

---

# Um olhar sobre a abordagem educacional de Reggio Emilia<sup>1</sup>

ALESSANDRA LATALISA DE SÁ\*

---

## Resumo

*Há tempos venho me aproximando e me apropriando da abordagem educacional desenvolvida nos centros de infância e pré-escolas de Reggio Emilia por meio de leituras, debates, trocas de relatos, experiências e imagens. Mas nada se compara com a possibilidade de ir à Reggio Emilia e ver de perto as escolas de lá, a arquitetura, o ambiente, a documentação, as interações, a movimentação dos educadores, a coerência, a estética e a beleza deste trabalho. Neste artigo, apresento parte dessa vivência, apoiando-me nas anotações das palestras, nas observações e nas imagens registradas nessa viagem, bem como os estudos realizados sobre a abordagem educacional de lá. Inicialmente, faço breve apresentação geográfica e histórica da região de Reggio Emilia e a contextualização da origem de suas escolas; em seguida, apresento o percurso dessas escolas e a organização no atendimento às crianças; posteriormente, caracterizo alguns pontos principais da abordagem educacional de Reggio Emilia; e, por fim, exponho alguns dos aspectos observados nas visitas guiadas à Scuola Nido Salvador Allende e à Scuola Dell'infanzia Comunale Paulo Freire.*

**Palavras-chave:** Abordagem educacional. Criança. Educação Infantil. Infância. Linguagens. Projetos.

---

\* Doutora em Educação pela FaE/UFMG. Pedagoga. Professora do Curso de Pedagogia da FCH/FUMEC. Coordenadora da Educação Infantil da Escola Balão Vermelho-BH.

<sup>1</sup> Este artigo é resultado da palestra que proferi no Seminário Temático do curso de Pedagogia, intitulado *Abordagem Reggio Emilia (Itália) e proposições curriculares para educação infantil em BH: um debate possível*, realizado no dia 28 de março de 2009, na Universidade FUMEC, o qual também contou com palestra ministrada pela professora convidada Mayrce Terezinha da Silva Freitas, pedagoga e gerente de coordenação da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED/BH), que apresentou a experiência de parceria entre a SMED/BH e uma ONG de Reggio Emilia.

<sup>2</sup> A RedSOLARE é uma rede latino-americana que facilita e apoia a comunicação, a colaboração e o intercâmbio de informações e experiências em defesa e promoção do potencial e dos direitos de meninos e meninas. É inspirada na obra pedagógica de Loris Malaguzzi e nas experiências dos centros de infância e pré-escolas da municipalidade de Reggio Emilia, Itália. Atualmente há representantes da Red no México, no Brasil, no Peru, na Colômbia, na Argentina, no Uruguai, no Chile, no Paraguai e na República Dominicana. (Cf. RedSOLARE. Disponível em: <www.redsolare-brasil.com.br>. Acesso em: 21 jan. 2010)

<sup>3</sup> Pedagogo e psicólogo italiano, fundador e principal responsável pela abordagem educacional Reggio Emilia. Dedicou sua vida à construção de uma experiência educativa de qualidade.

<sup>4</sup> Principalmente das seguintes palestras: *Características pedagógicas da experiência dos centros e escolas de infância da municipalidade de Reggio Emilia*, por Tiziana Filippini, pedagoga; *Formas arquitetônicas e administrativas: o público e o privado na experiência educativa*, por Sandra Piccinini, presidente da Instituição das escolas e centros de infância; *A pedagogia da escuta*, por Carla Rinaldi, pedagoga e presidente de Reggio Children. Para melhor compreensão da língua italiana, houve tradução simultânea durante toda a semana de estudo, inclusive nas visitas às escolas.

## Introdução

Na Escola Balão Vermelho, seguimos, há vários anos, estudando e criando alternativas didáticas baseadas na abordagem educacional de Reggio Emilia. Como deve ser, ancoramo-nos em nosso contexto, em nossa história pedagógica para renovar e criar novas possibilidades, num processo contínuo e singular de exploração, pesquisa e experimentação; portanto não se trata de uma transposição direta, e, sim, de um esforço intenso e coletivo de interpretação e criação, visto que temos diferenças socioculturais e institucionais.

De 23 a 27 de fevereiro deste ano, em Reggio Emilia, na Itália, participei do grupo de estudos denominado “Diálogo sobre a educação”, organizado por RedSOLARE<sup>2</sup> para a América Latina. Estiveram lá cerca de 40 participantes, entre mexicanos, argentinos, colombianos e brasileiros, estudando, debatendo, encantando-se, participando daquela experiência.

Foi surpreendente estar em Reggio Emilia, acompanhando o trabalho inspirado na obra pedagógica de Loris Malaguzzi<sup>3</sup> e as atividades pedagógicas dos centros de infância e pré-escolas daquela municipalidade – antes vistos por meio de leituras, debates, trocas de relatos, experiências e imagens. Nas escolas de lá, a arquitetura, o ambiente, a documentação, as interações e a movimentação dos educadores evidenciam, com coerência, estética e beleza, a abordagem educacional.

Neste artigo, apresento parte do que vivenciei. Para isso, conto com as anotações que fiz das palestras<sup>4</sup>, as observações e as imagens registradas e os estudos realizados na Escola Balão Vermelho. Antes, porém, faço uma breve apresentação geográfica e histórica da região de Reggio Emilia e a contextualização da origem de suas escolas; o percurso dessas escolas e a organização no atendimento às crianças; a caracterização de alguns pontos

principais da abordagem educacional de Reggio Emilia; e, por fim, a exposição de alguns dos aspectos observados nas visitas guiadas às Scuola Nido<sup>5</sup> Salvador Allende e Scuola Dell'infanzia<sup>6</sup> Comunale Paulo Freire.

<sup>5</sup> Asilo Nido corresponde à creche educacional que atende crianças de 3 meses a 3 anos, em tempo integral.

