



UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO- ICED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- PPGE
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

**ABORDAGENS CURRICULARES INTERNACIONAIS PARA
EDUCAÇÃO INFANTIL: O LUGAR QUE A CRIANÇA OCUPA NAS
RELAÇÕES SOCIAIS DE CRECHES E PRÉ-ESCOLAS**

ENA CARINA DOS SANTOS OLIVEIRA

**SANTARÉM- PA
2019**

ENA CARINA DOS SANTOS OLIVEIRA

**ABORDAGENS CURRICULARES INTERNACIONAIS PARA
EDUCAÇÃO INFANTIL: O LUGAR QUE A CRIANÇA OCUPA NAS
RELAÇÕES SOCIAIS DE CRECHES E PRÉ-ESCOLAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para obtenção do título de Mestre em Educação; Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA; Linha de pesquisa: Práticas educativas, linguagens e tecnologias.

Orientadora: Profa. Dra. Sinara Almeida da Costa.

**SANTARÉM-PA
2019**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/UFOPA

- O48e Oliveira, Ena Carina dos Santos
 Abordagens curriculares internacionais para a educação infantil: o lugar
 que a criança ocupa nas relações sociais de creches e pré-escolas. / Ena
 Carina dos Santos Oliveira. – Santarém, Pará, 2019.
 95 fls.
 Inclui bibliografias.
- Orientadora: Sinara Almeida da Costa
 Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de
 Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Mestrado
 Acadêmico em Educação .
1. Educação infantil. 2. Abordagens curriculares. 3. Crianças. I. Costa, Sinara
 Almeida da, *orient.* II. Título.

CDD: 23 ed. 372.21

ENA CARINA DOS SANTOS OLIVEIRA

**ABORDAGENS CURRICULARES INTERNACIONAIS PARA EDUCAÇÃO
INFANTIL: O LUGAR QUE A CRIANÇA OCUPA NAS RELAÇÕES SOCIAIS
DE CRECHES E PRÉ-ESCOLAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para obtenção do título de Mestre em Educação; Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA; Linha de pesquisa: Conhecimento e Formação na Educação Escolar.

CONCEITO: Aprovada

DATA DE APROVAÇÃO: 02 / 10 / 2019

BANCA EXAMINADORA:

Sinara Almeida da Costa
Prof.ª. Dra. Sinara Almeida da Costa (Orientadora)
Universidade Federal do Oeste do Pará (PPGE/UFOPA)

Luiz Percival Leme Britto
Prof. Dr. Luiz Percival Leme Britto (Membro interno)
Universidade Federal do Oeste do Pará (PPGE/ UFOPA)

Rosimeire Costa de Andrade Cruz
Prof.ª. Dra. Rosimeire Costa de Andrade Cruz (Membro externo)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Às professoras e professores da educação infantil que buscam
um currículo que integralize
a vida na escola e a escola na vida.

AGRADECIMENTOS

Diante de uma jornada acadêmica, compartilhando avanços e retrocessos, encontros e desencontros e muita aprendizagem, agradeço imensamente aos amigos, amigas e parceiros mais experientes que me ajudaram diretamente e indiretamente nessa trajetória, em especial:

À minha querida orientadora, Dra Sinara Almeida da Costa

Ao Dr Luiz Percival Leme Britto

À Dra Rosimeire Costa de Andrade Cruz

Aos amigos do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Infantil- GEPEI- UFOPA

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo principal analisar as repercussões das abordagens curriculares do Movimento da Escola Moderna Portuguesa (MEM), High Scope e Reggio Emilia nas produções científicas brasileiras, procurando compreender de que forma contribuem na reflexão sobre o lugar que a criança ocupa nas relações de que participa nas creches e pré-escolas. Para alcançar esse objetivo, procurou-se identificar os eixos de investigação das produções científicas que tratam de tais abordagens curriculares internacionais; Identificar como a organização do tempo e do espaço e a interação da professora com as crianças contribuem para o desenvolvimento das atividades e verificar os limites e possibilidades das propostas curriculares para a educação infantil no Brasil. Essas abordagens são referências no que concerne ao currículo para educação infantil no mundo, por considerarem a criança sujeito de direitos, ser humano histórico e ativo em todo o processo educativo junto ao professor e ao meio social. No Brasil, as abordagens têm adentrado nas discussões e propostas educativas das creches e pré-escolas, porém se torna fundamental compreender como estão sendo compreendidas e quais suas possibilidades e limites diante da realidade brasileira. Diante disso, foi realizado um levantamento bibliográfico em bancos de repositórios eletrônicos, das produções científicas brasileiras que trazem essas abordagens curriculares internacionais em suas discussões. Os dados foram organizados em quadros que apresentam aspectos gerais dessas produções. Para compreender melhor o lugar da criança nas relações escolares, bem como os limites e possibilidades de exequibilidade no Brasil, foi selecionada e analisada uma produção científica que trazia em seu corpus de investigação a abordagem de Reggio Emilia, que foi a abordagem com maior número de produções encontradas no levantamento realizado inicialmente. As discussões e análise se deram pautadas na Teoria Histórico-Cultural, referência deste estudo. A partir dessa análise constatou-se que os principais temas abordados nas produções são referentes a formação docente, organização do tempo e espaço, interação entre os sujeitos (criança-professor-família-meio) e brincadeira. Na análise do trabalho científico selecionado pôde-se verificar de que forma aspectos como o uso da documentação pedagógica e do espaço-ateliê, podem ajudar na construção de uma educação infantil de qualidade no território brasileiro. As atividades envolvendo tais aspectos destacam o papel de protagonismo da criança em todo o processo educativo. No entanto, na pesquisa analisada ainda são destacadas a permanência de práticas docentes que contradizem tanto os princípios da abordagem Reggio Emilia e dos próprios parâmetros de qualidade para a educação na primeira infância, mesmo diante da intervenção formativa realizada, o que indica que as transformações acontecem paulatinamente e que se faz necessário não apenas ações isoladas, mas um conjunto de políticas públicas para que mudanças ocorram e se consolidem no dia-a-dia da educação infantil.

Palavras-chaves: Educação Infantil; Abordagens Curriculares; Crianças.

ABSTRACT

This research aimed to analyze the repercussions of the curricular approaches of the Portuguese Modern Movement School (MEM), High Scope and Reggio Emilia in the Brazilian scientific productions, in order to understand their contributions in the reflection about the role that the child plays within the relations of which one is part of in kindergartens and preschools. To achieve this goal, we sought to identify the research axes of these scientific productions dealing with such international curriculum approaches; identify how the organization of time and space and the interaction of the teacher with the children contribute to the development of activities and verify the limits and possibilities of curricular proposals for early childhood education in Brazil. These approaches are references regarding the curriculum for early childhood education in the world, as they consider the child as an owner of rights, a historical human being and as active in the whole educational process along with the teacher and in the social environment. In Brazil, the approaches have entered the discussions of educational proposals of day care centers and preschools, but it is essential to comprehend how they are being understood of them and what are their possibilities and limits considering Brazilian reality. In account of this view, was conducted a bibliographic summarize in electronic repository banks of Brazilian scientific productions which bring these international curriculum approaches in their discussions. The data were organized in tables presenting general aspects of these productions. To a more precise understanding of the roles children play in school relations as well as the limits and possibilities of feasibility in Brazil, was selected and analyzed a scientific production that brought in its research corpus the Reggio Emilia approach, which was the approach with the largest number of productions found in the initial sum up. The discussions and analysis were realized based on the Historical-Cultural Theory, reference of this study. By this analysis it was found out that the main themes addressed in the productions are related to teacher education, time and space organization, interaction between the individuals (child-teacher-family-environment) and playing. In the analysis of the selected scientific work, it was possible to verify how aspects such as the use of pedagogical documentation and the studio space can help the construction of a quality early childhood education in the Brazilian territory. Activities involving such aspects highlight the role of children in the whole educational process. However, in the research analyzed there are present the permanence of teaching practices that contradict both the principles of the Reggio Emilia approach and the quality parameters for early childhood education, although was executed a formative intervention, which indicates that the transformations happen gradually and that it is necessary not only isolated actions, but a set of public policies to transform and consolidate them in the day-to-day of early childhood education.

Keywords: Child education; Curriculum Approaches; Children.

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 - Tipos de produções acadêmicas..... | 477 |
| Quadro 2 - Produções acadêmicas encontradas por região brasileira | 477 |
| Quadro 3 - Produções científicas com as abordagens curriculares discutidas e as temáticas de investigação | 488 |
| Quadro 4 - Produções com a abordagem de Reggio Emilia | |
| Nenhuma entrada de índice de ilustrações foi encontrada..... | |
| 50 | |
| Quadro 5 - produções científicas com a abordagem do MEM..... | 55 |
| Quadro 6 - Produções com a abordagem curricular High Scope..... | 57 |
| Quadro 7 - Produção selecionada para análise..... | 61 |

SUMÁRIO

| | |
|---|---|
| 1 INTRODUÇÃO | 11 |
| 2 ABORDAGENS CURRICULARES INTERNACIONAIS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL | 23 |
| 2.1 REGGIO EMÍLIA | 24 |
| 2.2 MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA PORTUGUESA | 28 |
| 2.3 HIGH SCOPE..... | 32 |
| 3. A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL | 36 |
| 4 PERCURSO METODOLÓGICO | 43 |
| 4.1 LEVANTAMENTO DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS BRASILEIRAS: GRANDE EIXO- CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL | 47 |
| 4.2 LEVANTAMENTO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE AS ABORDAGENS CURRICULARES INTERNACIONAIS..... | 48 |
| 5. AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS E SUAS ABORDAGENS CURRICULARES | 460 |
| 5.1 PRODUÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE A ABORDAGEM DE REGGIO EMILIA | 50 |
| 5.2 PRODUÇÕES CIENTÍFICAS COM A ABORDAGEM DO MEM..... | 54 |
| 5.3 PRODUÇÕES COM A ABORDAGEM CURRICULAR DE HIGH SCOPE..... | 57 |
| 6. REGGIO EMILIA: UMA ANÁLISE A PARTIR DE UMA PRODUÇÃO CIENTÍFICA | 61 |
| 6.1 INTERAÇÃO PROFESSOR-CRIANÇA-MEIO..... | 69 |
| 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS | 84 |
| REFERÊNCIAS | Erro! Indicador não definido. 90 |

1 INTRODUÇÃO

A efetivação da educação infantil de qualidade que, como prevista em lei, promova “o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, p.23) ainda é um desafio a ser alcançado em nosso país, principalmente quando se trata de propostas curriculares.

Para se falar em qualidade, principalmente na educação infantil, é necessário considerar que esse termo depende de variadas concepções atribuídas ao seu uso. Conforme os indicadores de qualidade da educação infantil, a utilização do termo “depende de muitos fatores: os valores nos quais as pessoas acreditam; as tradições de uma determinada cultura; os conhecimentos científicos sobre como as crianças aprendem e se desenvolvem” (BRASIL, 2009, p.13). Não há como definir um padrão mínimo de qualidade para a educação infantil sem levar em consideração o que move o contexto social em que se pensa essa educação. Pascal e Bertram (1999) afirmam ser a qualidade um conceito subjetivo e valorativo, uma vez que varia com a perspectiva de cada sujeito.

Diante disso, corroboramos a concepção de qualidade de Zabalza (1998), que reúne aspectos-chaves para uma educação infantil de qualidade, tais como organização de espaços amplos e de fácil acesso para desenvolver diversas atividades individuais e em grupo, equilíbrio entre atividade dirigida e de iniciativa da criança, atenção aos aspectos emocionais da criança, uso de linguagem enriquecida no ambiente escolar, rotinas estáveis com acordos entre professor e criança, envolvimento da família e comunidade, avaliação coerente com essa etapa de educação, aqui, podemos apontar o uso de documentação pedagógica e, principalmente, a escuta atenta das crianças.

Faz-se necessário ressaltar que essa etapa educacional apresenta características específicas que a diferenciam das demais etapas da Educação Básica, como a dependência dos adultos, a necessidade de escuta atenta as suas formas de expressão (a exemplo de bebês que não têm a fala estruturada) e postura docente sensível e solícita às necessidades e anseios das crianças (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2001). É indispensável que os professores colaborem com o desenvolvimento da autonomia da criança, promovendo um currículo em que ela seja ativa, considerando-a sujeito histórico e de direitos e levando em conta o tempo e o espaço em que se encontra, bem como o lugar que ocupa nas relações das quais participa.

Compreender um currículo em que a criança seja o centro do planejamento não significa uma educação espontaneista, pelo contrário, as propostas pedagógicas desenvolvidas no espaço escolar e para além dele poderão ser mais elaboradas para o desenvolvimento integral das crianças da educação infantil. A participação delas, dos professores assim como de pais são fundamentais na construção e desenvolvimento desse currículo, pois são agentes que participam do mesmo meio que as crianças e é esse meio que, dentro e fora da escola, ajuda no seu desenvolvimento.

Quando se tem como objetivo geral a educação de crianças pequenas em um espaço de vida coletiva não faz sentido ter como elemento curricular central apenas uma das dimensões do vivido no cotidiano da educação infantil, a dimensão do conhecimento científico. Parece que a complexidade dos saberes e conhecimentos contidos no dia a dia de uma escola de educação infantil “não cabe” nas formas reducionistas de currículo. Assim, a opção, no campo da educação infantil, foi a de utilizar expressões mais abrangentes e inclusivas que o termo currículo. (BARBOSA, 2010, p. 2).

A dimensão do currículo da educação infantil é mais complexa em relação às demais etapas da educação básica, uma vez que as crianças pequenas têm especificidades ligadas ao seu desenvolvimento e a própria prática docente traz peculiaridades que precisam ser consideradas, tais como, as especificidades que as crianças pequenas têm e que estão ligadas ao seu desenvolvimento (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2001) e a própria prática docente traz peculiaridades que precisam ser consideradas, tais como uma maior aproximação com a família e as funções indissociáveis de cuidar e educar para pensar, organizar e praticar propostas pedagógicas desenvolventes para e com crianças pequenas, é necessário compreender o significado do termo currículo. Nesse viés, traz-se a definição de currículo conforme o art. 3º das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI):

O currículo da Educação infantil é concebido 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, 2009).

Deve-se compreender que as práticas pedagógicas não são desenvolvidas de forma neutra. Estas sempre têm orientação (por mais oculta que possa parecer) que as guiam e são influenciadas pela concepção de infância e de educação dos professores. É inerente a todas as etapas da educação básica que o currículo escolar esteja articulado com os processos históricos e culturais que norteiam o contexto educativo, conforme consta no artigo citado.

É um desafio “fazer com que o currículo acabe sendo concebido como o projeto formativo integrado que se desenvolve durante toda a escolaridade” (ZABALZA, 1998, p. 13). O currículo deve integralizar a vida na escola e a escola na vida, pois não há educação fora da vida (VIGOTSKI, 2010). Segundo as DCNEI, deve haver diálogo entre as experiências e saberes de vida da criança e os conhecimentos que a humanidade construiu e acumulou durante sua história. Aqui se pode perceber essa articulação entre DCNEI e uma base teórica que tem contribuído com as discussões sobre o desenvolvimento infantil.

A definição de currículo defendida nas Diretrizes põe o foco na ação mediadora da instituição de Educação infantil como articuladora das experiências e saberes das crianças e os conhecimentos que circulam na cultura mais ampla e que despertam o interesse das crianças. Tal definição inaugura então um importante período na área, que pode de modo inovador avaliar e aperfeiçoar as práticas vividas pelas crianças nas unidades de Educação infantil. (OLIVEIRA, 2010, p.4).

O meio educativo e o que acontece nele, de forma explícita ou implícita, compõem o currículo da educação de crianças pequenas. Corroborando com essa ideia, juntamente com Oliveira (2010) e Zabalza (1998), que tratam de currículo na educação infantil, neste trabalho será utilizado o conceito definido nas DCNEI, que expressa de forma clara as necessidades de crianças pequenas e suas especificidades.

As discussões em torno do tema não surgiram de forma isolada de movimentos sociais ou a parte da influência de teóricos mundialmente conhecidos, como de Piaget (1990, 2007), Vigotski (1996, 2007, 2008, 2010) e Wallon (2008), que tratam da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças pequenas. Essas discussões propagadas, sobretudo, na década de 1980, apontam o importante papel da infância e da educação oferecida às crianças para o desenvolvimento humano. Tais estudos impulsionaram os debates em âmbito nacional no nosso país, contribuindo para a criação de considerável legislação (BRASIL, 1988, 1996, 2001, 2009, 2014) que percebe a criança como sujeito de direitos, com características e necessidades específicas e que se desenvolve de maneira integral.

Fazendo breve análise das mudanças do atendimento educacional às crianças pequenas no Brasil, notam-se fatores que levaram a pensar em políticas públicas de atendimento de crianças pequenas em meados do século XX (CAMPOS, 2011), como a crescente urbanização, o aumento no número de mulheres a trabalhar, a expansão de conhecimentos científicos acerca do desenvolvimento infantil. No entanto, foi com a promulgação da Constituição Federal de 1988, juntamente com o Estatuto da Criança e

do Adolescente – Eca (BRASIL, 1990) que se legitimou a ação e responsabilidade do Estado com a educação de crianças pequenas.

A maior conquista foi a Lei nº 9.394/96, que estabeleceu as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional-LDB (BRASIL, 1996). Em seu Art. 29, fica clara a finalidade da educação infantil, que é o desenvolvimento integral da criança de 0 a 6 anos de idade¹, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Esclarece que esta deve ser oferecida em creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até 3 anos de idade, e pré-escolas para as crianças de 4 a 6 anos. (BRASIL 1996). A partir desse momento, a educação infantil passa a compor a primeira etapa da Educação Básica, devendo ser oferecida em creches ou pré-escolas e não tendo a avaliação com o objetivo de promoção, mas visando ao acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança.

No entanto, conforme o Art. nº 62 da LDB, ainda é admitida “como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.” (BRASIL, 1996). Mesmo que a formação desse profissional se faça em nível superior, com o curso de Pedagogia, é aceitável profissionais com magistério do Ensino Médio, situação preocupante considerando o vasto campo de conhecimentos necessários para a atuação na educação infantil.

Após treze anos de LDB e com a necessidade de um documento que orientasse com clareza as práticas de educação infantil, o Conselho Nacional de Educação promulgou a Resolução Nº 5 de 17 de dezembro de 2009 que revisa e fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Esse documento reúne princípios e fundamentos “para orientar políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares.” (BRASIL, 2009). É um documento que coloca a criança como centro do planejamento curricular, como sujeito de direitos e que produz cultura na relação com o mundo.

De acordo com essas novas Diretrizes (BRASIL, 2009), os princípios que devem ser respeitados no planejamento e execução das propostas pedagógicas da educação infantil são:

¹ A Lei 11.274 de 06 de fevereiro de 2006 altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

Art. 6º As propostas pedagógicas de Educação infantil devem respeitar os seguintes princípios:

I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2009, p. 2).

Esses princípios reforçam a concepção de criança que se almeja universalizar: um sujeito com princípios éticos, que respeite e seja respeitado em suas singularidades sem perder de foco a universalidade, com princípios políticos, que tem o direito de ser ouvido e exercer o início da criticidade do mundo que o cerca, além dos princípios estéticos, referentes ao uso de sua liberdade de expressão. Tudo isso aponta para a valorização da criança como sujeito ativo no seu processo de educação, juntamente com a professora e o meio social.

Buscando equidade nas propostas curriculares, a Constituição Federal de 1988 já trazia no artigo 210 a previsão de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental. A LDB (BRASIL, 1996), em seu artigo 26 afirmava que os currículos do ensino fundamental e médio deveriam ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e do público. Em 2010, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica ampliam a discussão para toda a Educação Básica, da qual a educação infantil faz parte. Mas é somente em 2013 que o texto da LDB é alterado em seu artigo 26, incluindo a educação infantil de forma explícita no que se refere à BNCC.

A Lei nº 13.005 de 2014 que promulgou o novo Plano Nacional de Educação (PNE), reforça o que já estava previsto na legislação anterior, traçando, entre outras metas, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) – “documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017).

A primeira versão da BNCC foi divulgada em 2015; desde então sofreu alterações até a versão final publicada em 2017. No que se refere à educação infantil, a última versão apresenta campos de experiências e direitos de aprendizagens que buscam “assegurar que todas as crianças tenham oportunidades e direitos iguais de aprender e se desenvolver de acordo com os eixos norteadores já estabelecidos nas DCNEI.”

(BRASIL, 2017). Os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, pontuados para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver” (BRASIL, 2016) são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Dentre esses direitos, destaca-se a participação ativa da criança nas práticas da educação infantil, ressaltando que elas precisam:

Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando. (BRASIL, 2017, p. 34).

No caso da educação infantil, a Base busca fortalecer a concepção de criança como sujeito de direitos que se desenvolve pela ação ativa frente aos movimentos sociais, inclusive, nas decisões e atividades desenvolvidas no ambiente escolar. Espera-se que contribua com um currículo que respeite a cultura mais imediata de cada região sem diminuir os conhecimentos e experiências inerentes a todas às crianças de norte a sul do país.

As características e especificidades da criança pequena – como as múltiplas formas de expressão da criança (já apontados no início desse trabalho), o desenvolvimento pela manipulação, exploração e brincadeiras (VIGOTSKI, 1996) – devem ser levadas em consideração na construção de um currículo que fortaleça o envolvimento ativo da criança no seu processo de desenvolvimento. Isso deve ser inerente à educação infantil, independente de abordagens curriculares ou de contextos específicos, o diferencial está na maneira como os profissionais dessa etapa de educação propiciam atividades que instiguem a iniciativa da criança e a participação ativa no planejamento e execução das atividades propostas, promovendo, assim, uma educação desenvolvente, como defende a Teoria Histórico Cultural- THC, base teórica dessa pesquisa. Isso não se restringe apenas ao compromisso do professor de crianças pequenas, mas também às políticas públicas direcionadas ao atendimento de qualidade para essas crianças.

Contudo, apesar dos direcionamentos legais se faz necessário ressaltar como bem lembra Campos (2011) que:

Do ponto de vista do currículo e da orientação pedagógica adotada na educação infantil, observa-se uma grande heterogeneidade nas condições de funcionamentos e nos métodos de trabalho adotados com as crianças, com repercussão na qualidade do atendimento oferecido, sendo a situação encontrada nas creches geralmente pior do que nas pré-escolas (p. 28).

Os fatores de desigualdade econômica no Brasil têm contribuído negativamente para o atendimento de qualidade na educação infantil: “os progressos na educação infantil ao longo das últimas duas décadas ocorreram, portanto, de maneira muito desigual quando se consideram as diferentes idades e realidades sociais, culturais e políticas no país.” (CAMPOS, 2011, p. 24). De norte a sul do país e nas regiões urbanas e de campo pode-se perceber a heterogeneidade do atendimento às crianças pequenas. Muitos fatores levam a essa situação, como o investimento destinado a essa etapa de educação nos diferentes contextos, o acesso às instituições, a formação inicial e continuada de professores, a ampla divulgação e circulação de saberes científicos para apoiar as práticas pedagógicas, o acompanhamento e avaliação da educação infantil. Desse modo, é necessário se pensar em um currículo que considere todos esses fatores e a superação das problemáticas encontradas nesse segmento da educação.

Apesar dos avanços teóricos e legais relativos à educação infantil, é visível, em pesquisas como as de Sales (2007), Teixeira; Araújo (2017), Oliveira; Pompermaier; Costa (2018), que muitos professores baseiam suas práticas nos saberes cotidianos, de senso comum, sem o respaldo de bases teóricas. Essa realidade não se restringe à educação infantil. Tardif (2002) mostra que os professores em exercício de outras etapas de educação acumulam conhecimentos e saberes da prática que ficam enraizados neles e não conseguem se abrir para uma concepção pedagógica que altere sua prática: “os alunos passam pelo curso de formação de professores sem modificar suas crenças anteriores sobre o ensino” (p. 261); ou seja: a formação não afeta profundamente o professor-estudante de modo a provocar a necessidade de mudança de pensamento e de prática, o que perpetua a ação de um saber sobre a prática sem bases científicas e compromete a educação integral do homem. Sales (2007) constata isso em sua pesquisa sobre representações sociais de professoras da educação infantil.

