução de partes do conhecimento com os outros, através de um processo de confirmação e divergência. Acima de tudo, conflitos e distúrbios nos forçam a rever constantemente nossos modelos interpretativos e teorias sobre a realidade, e isso se aplica tanto para as crianças quanto para os adultos (RINALDI, 2021, p. 237).

Já a terceira consideração feita por Rinaldi para explicar a rejeição ao currículo e a preferência pelo termo “projeto”, diz respeito à compreensão de que as crianças sejam produtoras de teorias explicativas acerca da realidade e que possuem uma compreensão de tempo que lhe são próprias. Tanto as teorias infantis quanto a noção particular de tempo são fundamentos que sustentam o aprendizado das crianças, segundo a abordagem.

As crianças produzem suas teorias, teorias importantes, pelas quais são inspiradas. Elas têm valores e significados próprios assim como uma noção de tempo própria que concomitantemente tem e fornece significado e dirige o curso dos seus processos de aprendizado. Essa noção de tempo precisa ser compreendida, respeitada e apoiada” (RINALDI, 2021, p. 238).

É partindo destas três considerações, portanto, que a autora fundamenta a crítica e a rejeição à noção de currículo, pois “[...] uma vez que as instituições educacionais, como as creches e as pré-escolas, são sistemas ecológicos complexos, ricos em vínculos e recursos, com potencial para autorregulação, elas seriam asfixiadas pelo planejamento prévio” (p. 110). Por isso, compreendendo o planejamento prévio como asfixiador, estas considerações são apontadas pela autora não somente no sentido de fundamentar a crítica ao currículo, mas, ao mesmo tempo, dar suporte à concepção adotada pela abordagem.

Nesta direção, assim como não há um currículo predefinido e um planejamento prévio, New (2016a) atesta que Reggio também não trabalha com a perspectiva da existência de conceitos ou de um conjunto de conhecimentos que as crianças precisem “adquirir”, mas uma construção que é realizada junto às crianças, com os(as) professores(as) seguindo os rumos trilhados por elas. Assim, as crianças ditam os caminhos investigativos e os(as) professores(as) seguem-nas.

Em Reggio Emilia, **não existe um conjunto predeterminado de conhecimentos a ser oferecido nem conceitos a serem adquiridos**, exceto uma aquisição contínua de estratégias para a solução de problemas e a capacidade de transmitir conceitos através de uma variedade de sistemas simbólicos. Uma vez que **os professores frequentemente seguem o rumo ditado pelas crianças na busca de direções para a investigação**, eles dispõem-se a usar indicações oferecidas pelas crianças para o desenvolvimento do currículo [...]” (NEW, 2016a, p. 210, grifos nossos).

Ainda no interior dessa discussão, Rinaldi (2016a) assegura que “[...] **o potencial das crianças é paralisado quando o ponto final de sua aprendizagem é formulado de antemão**” (p. 109, grifos nossos). Sendo assim, dada a imprevisibilidade do processo de aprendizado, tal como já anunciamos, e sem qualquer pretensão de estabelecer o ponto de chegada da caminhada das crianças, o delineamento de um trabalho com projetos envolve, por parte dos(as) professores(as), o estabelecimento de ideias iniciais acerca das escolhas das crianças, pautado do conhecimento que se tem delas e de seus interesses.

[...] no início de um projeto, os professores devem reunir-se e discutir de todos os modos possíveis como o projeto poderá vir a evoluir, considerando **as ideias prováveis, as hipóteses e as escolhas feitas pelas crianças**. Ao fazer isso, preparam-se para todos os estágios subsequentes do projeto – mesmo se o inesperado acontecer” (idem, grifos nossos).

Deste modo, Malaguzzi (2016a), discorrendo sobre a ausência de um currículo predeterminado, discutindo as proposições reggianas e corroborando com as assertivas anteriormente anunciadas, assevera que em Reggio, no início de cada ano, os(as) professores(as) traçam alguns projetos iniciais, tomados como pontos de largadas – bases estruturais – para que as crianças possam caminhar – construir sobre as bases. Entretanto, esses projetos são apenas inícios, sem qualquer projeção de como terminarão, pois o final depende daquilo que as crianças fizerem ao longo do processo.

[...] a cada ano cada escola delinea uma série de projetos relacionados, alguns de curto, outros de longo prazo. Esses temas servem como apoios estruturais principais, mas depois **fica a cargo das crianças, do curso dos eventos e dos professores, determinar se a construção virá a ser uma cabana ou um prédio de apartamento ou qualquer outra coisa** (MALAGUZZI, 2016a, p. 94, grifos nossos).

Assim, nesta mesma direção, Rinaldi (2021) aponta que os(as) professores(as) de Reggio costumam escrever todo início de ano o que se denomina “carta de intenções”, na qual contém aquilo que pretendem realizar ao longo no ano. Essa carta é compartilhada com os(as) outros(as) professores(as) e com as famílias das crianças, entretanto, não se configura como um

plano que necessariamente será seguido à risca, pois está em voga um princípio importante para a abordagem que diz respeito à negociação. Isto é, o referido plano será negociado, na vida cotidiana, com as crianças, como afirmado, a partir de seus interesses e das rotas que elas forem tomando ao longo do processo.

[...] todo ano pedimos aos nossos educadores que escrevam uma nova “declaração de intenções”, ou seja, aquilo que tencionam propor e por quê, para partilharem com os colegas de trabalho e com os pais, sem fazer dela um plano rígido, mas uma rota progressiva que seja negociada na vida cotidiana, com o grupo de trabalho e as famílias (RINALDI, 2021, p. 291)

Para exemplificar esse processo, julgamos importante trazer à baila um caso narrado por Rinaldi (2021), o qual a referida autora aponta uma situação ocorrida em uma escola. Segundo ela, os educadores tinham intenção de trabalhar o tema da percepção sensorial após as férias de verão e, para tanto, confeccionaram um álbum de recortes para as crianças. Todavia, ao retorno das férias, as crianças – ou uma criança seguida das demais – demonstraram interesse em outra temática, completamente diferente daquela inicialmente pensada pelos educadores. Esses, por sua vez, deixaram de lado as intenções iniciais para trilhar junto às crianças o caminho ditado por elas.

Vou lhe contar um exemplo, bem simples, na realidade: numa das escolas, fizeram um álbum de recortes para reunir todas as lembranças do verão, um para cada criança, pensando que, no mês de setembro seguinte, eles iriam desenvolver o tema da percepção sensorial. Fizeram esse álbum, convidando cada criança a coletar cheiros e perfumes, gravações de barulhos etc., tudo foi organizado e arrumado; e quando chegamos lá e lhes perguntamos qual havia sido a coisa mais interessante que os impressionara durante o verão – e esperávamos ouvir algo como o sol, claridade, as flores, o mar; estávamos prontos para isso – uma criança veio e disse “as multidões!”, e nos deixou completamente confusos. E todas as outras concordaram: “sim, sim, sim, isso mesmo, foi isso!” Elas partiram numa direção que não podíamos imaginar! Então, **modificamos tudo para acompanhá-las. O imprevisto é parte da vida, realmente, estou começando a perceber que ele é a própria vida** (RINALDI, 2021, p. 292, grifos nossos).

Neste sentido, cumpre destacar que, nesse exemplo, ficam evidente as proposições anteriormente anunciadas segundo as quais os educadores, ainda que tenham determinadas intenções e planos, optam, de fato, por seguirem aquilo que as crianças indicam como caminhos férteis de interesses investigativos. Essa concepção carrega consigo outro importante pressuposto que indica, como sintetizado por Rankin (2016a), que “[...] **o tema ou conteúdo**

real do projeto não é tão importante quanto o processo de as crianças pensarem, sentirem, trabalharem e progredirem junto a outras pessoas” (p. 187, grifos nossos).

Portanto, os temas ou os conteúdos dos projetos são considerados como menos importantes em detrimento do processo e da oportunidade de que as crianças possam pensar e trabalhar em conjunto, ainda que LeeKeenan e Nimmo (2016a) alertem para a necessidade de que os temas sejam relevantes para as crianças: “o trabalho com crianças não é casualmente criado, mas é o **resultado de uma exploração guiada de temas e eventos relevantes para a vida das crianças** e da comunidade mais ampla” (p. 236, grifos nossos).

Enfatizando, pois, o processo, julgamos importante focalizar a forma como Reggio compreende o surgimento de cada projeto. Rinaldi (2016a) afirma que a abordagem tende a enxergar um projeto como uma aventura e que um projeto pode surgir de muitas formas, enfatizando novamente o quanto o inesperado é tido como positivo ou, como apontam Dahlberg e Moss (2017), Reggio se caracteriza por ser “uma pedagogia que encontra alegria no inesperado, que ousa seguir projetos em movimento, **sem saber aonde eles podem levar, sempre pronta para a surpresa e o risco**” (n.p., grifos nossos). Ademais, Rinaldi (2016a) não descarta que os projetos possam surgir da sugestão dos adultos, ainda que, como já pontuado, a essência dos projetos se encontre em seguir os interesses das crianças.

Um projeto, que vemos como uma espécie de aventura e pesquisa, pode iniciar através de uma **sugestão de um adulto, da ideia de uma criança** ou a partir de um evento, como uma nevasca ou **qualquer coisa inesperada**. Contudo, cada projeto está baseado na atenção dos educadores àquilo que as crianças dizem e fazem, bem como no que elas não dizem e não fazem. **Os adultos devem dar tempo suficiente para o desenvolvimento dos pensamentos e das ações das crianças** (p. 113, grifos nossos).

Ainda na direção de evidenciar aspectos que elucidem a compreensão reggiana acerca dos projetos, ressaltamos a questão apontada por Rinaldi acerca da necessidade de dar tempo às crianças. Sobre essa necessidade, LeeKeenan e Nimmo (2016a) asseguram que os projetos devem evoluir em seu próprio ritmo em relação com o ritmo das próprias crianças, pois como anteriormente apontado, as crianças possuem uma noção particular do tempo e é preciso que os educadores lhes deem tempo suficiente para seus processos investigativos e de pensamento.

A abordagem de Reggio usa um modelo orgânico ou emergente de planejamento e implementação do currículo [...] **os projetos evoluem em seu próprio ritmo orgânico**, criando um senso de aventura tanto para as crianças quanto para os professores. **O resultado final dessas aventuras conjuntas raramente é claro desde o início**. Existe um envolvimento ativo das crianças desde o início – até mesmo para ajudar a sugerir o tema para o projeto. Neste modelo emergente, o professor começa com observações cuidadosas dos **interesses e questões das crianças**, que então são desenvolvidas em experiências concretas de aprendizagem” (p. 236, grifos nossos).

Ainda dando enfoque acerca da incerteza e da imprevisibilidade – não somente do final do ponto de chegada, mas também do próprio trajeto – Dahlberg e Moss (2017) asseguram que os projetos objetivam a ideia de um processo que é dinâmico, tal qual o conhecimento e a aprendizagem, pois podem crescer em direções diversas, a depender das relações estabelecidas pelas e entre as crianças, sendo impossível predeterminar essas direções e antecipar os resultados.

O projeto fornece, então, um contexto de apoio para a aprendizagem como construção do conhecimento, é um método que evoca a ideia de um **processo dinâmico, uma viagem que prevê a incerteza** e as probabilidades que sempre surgem nas relações com os outros. **O trabalho por projetos cresce em muitas direções com uma progressão não predefinida**, não há resultados decididos antes que a viagem comece. Significa sermos sensíveis com relação aos **resultados imprevistos das pesquisas e das investigações das crianças** (n.p., grifos nossos).

Por isso, os referidos autores apontam para a direção de que os projetos se constituem como método de construção de conhecimentos pelas crianças – e, portanto, de aprendizagem. Ademais, reiteram a ideia da incerteza como princípio atrelado ao caminhar das crianças pelas trilhas de cada projeto. Reforçando o pressuposto de que o trajeto é percorrido essencialmente pelas crianças, Katz (2016a) afirma que “os projetos oferecem a parte do currículo na qual as crianças são encorajadas a tomarem suas próprias decisões e a fazerem suas próprias escolhas, geralmente em cooperação com seus colegas, sobre o trabalho a ser realizado (p. 37). Segundo a autora, “[...] este tipo de trabalho aumenta a confiança das crianças em seus próprios poderes intelectuais e reforça sua disposição de continuar aprendendo” (idem).

Deste modo, se nos projetos as crianças podem fazer suas próprias escolhas, Katz (2016a) ainda aponta que, mesmo que seja verdadeiro que as crianças dependam dos adultos em diversos aspectos de suas vidas e também em aspectos do processo educativo, “[...] o trabalho em projetos é a parte do currículo na qual seus próprios interesses, ideias, preferências e escolhas **podem ter rédeas relativamente soltas**” (p. 43, grifos nossos).

No bojo dessas considerações acerca das escolhas das crianças, julgamos importante destacar que Vecchi (2017) aponta para a direção de que, ainda que os adultos educadores possam criar as hipóteses iniciais acerca de um projeto, as crianças podem – e geralmente – surpreender e caminhar em direções completamente diferentes. Assim, narrando acontecimentos em relação à experiência pedagógica de Reggio, a referida autora assegura que “fazia-se, em conjunto [o grupo de professores], hipóteses sobre os interesses das crianças e sobre as escolhas que fariam, mas sabíamos que as crianças nos surpreenderiam facilmente fazendo outras escolhas” (p. 188).

Dessa forma, Vecchi (2017) também aponta para a forma como as crianças se movimentam de maneira autônoma no interior dos projetos destacando o conceito da escuta, já discutido anteriormente, como essencial para o desenvolvimento de cada projeto. Segundo ela, “[...] a projeção requer uma **escuta muito mais elevada** da situação, flexibilidade como disponibilidade para mudar de caminho, para arriscar caminhos não previstos, **sem saber bem aonde levam**, fazer-se surpreender” (p. 190, grifos nossos).

Ainda nessa direção, dialogando com o histórico de constituição da própria abordagem, Vecchi (2017) também retoma aspectos que emergiram nas discussões dos educadores de Reggio acerca da observação e da necessidade de documentação. De acordo com ela, ainda na década de 1980, “[...] as crianças nos deixavam cada vez mais curiosas, e aumentava a confiança na sua cultura e na sua interpretação da realidade” (p. 190). Essa confiança dos educadores na cultura infantil e nas interpretações das crianças acerca da realidade – suas teorias – são a base que permitiram a edificação de uma concepção que, aos poucos, foi definindo e defendendo que “[...] os capítulos de um projeto, mesmo na fase inicial, não eram mais patrimônio dos professores, mas eram construídos com as crianças, de acordo com os seus pontos de vista e com as prioridades atribuídas por elas às coisas” (idem).

Então, compreendendo um projeto como “patrimônio” das crianças – e não dos adultos – anuncia-se a premissa que fundamenta toda a elaboração da conceituação curricular de Reggio, que é a de que “[...] o planejamento de um currículo deve estar baseado nos interesses das crianças” (BARDEN, 2016a, p. 269). Diante disso, Rinaldi (2021) declara que os educadores reggianos seguem as pegadas deixadas pelas crianças, fazendo com que aquilo que é concernente a elas seja incorporado aos projetos, dando importante ênfase ao processo de documentação. Assim, segundo a referida autora, “[...] como detetives metafóricos, seguimos as pegadas das crianças, **as direções que elas tomam e para as quais nos conduzem**. Nesse

percurso, o projeto que está sendo perpetrado (e documentado) incorpora a substância dos pensamentos, teorias e desejos das crianças” (p. 233, grifos nossos).

É válido destacar que, ainda que os educadores pontuem que as hipóteses iniciais dos adultos possam ser deixadas de lado em detrimento daquilo que emerge como interesse das crianças e que os temas têm menor importância do que o processo construído pelas e com as crianças, o tema também é alvo de discussão. De acordo com LeeKeenan e Nimmo (2016a), a escolha de um tópico para um projeto é o primeiro passo da caminhada. Logo, o tema “[...] deve ser algo **concreto, próximo à experiência pessoal das crianças**, interessante e importante para elas” (p. 238, grifos nossos).

Sob esse prisma, os referidos autores também apontam que, além de ser próximo à experiência das crianças e concreto, um tema precisa ser “[...] ‘denso’ em significados potenciais (emocionais e intelectuais), de modo a ser rico em possibilidades para a atividade durante diferentes partes do dia e para manter o interesse a longo prazo” (idem). Assim, a abordagem reggiana compreende que um tema que garanta essas características apontadas será capaz de manter as crianças interessadas e engajadas por um tempo maior.

Ademais, ainda nesta perspectiva, dialogando acerca das temáticas dos projetos, Katz (2016a) assegura que “projetos que investigam **fenômenos reais** oferecem às crianças a oportunidade de serem ‘**antropólogos naturais**’, **que parecem ter nascido para ser!**” (p. 43, grifos nossos). Isso porque, ainda segundo a autora, “[...] se um tópico é exótico e está fora de sua experiência direta, elas acabam por depender do professor para a maioria das questões, ideias, informações, reflexões e planejamentos” (idem). Portanto, projetos que envolvem em seus temas elementos daquilo que já é de conhecimento das crianças não só oportunizam que elas sejam “antropólogos naturais”, mas também que não dependam dos(as) professores(as) em seus percursos investigativos, uma vez que em um projeto as crianças devem ter as “rédeas soltas”.

No bojo dessas considerações acerca dos temas e conteúdos dos projetos, julgamos interessante apontar questões levantadas por LeeKeenan e Nimmo (2016a) no contexto do trabalho com projetos a partir das contribuições e ideias de Reggio¹⁶. Os autores fazem apontamentos em relação a projetos desenvolvidos. Um destes exemplos é sobre o projeto

¹⁶ Esses autores trabalham com a perspectiva de projetos a partir da abordagem de Reggio Emilia na Escola-Laboratório de Desenvolvimento Humano da Universidade de Massachusetts em Amherst, Estados Unidos.

“água”. Ao narrar essa experiência, os autores afirmam o quanto as crianças surpreenderam as expectativas dos educadores e o quanto esse fato colocou realce sobre os interesses das crianças.

As crianças estavam interessadas em sair à rua e brincar com água [...] contradizendo nossas expectativas, contudo, logo descobrimos que as crianças estavam muito mais interessadas na cor da água (disseram “a água é branca” ao tentarem descrever sua limpidez) e no fato de a água poder ser absorvida pelos objetos (as crianças disseram: “a esponja comeu a água”) [...] colocamos ênfase sobre a descoberta e obtenção de questões e pensamentos das crianças, em vez de nos limitarmos às expectativas e ideias estereotipadas dos professores (p. 239).

Outro aspecto importante a ser ressaltado diz respeito ao fato de um projeto não lograr êxito com as crianças. Os autores narram o projeto “casa” construído, pois os educadores perceberam o interesse das crianças em construção com blocos e no uso de ferramentas, como martelo. Assim, os autores contam que criaram o que denominam de “redes” de currículo, com atividades diversas sobre casas. Deste modo, “em uma rede, a ideia central divide-se em muitas direções, com cada uma dessas ramificações oferecendo ideias adicionais conectadas” (LEEKEENAN; NIMMO, 2016a, p. 240).

Neste sentido, essa rede de currículo tal como apontada pelos autores acabou por produzir uma multiplicidade de atividades que desfocou o projeto em si daquilo que era de fato interessante para as crianças. Ainda segundo os mesmos, esse tipo de construção não obteve êxito justamente porque se baseia nas percepções e nos entendimentos dos adultos daquilo que as crianças deveriam saber sobre determinados temas e não daquilo que as próprias crianças demonstram quererem saber.

Este projeto [casas] jamais decolou realmente, e ao avaliarmos por que ele não funcionou aprendemos algumas coisas importantes. Enquanto o currículo em rede frequentemente provoca mais ideias criativas, também descobrimos que ele é potencialmente enganador. A multiplicidade de atividades mudou o foco de atenção dos professores-estudantes para o preenchimento de “buracos” nos horários do dia, afastando-os do que era **interessante, relevante ou conectado ao mundo das crianças**. Além disso, percebemos que as redes levavam os professores-estudantes a atividades de estilo mais temático, **frequentemente baseadas em suas percepções adultas do que é importante “saber” sobre casas**” (LEEKEENAN; NIMMO, 2016a, p. 241, grifos nossos).

Por conseguinte, os referidos autores atestam que chegaram à conclusão de que um bom caminho se manifesta em afastar a “[...] atenção das facilidades de um currículo preestabelecido para aproximarem-se dos mundos experienciados pelas crianças [...]” (LeeKeenan e Nimmo, 2016a, p. 241, grifos nossos). Nesta perspectiva, o abandono aos currículos predeterminados

conduz à concepção de que “tratar as palavras e as ações das crianças como fonte de inspiração dos currículos é muitas vezes mais difícil do que simplesmente elaborar ‘atividades criativas’” (idem).

Destarte, uma das contribuições da perspectiva curricular adotada por Reggio reside também na forma de conceber o olhar dos adultos para aquilo que as crianças pensam e fazem, o que contribui para uma visão singular acerca das próprias crianças – as crianças com as quais se trabalha e não crianças genéricas para as quais programas genéricos são criados por terceiros – ou como pontua New (2016a), “a visão dos adultos como aprendizes, em Reggio Emilia, permite que os(as) professores(as) reconheçam suas incertezas enquanto constroem por si mesmos um entendimento sobre o desenvolvimento infantil” (p. 211).

Nesse sentido, rompendo, portanto, com uma concepção que enfatiza o olhar do adulto e que valoriza aquilo que advém das próprias crianças, tal como temos buscado evidenciar, cumpre atestar que New (2016a), dialogando acerca das ideias dos educadores reggianos, assegura que a concepção de criança que subjaz tais ideias é essencial para a concepção do currículo tal como formulado. Assim, “a ideia dos professores sobre as crianças como competentes é uma suposição básica, sobre a qual a abordagem de Reggio Emilia é construída. **O currículo resultante poderia ser descrito como centrado na criança e (frequentemente) dirigido ao professor**” (p. 210, grifos nossos).

Portanto, a abordagem reggiana aponta para o caminho da proposição de que, como Rankin et al (2016a) afirma, - nós – os educadores, ao “[...] ouvir as crianças e observar seu trabalho, podemos guiar-nos constantemente por nossas observações das crianças” (p. 251). Desse modo, a observação das crianças é guia para as ações dos adultos educadores que aponta também para a necessidade de que “[...] ouvir as crianças [seja] como um guia para o planejamento do currículo” (p. 252).

Isso posto, LeeKeenan e Nimmo (2016a) sintetizam as contribuições da abordagem de Reggio no que concerne ao trabalho dos(as) professores(as) e do trabalho com projetos, assegurando que a ideia da horizontalidade se manifesta também na perspectiva de que os educadores se colocam **junto** às crianças, compreendendo que “guiando-nos [os educadores] pelos interesses e dúvidas das crianças, juntamo-nos a elas em seu desejo de entender um mundo repleto de complexidade e aventuras” (p. 248).

No interior dessa discussão, Vecchi (2017) afirma que, sendo o projeto a manifestação de um fluir de inúmeras coisas, é preciso sempre levar em consideração que, dada a

multiplicidade de caminhos possíveis, escolhas sempre serão feitas. A referida autora destaca, portanto, que é necessário que essas escolhas não burlem os interesses manifestados pelas crianças nem deixem de conduzir para aqueles aspectos julgados importantes de serem tratados.

Um projeto é um fluir de muitas coisas, a ocorrência concomitante de eventos interessantes. São muitos os caminhos em que é necessário escolher para qual direção ir, procurando, ao mesmo tempo, não prevaricarmos, isto é, **não trairmos as estratégias e os pensamentos das crianças**, mas identificarmos, de modo constante, **os aspectos mais importantes a serem enfatizados e desenvolvidos** (VECCHI, 2017, p. 243, grifos nossos).

Ainda no bojo dessa temática, Vecchi (2017), narrando sua experiência como atelierista, também aponta que ainda que considere as hipóteses iniciais dos adultos acerca do tema do projeto, deixa “[...] os elementos fortes com os quais avançar no projeto para o trabalho com as crianças e para as interpretações atentas dos adultos sobre o que acontece ao longo do percurso” (p. 189). Além disso, a educadora assegura que reserva maior importância para determinadas partes e determinados elementos de um projeto do que a outros e reitera a questão apontada acerca da necessidade de escolhas que, segundo ela, não traíam nem as crianças, nem o tema.

A importância maior é reservada a algumas partes do projeto, mais do que a outras, imaginários, pensamentos das crianças que surgem pouco a pouco e sobre os quais, toda vez, é necessário um acordo refletido e mediado entre os desejos e os pensamentos das crianças e dos professores para decidirem em qual caminho é mais apropriado continuar, **escolha que não traia nem os pensamentos das crianças, nem a identidade do tema que está sendo trabalhado**” (idem, grifos nossos).

Já Isabella Meninno, atelierista em Reggio, em entrevista concedida a Vecchi (2017), discutindo sobre os aspectos da *progettazione* e de seu trabalho no ateliê, atesta que, embora o atelierista possa imaginar diferentes possibilidades de caminhos para os desdobramentos de um projeto, ele deve fazer com que esses caminhos não sejam seus, mas das crianças, pois elas, como já apontamos, são competentes na construção desses caminhos. Assim, os educadores precisam se deixar surpreender pelas crianças, pois elas, geralmente, tomam caminhos não imaginados pelos adultos.

Acredito que o atelierista deva ter muitos imaginários dos possíveis percursos/desenvolvimentos de um projeto, mas deve fazer que eles não sejam seus, mas das crianças [...] **os processos das crianças são sempre surpreendentes, dificilmente previsíveis, e constroem estradas por caminhos diferentes dos nossos**. A sua empatia com as coisas é sutil e sugere percursos solidários, ecológicos,

democráticos, de qualquer forma, imprevisíveis (VECCHI, 2017, p. 260-261, grifos nossos).

Por isso, importa também destacar que, dessa assertiva de Meninno, podemos perceber que os caminhos tomados pelas crianças são pautados em característica como a sutil empatia das crianças com as coisas, o que sugere que elas criam e percorram caminhos solidários e democráticos, por exemplo.

Ainda no interior das discussões dos educadores de Reggio acerca da concepção de um trabalho por projetos, faz-se importante destacar que Rinaldi (2021) advoga o uso da palavra estratégia, pontuando que esta expressa a necessária flexibilidade exigida pelo trabalho com crianças pequenas. Assim, uma estratégia indica que, ainda que se possa ter hipóteses iniciais, o percurso não é determinado por elas, mas permanece aberto para que seja construído – e desconstruído – no próprio percorrer. Segundo a autora, estratégias abrangem a habilidade de agir na incerteza e na imprevisibilidade.

Uma estratégia, assim como um plano, significa prever e implementar uma sequência de operações coordenadas. Todavia, diferente do planejamento, a estratégia não é baseada de forma exclusiva nas hipóteses iniciais, de modo que as escolhas e decisões subsequentes são feitas em relação com o andamento do trabalho e dos próprios objetivos. Estratégias são construídas e desconstruídas. Estratégias se beneficiam de adversidades, acasos e erros. A estratégia envolve capacidade de agir no domínio da incerteza, de parte de ambos os protagonistas do processo – adultos e crianças – e exige escuta, flexibilidade e curiosidade. A estratégia é típica da forma de proceder das crianças e também de qualquer ato autêntico e construção do conhecimento e de criatividade” (p. 238).

Então, falar em *progettazione* é enfatizar, conforme aponta Rinaldi (2021) uma “[...] conduta alimentada pelos elementos de valor que **emergem** do próprio processo” (p. 136, grifos nossos). Neste sentido, a referida autora enfatiza que o projeto é um processo marcado pelo dinamismo, já que, como anunciado, não é possível programá-lo de forma antecipada. Deste modo, um projeto não pode ter sua duração delimitada, pois esta precisa estar de acordo com os ritmos investigativos estabelecidos pelas crianças em um processo que é não somente individual, mas que evoca, principalmente, o grupo de crianças.

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 [...] *progettazione* também é uma forma de pensar, uma estratégia para criar relações e

trazer à tona o elemento do acaso, que, para nós, representa o “espaço dos outros” (p. 239, grifos no original)

Nessa mesma perspectiva, julgamos ainda importante destacar que, compreendendo os projetos como expressão de um processo que é essencialmente dinâmico, Rinaldi (2021) aponta para a perspectiva de um currículo que seja concebido como uma trajetória que dê sustentação à aprendizagem infantil por meio das cem linguagens. Esse currículo é compreendido de forma contextual, pois é produto da relação estabelecida entre crianças-crianças-educadores-ambiente.

Se o currículo é concebido como uma trilha ou uma jornada, ele será uma trilha ou jornada que, em minha opinião, deve sustentar essas competências como valores fundamentais para o conhecimento e a vida. Deve dar força ao aprendizado, à capacidade de aprender por meio da reflexão e da autorreflexão, das “cem linguagens”. Um currículo desse tipo pode ser definido como “contextual”, pois é determinado pelo **diálogo entre as crianças, os educadores e o ambiente circundante. Ele pode surgir da proposta de uma ou mais crianças ou educadores, de um evento natural ou de algo encontrado nos noticiários.** Contudo, a ênfase no contexto também valoriza as estratégias participativas e a possibilidade de que não só as famílias, mas toda a comunidade à qual as crianças pertencem, tenham condições de participar do currículo. Utilizo o conceito de “participação” aqui no sentido de que todo sujeito é capaz de influenciar e ser influenciado por outros sujeitos, participando, assim, do destino de cada um e de todos (p. 360).

Nesse sentido, como pode-se desprender das considerações apontadas pela autora, a definição de contextual sintetiza a crítica feita pela abordagem reggiana àquilo que se define pela predefinição, pela antecipação e que, segundo os educadores, desconsidera os próprios protagonistas do processo educativo – principalmente, crianças, mas sem desconsiderar os educadores. Logo, um currículo – ou projetos – precisam ser criados no contexto daqueles que aprendem, de acordo com seus interesses, suas indagações, seus problemas, isto é, aquilo que de alguma forma emerge do contexto em que se inserem.

Portanto, como temos buscado evidenciar a sustentação da concepção curricular de Reggio se dá, em especial, pela concepção de criança adotada pela abordagem – assim, como as decorrentes concepções de trabalho dos educadores e de conhecimento, aprendizagem e desenvolvimento. Dessa forma, julgamos importante também apontar um questionamento feito por Peter Moss à Rinaldi (2021, p. 357), no qual o referido pesquisador e entusiasta da abordagem reggiana pergunta a ela “[...] será que é necessário ter regulamentação e controle, ou currículo, essas formas de regulamentação?” no contexto de falar, por exemplo, sobre

avaliações e políticas públicas. Dentre outras questões, Rinaldi (2021) aponta que “gostaria de saber mais sobre como as crianças são capazes de aprender em grupo e como grupo. Gostaria de saber muito mais sobre como elas conseguem discutir e debater; como encontram recursos e fontes; como desenvolvem a cidadania” (p. 357-358).

Destarte, enfatizando o contexto próprio e assumindo que as experiências de Reggio se constituem como identidade e criação deste contexto, a concepção de currículo – ou de *progettazione* – não poderia ser diferente e advinda externamente. Entretanto, por mais que o contexto e as condições específicas de construção sejam pontuadas, cabe destacar que Vecchi (2017), declara que “[...] as propostas, os conceitos e os nós filosóficos de base da nossa experiência, com as respectivas interpretações e modificações, são transferíveis e realizáveis em qualquer lugar, porque **pertencem à natureza profunda do homem**” (p. 314, grifos nossos).

3: ANÁLISE HISTÓRICO-CULTURAL E HISTÓRICO CRÍTICA DA ABORDAGEM *REGGIO EMILIA*

A partir do exposto no capítulo anterior acerca dos principais pressupostos da abordagem de Reggio Emilia e da concepção de currículo (*progettazione*) como síntese resultante das concepções de criança, professor(a) e conhecimento, aprendizagem e desenvolvimento, passaremos neste capítulo para a análise de premissas da abordagem identificadas neste estudo. Essa análise tem como aporte teórico os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica.

Nesse sentido, identificamos como categorias para análise as seguintes formulações: a criança (naturalmente) competente; a primazia da escuta; a positividade da incerteza e da imprevisibilidade; o conhecimento como construção individual; e o espaço como terceiro educador. Compreendemos que tais premissas expressam, em síntese, as formulações da abordagem e são representativas de seus pressupostos teóricos.