<sup>6</sup> Scuola Dell'infanzia atende crianças de 3, 4 e 5 anos, em tempo integral.

## Para começo de conversa, uma breve contextualização

Emilia Romana, cuja capital é Bolonha, é uma região do Norte da Itália com 4 milhões de habitantes, composta por 109 províncias; uma delas é Reggio Emilia, que está dividida em 45 comunas as quais equivalem aos nossos municípios, sendo sua capital a cidade de Reggio Emilia. Não é uma cidade grande, no entanto está em plena expansão, tendo sido definida por um dos palestrantes como “cidade mundo”. Fatores relacionados à diversidade de culturas, de pessoas, à quantidade de fábricas, de investimentos financeiros, à moda, à gastronomia e à arquitetura (histórica e contemporânea) são destaques dessa região que atrai quantidade cada vez maior de turistas. Reggio Emilia hoje concorre com Veneza e Milão, que estão, do ponto de vista da mídia, entre as cidades turísticas mais visitadas.

Em 1946<sup>7</sup>, logo após a Segunda Guerra Mundial, no Vilarejo de Vila Cella, trabalhadores e comerciantes que perderam tudo se uniram aos novos moradores que lá se estabeleceram a fim de construir uma escola para crianças pequenas. A escola foi erguida com a venda de um tanque de guerra, seis cavalos e três caminhões, deixados pelos alemães. Esse movimento inicial<sup>8</sup> envolveu toda a comunidade, mas de modo especial os pais, pois nasceu do desejo de reconstrução da própria história e da possibilidade de uma vida melhor para seus filhos. Então, desde sua origem, Reggio Emilia é uma escola diferente, enraizada na vontade das famílias de construir um mundo melhor por meio da educação.

<sup>7</sup> Cf. mais informações em Edwards, Gandini, Lella e Forman (1999), principalmente parte I e parte II; e em Rabitti (1999), principalmente capítulo 3.

<sup>8</sup> Ficou evidente, para mim, o orgulho que os educadores de Reggio Emilia têm da origem das suas escolas.

Atraído pelo projeto educativo, Loris Malaguzzi seguiu para Villa Cella e se encantou com tal experiência. Novas escolas foram construídas, todas operadas por pais e com o auxílio do Comitê Nacional para Libertação. Por meio desse processo de construção e ampliação das escolas, o maior ensinamento que os pais passaram a seus filhos foi a possibilidade de reconstrução com base nas ruínas e no sentido de coletividade e união para se alcançar um objetivo. Portanto, a escola de Reggio Emilia é inovadora também porque os pais dos alunos fazem parte dela; porque os eventos são organizados pelas famílias, professores e alunos, objetivando a integração e a coletividade; porque constitui uma continuidade do lar; e por causa da crescente intensificação do seu papel sociocultural naquela sociedade.

Após permanecer por sete anos em Villa Cella, Malaguzzi (1999, p. 60) deixou para trás a cidade e a crítica a uma escola operada pelo Estado, a qual adere a uma “[...] estúpida e intolerável indiferença para com as crianças, à sua atenção oportunista e obsequiosa para com a autoridade e à sua esperteza autoaproveitadora, empurrando um conhecimento pré-embalado”.

---

## O percurso das escolas em Reggio Emilia

À época em que Malaguzzi começou a acompanhar de perto a construção desse projeto educativo, os professores eram formados pelas escolas católicas e eram muito receptivos à ideia de ensinar as crianças enquanto eles mesmos aprendiam. Nesse quadro, a perspectiva que emerge é a de aprender por meio da escuta, marcada pela disposição do professor em aprender enquanto ensina. A finalidade era que o educador aprendesse com a criança a dar aulas, mediante seu esforço em compreender a lógica de aprendizagem dela, e, a partir daí, a pensar alternativas eficientes

para ajudá-la a continuar aprendendo. Nesse sentido, houve uma inversão de posição com relação ao detentor do saber, atribuindo mais valor ao conhecimento da criança.

Reggio Emilia é uma escola em contínua mudança, que se propõe a repensar-se e reconstruir-se constantemente; que considera fundamental a interação entre sistema de escolarização e o mundo da família, de modo integrado e participativo; que ressalta a centralidade da criança no processo educativo, mas também a integração com os professores e as famílias. Por natureza, é uma escola inovadora, na qual criança, professor e família se relacionam de modo integrado e coletivo.

Inicialmente, um grande desafio enfrentado foi o de lidar com o distanciamento entre a língua italiana oficial e o dialeto local, falado pelas crianças. Concretamente, configurou-se a necessidade de ajuda dos pais, embora a parceria estivesse na base do projeto educativo, e tal desafio o fortaleceu: juntos descobriram um modo de trabalhar cooperativamente, rompendo, definitivamente, com os padrões tradicionais de educação.

Em 1963, foi inaugurada a primeira escola municipal dirigida para crianças pequenas, Robinson Crusóé, a qual nasceu da demanda clara das mulheres, que, no período pós-guerra, começando a trabalhar, precisavam de um lugar para deixar seus filhos. Movimentaram-se contra o sistema assistencialista vigente naquela época e lutaram por uma escola de qualidade, livre das tendências à caridade e às discriminações. Houve, então, a ruptura com o monopólio que a Igreja Católica exercia sobre a educação nos primeiros anos de vida das crianças.

Foi nessa época que as famílias começaram a ver diferentes possibilidades para a educação, o que também motivou a fundação de crescente número de escolas em Reggio Emilia. No entanto, tal movimento não escapou às críticas, vindas, principalmente, das escolas católicas. Como forma de resposta e, ao mesmo tempo, de fortalecimento da proposta, Malaguzzi (1999) trouxe os críticos

para dentro da escola e promoveu debates. Simultaneamente, levou as crianças para as praças e realizou aulas abertas. Toda a comunidade pôde ver quão felizes e envolvidos estavam os alunos com aqueles adultos, aquelas propostas alternativas de educação. Buscar o debate, fazendo esse contraponto, acabou por alavancar a construção de mais escolas e a aceitação ainda maior da abordagem que se cunhava.