É grande a quantidade de professores sem formação superior adequada para atuar na educação infantil. Segundo os últimos dados do observatório do PNE (2014) apenas 67% dos professores da educação infantil possuía Ensino Superior em 2017 e os formados ainda na modalidade Ensino Médio (Magistério/Normal) representaram 32,5% do total de docentes que atuavam nesse segmento. Esses números mostram que há ainda uma deficiência quanto à formação adequada, com titulação, de docentes que atuam na educação infantil no país. Essa realidade se reflete no contexto santareno. Santos e Costa (2016) apontam que poucos dos professores em exercício na educação infantil no município de Santarém-PA têm graduação em Pedagogia (34% dos

participantes; a maioria só possui a formação a nível médio: 62% dos participantes). As autoras mostram que há descaso do Poder Público no que se refere à formação continuada e apontam que “um dos aspectos indispensáveis para se garantir a melhoria da qualidade do atendimento oferecido às crianças consiste na qualificação e formação dos profissionais que atuam com elas.” (SANTOS; COSTA, 2016, p. 130). Isso afeta diretamente a maneira de o professor planejar e desenvolver as atividades com as crianças.

Ao final da graduação em Pedagogia, em 2016 desenvolvi pesquisa com o objetivo de compreender o que as professoras de educação infantil entendem sobre cultura e de que forma se utilizam desse conceito nas suas práticas pedagógicas. Procurei também saber o que as professoras levavam em consideração ao planejar as atividades para as crianças. Foi evidenciado que as professoras seguiam o plano da secretaria de educação do município e não se respaldavam nas bases legais ou teóricas sobre a educação de crianças.

Em outra experiência, enquanto bolsista do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), pude constatar que a maioria das professoras que trabalhava nas instituições em que o PIBID atuou, desenvolviam atividades sem planejamento, sem escuta atenta da criança e pouco consideravam as atividades de iniciativas delas, apenas se preocupando com o cuidado físico e com a rotina estabelecida pelas instituições. Isso é preocupante quando se fala em desenvolvimento integral do sujeito, no qual o cuidar e educar são indissociáveis e as propostas curriculares devem considerar a criança como centro do planejamento, que deve ser ouvida e atendida em suas múltiplas formas de expressão.

No mesmo período, participava do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Infantil (GEPEI) da UFOPA, que tem a THC como base de estudo. Os estudos sobre o trabalho com crianças pequenas, como a importância da brincadeira no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, sobre as atividades principais que guiam o desenvolvimento, sobre o papel do professor como organizador do espaço educativo, entre outros assuntos inerentes à educação infantil me levaram a desenvolver atividades em uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) de Santarém em 2015, quando desenvolvi um projeto de intervenção com crianças de uma turma da pré-escola de uma UMEI de Santarém-PA. O projeto com o tema “Feira Santarena” teve como objetivo contribuir com o desenvolvimento cultural, linguístico, artístico e

científico da criança por meio de brincadeiras e experiências com a cultura local, para fortalecer suas identidades, promover aprendizagens e desenvolvimento.

O projeto foi realizado em uma turma de pré-escola e iniciou com levantamento do que as crianças conheciam sobre a cultura local e o que tinham interesse de conhecer melhor. Durante dois meses, foram desenvolvidas atividades e brincadeiras baseadas nos interesses da criança, partindo da cultura imediata, da cultura regional santarena. A experiência advinda do projeto mostrou a capacidade das crianças de se expressarem e serem proativas se lhes forem confiadas vivências que as levem a isso.

Possibilitar às crianças o seu direito a voz ativa, como participantes nos processos de planejamento à avaliação do currículo, respeitar suas especificidades, seu tempo e suas múltiplas formas de expressão é um imperativo a todos os que trabalham com educação infantil, independentemente de contextos culturais. A efetivação de uma proposta curricular que promova a qualidade na educação infantil em todos os aspectos do desenvolvimento da criança deve ser prioridade nas discussões acadêmicas e políticas.

Algumas abordagens curriculares têm se destacado mundialmente na educação de crianças de zero a seis anos e evidenciado resultados positivos com a construção de um currículo de educação de crianças pequenas, como as propostas curriculares de Reggio Emilia, desenvolvidas na Itália, a Educação Pré-escolar da Escola Moderna (MEM), de Portugal e High-Scope, dos Estados Unidos. Tais abordagens curriculares em muitos aspectos se aproximam do que defendem as bases legais de educação infantil no Brasil (como as DCNEI) e a THC.

Essas abordagens não se direcionam apenas para educação infantil, mas se destacam nesse período da primeira infância por reconhecerem que é importante para o desenvolvimento infantil a participação ativa das crianças nas decisões, desenvolvimento e avaliações das práticas educativas. Todos consideram em suas propostas elementos como o espaço, tempo, materiais, até o envolvimento familiar e comunitário, reconhecem e integram o mundo externo às instituições escolares.

Apesar dessas abordagens não serem hegemônicas no Brasil, já se têm discussões a seu respeito nas produções científicas sobre educação infantil, o que mostra que essas propostas curriculares são realizadas ou discutidas nas práticas pedagógicas. Conhecer o que vem sendo tratado nas abordagens curriculares internacionais se torna importante quando se ensejam caminhos novos para a educação infantil. A produção e divulgação de estudos no Brasil que tratam dessas abordagens podem servir de

parâmetros no desenvolvimento, coerente com as DCNEI e outras bases legais, de um currículo que atenda aos parâmetros e indicadores de qualidade na educação infantil (BRASIL, 2009)

Alves-Mazzotti (2006) defende que a avaliação dos estudos científicos pela divulgação entre os pares de estudiosos e a comunidade interessada na área é uma forma de diálogo entre pesquisadores que contribui para avanços nas respectivas áreas estudadas. Essa prática “exige que o pesquisador se mostre familiarizado com o estado atual do conhecimento sobre a temática focalizada” (p. 638). É fundamental verificar a que passos andam os estudos desenvolvidos em uma determinada área e/ou quais os impactos das pesquisas para a sociedade. É isso que pauta a realização e circulação ampla dos conhecimentos científicos. Porém, a autora adverte:

Ao não situar seu estudo na discussão acadêmica mais ampla, o pesquisador reduz a questão estudada ao recorte de sua própria pesquisa, restringindo a possibilidade de aplicação de suas conclusões a outros contextos pouco contribuindo para o avanço do conhecimento e a construção de teorias (ALVES-MAZZOTTI, 2006, p. 639).

Compreendendo a importância de conhecer as influências das abordagens internacionais de educação infantil no Brasil, é fundamental verificar as produções científicas realizadas no país. Algumas questões parecem importantes no desenvolvimento de práticas de qualidade nessa etapa educacional: **Quais as contribuições das abordagens High Scope, Reggio Emilia e Movimento da escola Moderna na educação infantil para se pensar o lugar que a criança ocupa nas relações de que participa nas creches e pré-escolas?**

Diante de tal questionamento, essa pesquisa teve como objetivo principal **analisar as repercussões das abordagens High Scope, Reggio Emilia e Movimento da escola Moderna nas produções científicas brasileiras, procurando compreender de que forma contribuem na reflexão sobre o lugar que a criança ocupa nas relações de que participa nas creches e pré-escolas.** Como objetivos específicos buscou-se também **identificar os eixos de investigação das produções científicas que tratam das abordagens curriculares internacionais High Scope, Reggio Emilia e Movimento da Escola Moderna; Identificar como a organização do tempo e do espaço e a interação do professor com as crianças contribuem para o desenvolvimento das atividades; e verificar os limites e possibilidades das propostas curriculares para a educação infantil no Brasil.**

Para estrutura e organização dessa pesquisa, cada capítulo expõe os segmentos que nortearam essa investigação. O capítulo a seguir apresenta as três abordagens curriculares internacionais elencadas nessa pesquisa. Foram destacados aspectos como o surgimento, base teórica que sustenta as abordagens, assim como as características de organização e desenvolvimento do seu currículo. Esses aspectos gerais dão noção de como se estruturam as práticas desenvolvidas nas abordagens que já estão sendo referência no currículo para educação infantil, tanto nos países de origem como em diversos contextos internacionais.

No capítulo 3 é apresentada a base teórica em que se fundamenta essa pesquisa, a, THC- que tem como principal representante Lev Semiónovich Vigotski, e seus colaboradores Alexis Leontiev e Alexander Lúria. Juntos, esses teóricos ajudaram nos estudos e pesquisas a respeito do desenvolvimento de funções psicológicas superiores do ser humano, partindo desde a infância e que se destacaram comprovando que esse desenvolvimento se dá principalmente pelas relações sociais, pela apropriação e subjetivação cultural construída ao longo da história humana, por isso o nome Teoria Histórico-Cultural. Esses estudos adentraram no âmbito da educação infantil para subsidiar o pensar e as práticas nessa etapa de educação e que busca o desenvolvimento integral da criança, que é o objetivo da educação infantil. E também teve influência como aporte teórico nas abordagens curriculares internacionais, como a do Movimento da Escola Moderna (MEM).

O caminho metodológico escolhido para essa pesquisa é apresentado no capítulo 4, onde está descrito como se deu o levantamento dos dados, lócus de investigação e organização para análise dos dados pertinentes para essa pesquisa.

O capítulo 5 já apresenta o levantamento do estado da arte dessa investigação, partindo de uma apresentação sucinta de trabalhos científicos brasileiros que tratam de currículo na educação infantil até as produções que trazem, dentro desse universo maior de currículo, as abordagens curriculares internacionais para a educação de crianças pequenas, mostrando, genericamente onde e o que essas produções têm tratado sobre as abordagens elencadas.

Para a análise de contribuições, limites e possibilidades que as abordagens curriculares podem apresentar no cenário das discussões brasileiras, o capítulo 6 traz para análise uma produção científica da abordagem curricular italiana Reggio Emilia. Foi um trabalho selecionado dentro dos demais encontrados. A justificativa dessa

escolha bem como os dados dessa produção foram analisados à luz de referências dessas abordagens e também da THC.

Por fim, no capítulo 7, são reunidos aspectos gerais da pesquisa, fazendo as considerações finais acerca dos dados selecionados e analisados. Foram retomados os objetivos e discussões realizadas em torno dos dados que emergiram durante as investigações.

2 ABORDAGENS CURRICULARES INTERNACIONAIS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os progressos realizados na produção de bens materiais são acompanhados pelo desenvolvimento da cultura dos homens; o seu conhecimento do mundo circundante e deles mesmos enriquece-se, desenvolvem-se a ciência e a arte. (LEONTIEV)

Os movimentos da vida social que regem o cenário político, econômico e ideológico tendem a influenciar as mudanças e necessidades mediatas e imediatas da sociedade, assim como as problemáticas que movem estudos e investigações a fim de contribuir com mudanças significativas em um cenário conflitante.

Nesse sentido, começaram discussões sobre novas perspectivas no atendimento educacional de crianças pequenas. Questões sobre como a criança aprende, como se desenvolve, também levaram a avanços nos estudos sobre a psicologia da educação. Vigotski (1996, 2007, 2008, 2010) apresentou grandes contribuições aos estudos sobre o desenvolvimento da *psique* humana em um período histórico de crise na psicologia, pois os estudos desenvolvidos até então não davam conta do desenvolvimento da psique humana em sua totalidade. Com isso, os estudos de Vigotski tiveram grandes repercussões na formulação de propostas curriculares para a educação de crianças no mundo todo.

O desenvolvimento da área da educação para a primeira infância, enquanto entidade distinta, baseou-se na premissa de que as crianças pequenas são, em alguns aspectos, diferentes das crianças mais velhas. Devido a esta diferença, pensou-se que a educação de crianças pequenas devia ser diferente da educação de crianças mais velhas e jovens. [...] Havia a convicção, no entanto, de que as experiências proporcionadas às crianças pequenas influenciariam o adulto emergente (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 1998, p. 14).

A partir de um novo pensamento sobre o desenvolvimento infantil e sobre a forma de educação para esse período de vida, começaram a ser desenvolvidos programas para atendimento a crianças pequenas; alguns desses programas se solidificaram e se tornaram de referência no currículo para a educação infantil, como o de Reggio Emilia, Movimento da Escola Moderna Portuguesa e High Scope.

Oliveira-Formosinho² (1998) os define como: “uma representação ideal de premissas teóricas, políticas administrativas e competentes pedagógicas de um programa destinado a obter um determinado resultado educativo” (p. 15). Essas propostas apresentam epistemologia teórico-metodológicas sobre o desenvolvimento da criança e também procedimentos que possam contribuir com a organização do tempo espaço e uso de recursos para que esse desenvolvimento aconteça.

Partindo dessas premissas das abordagens curriculares para educação de crianças pequenas, elencam-se as principais características de como se desenvolve as propostas pedagógicas das três abordagens citadas.

2.1 REGGIO EMÍLIA

Essa abordagem foi desenvolvida logo após a segunda guerra mundial (1945) por Loris Malaguzzi, na Villa Cella, perto da cidade de Reggio Emilia, na Itália. Uma característica inicial é a participação dos cidadãos, como pais, mães e outros voluntários para desenvolver as ações para e junto às crianças. A participação efetiva dessas pessoas ajudou no crescimento e construções de várias escolas pela região e chamou a atenção do, então jornalista, Loris Malaguzzi.

Ao tomar conhecimento da iniciativa destas famílias de construírem escolas para seus próprios filhos, desloca-se a Reggio Emilia para fazer uma reportagem. Fica completamente fascinado e acaba por se envolver no movimento de cooperação e colaboração que une as pessoas desta comunidade, as quais procuram uma nova educação e igualdade de oportunidade para seus filhos (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 1998, p. 95).

A princípio, o próprio precursor dessa abordagem, Loris Malaguzzi, não tinha experiências no âmbito da educação de crianças, o que motivou seus estudos em Roma sobre educação de infância; após um tempo, “regressa novamente a Reggio Emilia partilhando as novas ideias com a equipa educativa que lidera” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 1998, p. 95).

A fundamentação teórica que orienta as práticas nas escolas de Reggio Emilia não se direcionou a uma única epistemologia teórico-metodológica. Oliveira-Formosinho (1998) salienta que o período de regime fascista dificultou a ampla circulação de estudos teóricos e experiências sobre educação de infâncias realizadas na

² Em sua obra, Oliveira-Formosinho (1998) utiliza o termo “modelo” ao tratar dessas abordagens curriculares. Logo, em suas citações será utilizado o termo modelo. Nas demais será utilizado o termo abordagem, por considerar que esse último expressa melhor as três propostas curriculares compreendendo sua essência, princípios e flexibilidade onde forem pensadas e desenvolvidas).

Europa e na América que pudessem contribuir com a formulação da proposta no início da mobilização e construção das escolas de Reggio Emilia. Após esse período de divulgação de conhecimentos científicos, “ao longo da década de 1960, aparecem como principais influências os nomes de Dewey, Wallon, Claparède, Decroly, Vygotsky, Erikson, Bronfenbrenner, Freinet, Dalton, Agazzi, Ferrière e Montessori.” (p. 97). Seus estudos guiaram as escolhas do modo de agir nas escolas de Reggio Emilia, fundamentada principalmente na participação ativa não apenas das crianças, mas dos pais e da comunidade.

É perceptível que as escolas de Reggio Emilia não sustentaram sua base metodológica em uma única vertente teórica, mas utilizaram várias influências sobre o desenvolvimento e educação de crianças. Porém, anos mais tarde, novas referências teóricas foram aparecendo e encorpando o modo de pensar as escolas de Reggio Emilia, como apontado abaixo:

Destacam-se as contribuições de Kenneth Kaye pelas suas sugestões no papel tutorial do adulto; Howard Gardner e suas formas de inteligência e mentes abertas; Shaffer e sua ideia sobre o relacionamento sobre linguagem e interação social; Serge Moscovici e Gabriel Mugny e a importância das construções cognitivas interpessoais. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 1998, p.97)

Essas mudanças com novas referências teóricas foram possíveis com a ampla discussão entre diversos profissionais voltados para a educação de crianças, não apenas da Itália, mas de outros países. Isso mostra a influência internacional não só de abordagens teóricas, mas divulgação delas por parte de pesquisadores voltados para essa temática, como foi o caso de Loris Malaguzzi, ao conhecer o Instituto *Rosseau e à École des Petits* de Piaget, em Genebra:

Há uma mudança no trabalho da equipa de professores, os quais optam em trabalhar com conceitos matemáticos (números) e percepções. As experiências lógico-matemáticas realizam-se diariamente de uma forma espontânea, na vida quotidiana, ao jogar, negociar, pensar e falar com as crianças (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 1998, p. 98).

No momento em que conhece as propostas da psicogenética de Piaget, Malaguzzi começa a pensar sobre o redirecionamento no campo das experiências lógico-matemáticas. As propostas aparentes se mostravam significativas no trabalho com as crianças, uma forma diferente e adequada de abordar conceitos matemáticos; no entanto, a supervalorização dos estágios do desenvolvimento, no aparato biológico e da pouca participação do adulto no processo de desenvolvimento da criança levaram os professores das escolas de Reggio Emilia a repensar suas ações pautadas rigorosamente

na teoria de Piaget, pois a valorização do papel e colaboração do professor, a complexidade do desenvolvimento infantil de forma sincrética (afetivo, moral, corporal, cognitivo) eram inerentes à proposta pedagógica em Reggio Emilia.

Nesse cenário, se fortaleceu a influência de Vigotski na base teórica e metodológica das escolas de Reggio Emilia. Principalmente, pela ótica da criança como ser de diversas capacidades, com diferentes ritmos de aprendizagens, um ser único, social, de direitos, com necessidades e interesses particulares e genéricos, fatores indispensáveis na teoria desenvolvida por Vigotski:

Este demonstrou como pensamento e linguagem se coordenam para formar ideias, elaborar planos e ações, que depois a criança será capaz de executar, controlar, descrever e finalmente discutir. Em todo este processo o adulto desempenha um papel fundamental ao ajudar a criança a desenvolver todas as suas capacidades (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 1998, p. 99).

Nesse viés da influência de Vigotski, percebem-se os sujeitos que se pretendiam educar nas escolas de Reggio Emilia, um sujeito ativo e não passivo em relação ao meio onde vive.

O desenvolvimento da *psique* humana é o objeto de estudo de Vigotski, e suas investigações partem da primeira infância, “da origem e do desenvolvimento daquelas formas psíquicas que são objeto da nossa investigação.” (VYGOTSKY, 1995, p. 139); seus estudos contribuíram na compreensão do desenvolvimento infantil no âmbito escolar, por exemplo, sobre o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da fala, que acontece nos primeiros anos de vida da criança:

A linguagem origina-se em primeiro lugar como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeiam. Só depois, convertido em linguagem interna, transforma-se em função mental interna que fornece os meios fundamentais ao pensamento da criança (VIGOTSKI, 2010, p. 115).

Para compreender como o ser humano pensa, compreende e aprende as coisas do mundo é necessário partir da gênese, das origens da *psique* humana. O pensamento e a fala são funções indispensáveis para o desenvolvimento humano, e a partir delas pode-se compreender a relação do sujeito com o mundo e como a criança aprende e se desenvolve.

Outros conceitos em Vigotski ajudaram na compreensão da educação das crianças nas escolas de Reggio Emilia, como o papel do professor: “cabe-lhe tornar-se o organizador do meio social, que é o único fator educativo” (VIGOTSKI, 2010, p. 448). Essa concepção de professor é reforçada em Reggio Emilia: “cabe ao educador organizar um ambiente rico e estimulante em materiais e equipamentos, que

proporcione às crianças uma diversidade de experiências e que vá de encontro às necessidades e interesses individuais e do grupo de pares” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 1998, p. 114). Nessa perspectiva, o professor se mostra como o parceiro mais experiente que contribui com a aprendizagem e desenvolvimento da criança e não apenas como um facilitador dos conhecimentos para elas.

Outro sujeito a ser destacado nas escolas de Reggio Emilia é o *atelierista*, que atua principalmente nos ateliers das escolas. Porém, sua função não se restringe aos trabalhos de artes plásticas do ateliê, mas é ampliado para a documentação e divulgação dos trabalhos desenvolvidos na escola. O ateliê tem duas funções: “em primeiro lugar, oferece um local onde as crianças podem tornar-se mestres de todos os tipos de técnicas, tais como pintura, desenho e trabalhos com argila – todas as linguagens simbólicas” (EDWARDS, 1999, p. 130); essa função tem caráter mais de oficinas artísticas, com educação estética e de criação; a outra função é “oferecer uma oficina de documentação. A documentação era vista então como uma possibilidade democrática de informar o público sobre os conteúdos da escola” (p. 131). Um dos diálogos entre a escola e seus sujeitos, pais e a comunidade, era o registro e divulgação das produções feitas pelas crianças e professores, que poderiam ser descrições escritas das crianças (feitas pelos professores como escribas), vídeos, fotografias entre outras produções. Essas atividades ajudavam no desenvolvimento das múltiplas formas de expressão das crianças.

Pode-se perceber até o momento que nem o professor, nem as crianças, nem o ambiente se sobrepõem um em relação ao outro, todos formam um tripé educacional, com a valorização e participação ativa da criança, a importância do meio como fator educativo e o grande papel do professor nesse processo.

O trabalho com projetos também faz parte das características pedagógicas das escolas de Reggio Emilia:

O trabalho com projetos resulta de uma colaboração entre crianças, educadores, pais, artistas plásticos e pedagogo. Cada projeto envolve normalmente grupos de 4 a 6 crianças que se juntam para estudar, investigar um tópico ou tema de interesse em comum. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 1998, p. 122)

Nessa proposta de trabalho com projeto, a participação da criança vai desde a escolha do tema gerador, partindo de seus interesses e necessidades e se direciona para a resolução de um problema ou investigação desse tema. Não é um projeto feito para as crianças, mas com elas. O professor e outros parceiros mais experientes contribuem nesse processo, observando as necessidades, dificuldades e interesses, e não apenas

desenvolvem atividade dirigida. O trabalho com projeto nessa perspectiva é uma ação em grupo, compreendendo a individualidade de cada criança também para a construção de conhecimento coletivo:

Um modelo onde o ouvir e o falar são privilegiados, onde as crianças são incentivadas a levantar questões, a procurar respostas e onde lhe são proporcionadas múltiplas possibilidades de fazer escolhas, tomar decisões e resolver os problemas com que vão se deparando. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 1998, p. 101)

De modo geral, nessa proposta as crianças são encorajadas a se manifestar e se expressar de múltiplas formas; o professor, com outros profissionais, deve organizar o tempo, espaço e materiais para que as crianças explorem e solucionem problemas e aprendam sobre o mundo.

2.2. MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA PORTUGUESA

A abordagem curricular de Educação Pré-escolar, criada pelo Movimento da Escola Moderna Portuguesa (MEM), foi fundada em Portugal, no ano de 1966, tendo como principal representante Sergio Niza. Esse se pauta por um espaço democrático, com práticas de cooperação solidária, envolvendo crianças, educadores e comunidade. Pode-se dizer que essa abordagem se firma no seguinte tripé: “(i) os circuitos de comunicação; (ii) as estruturas de cooperação educativa; (iii) a participação democrática direta.” (MARCOLINO, 2013, p. 74).

O MEM não está voltado exclusivamente para a educação infantil, mas, como ressalta Folque (1999, p. 5), “diz respeito a todos os níveis de educação”. Nele, contudo, foi desenvolvido propostas curriculares significativas de educação pré-escolar:

O modelo do MEM partiu inicialmente de uma concepção empírica da aprendizagem feita através de tentativas e erros baseada na teoria de Celestin Freinet. Progressivamente integrou as perspectivas sócio-construtivistas de Vigotsky e Brunner (NIZA, 1996). Nesta perspectiva, a aprendizagem feita através de interações socioculturais enriquecida por adultos e pares, é o impulsionador do desenvolvimento (FOLQUE, 1999, p. 5).

A influência de Freinet impulsionou o modo de estruturar a proposta teórica curricular do movimento. “O MEM associou-se à Federação internacional dos Movimentos de Escola Moderna, no ano da morte de Celestin Freinet (1966)” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 1998, p. 139). A concepção empirista da aprendizagem, experimental (por isso a utilização de ensaios e erros) foi modificando para uma “perspectiva de desenvolvimento das aprendizagens, através de uma interação

sociocentrata” (p. 139), que privilegia não o estudante ou o educador, mas o processo, a relação de interações que acontece no meio educativo com os sujeitos envolvidos.