Assim, o movimento analítico contempla a identificação de um possível núcleo válido em cada uma das premissas, isto é, o esforço de buscar identificar no interior de cada uma das formulações as convergências com uma perspectiva histórico-cultural e histórico-crítica. Contudo, do próprio movimento de identificação daquilo que julgamos válido, emerge o movimento de identificação dos limites de cada premissa e a necessidade de superação destes.

3.1 A criança (naturalmente) competente

Conforme apontamos no capítulo anterior, uma das ideias basilares da abordagem de Reggio reside na concepção de **criança competente**. Para esta análise, estamos adjetivando a competência atribuída à criança como **natural** por compreender que a referida abordagem parte deste pressuposto. Logo, como já buscamos evidenciar, a abordagem compreende a criança como naturalmente predisposta a se colocar em relação com o espaço, a se comunicar e a estabelecer relacionamentos. Compreende também que a criança tem um desejo natural de crescer, saber e compreender as coisas do mundo.

Além disso, a abordagem atribui a criatividade como um dote natural da criança, compreendendo que elas são naturalmente dotadas de sensibilidade. Ademais, cumpre reiterar que a criança também é naturalmente “possuidora” de cem linguagens. Enfim, a criança, tal

como compreendida em Reggio, é poderosa desde o nascimento, pois desde que nasce inicia sua busca pelo sentido da vida e de sua própria existência.

Essas assertivas naturalizantes conduzem à concepção de criança competente como sujeito ativo. Assim, a abordagem concebe que a criança é competente, em especial, na sua relação com o mundo, em produzir teorias explicativas acerca da realidade, em formular hipóteses, em se comunicar e se expressar por meio das diferentes linguagens e na construção de seus próprios conhecimentos.

Nesta perspectiva, a partir da assertiva de criança (naturalmente) competente, compreendemos que Reggio contribui ao debate acerca da concepção de criança ao rejeitar em absoluto a imagem de criança frágil e incapaz. Deste modo, identificamos como possível núcleo válido desta premissa, a importância e a necessidade de **reconhecer e apostar na capacidade infantil**. Por isso, somos partidários da crítica realizada pelos educadores de Reggio no que concerne a concepções que compreendem as crianças por esse prisma da incapacidade e da fragilidade e caminhamos juntos no que diz respeito à necessidade de valorização das crianças.

Nesta direção, conforme apontam Pasqualini e Eidt (2019), reconhecemos que “é preciso superar a concepção de criança como sujeito passivo e entendê-la não apenas como objeto, mas também como sujeito do desenvolvimento!” (p. 65). Portanto, compreendemos que a abordagem de Reggio avança nessa direção quando reconhece e aposta nas capacidades das crianças, afinal, este é ainda um desafio que se impõe na Educação Infantil, qual seja, superar uma concepção de criança frágil e incapaz que corrobora para a manutenção de práticas pedagógicas centradas em propostas mecânicas e estéreis.

Entretanto, não podemos deixar de pontuar que **supor que a competência seja natural à criança conduz a supor que o adulto e a sociedade atrapalhem e embotem** a referida competência e, neste caso, o currículo, objeto deste trabalho, torna-se não somente desnecessário, mas, inclusive, prejudicial. Este é, portanto, o limite que identificamos em relação a esta assertiva. Sendo assim, entendemos que estamos diante de uma concepção que, embora valorize a criança e a infância, naturaliza o desenvolvimento infantil, pois toma a competência como um *a priori*, isto é, como algo dado a princípio e não como algo que precisa ser produzido enquanto resultado de um processo de desenvolvimento que pressupõe ensino. Compreendemos, portanto, que a abordagem de Reggio também é expressão de uma perspectiva antiescolar, tal como pontuamos anteriormente neste trabalho em relação à pedagogia da infância que tem na abordagem reggiana sua maior referência.

Neste sentido, concordamos com Arce (2012) quando a autora aponta que, nestas perspectivas, “[...] a educação é que deveria acompanhar o desenvolvimento e a atividade espontânea das crianças, interferindo o mínimo possível, pois a criança é vista como possuindo todas as virtudes, devendo o adulto humanizar-se no e pelo contato com a criança” (p. 143). Tal concepção, ainda de acordo com a autora, produz “uma naturalização das concepções de criança, de ser humano [...] por meio da difusão de uma concepção abstrata de ser humano que não tem como princípio a historicidade deste [...]” (p. 144).

Portanto, pautadas em uma concepção histórico-cultural do desenvolvimento humano, é preciso reiterar o desenvolvimento do psiquismo humano como um fenômeno histórico que guarda intrínsecas relações com o desenvolvimento histórico-social da atividade dos indivíduos. Assim, é a atividade humana que engendra o desenvolvimento das características que diferem os seres humanos de outros animais, o que significa afirmar que aquilo que de fato caracteriza o gênero humano não é dado nem explicado pela natureza.

É nessa direção que Leontiev (1978) postula que, ainda que seja evidente que os seres humanos não estejam subtraídos do campo de ação de leis de caráter biológico, “as modificações biológicas hereditárias não determinam o desenvolvimento sócio-histórico do homem e da humanidade; este é doravante movido por outras forças que não as leis da variação e da hereditariedade biológicas” (p. 264). Assim, o psiquismo humano não se explica por leis biológicas e hereditárias, mas pela própria atividade social dos seres humanos.

Desta forma, Martins, (2013a) aponta que a psicologia histórico-cultural, buscando evidenciar aquilo que difere o psiquismo humano do psiquismo animal “colocou no cerne da questão o desenvolvimento de propriedades cuja formação subjugam-se à apropriação da cultura” (p. 2). Ou, como atesta Leontiev (1978), ao apontar a crítica feita por Vigotski a concepções naturalistas, afirma que o referido autor “interpretava esta reorganização [dos mecanismos naturais] como o resultado necessário da apropriação pelo homem dos produtos da cultura humana no decurso dos seus contactos com os seus semelhantes” (p. 153).

Deste modo, vale destacar que quando nos referimos ao processo de apropriação dos produtos da cultura e sua relação com o desenvolvimento do psiquismo humano, é preciso destacar a centralidade das objetivações produzidas historicamente pela atividade humana, em especial pela atividade vital, ou seja, pelo trabalho, compreendido pelos pressupostos marxistas como atividade especificamente humana.

Cumpra destacar, porém, que conforme aponta Márkus (1974), a diferença entre o ser humano e os animais radica na diversidade de suas atividades, já que “exatamente igual ao homem, os demais animais não conseguem satisfazer suas necessidades senão mediante sua própria atividade” (p. 9, tradução nossa). Entretanto, ainda que os animais também tenham o que podemos denominar de atividade, o referido autor também atesta que “[...] a atividade dos demais animais se orienta exclusivamente a agarrar e consumir os objetos de sua necessidade: *coincide imediatamente com a satisfação ativa da necessidade dada*” (idem, grifos no original).

O animal é imediatamente um com sua atividade vital. Não se distingue dela. É *ela*. O homem faz da sua atividade vital mesma um objeto da sua vontade e da sua consciência. Ele tem atividade vital consciente. Esta não é uma determinidade (*Bestimmtheit*) com a qual ele coincide imediatamente. A atividade vital consciente distingue o homem imediatamente da atividade vital animal. Justamente, [e] só por isso, ele é um ser genérico. Ou ele somente é um ser consciente, isto é, sua própria vida lhe é objeto, precisamente porque é um ser genérico (MARX, 2010, p. 84, grifos no original).

Por isso, conforme aponta Marx, o ser humano é um ser genérico, isto é, pertencente não somente à espécie humana, mas ao gênero humano que, conforme aponta Duarte (2013), “expressa o resultado da história social humana, da história objetivante dos seres humanos” (p. 9). Logo, “a formação do indivíduo é a formação do homem singular como um ser genérico, um ser representante do gênero humano” (idem).

Ademais, cabe ressaltar ainda que, conforme atesta Márkus (1974a), “o trabalho é a relação histórica real do homem com a natureza e determina ao mesmo tempo a relação recíproca entre os homens, isto é, a totalidade da inteira vida humana” (p. 10, tradução nossa). Assim, o autor aponta na direção de que o trabalho é um pressuposto da vida humana, além de atestar outro importante aspecto da referida atividade, a saber, “o trabalho é antes de tudo uma atividade que se orienta à satisfação das necessidades não diretamente, mas sim somente por intermédio de mediações” (idem).

Deste modo, diferente da atividade animal, a atividade humana – o trabalho – se realiza não de modo imediato, direto, mas, ao contrário, mediado. Isto significa afirmar que os seres humanos não apenas satisfazem suas necessidades naturais, mas criam os meios para a satisfação de suas necessidades. Conforme aponta Leontiev (1978, p. 265), os seres humanos modificam a natureza em função de suas necessidades, criando objetos que se interpõem nesta relação com a natureza e também os meios de produção dos referidos objetos, desde simples instrumentos até máquinas de ordem mais complexa.

É verdade que também o animal produz. Constrói para si um ninho, habitações como a abelha, castor, formiga etc. No entanto, produz apenas aquilo de que necessita imediatamente para si ou sua cria; produz unilateral[mente], enquanto o homem produz universal[mente]; o animal produz apenas sob o domínio da carência física imediata, enquanto o homem produz mesmo livre da carência física, e só produz, primeira e verdadeiramente, na [sua] liberdade [com relação] a ela; o animal só produz a si mesmo, enquanto o homem produz a natureza inteira; [no animal,] o seu produto pertence imediatamente ao seu corpo físico, enquanto o homem se defronta livre[mente] com o seu produto [...]. (MARX, 2010, p. 85).

Nesta perspectiva, importa destacar que no processo de transformação da natureza e da produção de objetos e instrumentos por intermédio da atividade de trabalho, não somente a natureza se transforma, mas também o próprio ser humano. Deste modo, a relação mediada com a natureza produz no ser humano a formação de novas necessidades, de caráter social, ou como aponta Márkus (1978b), “[...] em contato com outros objetos naturais e outros homens, esse fato faz também com que nasçam as necessidades sociais, as necessidades da vida em comum, que no homem não se desenvolvem como dados biológicos e nem sequer exprimem a humanização de necessidades de tipo biológico” (p. 55-56).

Portanto, tal como afirma Duarte (2013), a atividade de trabalho cria “uma realidade humanizada tanto objetiva quanto subjetivamente” (p. 26). Assim, ainda de acordo com ele, essa transformação da natureza segundo necessidades sociais faz com que os seres humanos se objetivem neste processo, fazendo também com que estes produtos se tornem objetos de apropriação. Logo, está no cerne da atividade vital humana a dialética entre **apropriação e objetivação**¹⁷.

Ao se apropriar da natureza, transformando-a para satisfazer suas necessidades, o ser humano objetiva-se nessa transformação. Por sua vez, essa atividade humana objetivada nos produtos e fenômenos culturais passa a ser ela também objeto de apropriação, isto é, o ser humano deve se apropriar daquilo que de humano ele criou. Tal apropriação gera nele necessidades humanas de novo tipo, que exigem nova atividade, num processo sem fim. (DUARTE, 2013, p. 26-27).

Dessa forma, “o produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, fez-se coisal (*sachlich*), é a objetivação (*Vergegenständlichung*)”, conforme afirma Marx (2010, p. 80). Neste sentido, o produto da atividade de trabalho, seja ele material ou ideal, carrega características do próprio ser humano, ou, como aponta Leontiev (1978), “no decurso da

¹⁷ Cumpre destacar que, conforme Duarte (2013) pontua, a palavra objetivação designa tanto o processo de transferência da atividade dos indivíduos para as propriedades do objeto quanto o próprio produto resultante deste processo.

atividade dos homens, as suas aptidões, os seus conhecimentos e o seu saber-fazer **cristalizam-se de certa maneira nos seus produtos** (materiais, intelectuais, ideais)” (p. 265, grifos nosso). Deste modo, a atividade humana está objetivada, cristalizada, em seus produtos, ou seja, os produtos condensam história humana.

Contudo, como já havíamos destacado, se a objetivação é o processo que transfere as características da atividade humana ao objeto, a apropriação é justamente o processo inverso por intermédio do qual os indivíduos se apropriam das propriedades humanas cristalizadas nos objetos da cultura, ou seja, há a transferência da atividade humana contida no objeto para o próprio indivíduo.

Essa relação dialética é fundamental no desenvolvimento ontogenético de cada indivíduo, posto que, conforme afirma Leontiev (1978), “cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objectos e de fenômenos criados pelas gerações precedentes” (p. 265-266). Então, cada novo indivíduo pertencente não somente à espécie humana, mas, em especial, ao gênero humano, nasce imerso em um mundo e uma cultura já existentes, necessitando apropriar-se desta cultura para humanizar-se. Sendo assim, “ela [a nova geração] apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de actividade social e **desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas** que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo” (LEONTIEV, 1978, p. 266, grifos nossos).

O processo de assimilação ou de apropriação é diferente: o seu resultado é a reprodução, pelo indivíduo, das aptidões e funções humanas, historicamente formadas. Pode dizer-se que é o processo pelo qual o homem atinge no seu desenvolvimento ontogenético o que é atingido, no animal, pela hereditariedade, isto é, a encarnação nas propriedades do indivíduo das aquisições do desenvolvimento da espécie (LEONTIEV, 1978, p. 169).

Nessa mesma direção, Vigotski (2018) assegura que “[...] **o homem é um ser social e, fora da relação com a sociedade, jamais desenvolveria as qualidades, as características que são resultado do desenvolvimento metódico de toda a humanidade**” (p. 90, grifos no original). Como forma de elucidar este pressuposto, o referido autor expõe como exemplo a questão do desenvolvimento da linguagem oral.

Como se desenvolveu a minha fala e a de vocês? Não fomos nós que a criamos. A humanidade a criou ao longo de seu desenvolvimento histórico. O meu desenvolvimento consiste no fato de que, ao longo dele, de modo geral, dominei a fala conforme as leis históricas do meu desenvolvimento e o processo de relação com a forma ideal. Mas imaginem que eu fosse posto nessas condições do mesmo modo que

uma criança surda que tivesse de criar sozinha uma língua, sem poder utilizar a forma humana elaborada ao longo do desenvolvimento da humanidade. Eu não iria longe. Eu criaria uma fala das mais primitivas, elementares e restritas. De fato, a circunstância de o homem ser social por sua natureza e de seu desenvolvimento consistir no domínio de formas de atividade e de consciência que foram elaboradas pela humanidade no processo de desenvolvimento histórico está essencialmente na base da relação entre a forma ideal e a inicial (p. 90-91).

É neste sentido que a pedagogia histórico-crítica, valendo-se destes mesmos pressupostos enquanto fundamentos teóricos, defende que “o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens. Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base biofísica” (SAVIANI, 2012a, p. 13). Deste modo, Saviani (2019) aponta que o processo de formação humana é um processo essencialmente educativo no sentido de que o ser humano não nasce ser humano e precisa **aprender** a sê-lo.

Se a existência humana não é uma dádiva natural, mas tem que ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isto significa que o homem não nasce homem. Ele se forma homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo (SAVIANI, 2019, p. 35).

É justamente nessa direção que Saviani (2013) assevera a clássica definição de trabalho educativo na perspectiva histórico-crítica como, a saber, “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (p. 13). Deste modo, como temos buscado afirmar, o processo de humanização de cada indivíduo singular não prescinde da apropriação das objetivações historicamente desenvolvidas pela humanidade por intermédio de um processo que é essencialmente educativo.

Portanto, cumpre retomar a ideia anteriormente apresentada segundo a qual apontamos que o desenvolvimento do psiquismo humano só se explica pela atividade social e que o desenvolvimento das propriedades psíquicas essencialmente humanas é um processo cuja formação subjuga-se à apropriação da cultura. Neste sentido, cumpre destacar que, a partir das análises e sínteses de Martins (2013a), estamos compreendendo psiquismo a partir de três definições, quais sejam, como unidade material e ideal, como imagem subjetiva da realidade objetiva e como um sistema interfuncional.

Sendo assim, compreendendo que a unidade material e ideal se desenvolve socialmente, Martins (2011) atesta que o psiquismo “é material na medida em que é estrutura orgânica e é ideal posto ser o reflexo da realidade, a ideia que representa subjetivamente” (p. 45). Assim, a referida autora já anuncia que o polo ideal da unidade diz respeito à formação de imagens subjetivas da realidade objetiva. Desta forma, destacamos que, conforme Martins (2013a) aponta, a referida formação tem por objetivo orientar os indivíduos na realidade concreta. Entretanto, a autora assegura que “essa imagem não se institui como um espelhamento mecânico da realidade na consciência, mas como produto da internalização dos signos da cultura” (p. 11).

Portanto, ainda que possamos afirmar que os animais formam imagens acerca da realidade, tendo em vista a necessidade de se orientarem nela, podemos também afirmar que tais reflexos não atingem o patamar de consciência: “os animais [também] são capazes de refletir psiquicamente a realidade externa, mas essa forma de reflexo psíquico não se caracteriza como consciência” (DUARTE, 2013, p. 64). Isso porque, conforme aponta Martins (2013a), “a consciência é a expressão ideal do psiquismo, desenvolvendo-se graças à complexificação evolutiva do sistema nervoso central pela decisiva influência do trabalho e da linguagem, inaugurando a transformação do ser orgânico em ser social” (p. 28, grifo nosso).

Sendo, por conseguinte, a formação de imagens, para o ser humano, o resultado da internalização de **signos**, cumpre destacar que “signos são meios auxiliares para a solução de tarefas psicológicas e, analogamente às ferramentas ou aos instrumentos técnicos de trabalho, exigem adaptação do comportamento a eles, do que resulta a transformação psíquica *estrutural* que promovem” (MARTINS, 2013a, p. 45, grifos no original).

Deste modo, Martins ainda pontua que Vigotski, ao analisar a questão concernente aos signos e à função instrumental exercida por eles na conduta humana, se valeu de três teses, a saber, as convergências entre o emprego de ferramentas e o emprego de signos; a divergência entre estes; e, por fim, as reais correspondências psicológicas também entre eles.

Como destacamos anteriormente, a atividade vital humana, o trabalho, é uma atividade mediada. Os seres humanos passaram a agir sobre a natureza por intermédio, por exemplo, de instrumentos e ferramentas que, nessa perspectiva, se interpõem na relação ser humano/natureza. Deste modo, Vygotski (2012a) atesta que a convergência entre o emprego de ferramentas e os signos reside na função mediadora que é comum a ambos, subordinados ao conceito mais amplo de atividade mediadora (p. 93).

Sobre este aspecto, Martins (2013a) destaca que “ao introduzir o conceito de *mediação*, Vigotski [...] não a tomou simplesmente como ‘ponte’, ‘elo’ ou ‘meio’ entre coisas; tal como muitas vezes referido por seus leitores não marxistas” (p. 46, grifos no original). Portanto, de acordo com a autora, para Vigotski, “a mediação é **interposição que provoca transformações**, encerra intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento, enfim, uma condição externa que, internalizada, potencializa o ato de trabalho, seja ele prático ou teórico” (idem, grifos nossos).

Vygotski (2012a) aponta que há uma divergência fundamental que radica na distinta orientação da ferramenta e do signo. Diz o autor que “por meio da ferramenta o homem influi sobre o objeto de sua atividade, a ferramenta está dirigida para fora: deve provocar umas ou outras modificações no objeto. É o meio da atividade exterior do homem, orientado a modificar a natureza” (p. 94, tradução nossa). Por outro lado, o signo, como aponta, “não modifica nada no objeto da operação psicológica: é o meio do qual se vale o homem para influir psicologicamente, tanto em sua própria conduta, quanto na dos demais; é um meio para sua atividade interior, dirigida a dominar o próprio ser humano: o signo está orientado para dentro” (idem).

Portanto, se no trabalho, por intermédio de ferramentas e instrumentos, o ser humano colocou a natureza sob seu domínio, “pelo ato instrumental (pelo emprego de signos), ele dominou a si mesmo, condição requerida pela própria atividade laboral” (MARTINS, 2013a, p. 47). Assim, a autora pontua, destacando a terceira tese vigotskiana, que esses processos são condicionados reciprocamente e demonstram como o ser humano ultrapassou os limites impostos pelo seu sistema orgânico, fundando possibilidades sociais em seu desenvolvimento.

[...] o primeiro emprego do signo significa que se saiu dos limites do sistema orgânico da atividade existente para cada função psíquica. A aplicação dos meios auxiliares e a passagem à atividade mediadora reconstrói desde as raízes toda a operação psíquica à semelhança do modo como a aplicação das ferramentas modifica a atividade natural dos órgãos e amplia infinitamente o sistema de atividade das funções psíquicas. Tanto a um como a outro, o denominamos, em seu conjunto, com o termo de *função psíquica superior* ou conduta superior (VYGOTSKI, 2012a, p. 95, tradução nossa, grifos no original).

Nesta perspectiva, conforme anunciamos anteriormente, ainda nos cabe destacar o psiquismo como um sistema interfuncional e, por ocasião dessa conceituação, fazer

apontamentos quanto às funções psíquicas¹⁸. Destarte, como já temos destacado, o psiquismo humano é radicalmente distinto do psiquismo animal, ao passo que, Martins (2013a) analisando a especificidade da inegável relação estabelecida entre animal e natureza assegura que “nos animais, a atividade prática com os objetos desponta como um tipo específico de inteligência, ou de intelecto, orientada à resolução de problemas ao nível da adaptação animal ao meio e em nada transforma o imediatismo dessa relação”. (p. 25).

Todavia, como já vimos, o psiquismo humano não se explica por lei naturais e a formação das imagens subjetivas não visa resolver problemas de ordem adaptativa ou de suprimento de necessidades puramente biológicas. Deste modo, conforme aponta Martins (2013a), a psicologia histórico-cultural, calcada nos fundamentos marxianos de que a natureza social do ser humano se edifica pela atividade de trabalho, postula “a complexidade das funções humanas, a sua ‘superioridade’ em relação ao psiquismo primitivo, a partir das exigências impostas pelo metabolismo entre homem e a natureza, encontrando nele os critérios mais decisivos da existência do homem” (p. 54).

Neste sentido, Vygotski (2012a), inserindo-se nos debates da psicologia de sua época, afirma a concepção não dialética das teorias que lhe eram contemporâneas apontando que “é preciso diferenciar duas linhas distintas essencialmente no desenvolvimento psíquico da criança” (p. 29, tradução nossa). Por isso, o referido autor recupera o desenvolvimento filogenético para apontar que na história do desenvolvimento humano houve um processo biológico, marcado pelo surgimento da espécie *Homo Sapiens*, e um processo histórico, marcado pela transformação do homem primitivo em homem cultural.

Entretanto, se os referidos processos, na filogênese, são separados e independentes, Vygotski (2012a) diz que na ontogênese ambos se caracterizam como um único e complexo processo. Porém, cumpre destacar que o autor evidencia que não se trata de considerar que a ontogênese repita ou reproduza a filogênese, nem que seja paralela a ela. O que está posta é a afirmação de que tanto na filogênese, quanto na ontogênese existem **duas linhas de desenvolvimento**.

Assim, como outrora afirmado, Vygotski (2012a) aponta que na filogênese o desenvolvimento cultural se iniciou quando o ser humano já se encontrava desenvolvido como

¹⁸ Cumpre destacar que neste trabalho faremos apenas apontamentos em relação aos fundamentos da psicologia histórico-cultural quanto aos processos funcionais, tendo em vista elucidar questões concernentes à concepção de desenvolvimento e psiquismo humano. Para aprofundamentos em relação às funções psíquicas, Martins (2013a) faz uma aprofundada análise das proposições de Vygotski (2012a).

Homo Sapiens e que, portanto, tal desenvolvimento não alterou o tipo biológico do homem. Entretanto, na ontogênese, o desenvolvimento cultural da criança se caracteriza por ocorrer enquanto ocorrem também “mudanças dinâmicas de caráter orgânico”. Nesta perspectiva, o referido autor assevera que “[...] o desenvolvimento cultural se sobrepõe aos processos de crescimento, maturação e desenvolvimento orgânico da criança, formando com ele um todo” (p. 36, tradução nossa).

Deste modo, o educador ainda pontua que, como o desenvolvimento biológico se dá em um contexto cultural, é possível afirmar que ele se constitui como um “processo biológico historicamente condicionado” e que o fato de o desenvolvimento cultural ocorrer concomitantemente ao desenvolvimento biológico dá ao primeiro um caráter peculiar. Portanto, Vygotski (2012a) atesta que o desenvolvimento da criança se constitui como uma unidade dialética dessas duas linhas que são, a princípio, essencialmente diferentes.

Nesta direção, Martins (2013a, p. 54) afirma que, destes pressupostos, Vygotski derivou a proposição de funções psíquicas elementares e funções psíquicas superiores e das diferenças radicais entre elas. As funções psíquicas elementares, de acordo com Martins (2016b), “pautam as respostas imediatas aos estímulos e expressam uma relação fusional entre sujeito e objeto” (p. 15). Ademais, dessas referidas funções “resultam os atos reflexos imediatos que, em certa medida, não diferenciam substancialmente a conduta humana dos demais animais, sobretudo dos animais superiores” (idem).

Portanto, como anteriormente afirmamos, os animais não prescindem da necessidade de formar imagens psíquicas para sua orientação na realidade. Deste modo, as funções psíquicas elementares, legado biológico, comuns aos seres humanos e aos animais, são caracterizadas por condutas elementares que se pautam no padrão estímulo-resposta, ou seja, imediato, sem quaisquer mediações.

No entanto, as funções psíquicas superiores “não resultam formadas como cômputo de dispositivos biológicos hereditários, mas das transformações condicionadas pela atividade que sustenta a relação do indivíduo com seu entorno físico e social, ou seja, resultam engendradas pelo trabalho social” (MARTINS, 2016, p. 15). Neste sentido, as funções psíquicas superiores são fundamentalmente humanas e resultado da atividade humana, reconhecida como fator decisivo na humanização do psiquismo.

Destarte, o desenvolvimento destas funções tem no signo o núcleo condicionante da requalificação psíquica, pois, como já buscamos afirmar, e como assegura Martins (2016b),

“entre a resposta da pessoa e o estímulo do ambiente interpõe-se o novo elemento designado signo” (p. 15). Desta forma, como explica a autora, o signo opera como um estímulo de segunda ordem, pois retroage sobre as funções psíquicas e transforma as ações espontâneas e imediatas em expressões conscientes e volitivas.

Cabe ressaltar, porém, que, para Vygotski (2012a), o desenvolvimento das funções psíquicas superiores não faz com que as elementares “deixem de existir”. Os pressupostos do desenvolvimento dessas funções são expressão do movimento de superação por incorporação, ou como afirma o referido autor, “poderíamos dizer que os processos elementares e as leis que os regem estão enterradas na forma superior do comportamento, ou seja, aparecem nela subordinadas e ocultas” (p. 118, tradução nossa). Portanto, como reitera Martins (2013a), Vygotski reconhece que o fundamento da formação superior não pode ser outra coisa senão a inferior, que, nessa concepção, se encontra nela tanto negada quanto conservada.

Hegel disse que é preciso recordar o duplo significado da expressão alemã “*snimat* (superar)”. Entendemos essa palavra em primeiro lugar como “*ustranit-eliminar*”, “*otritsat-negar*” e dizemos, segundo isto, que as leis estão anuladas, “*uprazdneni-suprimidas*”, mas esta mesma palavra significa também “*sojranit-conservar*” e dizemos que algo “*sojranim-conservaremos*”. O duplo significado do termo “*snimat-superar*” se transmite habitualmente bem no idioma russo com a ajuda da palavra “*sjoronit-esconder ou enterrar*” que também tem sentido negativo e positivo – destruição ou conservação. (VYGOTSKI, 2012a, p. 117-118, tradução nossa, grifos no original).

Neste sentido, compreendendo essa superação das funções elementares e das formas inferiores de conduta, Vygotski, de acordo com Martins (2013a), assevera que nas relações entre os homens se encontram as formas superiores de conduta. Ou, como afirmou o próprio Vygotski (2012a, p. 147, tradução nossa), discutindo a gênese das funções psíquicas superiores, “cabe dizer, em geral, que as relações entre as funções psíquicas superiores foram em tempos relações reais entre os homens”.

Nesta direção, compreendendo que as funções superiores foram relações humanas e destacando, portanto, sua gênese social, Martins (2013a) sintetiza que Vygotski reafirma a tese marxista segundo a qual “o psiquismo humano é o conjunto de relações sociais transportadas ao interior e convertidas nos fundamentos da estrutura social da personalidade” (p. 99). Logo, ainda de acordo com a autora, é essa tese o fundamento daquilo que Vygotski denominou de “lei genética geral do desenvolvimento”.

Tal lei é postulada por Vygotski a partir do pressuposto de que toda função superior passa inevitavelmente por uma etapa que é externa, isso porque, toda função é, a princípio, social. Destarte, a lei genética geral do desenvolvimento assevera que “toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes: primeiro no plano social e depois no psicológico, a princípio entre os homens como categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica” (VYGOTSKI, 2012a, p. 150, tradução nossa).

Por consequência disso, cada função psíquica superior é caracterizada pelas relações sociais internalizadas e a internalização dos signos da cultura, isto é, apropriação do patrimônio simbólico e humano-genérico historicamente sistematizado, é condição de desenvolvimento do psiquismo. Nesta direção, cumpre destacar que Martins (2013a), a partir dos estudos vigotskianos, postula funções psíquicas afetivo-cognitivas – ou processos funcionais –, a saber, sensação, percepção, memória, atenção, imaginação, pensamento, linguagem e emoções e sentimentos.

Assim, o desenvolvimento destes processos funcionais se faz possível por intermédio da atividade humana que requer e mobiliza as determinadas funções psíquicas superiores, desenvolvendo-as e (re)qualificando a própria atividade, pois, como assevera Martins (2016b) “as funções psíquicas só se desenvolvem no exercício de seu funcionamento por meio de atividades que a determinem [...] não existe função alheia ao ato de funcionar e à maneira pela qual funciona” (p. 19).

A partir destes pressupostos, é válido ainda destacar a proposição anteriormente apontada acerca do psiquismo humano como sistema interfuncional. Deste modo, reiteramos que os processos funcionais não são tratados de forma isolada, mas, ao contrário, como reforça Martins (2013a), a psicologia histórico-cultural trata o psiquismo humano por um enfoque sistêmico, como um processo dinâmico com as funções em interrelação entre si. Neste sentido, a supracitada autora afirma que a análise de Vygotski acerca do psiquismo como um sistema interfuncional “não diluiu a especificidade dos elementos em um processo de homogeneização do todo [...] nem o tomou como soma de suas partes” (p. 66).

Desta forma, não sendo o psiquismo uma soma de partes, nem um todo homogêneo que desconsidera especificidades, Vygotski (2012a) assevera que “para o pensamento dialético não é nada nova a tese de que o todo não se origina mecanicamente pela soma de partes isoladas, mas sim que possui suas propriedades e qualidades peculiares, específicas, que não podem deduzir-se do simples agrupamento de qualidades particulares (p. 121, tradução nossa).

Portanto, importa destacar que, conforme afirma Martins (2013a), “as transformações que ocorrem no interior do psiquismo possuem ritmos e proporções distintos, tanto do ponto de vista orgânico quanto psicológico, porque igualmente, as atividades realizadas pelo indivíduo não mobilizam o todo de forma homogênea” (p. 71).

Isto porque “os atos humanos requerem, mais decisivamente, ora certos domínios, ora outros – fato que nos obriga a constatar que é **a riqueza dos vínculos da pessoa com a realidade física e social o motor de seu desenvolvimento psicológico**” (idem, grifos nossos). Destarte, ainda que os pressupostos apresentados não esgotem os fundamentos da psicologia histórico-cultural, buscamos elucidar os elementos que, a nosso juízo, são basilares no diálogo com o limite identificado relativo à assertiva acerca das supostas competências naturais à criança, tal qual a abordagem de Reggio defende. Portanto, a perspectiva naturalizante de desenvolvimento na qual a abordagem reggiana se ancora não encontra respaldo em uma perspectiva que historiciza o desenvolvimento humano e que compreende que é a riqueza das relações que o indivíduo estabelece com a realidade o núcleo determinante para seu desenvolvimento psíquico, levando em conta que nesse processo é fundamental a apropriação dos signos da cultura.

3.2 A primazia da escuta

Em intrínseca relação com a assertiva de criança (naturalmente) competente, identificamos como mais uma das premissas da abordagem de Reggio Emilia a **primazia da escuta**, compreendendo que tal premissa guarda profundas relações com a conjunção da **concepção de criança como protagonista e da concepção de professor(a) como aquele(a) que a escuta e a segue**.