Segundo Malaguzzi (1999, p. 62), o que desejavam era

reconhecer o direito da criança de ser protagonista e a necessidade de manter a curiosidade espontânea de cada uma delas em um nível máximo. Tínhamos de preservar nossa decisão de aprender com as crianças, com os eventos e com as famílias, até o máximo de nossos limites profissionais, e manter uma prontidão para mudar pontos de vistas, de modo a jamais termos certezas demasiadas.

## Organização do atendimento às crianças

Em 1967, as escolas, antes administradas pelos pais dos alunos, ficaram sob a administração da municipalidade de Reggio Emilia, ocorrendo, concomitantemente, a conquista de fundos públicos como direito para a educação de crianças de 3 a 6 anos. A partir de então, cresceu o número de atendimento a grupos de crianças (seções<sup>9</sup>):

- 1968 – 12 seções (grupos de alunos);
- 1970 – 24 seções;
- 1972 – 42 seções;
- 1980 – 58 seções em 22 escolas diferentes;
- 2009 – 88% das crianças estão em instituições educacionais (federais, municipais e privadas).

Filippini (2009) forneceu dados sobre o atual estado das escolas. Hoje são 22 escolas para crianças até 6 anos, sendo 12

<sup>9</sup> Filippini (2009) explicou que não se trata apenas de uma questão semântica, trocar o nome de turma ou classe para seção; é uma mudança conceitual. Além disso, as seções podem representar um grupo de alunos por idade, semelhante às turmas que conhecemos, mas também subgrupos dentro de uma mesma turma; ou pode ser composta por crianças de diferentes idades. Neste último caso, cada seção é planejada separadamente; não trata de uma mesma atividade para ser realizada por todas as crianças em pequenos grupos. Tal ponto também foi abordado nos debates com os educadores durante as visitas guiadas.

municipais e 10 cooperativas. Com esse número, obtém-se nível alto de escolaridade, atendendo 40% das crianças até 3 anos e 94% de 3 a 6 anos. Segundo o autor, esse resultado indica resposta positiva sobre os serviços educacionais oferecidos.

Nessas instituições, o número de alunos por escola é estável. Nas escolas denominadas Asilo Nido, que recebem crianças de 3 meses a 3 anos, são atendidas 70 crianças, distribuídas em quatro grupos de idade (seções), denominados Lactantes, Pequenos, Médios (pequenos e médios) e Grandes. As escolas da infância, que atendem crianças de 3 a 6 anos, também recebem 70 crianças, distribuídas em três ou quatro grupos de idade (seções): Pequenos, Médios (pequenos e médios) e Grandes.

O número de profissionais por criança também é estável, sendo, no Nido, 1 adulto para 7 crianças e, na escola da infância, 1 adulto para 13 crianças. A estabilidade numérica no atendimento educacional é norma da região, sendo estável também a quantidade de profissionais que trabalham nessas escolas, os quais são distribuídos da seguinte maneira:

- onze professores (dois para cada seção);
- um professor com tempo longo (para atender as crianças de famílias que necessitam buscar seus filhos após as 16 horas);
- um pedagogo<sup>10</sup>;
- um atelierista<sup>11</sup>;
- uma cozinheira (participa de forma ativa, atua como formadora por elaborar a dieta das crianças);
- três auxiliares (ajudam as cozinheiras e a limpeza);
- três auxiliares (trabalham à noite na limpeza completa e na manutenção da escola).

O tempo de trabalho é distribuído em atendimento às crianças e em encontros semanais da equipe, totalizando 36 horas por semana. Dessas, 30 são com as crianças e 6 horas são dedicadas

<sup>10</sup> Representa a função do coordenar pedagógico, atuando como consultor, facilitador e coordenador de diversas pré-escolas e creches.

<sup>11</sup> Professor, na maioria das vezes, com formação em Educação Artística, encarregado do ateliê. Auxilia no desenvolvimento, na documentação e na circulação de ideias entre os professores.

à formação profissional junto com os colegas, elaboração dos projetos e didática, preparação de encontros com os pais para socialização dos projetos e do desenvolvimento do trabalho e para elaboração da documentação pedagógica.

---

## Principais características da abordagem educacional de Reggio Emilia

### Imagem da criança e pedagogia da escuta

Segundo Fillipini (2009), a escola é vista como espaço de vida, acredita no potencial das crianças e tem dela uma imagem positiva: “Cada um de nós tem o direito de ser protagonista, de ter papel ativo na aprendizagem na relação com os outros. Esse é o motor da educação”.

Nessa abordagem educacional, a relação ensino-aprendizagem não tem um sentido único. São diferentes saberes que se estabelecem por relação de reciprocidade e pelos quais se tenta compreender quem é a criança, a família e como todos podem trabalhar juntos em prol do saber. Escutar as crianças ocupa centralidade nesse trabalho pedagógico<sup>12</sup>. Trata-se de uma escuta recíproca, por meio da qual se interpretam significados. Nesse sentido, o valor atribuído ao diálogo e a atenção a ele dirigida não são improvisos, pois, para esses educadores, as competências da criança se desenvolvem e são ativadas pela experiência na qualidade da interação; conseqüentemente, quanto mais se vê a criança como competente, mais competente devem ser a professora e a escola. Portanto, trata-se de uma educação baseada no relacionamento e na participação por meio de redes de comunicação e de encontros entre crianças, professores e pais. De acordo com Malaguzzi (1999, p. 76)

<sup>12</sup> Sobre a pedagogia da escuta e a imagem da criança, apoiei-me em Rinaldi (2009). Mais informações sobre esses dois importantes aspectos da abordagem Reggio Emilia podem ser encontradas em Edwards e Gandini (2002), bem como em Edwards, Gandini e Forman (1999).



essa espécie de abordagem revela muito sobre a nossa filosofia e nossos valores básicos, que incluem os aspectos interativos e construtivistas, a intensidade dos relacionamentos, o espírito de cooperação e o esforço individual e coletivo na realização de pesquisa. Apreciamos diferentes contextos, damos uma grande atenção à atividade cognitiva individual dentro das interações sociais e estabelecemos vínculos afetivos. [...] Deixamos verdadeiramente para trás uma visão da criança como egocêntrica, focalizada apenas na cognição e nos objetos físicos, cujos sentimentos e afetividade são subestimados e menosprezados.