Folque (1999) apresenta a base curricular dessa abordagem como uma constante troca de conhecimentos com a vida quotidiana: “o modelo do MEM propõe um currículo baseado nos problemas e motivações da vida real e uma escola profundamente integrada na cultura da sociedade que serve” (p. 6), o que fortalece a visão de Vigotski (2010, p. 456) sobre a escola e a vida quando afirma que: “no fim das contas, só a vida educa, e quanto mais amplamente ela irromper na escola, mais dinâmico e rico será o processo educativo”. O envolvimento da família e sociedade nas propostas pedagógicas contribui para a aquisição e compreensão dos saberes construídos socialmente ao longo da história humana, fundamental para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças:

É no envolvimento e na organização construídas paritariamente, em comunidade cultural e formativa, que se reconstituem, se recriam e se produzem os instrumentos (intelectuais e materiais), os objetos de cultura, os saberes e as técnicas através de processos de cooperação e de interajuda (todos ensinam e aprendem) (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 1998, p. 141).

Na perspectiva de educação do MEM, a interação e compreensão da cultura humana é o eixo central também da Teoria Histórico-Cultural. Defende-se que toda produção material e simbólica é desenvolvida pelo homem ao longo de sua história, por ser “um produto da vida social e da atividade social do ser humano” (VIGOTSKI, 1983, p. 151).

No MEM, é presente a utilização de projetos de trabalho em sua proposta curricular, como forma de construção e circulação de saberes científicos e culturais socialmente construídos. A criança tem participação ativa desde o planejamento das ações, que é chamada de “prática democrática da organização por todos” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 1998). É uma dinâmica de cooperação que se inicia desde as crianças pequenas, “desde os atos de planejamento das atividades e dos projetos à sua realização e avaliação cooperada” (p. 143). Esse é um fator semelhante ao trabalho com projetos realizados nas escolas de Reggio Emilia, onde as atividades não são pensadas isoladamente para as crianças, mas junto a elas.

Uma peculiaridade da estrutura organizacional da proposta pedagógica da pré-escola do MEM é o agrupamento das crianças nas instituições escolares que...

não são por níveis etários, mas, de forma vertical, integrando de preferência as várias idades para que se possa assegurar a heterogeneidade geracional e cultural que melhor garanta o respeito pelas diferenças individuais no exercício da interajuda e colaboração formativas que pressupõe esse projecto

de enriquecimento cognitivo e sociocultural. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 1998, p. 146).

Diferentemente da proposta organizacional da educação infantil no Brasil, que muitas das vezes agrupa as crianças por faixa etária (creche-berçário e maternal e pré-escola), o MEM preconiza a troca de experiência e saberes entre crianças de idades diferentes. Nessa perspectiva, as crianças mais velhas podem ser os parceiros mais experientes das crianças mais novas, ajudando no processo de desenvolvimento mútuo. Os espaços e a organização deles ajudam na livre circulação das crianças, fortalecendo as relações entre elas.

Os espaços educativos da proposta do MEM se estruturam em um conjunto de áreas básicas de atividades que são intrínsecas ao desenvolvimento das crianças. Esses espaços se mostram fonte do desenvolvimento da criança com materiais e arquivos de produção literária e científica que auxiliam no desenvolvimento de projetos e na produção de textos. Nos espaços chamados de ateliers (como nas escolas de Reggio Emilia), as crianças são estimuladas a se expressar pelas artes. E há os espaços de brincadeiras, como a brincadeira de faz-de-conta, uma das atividades principais do desenvolvimento da criança; como afirma Marcolino (2017, p. 155): “a brincadeira é a atividade-guia da criança dos três aos sete anos”. Isso não significa que essa brincadeira é a única atividade que mais levará a criança a se desenvolver, mas se trata de um conceito na THC importante que é indispensável para compreender o lugar que a criança ocupa nas relações sociais, pois é por meio da atividade guia que são construídas as condições concretas de vida.

A mudança do lugar ocupado pela criança no sistema das relações sociais é a primeira coisa que precisa ser notada quando se tenta encontrar uma resposta ao problema das forças condutoras do desenvolvimento de sua psique. Todavia, esse lugar, em si mesmo, não determina o desenvolvimento: ele simplesmente caracteriza o estágio existente já alcançado. O que determina diretamente o desenvolvimento da psique de uma criança é sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais desta vida — em outras palavras: o desenvolvimento da atividade da criança, quer a atividade aparente, quer a atividade interna. Mas seu desenvolvimento, por sua vez, depende de suas condições reais de vida. (LEONTIEV, 2016, p.63)

Promover espaços, materiais e condições para que essa atividade guia - brincadeira- aconteça é inerente a toda proposta de Educação infantil. Por meio dessa atividade, a criança pode desenvolver principais funções psicológicas específicas do ser humano: “a imaginação, o autocontrole da conduta e a função simbólica da consciência estão na idade pré-escolar” (MARCOLINO, 2017, p. 164), e tanto a escola quanto o

professor têm o papel de proporcionar e organizar ambientes para que as mais variadas interações aconteçam e, dessa forma, tais qualidades se desenvolvam.

Nas escolas do MEM, o espaço é polivalente, “constituído por um conjunto de mesas e cadeiras suficientes para todo tipo de encontros coletivos” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 1998, p. 147). Nesse espaço de ampla circulação são desenvolvidas atividades individuais e coletivas.

No que tange à orientação das atividades, elas são planejadas junto às crianças por um sistema de plano de trabalho, lista semanal de projetos, quadro semanal de distribuição de tarefas, mapa de presenças e diário de grupo (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 1998). Como já mencionado, o trabalho com projetos tem semelhanças com a abordagem curricular de Reggio Emilia, os eixos norteadores dos projetos partem do interesse das crianças. “A maior parte dos projetos, porém, costuma desencadear-se a partir da conversa de acolhimento da manhã, quando muitas notícias trazidas pelas crianças se podem transformar em projectos de estudo” (p. 148). Nesse sistema de proposta de projetos, os saberes partem das crianças, mas não se limitam ao que elas já conhecem, há a indagação para ampliar seus conhecimentos.

Dentro dessa dinâmica de trabalho, a organização da rotina das instituições é construída junto às crianças. Pela manhã, as crianças elegem as atividades a serem desenvolvidas pelas áreas de atividades (biblioteca, ateliê). Pela tarde, são realizadas “sessões plenárias de informação e de atividade cultural, dinamizadas por convidados, pelos alunos ou pelos educadores” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 1998, p. 150). Nesse turno, se dá a hora do conto, há também momentos dos pais contarem coisas da vida, apresentação das crianças e suas atividades e momentos do diário, da avaliação do que aconteceu durante a semana e de propostas a serem apresentadas na semana seguinte.

É no momento do diário, na reflexão do que aconteceu de bom e de ruim, que educadores e crianças “constroem regras de convivência” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 1998, p. 152). As crianças são instigadas a pensar nas ações individuais e coletivas, sendo uma forma de o professor ajudar na resolução de conflitos e na tomada de consciência da própria criança sobre uma ação dita boa ou ruim. Por isso, os educadores do MEM assumem papel de “promotores da organização participada; dinamizada da cooperação; animadores cívicos e morais do treino democrático; auditores activos para provocarem a livre expressão e a atitude crítica.” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 1988, p.155). São nesses momentos de diálogo que o professor pode ajudar as crianças a chegarem numa tomada de consciência sobre suas

próprias ações e de outras crianças, mostrando que são seres tantos individuais quanto sociais.

2.3 HIGH SCOPE

Outra abordagem que tem se destacado em educação de crianças pequenas é o High-Scope, que iniciou na década de 1960, com David Weikart, em Michigan, nos Estados Unidos. Essa abordagem tem “a autonomia da criança como preocupação central” (OLIVEIRA-FORMOSINHO 1998, p. 65) e defende um currículo planejado a partir das necessidades da criança. Não se trata de planejamento pronto e fechado, mas tampouco pode ser desenvolvido de forma espontaneísta: é necessário planejamento, trabalho docente intencional, mas flexível, construído e modificado junto com a criança.

Sua base teórica se sustenta na teoria psicogenética de Piaget e seu paradigma desenvolvimentista. Mesmo considerando o desenvolvimento humano pela interação da pessoa com o ambiente, esse aporte teórico também lembra fases, estágios do desenvolvimento e, baseados neles, compreende-se o que a criança é capaz de fazer, o que e “como pensa, o que é capaz de fazer em cada um dos momentos de seu percurso de desenvolvimento” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 1998, p. 63). Partindo dessa premissa, pode-se fazer crítica inicial à forma de compreender e contribuir com o desenvolvimento das crianças, “tal informação, sendo fundamental para quem educa, não é suficiente para basear todas as decisões educativas” (p. 63).

Ainda dentro desse paradigma desenvolvimentista, surgem outras influências para complementar a visão piagetiana do direcionamento para o desenvolvimento como resultado e finalidade da educação. “Para tal é necessário tornar a criança o centro do processo educativo, isto é, partir do seu estágio actual de desenvolvimento e apoiar o seu percurso para o estágio seguinte” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 1998, p. 63). De fato, os estudos de Piaget não se definiram em ambientes escolares, mas a sua utilização nesse meio é forte e presente em propostas pedagógicas para a educação de crianças.

Aguardar as fases de desenvolvimento, mesmo estimulando a criança a pensar, agir para além do que já conhece e realizar, é arriscado para seu desenvolvimento, que é complexo e ocorre de maneira integral. É como pensar primeiramente no desenvolvimento e posteriormente nas possibilidades de aprendizagens, o que entra em contradição, por exemplo, com o que Vigotski (2010) defende em sua teoria, que a aprendizagem “orienta e estimula processos internos de desenvolvimento” (p.16), ou

seja, a aprendizagem precede o desenvolvimento. Com isso, percebe-se o antagonismo das duas teorias sobre o desenvolvimento da criança e compreender como se dá esse processo, principalmente no ambiente escolar, é fundamental para pensar as propostas pedagógicas e a intencionalidade docente frente ao desenvolvimento.

Nesse viés, considerando a criança ser ativo e capaz de múltiplas possibilidades, o High Scope a utiliza como inspiração das práticas pedagógicas, e não como regra “que dite as práticas” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 1998, p. 65). Por esse motivo, alguns aspectos da teoria não são tidos como regra a seguir, mas são levados à prática reflexiva sobre essa teoria, de modo que possa pensar possibilidades para além das fixadas por Piaget.

A característica principal dessa abordagem é a proposta curricular centrada na autonomia da criança. “Isso é verdade para a sua filosofia educacional, para a sua concepção de espaço e materiais, para a sua rotina diária e experiências-chave, para a sua concepção do papel do adulto e, finalmente, para o seu triângulo: observação, planificação, avaliação.” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 1998, p. 65). Visando a essa autonomia e à aprendizagem da criança pela sua ação, a proposta se estrutura na organização do ambiente físico, rotina diária, interação adulto-criança, e nos instrumentos de observação. “A abordagem High/Scope pressupões a organização de um planejamento planejado e equipado, de modo a apoiar as várias possibilidades de brincadeiras, a experimentação, a interação e o encorajamento nas escolhas de materiais e atividades durante o dia.” (LIRA, 2017, p.37). Ou seja, a organização do ambiente escolar tem o objetivo de potencializar as diversas formas da criança se expressar por meio de interações e brincadeiras.

O ambiente físico é organizado semelhante aos espaços da vida quotidiana das crianças, como salas com áreas de uma casa e suas divisórias, um consultório médico, uma área de biblioteca e de escrita. “Esta sala permite uma vivência plural da realidade.” (LIRA, 2017, p.68). A organização desses ambientes é semelhante aos espaços construídos na proposta curricular do MEM, sendo espaços de brincadeiras de faz-de-conta:

No âmbito do currículo High Scope, um amplo espaço educacional desta natureza torna-se condição necessária, ainda que por si só não suficiente, para que a aprendizagem activa que nele emerge seja um suporte central das aprendizagens curriculares (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 1998, p. 68).

Os espaços não são fixos desde o início do ano letivo, vão sendo transformados conforme as dinâmicas quotidianas das quais as crianças participam dentro e fora da

escola. Algo interessante são as visitas a locais externos para depois serem recriados com as crianças. Marcolino (2017), ao exemplificar um trabalho com brincadeiras de faz-de-conta de papéis sociais, reforça a importância das visitas a locais públicos, privados, onde acontecem as relações sociais, para enriquecer as brincadeiras e a forma de compreender as coisas do mundo, “tais visitas oportunizaram as crianças conhecer mais sobre as atividades das pessoas, criando condições para que novos temas surgissem” (p. 163), o que é condição indispensável nessa atividade que é a brincadeira de faz-de-conta.

Lima (2018) reforça a importância das visitas em ambientes diversificados para ampliar o repertório da brincadeira. “Estratégias como visitas a locais desconhecidos pelas crianças, ou mesmo a lugares que frequentam, podem enriquecer os saberes que têm sobre o que vivenciam, principalmente, se houver intencionalidade pedagógica” (p.119). Esses momentos proporcionam maior conhecimento da organização da vida em sociedade, da função social das coisas e das relações que se estabelecem no meio.

No que tange à organização do tempo e da rotina na proposta curricular de High Scope, há a necessidade do seu trabalho intencional visando promover a autonomia da criança. Oliveira-Formosinho (1998) aponta uma atividade principal do professor nesse ambiente: a preparação do contexto educativo.

O educador tem aí um papel activo e decisivo, pois precisa conhecer as necessidades desenvolvimentais da criança em geral, as necessidades e interesses do seu grupo específico e de cada criança; precisa também de ter conhecimento e interesse pela cultura envolvente, conhecer bem o jogo das crianças e, naturalmente, precisa de ter um projecto educacional para as crianças (OLIVEIRA-FORMOSINHO 1998, p. 70).

Esses saberes são fundamentais na organização dos espaços e das possibilidades a serem desenvolvidas, como defende Vigotski (1995), sobre o professor ter embasamento cultural e elevado conhecimento do objeto da técnica que envolve o trabalho com crianças. Nesse caso, ele deve conhecer as necessidades aparentes e mediatas das crianças e o que norteia a sua vida, pois o conhecimento que o professor tem do seu público infantil, a sua concepção de criança, interfere no seu trabalho junto as crianças. Isso reforça o que Oliveira-Formosinho (1998) afirma sobre conhecer as especificidades típicas das crianças pequenas ser um diferencial do trabalho do professor da educação infantil.

Em High Scope, o professor deve criar rotina diária, fazendo “com que o tempo seja um tempo de experiências educacionais ricas e interações positivas”

(OLIVEIRA-FORMOSINHO, 1998, p.71). Nessa proposta, o educador pode organizar espaços de variadas situações e experiências para as crianças, como o jogo com grupos pequenos, grandes e individuais, com adultos e crianças de outras idades, e outros ambientes “diferenciados ao nível das potencialidades educativas que oferecem (a sala de atividades, o recreio, as saídas para a comunidade envolvente).” (OLIVEIRA-FORMOSINHO 1998, p. 71). A rotina e os espaços podem ser pensados pelos adultos a partir das necessidades e interesses das crianças, mas devem ser construídas junto às crianças, ou seja, a criança deve ter participação ativa nessas decisões e transformações. Essa rotina não pode sofrer transformações bruscas sem intencionalidade, pois as crianças devem saber o que vai acontecer, o que passou e a finalidade das atividades. É uma proposta de autonomia da criança e de sua não dependência das orientações dos adultos.

Nesse viés, estrutura-se a interação adulto-criança na abordagem High Scope, pois, característico da psicogenética de Piaget (1990), o desenvolvimento da criança se dá pelas interações sociais, com o meio e com os sujeitos desse meio. “O papel do adulto é basicamente o de criar situações que desafiam o pensamento actual da criança e, assim, provoquem o conflito cognitivo” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 1988, p. 73). Esse conflito pode impulsionar novas formas de assimilar a si e o mundo com suas relações.

Algumas reflexões sobre as bases teóricas das abordagens apresentadas dão indícios dos movimentos sociais, do modo de pensar e agir frente à educação de crianças pequenas. É o caso da teoria de Piaget, que não foi pensada e construída no seio da escola, mas é difundida nas propostas curriculares das instituições educativas, como se apresenta em High Scope. A influência de Vigotski, que desenvolveu suas investigações, principalmente no âmbito escolar, não foi tão presente em High Scope, como em Reggio Emilia e até mesmo no MEM. Desse modo, se torna indispensável estudar as influências imediatas das teorias nas propostas curriculares educativas, e sua relação frente a outras propostas que se apresentam semelhantes e que modificam a raiz de uma proposta educativa que pense na educação integral do indivíduo.

No capítulo a seguir serão apresentados aspectos e conceitos principais que norteiam a THC, base teórica escolhida para apoiar as discussões nessa investigação.

3. A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A ampla circulação dos conhecimentos e avanços científicos se torna emergente no âmbito da educação, uma vez que na educação formal, mais especificamente na educação básica, é obrigatória a matrícula a partir dos quatro anos de idade, pela lei 12.796 de 2013 da LDB. A escola é também o ambiente de educação que instrui, direciona e contribui para o pensar e agir da sociedade. Pensar na qualidade dessa educação e dos sujeitos envolvidos nela é pensar nos estudos epistemológicos desenvolvidos ao longo da história que se utilizaram desse ambiente como locus de investigação. Dessa forma, pode-se fazer reflexão partindo do passado, compreendendo o presente e pensando no futuro.

A epistemologia teórica e metodológica adotada nessa pesquisa tem contribuições da Teoria Histórico-Cultural (THC), que tem Vigotski como principal representante. Ela vem se destacando em pesquisas em educação no Brasil sobre o desenvolvimento de crianças pequenas nos últimos 30 anos, o que influenciou marcos legais do atendimento à criança pequena.

Porém, não é predominante a relação de práxis no fazer docente, ou seja, o uso reflexivo e consciente de teorias (como a THC) que expliquem e orientem as práticas pedagógicas desses profissionais.

Dada a necessidade de explicar o processo de humanização desde a infância, a gênese das funções psíquicas superiores (aquelas tipicamente humanas, como a memória voluntária, pensamento abstrato, função simbólica da consciência), Vigotski e colaboradores, como Leontiev (1987) e Lúria (2006), desenvolveram estudos da dialética do homem com o meio social ao longo de sua história cultural, “estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento. Esta é a exigência fundamental do método dialético” (VYGOTSKI, 1995, p. 67).

A humanização tratada na THC corresponde ao desenvolvimento da inteligência e personalidade do sujeito através das vivências com a cultura humana desde a primeira infância.

O processo de desenvolvimento social da criança, cujo resultado é a formação de sua personalidade é um processo complexo, sistêmico, móvel, mutável, com periodicidades, avanços e retrocessos, crises e saltos qualitativos, por isso, nós professores e professoras nos esforçamos para perceber a personalidade da criança em seu processo de desenvolvimento, não como algo dado e pronto, mas como algo que se forma e se desenvolve a partir das vivências das crianças que temos como responsabilidade organizar na escola condições para a sua concretização. (TEIXEIRA; BARCA, 2017, p. 32)

Os estudos da THC se concentraram na infância, por defender que nos primeiros anos de vida, o ser humano pode desenvolver além de sua personalidade, suas máximas aptidões e funções psíquicas superiores se lhe for proporcionado experiências para que isso aconteça. O desenvolvimento das funções psíquicas superiores leva a outro patamar na evolução histórica da espécie humana. Mas é necessário que haja condições concretas para que essas funções se cristalizem no homem, para haver de fato a humanização.

Segundo a THC, a humanização acontece desde os primeiros anos da vida se a criança tiver acesso e puder interagir e subjetivar a cultura de seus precedentes. Essa cultura é considerada produção material e simbólica produzida pelo homem ao longo de sua história em um processo de adaptação à natureza: “no decurso da 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)” (LEONTIEV, 1978, p. 3). Somente o fator biológico não é suficiente no decurso da vida humana; é necessário o social, fatores externos que impulsionem o trabalho e a produção de cultura. Pela atividade do trabalho humano, surgem necessidades de transformação da natureza para construir objetos e significações para satisfazer essas necessidades.

Em seus estudos, Leontiev (1987) mostra que podemos nascer na espécie humana, mas só podemos nos humanizar, ou seja, desenvolver as aptidões tipicamente humanas, pela relação dialética com outros sujeitos e com a cultura. O autor destaca que para o homem desenvolver as aptidões humanas em sua plenitude, é necessário que entre em contato com outras pessoas e faça a aquisição da cultura de seus precedentes. Esse processo é denominado educação. Não se trata apenas de educação escolarizada ou formal, mas de educação ampliada que se dá em todos os contextos da vida. É pela educação que o homem se desenvolve e se humaniza.

Por ter bases no materialismo histórico-dialético, a THC reforça a concepção do homem como ser social que, por meio do trabalho, cria objetos extraídos da natureza para sua atividade humana e, ao fazer isso, produz cultura. É pela natureza social do homem que se aludem aspectos importantes de seu desenvolvimento, uma vez que este acontece no social.

O homem não só construiu instrumentos para sua humanização, mas criou signos que os auxiliaram a mediar a natureza às suas necessidades, nesse processo acontece a mediação cultural. “Mediação, em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação; a relação deixa,

então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento” (OLIVEIRA, 2011, p. 28) Isso mostra que a nossa relação com o mundo não acontece de forma direta, mas sim mediada por instrumentos e signos que o ser humano criou e desenvolveu em um processo histórico.

É importante ressaltar sobre esse processo de mediação, principalmente, quando se trata da ação docente, pois ainda é comum o discurso do papel do professor como o mediador. Para clarear melhor essa questão é necessária uma explicação à luz da THC, pois nessa corrente, o professor não é considerado o mediador, mas sim o organizador do espaço educativo, onde acontece a mediação entre os elementos da cultura e a criança.

Vygotsky e Luria (2007) desenvolveram estudos aprofundados para compreender o processo de mediação cultural no desenvolvimento humano através dos instrumentos e signos, já que a cultura pode ser compreendida como toda produção material (instrumentos) e simbólica (signos) do ser humano ao longo de sua história. Em suas investigações, foi comprovado que todo ser humano apresenta em sua origem uma inteligência prática, semelhante a alguns animais, que seriam a memória prática e instintos involuntários, voltados mais para sua base orgânica. No entanto, o meio, ao criar necessidades no homem, de adaptação da natureza a si, provoca transformações significativas na psique humana que dá um passo significativo na história social do homem— ele começa a criar ferramentas e signos com o trabalho humano- e através da fala³, ele amplia suas capacidades de transformação do meio para suas necessidades. Por exemplo, “ao incluir a fala e o uso de signos simbólicos na manipulação, esta fala transforma totalmente e supera as leis anteriores naturais, engendrando pela primeira vez formas propriamente humana de operação instrumental.” (p.22). Porém, esse processo não acontece em uma ruptura brusca da passagem da inteligência prática para a inteligência superior (tipicamente humana), mas sim em um desenvolvimento funcional onde as funções superiores adquiridas reconstróem e subordinam as naturais.

O papel que o meio (e todas as relações que nele acontecem) desempenha no desenvolvimento das funções psíquicas superiores é o elemento chave nos estudos da THC ao tratar da mediação cultural. “Desde os primeiros dias do desenvolvimento de

³ Fala: No livro *El instrumento y el signo em desarrollo del niño*, Vygotsky e Lúria (2007) apresentam a fala como signo social, ainda externo ao ser humano, e como função psíquica superior, já internalizada e subjetivada pelo homem. Essa fala não é apenas a oralização da língua, mas uma função superior que estrutura o pensamento e a conduta do homem e que ajuda a desenvolver outras funções psíquicas superiores.

toda a história do desenvolvimento psíquico da criança, nos mostra que consegue se adaptar ao entorno graças a mediações sociais, através de pessoas que a rodeia” (VYGOTSKY e LURIA, 2007, p. 29). Nesse viés a criança não consegue apenas se apropriar e subjetivar os elementos materiais simbólicos da cultura humana sem a ajuda de um parceiro mais experiente. Como disse Leontiev (1978), ~~que~~ as aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens, mas estão apenas postas, ou seja, é necessário o parceiro mais experiente, que compõe o grupo de pessoas precedentes à criança ~~que~~ possa auxiliá-la na aquisição e subjetivação dos elementos culturais, como os signos e instrumentos. Mas não é esse parceiro mais experiente (como o professor) que fará a mediação entre a criança e as coisas do mundo, mas os instrumentos e signos que mediam nossa relação com o mundo. Como já foi dito, o professor, na sua intencionalidade, deve organizar o meio para que a mediação entre a criança e o mundo aconteça de forma significativa.