Deste modo, conforme apontamos no capítulo anterior, a abordagem de Reggio compreende que as crianças se expressam por intermédio de múltiplas linguagens e é preciso escutá-las, ainda que elas não se expressem verbalmente. Assim, na referida abordagem, a escuta é tomada como uma estratégia pedagógica, mas também como expressão da possibilidade de “ver” os outros e valorizar suas perspectivas. Neste sentido, a escuta das crianças toma uma dimensão de direito democrático, uma vez que possibilita que elas sejam reconhecidas como cidadãos que são.

Além disso, a abordagem compreende que a escuta permite aos adultos conhecerem as culturas infantis. Ademais, cumpre reiterar que escutar é tido como uma predisposição inata das crianças, mas que os adultos devem aprender a escutar. Logo, o papel do(a) professor(a) na abordagem muda radicalmente: os verbos mais importantes da prática educativa deixam de ser “falar”, “explicar” e “transmitir” para dar lugar simplesmente a “escutar”.

Desta forma, o(a) professor(a) precisa escutar as estratégias e modalidades de pensamento da criança, compreendendo que a escuta é condição para o aprendizado e este processo é determinado pelo “sujeito aprendiz”. Destacamos ainda que a abordagem pontua que escutar é estar aberto às incertezas e às dúvidas, é estar aberto às mudanças e às surpresas advindas das crianças.

Por fim, à ideia de escuta subjaz a compreensão da criança como protagonista do processo educativo e protagonista de seu próprio crescimento e que, por conseguinte, os(as) professores(as) devem servir como “guias”, “parceiros” e “recursos”.

Dessa assertiva, extraímos como possível núcleo válido que tal compreensão possui relação com a necessidade de **garantir um lugar de sujeito para a criança**, concepção esta com a qual estamos em pleno acordo, uma vez que é ainda comum percebermos na Educação Infantil práticas que colocam a criança em um lugar de passividade. Como apontam Pasqualini e Lazaretti (2022), “lamentavelmente, não é raro encontrar nas instituições de educação infantil carteiras enfileiradas, tarefas estereotipadas e padronizadas, apostilamento desde o berçário, ênfase em uma alfabetização mecânica e artificial, com excessiva exposição estéril a letras e números” (p. 24).

Para citar um exemplo recente na Educação Infantil brasileira, julgamos interessante trazer à baila o edital do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2022¹⁹ que, além dos costumeiros livros literários para o referido segmento de ensino, trouxe como objeto de aquisição pelo Ministério da Educação “obras pedagógicas de preparação para a alfabetização baseada em evidências” para posterior distribuição para as Secretarias Municipais de Educação,

¹⁹ Não é demais pontuar que em 2022 o Brasil encontrava-se sob o governo do então presidente Jair Bolsonaro (PSL/PL) marcadamente liberal e conservador, com políticas e posições obscurantistas em relação à educação. O Ministério da Educação teve como ministros Ricardo Vélez Rodríguez, Abraham Weintraub, Milton Ribeiro e Victor Godoy Veiga, além de Carlos Decotelli que foi nomeado, mas não chegou a tomar posse. O referido ministério, além de marcado por diversas polêmicas, fomentou, por intermédio tanto dos ministros quanto do presidente, questões como revisionismo histórico, defesa do golpe civil-militar de 1964, “escola sem partido”, ataque às universidades, “ideologia de gênero”, educação domiciliar (*homeschooling*), dentre outras pautas e retrocessos.

em caso de adoção do material. Os referidos materiais didáticos tratavam-se, de acordo com Pasqualini e Lazaretti (2022):

De um material que nega todo o acúmulo da produção científica da área da educação infantil brasileira e reedita concepções e práticas ultrapassadas que julgávamos já superadas no campo, restringindo a vivência escolar da criança a tarefas de qualidade duvidosa vinculadas à alfabetização e à matemática – a primeira reduzida a instruções fônicas e gráficas, e a segunda a traçados de números e sequência numérica, lembrando as obsoletas cartilhas [...] convertendo o professor em mero executor e refém de manuais prontos e instrucionais (p. 26-27).

Assim, reconhecemos o avanço de propostas que propõem e promovem a compreensão de que as crianças são sujeitos e que precisam e merecem ser ouvidas e consideradas nos processos educativos e no planejamento de propostas pedagógicas. Isso porque, conforme nos lembra Mello (2020), “a escuta e o acolhimento nos permitem estar atentos às crianças e suas necessidades” (p. 30) e estamos de acordo que conhecer as crianças e escutá-las é fundamental justamente para que o(a) professor(a) possa **ensinar**.

Entretanto, compreendemos que, em Reggio, a escuta não é tomada, necessariamente, como um pressuposto basilar para o ensino. A primazia da escuta é a síntese de uma concepção que centraliza a criança, tomando-a como protagonista, e que secundariza o(a) professor(a) que passa, portanto, a seguir a criança. Deste modo, identificamos como um limite da assertiva pontuada o **apagamento do(a) professor(a)** do qual não podemos corroborar a partir de uma perspectiva fundamentada na psicologia histórico-cultural e na pedagogia histórico-crítica.

Portanto, tais referenciais que sustentam nossa análise não coadunam com esse apagamento do(a) professor(a), pois, conforme aponta Arce (2012), nessa abordagem – tal qual na pedagogia da infância e em outras teorias contemporâneas – “o professor sofre um violento processo de descaracterização, deixando de ensinar e reduzindo sua interferência na sala de aula a uma mera participação” (p. 142).

Neste sentido, concordamos com Pasqualini e Lazaretti (2022) quando as autoras apontam que é preciso superar a **falsa oposição entre protagonismo infantil e diretividade pedagógica**, apoiada na premissa de que a diretividade do(a) professor(a) impede ou embota o referido protagonismo infantil. Ou seja, é preciso superar a ideia de que a criança só é protagonista quando o(a) professor(a) abdica de seu papel diretivo de ensinar e que o(a) educador(a) só pode ensinar quando à criança é atribuído um papel de passividade e inatividade.

No tópico anterior, quando pontuamos a assertiva acerca da criança naturalmente competente, já nos opomos a qualquer tipo de concepção que possa considerar o desenvolvimento humano como natural. Neste sentido, apontamos a apropriação de cultura e a internalização dos signos como elemento central e imprescindível no que diz respeito ao desenvolvimento psíquico e à formação daquilo que essencialmente caracteriza os indivíduos enquanto pertencentes ao gênero humano. Logo, destacamos que, conforme assevera Saviani (2013), “o homem é, pois, um produto da educação” (p. 250).

Na contramão do supracitado, cumpre lembrar que a abordagem reggiana se baseia na concepção de “nada ensinar às crianças, exceto o que elas podem aprender por si mesmas” e que Malaguzzi, ao apresentar as proposições do “Vigotski de Reggio”, questiona acerca da possibilidade de “oferecer competência a alguém que não a tem”, afirmando que tal pressuposto readmitiria os fantasmas do ensino que a abordagem se comprometia em afastar da escola da infância. Sendo assim, a aprendizagem espontânea aparece como mote de uma concepção que, entre a aprendizagem e o ensino, honra a primeira.

Deste modo, como anteriormente apontado, há um crescente movimento – do qual tanto Reggio quanto a pedagogia da infância fazem parte – de afastar a educação das crianças de um “modelo escolar” e do ensino, privilegiando, portanto, o protagonismo da criança e a aprendizagem como decorrência de atividades livres e espontâneas. Desta forma, discorrendo sobre esta questão, Arce (2012) aponta que tal movimento “cortaria definitivamente todos os laços com o ensino e com a figura do professor como alguém que transmite conhecimentos às crianças” (p. 139). Todavia, a referida autora questiona: “é possível haver educação sem ensino?” (idem).

Na abordagem reggiana, essa problemática está vinculada à falsa oposição outrora destacada entre protagonismo e diretivismo pedagógico e a resposta para esta pergunta está atrelada à “substituição” do ensino pela escuta, entendida como função primordial dos(as) professores(as). Porém, a partir do referencial que sustenta este trabalho, estamos compreendendo que, como asseguram Pasqualini e Lazaretti (2022), “o fato de o professor conceber uma ação de ensino e orientar sua realização não retira da criança o papel de sujeito ativo” (p. 51).

Isso significa afirmar que, para que a criança seja um sujeito ativo no processo educativo, não é condição que o trabalho pedagógico seja pautado em atividades espontâneas ou em atividades que “emergem da própria criança”, ainda que, segundo Pasqualini e Lazaretti

(2022) “é princípio pedagógico para o enfoque histórico-cultural e histórico-crítico que a criança esteja em *atividade* na escola” (p. 51, grifos no original). Porém, as referidas autoras destacam que, para a correta compreensão desse princípio, é preciso superar a ideia de que atividade seja meramente “fazer coisas”, tal qual a acepção do termo a nível de senso comum.

A atividade humana, preconizada por Leontiev, pressupõe intencionalidade, ela é regulada por finalidades que a guiam em direção ao alcance de determinado objeto (material ou ideal) que atenda a uma necessidade. A própria possibilidade de guiar-se conscientemente por finalidades deve ser entendida como uma conquista histórica e cultural humana a ser tornada realidade para cada criança (PASQUALINI; LAZARETTI, 2022, p. 51, grifos no original).

Desta forma, conforme já pontuamos, os seres humanos se relacionam com a realidade por intermédio de suas atividades, sendo **na** e **pela** atividade que o psiquismo humano se desenvolve, pois é por intermédio das atividades que os indivíduos se apropriam da realidade e se objetivam nela, tal como buscamos apontar anteriormente. Portanto, tal como defendido por Leontiev (1978), o processo de apropriação da cultura é um processo **ativo**. É neste sentido que Petrovski (1985) assevera que “a atividade é uma forma de relação via com a realidade por intermédio da qual se estabelece um vínculo real entre a pessoa e o mundo que a rodeia. Por meio da atividade o indivíduo atua sobre a natureza, as coisas e as pessoas” (p. 142-143, tradução nossa).

Nessa perspectiva, cabe destacar que Tuleski e Eidt (2016) atestam que nem tudo que os seres humanos fazem é atividade, pois esta é “sempre movida por uma intencionalidade e busca responder a uma necessidade” (p. 45). Ou, como afirma Petrovski (1985), “o primeiro traço distintivo da atividade é que sendo gerada pela necessidade como fonte, a atividade é dirigida a um **fim consciente** como regulador dela” (p. 141, tradução nossa, grifos nossos).

O fim consciente da atividade é traço fundamental, inclusive, no que diz respeito à diferença entre a atividade humana e a atividade animal. Essa assertiva já foi demonstrada por Marx (2013), ao afirmar que na atividade humana o produto é antecipado enquanto ideiação, isto é, enquanto antecipação mental e que nela a vontade orienta-se a uma finalidade específica desde o início.

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do

processo, portanto, um resultado que já existia idealmente. Isso não significa que ele se limite a uma alteração da forma do elemento natural; ele realiza neste último, ao mesmo tempo, seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, o tipo e o modo de sua atividade e ao qual ele tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato isolado. Além do esforço dos órgãos que trabalham, **a atividade laboral exige a vontade orientada a um fim [...]** (MARX, 2013, p. 255-256, grifos nossos).

Dessa assertiva vale também destacar que os ditos animais construtores agem sobre a natureza segundo necessidades de ordem biológica, enquanto a atividade humana pode ter como fonte além destas, as necessidades sociais²⁰. Deste modo, aranhas jamais poderiam construir outra coisa que não uma teia, bem como abelhas jamais construíram nada além de colmeias. A partir dessa assertiva marxiana, Petrovski (1985) destaca outra importante característica da atividade, a saber, “para [atividade] ser exitosa, o psiquismo deve refletir as propriedades objetivas dos objetos e determinar com elas (e não com as necessidades do organismo) as formas de alcançar os fins propostos” (p. 141, tradução nossa).

Assim, embora a necessidade seja a primeira condição para toda atividade, Tuleski e Eidt (2016) destacam, apontando para formulações de Leontiev, que “não obstante, em si, a necessidade não pode determinar a orientação concreta de uma atividade, pois é apenas no objeto da atividade que ela encontra sua determinação” (p. 45). Sendo assim, o referido objeto, compreendido como determinação da necessidade, já que a necessidade se objetiva nele, torna-se ele mesmo motivo da atividade²¹.

Neste sentido, julgamos importante pontuar que Leontiev (1978) discorre acerca da estrutura da atividade humana. Essa é composta por diferentes ações, compreendidas como processos parciais cujos motivos não coincidem com o objetivo da atividade em si, mas importantes para que o objetivo seja, de fato, alcançado. Deste modo, o objetivo da ação, por si só, não motiva os indivíduos a agirem. Logo, o autor afirma que as ações são componentes da atividade e que esta última se caracteriza como sistema ou cadeia de ações, pois é o conjunto das ações – e não cada uma isoladamente – que permite a satisfação da necessidade propulsora da atividade²².

²⁰ Importa também destacar que mesmo necessidades de ordem biológica se revestem de uma “roupagem” social. Apenas para ilustrar, a fome, por exemplo, é uma necessidade de ordem biológica, mas a alimentação configura-se a partir da cultura, bem como o desenvolvimento do paladar, das preferências alimentares etc.

²¹ Para ilustrar esse pressuposto, Tuleski e Eidt (2016) exemplificam: “a fome é uma necessidade fisiológica. Para satisfazê-la, é preciso que o homem se alimente. O alimento é, ao mesmo tempo, objeto e motivo da atividade, pois satisfaz a sua necessidade e impulsiona o homem a agir” (p. 45).

²² Ainda no exemplo da fome, Tuleski e Eidt (2016) ilustram afirmando que, quando a pessoa está com fome, ela precisa realizar uma série de ações que, em si, não necessariamente saciarão sua fome, mas que compõem o cenário para tal objetivo. Elas exemplificam: planejar as ações necessárias, ir ao supermercado, acender o fogo/forno,

Outro aspecto importante quanto à estrutura da atividade diz respeito ao que Leontiev (1978) denominou de operações, compreendidas como as formas e modos de realização das ações, sem que haja alteração do conteúdo destas. Assim, ele assevera que as operações são flexíveis e isso significa afirmar que as ações podem ser realizadas de diferentes formas. Ademais, diferentes ações também podem ser realizadas por intermédio das mesmas operações²³.

Ainda no que concerne à estrutura da atividade humana, Leontiev (1978) também pontua a conversão de ações em operações e de operações em ações. Segundo o autor, as operações surgem primeiro como ações. Isso porque, de acordo com os pressupostos da teoria da atividade, as operações são consideradas processos “automatizados”, isto é, processos que não exigem mediação da consciência. Entretanto, o processo de aprender algo novo exige do indivíduo um esforço no sentido de realizar cada diferente ação. Tuleski e Eidt (2016) exemplificam a partir da alfabetização. Quando os indivíduos estão aprendendo a escrever, a reprodução de cada letra, por exemplo, exige dele a mediação da consciência. No entanto, uma pessoa já alfabetizada não concentra seus esforços em escrever cada única letra, mas automatiza esse processo, convertendo o que era a princípio uma ação em uma operação a serviço de novas ações inseridas em atividades.

Nesta perspectiva, especificamente em relação à educação escolar, Saviani (2012a) afirma que **o aprendiz não é livre**, mas, no limite, escravo dos atos que deve praticar (p. 18). Assim, “[...] a liberdade só será atingida quando os atos forem dominados. E isto ocorre no momento em que os mecanismos forem fixados [...]” (idem). O referido autor continua seu raciocínio afirmando que “[...] por paradoxal que pareça, é exatamente quando se atinge o nível em que os atos são praticados automaticamente que se ganha condições de se exercer, com liberdade, a atividade que compreende os referidos atos [...]” (idem).

[...] a liberdade só se dá porque tais aspectos foram apropriados, dominados e internalizados, passando, em consequência, a operar no interior de nossa própria estrutura orgânica. Poder-se-ia dizer que o que ocorre, nesse caso, é uma superação no sentido dialético da palavra. Os aspectos mecânicos foram negados por incorporação e não por exclusão. Foram superados porque negados enquanto elementos externos e afirmados como elementos internos (SAVIANI, 2012a, p. 18).

cozinhar o alimento etc. Nenhuma ação isolada sacia a fome, mas as ações encadeadas permitem a satisfação da necessidade que desencadeou a atividade.

²³ No interior do mesmo contexto, as referidas autoras exemplificam que para obter o alimento é possível tanto ir ao supermercado comprá-lo, quanto solicitar um serviço de delivery. Assim, o alimento será obtido como resultado, mas a forma de obtê-lo pode ser diferente.

Desta forma, julgamos importante ressaltar que quando esses autores versam a respeito da automatização, não há um pressuposto “mecânico”, passivo ou acrítico, ou seja, não está em voga a consideração que o indivíduo seja passivo neste processo, mas justamente o pressuposto de que, ao automatizar esses processos, inauguram-se possibilidades outras e mais complexas, ou, como afirmam Tuleski e Eidt (2016), “as operações possibilitam o desenvolvimento de estruturas de pensamento cada vez mais complexas e condensadas, bem como o surgimento de novas ações e, por consequência, de novas atividades” (p. 48).

Portanto, se a conversão de ações em operações se dá pela via da automatização, a conversão de operações em ações se dá pela via da conscientização. Deste modo, conforme as referidas autoras, a partir dos pressupostos de Leontiev, operações se convertem em ações quando comportamentos mecanicamente realizados sem intencionalidade e sem consciência sofrem mudanças em suas características. Sendo assim, quando pensamos no desenvolvimento das crianças, cumpre destacar o papel exercido pelos adultos nesse processo.

Desde pequenas as crianças são capazes de manipular diferentes objetos. Contudo, conforme atestam Tuleski e Eidt (2016), a mecânica e não consciente repetição dos “comportamentos da criança com objetos distintos adquire novos contornos quando o adulto lhe ensina como utilizar, por exemplo, a colher na alimentação, ferramenta que antes era usada como qualquer outro objeto, para atirar, bater na mesa ou no chão para emitir sons etc.” (p. 48). Isso significa afirmar que, diante de um objeto que lhe seja acessível, a criança pode fazer com ele “qualquer coisa”. Porém, quando o adulto entra em cena e ensina a ela os modos de uso de cada objeto, os atos que ela passa a realizar são mediados por essa função social, ou seja, deixam de ser meros atos “mecânicos” e tornam-se atos conscientes.

Assim, no exemplo supracitado, a criança passa a se valer da colher como instrumento de alimentação e a criança passa a se preocupar com as finalidades de uso e os movimentos necessários para tal. É nessa direção que as referidas autoras apontam que “algo que era feito de modo mecânico ganha outra configuração, tornando-se ação” (idem).

Essas assertivas concernentes à relação entre ações e operações e as dinâmicas de conversão, bem como os pressupostos relativos à estrutura da atividade humana nos são importantes à medida que, conforme afirmamos, a atividade é a forma pela qual os indivíduos se relacionam com a realidade circundante e se relacionam com a cultura. Entretanto, cumpre reiterar que, conforme lembram Pasqualini e Lazaretti (2022), “o mundo da cultura não está

dado de imediato à criança, não é percebido simplesmente pelo fato de ela estar no mundo” (p. 51-52).

Sendo assim, como já pontuamos, a apropriação da cultura é condição *sine qua non* de desenvolvimento e, tal processo não se dá de forma imediata pelo simples contato das crianças com a realidade. Deste modo, conforme Pasqualini e Lazaretti (2022) reiteram, a criança não é simplesmente colocada em contato com os objetos da cultura, é preciso que se desenvolva uma “atividade efetiva”.

Para que esse mundo circundante da cultura humana surja para a criança, é preciso que ela exerça uma atividade efetiva mediante a qual possa se relacionar concretamente com os fenômenos culturais e apropriar-se das criações humanas (a linguagem, os instrumentos, os objetos, os conceitos, as ideias, a música, as artes etc.) (PASQUALINI; LAZARETTI, 2022, p. 52).

É nessa mesma perspectiva que Pasqualini e Eidt (2019) apontam para a necessidade de que a criança realize uma “atividade adequada”, ou seja, uma atividade que garanta a apropriação dos objetos e fenômenos que são produto da história de desenvolvimento da humanidade. Isso posto, é necessário que tal atividade, conforme afirma Leontiev (1978) “reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da actividade encarnada, acumulada no objeto” (p. 268). Assim, ao postular essa assertiva o referido autor assegura que o processo de apropriação realizado pela criança é essencialmente um **processo ativo**.

Diante disto, ao se apropriar de um objeto da cultura, a criança precisa reproduzir operações contidas no objeto em específico. Então, Pasqualini e Lazaretti (2022) atestam que “a criança, ao se apropriar de algum instrumento da cultura, precisa reproduzir em sua atividade as operações motoras que nele estão incorporadas, o que exige a própria reorganização dos movimentos naturais e instintivos que conduz à formação de faculdades motoras superiores” (p. 52). Esse princípio é apontado por Leontiev (1978) ao afirmar que “quando dizemos que uma criança se apropria de um instrumento, isso significa que aprendeu a servir-se dele corretamente e que já se formaram nela as acções e operações motoras e mentais necessárias para esse efeito” (p. 321)

Nesta direção, algo caro a esses pressupostos é a compreensão de que esse processo não emerge de forma espontânea e que a atividade infantil não desponta da própria criança, bem como os modos de uso dos instrumentos não se dão no imediatismo do simples contato e da pura exploração ou manipulação. Quando afirmamos que a apropriação da cultura é

imprescindível, afirmamos também a necessidade de um processo educativo. É nessa perspectiva que Pasqualini e Lazaretti (2022), ao discutir o processo de apropriação, apontam que:

Ocorre que a atividade efetiva que permite à criança conquistar novas ações e operações não se forma nela a partir dela mesma, mas na relação com o outro, a partir de modelos, orientações e instruções concebidos por aqueles que já percorreram o percurso da apropriação daquela atividade cultural. É preciso que a atividade da criança seja orientada e organizada para que possa constituir como fonte de desenvolvimento de novas capacidades afetivo-cognitivas (p. 52).

Neste sentido, a própria atividade da criança precisa ser criada, organizada e orientada e, portanto, diferente de Reggio que defende que, no caso escolar, professores(as), para permitirem que as crianças sejam protagonistas, precisam apenas seguir as atividades espontâneas nas quais as crianças se engajam a partir de seus próprios interesses. É nessa direção que defendemos que as atividades das crianças precisam ser **compartilhadas** com os adultos, já que são estes os portadores dos modelos de ação e das ferramentas culturais.

Diante dessa perspectiva que Pasqualini e Eidt (2019) reiteram que, “para que a atividade adequada se institua na criança, faz-se necessário o modelo, a instrução, enfim, a orientação do adulto, por ser o adulto um par mais experiente, portador do conhecimento social sobre os modelos de emprego e funcionamento dos objetos da cultura” (p. 67). Isso significa que, tendo por base uma concepção histórico-cultural e histórico-crítica, não corroboramos com o apagamento do papel do(a) professor(a) na escola de Educação Infantil.

Especificamente em relação ao par mais experiente, julgamos importante trazer à baila considerações feitas por Martins (2013a). A referida autora aponta que Vigotski de fato deu destaque à colaboração externa e à influência dos pares mais desenvolvidos, entretanto, ela alerta para o “risco de se tomar com igual importância a participação do ‘par professor’ e de outros pares, diluindo o papel do primeiro na condução da aprendizagem” (p. 288). Portanto, uma análise histórico-cultural e histórico-crítica não corrobora com concepções que compreendem, a partir dos pressupostos vigotskianos, que o papel de par mais experiente pode ser assumido por outra criança, seja mais velha, seja uma coetânea que já domina algo não dominado por outra criança.

Deste modo, Martins (2013a) afirma que a tarefa de ensino não pode ser assumida por nenhuma criança, por mais experiente que seja ou pareça ser. Logo, a referida autora salienta que “preterir esse fato [...] tem corroborado aproximações equivocadas entre a teoria

vigotskiana e outras, para as quais a complexificação do desenvolvimento psíquico transcorre de modo espontâneo e por mera interação com o meio, independentemente da qualidade das mediações que operam sobre nele” (p. 288).

Portanto, a atividade compartilhada entre os adultos – no caso escolar, professor(a) – e as crianças é fonte – **principal** – de desenvolvimento. Deste modo, Elkonin (2009), analisando o desenvolvimento das ações com objetos nas crianças pequenas, isto é, os modos sociais de uso dos objetos, reitera algo outrora já afirmado, que diz respeito ao papel do adulto, a saber, diz o autor: “os autores dessas ações são os adultos [...] o desenvolvimento das ações com os objetos é o processo de sua **aprendizagem sob a direção imediata dos adultos**” (p. 216, grifos nossos).

Assim, ainda que o referido autor aponte para a necessidade dos adultos no processo de aprendizagem – nesse caso específico, a aprendizagem do uso social dos objetos, mas, de modo geral, em todo tipo de aprendizagem – não ignora o fato de que a aprendizagem espontânea também pode ocorrer, embora não seja a principal via.

Sem negar que a criança possa descobrir as funções de objetos soltos, ao cumprir por sua própria conta tarefas que exigem o emprego dos instrumentos, consideramos não ser essa, no entanto, a forma fundamental. A forma fundamental é a de **atuarem em conjunto crianças e adultos** a fim de, paulatinamente, estes transmitirem àquelas os modos planejados pela sociedade para utilizar os objetos. Nesse trabalho conjunto, os adultos organizam em conformidade com um modelo as ações da criança, e em seguida estimulam e controlam a evolução de sua formação e execução (ELKONIN, 2009, p. 217, grifos nossos).

Neste sentido, considerando a aprendizagem espontânea como secundária, uma vez que a principal é a aprendizagem resultante da atuação conjunta das crianças com os adultos, Pasqualini e Eidt (2019) reafirmam que, embora o processo de apropriação seja condição de desenvolvimento, é preciso sempre lembrar que a criança não é, de forma alguma, um sujeito passivo neste processo. Logo, as autoras apontam que “não podemos *fazer pela criança* nem esperar que ela *faça por si mesma*, porque nenhum desses dois caminhos são promotores de desenvolvimento” (p. 68, grifos no original).

Portanto, fazer pela criança e esperar que ela faça sozinha não são caminhos profícuos, pois expressam tanto uma concepção passiva de criança, quanto uma concepção naturalizante de desenvolvimento. Deste modo, as referidas autoras apontam para a direção de que “o que promove desenvolvimento é *fazer com a criança*, guiando-se em uma atividade compartilhada” (idem, grifos no original). Desta forma, a relação entre adultos e crianças, esse fazer junto,

possibilita à criança a formação e o desenvolvimento de novas operações, ações e atividades, posto que, como afirmamos, nada disso emerge de modo natural e espontâneo dos indivíduos.

Essa relação criança-adulto, desde os primeiros meses de vida, adquire um caráter de atividade compartilhada e instruída entre a criança e o adulto, atividade essa que desafia o psiquismo infantil e, assim, mobiliza processos psíquicos ainda não consolidados, mas que já despontam como possibilidade iminente de desenvolvimento (PASQUALINI; LAZARETTI, 2022, p. 52).

É nessa direção que Vygotski (2014) afirma que *“a instrução não pode se limitar a seguir o desenvolvimento, a seguir seu ritmo, mas pode adiantar-se a ele, fazendo-o avançar e provocando nele novas formações”* (p. 223, grifos no original, tradução nossa). Por isso, é neste sentido que compreendemos, a partir de Vigotski, que o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento, promovendo-o. Porém, vale ressaltar que essa assertiva, de acordo com Martins (2013a), não implica uma concepção que pretende *“ensinar”* à criança aquilo que ela não é capaz de aprender” (p. 287).

A referida autora defende, portanto, que, como afirmado, a prerrogativa do bom ensino não significa ensinar algo à criança que ela não se mostra capaz de aprender no momento, isto é, se adiantar ao desenvolvimento e promovê-lo não significa antecipar conteúdos e formas de ensino que não sejam apropriados ao destinatário, no caso da Educação Infantil, à criança pequena. Assim, Martins (2013a) assevera que o referido bom ensino deve inserir *“o ato de ensino nas relações mútuas entre as possibilidades e limites que se põem de manifesto no desempenho da criança, limites que, uma vez superados, avançam em forma de novas possibilidades”* (p. 287).

É também no interior dessa discussão que destacamos os conceitos vigotskianos de nível de desenvolvimento real e zona de desenvolvimento iminente²⁴. Neste sentido, ao adentrar nesse debate, Vigotski apontou que, de modo geral, a psicologia pautava suas análises acerca do desenvolvimento infantil em tarefas que as crianças precisavam resolver por si mesmas. Por

²⁴ Estes conceitos podem aparecer nas traduções para língua portuguesa a partir de diferentes terminologias, como “área”, “zona” ou “nível” de desenvolvimento “potencial”, “próximo”, “proximal” ou “imediatos”. Entretanto, optamos pelo uso do termo “iminente”, tal como Martins (2013a) aponta, por questão de coerência com a sistematização teórica em relação ao conceito, e também em decorrência do estudo de Prestes (2010) no qual a autora afirma: “Portanto, defendemos que a tradução que mais se aproxima do termo *zona blijaichego razvitia* é zona de desenvolvimento iminente, pois sua característica essencial é a das possibilidades de desenvolvimento, mais do que do imediatismo e da obrigatoriedade de ocorrência, pois se a criança não tiver a possibilidade de contar com a colaboração de outra pessoa em determinados períodos de sua vida, poderá não amadurecer certas funções intelectuais e, mesmo tendo essa pessoa, isso não garante, por si só, o seu amadurecimento” (PRESTES, 2010, p. 173).

consequente, o referido autor aponta que “por meio delas [tarefas] conhecemos o que sabe a criança e do que é capaz neste momento, já que só se tem em conta as tarefas que resolveu por si mesma. Determinamos somente seu nível de desenvolvimento *atual*” (VYGOTSKI, 4014, p. 238, grifos no original, tradução nossa).

Entretanto, o referido educador pontua que saber o que a criança já sabe ou consegue resolver por si mesma, embora importante, é insuficiente. Para ilustrar essa afirmação, Vigotski afirma que, por exemplo, ao agricultor que deseja analisar suas plantações, não basta analisar os frutos já maduros, mas precisa também analisar as árvores em processo de maturação. Evidentemente, o desenvolvimento humano é bastante diferente do desenvolvimento das plantas e com esse exemplo o autor não está, de modo algum, “biologizando” o desenvolvimento das crianças ou propondo que este ocorra pela via da maturação. O que está em questão é que, em relação ao desenvolvimento da criança, é preciso ter em conta não somente o que se apresenta, mas o que pode vir a ser, a depender das mediações e das condições objetivas de vida e de educação.

Deste modo, Vygotski (2014) aponta que “a investigação põe em manifesto que *a zona de desenvolvimento iminente tem um valor mais direto para a dinâmica da evolução intelectual e para o êxito da instrução que o nível atual de seu desenvolvimento*” (p. 239, grifos no original, tradução nossa). Assim, o (bom) ensino incide justamente nas possibilidades entre aquilo que já está dado e aquilo que “está pendente, inacabado, mas em vias de acontecer por meio do ensino” (MARTINS, 2013a, p. 287).

É nessa direção que Vygotski (2014) postula que “o ensino deve orientar-se não ao ontem, mas ao amanhã do desenvolvimento infantil” (p. 242, tradução nossa). Portanto, tal como postulou Duarte (2013), no caso da educação escolar, “conhecer a concretude do indivíduo-aluno não se limita [...] ao conhecimento do que o aluno é, mas também ao conhecimento do que ele pode vir a ser” (p. 8).