Conforme essa abordagem, a imagem que o educador faz da criança é que vai orientar suas escolhas. Se o educador considera a criança como um recipiente que deverá receber tudo o que ele (educador) sabe, pois é quem detém o saber, a organização do trabalho pedagógico seguirá tal princípio; mas, diferentemente disso, se a imagem que se tem é de criança potente, forte, poderosa, capaz de construir estratégias de aprendizagem, atenta à sua atualidade, que toma decisões e que, na interação com o outro, constrói conhecimento, tal imagem conduzirá a outro modo de organizar a proposta pedagógica.

Todas as decisões pedagógicas estão atreladas à interpretação do educador sobre o que a criança deseja, o que ela faz, o que ela consegue produzir, suas possibilidades, suas teorias. Se a escolha que o educador faz tem a ver com esses elementos, consequentemente, não é possível fazê-la à revelia da criança. Por isso, uma das ações educativas mais importantes para essa abordagem é a escuta, é o olhar cuidadoso sobre a criança.

Nas palavras de Rinaldi (1999, p. 114),

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

## Os projetos

Os primeiros projetos desenvolvidos na escola Robinson Crusóé foram baseados nas aventuras desse herói e de Pinóquio. Segundo Malaguzzi (1999), tal escolha não foi aleatória, mas planejada, incluindo as crianças na reconstrução da história, dos personagens e das aventuras do herói. Em torno dessa temática todos trabalharam cooperativamente, desenvolveram materiais, barcos, bonecos, maquetes, fizeram instalações pela escola, leram e releeram várias vezes as histórias e as dramatizaram.

Com a ida de Malaguzzi à Genebra na década de 1960, onde ele se encantou, principalmente, pelas ideias de Piaget, houve mudança de rumo no projeto. Iniciou-se uma fase experimental, depois a descoberta de outros estudiosos, como Dewey, Vallon, Decroli, Vygotsky, Freinet e tantos mais, evidenciando a perspectiva teórica que viria alicerçar as reflexões seguintes.

Com base nos depoimentos das educadoras nas escolas de Regio Emilia<sup>13</sup>, percebe-se que os projetos são vividos realmente como uma espécie de aventura e pesquisa. Não são criados ao acaso, ao contrário, emergem de um intenso percurso de observação e exploração sobre o que é de fato relevante para a criança, sobre o que ela diz e o que ela não diz. O processo de escolhas e decisões ocorre em reuniões entre professores, pedagoga e atelieristas, contando com a participação das famílias. Segundo Rinaldi (1999), quando se trabalha com projetos, é necessário cuidar do planejamento e da organização de quatro aspectos: (I) *trabalho em equipe*, que trata do trabalho em tempos e modos de comunicação, buscando atingir os ideais de colegiado, da competência, do profissionalismo e da autonomia do professor; (II) *a participação*, apostando principalmente na relação família-escola; (III) *o ambiente*, investindo na arquitetura, nos espaços, nos móveis; e (IV) *as atividades*, envolvendo as crianças.

Naturalmente, todos esses aspectos são interdependentes. Não pode haver, por exemplo, um planejamento de atividades sem o

<sup>13</sup> As visitas guiadas às escolas fizeram parte do encontro latino-americano e serão descritas mais à frente.

*rapport* profissional entre os adultos e sem que o ambiente esteja organizado e enriquecido de modo a manter nossa abordagem educacional. (RINALDI, 1999, p. 118)

O elenco de critérios para a avaliação da qualidade do projeto é a motivação e o interesse da criança, a aproximação com sua experiência, as possibilidades de uso de recursos desconhecidos, a riqueza da investigação e a abertura para variadas experiências, exigências e formas de aprendizagem, incluindo a interação, a resolução de conflitos e a realização de múltiplas formas de representação. Conclui-se que são utilizadas estratégias didáticas que facilitam à criança a aquisição de ferramentas fundamentais para seu desenvolvimento e aprendizagens.

Para o sucesso do projeto, a observação e a documentação pedagógica tornam-se elementos fortes no contexto da abordagem educacional em Reggio Emilia.

## Documentação pedagógica

Escutar a criança está diretamente ligado à observação e à documentação, esta última composta por materiais produzidos durante as seções – *slides*, gravações, vídeos, anotações, comentários, reflexões – por meio da intervenção e da observação. Como visto nas visitas às escolas, a documentação, que é transformada em cartaz ou em outro suporte de texto, é organizada seguindo, principalmente, três eixos: a escrita da interpretação da professora de uma situação dada; fotografias, quase sempre em sequência de duas ou três imagens, de um percurso; e a citação de falas das crianças.

Durante a observação da documentação afixada nas paredes e disponível em pastas e plásticos, esclareceu-se o percurso da produção documental: primeiro, há o planejamento das seções, contendo objetivos, data, expectativas, possibilidades e materiais necessários – situação que ocorre entre os professores; em

seguida, a professora convida um pequeno grupo de crianças para o trabalho e passa a documentar, escrever e fotografar o que se passa com o grupo – perguntas da professora, falas das crianças, observações e fotografias que ilustram as anotações; em momento posterior, entre os planejamentos e registros com anotações e fotos, seleciona-se aquele a ser exibido no painel. Para tal seleção, não há preocupação em ter fotos de todas as crianças.