O meio tem papel fundamental no desenvolvimento humano: “o meio social origina todas as propriedades especificamente humanas da personalidade em que a criança vai adquirindo; é a fonte do desenvolvimento social da criança que se realiza nos processos de interação real das formas ideais e efetivas.” (VYGOSTKI, 1996, p. 270). Por isso, a importância de a criança ter, desde cedo, contato e interação com os bens culturais de seus precedentes, partindo da cultura imediata do meio rumo à cultura universal.

Vigotski (2010) explica bem a importância do meio no desenvolvimento humano pela lei de genética geral do desenvolvimento cultural. Segundo tal lei, toda função cultural (ou função psíquica) humana aparece duas vezes no curso do desenvolvimento: no plano social e no plano pessoal, isto é, aparece primeiro entre pessoas (categoria interpsicológica) para depois aparecer no interior da criança (categoria intrapsicológica). O meio não está resumido ao ambiente físico ou geográfico, mas também corresponde ao "ambiente psíquico ou cultural e mental no qual o homem se insere" (2010, p. 16). Tudo o que o sujeito vive e todas as experiências das quais ele participa constituem o meio.

Outro aspecto importante da TCH diz respeito ao o processo em que se dá a aquisição e compreensão da cultura e que, por sua vez, leva ao desenvolvimento. Para compreender os processos do desenvolvimento da *psique* humana, é necessário perceber os fenômenos e as mudanças que o direcionam. Para esclarecer melhor esse processo,

apresenta-se o termo *obutchenie*⁴. Por muito tempo, traduzido como “aprendizagem”; mas, segundo Prestes (2010), não se trata de algo aprendido e acabado, e sim das mudanças, dos significados atribuídos pelo homem às coisas do mundo no processo de desenvolvimento. A partir desse conceito, pode-se dizer que para ocorrer o desenvolvimento humano é necessário a *obutchenie*.

A *obutchenie* está estritamente ligada à Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI), que corresponde à distância entre o nível de desenvolvimento real – aquilo que a criança já consegue realizar sozinha – e o nível de desenvolvimento iminente – aquilo que a criança está na iminência de realizar sozinha, mas necessita de ajuda de um parceiro mais experiente.

Prestes (2010) mostra que a ZDI revela as “tendências do desenvolvimento infantil, desvelando as possibilidades das crianças. A Zona de Desenvolvimento Iminente revela o que a criança pode desenvolver, não significa que irá obrigatoriamente desenvolver” (p. 160-161). É importante frisar que não se deve pensar em apressar o desenvolvimento da criança. A ZDI mostra os parâmetros das capacidades que a criança pode desenvolver a cada período etário, o que não significa que se deve antecipar sua escolarização. Pesquisas revelam que é isso que tem acontecido na educação infantil. Mello (2007) alerta que “é preciso aperfeiçoar o conteúdo e os métodos educativos para assegurar em cada idade da criança as vivências necessárias para o desenvolvimento da personalidade e da inteligência em formação já na infância pré-escolar” (p. 91). Esse é um dos grandes motivos para pensar a educação desde os primeiros anos de vida. É nesse período que inúmeras novas formações psíquicas (neoformações) surgem e se desenvolvem, repercutindo em toda a vida do sujeito.

Nessa perspectiva, os espaços de educação infantil devem se apresentar como lugares de interações constantes, de vivências ricas e motivadoras do desenvolvimento das máximas qualidades humanas na criança. Mello (2010) apresenta a escola como o lugar de cultura mais elaborada. Fala-se em elaborada quando trata de oportunidades mais amplas, a cultura humana como variedade em repertório artístico, científico, literário, acesso a espaços como cinema, teatro, entre outras formas de cultura. A escola

⁴ Prestes (2010), ao traduzir alguns termos diretos do russo para o português, não encontrou palavra que definisse claramente o que Vigotski queria dizer sobre o processo de desenvolvimento. Algumas traduções utilizaram o termo aprendizagem para se referir a esse processo. Porém, não é o resultado da aprendizagem que mais importa na THC, mas sim o processo em que ela ocorreu. Desse modo, é indicada a utilização da própria palavra em Russo para referir-se ao processo de instrução que leva ao aprendizado.

pode promover essas vivências que muitas crianças (principalmente, as mais pobres) não teriam em sua vida fora da escola. Quando se fala em vivências, a THC as define como experiências que envolvem integralmente o sujeito (corpo, mente, intelecto, afeto etc.) em uma atividade marcante, podendo ser positiva ou negativa, ou seja, na utilização desse termo, o que se espera na educação infantil, são máximas vivências positivas. A atividade na THC é toda a vida em constante transformação ou movimento e é um dos fatores principais para compreender como se desenvolve a *psique* desde a infância.

Ao estudar o desenvolvimento da psique infantil, nós devemos, por isso, começar analisando o desenvolvimento da atividade da criança, como ela é construída nas condições concretas de vida. Só com este modo de estudo pode-se elucidar o papel tanto das condições externas de sua vida, como das potencialidades que ela possui. Só com esse modo de estudo, baseado na análise do conteúdo da própria atividade infantil em desenvolvimento, é que podemos compreender de forma adequada o papel condutor da educação e da criação, operando precisamente em sua atividade e em sua atitude diante da realidade, e determinando, portanto, sua psique e sua consciência (LEONTIEV, 2010, p. 63).

Conforme o enunciado, a atividade sempre foi presente na vida das pessoas, porém, há tipos de atividades que mais se destacam no desenvolvimento das capacidades psíquicas superiores. Isso é determinado pela interação ou relação constante entre a criança e o meio.

Esse meio é a fonte do desenvolvimento humano e ele pode mudar de significado conforme a idade das crianças. É o que Vigotski chama de situação social de desenvolvimento.

O meio se modifica por força da educação, que o torna peculiar para a criança a cada etapa de seu crescimento: na primeira infância, a creche; na idade pré-escolar, o jardim de infância; na escolar, a escola. Cada idade possui seu próprio meio, organizado para a criança de tal maneira que o meio, no sentido puramente exterior dessa palavra, se modifica para a criança a cada mudança de idade. (VIGOTSKI, 2010b, p.2)

Em um ambiente escolar com crianças de idades diferentes ou semelhantes, o meio pode proporcionar significados e necessidades diferentes, mas a própria THC aponta atividades que mais se destacam em determinados períodos da vida; isso não significa que essas atividades são deterministas no desenvolvimento infantil em cada idade da criança, ou seja, as atividades não surgem e somem em saltos abruptos, acontecem conformem as mudanças internas das crianças e externas a ela. O que antes a criança gostava e sentia a necessidade, como, por exemplo, manipular os objetos

levando tudo à boca, agora ela também levará à boca, já explorará mais com as mãos, com o olhar e assim ela modificará sua maneira de compreender as coisas do mundo.

Uma atividade que também é interessante para exemplificar a relação do meio, período e idade a atividade que mais guia o desenvolvimento na idade pré-escolar é a brincadeira de faz-de-conta. Segundo Vigotski (2008, p. 35): “a brincadeira é fonte do desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento iminente”. Nesse tipo de brincadeira, a criança desenvolve papéis e ações que não pode realizar em seu meio real (fora da brincadeira) e, ao fazer isso, ocorrem neoformações que desenvolvem, por exemplo, o pensamento abstrato (ela assume outros papéis que antes era impossível de fazer), e se utiliza da memória voluntária para reorganizar referências abstraídas da realidade para praticar na brincadeira, além de desenvolver o controle da conduta (ou da vontade) ao estabelecer e seguir regras dentro da brincadeira. Essas e outras funções psíquicas são fundamentais na vida humana e, por isso, as atividades que possibilitam seu desenvolvimento, como a brincadeira, são defendidas pela THC, sendo reconhecidas pela legislação brasileira, como um dos eixos norteadores das práticas pedagógicas defendidas pela DCNEI.

Compreender a contribuição da THC para a Educação infantil estimulou o debate de propostas curriculares para a educação de crianças pequenas, como aconteceu nas abordagens curriculares das escolas de Reggio Emilia na Itália e do MEM em Portugal, e alguns reflexos são perceptíveis em High Scope nos Estados Unidos, o que mostra que a ampla circulação dos estudos teóricos produzidos em diferentes contextos podem servir de base epistemológica para uma educação de qualidade para crianças pequenas.

Com o intuito de mostrar um caminho passível de realização de pesquisa no capítulo a seguir são apresentados os caminhos metodológicos percorridos nessa investigação para alcançar os objetivos propostos na pesquisa.

4 PERCUSO METODOLÓGICO

La búsqueda del método se convierte en una de las tareas de mayor importancia de la investigación. (VYGOTSKI).

Por muito tempo as questões sobre determinado tema ou assunto moveram grandes investigações sobre as coisas do mundo, a princípio pela filosofia, mas a partir do século XIX, a ciência procurou firmar sua posição nos conhecimentos verificáveis, testáveis nas atividades do mundo natural. Porém, elas precisam ser estudadas dentro de uma estrutura para serem consideradas atividades científicas, para isso devem ter *consistência, adequação empírica, parcimônia e testabilidade* (BORGES NETO, 2008). Esses são critérios fundamentais em toda pesquisa científica. Ter clareza desse fato implica ao pesquisador considerar procedimentos metodológicos exequíveis para uma investigação séria a fim de responder a uma determinada indagação de pesquisa e assim, “resolver” seu problema.

Nas investigações das ciências humanas, pode-se dizer que os procedimentos metodológicos devem considerar não apenas o objeto de estudo no imediato aparente, mas para além dele. O contexto histórico e cultural deve ser alvo de estudo, por exemplo, para compreender os conhecimentos produzidos pelo homem e que norteiam a problemática que leva o pesquisador a adentrar no processo investigativo, isso requer um procedimento metodológico que consiga contemplar as necessidades de investigação que o objeto de estudo necessita, “o método há de ser adequado ao objeto de estudo.” (VIGOTSKY, 1995, p. 47).

Nessa pesquisa, para compreender o lugar que a criança ocupa nas relações sociais à luz de abordagens curriculares internacionais no âmbito da educação infantil no Brasil, considerou-se necessário realizar uma pesquisa bibliográfica além de fazer o levantamento do estado da arte do que foi produzido sobre o tema.

É importante considerar que alguns autores fazem distinção nas pesquisas desse tipo: *pesquisa bibliográfica, estado da arte, estado do conhecimento* ou *revisão de literatura*. Para esclarecer a metodologia usada na presente pesquisa foi utilizada a conceituação de Pereira (2013) que distingue as terminologias por suas características.

[...] o “estado do conhecimento” é uma pesquisa bibliográfica, de caráter exploratório, que se organiza como parte do processo de investigação empreendido por um pesquisador, enquanto o “estado da arte” consiste na própria totalidade da pesquisa, com fim em si mesma (p. 222).

O estado da arte passa a ser não apenas uma parte da pesquisa, mas a própria pesquisa, na qual o objeto de estudo são as produções científicas investigadas.

Ferreira (2002) já apresenta esse tipo de pesquisa como unidade, sinônimo – *pesquisa bibliográfica e estado da arte*. Para ela, as pesquisas ditas bibliográficas ou de levantamento do estado da arte tem como característica particular o lócus de investigação – banco de dados acadêmicos – que apresentam *o que e em quais condições* vêm sendo produzidos trabalhos científicos sobre determinado tema:

Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado (FERREIRA, 2002).

As produções científicas publicadas são referências para outras pesquisas, elas mostram o panorama do que já foi pesquisado sobre determinados objetos de estudos, o levantamento do estado da arte geralmente acontece dentro de outras pesquisas por esse motivo. Alves-Mazzotti (2006) aborda a importância na construção e divulgação de pesquisas científicas aos pares para haver um diálogo entre pesquisadores sobre o objeto de estudo, como também análise e críticas para futuras investigações, pois a partir do que já foi pesquisado pode-se traçar melhores passos de investigações que esclareçam dados ou fatos necessários que ainda não foram alcançados em pesquisas anteriores.

Nessa pesquisa, tomou-se como caminho metodológico o estudo bibliográfico, que através de referências bibliográficas sobre as abordagens curriculares pôde-se conhecer o que contempla cada abordagem curricular. Pode ser compreendida, também, como pesquisa de estado da arte, pois, assim como destaca Ferreira (2002), as produções científicas são o próprio objeto de análise da pesquisa e consiste na totalidade da pesquisa.

Tendo as DCNEI como um marco legal na formulação de um documento que apresenta princípios, fundamentos e procedimentos curriculares pedagógicos para a educação infantil, fixada em 2009, delimitou-se inicialmente o recorte para as buscas de produções científicas a partir da publicação das diretrizes, compreendendo que se trata de um documento de caráter mandatário e indispensável para quem estuda e atua na educação infantil no Brasil. No entanto foram encontradas produções anteriores a esse

período, o que não foi descartado, pois já mostra que discussões acerca dessa temática já estavam ecoando nas produções científicas brasileiras, por mais que não fossem tão constantes como depois desse período.

Nesse levantamento inicial, buscou-se produções acadêmicas em portais acadêmicos digitais que tratassem de currículo nessa etapa da educação. Foram encontradas 71 produções que traziam em seu título e/ou resumo a palavra currículo. Para aprofundar as buscas dentro do parâmetro *currículo* (pois as abordagens elencadas não deixam de ser propostas curriculares) foram utilizados descritores com o nome das abordagens - Reggio Emilia, Movimento da Escola Moderna Portuguesa e High Scope. Como resultado dessa busca foram encontradas 21 publicações que traziam em seu corpus de estudo as propostas curriculares internacionais. Os dois momentos de levantamento dessas produções se deram pelos seguintes descritores:

1ª busca: Educação infantil, Currículo.

2ª busca: Educação infantil; Modelo Reggio Emilia; Modelo Movimento da Escola Moderna Portuguesa; Modelo High Scope; Abordagem Reggio Emilia; abordagem Movimento da Escola Moderna Portuguesa; abordagem High Scope.

É importante ressaltar as semelhanças de significados de termos encontrados na busca de produções científicas com os descritores usados, como *prática pedagógica* que pode ser semelhante à proposta pedagógica e dessa forma também engloba nuances de currículo. No entanto, para padronizar as buscas, optou-se em ficar somente com os descritores citados anteriormente.

Uma dificuldade, nesse tipo de pesquisa, é o conteúdo não explícito no título ou resumo das produções, ou seja, os descritores elencados aparecem apenas no corpo total do texto. Por conta disso, em algumas produções, houve a necessidade de ir além do resumo, sendo necessária a seleção e imersão em algumas produções, pois davam indícios de tratarem da temática de investigação.

Outra dificuldade nesses levantamentos foi a repetição de trabalhos em portais diferentes de investigação, o que dava a entender que o campo de investigação sobre o tema já havia saturado, ou seja, no universo de pesquisa havia o esgotamento de fonte e por essa razão podia-se partir para etapas seguintes de análise de dados. Para não cair nessa impressão, as buscas por produções foram estendidas com pausas esporádicas para atualização nos portais de pesquisas a fim de constatar se não havia mais produções científicas sobre o tema.

As produções científicas identificadas nestas buscas, geralmente, são resultado de pesquisas, mas podem ser relatos de experiências, ensaios teóricos, entre outros tipos de produção devidamente publicada e reconhecida pelos repositórios acadêmicos brasileiros, como artigos e suas nuances, resumos de dissertações e teses. Durante o levantamento nos repositórios acadêmicos percebeu-se que alguns artigos eram provenientes de dissertações e teses, em alguns casos foram encontrados mais de um artigo como fragmentação desses trabalhos de pós-graduação. Nesses casos, para analisar não apenas aspectos isolados e destacados nos artigos, optou-se em selecionar a produção original, a própria dissertação ou tese, pois informações pertinentes à essa pesquisa poderiam ser excluídas da análise.

Procurando os espaços de maior circulação e publicação de produções científicas brasileiras, o lócus de pesquisa se deu no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), no portal de periódicos da Capes, na Biblioteca Nacional Brasileira de Teses e Dissertações (BNBTD) e na revista acadêmica Scielo.

Para melhor apresentação e compreensão do lócus, origens e conteúdo dessas produções foram construídos quadros com informações dos trabalhos encontrados e a partir dessas informações foram construídos eixos de análise, considerando o tempo, o espaço e a epistemologia teórico-metodológica das produções selecionadas que tratavam das abordagens curriculares internacionais.

Martins (2006) afirma que “para a epistemologia materialista histórico dialética, a compreensão dos fenômenos em sua processualidade e totalidade encontra respaldo apenas na dialética entre singularidade, particularidade e universalidade [...]” (p. 11). A autora, quando trata de pesquisas ancoradas nessa epistemologia, adverte a atenção para a análise do fenômeno estudado não apenas no imediato aparente, mas em sua complexidade. Para isso, é preciso partir, sim, do imediato aparente, no que se revela a princípio, para ir a caminho do universal, no qual se revela a complexidade do objeto estudado, nesse caso, foram elencados elementos das produções científicas que apresentam contribuições e impactos das abordagens curriculares internacionais para a educação infantil no Brasil.

A partir do levantamento, das produções científicas que tratam das abordagens curriculares, a análise e discussões dessa pesquisa se estruturaram em dois momentos:

4.1 Levantamento das produções científicas brasileiras: grande eixo - currículo na educação infantil.

Durante as buscas iniciais pelas produções acadêmicas que tratavam de currículo na educação infantil, foram encontrados 71 trabalhos entre artigos, dissertações e teses.

Quadro 1 - Tipos de produções acadêmicas

| Tipo de produção | Quantidade |
|------------------|------------|
| Artigos | 45 |
| Dissertações | 17 |
| Teses | 9 |
| Total | 71 |

Fonte: Elaborado pela autora a partir do levantamento em bancos de repositórios eletrônicos brasileiros (2018).

Os artigos foram destaque nas quantidades de trabalhos publicados sobre essa temática. Por se tratar de uma produção textual de divulgação científica, esse tipo de texto é requisito em muitas esferas de veículo de comunicação entre pares para divulgação de estudos em diversas temáticas. Esses trabalhos foram encontrados não apenas em revistas científicas, mas em anais de eventos vinculados aos portais eletrônicos nos quais foi realizado o levantamento desses trabalhos.

A maioria desses trabalhos se concentram no sudeste, nordeste e sul do país, o que mostra maior discussão e divulgação de estudos e pesquisas sobre o assunto nessas regiões em relação ao norte e centro-oeste. Isso mostra também que as discussões sobre currículo na educação infantil é relativamente recente no país.

Quadro 2 - Produções acadêmicas encontradas por região brasileira

| Região | Norte | Nordeste | Centro-oeste | Sudeste | Sul |
|--|-------|----------|--------------|---------|-----|
| Quantidade de produções encontradas | 2 | 17 | 1 | 30 | 14 |
| 8 trabalhos foram encontrados em periódicos sem localização fixa, como no caso da Universidade Aberta do Brasil (UAB) | | | | | |

Fonte: Elaborado pela autora a partir do levantamento em bancos de repositórios eletrônicos brasileiros (2018).

Em razão de ter encontrado poucas produções publicadas na região centro-oeste e norte, pelos portais eletrônicos pré-estabelecidos, foi realizada busca específica nos repositórios das universidades federais dos estados dessas regiões. Nas pesquisas no âmbito da educação infantil, foram encontrados diversos estudos com outras temáticas, porém nenhuma a mais com o eixo central em currículo para essa etapa de educação.

Uma observação deve ser feita na concentração de produções na região sudeste, onde aparecem mais pesquisas sobre currículo na educação infantil nos portais eletrônicos de investigação. Dos 30 trabalhos encontrados nessa região, 13 foram

desenvolvidos na Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo, a possibilidade dessa concentração pode se dar pelo fato dessa universidade ser uma das primeiras (desde 1975) a ofertar o programa de pós-graduação em educação e ter duas linhas de pesquisas voltadas para currículo. Porém, a produção de conhecimentos científicos e ampla circulação nessa região, em relação às demais, podem levar a pensar sobre a concentração de investimentos para pesquisas científicas no país e não simplesmente pela falta de necessidade de se pesquisar por essa temática nas outras regiões.

4.2 Levantamento das produções acadêmicas sobre as abordagens curriculares internacionais

Das 71 produções encontradas que tratavam de currículo na educação infantil, foram selecionadas 21 produções que traziam as abordagens curriculares Reggio Emilia, Movimento da Escola Moderna Portuguesa e High Scope em seu corpus de estudo como proposta curricular para educação infantil.

O quadro abaixo apresenta os tipos de produções científicas encontradas que trazem as abordagens curriculares realizadas e divulgadas no Brasil.

Quadro 3 - Produções científicas com as abordagens curriculares encontradas

| Abordagem | Tipo de trabalho | | | Total |
|---|------------------|-------------|------|-------|
| | Artigo | Dissertação | Tese | |
| Reggio Emilia | 8 | 4 | - | 12 |
| High Scope | 5 | - | - | 5 |
| Movimento da escola Moderna (MEM) | 3 | - | 1 | 4 |
| Obs.: dois trabalhos tratam de duas abordagens | Total | | | 19 |

Fonte: Elaborado pela autora a partir do levantamento em bancos de repositórios eletrônicos brasileiros (2019)

O tipo de produção científica que mais trata das abordagens curriculares nos repositórios acadêmicos foi o artigo, com 13 trabalhos encontrados. Essas produções derivam de pesquisas científicas e de ensaios teóricos que trazem para reflexão aspectos das abordagens curriculares internacionais. É importante reforçar que outros artigos foram encontrados com resultados parciais de uma pesquisa maior de pós-graduação, nesses casos, optou-se em selecionar o trabalho completo, totalizando 4 dissertações e 2 teses.

Como se pode perceber no último quadro, a maioria das produções encontradas trata da abordagem curricular de Reggio Emilia. Foram 13 trabalhos que trouxeram essa abordagem, sendo que 2 desses trabalhos também tratam de High Scope.

A partir dessa amostra de trabalhos encontrados, o foco de análise foi direcionado para as pesquisas que tratam das três abordagens curriculares. Para esse momento foram construídos quadros para mostrar de forma genérica o que cada produção selecionada traz na apresentação de seus trabalhos, ou seja, no resumo.

A partir dessa apresentação dos trabalhos, foi selecionada uma produção científica que trata das abordagens de Reggio Emilia para a análise mais profunda com intuito de verificar as discussões e contribuições dessa abordagem acerca do lugar que a criança ocupa nas relações escolares.

A opção por Reggio Emilia se deu em função desta abordagem ser a mais mencionada dentre todas as produções científicas encontradas, o que pode indicar que sua aplicação ou a discussão conseguiu chegar mais perto das discussões e desenvolvimento de seus princípios no que se refere às propostas pedagógicas para educação de crianças pequenas no Brasil.

A partir dessa sessão será apresentado um panorama do que foi encontrado no resumo em cada produção científica separada pelas abordagens curriculares internacionais.

5. AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS E SUAS ABORDAGENS CURRICULARES

Aqui são apresentadas as produções científicas encontradas nos dois eixos investigados: o mais geral sobre currículo e o referente às abordagens curriculares internacionais.

A maioria dos trabalhos encontrados nesse levantamento, como dito anteriormente, são artigos, mas é importante apresentar produções desenvolvidas no âmbito da Pós-graduação *stricto sensu*, que agrega cursos de mestrado e doutorado, com pesquisas avançadas e “um grau acadêmico que deverá ser de uma alta competência científica em determinado ramo do conhecimento” (CURY, 2005, p. 12). São produções científicas com rigor na pesquisa e que divulgam a ciência na educação.