Assim, destaca-se outro conceito caro à teoria histórico-cultural, a saber, o conceito de *obutchenie*²⁵. Pasqualini e Eidt (2019) atestam que “a *obutchnie* faz avançar o desenvolvimento

²⁵ De acordo com Prestes (2010), o termo *obutchenie* caracteriza a atividade autônoma da criança, orientada pelos adultos, e pressupõe “a participação ativa da criança no sentido de apropriação dos produtos da cultura e da experiência humana. Isso é o mais importante. Poder-se-ia argumentar que a expressão *ensino-aprendizagem* seria a mais adequada para a tradução da palavra *obutchnie*. Todavia, em russo, essa palavra implica uma unidade desses processos e a mera junção por hífen de duas palavras não transmite a ideia que Vigotski atribui a ela: uma atividade autônoma da criança que é orientada por alguém que tem a intencionalidade de fazê-lo. Ou seja, *obutchenie* implica a atividade da criança, a orientação da pessoa e a intenção dessa pessoa” (p. 188, grifos no original). A referida autora aponta que “a palavra que, a nosso ver, mais se aproxima do termo *obutchenie* de

do psiquismo infantil quando – ou porque – mobiliza não apenas as capacidades e processos psíquicos já formados e consolidados no psiquismo infantil, mas aqueles que se apresentam como *possibilidade iminente* de desenvolvimento” (p. 75, grifos no original). Neste sentido, as autoras complementam que “a atividade da criança instruída pelo adulto faz avançar o desenvolvimento quando ‘põe em movimento’ os processos psíquicos que estão em via de formação, que se mostram como possibilidade do *próximo* desenvolvimento, enfim, que encontram-se na zona de desenvolvimento iminente” (idem, grifos no original).

Ou seja, para que a criança avance em seu desenvolvimento não basta “escutá-la” e “seguir-la”, pois, de sorte, ao fazer isso, o(a) professor(a) estará apenas acompanhando aquilo que a criança já sabe e já desenvolveu. Claro que não negamos a importância da escuta, afinal, como afirmado, conhecer a criança, a forma como ela vê e pensa a realidade é importante, mas insuficiente: a escuta é uma parte do caminho. A outra parte coincide com aquilo que o(a) professor(a) fará a partir daquilo que percebeu do desenvolvimento da criança.

Desta forma, como explicam Pasqualini e Eidt (2019), “o ‘xis da questão’ é identificar aquilo que será capaz de desafiar o psiquismo infantil para além do que já está consolidado como capacidade efetiva, mas que possa ser realizado com o suporte e a orientação do professor (p. 76). Portanto, compreendemos que o desenvolvimento da criança se dá a partir dessa unidade entre a proposição daquilo que desafia o psiquismo infantil, mas, ao mesmo tempo, o oferecimento do suporte necessário, pois, como afirmado, aquilo que desafia o faz justamente porque demanda o desenvolvimento de novas capacidades – ainda inexistentes, mas em vias de formação.

Eis o elo entre o ato pedagógico e o desenvolvimento infantil: justamente porque o ensino (a *obuchnie*) exige aquilo que ainda não está formado é que o *novo* se forma no psiquismo! Nesse processo o adulto “empresta” momentaneamente à criança os signos de que ela ainda não dispõe e que são necessários para solucionar situações-problema; no movimento de *fazer junto* com a criança, guiando sua atividade, o adulto disponibiliza a ela novas ferramentas culturais, das quais ela poderá, assim, apropriar-se, o que requalificará seus processos psíquicos (PASQUALINI; EIDT, 2019, p. 77, grifos no original).

Vigotski é *instrução*. Ainda que instrução tenha, atualmente, uma conotação negativa em português” (p. 189, grifos no original).

Cumprer destacar que esse é um processo que não se encerra em si mesmo, pois, conforme a criança se apropria dessas ferramentas culturais e seu psiquismo se desenvolve, aquilo que se configurava como um desafio e demandava suporte passa a ser realizado de forma autônoma, torna-se desenvolvimento efetivo. Deste modo, o trabalho pedagógico precisa continuar caminhando na direção da proposição de novos desafios, ou, como afirmam Pasqualini e Eidt (2019), “quando o difícil ficar fácil, é hora de complicar de novo!” (p. 77).

É nessa direção, portanto, que discordamos da proposição de “nada ensinar às crianças, exceto o que podem aprender por si mesmas” encarnada na assertiva da primazia da escuta e que compreende que os(as) professores(as) devem “escutar” e “seguir” as crianças, protagonistas do processo educativo. Desta forma, concordamos com Pasqualini e Lazaretti (2022) quando as autoras afirmam que “tal posicionamento consiste, segundo nossa compreensão a respeito das forças motrizes que guiam e produzem o desenvolvimento infantil, em uma atitude de **omissão pedagógica**” (p. 55, grifos nossos).

Destarte, cabe destacar que a partir da análise histórico-cultural e histórico-crítica reiteramos a concepção de que o(a) professor(a), também na Educação Infantil, transmite conhecimento, compreendido como resultado do desenvolvimento histórico da atividade humana e organiza a atividade das crianças, não apenas a acompanha. Neste sentido, tal como afirmado pelas supracitadas autoras, compreendemos que “o protagonismo não está na criança ou no professor: o que está em cena é a relação educativa” (PASQUALINI; LAZARETTI, 2022, p. 57, grifos no original).

3.3 A positividade da incerteza e da imprevisibilidade

Nos tópicos anteriores, analisamos as assertivas com relação à criança naturalmente competente e à primazia da escuta. Neste tópico no dedicaremos a analisar a assertiva concernente à **positividade da incerteza e da imprevisibilidade**. Como anteriormente afirmado, a abordagem de Reggio Emilia compreende que a incerteza e a imprevisibilidade permeiam todo o trabalho educativo. Isto porque, como demonstrado, a referida abordagem se propõe a seguir as crianças e não os planos, o que significa, de acordo com seus pressupostos, não ter certeza de onde se vai chegar.

Seguir as crianças, tal como afirmamos, se expressa na primazia da escuta e, para a abordagem reggiana, a escuta é compreendida também como abertura às incertezas, ou seja,

uma escuta que seja capaz de captar as mudanças. Portanto, a incerteza traz consigo a necessidade de estar aberto às dúvidas e não ser muito afeiçoado às teorias, pois estas devem estar sujeitas às modificações percebidas na e pela prática cotidiana. Assim, a incerteza possui relação com o deixar-se surpreender com o que poderá acontecer.

Neste sentido, a abordagem de Reggio concebe que quanto maior a incerteza, maior também a liberdade, a saber, a liberdade do desconhecido, da dúvida, do estranho. Logo, a liberdade se situa justamente nesse intervalo entre o previsível e o inesperado. É nessa direção, portanto, que a abordagem indica que estar com as crianças é trabalhar menos com certezas e mais com incertezas e inovações e deixar-se surpreender.

Deste modo, o trabalho por projetos, por exemplo, ilustra bem esse princípio, pois um projeto cresce em diversas direções indefinidas a princípio. Isso porque, os caminhos das crianças são imprevisíveis, tal como são imprevisíveis os resultados de suas pesquisas. Sendo assim, a abordagem reggiana insere a imprevisibilidade da própria aprendizagem, já que os educadores de Reggio compreendem que é impossível programar o aprendizado.

Portanto, a abordagem postula que o potencial da criança é paralisado quando o ponto final da aprendizagem é formulado de antemão. Por isso, a premissa é agir – crianças e adultos – no domínio da incerteza, compreendendo que, afinal, o imprevisto é parte da vida.

Desta forma, compreendemos que ao analisar a incerteza e a imprevisibilidade, a abordagem aponta para uma contribuição que, a nosso juízo, corresponde justamente no possível núcleo válido desta assertiva, a saber, **necessidade de superar rotinas rígidas e inflexíveis**. Em vista disso, Greice Silva (2017) afirma que, para compreender a rotina, é preciso “compreender as relações que ocorrem na escola da pequena infância no que se refere à organização do espaço, gestão do tempo, interação adulto e criança, à criança e seus pares, à criança e o conhecimento, à criança e suas experiências” (p. 141).

Por conseguinte, pensar a rotina na escola de Educação Infantil demanda uma série de elementos que visam organizar o espaço, o tempo, as relações, os conteúdos e as formas de ensino etc., no sentido de viabilizar o trabalho pedagógico com as crianças. De modo geral, nas escolas, a rotina se identifica com a organização do dia: quais atividades serão realizadas, em qual espaço, durante quanto tempo, sendo inseridos nessa organização os momentos “fixos” como alimentação, sono e higiene, por exemplo.

Porém, a rotina, de acordo com Greice Silva (2017), não precisa ser concebida “como um conjunto de regras fixas, reguladoras do tempo e das tarefas na escola da pequena infância”

(p. 152). Ou seja, a rotina não precisa ser rígida e inflexível, de modo a somente “enquadrar” as crianças em uma rotina que visa “cumprir horário”, desconsiderando as crianças como sujeitos do processo. Assim, a referida autora defende a necessidade da participação das crianças na organização da rotina de modo a organizar e planejar o dia a dia na escola garantindo flexibilidade.

Entretanto, se por um lado compreendemos que a assertiva sobre a incerteza e a imprevisibilidade contribui para a crítica e necessária superação de rotinas rígidas e inflexíveis, por outro, identificamos como limite o fato de que tal assertiva **pressupõe uma desvalorização - ou até uma dúvida sobre a pertinência do planejamento**. Portanto, se o imprevisto é parte da vida, se o trabalho com as crianças é imprevisível e se incerteza significa liberdade, qual o sentido de planejar o trabalho pedagógico?

Julgamos importante pontuar, ainda que este não seja o objetivo principal deste trabalho, o quanto a questão da incerteza e da imprevisibilidade estão alinhadas a um ideário marcado pelo pós-modernismo²⁶²⁷. Como já afirmamos anteriormente, Dahlberg e Moss (2021) asseguram que a abordagem de Reggio é representativa de uma abordagem pós-moderna, dentre outros fatores, por rejeitar regras e padrões – assumindo o risco da **incerteza** e da complexidade – e, ao optar por essa rejeição, empreender a construção de um novo e próprio discurso pautado na centralidade da criança competente e possuidora de muitas linguagens. Ademais, os referidos autores pontuam que a abordagem de Reggio se abre ao diálogo e à negociação, compreendendo a prática pedagógica como dinâmica e contextualizada.

De modo geral, Duarte (2012), ao se referir a autores pós-modernos, afirma que estes declararam “muitas mortes”, a saber, “das metanarrativas, ou seja, da História com letra maiúscula, da razão, da ciência, da filosofia, da arte, na medida em que tudo é arte e nada é arte, da política, a qual foi substituída pela resistência cotidiana aos poderes difusos e descentrados e, finalmente, a morte do sujeito [moderno]” (p. 197-198). Assim, de acordo com Eagleton (1998), estamos compreendendo o pós-modernismo como:

²⁶ Para uma análise acerca dos aspectos pós-modernos de Reggio Emilia, sugerimos a tese de doutorado de Marcia Regina Goulart da Silva Stemmer intitulada “Educação Infantil e pós-modernismo: a abordagem Reggio Emilia” (2006) na qual a autora, ao abordar os principais aspectos da referida abordagem, identifica aspectos da “agenda pós-moderna”.

²⁷ Reiteramos também que foge aos objetivos deste trabalho uma análise específica sobre o pós-modernismo, pois, como ressalta Della Fonte (2010) “o termo ‘pós-moderno’ é de difícil precisão; mostra-se escorregadio e polissêmico” (p. 40). Neste sentido, indicamos a leitura, por exemplo, da própria Della Fonte (2010) e de outros autores que discutem a questão como Duarte (2011), Moraes (1996), Eagleton (1998) e Harvey (2008).

Uma linha de pensamento que questiona as noções clássicas de verdade, razão, identidade e objetividade, a ideia de progresso ou emancipação universal, os sistemas únicos, as grandes narrativas ou os fundamentos definitivos de explicação. Contrariando essas normas do iluminismo, vê o **mundo como contingente, gratuito, diverso, instável, imprevisível**, um conjunto de culturas ou interpretações desunificadas gerando um certo grau de ceticismo em relação à objetividade da verdade, da história e das normas, em relação às idiossincrasias e a coerência de identidades (n.p, grifos nossos).

É a partir deste contexto pós-moderno, portanto, que compreendemos que a abordagem de Reggio insere as discussões acerca da incerteza e da imprevisibilidade, afinal, tal como definido no trecho supracitado, o mundo é contingente e a própria noção de planejar nesse mundo pode vir a ser considerado irrelevante e dispensável: é, no limite, preciso saber agir e estar preparado para viver nesse mundo de mudanças e instabilidades.

Entretanto, em desacordo com esses pressupostos pós-modernos e a partir das referências que têm sustentado as análises apresentadas, compreendemos, tal como apresentado anteriormente, que a atividade humana se diferencia de qualquer outro tipo de atividade por pressupor a antecipação mental, isto é, por orientar-se a um fim consciente. Neste sentido, os seres humanos são capazes não somente de antecipar, mas também de planejar os resultados de suas ações, além das próprias ações.

Assim, para planejar é necessário ter um objetivo a ser alcançado, pois como atestam Marsiglia e Martins (2016), “não é possível planejar algo quando não sabemos qual é o objetivo” (p. 575). Nesta perspectiva, as referidas autoras ainda apontam que “quem atua sem planejamento pode até chegar a algum lugar, mas sem clareza de para quem se planeja, onde, porque, quando e como, caminhará a esmo, fazendo esforços que, ao final, levarão à acomodação de conquistar quase nada ou à frustração de não chegar a lugar algum” (idem).

Como afirmamos, a ideia de planejamento indica antecipação, projetar onde se quer chegar e, para tal, planejar os – melhores – caminhos que podem levar a este ponto final. Contudo, como já afirmamos, Reggio rejeita a ideia de que se deva planejar o “ponto final” da aprendizagem, pois isso significaria tolher as possibilidades de que as crianças criem esse ponto no decorrer da caminhada. Logo, as incertezas dão o tom e o planejamento é relegado. Portanto, como indicaram Marsiglia e Martins (2016), pode ser que os educadores de Reggio “cheguem a algum lugar”, mas não seria possível afirmar que possuem clareza do caminho e de onde vão chegar.

“Bichano de Cheshire”, [...] “Poderia me dizer, por favor, que caminho devo tomar para ir embora daqui?”. “Depende bastante de para onde quer ir”, respondeu o Gato. “**Não me importa muito para onde**”, disse Alice. “**Então não importa que caminho tome**”, disse o Gato. “Contanto que eu chegue a algum lugar”, Alice acrescentou à guisa de explicação. “Oh, isso você certamente vai conseguir”, afirmou o Gato, “desde que ande o bastante.” (CARROLL, 2002, n.p, grifos nossos).

Esse trecho da obra *Alice no País das Maravilhas* indica de modo bastante evidente a assertiva que buscamos discutir: para quem não sabe onde quer chegar, qualquer caminho serve. Entretanto, compreendemos que, como afirmamos em Silva (2019), a atividade educativa é uma atividade essencialmente imaginativa, pois, como Ignatiev (1960) afirma, “[...] o pedagogo ‘projeta’ (segundo a expressão de Makarenko) a personalidade da criança, vislumbra o caminho de sua formação [...]” (p. 314, tradução nossa).

Em uma perspectiva dialética, é necessário compreender que a prática pedagógica deve partir de uma *finalidade*, de um fim, aqui concebido como antecipação, pré-ideação que surge idealmente primeiro nas representações do indivíduo, antes de se efetivar na atividade propriamente dita. No entanto, a possibilidade de o indivíduo prefigurar o resultado de sua ação dá a entender que sua atividade comporta uma finalidade que é antecipada idealmente e tem como ponto de partida *uma intencionalidade prévia, uma atividade projetada, teleologicamente* conduzida com base num fim proposto pelo sujeito (LAZARETTI, 2013, p. 98, grifos no original).

É nessa perspectiva que Saviani defende a já anunciada clássica definição de trabalho educativo e não se furta em afirmar que o trabalho educativo deve produzir **direta e intencionalmente**, em cada indivíduo, a humanidade produzida histórica e coletivamente. Deste modo, o ato educativo, não prescindindo de intencionalidade, deve ser planejado de modo a atingir seu objetivo último, a saber, a humanização de cada indivíduo singular.

Nesta direção, concordamos com Célia Silva (2017) quando a autora assegura que “o nascedouro de todo planejamento é a intencionalidade que subsidia sua elaboração” (p. 174). Assim, a referida autora afirma que no campo da didática existem diferentes níveis de planejamento, dentre os quais ela destaca, a saber, “o planejamento educacional, planejamento escolar e planejamento de ensino” (idem).

Segundo a ela, o planejamento educacional diz respeito a um âmbito mais amplo que engloba as políticas públicas que, de modo geral, oferecem diretrizes segundo as quais o trabalho educativo precisa ser desenvolvido. No caso da Educação Infantil brasileira, poderíamos pensar, por exemplo, tal como discutimos na introdução deste trabalho, que os RCNEI, as DCNEI e a BNCC – além de documentos normativos dos âmbitos estadual e

municipal – se configuram como um planejamento educacional, pois é a partir das diretrizes fornecidas por esses documentos que o planejamento da escola se organiza.

Desta forma, é concernente à escola, como o próprio nome indica, o planejamento escolar. Assim, a referida autora afirma que este planejamento, a partir do mais amplo, indica e engloba as necessidades e os objetivos de cada instituição escolar. Por isso, a partir daquilo que se constitui como normativa legal, cada escola constitui o seu próprio planejamento, levando em conta suas próprias particularidades. Poderíamos exemplificar esse nível de planejamento com a elaboração do projeto (político) pedagógico das unidades, que demarca as intencionalidades da escola e serve de base para a elaboração dos planejamentos de cada professor(a).

Então, o planejamento de ensino é aquele concernente a cada docente e que expressa a intencionalidade do(a) professor(a) com seu grupo de alunos(as) a partir também daquilo que se estabelece nos outros dois níveis mais amplos, a saber, como já mencionado, o educacional e o escolar. Neste sentido, “é no planejamento de ensino que se objetivam os processos de ensino e de aprendizagem, revelando a qualidade das mediações efetivadas nas interações entre professores e alunos” (SILVA, C., 2017, p. 177).

Destarte, compreendemos que todos os níveis de planejamento são relacionados entre si e importantes no que diz respeito às intencionalidades educativas. Todavia, daremos um foco maior no planejamento de ensino, em especial, por compreender que a desvalorização que anunciamos anteriormente, a partir da assertiva destacada, recai de modo mais direto a esse nível de planejamento, já que, como afirmamos, a abordagem reggiana promulga a incerteza e a imprevisibilidade como parte do processo de que professores(as) têm de “seguir as crianças” e não seus próprios “planos” centrados na visão do adulto daquilo que as crianças deveriam aprender.

Nesta direção, a partir da pedagogia histórico-crítica, Marsiglia (2010) aponta que “o planejamento de ensino deve, então, ser elaborado de maneira a fazer progredir o indivíduo” (p. 102). Deste modo, estamos compreendendo o planejamento como um instrumento organizador do ensino, isto é, o planejamento sintetiza a intencionalidade pedagógica. Sendo assim, Martins (2013a), ao analisar as relações entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento psíquico determina que “a tríade conteúdo-forma-destinatário se impõe como exigência primeira no planejamento de ensino” (p. 297).

Portanto, o planejamento de ensino requer que se tenha clareza sobre **o que** ensinar, **como** ensinar e **a quem** ensinar. Nesta perspectiva, Saviani (2012a), ao discutir o objeto da educação, já havia postulado que esse “diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo” (p. 13). Ou seja, o autor pontua como tarefa da educação tanto a identificação dos conteúdos que devem ser transmitidos quanto a descoberta das formas mais adequadas para que essa transmissão se efetive, tendo como finalidade última a humanização dos indivíduos.

Pasqualini (2018), referindo-se a essa tarefa da educação, sintetiza que “na ciência pedagógica, tais tarefas correspondem especificamente aos campos do currículo – que se dedica ao problema dos conteúdos de ensino (o que ensinar) – e da didática – que trata do problema das metodologias de ensino (como ensinar)” (p. 4). Entretanto, como afirmamos anteriormente, Martins (2103a) propõe também a análise do sujeito destinatário para compor esse quadro. Deste modo, cumpre destacar, como já afirmado, que conhecer o sujeito destinatário, no caso da Educação Infantil, a criança, não encerra somente aquilo que ele é, mas, em especial, aquilo que ele pode vir a ser.

Assim, discutindo os referidos objetos da educação, Saviani (2012a) aponta que, em relação ao aspecto concernente à identificação dos elementos culturais, é preciso distinguir entre “o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório” (p. 13). Isto é, está em voga a necessidade de uma seleção: não é tudo, nem qualquer coisa que deve ser ensinado na escola. É preciso levar em consideração critérios de seleção e, sobre isto, o supracitado autor aponta para o conceito de clássico como de grande valia e que se constitui como um dos critérios úteis para tal seleção.

Neste sentido, afirma o autor: “o clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial” (idem). Por conseguinte, Duarte e Saviani (2012) asseveram que “clássico é aquilo que resistiu ao tempo, tendo uma validade que extrapola o momento em que foi formulado. Define-se, pois, pelas noções de permanência e referência” (p. 31).

Portanto, ao segundo aspecto, concernente às formas mais adequadas, Saviani (2012a) aponta que é preciso organizar os meios, entendidos pelo autor como os conteúdos, espaço,

tempo e procedimentos. Assim, do ponto de vista das formas de ensino, ou seja, da didática, como anteriormente afirmado, cabe destacar que Lazaretti e Mello (2018) declaram que a organização do ensino deve ser pautada pela unidade entre objetivos-conteúdos-metodologias (p. 119). Neste sentido, ainda que possamos analisar cada um dos elementos, no planejamento que se expressa na prática pedagógica há – ou deve haver – uma unidade indissolúvel.

Há uma correspondência entre os objetivos estabelecidos pelo professor, em seu planejamento, com a seleção de conteúdos a serem ensinados às crianças, que deve contar com metodologias enriquecidas, diversificadas e contextualizadas, cujo resultado é a formação das complexas e elaboradas conquistas humanas no desenvolvimento cultural das crianças (LAZARETTI; MELLO, 2018, p. 119)

Nesta direção, vale destacar que as supracitadas autoras atestam, em consonância com a tríade anteriormente apontada, que tal resultado, ou seja, a humanização das crianças, só se efetiva se os referidos elementos estiverem também em unidade com as especificidades do desenvolvimento infantil. Isto é, o conhecimento em relação ao desenvolvimento da criança também se impõe como condição para o planejamento pedagógico.

A partir dessas assertivas, julgamos importante pontuar que, especificamente em relação aos conteúdos, Martins (2012), ao dialogar sobre o trabalho pedagógico desenvolvido nas creches, isto é, com crianças menores de três anos, afirma ser necessário superar as práticas espontaneístas ainda tão presentes neste segmento de ensino. Para isso, a autora advoga ser necessária uma “reflexão sobre a natureza das ações realizadas junto aos pequenos” (p. 95). Deste modo, importa examinar como e de que modo os conhecimentos científicos – tal como defendido pela pedagogia histórico-crítica – aparecem no trabalho desenvolvido com as crianças pequenas.

Diante disso, Martins (2012) defende que “o professor precisa dispor de conhecimentos que interfiram de modo *indireto* ou *direto* no desenvolvimento da criança” (idem, grifos no original). Sobre esta definição, é válido destacar que a autora ressalva que a referida diretividade é concernente especificamente ao conhecimento que medeia a atividade dos(as) professores(as), pois a atividade docente em si sempre interfere de modo direto no desenvolvimento da criança, seja de modo positivo, seja de modo negativo.

De acordo com a proposição da autora, os conteúdos que interferem de modo indireto são denominados conteúdos de formação operacional. Esses conteúdos devem ser dominados pelos(as) professores(as) e implícitos nas atividades planejadas e desenvolvidas com as crianças

pequenas. Desta forma, a autora aponta que se incluem nesta perspectiva “os saberes pedagógicos, sociológicos, psicológicos, de saúde etc.” (idem). Tais saberes serão transmitidos diretamente às crianças, mas promoverão nelas aprendizagens indiretas.

Isso porque os conteúdos de formação operacional “incidem na propulsão do desenvolvimento de novos domínios psicofísicos e sociais expressos em habilidades específicas constitutivas da criança como ser histórico social” (idem). Portanto, tais conteúdos, sendo dominados pelos(as) professores(as) são fundamentais na organização e no planejamento, ainda que não sejam conteúdos de ensino em si mesmos. Para exemplificar, a educadora se refere a uma proposta pedagógica que consiste em soprar bolinhas de papel com auxílio de um canudo. Tal proposta visa promover o desenvolvimento da dicção, condição essencial para o desenvolvimento da linguagem oral. Entretanto, esse conhecimento não é transmitido às crianças no momento da atividade, ainda que tenha subsidiado o(a) professor(a) no momento do planejamento de ensino.

Quando cantamos com/para bebês e crianças pequenas, não lhe damos uma explicação conceitual: “Bebê, agora vamos cantar, porque isso vai colaborar para o desenvolvimento de sua linguagem, que é uma função psicológica fundamental ao seu desenvolvimento psíquico”. Nós, “simplesmente”, cantamos! Mas essa aparente simplicidade deve conter todo o conhecimento do professor que subsidia sua prática pedagógica [...] (MARSIGLIA; SACCOMANI, 2016, p. 352).

Além dos conteúdos de natureza operacional, Martins (2012) propõe a definição de conteúdos de formação teórica que, de acordo com ela, incidem em interferência direta. Deste modo, tais conteúdos “compreendem os domínios das várias áreas do saber científico, transpostos sob a forma de saberes escolares” (p. 96). Isto é, tais conteúdos não devem ser só de domínio do(a) professor(a), mas devem ser ensinados às crianças diretamente, por meio de formas adequadas, “para que se efetivem como objeto de apropriação” (idem).

Destarte, cumpre destacar que Martins (2012) assegura que tal categorização tem por função organizar o planejamento pedagógico, pois “tais conteúdos operam articuladamente, em uma relação de mútua dependência” (p. 97). Portanto, ambos os conteúdos devem ser contemplados nas ações educativas, sem perder de vista que devem estar em consonância com os períodos de desenvolvimento. Ademais, a autora atesta que entre os conteúdos há uma relação de proporcionalidade inversa, a saber, uma maior predominância dos conteúdos de formação operacional quanto mais nova for a criança e, conseqüentemente, uma menor

prevalência dos conteúdos de formação teórica; e justamente o inverso, conforme a criança vai se desenvolvendo.

Essa assertiva nos conduz a traçar algumas considerações acerca do destinatário do ensino, tal como preconizado pela tríade anteriormente anunciada. De antemão, vale a pena ressaltar que, tal como assegura Martins (2012), ao tratar da criança enquanto sujeito destinatário do ensino por intermédio das contribuições da psicologia histórico-cultural, não se pretende corroborar com uma psicologização da educação que, como aponta a autora, tem se configurado quando não se ultrapassa a concepção de aluno sujeito empírico, imediato (p. 98).

Neste sentido, Pasqualini (2013) afirma que a relação entre a psicologia e a pedagogia se dá por intermédio do princípio “segundo o qual essas duas ciências se relacionam de tal modo que o *objeto* de uma é *condição* para a outra” (p. 72, grifos no original). Por isso, tomar a teoria histórico-cultural da psicologia como um dos fundamentos da pedagogia não se dá por meio de uma concepção que pretende expor “*quando acontece o quê*” (MARTINS, 2012, p. 99, grifos no original), pois, como buscamos afirmar, está em voga uma concepção que não naturaliza o desenvolvimento humano, mas visa compreender justamente sua natureza histórica e social.

Portanto, destaca-se a importância da teoria da periodização²⁸ para a proposição do planejamento de ensino, isto é, conhecer as especificidades do desenvolvimento infantil em cada período da vida e as formas pelas quais as crianças se relacionam com a realidade, tendo em vista que os processos de ensino e de apropriação da cultura humana incidem de forma decisiva no referido desenvolvimento. Assim, como já apontado, não se trata de compreender a criança em sua aparência fenomênica, nem de compreender somente aquilo que ela é, mas as possibilidades do vir a ser que não se dará de modo espontâneo, mas pela via do trabalho educativo do qual o planejamento de ensino é instrumento imprescindível.

Neste sentido, a identificação de períodos no desenvolvimento humano foi tarefa empreendida pela psicologia histórico-cultural, em especial a partir das proposições de Elkonin (1987). De acordo com o referido autor, tal tarefa se constitui não apenas da identificação de períodos, mas também, e em especial, das leis que regem a mudança de um período a outro, ou como ele mesmo pontua, “as forças motrizes do desenvolvimento”. Por conseguinte, ao se falar

²⁸ Cumpre destacar que, dados os limites deste trabalho, faremos algumas considerações sobre a teoria da periodização, dando maior destaque aos períodos compreendidos no interior da Educação Infantil. Entretanto, estes pressupostos fundamentam a análise do desenvolvimento da vida do indivíduo. Para aprofundamentos, a obra de ABRANTES; FACCI; MARTINS (2016) além de analisar detalhadamente os pressupostos da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade, analisa detidamente cada período do desenvolvimento, além de analisar também as implicações para o trabalho pedagógico escolar fundamentado na pedagogia histórico-crítica.

em periodização do desenvolvimento, é preciso ter clareza que os pressupostos anteriormente abordados com relação à atividade humana e à concepção de desenvolvimento são base e fundamento para uma teoria da periodização que não se concebe, tal como aponta Pasqualini (2013), “um caminho natural pré-determinado” (p. 78), ou seja, não se trata de períodos estanques que todas as crianças/indivíduos passarão independente das condições de vida e de educação.

Nesta direção, importa destacar que Vygotski (2012b), ao discutir o problema da idade e dialogando com teorias psicológicas que lhe eram contemporâneas, afirma que é necessário ir além de uma psicologia puramente descritiva que se apegava somente a percepções externas do desenvolvimento ou perspectivas de concepção “evolucionista” que compreende que desenvolver-se significa “crescer” aquilo que já é dado desde o início. Logo, contrapondo-se a estas perspectivas, o referido autor assegura que os fundamentos da periodização devem ser buscados nas mudanças internas do desenvolvimento.

[...] a verdadeira tarefa consiste em investigar o que se oculta detrás de ditos indícios, aquilo que os condiciona, ou seja, o próprio processo do desenvolvimento infantil com suas leis internas. Em relação ao problema da periodização do desenvolvimento infantil isso significa que devemos renunciar a toda intenção de classificar as idades por sintomas e passar, como o fizeram em seu tempo outras ciências, a uma periodização baseada na essência interna do processo estudado. (VYGOTSKI, 2012b, p. 253, tradução nossa).

Assim, Elkonin (1987) destaca o conceito de atividade desenvolvido por Leontiev e que já anunciamos neste trabalho. Retomamos, portanto, que a atividade é compreendida como a forma pelo qual o indivíduo se relaciona com a realidade. No bojo desta discussão, Leontiev (2017a) atesta que o lugar ocupado pelas crianças nas relações sociais, ao longo de seu desenvolvimento, se altera, alterando-se, portanto, a forma como a criança se relaciona com a realidade. Nesta direção, Pasqualini (2013) afirma que é justamente a relação estabelecida entre a criança e a sociedade o elemento central na explicação do desenvolvimento psíquico da criança como um “fenômeno historicamente situado” (p. 76). Isso porque as atividades dos indivíduos inserem-se nesse sistema de relações sociais, sem o qual elas mesmas não existiriam em absoluto.

Dialogando com esses pressupostos, Leontiev (2017a) afirma que é preciso analisar a atividade das crianças e como elas se constituem em condições concretas de vida e assevera que, em cada período da vida, há um tipo de atividade principal, que exerce um papel mais importante no desenvolvimento. Ou, como assegura Elkonin (1987) “pode-se dizer que cada

estágio do desenvolvimento psíquico se caracteriza por uma relação determinada, guia na etapa dada, da criança com a realidade, por um tipo determinado, guia de atividade” (p. 108, tradução nossa). Portanto, está em voga o pressuposto de que cada período do desenvolvimento possui uma atividade-guia²⁹, isto é, uma forma específica por intermédio da qual a criança se relaciona com a realidade.

Leontiev (2017a) declara que a atividade-guia não pode ser caracterizada pela via quantitativa, isto é, simplesmente como uma atividade encontrada com mais frequência em determinado período ou uma atividade a qual a criança dedica a maior parte de seu tempo. Ao contrário, um atividade-guia deve conter três características para ser considerada enquanto tal, a saber:

1. ela é a atividade em cuja forma surgem outros tipos de atividade e dentro da qual eles são diferenciados [...]
2. A atividade principal é aquela na qual processos psíquicos tomam forma ou são reorganizados [...]
3. A atividade principal é a atividade da qual dependem, de forma íntima, as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil, observadas em um certo período de desenvolvimento (p. 64-65).