Outro dado interessante é que os documentos afixados nas paredes não são de material descartável, mas, sim, mais durável. Eles sintetizam o trabalho desenvolvido e permanecem expostos enquanto forem esclarecedores para a comunidade escolar.

Toda essa dinâmica é reconhecida como documentação e serve para fundamentar os processos de desenvolvimento das crianças e auxiliar os educadores na compreensão dos significados que atribuem às próprias produções, pois a organização do material é feita de modo compartilhado. Assim a criança lê a documentação que ela própria produziu e a que foi produzida sobre seu trabalho (a interpretação).

Na visita à mostra<sup>14</sup> do Centro Internacional Loris Malaguzzi, a equipe de profissionais, que nos recebeu, esclareceu que o objetivo com a imagem e a narrativa da criança presentes nos painéis (expostos na escola) é sustentar conceitos trabalhados e tornar visível a didática utilizada, ou seja, a melhor comunicação visual: *Quanto mais palavras e adjetivos colocamos, mais a nossa comunicação fica fraca.*

Outro objetivo com a documentação produzida é formar e informar os pais sobre os percursos de aprendizagem estabelecidos na escola. Por meio dela, eles compreendem e participam de decisões sobre o que ensinar e como ensinar. Os pais também são convidados a participar da seleção da documentação que será exibida nas paredes da escola<sup>15</sup>, favorecendo, ainda mais, a compreensão de que o que está em evidência é o trabalho realizado nas seções.

A documentação pedagógica está exposta em toda parte da escola. Não há preocupação em elaborar material individual ou em

<sup>14</sup> Cf. ZEROSEI. <<http://zerosei.comune.re.it>> e REGGIOCHILDREN. <<http://www.reggiochildren.it>>.

<sup>15</sup> Os educadores de uma das escolas visitadas explicaram que não são todos os pais que participam, mas um grupo forte. Há, também, um conselho de pais que funciona em cada escola e um conselho regional que atua fortemente nessas decisões.

expor registros em que aparecem imagem e produção de todas as crianças do grupo ao mesmo tempo. Por exemplo, pode-se registrar o fragmento de uma discussão entre duas crianças ou o percurso individual de um trabalho de modelagem com argila. Esse protocolo pode estar tanto em uma pasta quanto em cartazes, mas ambos ficam disponíveis para quem quiser vê-los.

Os pais estão permanentemente dentro da escola e se interessam em conhecer o registro documental, sendo ou não de seu filho, pois o que está em evidência é a busca de compreensão do percurso educativo vivenciado na escola, e não de cada filho em particular. Eles sabem que aquele registro, que pode, ou não, incluir de modo explícito seu filho, diz respeito ao processo educativo vivenciado por todos e que o exposto é um exemplo apenas dessa vivência. Se o documento estiver em um suporte possível de ser levado para casa, as famílias, incluindo as que não têm filhos naquela escola, podem fazê-lo, para depois devolvê-lo no tempo determinado. Portanto, nas escolas de Reggio Emilia, o acesso à documentação é para todos, e não há documento individual para cada criança levar para casa.

## Arquitetura e pedagogia

A arquitetura é mais um dos aspectos relevantes da abordagem de Reggio Emilia, o qual foi destacado por Piccinini (2009).

Segundo a perspectiva apresentada, ao ambiente é atribuído grande valor educativo, devendo ser a escola um espaço semelhante a um aquário, que permita ver as pessoas que vivem nela. Há clara defesa de que é necessário escutar as crianças para saber como vivem e interpretam o espaço arquitetônico da escola, e de que a criança tem direito a um espaço acolhedor e alegre.

Segundo Filippini (1990 *apud* EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 147),

os educadores de Reggio Emilia falam do espaço como um *container* que favorece a interação social, a exploração e a aprendizagem, mas também vêem o espaço como *conteúdo* educacional, isto é, contendo mensagens educacionais e estando carregado de estímulos para a experiência interativa e a aprendizagem construtiva.

Por meio da arquitetura, busca-se um diálogo entre o ambiente interior e o exterior que permita a interconexão entre dentro e fora. Para favorecê-la, nas construções há o uso intenso de transparências, obtidas com vidros, plásticos, paredes vazadas e variedade de níveis, de onde podem ser observados vários espaços e ângulos. Filippini (2009), fazendo referência a Edwards, Gandini e Forman (1999) enfatiza: “Não é o espaço grande que é o bom, e sim o que as crianças podem fazer nesse espaço”.

Outro ponto destacado por Piccinini (2009) é a relevância da construção da identidade local. Para que as crianças possam admirar e explorar os lugares é necessário que se dê vida a eles por meio da participação de diferentes pessoas, como funcionários, pais, especialistas, crianças. Além do trabalho e das interferências pessoais no ambiente, também a memória – vivências de diferentes gerações e atribuição de significado a elas – pode construir a identidade local, mediante relatos do passado, por exemplo.

Piccinini (2009) enfatizou que a forma arquitetônica recente não é a mais moderna ou a mais bonita; é somente a mais recente. Em Reggio Emilia, com sua arquitetura antiga e moderna, conforme dito, as escolas interferem na vida da cidade e também sofrem a interferência dela constantemente. Escolas, praças, espaços públicos são transformados para e pelas crianças.

Ficou evidente que a menina dos olhos do espaço escolar é o ateliê, equipado com grande variedade de materiais e recursos utilizados tanto pelas crianças quanto pelos educadores. Chama a atenção a grande quantidade e a variedade disponível de elementos da natureza – por exemplo terras, areias, folhas, pedras,

cascas de árvores e de materiais industrializados reaproveitáveis, como rolhas, plásticos, lacres, garrafas, tampas, potes. Além de que tudo é cuidadosamente organizado e classificado em prateleiras, facilitando a identificação, a seleção e a apreciação pelo usuário.