A finalidade dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em educação é justamente desenvolver pesquisa científica suficientemente capaz de contribuir com a educação. Segundo Severino (2006, p.69), “até mesmo o processo de ensino-aprendizagem nesse nível é marcado por essa finalidade: desenvolver uma pesquisa que realize, efetivamente, um ato de criação de conhecimento novo, um processo que faça avançar ciência na área.” Desse modo, procura-se, nas produções científicas encontradas, verificar suas contribuições e repercussão no âmbito da educação brasileira, mais especificamente, na primeira etapa da educação básica.

5.1 Produções científicas sobre a abordagem de Reggio Emilia

Inicia-se apresentando as produções científicas que contemplam em seu corpus de estudo a abordagem curricular de Reggio Emilia.

Quadro 4- Produções com a abordagem de Reggio Emilia

| Abordagem Curricular de Reggio Emilia | | | | | | |
|---------------------------------------|-------------------------------------|---|--------------------------------|--|-----------------------|--------------------------------|
| Tipo de produção | Ano e local de produção | Título | Autor | Questão de investigação e ou Objetivo | Fundamentação Teórica | Metodologia |
| Dissertação | 2011- Faculdade de Educação USP-SP. | A documentação na abordagem de Réggio Emilia para a educação infantil e suas contribuições para práticas pedagógicas: um olhar e as possibilidades em um contexto brasileiro. | Nayara Vicari de Paiva Baracho | Conceituar a prática da documentação na abordagem de Reggio Emilia (Itália), estabelecendo suas principais características e propósitos e destacando, especialmente, sua contribuição para a formação dos professores; | Histórico-Cultural | Estudo de caso e Pesquisa-ação |

| | | | | | | |
|--------|---|---|--|---|---------------|---------------|
| | | | | <p>investigar qual o papel ocupado pelas crianças em uma instituição pública de Educação infantil no que se refere à participação em seus processos de desenvolvimento e aprendizagem; investigar o dia-a-dia de salas de educação infantil com o intuito de perceber se há presença, na práticas dos professores, das etapas do processo de documentação (observação, registro, reflexão e publicação) e, em caso afirmativo, de que forma acontecem; investigar se a documentação da abordagem de Reggio Emilia para a equipe de professores da Educação infantil, destacando o papel da documentação, pode acarretar mudanças na prática educativa da instituição.</p> | | |
| Artigo | Ano não informado- UNIVALI | Educação infantil e projetos: uma questão de currículo ou método? | Sandra Cristina Vanzuita da Silva; Valéria Silva Ferreira. | Compreender como estas perspectivas teóricas sugerem o desenvolvimento de um projeto. Estas sugestões ocorrem em nível curricular? | Não informado | Não informado |
| Artigo | 2011- Universidade de Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho- Unesp- SP | Conhecendo High Scope e Reggio Emilia | Maévi Anabel Nono | Não informado | Não informado | Não informado |

| | | | | | | |
|-------------|---|--|--|---|---|-------------------------------------|
| Artigo | 2013- Universidade de Regional de Blumenau-SC. | Formação de professores da educação infantil: um paralelo entre as diretrizes nacionais do Brasil e a abordagem Reggio Emilia da Itália. | Ana Paula de Oliveira Iten; Thyara Antonielle Demarchi; Rita Buzzi Rausch. | Refletir sobre a formação de professores da Educação infantil, no Brasil, trazendo contribuições da abordagem Reggio Emilia, no qual tange reflexões sobre as atribuições docentes na Educação infantil. | “suporte teórico”: Kramer (2005); Nóvoa (2002 e 2011); Kishimoto (2002) | Não informado |
| Dissertação | 2014- Universidade Estadual de Campinas-SP | Reggio Emilia e San Miniato: experiência em política pública para a qualidade da infância. | Valéria Gonçalves Andreetto | Investigar a implementação de políticas públicas de formação de professores que trabalham com crianças de 0-6 anos, explorando as cidades de Reggio Emilia e San Miniato, na Itália, analisando a proposta italiana e seus efeitos na década atual. | Edwards (1999), Farias (1994), Fortunati (1998), Gandini (2002), Hoyuelos (2003), Perez (1999), Rinaldi (1996). | Pesquisa Bibliográfica e documental |
| Artigo | 2012- Universidade Estadual do Centro Oeste- PR | Uma análise sobre Reggio Emilia no cenário brasileiro da educação infantil. | Joelma Domingues Patczyk | Analisar sua receptividade e o significado abordado na educação infantil brasileira | Não informado | Pesquisa Bibliográfica |
| Tese | 2006- Universidade Federal de Santa Catarina. | Educação infantil e pós-modernismo: a abordagem Reggio Emilia. | Marcia Regina Goulart da Silva Stemmer | Analisar a relação entre o pensamento pós-moderno e a educação infantil | Perspectiva histórica | ‘Análise crítica’ |
| Artigo | 2008- Universidade de Luterana do Brasil- Ulbra- Caxambu- MG | Artes de governar a infância: linguagem e naturalização da criança na abordagem de educação infantil da Reggio Emilia | Maria Isabel Edelweiss Bujes | Análise da abordagem da Reggio Emilia para a Educação infantil | Não Informado | Não Informado |
| Artigo | 2012- Universidade Federal de Minas Gerais- MG | Aprendizagem Infantil através do Construtivismo: ensinar e aprender. | Nathalia Cunha Polese | Compreender as formas que as crianças aprendem e como os professores constroem essa aprendizagem | Teberosky, Ferreiro, Bassedas, Piaget e o Referencial curricular para educação infantil. | Não Informado |

| | | | | | | |
|-------------|---|--|--|--|--|--|
| Artigo | 2013- Universidade de Estadual Paulista- Bauru-SP | Eventos artístico- culturais e participação da família na escola de educação infantil. | Cynthia Magda Fernandes Ariosi | Analisar a contribuição dessas atividades culturais para efetivação de uma prática participativa da família no cotidiano da escola | Campos (1998); Faria (1995); Corrêa (2006); Paro (2008); Malaguzzi (1971); Ghedini (1993); Catarsi (2008) | Pesquisa de campo e bibliográfica |
| Dissertação | 2016- Centro Universitário o FIEO Osasco - SP | Atuação de professores e a influência das escolas de Reggio Emilia. | Sandra Mara de Ramos da Silva | investigou sobre as percepções de professores a respeito de quais são os aspectos teóricos e práticos necessários para atuar em sala de aula com crianças da educação infantil | “literatura revisada” em Cunha (1989), Libâneo (2013) e Polity (2002). | Pesquisa de campo |
| Dissertação | 2016- Pontifícia Universidade de católica de São Paulo- SP | Encantos e Coerência: a infância construindo pontes entre Reggio Emilia e a política para a educação infantil no município de São Paulo. | Vilma Justina da Silva | Analisar a proposta de formação do Currículo integrador da infância Paulistana, substantivada pelas possíveis influências e inspirações do currículo para infância das escolas de Reggio Emilia. | Autores especialistas em educação infantil. | Pesquisa Bibliográfica e análise documental |
| Artigo | 2017- Não informado | A abordagem de Reggio Emilia para aprendizagem na educação infantil. | Danielle Marafon; Ana Claudia Menezes | Compreender a abordagem de Reggio Emilia, modelo italiano de educação infantil, o qual é referencia em atendimento a primeira infância | (Edwards C, Gandini L, Forman G, 1999), (Rinaldi 2014), (Barbosa 2008) | Pesquisa Bibliográfica |

Fonte: Elaborado pela autora a partir do levantamento em bancos de repositórios eletrônicos brasileiros (2019)

A abordagem de Reggio Emilia ganhou destaque internacional com ampla divulgação dos trabalhos realizados nas escolas, apresentando visão inovadora na educação de crianças pequenas, como já mostra uma das produções selecionadas nessa pesquisa:

Reggio Emilia iniciou o diálogo com o mundo em 1979, recebendo as primeiras delegações internacionais de Cuba, Espanha, Japão, Bulgária, Suíça, e França, resultando em uma exposição em Estocolmo, em 1981, chamada “O olho salta o muro”, a partir das documentações realizadas nos *nidos* e nas escolas de infância. A exposição foi sendo atualizada até chegar à versão atual “As cem linguagens da criança” que percorre diversos países pelo mundo há 25 anos, levando em todos os continentes sua mensagem de

esperança sobre a infância, suas potencialidades e seus direitos (SILVA, 2016, p. 78).

A exposição internacional das atividades desenvolvidas nas escolas de Reggio Emilia foi ganhando grande proporção e influenciando maneiras de pensar uma educação infantil humanizadora (mais desenvolvente em relação à apropriação material e simbólica da cultura humana para a construção da personalidade infantil) e de qualidade. Reforçando que quando se trata de qualidade na educação infantil estamos falando de um currículo pautado em uma educação em que as práticas pedagógicas são intencionalmente planejadas junto às crianças considerando-as sujeitos ativos, de direito, que necessitam de um ambiente desenvolvente, ou seja, que compreenda tempo, espaço, materiais, rotina, envolvimento com a família e comunidade e escuta atenta da criança. Tal concepção, também trazida por Zabalza (1999), corrobora a proposta da abordagem curricular de Regio Emilia.

Porém, essa abordagem não é considerada imutável ou pautada em normas fixas, seus educadores preferem chamar de “nosso projeto” (EDWARDS, 1999, p. 27). É uma forma de dizer que pode sofrer modificações, pois, ao longo de sua trajetória, houve influências políticas, religiosas que dificultaram a execução de propostas inovadoras. Esses fatores mostram que por onde essa abordagem possa passar pode sofrer modificações, sem perder sua essência.

No que concerne a abordagem de High Scope, que foi abordada em 5 produções, são apresentados resultados de experiências escolares em instituições para educação infantil no Brasil. As produções abordam práticas características dessa proposta curricular com crianças pequenas nos eixos de formação de professores, organização de espaços e outros enfoques, o que mostra o desenvolvimento dos princípios dessa abordagem a partir de suas referências divulgadas no país. Mesmo não tendo a mesma ampliação de divulgação (considerando a quantidade de produções encontradas) que Reggio Emilia, essa abordagem já está sendo colocada em prática como proposta curricular inovadora tanto em formações com professores quanto no trabalho desses professores junto a crianças. Ou seja, seus princípios são exequíveis em qualquer local se for permitido seu desenvolvimento.

5.2 Produções científicas com a abordagem do MEM

A abordagem curricular para creche e pré-escola do MEM está presente em apenas 4 produções encontradas nos repositórios eletrônicos brasileiros. Porém, mesmo

sendo publicadas em repositórios brasileiros, duas delas não foram desenvolvidas no Brasil, o que pode indicar que mesmo não sendo produção brasileira, a sua divulgação se fez em língua portuguesa, logo, é viável para conhecer mais sobre essa proposta pedagógica.

Para se ter uma base genérica do que tratam essas produções científicas será apresentado no quadro abaixo as quatro produções desenvolvidas e publicadas no Brasil. Nelas contém alguns dados encontrados no resumo que mostram do que se tratam.

Quadro 5- produções científicas com a abordagem do MEM

| Abordagem Curricular do MEM | | | | | | |
|-----------------------------|---|--|--|--|---|--------------------------------------|
| Tipo de produção | Ano e local de produção | Título | Autor | Questão de investigação e ou Objetivo | Fundamentação Teórica | Metodologia |
| Artigo | 2011-Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho- Unesp- SP | Escola Moderna Portuguesa e Plano Curricular Base para educação infantil da Espanha. | Maévi Anabel Nono | Não informado ⁵ | Não informado | Não informado |
| Tese | 2013-Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista. Marília- SP. | A mediação pedagógica na educação infantil para o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais. | Suzana Marcolino | Investigar a natureza da mediação pedagógica que produz o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais, com fundamento na Teoria do Jogo de Elkonin e colaboradores. | Teoria do Jogo de Elkonin e colaboradores | Pesquisa de campo e análise crítica. |
| Artigo | 2014-Florianópolis (divulgação em revista brasileira) | Reconstruindo a cultura em cooperação mediado pela pedagogia para a infância do Movimento da Escola Moderna portuguesa. | Maria Assunção Folque | Repensar o papel da escola infantil e do educador na sua relação com as crianças e com a sociedade recorrendo às teoria histórico-cultural e da atividade | THC e Teoria da atividade | Pesquisa bibliográfica |
| Artigo | 2016 (divulgação brasileira em São Paulo) | Brincar juntos na Escola da Infância: a brincadeira entre crianças de idades diferentes na Proposta do Movimento da Escola Moderna Portuguesa. | Suzana Marcolino; Suely Amaral Mello; Maria Assunção Folque. | Tomando os papéis assumidos pelas crianças e suas ações como unidade de estudo da brincadeira, buscamos verificar se ocorrem transformações | THC | Pesquisa de campo. |

⁵ Trata-se de um material de formação de professores que não contém objetivos ou metodologia, apenas apresenta características das propostas curriculares.

| | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|
| | | | | no que diz respeito à forma como as crianças mais novas interpretam os papéis. | | |
|--|--|--|--|--|--|--|

Fonte: Elaborado pela autora a partir do levantamento em bancos de repositórios eletrônicos brasileiros (2019)

O número pequeno de trabalhos encontrados pode elucidar que essa abordagem ainda não ecoa nas produções científicas em relação as outras duas elencadas nessa pesquisa. Mesmo sendo uma abordagem de um país com o aparente acesso fácil, uma vez que se trata da mesma língua que se fala no Brasil, não são tantas as repercussões dessa abordagem nas produções acadêmicas brasileiras.

Destacam-se as produções científicas de Folque (2014, 2016, 2017), junto a colaboradoras brasileiras, que tem divulgado no Brasil trabalhos que apresentam essa abordagem, seja mostrando suas características, como também as possibilidades de propostas exequíveis.

A autora (2014) apresenta pressupostos da THC para explicar a importância da interação criança-cultura, da atividade mediadora como a brincadeira e, principalmente, o lugar da criança nas relações sociais. Esses pressupostos são essenciais aos professores de educação infantil, principalmente se se apoiam no modelo do MEM, que tem referências da THC na sua estrutura teórico-metodológica.

No que se refere aos aspectos fundamentais do trabalho com crianças pequenas no MEM, Folque (2014) destaca a organização do espaço e das atividades, mediação dialogante do professor e os circuitos de comunicação. A autora traz em sua produção a organização do espaço no MEM, destacando a utilização não de brinquedos prontos ou industrializados, mas de objetos para a criança criar a partir de brinquedos e experiências anteriores. Vigotski (2009) enfatiza a importância da criação na brincadeira e fora dela, para o desenvolvimento humano: “a imaginação é uma condição totalmente necessária para quase toda atividade mental humana” (p. 35). Marcolino (2013) já enfatizava a importância de a criança criar a partir de suas experiências – a forma mais elaborada da brincadeira e que contribui para níveis mais altos do desenvolvimento. No entanto, é indispensável que o professor conheça as possibilidades de criação, principalmente para propor experiências que oportunizem as crianças criarem.

Folque é referência nos estudos do MEM e da THC. Foi também coorientadora da tese selecionada nesse levantamento, um exemplo importante de cooperação e parceria entre os dois países já que a pesquisa de doutorado foi desenvolvida compreendendo dados de escolas públicas brasileiras e de uma escola membro do Movimento da Escola Moderna Portuguesa (MEM), na cidade de Évora, Portugal. Tal experiência demonstra que essa abordagem, mesmo não tendo muita repercussão nas produções científicas brasileiras, pode oferecer inúmeras possibilidades de discussões e execução dos princípios no currículo de educação infantil no país.

5.3 Produções com a abordagem curricular de High Scope

Foram encontradas seis produções científicas que tratam da abordagem curricular High Scope, sendo cinco artigos e uma dissertação. Eles estão organizados no quadro abaixo:

Quadro 6- Produções com a abordagem curricular High Scope

| Abordagem High Scope | | | | | | |
|----------------------|--|--|--|--|-------------------------|---|
| Tipo de produção | Ano e local de produção | Título | Autor | Questão de investigação e ou Objetivo | Fundamentação Teórica | Metodologia |
| Artigo | 2007 São Paulo-SP | Narrativas infantis: um estudo de caso em uma instituição infantil | Tizuko Morchida Kishimoto; Maria Leticia Ribeiro dos Santos; Dorli Ribeiro Basílio | Não informado | Não informado | Estudo de caso instrumental, colaborativo |
| Artigo | 2009-Universidade do Vale do Itajaí-SC | A formação continuada na educação infantil. | Lísia Regina Michels; Ferreira Maria Helena Cordeiro | Desenvolver um programa para a Educação infantil para o atendimento de crianças de zero a seis anos, a partir do qual possam ser oferecidas oportunidades permanentes de produção de conhecimento e formação de pesquisadores, profissionais, educadores e atendimento aos pais, visando a construção de um Centro de Excelência em Educação infantil. | HOHMANN; WEIKART (1997) | Pesquisa-ação |

| | | | | | | |
|-------------|---|--|--|--|---|--------------------------------------|
| Artigo | 2015- Natal- RN | O laboratório da criança como espaço de múltiplas aprendizagens. | Edilma Costa Negreiros Vasconcelos; Heles Cristina Ferreira de Souza; Iraci Vaz da Silva Fortunato; Patricia de Souza Azevedo. | Evidenciar os desafios, possibilidades, e/ou transformações dessa implementação (laboratório da criança) como espaço de múltiplas aprendizagens das crianças. | Não informado | Laboratorial |
| Artigo | Ano não informado-UNIVALI | Educação infantil e projetos: uma questão de currículo ou método? | Sandra Cristina Vanzuita da Silva; Valéria Silva Ferreira. | Compreender como estas perspectivas teóricas sugerem o desenvolvimento de um projeto. Estas sugestões ocorrem em nível curricular? | Não informado | Não informado |
| Artigo | 2011- Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho- Unesp- SP | Conhecendo High Scope e Reggio Emilia | Maévi Anabel Nono | Não informado | Não informado | Não informado |
| Dissertação | 2016- Universidade Federal de Alagoas-UFAL- Maceió-AL | A abordagem educativa High/Scope na prática de estágio supervisionado em educação infantil: contribuições para as crianças e os estudantes | Thainy Kléia da Silva Lira | Identificar as contribuições do processo de implementação da abordagem High/Scope para as crianças e para o desenvolvimento profissional das estudantes estagiárias envolvidas nesse processo, sobretudo, no que diz respeito aos elementos do currículo da referida abordagem: sequência planejar-fazer-rever (P-F-R), organização do espaço e interação adulto-criança. | Não informa claramente uma linha teórica, mas utiliza constantemente autores como Hohmann e Weikart (2007). | Pesquisa bibliográfica e documental. |

Fonte: Elaborado pela autora a partir do levantamento em bancos de repositórios eletrônicos brasileiros

A maioria dos trabalhos encontrados que tratam dessa abordagem curricular é realizada a partir de pesquisa-ação e pesquisa laboratorial (metodologias de investigação que partem de uma intervenção, nesse caso, a prática dos princípios dessa abordagem no em experiências brasileiras), tentando compreender aspectos importantes dessa abordagem como a formação do professor, a criança e o conhecimento do próprio currículo High Scope.

Uma característica comum encontrada nessas produções é a utilização da proposta de projetos, também utilizada no MEM e em Reggio Emilia, onde a utilização de estratégias para promover a autonomia das crianças é uma proposta de resolução de problemas. A partir de problemas da vida cotidiana das crianças (o que não inviabiliza o professor de sugerir um problema como um fio condutor também), elas se sentem instigadas a se envolver mais nas atividades em torno dessa investigação por meio de uma problemática. Esse tipo de projeto “cria espaço para delinear pedagogias que favorecem a iniciativa da criança, o protagonismo, a aprendizagem e a expressão do conhecimento, pressupostos encontrados na Abordagem de Projetos.” (KISHIMOTO, SANTOS E BASÍLIO, 2007, p. 430). As autoras enfatizam essa forma de trabalhar com projeto do mesmo modo como se trabalha no modelo de Reggio Emilia, “seguida por muitos outros, entre os quais Malaguzzi (2001), que propõe a tomada de decisões como um direito da criança e a expressão de projetos por meio de cem linguagens” (p.430). Ou seja, percebem-se pontos em comum entre as abordagens. Um deles é a promoção da autonomia infantil através de projetos do interesse da criança e o professor como o organizador do espaço para que esse projeto se desenvolva.

Na produção de Nono (2011) são apresentadas as abordagens de High Scope, Reggio Emilia e MEM no mesmo trabalho. Trata-se de parte de um *Caderno de formação: formação de professores educação infantil: princípios e fundamentos* da Universidade Estadual Paulista-Unesp-SP. Nessa produção o autor divide em artigos os capítulos do caderno, mostrando um pouco dessas abordagens. É uma contribuição em meio a referências bibliográficas que ajudam a conhecer essas propostas curriculares com uma leitura mais clara, onde professores podem também utilizar para pensar caminhos e execução das abordagens curriculares no contexto da educação infantil brasileira, já que se trata de um caderno para formação de professores:

Além de analisar modelos e referenciais curriculares elaborados em diferentes contextos, o aluno poderá discutir o trabalho a ser realizado nas instituições de Educação infantil no que se refere ao desenvolvimento da Identidade e Autonomia das crianças pequenas e às interações delas com seu Meio Natural e Social. Espera-se também oferecer condições para discussões das possibilidades de organização do tempo e do espaço nas creches e pré-escolas, e sobre o significado da avaliação no trabalho com crianças de zero a seis anos. (NONO, 2011, p. 12).

Explorar as abordagens curriculares que tem dado certo em diversos contextos internacionais de educação infantil é abrir precedentes para pensar possibilidades de execução de práticas significativas para crianças pequenas considerando o que já

conhecemos nos documentos legais brasileiros e também em referenciais teóricos que tem se difundido no Brasil nas últimas décadas.

Esse levantamento de produções científicas já dão indícios que as propostas curriculares elencadas podem contribuir para o avanço, com parâmetros de qualidade da universalização da educação infantil no Brasil. No entanto, não basta apenas conhecer as propostas, é necessário fazer inferências e críticas considerando o que de fato carrega cada uma delas e seus princípios, levando em conta que não são fechadas e inflexíveis.

No capítulo seguinte será apresentada a produção científica selecionada para a análise e reflexão de contribuições e limites a partir da abordagem, curricular de Reggio Emilia.

| | | | | | | | |
|--|---|--|---|---|---------------------------|---------------------------------------|--|
| <p>2011- Faculdade de Educação USP-SP</p> | <p>A documentação na abordagem de Reggio Emilia para a educação infantil e suas contribuições para práticas pedagógicas: um olhar e as possibilidades em um contexto brasileiro</p> | <p>Nayara Vicari de Paiva Baracho Orientadora : Dra Marieta Lúcia Machado Nicolau.</p> | <p>Conceituar a prática da documentação na abordagem de Reggio Emilia (Itália), estabelecendo suas principais características e propósitos e destacando, especialmente, sua contribuição para a formação dos professores; investigar qual o papel ocupado pelas crianças em uma instituição pública de Educação infantil no que se refere à participação em seus processos de desenvolvimento e aprendizagem; investigar o dia-a-dia de salas de educação infantil com o intuito de perceber se há presença, na práticas dos professores, das etapas do processo de documentação (observação, registro, reflexão e publicação) e, em caso afirmativo, de que forma acontecem; investigar se a documentação da abordagem de Reggio Emilia para a equipe de professores da Educação infantil, destacando o papel da documentação, pode acarretar mudanças na prática educativa da instituição. (p.19)</p> | <p>Documentação pedagógica na prática docente</p> | <p>Histórico-Cultural</p> | <p>Estudo de caso e Pesquisa-ação</p> | <p>Centro de educação infantil de São Paulo.</p> |
|--|---|--|---|---|---------------------------|---------------------------------------|--|

A produção científica selecionada para a análise é resultado de uma pesquisa da pós-graduação *Stricto-sensu* do Mestrado em Educação (com área de concentração Psicologia e educação) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP-SP), que traz em seu corpus de investigação a abordagem curricular de Reggio Emilia. Essa abordagem não é o foco principal de investigação da autora do trabalho, mas ela trata dessa abordagem curricular para investigar a documentação a partir dela.