Neste sentido, julgamos importante destacar que Vygotski (2012b), ao analisar o problema da idade e das neoformações psíquicas afirma, em consonância com o pressuposto acima anunciado, que “em cada período de idade o desenvolvimento não modifica, em sua passagem, aspectos isolados da personalidade da criança, reestruturando toda a personalidade em seu conjunto” (p. 262, tradução nossa). Assim, conforme já exposto, o psiquismo é um sistema interfuncional e a prerrogativa de Leontiev acerca da reorganização dos processos psíquicos como característica da atividade-guia precisa ser compreendida a partir desta perspectiva.

[...] as mudanças observadas nos processos da vida psíquica da criança, dentro dos limites de cada estágio, não ocorrem independentemente um do outro; eles estão ligados entre si. Em outras palavras, elas não constituem linhas independentes de desenvolvimento de processos separados (percepção, memória, pensamento etc.).

²⁹ Embora seja comum que este conceito apareça nas traduções para a língua portuguesa como “atividade principal” ou “atividade dominante” usaremos a terminologia “atividade guia” a partir de Prestes (2010) que afirma que: “ao adotar o termo atividade-guia considera-se que ele com mais verossimilhança ajuda a compreender que uma atividade-guia não é a que mais tempo ocupa a criança, mas a atividade que carrega fatores valiosos e que contém elementos estruturais que impulsionam o desenvolvimento, ou seja, guia o desenvolvimento psíquico infantil. O que não é o caso dos termos principal ou predominante, pois os dois têm muito mais a ver com a ideia de atividade que a criança tem que realizar obrigatoriamente ou que ocupa mais tempo em suas atividades diárias”. (PRESTES, 2010, p. 163). Entretanto, nas citações, usaremos os termos utilizados por cada obra, compreendendo, porém, que é essa a concepção que subjaz o conceito.

Embora essas linhas de desenvolvimento também possam ser separadas, é impossível, quando as analisamos, encontrar diretamente as relações que promovem seu desenvolvimento. (LEONTIEV, 2017a, p. 79).

Cabe também destacar que, quando Vygotski (2012b) analisa o desenvolvimento infantil, o autor pontua a identificação das neoformações psíquicas como fundamental. Desta forma, a partir da necessidade de identificar o novo que surge no desenvolvimento em cada diferente período, o educador postula a existência de linhas centrais e acessórias no desenvolvimento. Deste modo, a linha central caracteriza-se por estar mais diretamente ligada às neoformações do período, enquanto a denominada linha acessória se caracteriza pelas outras formações do dito período.

Por esta razão, em cada etapa de idade encontramos sempre uma nova formação central como espécie de guia para todo o processo do desenvolvimento que caracteriza a reorganização de toda a personalidade da criança sobre uma base nova. Em torno da nova formação central ou básica da idade dada se situam e agrupam as restantes novas formações parciais relacionadas com facetas isoladas da personalidade da criança, assim como os processos de desenvolvimento relacionados com as novas formações de idades anteriores. Chamaremos *linhas centrais de desenvolvimento* da idade dada aos processos de desenvolvimento que se relacionam de maneira mais ou menos imediata com a nova formação principal, enquanto todos os demais processos parciais, assim como as mudanças que se produzem em dita idade receberão o nome de *linhas acessórias de desenvolvimento* (VYGOTSKI, 2012b, p. 262, tradução nossa, grifos no original).

Essa caracterização feita pelo autor é dinâmica, ao passo que ele afirma que a linha central de um período passa a ser linha acessória em outro e a que era então acessória passa a ser central. Essa proposição possui intrínseca relação com as atividades-guia e com o pressuposto de Leontiev (2017a), segundo o qual cada atividade-guia forma outros tipos de atividade, ou, como Martins (2016b) bem ilustra, “cada período nasce de ‘dentro da barriga’ do anterior” (p. 33).

Ademais, antes de caracterizar cada período em específico, vale destacar outra proposição de Vygotski (2012b) em relação ao desenvolvimento. Segundo o autor, o desenvolvimento infantil é marcado por períodos estáveis e períodos críticos, contrapondo-se, portanto, a uma concepção linear de desenvolvimento. De acordo com ele, “em idades relativamente estáveis, o desenvolvimento deve-se principalmente às mudanças microscópicas da personalidade da criança que vão se acumulando até um certo limite e manifestam-se mais tarde como uma repentina formação qualitativamente nova de uma idade” (p. 255, tradução nossa).

Neste sentido, o referido autor afirma que o desenvolvimento nos períodos estáveis acontece por “vias subterrâneas”. Assim, ainda que a criança do início do período seja muito diferente da criança ao final dele, as mudanças são, muitas vezes, imperceptíveis, pois acontecem de forma gradual. Porém, diferente dos períodos estáveis, nos períodos críticos “em muito breve espaço de tempo a criança muda por inteiro, modificam-se os traços básicos de sua personalidade [...] recorda um curso de acontecimentos revolucionários tanto pelo ritmo das mudanças como pelo significado das mesmas” (VYGOTSKI, 2017b, p. 256, tradução nossa).

Portanto, o desenvolvimento humano é marcado por mudanças quantitativas e mudanças qualitativas, ou seja, por evoluções e revoluções e alterna períodos estáveis e períodos críticos. Deste modo, Vygotski (2012b) identifica seis períodos críticos no desenvolvimento, a saber, a crise pós-natal, crise do primeiro ano, crise dos três anos, crise dos sete anos, crise dos treze anos, crise dos dezessete anos (p. 261). Então, “os períodos de crise [...] configuram os pontos críticos, de viragem no desenvolvimento, confirmando uma vez mais que o desenvolvimento da criança é um processo dialético no qual a passagem de um período a outro não se realiza pela via evolutiva, mas revolucionária” (p. 258, tradução nossa).

Os períodos críticos, segundo Vygotski (2012b), se caracterizam também por novas formações, mas de caráter transitório, isto é, formações que não se integram no psiquismo da criança. Além disso, os períodos críticos são caracterizados por aquilo que o autor denomina de “trabalho destrutivo”, ou seja, para que o novo nasça, o velho precisa ser superado. Como afirma Pasqualini (2016b), o período crítico pode ser “compreendido como expressão da luta entre o velho que ainda não morreu e o novo que ainda não nasceu” (p. 72).

Ainda em relação aos períodos críticos e com a transição de um período do desenvolvimento a outro, Leontiev (2017a) atesta que “[...] a criança começa a se dar conta, no decorrer do desenvolvimento, de que o lugar que costumava ocupar no mundo das relações humanas que a circunda não corresponde às suas potencialidades e se esforça para modificá-lo” (p. 66). Desta forma, conforme aponta Vygotski (2012b), corroborando com a assertiva acima, “[...] a nova estrutura da consciência adquirida em cada idade significa inescapavelmente que a criança percebe de maneira distinta sua vida interior, assim como o mecanismo interno de suas funções psíquicas” (p. 265, tradução nossa).

A partir desses pressupostos, Elkonin (1987), discutindo especificamente sobre a periodização do desenvolvimento psíquico, identificou uma alternância entre os períodos de

uma maior afecção, simplificada, em relação às pessoas ou em relação aos objetos. Segundo o autor:

Assim pois, no desenvolvimento infantil tem lugar, por uma parte, períodos nos quais predominam os objetivos, os motivos e as normas das relações entre as pessoas e, sobre esta base, o desenvolvimento da esfera motivacional e das necessidades; por outra parte, períodos nos quais predominam os procedimentos socialmente elaborados de ação com os objetos e, sobre esta base, a formação das forças intelectuais cognoscitivas das crianças, suas possibilidades operacionais técnicas (ELKONIN, 1987a, p. 122, tradução nossa).

É preciso considerar, porém, que ainda que determinado período seja marcado por um determinado interesse, o outro não deixa de existir, configurando uma relação de “figura-fundo”, tal como apontado por Martins (2013a). Diante disso, o autor denomina de “época” o conjunto de dois diferentes períodos, um voltado “para as pessoas” e outro “para os objetos”. Assim, podemos sintetizar que cada período do desenvolvimento é marcado por uma atividade guia e cada época marcada por dois períodos.

Destarte, o primeiro ano de vida tem como atividade-guia a comunicação emocional-direta e a primeira infância, a atividade objetual-manipulatória: os referidos períodos compõem a época denominada primeira infância; a idade pré-escolar tem como atividade-guia a brincadeira de papéis sociais e a idade escolar, a atividade de estudo: tais períodos compreendem a época infância; a adolescência inicial tem como atividade-guia a comunicação íntima pessoal e a adolescência, a atividade profissional/de estudo: tais períodos compreendem a época da adolescência.

Em relação à alternância a qual nos referimos, as atividades comunicação emocional-direta, brincadeira de papéis sociais e comunicação íntima pessoal estão inseridas na predominância das relações entre as pessoas e do desenvolvimento da esfera motivacional e das necessidades; já a atividade objetual-manipulatória, a atividade de estudo e a atividade profissional/de estudo, inserem-se no grupo no qual predominam os procedimentos socialmente elaborados de ação com os objetos e a formação das forças intelectuais cognoscitivas.

Portanto, se a tríade conteúdo-forma-destinatário é concebida como exigência primordial para o planejamento de ensino, o conhecimento do “destinatário” por intermédio da periodização do desenvolvimento psíquico é fundante. Isso porque, como afirmamos, é necessário conhecer a criança não somente no que ela é, mas ao mesmo tempo, em suas

possibilidades de vir a ser de modo a promover o bom ensino, por meio de um planejamento que sintetize as intencionalidades do(a) professor(a).

O trabalho do professor caminha em uma via de mão dupla. Por um lado, deve tomar a atividade-guia do período atual do aluno como um importante instrumento para a prática pedagógica, entendendo as possibilidades e conquistas do desenvolvimento em cada idade. Por outro, deve trilhar na direção de engendrar as premissas da atividade-guia do próximo período, atuando nas linhas acessórias de desenvolvimento, ou seja, o professor pode (e deve) explorar elementos da linha acessória que impulsionem a transição de um período a outro do desenvolvimento. Vale esclarecer, porém, que trabalhar com as linhas acessórias não significa focar apenas na passagem para o próximo período, isto é, deve-se pensar com base no que o aluno *é* e, ao mesmo tempo, no seu *vir a ser*. (MARSIGLIA; SACCOMANI, 2016, p. 349, grifos no original).

Além da importância da tríade, outro aspecto que importa ressaltar em relação ao planejamento diz respeito à avaliação conforme destacam Martins e Marsiglia (2016). De acordo com as autoras, “a avaliação deve deflagrar um processo qualitativo das práticas pedagógicas que dialeticamente observa os resultados e orienta novos encaminhamentos, nos ajudando a ensinar mais e melhor” (p. 581). Logo, esse processo avaliativo pode se dar por diferentes procedimentos se consideramos que a documentação pedagógica concebida pela abordagem de Reggio enfoca esse aspecto. Compreendemos que a documentação reggiana incide no que a criança já é, já sabe, já faz, ou seja, dá visibilidade às formas de aprendizado e de pensamento das crianças e do grupo, além de buscar “escutar” os interesses advindos das crianças.

Desta forma, julgamos também importante pontuar que “abrir mão” do planejamento como forma de organizar e sistematizar o trabalho pedagógico a ser desenvolvido com as crianças é um risco, pois, considera-se que elas próprias, na relação com o ambiente e entre elas, serão capazes de construir seus próprios conhecimentos. Assim, Stemmer (2006) aponta que “o conhecimento restringe-se, dessa forma, ao imediatismo do cotidiano, presentificado na experiência de cada um e a educação torna-se prisioneira da realidade empírica, imediata, singular” (p. 166).

Neste sentido, Saviani (2011) afirma que “o papel da escola não é apenas e nem predominantemente o de organizar as experiências propiciadas pela vida dos próprios alunos” (p. 201). Ao contrário, assevera o autor, “o papel da escola é, antes, o de patentear aquilo que a experiência de vida dos alunos esconde”. Portanto, quando a abordagem de Reggio defende que os(as) professores(as) não ensinam e, por conseguinte, promovem a desvalorização do

planejamento de ensino ao afirmar o caráter positivo da incerteza e da imprevisibilidade, não estariam, tal como apontado por Saviani (2011), apenas reiterando o cotidiano e mostrando a face visível da lua?

3.4 O conhecimento como construção individual

Em profunda relação com as assertivas anteriormente apontadas, neste tópico nos deteremos a analisar outra assertiva que julgamos expressiva da abordagem de Reggio, a saber, **o conhecimento como construção individual**. Neste sentido, como já afirmamos anteriormente, a abordagem defende a necessidade de que as crianças sejam protagonistas na construção de seus conhecimentos. Assim, rejeita-se a ideia de que professores(as) ensinem e transmitam conhecimentos, pois é preciso que cada criança possa aprender a aprender, desenvolvendo, portanto, suas estratégias singulares tanto para a aprendizagem quanto para a construção dos conhecimentos.

Nesta perspectiva, a abordagem reggiana contesta a ideia de conhecimento como representação objetiva do mundo e compreende que cada indivíduo e cada criança constrói para si as razões e os significados das coisas, dos outros, da realidade, enfim, da vida. Pensando especificamente na escola, cumpre destacar que, não sendo esta um local de ensino, a abordagem a enxerga como local de encontro, interação e conexão e, por conseguinte, compreende que as crianças se “alimentam” das hipóteses e teorias uns dos outros para suas construções. Desta maneira, a partir dessa troca é possível estabelecer processos de “negociação” de significados e “confirmação” ou “divergência”.

Portanto, se conhecimento não é representação objetiva, os educadores de Reggio são mais afeiçoados à concepção de conhecimento como rizoma, ou seja, um emaranhado que cresce em diferentes direções, sem começo e sem fim. Deste modo, as crianças não aprendem pelo ensino, mas pela investigação, entendida como método de construção de conhecimento. Neste aspecto, aprender significa justamente construir conhecimento – individual e singular – e cada criança o faz a partir de uma construção contínua de estratégias para resolução de problemas.

Essas são considerações que sintetizam aquilo que Reggio compreende em relação à assertiva destacada. Por isso, a partir dela, identificamos que como contribuição e possível núcleo válido podemos extrair a ideia de que **é válido considerar a perspectiva da criança ao**

se relacionar com o conhecimento. Logo, ao longo do desenvolvimento – não natural, reiteramos – da criança, ela se relaciona com o conhecimento de diferentes formas: uma criança pré-escolar não se relaciona com determinado conhecimento da mesma forma que uma criança já escolar, por exemplo.

Deste modo, tal como destaca Leontiev (2017a), “durante o desenvolvimento da criança, sob a influência das circunstâncias concretas de sua vida, o lugar que ela objetivamente ocupa no sistema das relações humanas se altera” (p. 59). Neste sentido, conforme afirma Pasqualini (2013), o desenvolvimento psíquico é marcado por mudanças qualitativas (p. 74). Isto significa afirmar, de acordo com a autora, que, quando pensamos, o desenvolvimento psíquico não trata de conceber “mudança de grau, do menos para o mais” (idem). O que está em voga é, a saber, uma “mudança na qualidade da relação entre a criança e o mundo. A cada novo período do desenvolvimento infantil, muda a lógica de funcionamento do psiquismo” (idem).

É nesta direção, por exemplo, que Vygotski (2012b) pontua a existência, a cada período da vida, de uma situação social de desenvolvimento. De acordo com o autor, em cada período há particularidades irrepetíveis na relação da criança com a realidade.

Ao início de cada período de idade a relação que se estabelece entre a criança e o entorno que a rodeia, sobretudo o social, é totalmente peculiar, específica, única e irrepetível para esta idade. Denominamos esta relação como *situação social do desenvolvimento* nesta idade. A situação social do desenvolvimento é o ponto de partida para todas as mudanças dinâmicas que se produzem no desenvolvimento durante o período de cada idade. Determina plenamente e por inteiro as formas e a trajetória que permitem à criança adquirir novas propriedades da personalidade, já que a realidade social é a verdadeira fonte do desenvolvimento, a possibilidade de que o social se transforme em individual [...] (VYGOTSKI, 2012b, p. 264, tradução nossa, grifos no original).

Portanto, nos parece que a assertiva reggiana encontra validade ao pensar que cada criança, em cada período da vida, a depender das condições objetivas de vida e de educação, terá um tipo de relação com o mundo e com o conhecimento, por intermédio de suas atividades-guia, por exemplo. No entanto, como já pontuamos, o desenvolvimento psíquico não é natural, não acontece espontaneamente e depende da qualidade e das oportunidades de apropriação da cultura humana e, no caso escolar, depende da mediação do ensino na relação entre aprendizagem e desenvolvimento.

Todavia, se compreendemos que a referida assertiva possui um núcleo válido, identificamos nela também um limite, a saber, **o equívoco de não reconhecer a natureza social**

e histórica do conhecimento e que o conhecimento, portanto, se socializa. Assim, ao propor o conhecimento como uma construção individual, a abordagem de Reggio, mais uma vez, relativiza o ensino. Isso porque, conforme já apontamos, a tarefa primordial da escola e dos(as) professores(as) não é transmitir conhecimentos, mas ajudar cada criança individualmente a aprender a aprender, estimulando a predisposição natural que cada uma tem para estabelecer e manter relacionamentos e, assim, consequentemente, construir seus conhecimentos.

Nesta perspectiva, julgamos importante trazer alguns apontamentos realizados por Duarte (2011) em relação ao “lema aprender a aprender”. De acordo com o referido autor, este lema é um “emblema dos ideais pedagógicos escolanovistas, [e] manteve-se presente e forte no ideário pedagógico independentemente da existência ou não de menções explícitas ao movimento escolanovista e aos autores que foram as principais referências deste movimento” (p. 33). Saviani (2012b), ao analisar as críticas do movimento escolanovista à pedagogia dita tradicional, já havia apontado que, em síntese, a partir dos deslocamentos promovidos pela primeira em relação ao proposto pela segunda, se configurava como uma pedagogia do aprender a aprender.

[...] o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o **aluno**; do esforço para o **interesse**; da disciplina para a **espontaneidade**; do diretivismo para o **não diretivismo**; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas **aprender a aprender** (p. 8-9, grifos nossos).

Neste aspecto, Duarte (2011) identifica quatro princípios valorativos contidos no lema do aprender a aprender. O primeiro desses princípios é definido pelo autor como “as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências, é tida como mais desejável” (p. 39). Esse princípio encontra-se em consonância com os pressupostos defendidos pela abordagem de Reggio, afinal, como já apontamos, os(as) educadores(as) defendem, como apontado por Rinaldi (2021), que jamais devem ensinar às crianças algo que elas possam aprender sozinhas ou, como afirmado por Malaguzzi (2016a), os(as) professores(as) precisam aprender a nada ensinar às crianças, com exceção daquilo que elas podem aprender por si mesmas.

Assim, ainda de acordo com Duarte (2011), esse princípio está vinculado à concepção de que, ao aprender sozinha, a criança estaria aumentando sua autonomia, algo que não aconteceria em caso de transmissão. Julgamos apropriado apontar uma passagem de Vecchi (2017) na qual essa ideia aparece de forma bastante expressiva:

[...] diferença que existe entre a transmissão de uma habilidade técnica por parte do professor, situação na qual o desenvolvimento da habilidade mental acaba sendo o objetivo principal do trabalho e uma atitude diferente por parte do docente, de acordo com a qual deixa-se às crianças tempo para perceberem os problemas, para procurarem enfrentá-los e resolvê-los de modo autônomo ou pela observação do trabalho dos amigos [...] está, porém, claro que a nossa escolha é a favor da segunda maneira de agir, porque pensamos que esse tipo de professor é mais capaz de apoiar e fazer evoluir a criatividade e a personalidade em indivíduos e grupos de crianças (p. 85).

Percebe-se de modo evidente, que procurar pelo problema e resolvê-lo de modo autônomo significa, para a abordagem, uma possibilidade de desenvolvimento da criatividade, isto é, ser criativo só é possível quando se tem autonomia para aprender sozinho. De nossa perspectiva, essa assertiva não se sustenta. Conforme apontam Marsiglia e Saccomani (2019), a contraposição entre transmissão e criatividade/autonomia é recorrente no campo educacional. De acordo com as referidas autoras, “a concepção de criatividade presente nas pedagogias do ‘aprender a aprender está intrinsecamente voltada à ideia de espontaneidade e adaptação” (p. 301). Isso porque “[...] para as concepções pedagógicas hegemônicas, pensar de maneira criativa significa pensar por si mesmo, o que por sua vez, seria resultado de aprender sozinho sem a interferência prejudicial do professor” (idem).

Diante disso, cumpre destacar que, dados os fundamentos já apresentados neste trabalho, discordamos que aprender sozinho seja condição de expressão da autonomia e de desenvolvimento da criatividade. Nesta direção, conforme evidencia Saccomani (2016), a criatividade não é uma capacidade inata, tal como a abordagem reggiana a concebe, mas resultado da complexificação dos processos funcionais e decorrência do ensino e da apropriação do patrimônio humano genérico.

O segundo princípio valorativo formulado por Duarte (2011) concerne à “ideia de que é mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, do que aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas” (p. 40). Assim, o autor afirma que “é mais importante adquirir o método científico do que o conhecimento científico já existente” (idem). Deste modo, se o

primeiro princípio anteriormente apontado toma por base a aprendizagem que se realiza sozinha, sem a transmissão do(a) professor(a), este segundo princípio aponta que, já que a criança precisa aprender sozinha, é preciso que ela desenvolva um método para construir seu conhecimento.

Em Reggio, tal princípio se expressa na concepção da investigação como “método” de aprendizagem. Neste sentido, Rinaldi (2021) aponta que “as crianças precisam ser valorizadas e viver em um contexto educativo que encoraje a investigação, pois a escola é, por definição, um lugar para aprender [a aprender] e produzir conhecimento” (p. 231) e Vecchi (2017) reforça que a abordagem reggiana se pauta em uma perspectiva que considera “[...] a investigação como elemento imprescindível para a aprendizagem, que considera as linguagens poéticas como elementos fundamentais para a aprendizagem e o conhecimento” (p. 71).

Desta forma, julgamos oportuno trazer à baila algumas considerações de Saviani (2012b) ao analisar o movimento escolanovista. De acordo com ele, “o que o movimento da Escola Nova fez foi tentar articular o ensino com o processo de desenvolvimento da ciência, ao passo que o chamado método tradicional o articulava com o produto da ciência” (p. 45). Logo, ainda de acordo com o autor, os métodos novos se forcaram no processo de obtenção do conhecimento, enquanto os tradicionais, enfocaram na transmissão dos conhecimentos já produzidos.

O ensino seria uma atividade (1º passo) que, suscitando determinado problema (2º passo), provocaria o levantamento de dados (3º passo), a partir dos quais seriam formuladas as hipóteses (4º passo) explicativas do problema em questão, empreendendo alunos e professores, conjuntamente, a experimentação (5º passo), que permitiria confirmar ou rejeitar as hipóteses formuladas (SAVIANI, 2012b, p. 45).

A assertiva de Saviani acerca do método da escola nova possui próxima relação com a abordagem de Reggio. Como já apontamos, a referida abordagem compreende que as crianças são competentes na elaboração de hipóteses e teorias explicativas em relação à realidade. Ademais, as crianças elaboram estratégias próprias em relação aos problemas que encontram, pois os(as) educadores(as) optam pela não intervenção, partindo do pressuposto que as crianças conseguem surpreender com as soluções encontradas. O processo de confirmação das hipóteses, não necessariamente se dá, como abordado por Saviani, por intermédio da experimentação, mas na própria relação com os pares: as hipóteses e as teorias são dialogadas em um processo de confirmação ou divergência no interior do próprio grupo.

Portanto, analisando criticamente os pressupostos escolanovistas, Saviani (2012b) assevera que “o ensino não é um processo de pesquisa. Querer transformá-lo num processo de pesquisa é artificializá-lo” (p. 47). Isso porque, conforme aponta, “sem o domínio do conhecido, não é possível incursionar no desconhecido” (idem). Neste sentido, a escola como local de pesquisa, tal como defendido por Reggio, e a ideia das crianças como pesquisadoras primordiais não se sustenta, sendo esta mais uma premissa de identificação ao ideário do aprender a aprender:

A criança recém-nascida vem ao mundo dotada de um eu alegre, expressivo e pronto para experimentar e pesquisar, utilizando objetos e se comunicando com outras pessoas. Desde o princípio, as crianças demonstram uma notável exuberância, criatividade e inventividade diante de tudo que as rodeia, assim como uma consciência autônoma e coerente (RINALDI, 2021, p. 127)

Sendo assim, julgamos importante fazer uma ressalva. Ao apontar este princípio valorativo e a discordância quanto às proposições reggianas relativas à pesquisa, não queremos, com isso, descartar todos os elementos constitutivos do processo. Como atesta Barbosa (2012), “é uma compreensão didática e epistemológica legítima, entre os professores, considerar as hipóteses que as crianças têm a respeito do que se pretende ensinar-lhes” (p. 99). Ou seja, o levantamento das hipóteses das crianças é uma prática comum e válida. Entretanto, é preciso que as hipóteses das crianças sejam mais do que confrontadas entre si, em processos de confirmação e divergência, tal como a abordagem reggiana pressupõe.

Não raras vezes, encontramos práticas que, dentro de tal compreensão, limitam-se a assegurar que as diversas hipóteses apresentadas pelas crianças sejam debatidas, confrontadas entre si, mas não necessariamente confrontadas com o conhecimento científico do qual elas são, como o próprio nome diz, hipóteses. Numa discussão mais ampla poderíamos afirmar se tratar de uma compreensão epistemológica – no sentido de pensar a hipótese como fundamento de uma tese que será validada cientificamente ou não – apoiada num princípio relativista que, em oposição ao princípio racional, sugere-nos a construção de um terreno consensual que toma por base a experiência imediata (BARBOSA, 2012, p. 99-100).

Assim, se não há transmissão de conhecimento o mais importante é que, cada criança, construa e descubra seu método de construção de conhecimento, por intermédio de suas hipóteses e teorias. Stemmer (2006) aponta que, portanto, “todos, crianças e adultos, estariam no mesmo patamar, partilhando significados e co-construindo suas próprias compreensões de mundo” (p. 136). Neste sentido, ela declara que, para essa perspectiva, em clara associação ao

ideário pós-moderno, conhecimento não é mais tido como representação da realidade, mas, simplesmente, como construção de significados.

A crença na construção de significado por parte das crianças, negociados com adultos – pais e professores –, fica evidenciada, assim como a nítida filiação ao pós-modernismo, pois, na sua versão construcionista social e neo-pragmática, o conhecimento não seria uma representação objetiva da realidade, mas uma construção individual e coletiva de significados. A perspectiva pós-moderna questiona a idéia de que haja conhecimento objetivo, cuja acumulação nos permitisse chegar mais perto da verdade que nos dirá como o mundo é e como devemos agir no mundo de maneiras universais e verdadeiras (STEMMER, 2006, p. 150).

Esta concepção, de conhecimento enquanto construção de significados, foi apontada por Duarte (2008) como uma das “ilusões” da chamada “sociedade do conhecimento”. O referido autor define cinco destas ilusões e, ao apontar a terceira, afirma que “o conhecimento não é a apropriação da realidade pelo pensamento, mas sim uma construção subjetiva resultante de processos semióticos, intersubjetivos nos quais ocorre uma negociação de significados” (p. 14). Deste modo, continua, “o que confere validade ao conhecimento são os contratos culturais, isto é, o conhecimento é uma convenção cultural” (p. 14-15).

Portanto, de modo geral, é possível afirmar que em Reggio é essa a concepção vigente, a que acredita, como afirma Rinaldi (2021), que, em termos do conhecimento, “a tarefa daqueles que educam é não só permitir que as diferenças sejam manifestadas, mas tornar possível que elas sejam negociadas e alimentadas por meio da troca e da comparação de ideias” (p. 128).

O terceiro princípio valorativo apontado por Duarte (2011) afirma que “a atividade do aluno, para ser verdadeiramente educativa, deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades da própria criança” (p. 46). Como já apontamos anteriormente, esse princípio é muito caro à Reggio, em especial, quando a abordagem se propõe a abordar a problemática do “currículo”, já que a máxima malaguzziana indica que em Reggio segue-se as crianças – e seus interesses – e não os planos. Por isso, com base na escuta dos interesses das crianças é que os(as) educadores(as) buscam desenvolver os projetos.

Em relação a esse pressuposto, é válido destacar que, embora a abordagem reggiana centralize o interesse das crianças e os coloque como norte para o desenvolvimento dos projetos, nos parece que há, novamente, uma perspectiva naturalizante e individual. Isto é, como se cada criança simplesmente tivesse os seus próprios interesses naturalmente. Além disso, somente são consideradas aquelas propostas que emergem espontaneamente desse interesse genuíno e não de algo que seja externo à criança. Deste modo, o adulto não se prende àquilo

que ele quer ou julga importante ensinar, mas se guia por aquilo que as crianças querem aprender, seus desejos, suas dúvidas, seus “porquês”.

De nossa perspectiva, julgamos importante pontuar que essa acepção reggiana parece desconsiderar que os interesses das crianças também se formam socialmente, a depender daquilo que a criança conhece da realidade. Parece-nos uma obviedade, mas é preciso ressaltar que não consideramos possível que a criança possa demonstrar interesse por algo que ela desconhece, ou seja, pautar o trabalho pedagógico pelos interesses das crianças é, no limite, pautá-lo por aquilo que a criança já conhece, em especial, advindo de seu cotidiano.

[...] os interesses não emanam de uma força interior, inata, mas se produzem originalmente nas relações sociais externas e vão sendo internalizados, passando a direcionar as escolhas, seus motivos, enfim, o interesse de agir nessa realidade. Portanto, quanto maior for a riqueza de experiências, de vivências, proporcionada pela escola, maior será o leque de possibilidades de interesses das crianças acerca dos objetos de aprendizagem (PASQUALINI; LAZARETTI, 2022, p. 56).

Com essa assertiva, entretanto, não estamos defendendo que os(as) professores(as) adotem uma postura de ignorar os interesses demonstrados pelas crianças. Leontiev (1960), ao abordar essa questão dos interesses, afirma que o ensino precisa levar em consideração os interesses que o aluno já possui, mas isso não é suficiente, já que é “necessário, além disso, *despertar novos interesses*” (p. 352, grifos no original).

Ainda em relação aos interesses dos alunos, faz-se importante destacar a proposição de Saviani (2012c) acerca do aluno empírico e do aluno concreto. Diz o autor que, em sala de aula, o(a) professor(a) se depara sempre com o aluno em sua concretude, inteiro, e não com o aluno empírico, isto é, uma abstração. Neste sentido, dialogando acerca do debate instaurado pelo movimento escolanovista em relação aos interesses dos alunos, o referido autor não nega que esses devam ser levados em consideração no processo educativo, mas questiona: “Quais são os interesses do aluno? De que aluno estamos falando? Do aluno empírico ou do aluno concreto?” (p. 43).

Nesta perspectiva, o autor explica que o aluno empírico é imediatamente observável e seus desejos e aspirações correspondem justamente a sua situação empírica imediata. Portanto, “esses desejos e aspirações, seus interesses, não correspondem necessariamente aos seus interesses reais, definidos pelas condições sociais que o situam enquanto indivíduo concreto” (SAVIANI, 2012c, p. 43). Assim, o indivíduo empírico, tal como definido pelo autor, possui interesses e satisfações imediatas, relacionados àquilo que é imediatamente perceptível

da realidade. De modo geral, quando o discurso pedagógico hegemônico, expresso no princípio valorativo apontado anteriormente, discursa sobre a necessidade de seguir os interesses das crianças, é dos interesses empíricos que se trata.

Entretanto, Saviani aponta que, segundo a perspectiva histórico-crítica, os interesses que devem ser levados em consideração são os interesses do indivíduo concreto, da criança concreta na escola. Isto porque, à escola, como afirmamos, não basta apenas seguir os interesses que as crianças já possuem, advindos de sua experiência imediata com a realidade cotidiana. É preciso que a escola não apenas reitere o cotidiano – mostrando a face visível da lua, como já pontuamos –, mas, ao lidar com os interesses dos alunos concretos, crie novos interesses e carecimentos.

[...] esse conhecimento sistematizado pode não ser de interesse do aluno empírico, ou seja, o aluno em termos imediatos, pode não ter interesse no domínio desse conhecimento, mas, a meu ver, ele corresponde diretamente aos interesses do aluno concreto, pois, enquanto sínteses das relações sociais, ele está situado numa sociedade que põe a exigência do domínio desse tipo de conhecimento. E é, sem dúvida, tarefa precípua da educação viabilizar o acesso a esse tipo de saber (SAVIANI, 2012a, p. 122).