Os ateliês foram previstos para ser centrais, a fim de permitir o encontro entre as crianças e as novas linguagens da escola. Na organização do espaço, a escola conta com um miniateliê em cada seção, além do central. De acordo com a educadora, hoje, nos projetos arquitetônicos mais arrojados, fazem-se ateliês não fixos, que se movem por trilhos e, assim, recebem luzes diversas.

Ao refletir sobre o que se passa no espaço escolar, em especial nos ateliês, a educadora destacou que o ambiente fala, veicula mensagens. Nesse sentido, o ateliê é visto como o lugar em que as cem linguagens são respeitadas e praticadas. De acordo com Vecchi (1999, p. 130),

o *atelier* serve a duas funções. Em primeiro lugar, ele oferece um local onde as crianças podem tornar-se mestres de todos os tipos de técnicas, tais como pintura, desenho e trabalhos com argila – todas as linguagens simbólicas. Em segundo lugar, ele ajuda que os professores compreendam como as crianças inventam veículos autônomos de liberdade expressiva, de liberdade cognitiva, de liberdade simbólica e vias de comunicação.

A criança é encorajada a explorar o ambiente do *ateliê*, que é rico em possibilidades, e a se expressar nas mais diferentes linguagens – desenho, pintura, palavras, movimento, montagens, dramatizações, colagens, escultura, música, etc. Para os educadores de Reggio Emilia, essa produção intensa de representações conduz a níveis de habilidades simbólicas e de criatividade bastante elaborados. A esse respeito, Fillipini (2009) é enfática em sua apresentação: “Se a criança tem cem linguagens, a professora e a escola não podem ter três ou quatro.”

---

## A visita às escolas

Durante o seminário, realizei visitas guiadas às escolas durante o período de seu funcionamento. Essa atividade foi dividida em três etapas: 1) reunião de apresentação do projeto educativo pelo atelierista junto com alguns educadores – numa delas houve a participação de um pai de aluno; 2) observação da escola, cada um ao seu modo e de acordo com sua necessidade; 3) por último, outra reunião com a equipe pedagógica para novo debate, agora com base nos dados observados e nas questões consequentes.

Nos itens seguintes, trato de alguns dos aspectos observados na Scuola Nido Salvador Allende e Scuola Dell'infanzia Comunale Paulo Freire.

### Scuola Nido Salvador Allende

#### *Organização da seção de 3 anos*

O foco desta observação foi o ambiente escolar, pois nossa visita aconteceu no final do turno de trabalho, quando já não havia quase nenhuma criança, apenas aquelas cujas famílias necessitavam utilizar o tempo estendido. A escola foi toda preparada para nos receber, como é preparada para receber as crianças, tal como nos esclareceram.

Sobre a estrutura física, destacam-se a ausência de portas separando os ambientes; a integração dos ambientes, divididos por mobílias que não impedem a movimentação e a visão das crianças; a quantidade de vidros e paredes vazadas produzindo transparência e favorecendo a comunicação entre ambiente interno e externo; a presença de ateliê central e miniateliês nas seções; o espaço central na entrada da escola, denominado “praça”, semelhante a um salão, onde acontece a recepção das crianças



e onde elas aguardam o início da aula; os espelhos de diversos tamanhos e formatos instalados em diferentes alturas e espaços, por exemplo uma tira de espelho no rodapé do corredor, espelhos que deformam as imagens, tornando-as mais compridas ou achatadas; a presença de muitas plantas em vasos espalhados por toda a escola; os móveis planejados, de tamanho reduzido adequado às crianças pequenas e também alguns produzidos ou doadas pelas famílias; banheiro adaptado, com mobília e louças menores; brinquedos grandes e vazados que interferem no ambiente, levando a criança a alterar seu caminho comum, por exemplo, no corredor; área externa grande e com poucos brinquedos, denominada “bosque”; iluminação natural, principalmente por meio das grandes janelas que chegam próximas ao chão.

### *Caracterização do ambiente das seções*

A seção é subdividida em três ou mais ambientes – por exemplo, espaço para exploração de mesa de luz e/ou retroprojeter, miniateliê, espaço para história com livros disponíveis, degraus de madeira configurando arquibancada para assembleia, mesa e estante com materiais diversos e acessíveis às crianças. A divisão desses espaços pode ocorrer tanto pelos materiais que os compõem quanto por placas divisórias com tecido branco e papel manteiga.

São poucos os armários com portas, e aqueles em que há são utilizados como escaninhos para cada criança guardar casaco, mochila, sombrinha. Há muitas estantes com prateleiras à vista. Há abundância de material industrial reaproveitável e da natureza, todos classificados pelos adultos por cor, tamanho ou forma, por exemplo, e dispostos de modo que as crianças consigam vê-los. São poucos os materiais comprados – papéis, canetinhas, cola, tesoura, pincel, instrumentos de arte. Há carrinhos móveis para suporte de material que podem ser deslocados para que fiquem

próximos das crianças e facilitem o uso dos materiais. Não há mesa com cadeiras suficientes para todos os alunos, mesmo porque as crianças se dividem em grupos e utilizam diferentes espaços simultaneamente. Não há mural grande com produções de todos os alunos da sala, tampouco com função apenas decorativa. Não há calendário, rotina, alfabeto, correspondências, por exemplo. Nas paredes são dispostos painéis com sequência de fotos, interpretação da professora e falas de criança, que constituem a chamada “documentação”.

### *Aspectos político-pedagógicos evidenciados nos debates*

Não há currículo prescrito, não se fala em objetivos, áreas de conhecimento, conteúdo, competência, capacidade. O que se apresenta são projetos que emergem da necessidade e do desejo de cada criança e de cada grupo que funciona como seção. Os ambientes são planejados e preparados previamente à chegada das crianças na escola, com o objetivo de que as crianças, por meio da exploração, aprendam sobre eles e suas propriedades – por exemplo cor, forma, peso, textura, de acordo com a explicação dada por um pai de aluno e representante do conselho da infância que participou de nossa roda de discussão.