Nas buscas pelas três abordagens curriculares elencadas para essa pesquisa, foram encontradas mais produções sobre Reggio Emilia, no total foram 13 trabalhos que tratavam de currículo na educação infantil trazendo essa abordagem em seu estudo. Isso pode revelar que as propostas pedagógicas de Reggio Emilia estão adentrando cada vez mais nas discussões brasileiras e para além das discussões ela está tendo repercussão nas pesquisas em que estão colocando em prática elementos dessa abordagem em instituições de educação infantil no Brasil.

Essa dissertação foi escolhida segundo alguns critérios: por ser resultado de uma pesquisa de pós-graduação *stricto sensu*, que segundo Cury (2005), deverá ter alta competência científica, ou seja, se deu pela densidade dos dados que poderiam ter nesse tipo de produção acadêmica, uma vez que pesquisas desenvolvidas nesse âmbito requerem um aprofundamento teórico, conceitual e metodológica com mais rigor científico para explicar e divulgar os conhecimentos produzidos na área investigada.

A aplicabilidade dos conhecimentos na área da educação dependem do desenvolvimento de teorias próprias, de seleção adequada de procedimentos e instrumentos, da análise interpretativa dos dados, de sua organização em padrões significativos, da comunicação precisa dos resultados e conclusões e da sua validação pela análise crítica da comunidade científica. (ALVES MAZZOTTI, 2001, p. 48)

Outros aspectos, *a priori*, também foram considerados para essa escolha que pudessem apresentar dados relevantes para análise. Não apenas os descritores foram importantes nesse processo, mas os conteúdos presentes nos resumos das produções também foram considerados, uma vez que essa parte de um trabalho científico é fundamental para apresentar sucintamente aspectos relevantes do estudo em questão. Dados como objetivos, objeto de estudo, *locus* de investigação, procedimentos metodológicos, referencial teórico e abordagem curricular usada foram fatores importantes na escolha dessa produção. No entanto, algo que foi decisivo para essa seleção foi um dos objetivos destacados por Baracho (2011): “investigar qual o papel ocupado pelas crianças em uma instituição pública de Educação Infantil no que se refere

à participação em seus processos de desenvolvimento e aprendizagem”. Se consideramos que a qualidade na educação infantil, entre outras características, necessita considerar a criança como centro do planejamento educativo (não menosprezando o professor e o meio), um sujeito ativo, de direitos, capaz de opinar, se expressar de tomar decisões, é necessário perceber a concepção de criança e o lugar que ela ocupa nas relações em que se trabalha um currículo como o de Reggio Emilia.

Considerando pontos em comum da abordagem de Reggio Emilia com o currículo de qualidade também defendido por Zabalza (1999), juntamente com os direitos da criança presentes nas DCNEI (BRASIL, 2009) e aspectos de educação desenvolvente da THC, algumas características foram destacadas da produção científica selecionada como a organização do tempo e espaço educativo, o papel do professor, a escuta da criança e como ela é vista e tratada no ambiente escolar a partir do objeto de investigação da autora, para apresentar o lugar que a criança ocupa nas relações escolares antes e depois da intervenção da pesquisadora em uma instituição de educação infantil.

A dissertação selecionada que traz em seu corpus de estudos a abordagem de Reggio Emilia foi desenvolvida por Baracho (2011) que tem como eixo central de sua pesquisa a prática de educadores de instituição de educação infantil com base na documentação pedagógica (observar e registrar). Porém, a pesquisadora trouxe em suas discursões aspectos importantes que norteiam essa documentação para poder compreendê-la melhor, desse modo ela não apresenta um objetivo principal e outros específicos, mas quatro grandes objetivos que guiaram sua pesquisa, como apresentado no quadro anterior.

Os objetivos giram em torno da documentação pedagógica, principal característica da abordagem curricular de Reggio Emilia. A autora considera que essa documentação está diretamente relacionada com a formação de professores e a concepção sobre infâncias e educação, ou seja, a formação que os professores têm e o lugar que a criança ocupa nas relações escolares são fundamentais para a documentação à luz da abordagem de Reggio Emilia, uma vez que para compreender o que é necessário para essa documentação é preciso conhecer o currículo explícito e oculto que se desenvolve na educação infantil. A pesquisadora desenvolveu pesquisa-ação em um Centro de Educação Infantil do município de São Paulo, que contou com o acompanhamento e observações iniciais de uma professora e intervenção com

momentos de formação com uma professora e construção de um espaço que é referência na abordagem de Reggio Emilia - o Ateliê.

O lócus de investigação da pesquisadora foi um Centro de Educação Infantil na cidade de São Paulo com crianças de 3 a 4 anos de idade (pegando a creche e pré-escola) e duas professoras que não trabalhavam anteriormente com a prática da documentação (a pesquisadora optou em realizar seu estudo em uma instituição onde não eram desenvolvidas atividades a luz da abordagem de Reggio Emilia). A estrutura de seu trabalho como um todo foi dividido em sessões, que vão desde a explanação da Proposta curricular de Reggio Emília, da educação infantil no Brasil e em São Paulo assim como a legislação dessa etapa de educação, apresentou também aspectos importantes da THC e da sua intervenção (formação com as professoras e acompanhamento de suas práticas pedagógicas), que se caracterizou como um estudo de caso e pesquisa-ação (procedimentos metodológicos de sua pesquisa).

A pesquisadora observou a prática pedagógica das duas professoras da pré-escola, realizou entrevistas com elas e com a coordenadora e diretora da instituição para posteriormente realizar uma intervenção em uma das turmas em que fez o acompanhamento com observação participante.

É importante fazer uma advertência quando pesquisadores estruturam suas pesquisas de campo, colocando a pesquisa-ação como caminho metodológico de uma pesquisa que parte da iniciativa e necessidade do pesquisador e não do campo de pesquisa.

O maior problema de grande parte dos trabalhos apresentados como estudos de caso é que eles não se caracterizam como tal. Refletindo uma visão equivocada sobre a natureza desse tipo de pesquisa, esses estudos são assim chamados por seus autores pelo simples fato de serem desenvolvidos em apenas uma unidade (uma escola, uma turma) ou por incluírem um número muito reduzido de sujeitos (ALVES-MAZZOTI, 2006, p.639).

O estudo de caso, conforme a autora citada, se caracteriza não pela escolha de apenas um lócus de investigação, mas pela seleção desse lócus, podendo ser um sujeito, um grupo, ou um local que apresente um fenômeno atípico em relação aos outros.

A própria escolha da pesquisadora não foi por um caso singular dentre outras instituições de educação infantil, o que poderia indicar que ela conseguiria desenvolver sua pesquisa em outro(s) lócus de investigação. Mas ela optou em utilizar essa abordagem de pesquisa para alcançar seus objetivos, onde em sua observação participante ela percebeu uma realidade conflitante com o que preconiza tanto a

abordagem de Reggio Emilia como também com autores que pesquisam sobre essa etapa de educação e a própria legislação para educação infantil. E a fim de tentar sensibilizar as professoras sobre suas práticas pedagógicas, a pesquisadora traçou um caminho para isso por meio de uma intervenção, com formações junto às professoras e outros funcionários da instituição. O que modificou parte do lócus de investigação após essa intervenção.

Outra questão importante no corpus textual dessa produção científica é o uso da THC como aporte teórico da investigação, que foi apresentada em uma sessão que traz a teoria, mas nas sessões destinadas a apresentação e análise dos dados não foram encontradas citações referente a THC, ou seja, ela trata da teoria em uma parte de seu texto, mas não a utiliza para análise dos dados de sua pesquisa.

Isso demonstra fragilidade na análise dos dados à luz de uma teoria escolhida a priori pela própria pesquisadora. Ela utilizou em suas análises e considerações dos dados o que Alves Mazzotti (2001) chama de “constructos teóricos” onde não são citados diretamente teóricos, mas sim autores que são referência na área investigada.

Não tendo a intenção de menosprezar a utilização de diversos autores na análise de dados da pesquisa selecionada, pois eles são referência nos estudos da educação infantil no Brasil, mas essa não utilização de seu próprio referencial teórico (THC) pode fragilizar a oportunidade de respaldar todo o arcabouço de dados pesquisados com a própria abordagem curricular de Reggio Emilia, usada na pesquisa selecionada como também a THC.

Para compreender aspectos das influências da abordagem de Reggio Emilia na produção da pesquisa selecionada é preciso apresentar, mesmo que de forma sucinta os momentos do desenvolvimento da pesquisa no lócus de investigação. A pesquisadora optou por períodos de observações participantes (em duas turmas de crianças de 3-4 anos de idade) e entrevista com duas professoras (uma professora de cada turma escolhida para pesquisa), coordenadora e diretora da instituição:

Iniciamos a observação da rotina das salas escolhidas, que se daria por diversos dias com o intuito de obter informações referentes aos objetivos da pesquisa, bem como realizamos entrevistas com as professoras, a coordenadora e a diretora. Entre os meses de setembro e dezembro de 2010, realizamos 57h de observação. (BARACHO, 2011, p128)

Na produção científica não fica explícito o momento em que foram realizadas as entrevistas, no entanto, no percurso em que é apresentada a caracterização da instituição, a pesquisadora traz perguntas e respostas das professoras acerca de registros

observações sobre a estrutura física e organizacional da instituição, o que pode indicar que ela intercalava as pesquisas conforme dúvidas e interesses iam surgindo durante a observação e registros fotográficos.

Após esse período de observação, foram realizados momentos de diálogos e reflexões sobre o que foi observado e registrado juntamente com as professoras, coordenadora e diretora. Esses momentos foram chamados pela pesquisadora de ações, sendo uma delas com todos os funcionários da instituição e outra somente com uma professora – que ficaria sendo acompanhada pela pesquisadora até o fim da pesquisa. Foram nessas ações que a pesquisadora apresentou aspectos gerais da abordagem curricular de Reggio Emilia a fim de sensibilizar as professoras e outros profissionais para que a proposta resultasse em alguma mudança na prática pedagógica. A pesquisadora utilizou momentos da “parada” pedagógica da instituição (que acontecia uma vez ao mês) para essas ações, que aqui podemos chamar de formações (não fica claro quantos encontros desses foram realizados, pois na pesquisa é utilizado o termo *conversa* para tratar sobre essas ações). A partir desse momento, a pesquisadora ficou acompanhando a prática de uma professora (pois a outra que era responsável pela outra turma entrou de licença maternidade), e pôde fazer inferências e comparação do antes e depois desse período de observação, reflexão e realização de novas práticas a luz dessa abordagem, o que pôde mostrar como a criança era vista antes e depois dessa intervenção da pesquisadora.

Para compreender o papel ocupado pelas crianças na instituição lócus de investigação da pesquisadora, é indispensável compreender o meio que a criança está inserida e principalmente o papel que esse meio tem no desenvolvimento infantil.

Para uma compreensão correta do papel do meio no desenvolvimento da criança, é necessário investigá-lo não com parâmetros absolutos, mas relativos, se for possível assim expressar. O meio não deve ser estudado como um ambiente de desenvolvimento que, por força de conter determinadas qualidades ou características, já define pura e objetivamente o desenvolvimento da criança. É sempre necessário abordá-lo do ponto de vista da relação existente entre ele e a criança numa determinada etapa de desenvolvimento. (VIGOTSKI, 2018, p. 74)

Para Vigotski, o meio não é apenas o espaço físico que a criança está, mas para além dele é também toda relação que se estabelece nesse espaço, ou seja, as interações, as pessoas, as atividades que são desenvolvidas caracterizam esse meio. Investigar o papel que a criança ocupa nessas relações requer a compreensão que esse meio influi no desenvolvimento da criança.

É importante frisar que essa relação não é tão simples, pois o meio se modifica para criança assim como a necessidade da criança vai se modificando frente ao meio, ou seja, é em uma relação dialética que se explica pela THC quando se trata da lei genética do desenvolvimento cultural, já apresentada aqui (no capítulo três).

Baracho (2011) acentua a importância da formação do professor e a sua concepção de infância e educação para compreender esse desenvolvimento na documentação pedagógica uma vez que esse procedimento trata de pesquisar sobre o desenvolvimento infantil

A documentação foi então se consolidando como estratégia de pesquisa sobre questões relacionadas ao desenvolvimento infantil, à forma como as crianças se desenvolvem, suas teorias e hipóteses sobre o mundo que as cerca, à forma de organizar o ambiente e à atuação docente. Além disso, a publicação das investigações e pesquisas elaboradas pela equipe de educadores tem a finalidade de comunicar às crianças, aos pais e à comunidade as descobertas feitas e os novos rumos do trabalho pedagógico. (BARACHO, 2011, p.33)

Observar o processo do desenvolvimento infantil para além do imediato aparente é uma atividade complexa, considerando que as nossas visões estereotipadas sobre esse assunto podem, ao invés de clarear aspectos desse desenvolvimento, esconder fatos importantes a serem levados em consideração nessa análise. “A observação requer do educador intencionalidade, direcionamento do olhar (delimitações de intenções e concepções), sistematização e clareza do que fazer com o que foi observado.” (BARACHO, 2011, p.44). É esse olhar atencioso que o professor da educação infantil necessita ter e perceber nuances importantes da expressão infantil e o novo que ela alcançou, ou seja, os aspectos que compõe o desenvolvimento infantil não são conferidos por idade cronológica, mas pelos saltos qualitativos que a criança conseguiu dar através de um caminho de evolução e até involução, “se quisermos apresentar um quadro geral do desenvolvimento da criança, teremos umas linhas onduladas” (VIGOTSKI, 2018, p. 23). Ele ainda acrescenta:

o aspecto mais importante que faz com que o desenvolvimento seja desenvolvimento, que lhe atribui uma qualidade sem a qual não pode ser chamado de desenvolvimento, é o **surgimento do novo**. Se, diante de nós, temos um processo no decorrer do qual não surge nenhuma nova qualidade, nenhuma nova particularidade, nenhuma nova formação, então, é claro, não podemos falar em desenvolvimento no sentido próprio dessa palavra. (IDEM, p.33).

O conhecimento que o professor tem sobre o desenvolvimento irá direcioná-lo para a observação intencional para os aspectos que o compõe. Corroborando com essa teoria, a abordagem de Reggio dá muita importância para a formação continuada desse professor e para a escuta atenta da criança, não apenas através da fala oral, mas das

diversas maneiras de expressão. Observar, registrar e atuar em cima do que foi observado também é agir na ZDI e o professor precisa ter clareza de como atuar nessa zona para que a criança possa alcançar o novo, trata-se de uma constante dialética entre criança-meio-professor. Por isso que a interação entre o professor e a criança é fundamental no desenvolvimento dela.

6.2 Interação professor-criança-meio

Para compreender como a pesquisadora aborda a interação professor-criança a luz da abordagem de Reggio Emilia, é necessário apresentar alguns aspectos que mostrem a sua concepção sobre o professor da educação infantil. Para isso foram selecionados dois trechos de citações de sua dissertação que exibem algumas concepções de Baracho (2011) em relação ao docente: “o professor assume um papel investigativo e reflexivo, sendo um construtor das aprendizagens das crianças, que passam a ocupar a centralidade do processo de aprendizagem” (p. 17). Mesmo a criança ocupando o centro desse processo, enfatizamos que tanto o professor quanto a criança e o meio educativo formam o tripé que sustenta as propostas pedagógicas, assim como também é defendido na THC.

Em outro trecho a pesquisadora apresenta a importância de compreensão das necessidades das crianças, “os professores devem aprender a interpretar processos em lugar de esperar resultados para avaliar. Precisam estar dispostos a ingressar no tempo das crianças e perceber os interesses que emergem no percurso das atividades.” (p. 38). Como o alvo da pesquisa selecionada era a documentação à luz da abordagem de Reggio Emilia, ela apresenta a necessidade de um professor pesquisador no seu ambiente de trabalho que de forma intencional deve observar os movimentos do desenvolvimento da criança além do aparente e, principalmente, se ater ao processo e não apenas ao resultado. E ingressar no tempo das crianças é fundamental na prática docente, considerando-a um sujeito que compartilha o genérico e o singular da cultura, verificando que ela se expressa de diversas formas (por isso o termo as cem linguagens da criança, em Reggio emilia), e principalmente, porque o tempo de desenvolvimento da criança não se restringe pelo cronológico (VIGOTSKI, 2018), mas principalmente acontece pelas relações sociais em que ela participa.

Na abordagem de Reggio Emilia é muito marcante a preocupação das interações sociais nos estabelecimentos de educação infantil, não somente entre os sujeitos das escolas, mas a interação com os pais das crianças e a comunidade fora da escola.

“Reggio desafia com sucesso muitas falsas dicotomias – arte x ciência, prazer x estudo, família nuclear x grande família, indivíduo x comunidade, criança x adulto; atingindo uma harmonia singular, que cobre todos esses contrastes.” (FORMAN, 1999). Podemos perceber também a importância das diversas interações com as coisas do mundo na THC quando Vigotski (1996) fala sobre o desenvolvimento infantil: “o meio social origina todas as propriedades especificamente humanas da personalidade em que a criança vai adquirindo; é a fonte do desenvolvimento social da criança que se realiza nos processos de interação real das formas ideais e efetivas.” (VYGOSTKI, 1996, p. 270). Compreender que o envolvimento, a apropriação e o diálogo com as coisas existentes da nossa cultura é inerente a todas as pessoas ao pensar em desenvolvimento da inteligência e personalidade é fundamental para professores da primeira infância, como também está explícito no artigo 9º das DCNEI de 2009 que apontam que as interações e brincadeiras são os eixos que compõem a proposta curricular da educação infantil. Com isso, reforçamos a estreita ligação de uma base teórica que sustenta nessa abordagem e para além dela, no Brasil, também temos legislação que reforçam essa relação.

Na pesquisa de Baracho (2011) pode-se perceber a presença marcante da interação professor-criança como algo indispensável na documentação. Essa interação pode elucidar tanto a prática pedagógica, seu olhar sobre a criança e o próprio lugar que a criança ocupa nas relações escolares.

Despendemos especial atenção à ação dos professores com o intuito de buscar entender sua forma de relacionar-se com as crianças e com o trabalho pedagógico, uma vez que para atender a documentação, é preciso enxergar a prática como algo “vivo” que vai além dos registros e planejamentos de aula feitos de maneira burocrática (BARACHO, 2011, p. 126-127).

A autora direciona sua atenção para as práticas desenvolvidas pelos professores de educação infantil defendendo uma postura que coloque a criança junto a essas práticas. É uma visão importante, segundo a THC, ao se pensar no currículo para crianças pequenas, tendo elas o direito de participar e não apenas ser ‘telespectadoras’ dessas práticas. No entanto, a não inserção da criança no planejamento e desenvolvimento da prática pedagógica também pode elucidar o tipo de interação que ocorre entre professor-criança no ambiente escolar. Conseguir visualizar essa interação é fundamental na documentação pedagógica, mesmo que seja difícil para o professor, caso ele não compreenda os caminhos para uma interação significativa entre ele e as crianças e entre os três (professor-criança-meio).

Para essa interação Baracho (2011) também apresenta a organização intencional do professor, mas com a participação da criança, ou seja, não se trata de uma educação centrada no professor, adultocêntrica, mas em parceria com as crianças.

As diversas formas de organização de espaço da escola possibilitam diferentes maneiras de interação social as relações criança- criança são tão importantes quanto as que acontecem entre adulto-criança e criança-ambiente para o desenvolvimento de aprendizagens infantis. É importante garantir que as crianças tenham autonomia ao fazer essas escolhas: as produções não devem estar sempre definidas pelo adulto, e o espaço deve refletir a flexibilidade da rotina e sua possibilidade de ressignificação pelas crianças. (p.166).

O desenvolvimento da autonomia infantil pode já ter caído no senso comum nos discursos sobre as crianças e educação infantil, no entanto, é imprescindível compreender o que norteia essa autonomia, que é muito defendida nas escolas de Reggio Emilia e também nas abordagens do MEM e High Scope, principalmente unidas pela proposta do trabalho com projetos. Trata-se de organizar o ambiente para e junto às crianças em prol de desenvolver atividades acessíveis a todas elas, onde são encorajadas a opinar, investigar, brincar em pequenos e grandes grupos, partilhando seus interesses e necessidades junto a seus pares e parceiros mais experientes, nesse caso o professor.

Os espaços intencionalmente planejados foram mencionados pela pesquisadora não apenas para promover a interação entre os sujeitos da educação infantil, mas para a própria aprendizagem e desenvolvimento da criança, que acontece por meio das interações:

A estrutura escolar bem planejada faz parte do currículo da Educação Infantil. É preciso que os espaços passem a ser mais do que um facilitador: devem ser um fator de aprendizagem (FORNEIRO, 1998). O ambiente deve ser preparado de forma a provocar novas aprendizagens, o que implica flexibilidade na organização. (BARACHO, 2011, p. 167).

Considerar o meio como algo para além de ‘facilitador’ de aprendizagem, coloca em evidência novamente o papel desse meio, que segundo a THC, traz os elementos indispensáveis para o desenvolvimento da inteligência e personalidade da criança.

Levar em consideração o tempo, espaço, materiais e atividades são aspectos recorrentes na pesquisa de Baracho (2011), porém ela não utiliza muitas referências de autores que tratam da abordagem de Reggio Emilia em sua discussão sobre esses aspectos. No entanto é importante destacar um trecho em que cita a sua ligação com a abordagem de Reggio Emilia para tratar desses aspectos:

Nos seminários que participamos que tratam da abordagem de Reggio Emilia, foi possível perceber que, nas escolas italianas, há uma grande preocupação com o respeito pelo tempo das crianças. Há alguns momentos definidos, porém, sem a rigidez e a fragmentação observadas nas realidades brasileiras. Assim, não se caracteriza por espontaneísmo pedagógico, mas, respeito aos interesses das crianças, à percepção e que o tempo dos adultos é outro, controlado pelo relógio. (BARACHO, 2011, p.170).

Ao participar desses encontros ela pode compreender, para além de suas referências bibliográficas, o desenvolvimento e organização das rotinas nas escolas de Reggio Emilia. Reforça-se o tempo das crianças, a flexibilidade na rotina e direcionamento não autoritário do professor, algo que ela pôde fazer um contraponto com a realidade brasileira. Onde muitas pesquisas brasileiras, sobre a educação infantil no país indicam uma rotina rígida, adultocêntrica, com pouco tempo para interações e brincadeiras (por mais que as DCNEI - documento que todo professor deve compreender e guiar suas propostas por meio dele - indique outro caminho). Fazer essa relação já pode ser uma oportunidade de reflexão a cerca das possibilidades vislumbradas em Reggio Emilia para o currículo da educação infantil no Brasil.

Atrelada a interação estabelecida entre professor-criança, pode-se perceber como ocorre a escuta da criança pelo professor.

Dar espaço para que as vozes das crianças sejam ouvidas nos ambientes escolares ainda é um desafio na educação infantil. Principalmente, pela prática centrada no professor, que, via de regra, faz seu planejamento para as crianças e não com elas. Outra questão para encobrir essas vozes é o que se compreende como fala da criança, principalmente, da criança bem pequena e dos bebês. Estamos falando aqui das formas de expressão das crianças, a percepção de suas necessidades para além da fala oral, ou como é defendido em Reggio Emilia, das cem linguagens da criança. Segundo Baracho (2011), “ao falarmos de escuta, não estamos nos referindo apenas à escuta da palavra falada, mas também à escuta dos gestos, dos espaços, dos desenhos, das expressões...” (p. 30). Captar e compreender o que dizem as crianças em suas diversas ações é ponto de partida e ação indispensável na prática docente, ou seja, os professores “Devem perceber que escutar as crianças é tanto necessário quanto prático” (MALAGUZZI, 1999, p. 83). Ou seja, não basta apenas saber que tem que haver uma escuta que abarque as expressões da criança pequena, é necessário praticá-la acima de tudo, com isso a criança tem seu lugar destacado nas relações estabelecidas pelo professor, elas não ficam a parte do que é desenvolvido ou são colocadas como espectadoras, e sim, são

compreendidas em diversos aspectos, alcançando seus interesses e necessidades de aprendizagens.

No que tange à escuta dentro da proposta de documentação de Reggio Emilia, foram destacados dois trechos sobre essa ação como possibilidade na prática pedagógica junto às crianças: “Ao trabalhar com as crianças utilizando a documentação, sua capacidade de escuta e concentração por períodos mais longos aumenta, pois elas têm sua confiança aumentada ao perceberem o valor de suas vozes nas produções na escola” (p. 169). Aqui se trata da escuta da criança e a atenção dada a ela pela documentação pedagógica, onde percebem que suas vozes estão ecoando na documentação docente.