Destarte, compreendendo que à escola cabe lidar com os interesses dos alunos concretos, interesses esses que precisam ultrapassar o cotidiano, concordamos com Pasqualini e Lazaretti (2022) quando as autoras afirmam que a tarefa da escola reside justamente em “[...] libertar o aluno da estreiteza da experiência singular, criando as condições de realização, para cada criança, da possibilidade derradeiramente humana de enriquecer sua subjetividade em formação por meio da incorporação da atividade de gerações e gerações precedentes [...]” (p. 59).

Por fim, o quarto princípio valorativo exposto por Duarte (2011) atesta que “a educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança” (p. 47). Neste sentido, o referido autor aponta que, em uma perspectiva tradicional, o ensino de conhecimentos produzidos pelas gerações precedentes seria suficiente para a formação dos indivíduos, considerando a sociedade como estática. Entretanto, o advento do escolanovismo se pauta na perspectiva de que a sociedade está em contínua e acelerada mudança e que, portanto, os conhecimentos tornam-se provisórios, já que sua validade não está garantida.

Diante disso, julgamos interessante apontar que Vecchi (2017) afirma que as escolas têm se tornado distantes da realidade, justamente porque optam por transmitir uma cultura estagnada no tempo, isto é, uma cultura que não tem acompanhado as mudanças da sociedade. Deste modo, este princípio também se relaciona com a incerteza e a imprevisibilidade, tal como discutimos anteriormente, afinal, se a realidade é incerta e as mudanças constantes, qual o conhecimento para se orientar nessa realidade?

O que as empresas chamam de “recursos humanos” (que, no contexto da escola são as crianças, os jovens e os professores, uma humanidade que representa o futuro) têm ritmos de acúmulos de saberes, de relações, de valores, de problemas, de mudanças tão rápidas que tornam a nossa escola cada vez mais distante e estranha à realidade, porque escolheu transmitir uma cultura parada no tempo, com certezas demais, poucas dúvidas e pouquíssima pesquisa (VECCHI, 2017, p. 106)

A partir dessa assertiva de Vecchi, reiteramos que Dahlberg e Moss (2017; 2021), ao abordarem a questão do conhecimento para Reggio, afirmam que este é compreendido pela abordagem como provisório. Nesta mesma direção, Rinaldi (2021), ao analisar a construção das teorias pelas crianças, reforça a ideia de provisório e acrescenta que uma teoria precisa ser “útil” e que, por exemplo, a formulação de hipóteses precisa ter utilidade para aquele que aprende em dada situação particular. Assim, num contexto marcado por mudanças, a construção de conhecimento perpassa pelo prisma da validade, da utilidade: aquilo que pode ser útil em determinado momento, a depender da necessidade.

É nesta direção que Duarte (2011) afirma que o quarto princípio valorativo supracitado aponta para a adaptação dos indivíduos, ou seja, para uma formação da capacidade adaptativa individual. Nessa mesma perspectiva, Arce (2012) declara que “quando a educação é destituída dos conhecimentos objetivos, sobra “às crianças, aprenderem a se adaptar da melhor forma possível ao meio social no qual estão inseridos, sempre aprendendo a aprender sem nunca encontrar outro sentido que não o da estreita sobrevivência para as aprendizagens vazias de conteúdo real” (p. 145).

Feitos esses apontamentos em relação aos princípios valorativos do lema aprender a aprender e as aproximações da abordagem reggiana a eles, tal como Stemmer (2006) já havia anunciado, vale destacar que, conforme afirmamos, identificamos na assertiva acerca da construção individual do conhecimento o limite de não reconhecer a natureza social e histórica do conhecimento e que este, portanto, se socializa. Isto é, como aponta Duarte (2011), o lema aprender a aprender promove um profundo esvaziamento do trabalho educativo, justamente

porque, ao secundarizar o conteúdo, nega o papel da escola de socializar o saber objetivo historicamente produzido.

Cumpre reiterar que, conforme já afirmamos, o psiquismo humano se desenvolve na e pela atividade humana, compreendida por intermédio da relação dialética entre apropriação e objetivação, ou como sintetiza Martins (2013a), “o processo de aquisição das particularidades humanas, isto é, dos comportamentos complexos culturalmente formados, demanda a apropriação do legado objetivado pela prática histórico-social” (p. 271). Neste sentido, a partir dessa assertiva, a referida autora diz que são necessários dois apontamentos.

O primeiro deles é referente à inteligibilidade do real. Isto é, a autora afirma que é preciso assumir que por intermédio da relação entre sujeito e objeto é possível construir conhecimentos acerca da realidade, ou seja, torná-la inteligível. Desta forma, Martins (2013a) afirma que “no esteio do materialismo dialético, o referido conhecimento se identifica com a construção dessa imagem por meio da captação, pela consciência, daquilo que existe fora e independentemente dela” (p. 273). Sobre este aspecto, Della Fonte (2011) sintetiza esse pressuposto, afirmando que a realidade existe e é cognoscível e Saviani (2012d) afirma que “a realidade é cognoscível, com o corolário: o ato de conhecer é criativo não enquanto produção do próprio objeto do conhecimento, mas enquanto produção das categorias que permitam a reprodução em pensamento, do objeto que se busca conhecer” (p. 63).

Entretanto, Martins (2013a) ressalta que a captação do real pela consciência “subjugase à identificação dos objetos e fenômenos no complexo sistema de relações que comportam sua existência objetiva e, assim sendo, não resulta meramente do contato sensorial direto do sujeito em face do objeto” (p. 273). Portanto, não é o simples contato com a realidade em sua aparência fenomênica que permite conhecê-la, pois a apreensão da realidade pelo pensamento não se dá de forma imediata, se não pela mediação das abstrações.

Outro aspecto destacado por Martins (2013a) diz respeito à própria concepção marxista acerca da realidade. Diz a autora: “a realidade, e tudo que a constitui, possui existência objetiva, de maneira que as sensações as ideias, os conceitos etc. não emergem da consciência humana a partir dela mesma, mas originam-se da materialidade do real” (p. 272). Essa mesma acepção é apontada por Saviani (2012d) quando o autor afirma que “as coisas existem independentemente do pensamento, com o corolário: é a realidade que determina as ideias e não o contrário” (p. 63).

Neste sentido, a realidade existe, independentemente dos indivíduos, e é possível conhecê-la, ainda que de modo não direto e imediato. Contudo, Martins (2013a) faz uma importante ressalva que concerne ao fato de que a realidade não é estática, mas movimento: “a realidade objetiva se revela como a história de suas próprias mudanças, de seu movimento instituinte” (p. 273). Assim, embora estejamos aqui nos referindo ao movimento da realidade, não se trata de reiterar o princípio outrora apontado que afirma que as rápidas e contínuas mudanças da sociedade implicam em conhecimentos também em constante obsolescência.

A representação subjetiva da realidade em sua materialidade e historicidade, a captação das leis e dos determinantes que regem esse desenvolvimento, é o que definimos como conhecimento objetivo, ou seja, o grau máximo de fidedignidade na representação subjetiva da realidade objetiva (MARTINS, 2013a, p. 274).

Nesta perspectiva, cumpre destacar que esse conhecimento objetivo, expressão da máxima fidedignidade da realidade enquanto representação subjetiva não é uma construção individual. A pedagogia histórico-crítica compreende que os conhecimentos objetivos, diferente das proposições das pedagogias que aderem ao lema do aprender a aprender – nelas inclusa a abordagem reggiana, como buscamos evidenciar – precisam ser transmitidos aos alunos e socializados na escola por intermédio do ensino sistematizado, pois, como assevera Saviani (2012a), “[...] a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado [...] não se trata, pois, de qualquer tipo de saber [...]” (p. 14).

A afirmação da escola como locus privilegiado do saber historicamente sistematizado e espaço privilegiado para a socialização desse saber a coloca na condição de uma instituição social que deve prezar pela transmissão de conhecimentos que incidam sobre o desenvolvimento dos indivíduos e sobre as contradições sociais por ele enfrentadas, posicionando-se a favor de determinadas possibilidades – em especial da plena formação humana – e contra outras, a exemplo da conversão dos saberes clássicos em propriedade privada da classe dominante (MARTINS, 2013a, p. 312).

Destarte, como buscamos evidenciar, contrapomos a assertiva reggiana do conhecimento como construção individual, compreendendo que tal pressuposto, ao desconsiderar a natureza social e histórica do conhecimento e negar sua socialização, descaracteriza – mais uma vez – a própria função profícua da escola. Deste modo, de nossa perspectiva, concordamos com Duarte (2016) quando o autor afirma que “o conhecimento é atividade humana condensada e sua socialização traz à vida a atividade que ali se encontra em estado latente” (p. 34). Portanto, continua o autor, “essa atividade, no processo de sua

apropriação pelos indivíduos, produz nestes o movimento do intelecto, dos sentimentos e da corporeidade, em outras palavras, **põe em movimento o humano**” (idem, grifos nossos).

3.5 O espaço como terceiro educador

A última assertiva identificada em relação à abordagem Reggio Emilia diz respeito ao **espaço como terceiro educador**, compreendidos, respectivamente, a própria criança e o(a) professor(a) como primeiro e segundo educadores. Cumpre destacar que essa é, inclusive, definida pelos próprios educadores reggianos e defendida como um dos pilares da abordagem. Para dar início à discussão desse aspecto, julgamos importante destacar que a abordagem parte do pressuposto de que existe uma intrínseca relação entre a qualidade do espaço e a qualidade do aprendizado – e não, necessariamente, do ensino, premissa esta em consonância com aquilo que temos buscado apontar nesse capítulo.

Deste modo, os educadores de Reggio compreendem que o espaço é um elemento que expressa as ideias pedagógicas de uma escola: uma vitrine de ideias, como aponta Vecchi (2017). Assim, a autora afirma que a abordagem se pauta na convicção do direito à beleza para todas as pessoas e, em especial, para as crianças, isto é, estar e frequentar um ambiente bonito e bem cuidado é uma condição de bem-estar – físico e psicológico, condição para uma relação saudável com o ambiente.

Esse é um aspecto caro à abordagem e, pensamos, caro à Educação Infantil, de modo geral, principalmente tendo em vista o quanto ainda tem sido perceptível na realidade da escola pública brasileira um descuido com o mesmo. Não raras vezes, escolas são adaptadas em construções inadequadas, o mobiliário é visivelmente pouco atrativo e brinquedos e materiais em condições desgastadas. Sobre esta perspectiva, Pasqualini (2010) recupera a formulação de Kuhlman Jr em relação à “pedagogia da submissão”, a saber, uma perspectiva que ao oferecer atendimento de baixa qualidade às crianças pobres visava prepará-las para o lugar social ao qual estavam destinadas a ocupar.

Além da questão da beleza do espaço, compreendida na relação com o bem-estar infantil, Reggio vai além ao concebê-lo como um “agente educativo”, de acordo com Vecchi (2017). Assim, a abordagem compreende as relações das crianças estabelecidas com o espaço como investigações e não somente como manipulações. Desta forma, é válido reiterar que, conforme já apontamos, Vecchi (2017) afirma que as crianças possuem uma predisposição

natural para se colocarem em relação com os espaços. Essas relações, segundo a autora, perpassam por uma sensível fisicalidade, como, por exemplo, correr, saltar, tocar etc.

Dada a concepção do espaço como um agente educativo, a abordagem confere centralidade à preparação e organização dos espaços e dos materiais, compreendendo que estes processos se identificam com o planejamento. Ou seja, planejar, para Reggio, significa organizar e preparar os espaços – quaisquer espaços – para a investigação infantil, como apontamos acima. Neste sentido, a cultura arquitetônica dá forma à concepção reggiana de não hierarquização dos espaços, isto é, não há uma hierarquia entre sala de aula, pátio, cozinha, ambientes internos e externos etc.

Para exemplificar a concepção de espaços, julgamos interessante trazer à baila a descrição de Malaguzzi em relação à constituição de uma escola, tal como são as escolas reggianas. De acordo com o autor:

Em primeiro lugar, portanto, há o ambiente. Existe o *hall* de entrada, que informa, documenta e antecipa a forma e a organização da escola. Este leva à sala de refeições, com a cozinha bem à vista. O *hall* de entrada leva ao espaço central, ou *piazza*, o local dos encontros, jogos e outras atividades que complementam aquelas da sala de aula. As salas de aula e as diversas outras salas estão localizadas a certa distância, mas conectadas à área central. Cada uma é dividida em duas salas contíguas, utilizando uma das poucas ideias práticas de Piaget. Sua ideia era a de permitir que as crianças estivessem com os professores ou ficassem sozinhas; mas nós a utilizamos de muitas formas. Além das salas de aula, estabelecemos o *atelier*, o estúdio e o laboratório da escola como locais para manipulação ou experimentação com linguagens visuais separadas ou combinadas, isoladamente ou juntamente às linguagens verbais. Temos também os miniateliers, próximos a cada sala de aula, que permitem o trabalho em projetos extensos. Temos uma sala para música e também um arquivo, onde colocamos muitos objetos úteis, tanto grandes quanto pequenos, e objetos não comerciais, feitos pelos professores e pelos pais. Em toda a escola, as paredes são usadas como espaços para exposições temporárias ou permanentes do que as crianças e os professores criaram: nossas paredes falam e documentam (MALAGUZZI, 2016a, p. 69, grifos no original).

Da descrição malaguzziana, julgamos importante fazer o destaque à concepção de que “as paredes falam” no sentido de entender que esta proposição vai ao encontro daquilo que a abordagem defende acerca de “tirar as crianças da invisibilidade”, isto é, das discussões acerca da documentação pedagógica. Nesta perspectiva, dar visibilidade às crianças por meio da exposição de suas produções é uma estratégia de Reggio que busca a valorização do protagonismo infantil.

Dessas proposições, consideramos que a abordagem reggiana traz importantes apontamentos e destacamos, como possível núcleo válido da assertiva, a compreensão de que é

fato que **as condições materiais condicionam a atividade infantil**, ou seja, a atividade pela qual as crianças se relacionam com a realidade se insere no interior de determinadas condições materiais. Deste modo, pensando especificamente no espaço, Singulani (2017) atesta que “é no espaço planejado e organizado por nós, adultos, que as crianças realizam suas atividades, entendendo por atividade o agir das crianças que responde às suas necessidades em conhecer e aprender [...]” (p. 130).

Portanto, a maneira como os espaços na escola de educação infantil são organizados interfere na forma pela qual a criança irá se relacionar com eles. Além disso, a organização do espaço também é reveladora das concepções pedagógicas, isso porque, conforme Gamba (2016) aponta, “o modo como organizamos o espaço indica o que pensamos sobre a criança, sobre seu processo de desenvolvimento e como entendemos o papel do trabalho educativo” (p. 587).

Entretanto, se é fato que as condições materiais exercem importante influência na atividade infantil e que organizar o espaço se revela como aspecto significativo na organização do trabalho educativo, é preciso também apontar que, mesmo considerando a existência de um núcleo válido na assertiva acerca do espaço como terceiro educador, consideramos que nela também há um limite, a saber, **só organizar o espaço não é suficiente**. Desta forma, não corroboramos com a metáfora de Malaguzzi exposta por Gandini (2016a), qual seja, a do espaço como “banca de mercado”.

Uma das imagens que Malaguzzi usa para salientar a importância do estabelecimento do espaço para centros estimulantes e significativos de atividade é a de “banca de mercado”, onde os fregueses buscam mercadorias que lhe interessam, fazem sua seleção e engajam-se em interações intensas (GANDINI, 2016a, p. 146).

Assim, o pressuposto de banca de mercado indica que professores(as) atuam distribuindo e organizando as “mercadorias”, isto é, os materiais, objetos, brinquedos etc., das quais as crianças se servirão livremente a partir de seus interesses para se engajarem em suas próprias atividades, brincadeiras e interações. Logo, a intervenção dos adultos ocorre nesse processo da organização do espaço e não necessariamente naquilo que surge a partir da relação das crianças com o espaço organizado. Isso porque tudo que é disponibilizado nos espaços é decorrência do processo fundamental desempenhado pelos(as) professores(as): a escuta das crianças.

Neste sentido, destacamos que somente organizar o espaço não é suficiente, ainda que seja imprescindível. Isso porque, conforme já anunciamos anteriormente, as propriedades e os

modos de uso socialmente desenvolvidos não estão dados de modo imediato nos objetos. Por esse motivo, não basta o mero contato para que a criança se aproprie da história humana objetivada nos produtos da cultura.

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenómenos objectivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas *postas*. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as *suas* aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenómenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a actividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de *educação*. (LEONTIEV, 1978, p. 272, grifos no original).

Nesta perspectiva, consideramos, portanto, que a relação da criança com o ambiente não pode ser realizada simplesmente pelo contato e pela exploração dos materiais contidos nos espaços. No entanto, como já afirmamos, considerar que a preparação do espaço não é suficiente não significa desconsiderar a importância da organização do espaço no trabalho pedagógico. Assim, Magalhães e Lazaretti (2019) declaram que o espaço precisa ser compreendido como um componente da organização do ensino, sendo necessário, portanto, pensá-lo como uma parte essencial do trabalho educativo.

As referidas autoras fazem uma importante ressalva no que concerne à própria concepção do espaço, a saber, “quando falamos de espaço, não nos referimos apenas ao espaço físico, mas ao ambiente da escola em sua totalidade e às relações estabelecidas naquele lugar” (p. 150). Deste modo, defendem que pensar no espaço implica pensar também em quem é a criança com a qual se trabalha e quais e como são as relações estabelecidas por ela nesse espaço nos diferentes períodos do desenvolvimento. Assim, as autoras apresentam importantes contribuições para conceber o espaço na perspectiva defendida, isto é, como componente da organização do ensino.

Por conseguinte, pensar o espaço a partir dessa perspectiva, ou seja, o espaço como queremos, conduz também a pensar o espaço como não queremos. Desta forma, Magalhães e Lazaretti (2019) ressaltam que o espaço “não é um simples lugar de passagem, de decoração, de simples exposição de materiais produzidos pelos professores, de anexar tarefas executadas pelas crianças, muitas vezes, padronizadas e estereotipadas” (p. 150). As autoras deixam evidente que o que está em voga é a concepção de um espaço que seja “revelador de quais conteúdos estão sendo contemplados e como estão sendo explorados” (idem).

A partir dessa assertiva de Magalhães e Lazaretti (2019), julgamos importante creditar também à abordagem reggiana esta preocupação com relação à padronização e aos estereótipos daquilo que é oferecido às crianças. Vecchi (2017) demonstra essa inquietação em relação ao trabalho desenvolvido enquanto atelierista. Diz a autora:

Creio que todos já viram, nas paredes das creches e das escolas maternais (da infância), grandes árvores claramente desenhadas pelas professoras, nas quais a contribuição das crianças, quando prevista, é a de grudar folhas ou frutos. Isso, como contribuição infantil, parece-me discutível, mas, sobretudo em relação ao desenho realizado pelas professoras, dificilmente se trata de uma *representação aceitável de árvores*, porque elas, na realidade, têm formas e *personalidades* muito diferentes, ao passo que os professores desenhavam, com muita frequência, a mesma árvore estereotipada (p. 186, grifos no original).

Essa preocupação é de fato muito legítima, não somente quando pensamos na necessidade de que, como pontuamos anteriormente, a atividade entre adultos e crianças seja compartilhada – e não o adulto fazer pela criança –, mas também em relação à padronização a qual as crianças são expostas. Portanto, no exemplo acima, fica evidente não só o fazer pela criança, por parte das professoras, mas também a preocupação com a pobreza de referências a qual as crianças são expostas. Em relação a esse aspecto, Singulani (2017) destaca que “não é pelo fato das crianças ainda serem pequenas que elas precisam se relacionar com produções pouco elaboradas[...]” (p. 134)

Nesta perspectiva, Gamba (2016), discutindo sobre aspectos relativos ao espaço, reitera a questão apontada ao afirmar que “paredes decoradas com desenhos estereotipados e personagens veiculados pela mídia consumista [...] revelam uma escola para os adultos e não para as crianças” (p. 589). Destacamos esse aspecto, pois, ao pensar sobre o espaço, uma das questões que emergem é justamente a “decoração” que muitos educadores insistem em fazer nas salas de aula, sem a participação das crianças, valendo-se de personagens midiáticos, figuras estereotipadas em materiais como “EVA” etc. Assim, importa problematizar essa decoração comumente realizada, mas também pensar em perspectivas outras, como propõe Singulani (2017):

Substituir os desenhos de personagens infantis presentes nas salas e nos corredores por verdadeiras obras de arte produzidas por artistas e artesãos locais ou consagrados, deste e de outros tempos, deste e de outros lugares, o que inclui, pinturas, esculturas, instalações, contos, poemas, histórias infantis que ampliem o referencial musical, oferecendo músicas de todos os estilos, assim como, instrumentos musicais, incluir entre os materiais didáticos livros sobre vários assuntos e não apenas histórias infantis, apresentar documentários, mapas, fotografias, enfim, produções elaboradas que

ampliem as experiências das crianças e provoquem avanço em seu desenvolvimento (p. 133-134).

Assim, o espaço se constitui como elemento de importância não somente “decorativa”, mas de promoção de possibilidades de desenvolvimento. Cumpre destacar que, mesmo quando compreendemos que os desenhos estereotipados devam ser substituídos por um espaço constituído por referências como as descritas no excerto acima, não estamos compreendendo a mera exposição desses elementos e defendendo o mero contato das crianças com eles. É preciso, como temos defendido, um trabalho educativo intencional que perpassa pela diretividade do(a) professor(a).

Deste modo, como apontamos, a criança se relaciona com a realidade por intermédio de suas atividades e, neste sentido, Magalhães e Lazaretti (2019) reiteram a concepção de criança ativa e que, em cada período da vida, se relaciona com a realidade de formas específicas. Esse pressuposto está em consonância com a teoria da periodização, a qual já fizemos destaque, e que é tomada pelas autoras como indicativo importante no que concerne àquilo que elas estão defendendo, a saber, que o espaço seja um componente da organização do ensino.

No primeiro ano de vida, o bebê tem como atividade-guia a comunicação emocional direta com o adulto. Vygotski (2012b) contrapõe-se a perspectivas que consideram os bebês como seres sociais e afirma que eles possuem uma “[...] sociabilidade totalmente específica, profunda, peculiar [...]” (p. 284, tradução nossa). O referido autor também dá destaque ao fato de que todos os contatos do bebê com a realidade são socialmente mediados por intermédio da relação de colaboração estabelecida entre ele e os adultos. Assim, tudo o que o bebê faz o faz por intermédio dos outros.

Os objetos aparecem e desaparecem do campo visual da criança por vontade dos adultos, o deslocamento pelo espaço nos braços de outros. Qualquer mudança de postura, inclusive o simples dar-lhe a volta, está entrelaçado com a situação social. Os estímulos que lhe molestam eliminam-se, igualmente como se satisfazem suas necessidades elementares (pela mesma via), através de outros (VYGOTSKI, 2012b, p.285, tradução nossa).

Neste sentido, se tudo que os bebês fazem é realizado por intermédio dos adultos e se ele depende deles para a satisfação de todas as suas necessidades, Vygotski (2012b) declara que o primeiro ano de vida é um período maximamente social. Todavia, o bebê carece das possibilidades comunicativas pautadas na linguagem. É por esse motivo que Vygotski (2012b) aponta que “o desenvolvimento do bebê no primeiro ano de vida se baseia na contradição entre

sua máxima sociabilidade (devido à situação em que se encontra) e as suas mínimas possibilidades de comunicação” (p. 286, tradução nossa).

Portanto, compreendendo a importância do adulto como aquele que inaugura as possibilidades de relação da criança com a realidade, compreendemos que “[...] toda a relação da criança com o mundo exterior, inclusive a mais simples, é a relação refratada através da relação com outra pessoa. A vida do bebê está organizada de tal modo que em todas as situações se encontra presente de maneira visível ou invisível outra pessoa [...]” (VYGOTSKI, 2012b, p. 285, tradução nossa). Diante disso, no caso escolar, Magalhães e Lazaretti (2019) comentam que uma das principais tarefas do trabalho educativo neste período reside em criar as necessidades de comunicação para o bebê. Para tanto, as referidas autoras pontuam a necessidade de que os adultos conversem com os bebês, e, ao fazê-lo promovam ações como “nomear os objetos, os alimentos, cantar, verbalizar as ações” (p. 153).

Desta forma, pensando especificamente em relação à organização do espaço, julgamos interessante os apontamentos feitos pelas autoras. Segundo elas, é preciso a existência de espaços com poucos móveis e que permitam a circulação, em especial pensando que os bebês, durante o primeiro ano de vida, iniciam o processo de engatinhar e, de modo geral, dão os primeiros passos, ainda que esses processos não se desenvolvam de forma espontânea, cumpre reiterar. Ademais, apontam para possibilidades como “materiais macios no chão, móveis ao alcance das mãos, [...] materiais que apresentem desafios para subir, escalar [...]” (idem).

Uma proposta apontada pelas autoras é o denominado “cesto de tesouros”, também mencionado por Singulani (2017) e Pasqualini, Alves e Magalhães (2020). Essa proposta consiste em disponibilizar diferentes objetos, cuidadosa e intencionalmente, selecionados que contemplem diferentes características sensorio-perceptuais, como cor, tamanho, forma, textura, dimensão etc. Cabe destacar que, embora a proposta original com o cesto de tesouros, de acordo com Pasqualini, Alves e Magalhães (2020) preveja que os adultos devem apenas sentar próximo ao bebê sem qualquer tipo de intervenção, a perspectiva adotada neste trabalho, e pelos referidos autores, bem como por Magalhães e Lazaretti (2019), não coaduna com esse pressuposto.

À diferença da proposta original, nosso modo de trabalho com esse recurso pedagógico ressalta a presença do adulto e sua ação educativa junto ao bebê [...] entendemos que a ação conjunta com o adulto pode também trazer ganhos educativos, se combinada com os momentos de exploração espontânea [...], pois partimos de outra proposição teórica, que identifica a relação educativa, incluída a imitação, como fonte, por excelência, das capacidades humanas (PASQUALINI; ALVES; MAGALHÃES, 2020, p. 97).

Esse recurso apontado é também importante considerando a formação da atividade-guia do período subsequente, a saber, a atividade objetual-manipulatória: é pela via dos adultos que os bebês são apresentados aos objetos do mundo que, no primeiro ano de vida, constituem-se como linha acessória de desenvolvimento, pois o foco do bebê concentra-se no adulto. Aos poucos, o adulto antes figura central para o bebê vai deslocando-se ao fundo dos objetos que passam a figurar a cena, ou, como afirma Elkonin (2009), “a comunicação emocional direta ‘criança-adulto’ cede lugar à indireta ‘criança-ações com objetos-adulto’” (p. 84).

Neste sentido, na primeira infância, na atividade objetual manipulatória, o interesse das crianças passa à função social dos objetos, seus modos de uso: interessa à criança usar aquilo que os adultos usam. Por isso, por mais que os objetos da cultura figurem como central nesse período, os adultos não deixam a cena, afinal, são os próprios adultos, conforme já afirmamos, os portadores dos referidos modos de uso, são eles que sabem usar os objetos, tal como a criança quer aprender a fazê-lo.

Já no primeiro ano de vida se inicia a manipulação primária de objetos, mas naquele momento a criança relaciona-se apenas com as propriedades externas das coisas: ela apalpa, agarra e movimenta os objetos, mas manipula um lápis da mesma forma que manipula um pente ou um chocalho. Na primeira infância, começa a formar-se uma nova atitude perante os objetos: estes apresentam-se como *instrumentos* que têm uma forma determinada para seu uso, uma função designada pela experiência social (PASQUALINI, 2013, p. 85, grifo no original).

Portanto, dados esses pressupostos, Magalhães e Lazaretti (2019) apontam que, conforme as especificidades das crianças neste período, “[...] quanto mais e variados objetos estiverem ao alcance das suas mãos, maiores serão as chances de aprendizagem” (p. 155). Deste modo, as autoras asseguram que “[...] podemos nos utilizar de toda a riqueza cultural que há nos objetos de uso cotidiano como também nos brinquedos e nos recursos didáticos como mediadores para promover aprendizagens” (idem). Entretanto, vale destacar que, conforme também já apontamos, não é suficiente dispor os objetos, não basta o contato com eles, não basta a organização e a preparação dos espaços: “não basta que o professor disponibilize os objetos para a criança explorá-los sem uma orientação e sem um critério; é necessário que o adulto apresente os modos sociais de ação com os instrumentos culturais e direcione os atos dela, agindo como um ‘modelo de ação’” (MAGALHÃES; LAZARETTI, 2019, p. 155).

Assim, pensar a organização dos espaços, tendo em vista a atividade colaborativa dos adultos com as crianças com os objetos, é fundamental. Demos destaque à insuficiência de

apenas disponibilizar objetos. Todavia, não disponibilizá-los é impensável! Portanto, como promover essa atividade infantil se os objetos estão todos inacessíveis no espaço escolar? Como promover modos de uso se os objetos ficam guardados? Como a criança pode aprender, por exemplo, a folhear um livro se esses ficam encaixotados? Nesta direção, Gamba (2016) destaca a importância de que os materiais estejam, de fato, acessíveis às crianças.

Os materiais devem estar acessíveis para escolha, sejam brinquedos, materiais de arte, livros de histórias para que as crianças possam explorar e, com isso, ir formando a percepção, a memória, a atenção, ao mesmo tempo em que vai formando uma ideia do que ela pode fazer. Dada a importância da atividade exploratória com objetos até os três anos e do brincar de faz de conta a partir dessa idade, a organização do espaço não pode ficar no improvisado, deve ser intencionalmente organizado para provocar a experimentação das crianças, sua aprendizagem e seu desenvolvimento (p. 590).

Diante disso, promover não somente o contato, mas a apropriação dos modos de uso dos objetos é condição para o surgimento e o desenvolvimento da atividade objetual-manipulatória na primeira infância. Todavia, é no interior dessa atividade que emergem as possibilidades de formação da subsequente, a saber, brincadeira de papéis sociais. Se na primeira infância as crianças querem usar os objetos tal qual os adultos usam, na idade pré-escolar, as crianças querem fazer exatamente aquilo que os adultos fazem, entretanto, as operações exigidas pelas ações realizadas pelos adultos ainda não são acessíveis às crianças: “[...] a criança quer, ela mesma, guiar o carro; ela quer remar o barco sozinha, mas não pode agir assim, e não pode precisamente porque ainda não dominou e não pode dominar as operações exigidas pelas condições objetivas reais da ação dada” (LEONTIEV, 2017b, p. 121).

Essa contradição somente pode ser resolvida pela criança por intermédio da brincadeira de papéis, ou seja, por meio de uma atividade lúdica que tem como conteúdo primordial o ser humano e as relações sociais. De modo esquemático, Elkonin (2009) afirma que “[...] o caminho de desenvolvimento do jogo vai da ação concreta com os objetos à ação lúdica sintetizada e, desta, à ação lúdica protagonizada: há colher; dar de comer com a colher; dar de comer com a colher à boneca; dar de comer à boneca como a *mamãe*; (p. 258, grifos no original).

Assim, ainda que o ser humano seja o conteúdo da brincadeira e os objetos se coloquem “à serviço” do papel assumido pela criança nela, eles não deixam de ter importância, em especial objetos que comumente se denominam de “não estruturados”, que podem ser úteis como substitutos lúdicos nas brincadeiras. Ademais, cumpre destacar que a realidade é a matéria prima das brincadeiras protagonizadas e que, portanto, o conhecimento que a criança tem acerca da realidade influencia decisiva e qualitativamente no desenvolvimento dessa atividade.

De modo geral, destacamos que na brincadeira a criança subordina suas ações ao papel desempenhado. Isto significa afirmar que os papéis assumidos pela criança possuem “regras internas” que lhe são inerentes, ou seja, a criança passa a paulatinamente ser capaz de subordinar seu próprio comportamento ao papel que está desempenhando na brincadeira.

No jogo se manifesta com especial vivacidade a renúncia aos desejos passageiros em benefício de fins mais elevados. A criança renuncia a determinados atos que lhe chamam a atenção em benefício de outros menos atrativos, porque assim o exige o papel que desenvolve no jogo. As exigências para cumprir bem seu papel subordinam os desejos imediatos da criança (ELKONIN, 1960, p. 521, tradução nossa).