Os materiais ficam à disposição das crianças, mas são utilizados apenas aqueles indicados conforme combinado com a professora. A seleção de materiais ocorre antes da formação da seção. Durante o trabalho, as professoras interpretam, escrevem e fotografam constantemente as atividades desenvolvidas; não há rigor em fazer isso em relação a todos os alunos. Muitas vezes, focalizam determinado grupo ou mesmo uma criança, de acordo com seu interesse e objetivo, pois a documentação é orientada por essa necessidade investigativa do educador. Os desenhos feitos pelas crianças apresentam boa elaboração, são ricos em detalhes e uso de materiais.

## *Rotina*

Há rotina planejada previamente para todos os dias da semana. Segundo os educadores, os planejamentos são ricos e abertos a novidades, podendo haver variações nas rotinas diárias e/ou semanais. Mesmo assim, a título de exemplo, os educadores da escola Nido Salvador Allende descreveram um dia típico:

- 7h30 às 9 horas – acolhimento das crianças nas respectivas seções;
- 9 horas às 9h30 – assembleia: todas as crianças se encontram na praça central, e frutas são servidas;
- 9h30 às 11h30 – momento de pesquisa (as crianças se envolvem em vários experimentos);
- 11h30 às 13 horas – almoço servido (os pais podem buscar os filhos para almoçarem juntos);
- 13 às 15 horas – momento de sono;
- 15 às 16 horas – frutas são servidas e organiza-se a saída;
- 16 às 18 horas – tempo estendido para as famílias que necessitam vir mais tarde, novas possibilidades de pesquisa às crianças.

## **Scuola Dell'infanzia Comunale Paulo Freire – 4 a 6 anos**

No cotidiano do trabalho pedagógico, há momentos com grandes e com pequenos grupos. Segundo os educadores, o trabalho em pequenos grupos apresenta vantagens, dentre elas o acolhimento melhor dos interesses das crianças, suas possibilidades e capacidades; mais facilidade de motivá-las em torno de um tema; e maior força da interação e possibilidade de escuta. Para eles, trabalhar junto é produzir junto, colocar todas as suas possibilidades na produção de um único resultado.

Nessa escola, o foco de minha observação foi a organização do trabalho nas seções, para compreender melhor tais agrupamentos,

a realização dos projetos diversificados e o papel dos educadores nesse trabalho específico.

## *O trabalho pedagógico*

Após passar por todos os ambientes dessa escola, selecionei o trabalho que estava sendo realizado na seção de crianças de 4 e 5 anos, pois eu poderia acompanhá-lo do começo ao fim.

As 22 crianças, junto de uma das duas professoras, encontravam-se no mezanino, em roda no chão, conversando com uma das professoras – é o que chamam de “assembleia”. Percebi<sup>16</sup> que uma das professoras retomou os diferentes trabalhos iniciados em dia anterior e lembrou quem estava fazendo o quê. Enquanto isso, a outra professora se encontrava na parte de baixo da sala organizando os ambientes. Em seguida, subi e participei das decisões. As duas conversaram bastante entre si e definiram quem ia acompanhar cada seção (grupos). Elas permaneceram a maior parte do tempo em apenas uma seção e, vez ou outra, circulavam pelas outras seções.

As crianças são agrupadas em seis seções (grupos):

1. desenho de dinossauro, consultando imagens em revistas (quatro crianças);
2. jardinagem (duas crianças);
3. observação de folhas de árvore com lupa, consulta a desenho de folhas realizado em outro momento e modelagem com argila (quatro crianças);
4. construção com toquinhos, apoiando-se em desenho realizado pelas crianças em outro momento (quatro crianças);
5. desenho do corpo humano com interferência de parte do corpo colada na folha, consultando imagens em livros científicos (quatro crianças);
6. Projeto da reforma do bosque da escola no miniateliê (quatro crianças).

<sup>16</sup> Permaneci sozinha nessa seção durante quase todo o tempo, portanto, sem o apoio de tradução.

As seções que estavam no foco das professoras eram o projeto de reforma do parque e a modelagem de folhas com argila. Nelas a conduta das duas professoras era semelhante: acompanhavam as ações das crianças, faziam perguntas, respondiam às perguntas das crianças, auxiliavam nas atividades oferecendo recursos como durex, cola, canetas, tintas, papel, argila, folhas e gravetos, arame, tesoura, ferramentas de jardim, lupa, livros e revistas com imagens – por exemplo, anotavam as falas das crianças, liam para elas as anotações feitas no dia anterior, tiravam fotos.

Quando uma criança de outra seção vinha até a professora solicitar ajuda, ela pedia-lhe que voltasse para seu lugar e informava-lhe que logo passaria em sua seção. Uma criança foi até a professora, mostrou-lhe seu desenho de dinossauro e pediu-lhe que o fotografasse. Ela atendeu à solicitação prontamente, elogiando-a: “Belíssimo!”

Veza ou outra, uma das professoras circulava pelas outras seções, fotografando-as. Nesse momento não eram feitas perguntas nem anotações.

As crianças trabalhavam com bastante autonomia. Mesmo sem o acompanhamento das professoras, levantavam-se, buscavam materiais, negociavam opiniões e ações. Não houve nem um momento de briga ou agitação excessiva que necessitasse da ajuda das professoras. Não houve desorganização, mesmo com a intensa movimentação e conversa. Exemplo disso foi o comportamento das duas meninas no jardim. Elas usavam pás, palitos de churrasco, faca. Decidiram fazer uma placa, então pegaram um papel pequeno e pediram à professora que escrevesse MELINA DA FIORI. Em seguida, foram até a mesa onde os colegas estavam desenhando um corpo humano e confeccionaram a placa. Uma ditou as letras e a outra copiou-as em um papel maior. Colaram com durex o papel no palito, que fincaram no jardim que construíram, para identificar a semente plantada.