No caminho percorrido na pesquisa de Baracho, a sua concepção sobre a escuta à criança começam a ir de encontro com a realidade pesquisada. O que pode levar a refletir sobre intervenções com práticas pedagógicas inspiradas nos princípios da abordagem de Reggio Emilia a partir da realidade investigada.

Baracho (2011) reforça que em Reggio Emilia “os professores buscam trabalhar em colaboração com a criança, buscando interpretar e projetar novas hipóteses, definindo assim atividades/projetos que devem seguir adiante.” (p. 171). Mesmo que as professoras, também sujeitos de pesquisa, não conhecessem as propostas dessa abordagem, era necessário compreender que no trabalho com crianças as atividades devem ser colaborativas, junto a elas e não para elas, na intencionalidade do desenvolvimento integral da criança, que é o objetivo da educação infantil conforme a legislação brasileira. A autora ainda complementa: “esta postura exige esforço e escuta atenta na busca do equilíbrio entre a intervenção do professor e autonomia das crianças, e a documentação pode ser uma estratégia importante nessa busca” (p. 171). No entanto a pesquisadora observou que a atenção dada pela professora às crianças não estava ligada às necessidades e interesses das crianças. Como no trecho destacado:

De maneira consentida, em nenhum momento, as crianças participaram de decisões sobre o que fazer. Em diferentes situações, pela inflexibilidade imposta pelas professoras, elas vivenciavam grandes períodos de espera: enquanto a sala era organizada para os momentos de atividade, na distribuição de materiais, na finalização das propostas e distribuição dos brinquedos. (BARACHO, 2011, p. 170)

Essa realidade brasileira, de períodos ociosos, ainda é frequente nas rotinas de educação infantil, como em creches de Fortaleza- CE, onde Andrade (2002) aponta para o grande tempo de espera e ociosidade em que crianças ficam a parte do planejamento e desenvolvimentos de atividades proposta pela professora. O que mostra que professores

não observam ou escutam as crianças para atender suas escolhas e necessidades e interesses. Algo que se assemelha com a realidade observada por Baracho (2011) antes da intervenção com as professoras.

A pesquisadora optou pela observação participante e esporadicamente dialogava com as crianças quando essas vinham ao seu encontro, principalmente, para fazer pedidos a fim de serem atendidas. Era uma saída auxiliar já que a professora não fazia a escuta das crianças, já que a relação entre elas eram, na maioria das vezes, baseadas em ordens e não com uma postura sensível e solícita às crianças. “Muitos dos momentos de diálogo estavam relacionados a ordens, explicações e sanções” (BARACHO, 2011, p.172), a partir dessa citação pode-se perceber que o modo como a professora percebia e escutava as crianças caracterizava também o modo de interação entre elas. Por isso é fundamental perceber como se dá as relações estabelecidas no ambiente escolar para compreender o lugar que a criança ocupa nessas relações.

Após o período de observação a pesquisadora se reuniu com as participantes de pesquisa (professoras, diretora e coordenadora da instituição), para iniciar diálogos e reflexões sobre o que foi observado e registrado pela pesquisadora. Até esse momento o lócus de investigação não tinha recebido influências de propostas de Reggio Emilia.

A partir desse momento iniciou outra parte do caminho da pesquisa, tal caminho será apresentado sucintamente, para nos atermos às influências e mudanças na prática pedagógica a partir de elementos da abordagem de Reggio Emilia.

Nesse momento a pesquisadora esteve mais próxima dos sujeitos de sua pesquisa, atuando não mais apenas como observadora participante, mas como pesquisadora e parceira nas reflexões durante um período de formação com as professoras. “Buscamos meios de sensibilizá-las para que a criança fosse vista como sujeito, com direito a se expressar e participar de maneira ativa dos processos de aprendizagem.” (BARACHO, 2011, p. 190). Nessa tentativa de sensibilizar as professoras, a pesquisadora levou para os momentos de conversa tópicos que norteiam a documentação pedagógica, como interação professor - criança, organização do espaço, a brincadeira e os direcionamentos da professora nas atividades, além da entrega de textos para estudo sobre essa documentação no viés da abordagem de Reggio Emilia.

Durante as conversas, o tema que surgiu como proposta (de iniciativa das professoras) a ser trabalhado na escola lócus de investigação foi o trabalho com artes. A partir dessa demanda os diálogos se direcionaram para esse tema.

Fizemos uma breve exposição sobre o trabalho realizado em Reggio Emilia e a existência, em cada escola, de um ateliê que privilegiava a expressão das crianças pelas múltiplas linguagens. A coordenadora e a diretora mostraram-se animadas com a ideia de compartilhar a experiência italiana com todos os funcionários do CEI e convidá-los a participar de um processo: havíamos definido que seria montado um ateliê. (BARACHO, 2011, p. 191).

Com essa citação da pesquisa pode-se perceber que, ao serem apresentados exemplos de propostas pedagógicas significativas, é possível desenvolver novos interesses e rumos de novas práticas pedagógicas. Frisamos o envolvimento não apenas das professoras, mas também da gestão da instituição, algo importante quando se almeja traçar um currículo que abrace todos os envolvidos na escola e não apenas professores.

Trabalhar com as artes é uma característica muito forte de Reggio Emilia, o espaço que é dito como ateliê é indispensável nas escolas com essa abordagem, como já foi mencionado no capítulo dois desse trabalho. Edwards (1999) coloca que nos ateliers de Reggio Emilia, as crianças têm a oportunidade de experienciar tanto as diversas técnicas de artes plásticas, como também a oportunidade de documentá-las, deixando suas emoções e impressões nas produções artísticas.

Vigotski (1999) também apresenta o peso das artes no desenvolvimento da inteligência e personalidade das crianças, o que reforça a importância do currículo da educação infantil ter momentos ricos com experiências artísticas, que é um direito inalienável, assim como as outras formas de arte, a todas as crianças. “A arte é a mais importante concentração de todos os processos biológicos e sociais do indivíduo na sociedade, que é um meio de equilibrar o homem com o mundo nos momentos mais críticos e responsáveis da vida”. (p. 328). Bebendo um pouco dos estudos de Vigotski, essa abordagem corrobora com a ideia de enriquecer momentos significativos de interação das crianças com as artes ao ponto de ter um espaço voltado para essas experiências, que no caso, é o ateliê.

A partir dessa demanda, a pesquisadora ajudou na construção de um ateliê dentro da instituição de educação infantil junto aos demais funcionários e a vizinhança do bairro (aqui se pode perceber o mesmo espírito de trabalho coletivo junto à comunidade que também é marcante nas escolas de Reggio Emilia). E nesse processo de desenvolvimento do ateliê a pesquisadora sugeriu a construção de um portfólio para registro do processo de construção desse documento (o portfólio) já fazendo respaldo teórico-metodológico sobre o processo artístico que envolve o ateliê à luz da abordagem de Reggio Emilia. Esse momento não foi apenas registrado, mas também divulgado entre os pares da instituição.

Acordamos que faríamos uma breve apresentação sobre a arte na Educação Infantil e a abordagem de Reggio Emilia para que déssemos início ao trabalho de reflexão sobre o aspecto definido anteriormente. O intuito era de que, com um novo espaço de debates sobre o assunto e apoio da coordenadora e da diretora, as professoras fossem se mobilizando para a análise do que poderiam modificar em sua prática em relação às atividades propostas às crianças. (BARACHO, 2011, p. 192).

Pode-se perceber aqui que houve tanto o estudo sobre a abordagem como também a divulgação dos conhecimentos desse estudo pelas professoras participantes da pesquisa. Ou seja, elementos da abordagem de Reggio Emilia passaram a ecoar no discurso dos professores da instituição em que foi realizada a pesquisa não só nesse momento, mas em encontros de formações (da instituição) posteriores.

Desse momento em diante algumas mudanças foram perceptíveis pela pesquisadora. Começou uma ação diferenciada na prática pedagógica de uma professora que continuou até a reta final da pesquisa analisada.

No seguinte trecho é apresentada uma dessas mudanças ocorridas a partir do conhecimento da abordagem curricular de Reggio Emilia apontadas por Baracho (2011) “Não havia mais, como no ano anterior, a prática de excluir as crianças dos momentos-atividades ou brincadeiras - como consequência para ‘indisciplina’, quando algo acontecia, Inês conversava com as crianças com o intuito de fazê-la refletir sobre sua atitude”. (p. 201).

Após vários momentos de diálogos, nos períodos de formações e em outros momentos de acompanhamento à professora, o modo como a professora tratava as crianças começou a sofrer modificações, de uma postura rígida e adultocêntrica, a professora passou a dialogar com as crianças e ajudar na resolução de conflitos. Outro ponto importante é a forma de observar as brincadeiras das crianças. Baracho (2011) já apontava para a importância de se ater a esses momentos: “Estar atento a brincadeira possibilita o conhecimento pelo adulto do percurso de apropriação do mundo feito pelas crianças- realizar documentações de momentos de brincar, por exemplo, apresenta-se como uma boa estratégia para **tornar visível o processo**” (p. 177). Como seu alvo de discussão é a documentação, a brincadeira, entre outras atividades mereciam ser documentadas, onde por meio dessa ação a professora poderia conhecer os interesses e necessidades da criança por meio das brincadeiras.

Outro trecho da pesquisa que apresenta mudanças na prática pedagógica está vinculado à interação mais significativa entre a professora e crianças pela escuta e participação dela nas discursões no ambiente escolar. “A professora pareceu incorporar

em sua rotina a possibilidade de as crianças reverem o que fizeram e poderem falar sobre suas produções aos colegas, retomando suas ideias e percepções” (BARACHO 2011, p. 201). De um momento em que a criança ficava a parte das decisões e discussões nas práticas pedagógicas, ela passa a ocupar o papel ativo nas relações estabelecidas nesse ambiente. Pela THC o meio e tudo o que acontece nele influencia no desenvolvimento da criança pela lei de genética geral do desenvolvimento cultural (mencionada no capítulo 3) e a criança ao se modificar também modifica o meio - é uma relação dialética: “o lugar que criança vai mudando ao longo da sua participação nas atividades e à medida que vai aumentando o seu protagonismo” (FOLQUE, 2017, p. 54). Ou seja, a criança modifica seu lugar nas relações sociais conforme o meio também se modifica para ela.

Um momento destacado na pesquisa é a mudança nos períodos longos períodos de espera ociosidade “Após o termino da proposta, enquanto organizava a sala, a professora propôs uma roda de música, envolvendo as crianças rapidamente, sem fazer com que ficassem esperando por um tempo prolongado” (p.202). Anteriormente aos períodos de formação e conhecimento da abordagem de Reggio Emilia, a professora deixava muito tempo as crianças em situação de espera até iniciar outra atividade proposta por ela. Essa mudança pode ser considerada um salto qualitativo na observação ao tempo das crianças e no envolvimento delas nas atividades.

Algumas mudanças e novidades que começavam a envolver as práticas pedagógicas da instituição de pesquisa também começaram a ser divulgadas.

aproveitamos também para conversar a respeito do acompanhamento da coordenadora das propostas do ateliê com a intenção de auxiliar as professoras nos registros publicados no blog. Sobre sua prática, ela nos disse “Muitas coisas já estão diferentes... Vem uma ideia atrás da outra!” (Diário de Campo, 09/08/2011), referindo-se ao tipo de proposta e forma de organização das crianças (p. 210).

O que estava sendo realizado na instituição, principalmente, o que envolvia o ateliê, passou a ser divulgado em canais digitais. Mais uma vez são apresentados elementos característicos da abordagem de Reggio Emilia nessa instituição. A documentação e sua divulgação sempre são realizadas para propagar experiências significativas aos pares e sociedade em geral, foi o caso da divulgação das experiências desenvolvidas nas escolas de Reggio Emilia e divulgadas com o documento/livro *As cem linguagens da criança*.

No entanto, mesmo apresentando mudanças positivas na prática pedagógica, principalmente com a construção e uso do ateliê essa produção científica mostra a necessidade da formação permanente entre os profissionais envolvidos nas práticas escolares.

O investimento de tempo e a dedicação ganharam ainda mais sentido por preocuparem-se com a formação dos professores e funcionários. Um novo espaço não garantiria, por si só, mudanças na forma do trabalho. Era preciso levar todos a uma reflexão sobre o ensino e a abrangência da arte como linguagem, buscando a quebra de paradigmas sobre de que forma e o que propor como atividades e experiências. (p. 211).

A pesquisadora traz a reflexão sobre a prática como indispensável na formação dos professores, onde somente pela reflexão é que se pode mudar a concepção do professor sobre o ambiente educativo, seus sujeitos e as relações desse meio. Corroborando com essa ideia, Frigotto (2010) coloca que a reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas para além dela é uma reflexão em função da ação para transformar. Nesse caminho, não seria suficiente apenas montar o ateliê ou receber as formações da pesquisadora sobre a abordagem de Reggio Emilia, era necessário o investimento intelectual para a apropriação e subjetivação dos novos conhecimentos para haver uma mudança não apenas de imediato aparente, mas contínuo e profundo na prática docente.

A partir da intervenção da pesquisadora, os momentos de formação, presentes no planejamento da instituição passaram a incorporar estudos mais aprofundados para guiar as práticas pedagógicas dos professores. “o planejamento das paradas pedagógicas voltou-se a essas questões e, de várias maneiras, buscou oferecer subsídios para reflexão: apresentações teóricas, leituras de textos, discussões em grupo, apresentações de seminários etc” (BARACHO, 2011, p. 211).

Conforme a citação, dava-se a entender que os momentos de formação anteriores à pesquisa não contemplavam conteúdos com embasamento conceitual e teórico, da abordagem de Reggio Emilia ou de outro referencial teórico, mas que passou a fazer parte das discussões.

a presença de um texto teórico em uma das mesas do ateliê, que servia como suporte para os materiais, foi também indício da percepção de que é necessário aliar reflexão à prática para que ocorram mudanças. O registro e reflexão, importantes no processo da documentação, foram também importantes na construção do ateliê. (p. 212)

Durante os períodos de formações oferecidos pela pesquisadora, foram entregues textos para subsídio de estudo e prática dos professores, mas essa proposta

não ficou apenas nas formações ou para a professora que participou até o final da pesquisa. Ficou disponível também para todos os funcionários da instituição que utilizaram o espaço do ateliê. Acredita-se que essa proposta contribuiria para o trabalho intencional dos professores ao usar adequadamente esse espaço junto às crianças. “Acreditamos que a prática aliada às questões teóricas apresentadas foi objeto de transformação na observação, que acarretou a mudança de postura da professora em sua relação com as crianças” (p. 212-213). Mas a pesquisadora aponta que apenas observar e documentar as aprendizagens das crianças não é suficiente, embora já seja um grande passo em uma prática diferenciada.

No entanto Baracho (2011) aponta que algumas atitudes ainda foram mantidas mesmo após a intervenção. Ela destaca algumas, como a preocupação com a escrita, a quantidade de cartazes na parede como produtos de adultos e não das crianças, e a permanência das crianças sentadas para momentos de brincadeiras. Ela reforça que o processo de mudança é demorado, por isso a necessidade da formação permanente do professor.

A pesquisadora aponta que algumas posturas foram tomadas não apenas pela professora, mas pela própria coordenação da instituição em decorrência da pesquisa realizada. Foi o caso da proposta de registros semanais por criança, com o apoio de texto de Madalena Freire Weffort (do livro *Observações, registro, reflexão*). Acentuando as possibilidades que a documentação pode oferecer no currículo da educação infantil, a pesquisadora sempre retoma as contribuições dessa prática marcante na proposta de Reggio Emilia como algo exequível na educação infantil brasileira.

Foi o início de um processo de apropriação que pode vir a tornar-se uma nova forma de documentar; apoiada em princípios da educação italiana, mas, construída na realidade de um CEI brasileiro. Como a própria abordagem de Reggio Emilia faz, podemos buscar suporte para nossas propostas pedagógicas na observação e reflexão dos professores sobre o cotidiano das crianças, possibilitando que sejam construtores de teorias (BARACHO, 2011, p. 215).

Nessa produção científica já pode ser visível possibilidades de desenvolver estratégias de educação pautada, por exemplo, na documentação à luz da abordagem de Reggio Emilia. O fato de ser uma proposta curricular italiana não a inviabiliza na realidade brasileira.

A construção de um ateliê, mesmo em um espaço improvisado, já deu precedentes para o desenvolvimento de propostas pedagógicas significativas, atrelado a

nuances da documentação, dando espaço para as crianças se expressarem e de serem ouvidas, uma vez que dadas as condições necessárias, as crianças podem desenvolver ao máximo suas capacidades superiores, é o que preconiza também a THC.

A possibilidade de a criança participar como protagonista das experiências vividas nas creches e pré-escolas, expressando-se por meio de múltiplas linguagens, é um sinal da consideração que recebem como produtoras da cultura. O foco da abordagem está nas relações estabelecidas entre os principais autores do processo educativo: crianças, professores e família. (BARACHO, 2011, p. 216).

A pesquisadora retoma a importância das interações entre professores, crianças e também da família, que é o meio para compreender o lugar que a criança ocupa nas relações do ambiente educativo. As poucas mudanças, porém significativas, apresentadas nessa produção científica mostram que ao modificar o ambiente (compreendendo o tempo e espaço) para entender os interesses e necessidades da criança, modifica-se também o seu lugar de sujeito protagonista a partir das atividades.

Mesmo que o termo protagonista possa denotar que a criança é o único sujeito importante do processo educativo, podemos fazer uma proposição a cerca desse papel conforme a análise dessa produção científica. A própria pesquisadora aponta como indispensável na abordagem de Reggio Emilia a interação entre professores, crianças e a família, onde cada um tem seu lugar especial nas relações escolares, no entanto, o sujeito em vias de desenvolvimento da educação infantil é a criança, então as atividades devem ser intencionalmente planejadas visando esse desenvolvimento, o que requer conhecimento teórico para respaldar a prática pedagógica, e qualidade na organização do tempo, espaço, e materiais para que hajam momentos enriquecidos e interações e brincadeiras considerando a criança um sujeito ativo nessas relações.

Na pesquisa analisada não foi possível visualizar o trabalho com a documentação e o acompanhamento da sua realização, com a justificativa que seria necessário um tempo maior de imersão no campo de pesquisa, mas Baracho (2011) aponta o limite de onde foi possível pensar e praticar essa abordagem na instituição de educação infantil.

Não foi possível realizar um processo de documentação para investigar algum aspecto do desenvolvimento ou da aprendizagem das crianças, mas foi possível pensar em estratégias didáticas que levassem à valorização do espaço da criança como sujeito ativo e participativo na construção do seu conhecimento. A mudança na forma de olhar as crianças e suas produções foi um passo significativo para a reflexão sobre a concepção de criança e de ensino da professora Inês (p. 218).

O processo de realização e acompanhamento da documentação não é tão simples, além de conhecer como se faz, ha tipos de documentações que captam não os resultados das atividades ou desenvolvimento da criança, mas o processo em que isso acontece. “Por que a documentação, independente do meio utilizado, acontece durante o processo e não no fim do processo” (DAVOLI, 2017, p. 28). O processo se torna o foco da documentação

Essa ideia de documentação coaduna-se com os estudos de Vigotski sobre o método de investigação do desenvolvimento da criança, que o importante não é apenas descrever ou se ater aos resultados, mas sim o processo em que se deram as atividades e as transformações do comportamento da criança nelas “não devemos nos interessar pelo resultado acabado, nem buscar o balanço do produto do desenvolvimento, mas o próprio processo de aparecimento de estabelecimento da forma superior tomada em seu aspecto vivo” (VIGOTSKI, 1983, p. 105). Consideramos que as contribuições desse tipo de documentação favorecem muito a reflexão das dinâmicas e movimentos que acontecem no ambiente escolar. É o que Baracho (2011) reforça do início ao fim de sua pesquisa, por também ser elemento de estudo em sua produção científica.

Neste percurso, entendemos a prática da documentação como instrumento que possibilita a construção de novos conhecimentos pelos professores. Cria-se um espaço para a reflexão e o debate dentro da escola, e as práticas podem ser revistas e resinificadas com vistas a melhoria no processo ensino e aprendizagem, sendo estratégia de formação continuada a ser empregada pelos gestores. (p. 219).

A pesquisadora coloca as possibilidades que essa documentação, à luz da abordagem de Reggio Emilia, pode trazer para o desenvolvimento de um currículo significativo na educação infantil, podendo afetar positivamente o professor e outros profissionais desse âmbito e, conseqüentemente, interferindo em sua prática pedagógica com as crianças.

Baracho (2011) ainda aponta para a implementação dessa documentação na formação de professores como uma possibilidade exequível em outros contextos de educação infantil que não seja a de origem dessa proposta de documentação – nas escolas italianas. Ou seja, através do conhecimento, estudo e aplicação, mesmo que seja de apenas alguns elementos da abordagem de Reggio Emilia, é possível ser realizado um currículo diferenciado, que coloque a criança como sujeito ativo desde a organização do espaço, tempo e materiais até no envolvimento integral das atividades.

No entanto, é necessário retomar os pontos negativos que permaneceram nas práticas pedagógicas, mesmo após o período de formação com as professoras, principalmente quando trata da brincadeira. A pesquisadora aponta para a importância da documentação na hora da brincadeira.

Está atento a brincadeira possibilita o conhecimento pelo adulto do percurso de apropriação do mundo feito pelas crianças- realizar documentações de momentos de brincar, por exemplo, apresenta-se como uma boa estratégia para **tornar visível o processo** (BARACHO, 2011, p. 177).

Os momentos de brincadeiras observados pela pesquisadora antes da intervenção eram baseados no direcionamento e controle da professora sobre as crianças e em apenas um momento foi realizado o registro de uma situação de brincadeira pela professora. Durante os períodos de formação, a pesquisadora já estava mais próxima da professora ajudando na reflexão de suas práticas e ela pode verificar algumas mudanças no olhar da professora sobre as brincadeiras das crianças, onde ela passou a observar mais o conteúdo das brincadeiras.

Houve indícios de que a leitura dos textos e os trabalhos realizados nos momentos de formação foram provocativos de reflexão da professora sobre sua prática. É possível perceber também a apreensão de alguns momentos significativos que fazem parte da documentação: a observação atenta; a valorização dos momentos em que as crianças estão envolvidas em brincadeiras, como momentos significativos para seu desenvolvimento. (BARACHO, 2011, p. 198).

Nesse trecho da produção são apresentados indícios de mudanças na concepção da professora a partir das formações sobre a documentação na abordagem de Reggio Emilia, principalmente sobre a brincadeira, que antes não era considerada pela professora como atividade importante no desenvolvimento infantil.

Consideramos que mesmo tendo os espaços organizados para desenvolvimento de jogos e brincadeiras livres pelas crianças nas escolas de Reggio Emilia (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 1998), apenas pôr as crianças nesses espaços não é suficiente, como reforça a THC (LEONTIEV, 1987), é necessário que haja a interação e subjetivação dos materiais, brinquedos e das relações estabelecidas, e isso deve ser observado e documentado atentamente pelo professor a fim de atuar na ZDI da criança.

Sobre essa relação professor e criança, principalmente sobre as brincadeiras, a pesquisadora ainda observou momentos rígidos na prática docente, como situações em que as crianças não tinham total liberdade para brincar, por exemplo.

As modificações que ocorreram nas relações entre professoras e crianças foram significativas, embora alguns conceitos e paradigmas tenham sido mantidos: a preocupação com a escrita demonstrada pela professora, a manutenção de uma classe com predomínio de objetos e cartazes na parede feitos pelos adultos e das crianças predominantemente sentadas para os momentos de brincadeiras. São indicativos de que o processo de mudança na prática docente é construído aos poucos e, nesse sentido, é preciso a garantia de continuidade dos momentos de reflexão e formação. (BARACHO, 2011, p. 213).