Logo, Magalhães e Lazaretti (2019) afirmam que na escola “os espaços da sala de aula e de fora precisam contemplar momentos que permitam à criança *brincar de representar*” (p. 159, grifos no original). Cumpre, porém, ressaltar que é preciso garantir mais do que o espaço, os materiais ou objetos: é preciso que, por meio de um trabalho intencional, a criança “mergulhe” na realidade se apropriando dela. Isso porque, embora na brincadeira a criança aja em função da criação de uma situação imaginária, tal situação é criada tendo por base aquilo que a criança conhece da realidade. Neste sentido, ao(à) professor(a) vale sustentar e potencializar a brincadeira infantil, seja de modo direto – quando intervém e participa da brincadeira – seja de modo indireto – quando ao ensinar amplia a compreensão de mundo da criança.

Há que se ter claro que nem tudo o que é chamado de *brincar*, na educação infantil, merece de fato essa definição. Isso nos leva a afirmar que a criança abandonada em uma relação imediata com objetos, sem a intervenção do professor, pode estar simplesmente em um ato sensorial-manipulatório. Isto é, tal como o animal não brinca, a criança pode não brincar se for alienada de um processo de humanização (SACCOMANI, 2016, p. 87, grifo no original).

Ademais, um aspecto fundamental em relação à organização do espaço é a necessidade de compreendê-lo de forma dinâmica e não estática. Ou seja, pensar a organização do espaço não é algo que se faz no início do ano e nunca mais: é, ao contrário, imprescindível que o(a) professor(a) pense o espaço, como já destacamos, como componente da organização do ensino. Portanto, é o que se está ensinando que deve mobilizar as transformações no espaço, são as intencionalidades do trabalho educativo que se expressam e manifestam nos espaços ocupados por adultos e crianças em atividades compartilhadas na escola.

O espaço da escola não é estático, mas vai sendo construído pelas pessoas que nele convivem [...] tudo pode ser transformado, à medida que forem surgindo novas necessidades nas crianças. E quanto mais esse movimento de uso do espaço for feito com as crianças, maior o envolvimento delas na vida da escola (SINGULANI, 2017, p. 139).

Destarte, conforme buscamos apontar, a organização do espaço, de nossa perspectiva, também se constitui como fundamental na escola de Educação Infantil. Entretanto, conforme afirmamos, apenas o espaço e a disponibilização dos objetos não são suficientes: a barraca de mercado não é expressão da necessária atividade compartilhada entre adultos e crianças. Disponibilizar materiais e objetos é princípio inserido no interior de uma proposta educativa conduzida pelo(a) professor(a), não finalidade em si mesma.

4: EM DEFESA DO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A abordagem reggiana, como já pontuado, não dialoga com a concepção de currículo. Como já apontado, Malaguzzi, ao afirmar que as escolas de Reggio não têm currículo, afirma que compreende que esse, ao se identificar com um planejamento em unidades e subunidades, é expressão de ensino sem aprendizagem. Ademais, o referido autor aponta que, para os educadores de Reggio, a ideia de currículo se fundamenta em uma perspectiva behaviorista e se expressa em materiais didáticos.

Portanto, a adoção de um currículo seria um impeditivo da escuta das crianças, pois as escolas que têm um “currículo a seguir” encontram poucos espaços para dar voz às crianças. Neste sentido, a abordagem reggiana entende que, ao adotar um currículo, a prioridade passa a ser esse e não mais as crianças, tal como as escolas de Reggio o fazem ao dar centralidade e protagonismo às crianças. Assim, os educadores reggianos são incentivados a abandonar a ideia de currículo preestabelecido para se juntarem às crianças.

Isso porque, conforme já apontamos, a abordagem de Reggio compreende que o potencial das crianças é paralisado quando o objetivo da aprendizagem é formulado de antemão, já que os verdadeiros objetivos devem surgir das crianças e de seus interesses, daquilo que querem aprender. Deste modo, nas escolas de Reggio não existe um conjunto de conhecimento e conceitos predeterminados que os(as) professores(as) precisam ensinar e as crianças precisam aprender. A defesa da abordagem, portanto, se dá por meio da concepção de que o “currículo” precisa ser centrado nas crianças: professores(as) seguem os ritmos ditados por elas.

Assim, se a abordagem reggiana compreende que a aprendizagem não é um processo linear, que as crianças produzem teorias interpretativas acerca da realidade e atribuem significado ao mundo e que a construção de conhecimento pelas crianças depende do diálogo com outras crianças, num processo de coconstrução, então a conclusão é negação da concepção de currículo, pois este é inadequado para representar todas as múltiplas e complexas estratégias utilizadas pelos(as) professores(as) para que as crianças possam construir seus conhecimentos.

Deste modo, se a ideia de currículo é inadequada, cumpre reiterar que falar em “currículo emergente” ou “currículo contextual” é uma forma que a abordagem encontrou para se fazer entender, mas, abandonando a concepção de currículo, os educadores se apoiam na ideia de *progettazione*, compreendida como uma estratégia diária pautada na observação,

documentação e avaliação. Logo, os educadores de Reggio diferenciam estratégia de plano/planejamento.

Isso significa afirmar que, na compreensão reggiana, planejar implica seguir um caminho já proposto de antemão. Entretanto, a estratégia indica um caminho construído ao caminhar, um caminho que é construído e desconstruído no próprio percurso, a partir das incertezas, se beneficiando dos acasos, por exemplo. Sendo assim, a *progettazione* envolve o trabalho com projetos, compreendendo-os como uma aventura, isto é, um percurso que evolui em seus próprios ritmos sem saber exatamente onde se vai chegar.

Neste sentido, compreendemos que a oposição de Reggio em relação ao currículo expressa uma concepção sintetizada por Lazaretti (2016), a saber, “o currículo como algo que antevê, planeja e organiza o trabalho docente é considerado rotineiro, cronometrado, sem vida, sem brilho e sem prazer, que engessa a atividade livre das crianças” (p. 168). Assim, o currículo, como já afirmamos, é rejeitado pela abordagem reggiana justamente por ser considerado algo predefinido e “externo” às crianças, além de impeditivo daquilo que emerge delas mesmas.

A adoção de um currículo em seu sentido clássico, como dispositivo orientador das finalidades educativas e da seleção e organização dos conteúdos é tida não somente como desnecessária, mas condenável, por (supostamente) engessar, limitar e reduzir a atividade livre infantil, atribuindo ao professor o papel diretivo no processo educativo (PASQUALINI; LAZARETTI, 2022, p. 33-34).

Deste modo, cumpre reiterar que Saviani (2012a), ao discutir o objeto da educação, conforme já pontuamos, destaca a necessidade de identificação daqueles elementos que precisam ser apropriados por cada indivíduo singular e as formas mais adequadas de fazer com que essa apropriação de fato aconteça. Ou seja, cabe à educação escolar a identificação de quais conteúdos são imprescindíveis à humanização de cada indivíduo e por meio de quais formas esses conteúdos podem ser apropriados de modo a formar no indivíduo aquilo que o referido autor denomina de segunda natureza.

Portanto, para a consecução dessa tarefa, o autor atesta ser imprescindível promover a distinção entre aquilo que se apresenta como acidental, secundário e acessório daquilo que é de fato essencial, principal e fundamental. Desta forma, Saviani (2012a) analisa as questões concernentes ao currículo para exemplificar essa necessária distinção. De acordo com ele, há uma disseminada concepção de que currículo seja o conjunto de atividades desenvolvidas pela escola (p. 15), ou seja, tudo aquilo que acontece na escola pode ser considerado como currículo.

Neste aspecto, essa perspectiva considera que “currículo diferencia-se de programa ou de elenco de disciplinas; [...] currículo é tudo o que a escola faz; assim, não faria sentido falar em atividades extracurriculares” (idem). Logo, poderíamos dizer que, no interior dessa concepção, a resposta à pergunta “o que cabe no currículo?” (LAZARETTI; ARRAIS, 2018) poderia ser “tudo”. Essa perspectiva é ainda mais presente no interior das discussões acerca da Educação Infantil, pois, como já apontamos, a própria história de constituição desse segmento tem delegado à questão do currículo uma série de controvérsias.

Entretanto, Saviani (2012a) atesta que, à definição de currículo como conjunto de atividades desenvolvidas pela escola, ele acrescenta o adjetivo “nuclear”, ou seja, de acordo com a perspectiva histórico-crítica compreendemos que “currículo é o conjunto de atividades nucleares desenvolvidas pela escola” (p. 15). Essa diferenciação é, de acordo com ele, fundamental para que a razão de ser da escola não seja descaracterizada.

Porque se tudo que acontece na escola é currículo, se se apaga a diferença entre curricular e extracurricular, então tudo acaba adquirindo o mesmo peso; e abre-se caminho para toda sorte de tergiversações, inversões e confusões que terminam por descaracterizar o trabalho escolar. Com isso, facilmente, o secundário pode tomar o lugar daquilo que é principal, deslocando-se, em consequência, para o âmbito do acessório aquelas atividades que constituem a razão de ser da escola (SAVIANI, 2012a, p. 15)³⁰

Portanto, essa diferenciação se torna imprescindível no sentido de que a escola não passe o ano letivo desenvolvendo atividades cujos conteúdos estejam pautados, por exemplo, em datas comemorativas, como apontado por Saviani (2012a; 2020), e ainda nos dias de hoje presentes no interior das escolas como afirma Lazaretti (2016). Deste modo, quando a escola organiza seu ano letivo a partir desse pressuposto, corre-se o risco de, ao fim do ano, chegar à constatação de que “encontrou-se tempo para todo tipo de comemoração, mas muito pouco tempo foi destinado ao processo de transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados” (SAVIANI, 2012a). Ou seja, a atividade nuclear da escola foi relegada ao plano secundário.

³⁰ Saviani (2020) atualiza aquilo que já se anunciava no livro “pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações” quando afirma: “Não é demais lembrar que esse fenômeno pode ser facilmente observado no dia a dia das escolas. Dou apenas um exemplo, tendo por base o calendário das escolas brasileiras: o ano letivo começa em fevereiro e logo temos a semana do índio, a semana santa, o dia do trabalho, a semana das mães, dia internacional das famílias, dia mundial do meio ambiente, as festas juninas; em agosto começa o segundo período letivo e logo chega o dia dos pais, a semana do soldado, semana do folclore, depois a semana da pátria, a semana da árvore, os jogos da primavera, semana da criança, festa do professor, do funcionário público, semana da asa, semana da República, festa da bandeira...e nesse momento já chegamos ao final de novembro” (p. 8-9).

É nesta direção, portanto, que Saviani (2012a) define que na escola o nuclear é a transmissão-assimilação do saber sistematizado, isto é, essa é a razão de ser da escola. Sendo essa a função da escola, o referido autor recupera a concepção de currículo afirmando que ele se configura como “organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares” (p. 17). Então, “um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria” (idem). Assim, à escola não cumpre a socialização de qualquer tipo de saber, mas justamente do saber clássico, sistematizado e, conforme aponta Saviani (2012a) “é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar” (p. 14).

A partir desses pressupostos de Saviani, Lazaretti (2016) sintetiza que o currículo é, por definição, “sempre relacionado aos conteúdos de ensino que se articulam a objetivos e metodologias adequadas para promover a transmissão-apropriação dos saberes escolares, por meio da intervenção pedagógica sistemática e intencional” (p. 166). Diante do exposto, a autora ainda afirma que, a partir dessa compreensão, é preciso pontuar que a elaboração de um currículo demanda escolhas e critérios que visam dar uma resposta à questão que se coloca, a saber, qual a finalidade da educação escolar.

Desta maneira, a forma como respondemos a essa questão implica nas escolhas e critérios de seleção (ou não) dos conteúdos escolares compreendidos como necessários à apropriação das crianças, neste caso, na Educação Infantil. Como já apontamos, é preciso recuperar a formulação de trabalho educativo, compreendendo que, conforme aponta Pasqualini (2013), cada criança que nasce é um “candidato à humanização” (p. 75). Assim, aquilo que caracteriza o gênero humano não é dado no nascimento, mas produzido direta e intencionalmente por intermédio da apropriação da cultura humana produzida histórica e coletivamente.

Neste aspecto, compreendendo que a elaboração de um currículo implica critérios fundamentados nas finalidades da educação, cumpre destacar que Pasqualini (2018) afirma que “partimos do pressuposto de sua existência [do currículo escolar] como projeto de escolarização” (p. 5). Ou seja, é aquilo que compreendemos como finalidade da educação que move e orienta a elaboração de um currículo, ou, justamente a sua não elaboração, como vimos ser o caso da abordagem de Reggio Emilia.

Tendo, portanto, a humanização como finalidade última da educação e compreendendo que o currículo se relaciona de modo mais direto aos conteúdos de ensino – ainda que não

ignore os objetivos e metodologias a eles articulados – é válido destacar que, em relação aos conteúdos de ensino, compreendemos que eles representam os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade em suas máximas expressões de desenvolvimento e convertidos em saber escolar.

Concebemos como conteúdos de ensino os conhecimentos mais elaborados e mais representativos das máximas conquistas dos homens, ou seja, componentes do acervo científico, tecnológico, ético, estético etc. convertidos em saberes escolares. Advogamos o princípio segundo o qual a escola, independente da faixa etária que atenda, cumpra a função de transmitir conhecimentos, isto é, de ensinar como lócus privilegiado de socialização para além das esferas cotidianas e dos limites inerentes à cultura de senso comum (MARTINS, 2012, p. 94).

Portanto, o conteúdo de ensino com o qual “lida” o currículo escolar é o conhecimento convertido em saber escolar. Neste sentido, Saviani (2012a) aponta que “essa transformação [do saber elaborado em saber escolar] é o processo por meio do qual se selecionam, do conjunto do saber sistematizado, os elementos relevantes para o crescimento intelectual dos alunos e organizam-se esses elementos numa forma, numa sequência tal que possibilite sua assimilação” (p. 65). Nesta perspectiva, julgamos importante pontuar que o autor, desde as primeiras proposições da pedagogia histórico-crítica, anunciava que a tarefa assumida por esta pedagogia implica, a saber:

a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação. b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no tempo e espaços escolares. c) Provedimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas aprendam o processo de sua produção bem como as tendências de sua transformação (p. 8-9).

Assim, a identificação das expressões mais desenvolvidas dos conhecimentos diz respeito exatamente ao conhecimento objetivo, ao conhecimento elaborado pela humanidade. Sobre esse aspecto em específico, Duarte (2016) declara que ao postulá-lo a pedagogia histórico-crítica vai na contramão de perspectivas pautadas no relativismo epistemológico e cultural (p. 67). Deste modo, segundo o autor, o critério para essa identificação é a própria prática social em sua totalidade, o que significa afirmar que esse critério se encontra nas “máximas possibilidades existentes em termos de liberdade e universalidade da prática social” (idem).

O critério para definir-se o que é mais desenvolvido deve ser procurado nas possibilidades objetivamente criadas pela prática social em sua totalidade. Dizendo de forma mais precisa, trata-se da identificação de quais sejam as máximas possibilidades de atividade livre e universal existentes objetivamente e da definição de planos de ação que façam com que essas possibilidades se concretizem (DUARTE; MARTINS, 2013, p. 68 *apud* MALANCHEN, 2016, p. 181).

Por conseguinte, a partir deste critério no sentido da identificação das formas mais desenvolvidas do saber objetivo, cumpre destacar que a conversão do saber objetivo em saber escolar, como pontua Malanchen (2016, p. 177), não implica conceber que o saber escolar é um tipo de saber inventado pela escola, mas, ao contrário, “o saber objetivo organizado de acordo com as condições objetivas e subjetivas nas quais transcorre o trabalho educativo”. Por isso, importa ressaltar que o saber escolar não é um saber apartado da realidade, ou distante da realidade das crianças, mas justamente a conversão, de modo a tornar assimilável aos alunos, os conhecimentos produzidos pela atividade humana, ou seja, pela relação dos indivíduos com a realidade.

O saber escolar pressupõe a existência do saber objetivo (e universal). Aliás, o que se convencionou chamar de saber escolar não é outra coisa senão a organização sequencial e gradativa do saber objetivo disponível numa etapa histórica determinada para efeito de sua transmissão-assimilação ao longo do processo de escolarização (SAVIANI, 2012a, p. 54).

Deste modo, importa também ressaltar que, como pontuado acima, à escola não basta a existência do saber objetivo, ainda que ele seja imprescindível. Na elaboração dos currículos, a escola deve levar em consideração a organização sequencial e gradativa dos conhecimentos de modo que cada aluno passe, como aponta Saviani (2012a), do não domínio ao domínio do conhecimento. Sendo assim, conforme aponta o autor, “o saber dosado e sequenciado para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar, ao longo de um tempo determinado, é o que nós convencionamos chamar de ‘saber escolar’” (p. 17).

Destacamos que essa assertiva acerca da necessidade de sequenciar e dosar os conhecimentos no currículo é de fundamental importância, pois, como assegura Malanchen (2016), esse pressuposto auxilia na compreensão de que o currículo não se constitui como um “agrupamento aleatório de conteúdos” (p. 166). Ou seja, o currículo escolar não se constitui como “um montão de amontoado de muita coisa escrita”, tomando de empréstimo a expressão

usada por Duarte (2020) ao referir-se aos livros didáticos e ao analisar os ataques sofridos pelo currículo escolar³¹.

Portanto, estamos partindo do princípio de que a elaboração de um currículo pressupõe interligação com as finalidades da educação, compreendendo que existem conhecimentos que expressam as máximas possibilidades de desenvolvimento da atividade humana. Ademais, a organização curricular pressupõe a conversão dos saberes objetivos em saberes escolares e a sua organização, em termos de dosagem e sequenciação dos saberes, de modo que seja possível a transmissão e a apropriação destes conteúdos.

Dados esses pressupostos, julgamos importante pontuar que, quando nos referimos à concepção de currículo na perspectiva histórico-crítica, é também necessário apontar que essa concepção não é única no campo educacional. Nereide Saviani (2012) identifica e aponta pelo menos duas formas de conceber o currículo e afirma que ela se contrapõe a ambas, ou seja, a concepção de currículo não é nem isto nem aquilo. Desta forma, a primeira concepção abordada pela autora diz respeito, ao currículo “como rol de disciplinas e respectivos programas e sua distribuição nos diferentes graus, níveis, séries, modalidades de um sistema de ensino” (p. 55).

Nesta perspectiva, segundo a autora, o currículo é uma elaboração externa, realizada por especialistas das diversas áreas do conhecimento, e visa organizar os conteúdos de forma lógica e concatenada. Assim, quanto mais organizado e detalhado é o currículo, mais ele dirigiria o trabalho do(a) professor(a) na sala de aula.

Entretanto, a referida autora aponta que existe uma segunda concepção que compreende que a construção do currículo deva ocorrer “em sala de aula, segundo o desenrolar das atividades do cotidiano e de acordo com as características de alunos e professores, correspondendo a interesses e necessidades que vão surgindo a cada momento” (idem). Deste modo, essa concepção não coaduna com a elaboração de propostas curriculares comuns, pois compreende que o currículo precisa abarcar as especificidades locais.

A partir dessa definição de Nereide Saviani, compreendemos que, na tentativa de negar a primeira concepção apontada, Reggio afirma e advoga essa segunda concepção. Assim, se opondo à elaboração do currículo por disciplinas, justamente por considerar que elas fragmentam o conhecimento, a abordagem reggiana se pauta em sua concepção de linguagem;

³¹ Cumpre destacar que a frase “um montão de amontoado de muita coisa escrita” foi utilizada pelo ex-presidente Jair Bolsonaro para referir-se aos livros didáticos no contexto de sua defesa de “suavização dos conteúdos” dos referidos livros, isto é, da necessidade, segundo ele, de que o ensino contemple aquilo que vai ser útil ao indivíduo no futuro. (DUARTE, 2020).

se opondo a construção antecipada e planejada de um currículo, a abordagem defende que o conteúdo do trabalho com as crianças deve “emergir” a partir dos contextos vivenciados pelas próprias crianças; se opondo a seleção de conteúdos “pelos adultos”, a abordagem advoga que são os interesses e necessidades das crianças que devem orientar o trabalho do(a) professor(a).

Neste sentido, cumpre reiterar que a organização do trabalho em Reggio, a partir dos projetos – *progettazione* –, é o caminho encontrado pela abordagem como síntese das concepções nas quais se fundamenta. Deste modo, conforme já afirmado, reiteramos que quando se fala em projetos, a abordagem compreende que o tema ou conteúdo real do projeto não é tão importante quanto o processo de as crianças pensarem, sentirem, trabalharem e progredirem em conjunto. Portanto, negando a ideia de currículo, compreendemos que a abordagem reggiana secundariza os conteúdos escolares.

Na defesa de que a seleção e a organização dos conteúdos devem partir das manifestações e experiências infantis, enfatizando as interações entre pares, valorizando aquilo que a criança é capaz de aprender sozinha, tendo como referência a sua própria cultura, suas vivências lúdicas expressadas em atividades livres, espontâneas e de recreação. Essas proposições são fortemente influenciadas por uma visão relativista de currículo e, com isso, o conhecimento é baseado na experiência sociocultural dos alunos, havendo uma secundarização dos conteúdos (LAZARETTI, 2013, p. 115-116).

Diante disso, importa ressaltar que, conforme apontam Pasqualini e Lazaretti (2022), a pedagogia histórico-crítica converge com Reggio (e com outras perspectivas, como a pedagogia da infância, já apontada) na compreensão da inadequação para a Educação Infantil “da grade disciplinar, que muitas vezes conduz à fragmentação e engessamento do conteúdo a ser ensinado” (p. 38). Tal fragmentação, de acordo com as autoras, faz com que tanto professores(as) quanto alunos(as) fiquem presos ao cumprimento do currículo de modo fragmentado e seriado.

Entretanto, a convergência em relação à denúncia de inadequação não se traduz em convergência à solução encontrada pelas abordagens referentes à negação e ausência de currículo e à secundarização e desvalorização do conteúdo de ensino em detrimento das formas de aprendizagem. Assim, importa ressaltar que compreendemos, tal como asseveram Pasqualini e Lazaretti (2022) que o “conteúdo é mediador da atividade pedagógica e tem determinação fundamental no desenvolvimento psíquico das crianças” (idem).

É o conteúdo – extraído da cultura humana – que coloca em movimento processos cognitivos e afetivos do aluno, provocando seu desenvolvimento em determinada direção. [...] compreendemos que, para a finalidade de promoção do pleno desenvolvimento humano, não serve qualquer conteúdo, nem nos podemos restringir a conteúdos cotidianos da experiência imediata (PASQUALINI; LAZARETTI, 2022, p. 38).

Por isso, quando nos referimos aos conteúdos e à necessidade de seleção de quais conteúdos do patrimônio humano genérico serão, necessariamente, conteúdos de ensino, estamos pautadas na compreensão de que é justamente o conteúdo, conforme apontam as autoras supracitadas, que pode desafiar, humanizar e complexificar o psiquismo da criança. Portanto, prescindir da seleção de conteúdos e do ensino deles, de nossa perspectiva, não coaduna com as finalidades da educação.

Nesta direção, é válido destacar que, pautada nos pressupostos vigotskianos, Martins (2013a) aponta que, segundo eles, há uma superioridade dos conceitos científicos – escolares – em relação aos conceitos espontâneos, não científicos³². Logo, conforme a autora, à educação escolar cabe privilegiar o ensino “dos conteúdos científicos, uma vez que são os domínios do pensamento por conceitos que sintetizam, efetivamente, as mudanças qualitativas mais decisivas produzidas pelo pensamento no sistema interfuncional psíquico – o que quer dizer, na vida dos indivíduos” (p. 221).

Desta forma, Pasqualini (2011) declara que o pensamento conceitual não é acessível à criança pequena, entretanto, ressalta que é justamente neste período que são formadas as bases para esse tipo específico de pensamento. Neste sentido, se é ao nível do pensamento teórico que se pretende que os indivíduos cheguem, é preciso promover, por intermédio de um processo deliberado de ensino, o desenvolvimento deste tipo específico de pensamento; e na educação da criança pré-escolar é preciso, como defende Pasqualini (2015) a formação dessas bases.

[...] o trabalho pedagógico que se volta à promoção do desenvolvimento intelectual da criança pequena na perspectiva histórico-cultural envolve duas dimensões. É fundamental criar as condições para o enriquecimento dos conceitos espontâneos da criança e desenvolvimento do pensamento empírico, mas ao mesmo tempo é necessário investir na formação dos alicerces epistemológicos para o futuro desenvolvimento do pensamento teórico. Em síntese, a escola de educação infantil deve perseguir o objetivo de promover o desenvolvimento do pensamento empírico e formar as bases para o desenvolvimento do pensamento teórico (PASQUALINI, 2015, p. 206).

³² Foge aos limites deste trabalho as questões específicas concernentes ao desenvolvimento do pensamento e à formação de sistemas conceituais para a psicologia histórico-cultural. Em relação à temática, recomendamos os estudos de Martins (2013a) e Porto (2017; 2022).

Portanto, a defesa dos conteúdos na elaboração de currículos para a Educação Infantil não se pauta, é preciso ressaltar, nos conteúdos em si mesmos, mas, como alerta Saviani (2012a) “eles interessam, sim, mas enquanto elementos que os indivíduos da espécie humana necessitam assimilar para que se tornem humanos” (p. 7). É esta a finalidade última da educação e é esta finalidade que deve orientar a elaboração dos currículos escolares e a seleção dos conteúdos, ou, como afirma Pasqualini, (2018) os conteúdos interessam à pedagogia “à medida que se faz *meio* a serviço de determinada intencionalidade referida à direção que se busca imprimir à formação do estudante” (p. 8, grifos no original).

Neste sentido, cumpre destacar que, como aponta Lazaretti (2016), a elaboração do currículo orienta e organiza as ações docentes na escola, isso porque, segundo a autora, ele se expressa como unidade, a saber, “entre os princípios de orientação e os princípios de execução, entre o planejamento e a ação, entre a teoria e a prática” (p. 169). Sendo assim, é essa unidade expressa no currículo, compreendido como um guia, que deve nortear o trabalho desenvolvido com as crianças na escola.

Entretanto, mais do que um documento, Pasqualini (2018) afirma que o currículo precisa não somente de sua materialização enquanto registro textual, mas, principalmente, como projeto vivo. Isto é, ainda que a elaboração curricular não prescindia do registro textual enquanto documento formal, como aponta a referida autora, ele precisa constituir-se como um processo vivo, como ação coletiva contínua (p. 5-6).

Neste aspecto, como apontamos, é no currículo, compreendido como documento orientador, que se materializam tanto os critérios de seleção e escolha, quanto os elementos da cultura humana que determinado projeto de educação e determinadas finalidades compreendem como imprescindíveis para a apropriação das crianças, no caso da Educação Infantil. Por conseguinte, importa ressaltar que tal seleção, desde as primeiras formulações de Saviani (2012a), vem sendo pautadas pela noção de clássico, tal como definido pelo autor e como já pontuado neste trabalho.

Conforme Saviani (2012a) aponta, o clássico constitui-se como um critério útil para a seleção dos conteúdos que compõem o currículo escolar e o trabalho pedagógico. Sobre este aspecto, Pasqualini (2018) aponta para a necessidade de que, ao postular que o clássico seja critério de seleção, não se banalize tal defesa, de modo a parecer simples a seleção baseada nesse critério. Além disso, ela declara que tal proposição foi feita por Saviani, em suas primeiras aproximações, em um contexto de debate e embate com o movimento escolanovista, que retira

da escola a função de transmissão e apropriação dos conhecimentos e postula a construção individual desses.

Deste modo, tal qual o debate no qual se insere a proposição do clássico, vemos essa descaracterização da escola, do papel do(a) professor(a), a desvalorização e combate à transmissão de conhecimentos se intensificar no cenário educacional – elementos esses todos presentes na abordagem de Reggio, como buscamos demonstrar. Portanto, Pasqualini (2018) afirma que, ainda que o clássico não deva se tornar um *slogan* para as elaborações curriculares, é preciso reafirmar “a importância da defesa político-pedagógica da presença dos clássicos no currículo escolar como diretriz da pedagogia histórico-crítica” (p. 13).

Diante disso, compreendendo que um critério para a própria definição do que seja um saber clássico se expressa, como assevera Pasqualini (2018), na “validade que extrapola o momento histórico particular em que foi formulado por captar questões nucleares ou essenciais da vida humana, tornando-se, por essa razão, referência permanente em determinado campo de conhecimento ou da prática social” (p. 11), a referida autora aponta que o clássico não pode ser considerado neutro.

Isso porque sua definição é alvo de disputa política e epistemológica, isto é, aquilo que se mantém no tempo, se firmou como essencial, não é isento de determinações político-ideológicas, seja no âmbito de sua produção, seja no de sua consolidação. Ademais, conforme ressalta a supracitada autora, nem todo conhecimento que capta questões nucleares da vida e da existência humana se tornará clássico, tendo em vista os obstáculos impostos à veiculação desse conhecimento, a exemplo das produções africanas – ou indígenas, por exemplo.

Além disso, cumpre destacar que a referida autora também aponta que o clássico não é isento de contradições, “uma vez que toda objetivação humana produzida em sociedades estruturadas sobre relações de exploração, dominação e opressão é necessariamente atravessada pela tensão humanização-alienação” (PASQUALINI, 2018, p. 12). Por conseguinte, é preciso reconhecer o clássico como situado historicamente de modo a compreender que não se trata de uma assimilação sem criticidade, mas que tem como pressuposto que “não é o clássico (em si) que forma o estudante, mas o clássico situado na história humana; quem forma é a História condensada nos clássicos” (idem).

Deste modo, tal como tem sido defendido por Duarte (2016), à escola cumpre a socialização dos clássicos das ciências, da filosofia e das artes em especial no que concerne ao desenvolvimento da concepção de mundo de cada indivíduo. Sendo assim, o referido autor

aponta que “a concepção de mundo, ou visão de mundo, é constituída por conhecimentos e posicionamentos valorativos acerca da vida, da sociedade, da natureza, das pessoas (incluindo-se a autoimagem) e das relações entre todos esses aspectos [...]” (p. 99). Então, “[...] ensinar conteúdos escolares como ciências, história, geografia, artes, educação física, língua portuguesa e matemática é ensinar as concepções de mundo veiculadas por esses conhecimentos [...]” (DUARTE, 2016, p. 95). Logo, “[...] por menos explícitas que sejam as concepções de mundo presentes nos conhecimentos ensinados na escola, elas sempre existem [...]” (idem). Portanto, a seleção de conteúdos também perpassa pela concepção de mundo que eles – implícita ou explicitamente – veiculam.

[...] o indivíduo não forma sua visão do mundo a partir do nada, nem a constrói unicamente com base em suas próprias experiências individuais. Ele forma e transforma sua concepção de mundo a partir dos elementos que herda da sociedade e que reelabora de maneira ingênua ou crítica (DUARTE, 2016, p. 103-104).

Dados esses pressupostos, importa ainda destacar que, tal como apontamos, a abordagem reggiana “abre mão” da seleção de conteúdos de ensino e da elaboração de um currículo “antecipado” ao caminho traçado pelas crianças na escola. Julgamos importante pontuar que, abrir mão desses critérios, ou considerar que o conteúdo não é tão importante quando a forma de construção de conhecimentos pelas crianças é um caminho, como Pasqualini e Lazaretti (2022) apontam, pernicioso.

A ausência de critérios [de seleção de conteúdos] é pernicioso para a formação da criança por não permitir identificar quais elementos da cultura podem ser úteis à plena humanização e desenvolvimento infantis e exige do professor o direcionamento dos esforços para garantir o acesso de toda e cada criança a conteúdos relacionados ao patrimônio histórico-cultural humano (p. 40).

Desta forma, quando não há critérios definidos em relação à seleção de conteúdos ou quando essa seleção não é realizada, o trabalho pedagógico fica ao sabor de cada escola, de cada professor, de modismos etc. Assim, como pontuam Lazaretti e Arrais (2018), diante dessa ausência, é comum a permanência de perspectivas como, por exemplo, as datas comemorativas, tal como já anunciado por Saviani (2012a) em relação à necessidade de distinguir o essencial do acessório. Outrossim, conforme apontam as referidas autoras, na ausência de um currículo que oriente as ações docentes ou com um currículo organizado de modo alheio a sua finalidade,

de modo geral, os(as) professores(as) fazem escolhas que se pautam em atividades aleatórias e desarticuladas entre si (p. 41).

Outro aspecto fundamental que julgamos importante dar destaque diz respeito a já anunciada recusa em organizar o currículo por áreas do conhecimento, tal como Reggio o faz ao rejeitar a ideia de “disciplinas” e a BNCC também ao anunciar a organização por campos de experiência. Sobre este aspecto, ressaltamos que, conforme Lazaretti (2016), é preciso compreender que as áreas de conhecimento foram constituídas como uma necessidade histórica no intuito de “organizar e sequenciar o acúmulo de conhecimento produzido pela ciência, pela arte e pela ética” (p. 171). Entretanto, isso não significa afirmar que, dado o pressuposto de áreas de conhecimento, ignoremos que os conteúdos podem (e devem) ser planejados e trabalhados em articulação com outras áreas. Para ilustrar, tomemos um exemplo apontado pela referida autora:

Ao abordar o conteúdo sobre corpo humano, funções e características, esse pode ser explorado juntamente com a arte, com a apresentação de diferentes formas de expressar o corpo humano, no fazer artístico, nas obras de expoentes artistas. Ao planejar sobre o eixo de brincadeiras de destrezas e desafios corporais, para crianças de dois a três anos, o professor propõe um circuito com objetos diversos (bambolê, colchonete, corda), cujo objetivo é provocar diferentes movimentos das crianças. No entanto, essa atividade pode [e deve] se articular à área de língua portuguesa, quando o professor elabora alguma história, narra alguma situação imaginária, provoca a participação das crianças, motivando-as por meio de uma situação lúdica (idem).

Desse exemplo, cumpre ainda destacar que, como é perceptível, o conteúdo articula-se, como já afirmamos, de modo direto com as formas e com o destinatário. Assim, é preciso simplesmente assumir que a organização do currículo na Educação Infantil possui especificidades: entretanto, elas não são garantidas nem pela negação do currículo, nem pelo rechaço em relação às áreas do conhecimento, por exemplo.

A especificidade deste segmento de ensino será garantida no âmbito da seleção dos conteúdos e formas de ensinar, a partir da organização didática do conhecimento científico, artístico, filosófico e da cultura corporal como conteúdo escolar, tendo em vista o sujeito-destinatário do ato educativo, isto é, a quem se ensina, sem necessariamente implicar a negação das disciplinas científicas ou áreas do conhecimento como organizadoras do currículo (PASQUALINI; LAZARETTI, 2022, p. 39).

Por isso, a especificidade da Educação infantil não está em negar o currículo em nome do protagonismo das crianças, não está em negar as disciplinas em nome das cem linguagens

naturais, não está em negar o trabalho do(a) professor(a) como alguém que ensina em nome da construção individual de conhecimentos. A especificidade reside na articulação entre a seleção de conteúdos e formas de ensinar, levando em consideração o destinatário do ensino e a necessidade de promover o seu desenvolvimento, considerando que, como já apontamos, em cada período da vida a criança se relaciona de uma forma com a realidade.

Desta forma, tendo em vista as especificidades do desenvolvimento da criança e, como já afirmamos, de sua periodização, Lazaretti (2016) afirma que ao articular os conteúdos de ensino como anteriormente apontado, o(a) professor(a) “produz, pouco a pouco, novos motivos que permitem atuar na atividade dominante e linha acessória de desenvolvimento das crianças” (p. 171-172). Então, mais do que ensinar determinados conteúdos, cabe também à escola a formação de necessidades outras, para além do cotidiano; necessidades que não emergem de modo natural e espontâneo, mas são produzidas pela apropriação dos conhecimentos.

Não se trata apenas de que a escola deve colocar os alunos em contato com os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, mas também que a escola deve produzir nos alunos a necessidade de apropriação permanente desses conhecimentos em níveis cada vez mais elevados. A escola enriquecerá o aluno à medida que produza nele necessidades formativas que não surgem espontaneamente na vida cotidiana. A função da escola não é, portanto, a de adaptar o aluno às necessidades da vida cotidiana, mas de produzir nele necessidades referentes a esferas mais elevadas de objetivação do gênero humano (DUARTE, 2013, p. 213).

Nesta direção, defender o ensino dos conteúdos escolares, como temos buscado fazê-lo, insere-se na perspectiva de compreender que, tal como asseguram Pasqualini e Lazaretti (2022), é justamente por meio do ensino desses conteúdos, desde que organizados de maneira adequada, que “é possível *descortinar* o mundo dos objetos e fenômenos da realidade física, social, filosófica e artística, promovendo na criança curiosidade em conhecer e desnudar o mundo” (p. 41, grifos no original). Assim, como reiteram as referidas autoras, é preciso conceber o currículo como espaço de luta, no limite, em relação à própria finalidade da educação.

Desta maneira, cabe ainda destacar que, dados os pressupostos abordados e dadas as próprias concepções de Reggio, compreendemos que a *progettazione*, tal como defendida pela abordagem, se constitui como um “não currículo”. Porém, com isso, não estamos afirmando que não haja na abordagem conteúdos, pois há. Entretanto, esses ficam à mercê daquilo que surge, espontaneamente, da relação da criança com o ambiente.

Ademais, compreendemos também que a negação do currículo se insere de modo mais amplo na negação da diretividade, isto é, a educação é concebida a partir da livre atividade da criança, pois a diretividade em si é considerada negativa. Deste modo, o próprio currículo é considerado nessa acepção, sendo, portanto, uma diretividade indesejável. Porém, de nossa perspectiva, consideramos que a ausência de diretividade não existe. Se ela não é consciente, por parte do(a) professor(a), por exemplo, outras forças sociais atuam e dirigem o processo.

A concepção de liberdade como ausência de restrições diretas e direcionamentos externos imediatos fixa-se na aparência do fenômeno, pois desconsidera que os direcionamentos internos individuais da conduta humana são construídos a partir dos processos intersíquicos permeados por conteúdos ideológicos. A supressão do direcionamento externo imediato não anula os efeitos do direcionamento internalizado e, portanto, mediado, razão pela qual a noção de liberdade, do ponto de vista histórico-cultural e histórico-crítico, passa necessariamente pelo processo de desenvolvimento de consciência dos condicionantes da existência e, em última instância, pela transformação objetiva desses condicionantes. Com isso, queremos trazer elementos para problematizar a noção de “atividade livre” da criança como eixo da prática pedagógica e demarcar a atividade dirigida por um par mais desenvolvido como condição de *construção* da liberdade” (PASQUALINI; LAZARETTI, 2022, p. 58, grifos no original).

Neste sentido, julgamos importante pontuar que Forman, Lee, Wrisley e Langley (2016a), ao narrarem suas experiências educativas construídas com base na abordagem de Reggio, apontam que “na verdade, são as atividades que ocorrem sem interferência que tornam as atividades com interferência mais educacionais” (p. 227). A partir do que apontamos, é válido destacar que essa relação precisa ser invertida: são os momentos com interferência que tornam os momentos sem interferência mais educacionais. É justamente a apropriação dos conhecimentos convertidos em conteúdos escolares no currículo que possibilitam, paulatinamente, que as crianças se objetivem na realidade.

Destarte, cumpre ainda destacar que, conforme já apontamos, há aproximações entre a BNCC brasileira e o documento italiano orientador para a educação. Deste modo, importa ressaltar que, a partir do exposto, há aproximações entre a abordagem reggiana e a BNCC, em especial, em relação à ausência dos conteúdos, sintetizada por Lazaretti (2020) com o questionamento: “Cadê o conteúdo que estava aqui?”. Isso porque, conforme já explicitado, a base nacional propõe a articulação curricular por intermédio de campos de experiência sem explicitar conteúdos de ensino, negando, portanto, a organização por áreas/disciplinas do conhecimento.

Diante dessa proposta e do caráter normativo da BNCC, caberá à escola representada pelos(as) professores(as), em coletivo, ou às redes de ensino – como é o caso de redes que tem buscado o esforço de construção coletiva de uma proposta curricular fundamentada na pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural – a tarefa de, conforme aponta a supracitada autora, subverter a BNCC e encontrar espaços de resistência crítica e criativa.

A tarefa é debruçar-se sobre cada campo de experiência, atentar-se aos conteúdos implícitos e extrair deles possibilidades para direcionar currículos e planejamentos, a fim de (re)colocar os conteúdos de ensino como fundamentais para o trabalho pedagógico, definindo, de maneira clara, *o que ensinar* aos bebês e às crianças (LAZARETTI, 2020, p. 126, grifos no original).

Portanto, como sintetizam Pasqualini e Martins (2020), a BNCC “desponta vertendo o pêndulo da balança para o enfoque desescolarizante e minimalista no que se refere aos conhecimentos que veicula” (p. 444). Neste sentido, revestido de “invólucros sedutores”, perspectivas como a de Reggio, ao mesmo tempo em que denunciam perspectivas com as quais também discordamos, anunciam uma perspectiva que não coaduna com os interesses, em especial, das crianças brasileiras da classe trabalhadora. Como explicita Stemmer (2006), Reggio se constitui como uma “‘abordagem’ pedagógica que soa aos ouvidos de Ulisses como um sedutor ‘canto de sereia’, empurrando-o para as profundezas do oceano, um mecanismo extremamente poderoso para reforçar a defesa do *status quo* social, qualquer que seja e onde quer que esteja” (p. 169).

5: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme afirmamos, a temática do currículo na Educação Infantil não pode ser considerada simples, em especial dado o histórico de constituição desse segmento de ensino, particularmente no país, mas não somente. Neste sentido, buscamos trazer à baila concepções atreladas aos documentos oficiais, dando destaque aos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular de modo a traçar um breve histórico daquilo que tem se estabelecido como normativas e orientações curriculares no país. Isto porque, compreendemos que esta é uma questão que urge, em especial, após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional consolidar a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica.

Assim, traçando este histórico que também não é simples, mas, ao contrário, insere-se no campo da disputa política, expusemos que a concepção hegemônica no campo educacional tem sido vinculada à denominada Pedagogia da Infância, cujas fontes se encontram, em especial, nas proposições da abordagem Reggio Emilia. Além disso, conforme apontamos, a BNCC brasileira também possui relações com as indicações curriculares italianas, em especial quando da proposição de organização curricular por campos de experiências, premissa orientadora das elaborações curriculares no país, tendo em vista o caráter normativo do referido documento.

Buscamos compreender, portanto, como a abordagem reggiana concebe o currículo na educação de crianças, tendo em vista ser esta a mais reconhecida experiência italiana, em cujas orientações e indicações curriculares nossa legislação se inspira. Ademais desse motivo, como apontamos, encontramos em Reggio uma das referências da Pedagogia da Infância que, de modo geral, nega o currículo para a Educação Infantil, compreendendo-o como atrelado ao ensino de segmentos posteriores o que implicaria à educação das crianças pequenas um caráter antecipatório.

Deste modo, para a compreensão da concepção de currículo de Reggio, ou *progettazione*, como denominado pelos(as) educadores(as), foi fundamental traçar aspectos relativos ao surgimento da referida abordagem e, além disso, compreendê-lo como uma derivação intimamente relacionada de outras concepções advogadas pela abordagem, a saber, a concepção de criança (competente), a de professor(a) e de conhecimento, aprendizagem e desenvolvimento.

Neste sentido, quando pensamos na concepção de criança competente, que produz suas teorias explicativas da realidade, que produz seu próprio conhecimento, que se interrelaciona naturalmente com as pessoas e com a realidade, enfim, a criança protagonista e “possuidora” de cem linguagens; quando pensamos na concepção de professor(a) como aquele(a) que escuta, que segue as crianças, que não transmite conhecimento, mas oportuniza que a criança o construa individualmente e em grupo; quando pensamos que conhecimento é uma construção individual, que a criança aprende não pela transmissão pelo(a) professor(a), mas aprende a aprender por intermédio de processos de investigação e de resolução de problemas, pois para a abordagem o conhecimento não é compreendido como representação objetiva da realidade; a concepção de “currículo” da abordagem emerge como síntese dessas outras concepções, já que em Reggio a premissa maior é seguir as crianças e não os planos. Assim, o trabalho com as crianças não é orientado ou norteado pelo currículo, mas pelas próprias crianças, por aquilo que emerge da relação delas com o cotidiano: aquilo que elas aprendem coincide com aquilo que querem aprender.

A partir do exposto em relação aos principais aspectos da abordagem reggiana extraímos destes pressupostos cinco formulações síntese, compreendidas como categorias, a saber, a criança (naturalmente) competente, a primazia da escuta, a positividade da incerteza e da imprevisibilidade, o conhecimento como construção individual e o espaço como terceiro educador. Estas categorias identificadas na abordagem reggiana foram analisadas a partir dos pressupostos teóricos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. O movimento analítico se pautou na identificação de um núcleo válido em cada uma das formulações, no sentido de identificar elementos delas com os quais coadunamos. Entretanto, deste mesmo movimento, emergiu a identificação de limites das formulações, limites estes que foram explorados e analisados a partir dos referenciais acima apontados.

Isso porque, conforme buscamos evidenciar, é possível afirmar que a abordagem possui elementos válidos e concepções com as quais podemos dialogar, pois, de modo geral, as problemáticas com as quais a abordagem dialoga são problemáticas também presentes no contexto brasileiro. Entretanto, se convergimos na necessidade do combate, encontramos limites com os quais não convergimos em relação às “soluções” apresentadas pela abordagem.

Neste sentido, após as análises mencionadas, nos debruçamos a traçar considerações acerca de uma concepção de currículo da educação infantil pautada nos pressupostos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, estabelecendo um diálogo com os

fundamentos do currículo da abordagem reggiana. Assim, especificamente em relação ao currículo, objeto central deste trabalho, compreendemos que a abordagem de Reggio, ao negar o currículo “clássico” e concebê-lo a partir do conceito de *progettazione* promove uma secundarização dos conteúdos de ensino. Assim, os conteúdos não são elementos selecionados do patrimônio humano-genérico, mas aquilo que merge da relação imediata das crianças como a realidade. Portanto, não coadunamos com tal perspectiva compreendendo que a “importação” dela ao contexto brasileiro pode acarretar consequências nocivas à formação de nossas crianças, em especial as crianças filhas da classe trabalhadora.

Assim, julgamos também importante pontuar que, em última instância, a escola reggiana é idealizada como um grande ateliê, isto é, um local no qual as vozes infantis sejam escutadas e concebido como laboratório de pesquisa e de investigação, no qual as crianças podem se expressar por meio das múltiplas linguagens. Desta forma, compreendemos que as artes, de modo geral, e o ateliê, em particular, encontram na abordagem reggiana um grande destaque. Embora este trabalho não tenha focalizado sobre estas questões específicas, entendemos que este pode ser também um caminho de pesquisa, no sentido de analisar e identificar o trabalho de Reggio com os ateliês, buscando extrair suas possíveis contribuições.

Por fim, cumpre destacar que nossa análise se pautou nas **concepções** da abordagem reggiana e não necessariamente nos desdobramentos didáticos e nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas. Deste modo, novos estudos podem emergir no sentido de verificar se – e em que medida – a prática reggiana supera a própria concepção da abordagem.

REFERÊNCIAS

- ARCE, Alessandra. Pedagogia da infância ou fetichismo da infância? In: DUARTE, Newton (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2012.
- _____. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e o Espontaneísmo: (re)colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com 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, 2013a.
- _____. Interações ou brincadeiras? Afinal o que é mais importante da educação infantil? E o ensino como fica? In: ARCE, Alessandra (org.). **Interações e brincadeiras na educação infantil**. Campinas: Editora Alínea, 2013b.
- BARBOSA, Eliza Maria. As práticas pedagógicas e o desenvolvimento dos conceitos não-cotidianos na criança pré-escolas. **Práxis Educacional**, v. 8, p. 97-114, 2012.
- BARDEN, Meg. Um olhar para o passado – de Reggio Emilia para a educação progressista. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança**: a abordagem Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Documento Introdutório. Brasília: MEC, 1998a. v. 1.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Formação Pessoal e Social. Brasília: MEC, 1998b. v. 2.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Conhecimento de Mundo. Brasília: MEC, 1998c. v. 3.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, SEB, 2017b.
- _____. Ministério da Educação – Conselho Nacional da Educação. Parecer CNE/CEB Nº: 20/2009. Brasília: MEC, CNE, 2009.
- _____. Ministério da Educação – Conselho Nacional da Educação. Resolução CNE/CP Nº 2. Brasília: MEC, CNE, 2017a.
- _____. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

CARROLL, Lewis. **Alice**: edição definitiva comentada e ilustrada. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter. Prefácio: convite à dança. In: VECCHI, Vea. **Arte e criatividade em Reggio Emilia**: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância. São Paulo: Phorte, 2017

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter. Introdução. In: RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

DELLA FONTE, Sandra Soares. Filosofia da educação e “agenda pós-moderna”. In: DUARTE, Newton; DELLA FONTE, Sandra Soares. **Arte, conhecimento e paixão na formação humana**: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2010.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Vol. 1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DUARTE, Newton. Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016.

_____. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2011.

_____. A rendição pós-moderna à individualidade alienada e a perspectiva marxista da individualidade livre e universal. In: DUARTE, Newton (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2012.

_____. “Um montão de amontoado de muita coisa escrita”. Sobre o alvo oculto dos ataques obscurantistas ao currículo escolar. In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José (org.). **A Pedagogia Histórico-Crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020.

_____. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 2013.

EDWARDS, Carolyn. Parceiro, promotor do crescimento e guia – os papéis dos professores de Reggio em ação. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança**: a abordagem Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016a.

EDWARDS, Carolyn. Professor e aprendiz: parceiro e guia. O papel do professor. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016b.

EDWARDS, Carolyn; FORMAN, George. Para onde vamos agora? In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança**: a abordagem Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016a.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança**: a abordagem Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016a.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016b.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. Aspectos gerais. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança**: a abordagem Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016a.

EAGLETON, Terry. **As ilusões do pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

ELKONIN. Daniil Borisovich. Desarrollo psíquico del niño desde el nacimiento hasta el ingreso en la escuela. In: SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A. N.; RUBINSTEIN, S. L.; TIEPLOV, B. M. (orgs.). *Psicología*. México: Editorial Grijalbo, 1960.

_____. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVÍDOV, V.; SHUARE, M. (orgs.) *La psicología evolutiva e pedagógica em la URSS*. URSS: Editorial Progreso, 1987a.

_____. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

FARIA, Ana Lucia Goulart. Impressões sobre as creches no norte da Itália: *bambini si diventa*. In: ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria Malta (org.) **Creches e pré-escolas no hemisfério norte**. São Paulo: Cortez Editora, 1998.

FILIPPINI, Tiziana. O papel do *pedagogo*. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança**: a abordagem Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016a.

FORMAN, George; LEE, Moonja; WRISLEY, Lynda; LANGLEY, Joan. A cidade na neve – aplicação da abordagem multissimbólica em Massachusetts. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança**: a abordagem Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016a.

FUNDAÇÃO SANTILLANA. **Campos de experiências**: efetivando direitos e aprendizagens na educação infantil/ [Ministério da Educação; texto final Zilma de Moraes Ramos de Oliveira]. – São Paulo: Fundação Santillana, 2018.

GAMBA, Lane Mary Faulin. Organização do espaço na Educação Infantil. In: PASQUALINI, J.C.; TSUHAKO, Y. N. (Org.). **Proposta pedagógica da Educação Infantil do Sistema**

Municipal de Ensino de Bauru/SP.1ed. Bauru: Secretaria Municipal de Educação-Bauru, v. 1, 2016a, p.69-100, 2016.

GANDINI, Lella. Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança:** a abordagem Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016a.

GANDINI, Lella. História, ideias e princípios básicos: uma entrevista com Loris Malaguzzi. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança:** a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016b.

GARCIA, Joe. **Um lugar chamado Reggio Emilia.** Curitiba: Instruzione, 2021.

GHEDINI, Patrizia Orsola. Entre a experiência e os novos projetos: a situação da creche na Itália. In: ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria Malta (org.) **Creches e pré-escolas no hemisfério norte.** São Paulo: Cortez Editora, 1998.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna.** São Paulo: Edições Loyola, 2008.

IGNATIEV, Ivan E.. La imaginación. In: SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A. N.; RUBINSTEIN, S. L.; TIEPLOV, B. M. (orgs.). **Psicologia.** México: Editorial Grijalbo, 1960.

ITALIA. Indicações Nacionais para o currículo da escola da infância e do primeiro ciclo de instrução. Ministério da Instrução e da Universidade e da Pesquisa. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lucia Goulart de (org.). **Campos de experiências na escola da infância:** contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015.

KATZ, Lilian. O que podemos aprender com Reggio Emilia? In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança:** a abordagem Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016a.

KISHIMOTO, Tisuko Morchida. Brincar, letramento e infância. In: KISHIMOTO, Tisuko Morchida; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia (orgs.). **Em busca da pedagogia da infância.** Porto Alegre: Penso, 2013.

LAMARE, Flavia de Figueiredo de. **Contradições na concepção de formação humana nas políticas de Educação Infantil no Brasil:** o que revelam os documentos do período de 2003 a 2010. 2016. 236 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016a.

_____. “ser criança” no Brasil: concepções e disputas na sociedade de classes. **Revista Trabalho Necessário**, v. 14, n. 24, 30 set. 2016b.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. Uma palavra sobre currículo na educação infantil. In: PASQUALINI, Juliana Campregheer.; TSUHAKO, Yaeko Nakadakari. (Org.). **Proposta pedagógica da Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP.1ed.** Bauru: Secretaria Municipal de Educação-Bauru, v. 1, 2016a, p.69-100, 2016.

_____. Cadê o conteúdo que estava aqui? Interloquções entre Base Nacional Comum Curricular e Educação Infantil. In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José (org.). **A Pedagogia Histórico-Crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020.

_____. **A organização didática do ensino na educação infantil**: implicações da teoria histórico-cultural. 204f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, 2013.

LAZARETTI, Lucinéia Maria; MELLO, Maria Aparecida. Como ensinar na educação infantil? Reflexões sobre a didática e o desenvolvimento da criança. In: PASQUALINI, Juliana Campregher; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de Moraes. **Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

LAZARETTI, Lucinéia Maria; ARRAIS, Luciana Figueiredo Lacanallo. O que cabe no currículo da educação infantil? um convite à reflexão. **Educação em Análise**, Londrina, v. 3, n. 2, p. 27–46, 2018. DOI: 10.5433/1984-7939.2018v3n2p27. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/33682>.

LEEKEENAN, Debbie; NIMMO, John. Conexões – uso da abordagem de projeto com crianças de 2 e 3 anos em uma escola-laboratório universitária. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança**: a abordagem Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016a.

LEONTIEV, Alexei. Las necesidades y el motivo de la actividad. In: SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A. N.; RUBINSTEIN, S. L.; TIEPLOV, B. M. (orgs.). **Psicologia**. México: Editorial Grijalbo, 1960.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2017.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

MAGALHÃES, Cassiana; LAZARETTI, Lucinéia Maria. Acolher, explorar, brincar e conhecer: reflexões sobre o espaço como potencializador das aprendizagens de bebês e crianças na educação infantil. In: MAGALHÃES, Cassiana; EIDT, Nadia Mara (org.) **Apropriações teóricas e suas implicações na educação infantil**. Curitiba: CRV, 2019.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança**: a abordagem Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016a.

MALANCHEN, Julia. **Cultura, conhecimento e currículo**: contribuições da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2016.

MARKUS, Gyorgy. **Marxismo y “antropologia”**. Barcelona: Grijalbo, 1974a.

_____. **Teoria do conhecimento no jovem Marx**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974b.

MARTINS, Ligia Márcia. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (orgs.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas: Editora Alínea, 2012.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013a.

_____. Pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). **Pedagogia histórico-crítica**: 30 anos. Campinas: Autores Associados, 2011.

_____. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. Relações entre o desenvolvimento infantil e o planejamento de ensino. In: DUARTE, Newton; MARTINS, Ligia Márcia (org.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; SACCOMANI, Maria Cláudia da Silva. A transmissão de conhecimentos como condição para a criatividade: o papel diretivo do professor e a criança feliz. **Perspectiva**, [S. l.], v. 37, n. 1, p. 296–315, 2019. DOI: 10.5007/2175-795X.2019.e53237. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2019.e53237>.

_____. Contribuições da periodização histórico-cultural do desenvolvimento para o trabalho pedagógico histórico-crítico. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; PINA, Leonardo Docena; MACHADO, Vinícius de Oliveira; LIMA, Marcelo. A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: UM NOVO EPISÓDIO DE ESVAZIAMENTO DA ESCOLA NO BRASIL. **Germinal**: marxismo e educação em debate, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 107–121, 2017. DOI: 10.9771/gmed.v9i1.21835. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21835>.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; MARTINS, Ligia Márcia. Planejamento pedagógico à luz da pedagogia histórico-crítica. PASQUALINI, Juliana Campregheer.; TSUHAKO, Yaeko Nakadakari. (Org.). **Proposta pedagógica da Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP**. 1ed. Bauru: Secretaria Municipal de Educação-Bauru, v. 1, 2016a, p.69-100, 2016.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. **O Capital**: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MELLO, Suely Amaral. Acolhimento e escuta: desafios às relações adulto-criança. In: MAGALHÃES, Cassiana; CARBONIERI, Juliana (org.). **A teoria como condição da liberdade docente na Educação Infantil**. Curitiba, CRV, 2020.

MORAES, Maria Célia M. O ‘pós-ismos’ e outras querelas ideológicas. **Perspectiva**, Florianópolis, ano 14, n. 25, p. 45-60, jan./jun. 1996.

NASCIMENTO, Maria Leticia B. P. Tupi or not tupi: escolarização desde o nascimento, a quem serve? Educação não é escolarização... Principalmente quando se trata da educação da pequena infância. **Leitura: teoria & prática**, v. 31, p. 153/61-168, 2013. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/179>

NEW, Rebecca. Variações culturais sobre a prática desenvolvimentalmente apropriada – desafios à teoria e à prática. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança**: a abordagem Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016a.

PASQUALINI, Juliana Campregher. Educação infantil: nossos desafios e nosso horizonte. In: PASQUALINI, Juliana Campregher.; TSUHAKO, Yaeko Nakadakari. (Org.). **Proposta pedagógica da Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP**. 1ed. Bauru: Secretaria Municipal de Educação-Bauru, v. 1, 2016a, p.69-100, 2016a.

_____. Contribuição ao debate sobre o problema da preparação para a escola de ensino fundamental na educação infantil. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 17, n.3, p. 93-106, Setembro/Dezembro. 2014.

_____. **Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural**: um estudo a partir da análise da prática do professor. Tese de doutorado. 2010. Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus Araraquara, 2010.

_____. **Contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação escolar da criança de 0 a 6 anos**: desenvolvimento e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin. Dissertação de Mestrado. 2006. Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus Araraquara, 2006.

_____. A teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016b.

_____. A educação escolar da criança pequena na perspectiva histórico-cultural e historicocrítica. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011.

_____. Objetivos do ensino na educação infantil à luz da perspectiva histórico-crítica e histórico-cultural. **Germinal: marxismo e educação em debate**. Salvador, v. 7, n. 1, p. 200209, 2015.

_____. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da Escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). **Infância e Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.

_____. **Seis teses histórico-críticas sobre o currículo escolar e o problema da especificidade da educação infantil**. 2018. Relatório (Pós-Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2018.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Ligia Márcia. A Educação Infantil em busca de identidade: análise crítica do binômio “cuidar-educar” e da perspectiva anti-escolar em Educação Infantil. **Psic. da Ed.**, São Paulo, 27, 2º sem. de 2008.

_____. Currículo por campos de experiência na educação infantil: ainda é possível preservar o ensino desenvolvnte? **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 2, p. 425–447, 2020. DOI: 10.22633/rpge.v24i2.13312. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13312>.

PASQUALINI, Juliana Campregher; EIDT, Nadia Mara. A educação como promoção da humanidade na criança: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. In: MAGALHÃES, Cassiana; EIDT, Nadia Mara (org.) **Apropriações teóricas e suas implicações na educação infantil**. Curitiba: CRV, 2019.

PASQUALINI, Juliana Campregher; ALVES, Jonatas Carvalho; MAGALHÃES, Giselle Modé. **Possibilidades para o trabalho educativo com bebês**: um relato de experiência. In: MAGALHÃES, Cassiana; CARBONIERI, Juliana (org.). A teoria como condição da liberdade docente na Educação Infantil. Curitiba, CRV, 2020.

PASQUALINI, Juliana Campregher; LAZARETTI, Lucinéia Maria. **Que educação infantil queremos?** Um manifesto em defesa da educação escolar para crianças pequenas. Bauru: Mireveja Editora, 2022.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. Universidade de São Paulo. Instituto de Psicologia, 2022. DOI: <https://doi.org/10.11606/9786587596334> Disponível em: www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/932.

PETROVSKI, Artur Vladimirovich. **Psicologia General**. Moscú: Progreso, 1985.

PORTO, Kaira Moraes. **Formação de sistemas conceituais e educação escolar**: articulações entre os pressupostos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. 2017. 144 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/150146>

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil - repercussões no campo educacional. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

RANKIN, Baji; CANNON, Nora; CORSARO, Pat; DAMIAN, Betsy; PERRY, Eunice; ROLLO, Diane; ROCHWARG, Irene. Um outro modo de ver as coisas – ainda estamos aprendendo. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança**: a abordagem Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016a.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

RINALDI, Carlina. O currículo emergente e o construtivismo social. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança**: a abordagem Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016a.

RINALDI, Carlina. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016b.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A pesquisa em educação infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia. 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas (UNICAMP), 1998.

RUSSO, Danilo. De como ser professor sem dar aulas na escola da infância. In: FARIA, Ana Lucia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (orgs.). **Territórios da infância**: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas. Araraquara: Junqueira&Marin, 2009.

SACCOMANI, Maria Cláudia da Silva. **A criatividade na arte e na educação escolar**: uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski. Campinas: Autores Associados, 2016.

SANTOS, Solange Estanislau dos; SANTIAGO, Flávio; FARIA, Ana Lúcia Goulart de Manifesto (des) educado: profanações pós-coloniais. **Texturas**, Canoas, v. 18, n. 36, pp. 191-205, jan/abr. 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/1624>

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2012a.

_____. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2012b.

_____. Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.) **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011.

_____. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José (org.). **A Pedagogia Histórico-Crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020.

_____. Infância e pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.

_____. Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. In: DUARTE, Newton (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2012c.

_____. Marxismo, educação e pedagogia. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (org.). **Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, Autores Associados, 2012d.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Nereide. Educação infantil *versus* educação escolar: implicações curriculares de uma (falsa) oposição. In: ARCE, Alessandra; JACOMELI, Mara Regina Martins (org.). Educação infantil versus educação escolar?: entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (org.). **Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SILVA, Célia Regina. **Análise da dinâmica de formação do caráter e a produção da queixa escolar na educação infantil**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. 2017. 261f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciência e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2017.

SILVA, Janaina Cassiano. Projetos pedagógicos e os documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC): o construtivismo e a pedagogia da infância como pano de fundo do processo de oposição ao ensino nas salas de aula de educação infantil. In: ARCE, Alessandra; JACOMELI, Mara Regina Martins (orgs.). **Educação Infantil versus educação escolar?: entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SILVA, Greice Ferreira. A participação das crianças na organização da rotina. In: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral (org.). **Teoria histórico-cultural na Educação Infantil**: conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017.

SILVA, Mariana Cristina da. **O desenvolvimento da imaginação e a atividade da criança em idade pré-escolar**. 2019. 199f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciência e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2019.

SINGULANI, Renata Aparecida Dezo. A organização do espaço da escola de Educação Infantil. In: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral (org.). **Teoria histórico-cultural na Educação Infantil**: conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017.

SPAGGIARI, Sergio. A parceria comunidade-professor na administração das escolas. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança**: a abordagem Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016a.

STEMMER, Marcia Regina Goulart da Silva. **Educação infantil e pós-modernismo**: a abordagem *Reggio Emilia*. 2006. 182 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Catarina, 2006.

TULESKI, Silvana Calvo; EIDT, Nadia Mara. A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016.

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

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras Escogidas II**: problemas de psicología general. Madrid: Antonio Machado Libros, 2014.

_____. **Obras Escogidas III**: problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Antonio Machado Libros, 2012a.

_____. **Obras Escogidas IV**: paidología del adolescente/problemas de la psicología infantil. Madrid: Antonio Machado Libros, 2012b.