Ao final da imersão da pesquisadora no lócus de investigação, aspectos positivos e negativos foram apresentados em sua produção científica, resultado da pesquisa e elencados nesse trabalho. Foram abordadas contribuições significativas a partir do conhecimento de elementos da proposta curricular de Reggio Emilia, como a documentação, mas também foram destacados os paradigmas que não foram modificados, mesmo com formações docentes, apoio da gestão escolar e ajuda de parceiros mais experientes, que é o caso da pesquisadora ajudando nas reflexões de conteúdos teórico-metodológico sobre Reggio Emilia para com as professoras da pesquisa.

Concorda-se com a ideia de Baracho sobre a mudança de concepção e prática docente, que não acontece de forma rápida. Mas é necessário insistir e ter garantias de que mesmo após a realização de uma pesquisa, como a imersão feita na produção científica analisada, as mudanças poderão ser significativas, caso contrário será apenas uma pesquisa que modificou a dinâmica da instituição, vislumbrou o papel ativo da criança nas relações escolares, modificou o espaço, tempo e materiais apenas para a pesquisa e não para além dela. O acompanhamento com continuação de estudos nesses lócus e com outras pesquisas poderão ajudar nessa garantia.

No entanto, é importante frisar que todo dado que as produções científicas trazem é indispensável para conhecer o universo do objeto de estudo em questão, de como aconteceu, quais os passos dados, o que deu certo e o que deu errado, como o caso dessa produção que apresenta aspectos de desenvolvimento dos princípios de práticas pedagógicas de uma abordagem curricular internacional na realidade da educação infantil brasileira.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou analisar as repercussões das abordagens High Scope, Reggio Emilia e Movimento da escola Moderna nas produções científicas brasileiras, procurando compreender de que forma contribuem na reflexão sobre o lugar que a criança ocupa nas relações de que participa nas creches e pré-escolas.

Entende-se que tais abordagens já começam a ecoar nos discursos e até em práticas pedagógicas de contextos brasileiros, podendo apresentar possibilidades e limites para ajudar no desenvolvimento de um currículo significativo na educação infantil no Brasil.

As publicações a partir do ano de 2007 (ano da produção científica mais antiga encontrada no levantamento dessa pesquisa) dão indícios da propagação de elementos dessas abordagens nas discussões e estudos e pesquisas brasileiras. Parte dessas produções são ensaios teóricos que trazem para reflexão aspectos e características das propostas pedagógicas desenvolvidas nas escolas em que se desenvolvem o currículo das abordagens elencadas. Já outras produções são resultados de estudos bibliográficos e de campo, apresentando o desenvolvimento, na prática, dos princípios das abordagens em instituições brasileiras. Isso indica que já temos referência para pensar a exequibilidade de, pelo menos, alguns aspectos dessas propostas curriculares em consonância com o que já temos no Brasil, podendo contribuir com o desenvolvimento de um currículo que de fato contemple os aspectos de qualidade que almejamos para a educação infantil.

Levar a pensar sobre essas abordagens curriculares internacionais não implica em dizer que no Brasil não se tem referências para a execução e desenvolvimento de propostas significativas. As DCNEI (BRASIL 2009) fixadas através da Resolução Nº 5 de 2009 do Conselho Nacional de Educação e que tem, portanto, caráter mandatório, devem orientar as práticas pedagógicas da educação infantil brasileira. Recentemente (2017) foi divulgada a terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), que mesmo recebendo algumas críticas nas mudanças do texto até a versão final, ainda pode ser um documento pra ajudar professores e outros profissionais da educação a compreender aspectos importantes dessa etapa de educação, como os direitos da criança e a organização do currículo por campos de experiências.

No entanto, apresentar ideias diferenciadas, passíveis de serem executadas em diversos contextos, que contemple a criança como sujeito ativo em todo o processo de

aprendizagem e desenvolvimento, se faz importante quando a realidade da educação infantil ainda apresenta muitas dificuldades (como as observadas durante a pesquisa de Baracho (2011)) para alcançar um padrão mínimo de qualidade. Termo que mesmo sendo subjetivo e valorativo, carrega aspectos-chave para se pensar nessa qualidade, como já foi apresentando no início dessa pesquisa corroborando a ideia de Zabalza (1998). São aspectos como organização de espaços amplos e de fácil acesso para desenvolver diversas atividades individuais e em grupo, equilíbrio entre atividade dirigida e de iniciativa da criança, atenção aos aspectos emocionais da criança, uso de linguagem enriquecida no ambiente escolar, rotinas estáveis com acordos entre professor e criança, envolvimento da família e comunidade, avaliação coerente com essa etapa de educação, entre outros.

Esses aspectos foram emergindo nas propostas pedagógicas das abordagens curriculares elencadas nessas pesquisas conforme iam se desenvolvendo na prática em seus contextos de origem, Reggio Emilia na Itália, MEM em Portugal e High Scope nos Estados Unidos. Cada uma carrega suas particularidades e apresentam também semelhanças entre elas, como por exemplo, a concepção de criança ativa, capaz de tomar decisões, de inferir junto ao professor nas escolhas e execução de atividades. Mas também cada uma apresenta características marcantes. Pode-se destacar que a abordagem de Reggio Emilia tem o seu diferencial na valorização das diversas formas de expressão, como a artística, em que têm um espaço e profissional para o desenvolvimento de atividades com artes. Há o trabalho de projetos do MEM, que valoriza, entre outras experiências, a vida fora das escolas assim como os interesses das crianças em investigar e resolver problemas da vida cotidiana. Aqui se apresenta também a forte presença da THC, que defende a aproximação máxima da vida na escola. Outra característica singular é a organização de tempo, espaço e materiais nas escolas de High Scope, onde as crianças tomam decisões, compartilhadas com o parceiro mais experiente (que é o professor) desde a chegada, no planejamento, na execução e avaliação do que foi realizado (planejar-fazer-rever).

As produções encontradas já apresentam um pouco da reflexão e aplicação dessas abordagens em pesquisa-ação e laboratoriais em instituições de educação infantil no Brasil, o que pode ajudar a fazer proposições de contribuições e limites junto à propostas brasileiras.

Desse modo, sintetizamos e complementamos as ideias que foram sendo traçadas em face às produções curriculares que tratavam das abordagens curriculares elencadas.

No universo das 21 produções elencadas, a maioria trazia como eixo de investigação a implementação dos princípios das abordagens, e práticas docentes envolvendo formação de professor, linguagem artística, trabalho com projeto. Muitas das produções selecionadas são resultados de pesquisas, mas também de ensaios teóricos que explicam e fazem reflexão a partir das abordagens curriculares. Algumas produções foram resultados de pesquisas que já apresentam a aplicabilidade das ideias dessas abordagens, pois apresentavam como metodologia pesquisa-ação, de intervenção e laboratoriais, como a produção selecionada para análise, que foi uma investigação atrelada a intervenção e desenvolvimento de um elemento de Reggio Emilia- o ateliê- e discussões sobre a documentação pedagógica. Tais experiências indicam caminhos possíveis de execução, a princípio, não integralmente, mas de algumas práticas das abordagens no cenário da educação infantil no Brasil.

No capítulo destinado a apresentação e características das abordagens curriculares, foram elencadas alguns aspectos chaves dessas abordagens, como:

- A organização do tempo e espaço: nas abordagens selecionadas pôde-se elencar a organização do ambiente em que se desenvolvem as atividades com as crianças. Retomando a ideia de Vigotski que o meio não se restringe ao espaço físico, mas para além dele, abrange todas as relações estabelecidas. Os ambientes tanto das escolas de Reggio Emilia, do MEM quanto de High Scope, não são pensados apenas para as necessidades das crianças, mas com a participação delas, são construídos juntos a elas. O planejamento do tempo e dos materiais não é realizado a parte das crianças, mas desenvolvidos com elas e também com o envolvimento dos pais, aproximando as famílias no desenvolvimento do currículo dessas abordagens.
- A interação do professor com as crianças foi outro ponto marcante encontrado não apenas na caracterização das abordagens, mas nas produções científicas brasileiras elencadas, onde o eixo de investigação ressaltava o papel do professor nessas abordagens. De modo geral, esse profissional não é visto como aquele que detém o conhecimento a ser ensinado para a criança, mas sim um parceiro que pode direcionar caminhos, ajudar nas tomadas de decisões e principalmente, organizar intencionalmente os espaços educativos com as crianças. Notou-se que

nem o professor, nem as crianças, nem o ambiente se sobrepõem um em relação ao outro, mas todos formam um tripé educacional, com a valorização e participação ativa da criança, a importância do meio como fator educativo e o grande papel do professor nesse processo. Destacou-se, também, a participação da comunidade e dos pais das crianças.

- A concepção de criança que o professor tem, a sua interação com as crianças, a organização do tempo, espaço e materiais são aspectos indispensáveis para compreender o lugar que a criança ocupa nas relações escolares a luz dessas abordagens. Por apresentarem propostas inovadoras frente a muitas dificuldades encontradas na educação infantil no Brasil, como as apresentadas durante o período de observação de Baracho (2011), essas propostas não apenas indicam esse lugar, mas explicam como ele é firmado em meio aos caminhos metodológicos em que se desenvolve cada abordagem.

Um pouco desse caminho foi apresentado na pesquisa selecionada para análise. Tratou-se de uma produção científica realizada no âmbito do mestrado e que trouxe em seu corpus de estudo a abordagem de Reggio Emilia (a abordagem com maior número de produções levantadas no estado da arte na sessão 4). Através da análise dessa produção pode-se verificar os limites e possibilidades de uma abordagem curricular para a educação infantil no Brasil.

Primeiro pode-se apresentar as possibilidades a partir dessa análise: o uso de um elemento da Abordagem de Reggio Emilia, a documentação pedagógica, foi significativo na reflexão das atividades desenvolvidas em uma instituição de educação infantil brasileira. O tema foi abordado em formações com professoras e com a gestão da instituição pesquisada que não conhecia sobre essa prática, nem sobre a abordagem italiana. Na produção analisada também foi apontada a mudança de atitude frente ao papel da criança nas atividades desenvolvidas. Antes da intervenção as relações eram unicamente direcionadas pelas professoras, com caráter de ordem e de comportamento das crianças. Com a intervenção e conhecimento da abordagem a professora passou a considerar a criança um sujeito capaz de fazer escolhas, inferência nas atividades das quais participava. Assim, a criança passa a ocupar um novo lugar nas relações escolares, de receptoras e passivas, passam a ser autoras ou protagonistas das atividades. É importante frisar que o termo protagonista foi encontrado na produção científica, mas não no sentido de que a criança sozinha desenvolva as atividades para que seu

desenvolvimento aconteça, mas de forma compartilhada com o professor e levando em consideração, também, o meio educativo.

No entanto foram apresentados os limites na tentativa de desenvolver essa abordagem no cenário brasileiro, pois há diferenças entre estudar sobre as abordagens e executar o que foi estudado. Essa é uma tarefa ainda difícil, até quando se trata de aliar a teoria com a prática no âmbito da educação. Costa e Mello (2017) já haviam tratado desse discurso que ecoa nas falas de professores e professoras da educação infantil.

Essa dificuldade também foi apresentada na produção científica analisada. A exemplo, alguns paradigmas que não foram modificados, como a preocupação com a escrita, a quantidade de cartazes na parede como produtos de adultos e não das crianças, e a permanência das crianças sentadas para momentos de brincadeiras. Mesmo com formações docentes, apoio da gestão escolar e ajuda de parceiros mais experientes da instituição lócus da pesquisa analisada. Com isso, reforça-se o posicionamento de que as mudanças de concepção e prática docente não acontecem de um dia para outro, nem mesmo com períodos de formação. Todavia, o acompanhamento das práticas após o período da pesquisa é necessário para que tais mudanças ocorram e se consolidem, uma vez que o compromisso do pesquisador com o campo investigado não se encerra com a pesquisa. Nesse sentido se faz necessário ressaltar que até mesmo as abordagens curriculares internacionais aqui investigadas não ficaram prontas de forma rápida, mas foram se desenvolvendo com apoio de estudos, de educadores, de investigações, experimentações... Além disso, tais abordagens não são inertes, são dinâmicas conforme o contexto sociocultural, pois emergiram de mudanças sociais, políticas e históricas em seus países de origem. Essas experiências podem contribuir com a educação infantil brasileira, possibilitando o aprimoramento das práticas desenvolvidas nas creches e pré-escolas.

O caminho percorrido aqui não determina resultados definidos ou que podem ser generalizados para todas as abordagens elencadas, mas mostram nuances dentro delas para pensar tanto o lugar que a criança ocupa nas relações de que participa, como também para ajudar na construção de currículos que atendam as necessidades das crianças em seus diversos aspectos de desenvolvimento.

Por isso permanece a necessidade de conhecer também as possibilidades e limites das abordagens do MEM e de High Scope, que não foram selecionadas para a análise aprofundada nessa investigação. Diante disso, ressalta-se a necessidade de experimentação, investigação e publicação de propostas curriculares significativas para

a educação de crianças pequenas: “Para que uma sociedade compreenda a importância de uma escola de educação infantil, a complexidade do seu funcionamento, as suas especificidades curriculares, didáticas, ambientais é preciso que ela seja conhecida por todos” (MELLO, BARBOSA E FARIA, 2017 p. 9). Essa pesquisa é um passo nessa direção.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 77, p. 53-61, maio 1991.

_____. Uso e abuso dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006.

_____. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. **Caderno de pesquisa**, n. 113, p. 29-50, junho, 2011.

ANDRADE, Rosimeire C. A rotina da creche comunitária de Fortaleza: tempo de espera e ociosidade. **Educação em debate**. Ano 24, v. 22. N. 44, Fortaleza, 2002. Disponível em <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/15153>.

ANDRETTO, Valéria Gonçalves. **Reggio Emilia e San Miniato: experiência em política pública para a qualidade da infância**. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas, SP. 2014.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; NASCIMENTO, Carolina Picchetti. Criança não é manga, não amadurece: conceito de maturação na teoria histórico-cultural. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 33, n. 2, p. 414-427, 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v33n2/v33n2a12.pdf>. Acesso em 27 de março de 2017.

BARBOSA. M. C. S. Os resultados da avaliação de propostas curriculares para a educação infantil dos municípios brasileiros. Anais do I seminário nacional: currículo em movimento – **Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, novembro de 2010.

BARACHO, Nayara V. de P. **A documentação na Abordagem de Reggio Emilia para a educação infantil e suas contribuições para as práticas pedagógicas: um olhar e as possibilidades em um contexto brasileiro**. 2011. Dissertação de Mestrado (mestrado em educação) da Universidade de São Paulo, SP, 2012. Disponível em http://www.teses.usp.br/.../NAYARA_VICARI_DE_PAIVA_BARACHO_corrigido.pdf. Acesso em janeiro de 2018.

BRASIL. **Constituição (1988) Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988.

_____. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei nº. 8.069/90, de 13 de julho de 1990. Brasília- DF, 1990. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso em 16 de março de 2018.

_____. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil** / Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2009. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf. Acesso em: 12 de fevereiro de 2019.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Disponível em: http://planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 28 de outubro de 2016.

_____. Ministério da educação. Conselho Nacional de educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**, Brasília; CNE/CEB, 2009. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-

rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em 12 de março de 2017.

_____. **Base Nacional Curricular Comum-BNCC**. Ministério da educação. 3ª revisão. 2017. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pdf/3_BNCC-Final_Infantil.pdf.

_____. Aprova o Plano Nacional de Educação- PNE. Lei nº 13.005, de 2014. Congresso. Brasília, DF, 2014.

BORGES NETO, José. **Imre Lakatos e a Metodologia dos Programas de Investigação Científica**. 2008. Pág. eletrônica do autor. Disponível em https://docs.ufpr.br/~borges/publicacoes/para_download/Lakatos.pdf. Acesso em 23 de maio de 2017.

CAMPOS, Maria Malta et al. A qualidade na Educação Infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. In: **Cadernos de pesquisa**. São Paulo: Cortez/Fundação Carlos Chagas, n. 142 jan-abr 2011.

COSTA, Sinara A.; MELLO, Suely A. (Org.). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil**. Curitiba: Editora CRV, 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Quadragésimo ano do parecer CFE no 977/65. **Revista brasileira de educação**, nº 30, set, out, nov, dez. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n30/a02n30>.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Tradução Dayse Batista. – Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRA, Norma S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Revista Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 79, Agosto/2002. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>. Acesso em 24 de março de 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 64ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FOLQUE, Maria Assunção. A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. **Revista Escola moderna**. - Lisboa: Movimento da Escola Moderna, 1999. - Nº 5, p. 5-12. Disponível em http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_0_mod_pedag_mem/120_c_02_infl_vigostky_pre_afolque.pdf. Acesso em 23 de julho de 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p. 67-82, 2009.

_____. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. In: FAZENDA, Ivani Catarina. Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez editora, 2010.

ITEN, Ana Paula Oliveira; DEMARCHI, Thyara Antonielle; RAUSCH, Rita Buzzi. Formação de professores da educação infantil: um paralelo entre as diretrizes nacionais do Brasil e a abordagem Reggio Emília da Itália. **Revista Zero-a-seis- 2013**. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2013n27p1/23717>. Acesso em 13 de abril de 2018.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo (O homem e a cultura)**. Lisboa: Horizonte, 1978.

LIMA, GÉSSICA A. **A brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais e a constituição da personalidade das crianças na pré-escola**. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-graduação em educação da Universidade Federal do Oeste do Pará. Santarém-Pa. 2018.

LURIA, A. R. **A mente e a memória: um pequeno livro sobre uma vasta memória**. São Paulo: Martins Fontes, 2. ed. – 2006.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; SANTOS, Maria Letícia Ribeiro dos e BASILIO, Dorli Ribeiro. **Narrativas infantis: um estudo de caso em uma instituição infantil**. Educ. Pesqui. [online]. 2007, vol.33, n.3. 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022007000300003>. Acesso em 11 de maio de 2018.

MARCOLINO, Suzana. **A brincadeira de papéis sociais na escola da infância**. In: COSTA, Sinara A.; MELLO, Suely A. (Org.). Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil. Curitiba: CRV, 2017.

_____. **A mediação pedagógica na educação infantil para o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais**. Tese de doutorado (Doutorado em Educação) da Faculdade de Filosofia e ciências da Universidade Estadual Paulista. Marília-SP. 2013. Disponível em <<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/106628/000735483.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em 9 de agosto de 2018.

MELLO, Suely Amaral e FARIAS, Maria Auxiliadora. **A escola como lugar de cultura mais elaborada**. Educação, Santa Maria, v.35, n. 1, p.53-68, jan./abr. 2010. Disponível em <<http://www.ufsm.br/revistaeducacao>>.

_____. **Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural**. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, 57-82, jan./jun. 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/1630/1371>>.

MELLO, Suely Amaral; BARBOSA, Maria Carmem Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart (org.). **Documentação Pedagógica: teoria e prática**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

NONO, MAÉVI A. Conhecendo High Scope e Reggio Emilia, in; **Caderno de formação: formação de professores educação infantil: princípios e fundamentos** / Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação; Universidade Virtual do Estado de São Paulo. – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

OLIVEIRA, Ena C. S. POMPERMAIER, Odavilma C. COSTA, Sinara A. C. A profissionalização docente na educação infantil: o que dizem as produções científicas sobre a formação de professores da educação infantil no estado do Pará. In COLARES, Maria Lília I. S.; PEREZ, José R. R; CARDOZO, Maria José P. B. **Educação e realidade amazônica**. Vol. 3. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais?** Anais do I seminário nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7153-2-1-curriculo-educacao-infantil-zilma-moraes/file>. Acesso em 23 de outubro de 2018.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interação adulto/criança. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia e FORMOSINHO, João (orgs), **Associação crianças: um contexto de formação em contexto**. Braga: Coleção Minho. São Paulo, 2001.

_____. **Modelos curriculares para Educação de Infância**. Porto-Portugal: Porto Editora, 1998.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa em educação: o ensino superior em música como objeto. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 221-233, jul./dez. 2013. Disponível em <www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/765/0>. Acesso em 24 de março de 2018.

PIAGET, Jean. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 11ª ed. 1990.

_____. **Epistemologia genética**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 3ª ed. 2007.

PINO, A. Semiótica e cognição na perspectiva Histórico-Cultural. **Revista Temas em Psicologia**, nº2, p. 31-40. São Paulo, 1995

PRIETO, Mariana Natal. **A organização do tempo em escolas de educação infantil: contribuições para o processo de humanização na infância**. 2016. Dissertação de Mestrado (Mestrado em educação) da Faculdade de Filosofia e ciências da Universidade Estadual Paulista. Marília-SP. 2016. Disponível em https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/147093/prieto_mn_me_mar.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em 11 de junho de 2017.

PRESTES, Zoia. R. **Quando não é quase a mesma coisa: análises de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil- repercursões no campo educacional**. 2010. Tese de doutorado. (Doutorado em Educação) - Faculdade de educação da Universidade de Brasília - DF. 2010. Disponível em <https://www.cepae.ufg.br/up/80/o/ZOIA_PRESTES_-_TESE.pdf?1462533012>. Acesso em 11 de novembro de 2016.

SALES, Sinara A. C. **“Falou, tá falado!” As representações sociais docentes sobre infância, criança, educação Infantil e papel do professor**. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará-UFC. Fortaleza, 2007.

SANTOS, Laianna Gabriela Ferreira; COSTA, Sinara Almeida da Costa. O perfil dos professores de educação infantil do município de Santarém-PA: Contribuições para a discussão acerca da qualidade na primeira etapa da Educação Básica. **Revista Exitus**, v. 6, p. 129-142, 2016. Disponível em: <www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/download/22/22>. Acesso em 29 de abril de 2017.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, Sandra Mara de Ramos Da. **Atuação de professores e a influência das escolas de Reggio Emilia**. 2016. Dissertação de mestrado (Mestrado em Psicologia educacional)- Centro Universitário FIEO – UNIFIEO- SP. 2016. Disponível em https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4927691. Acesso em 25 de Fevereiro de 2018.

SILVA, Vilma Justina da. **Encanto e coerência: a infância construindo pontes entre Reggio Emilia e a Política para a Educação Infantil no Município de São Paulo**. 2016. Dissertação

de Mestrado (Mestrado em educação: currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-SP. 2016. Disponível em
<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4487592>. Acesso em 22 de fevereiro de 2018.

SILVA, Sandra Cristina Vanzuita da Silva ; FERREIRA, Valéria Silva Ferreira. **Educação Infantil e projetos : uma questão de currículo ou método.**

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 2 ed. Petrópolis / R.J.: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos; ARAÚJO, Ana Paula Melo de **Contribuições da teoria histórico-cultural para a universalização da pré-escola no Brasil.** Textura Canoas v.18, n.36 p.111-132 jan./abr. 2016, disponível em:
<<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/1748>>, acessado em 06 de abril de 2017.

TEIXEIRA, Sônia R.; BARCA, Ana P. A. **Teoria histórico-cultural e educação infantil: concepções para orientar o pensar e o agir docente.** In: COSTA, Sinara A.; MELLO, Suely A. (Org.). Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil. Curitiba: Editora CRV, 2017.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** &ª ed. – São Paulo; Martins Fontes, 2007.

_____. **Pensamento e linguagem.** 4ª ed. – São Paulo, Martins Fontes, 2008a.

_____. **A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança.** Tradução Zoia. Rio de Janeiro: revista Virtual de Gestão de Iniciativas sociais. Nº.11, julho de 2008b (p.23-53). Disponível em: <<http://www.ltds.ufrj.br/gis/antiores/rvgis11.pdf>>.

_____. **Obras Escogidas III.** Madrid: 1983.

_____. **Obras Escogidas IV.** Madrid: 1996.

_____. Génesis de las funciones psíquicas superiores. In: Vygotsky, L. S. **Obras Escogidas - Tomo III.** Madrid: Visor DIS., S. A, 2000. p. 47-96, 1995/2000.

_____. **Psicologia Pedagógica.** Trad. Paulo Bezerra. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010a.

_____. **Psicologia da arte:** São Paulo, Martins Fontes, 1999.

_____. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Tradução: Márcia Pileggi Vinha. **Psicologia USP,** São Paulo, 2010b, p. 681-701

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** 14ª ed. São Paulo: Ícone, 2010.

WALLON, Henri. **Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia aplicada.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

ZABALZA, Miguel. Os dez aspectos-chave de uma educação Infantil de qualidade. In: ____ **Qualidade em Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 1998.