Quando acabaram de trabalhar em suas seções, sem necessidade de serem lembradas, as crianças organizaram o ambiente,

pegaram brinquedos de encaixe e procuraram espaço para brincar. Nesse momento, os agrupamentos se formaram de maneira livre. Houve, também, crianças que, ao terminarem seus trabalhos, foram trabalhar com colegas em outra seção.

Acabada a atividade, uma das professoras escolheu um livro de história, organizou uma roda e leu com bastante entonação. Enquanto isso, a outra professora convidou cinco crianças para que organizassem os colchões no mezanino para todos dormirem. Elas dispuseram um colchão ao lado do outro, pegaram os lençóis que estavam guardados em sacos individuais, estenderam e guardaram o saco embaixo do respectivo colchão. A professora colocou a mochila com a roupa de cama de cada criança em seu colchão. Eles organizaram esse ambiente tentando fazer pouco barulho, para não incomodar os colegas. Quando a história acabou, todos subiram para tirar uma soneca.

Nessa seção de crianças de 5 anos, foi a única sala em que identifiquei o uso da escrita pelas crianças. Na parede ao lado de um computador estava uma ficha com a escrita de próprio punho de três alfabetos com letras diferentes: imprensa maiúscula, minúscula e cursiva. Havia, também, sacos que guardavam fichas com os nomes dos alunos, as quais são consultadas e copiadas por aqueles que delas necessitavam para identificar suas produções. Constam calendário e escrita da rotina em fichas.

Havia, também, um trabalho de correio, que foi descrito pela professora. Tratava-se de uma lista afixada na parede, contendo frases, ditadas pelas crianças e escritas pela professora, sobre o que se pode dizer a um amigo. Para identificar o que dizia cada frase, elegeram e desenharam uma marca correspondente, por exemplo, para “Sou teu amigo” há o desenho de um coração; “Te quero bem”, um arco e flecha semelhante ao de um cupido. A criança escolhia quando queria corresponder com seu colega, copiava a frase e colocava-a em caixinhas de correio construídas por elas mesmas. Nessas “caixinhas de correio”, havia o nome de

cada aluno para que o destinatário fosse mais facilmente identificado pelo remetente. Nelas eram colocados, também, desenhos e pequenos objetos.

A escrita foi realizada, também, durante todo o percurso da documentação. Nas seções, a literatura era trabalhada diariamente, quando os textos eram lidos pela professora e pela criança ao seu modo.

Esses são alguns exemplos da presença constante da escrita nas atividades diárias. Embora a alfabetização não seja o foco do ensino em Reggio Emilia, a exposição da criança a ela aguça-lhe a curiosidade e a aprendizagem quanto à leitura e à escrita.

---

## Conclusão

A abordagem educacional de Reggio Emilia distingue-se, em primeiro lugar, por ser inovadora desde sua origem, quando, no pós-guerra, a primeira escola foi construída em condições econômicas e sociais muito precárias, nascida de um sonho de melhor vida para as crianças daquela região e levantada com a força coletiva daquele povo. Continua inovadora, também, por causa da integração que propõe entre escola, família e sociedade.

Em segundo, pelo rompimento com os padrões tradicionais de educação, já que sua perspectiva inverte a relação tradicionalista entre o detentor do saber e o recebedor (professor/aluno). Em tal projeto educacional propõe-se que o professor aprenda enquanto ensina, compreendendo a lógica de aprendizagem da criança por meio da escuta – que é o ponto central do trabalho pedagógico.

A escola em Reggio Emilia está em contínua mudança porque o projeto de educação que propõe se baseia no relacionamento e na participação (rede de comunicação entre crianças, professores e pais), e, conseqüentemente, seu trabalho é reflexivo, repensa-se e reconstrói-se constantemente.

A originalidade e a subjetividade são protegidas, defendendo-se que a criança seja a protagonista de seu processo educativo e o professor aprenda a manter e incentivar a curiosidade infantil e tenha disposição para mudar de ideia e evitar as verdades absolutas.

Como essa abordagem valoriza os aspectos sociointerativos e construtivistas e, também, o estabelecimento de vínculos afetivos, o espaço físico da escola é visto como conteúdo educacional.

Os diferentes níveis da construção e os recursos de transparências característicos da arquitetura das escolas permitem a visão do que acontece nas seções de ângulos diferentes. As crianças se deslocam com facilidade e vivem experiências a sós e em grupos. Os ambientes diversificados funcionam como local de pesquisa para crianças e adultos.

Conforme dito, a ideia aqui não é a transposição direta da abordagem educacional de Reggio Emilia para nossas escolas, pois sabe-se que é impossível desconsiderar as diferenças socio-culturais e institucionais que nos separam, mas propomos tanto nos deixar encantar por esse projeto quanto explorar as inúmeras possibilidades de estudo e investigação que oferece.

---



## A LOOK AT THE REGGIO EMILIA EDUCATIONAL APPROACH

## Abstract

*For quite some time, I have been interested in and endorsed the educational approach developed in Reggio Emilia childhood centers and preschools through readings, discussions, an exchange of stories, experiences, and images. However, nothing compares with the opportunity to go to Reggio Emilia and see the schools there up close, the architecture, environment, documentation, interactions, movement of educators, consistency, aesthetics, and beauty of this work. In this article, I present part of this experience, supported by lecture notes, observations and pictures taken on this trip, as well as studies of the educational approach applied in those schools. Initially, I make a brief historical and geographical presentation of Reggio Emilia region and the contextualization of the origin of their schools, and then present the course of these schools and the organization in serving children, and later, I characterize some key points of the Reggio Emilia educational approach, and, finally, I present some of the features observed in a guided tour to the schools Scuola Nido Salvador Allende and Scuola Comunale Dell'infanzia Paulo Freire.*

**Key words:** Educational approach. Child. Early Childhood Education. Childhood. Languages. Projects.

## UN REGARD SUR L'APPROCHE ÉDUCATIONNELLE DE REGGIO EMILIA

## Résumé

*L'auteur fait le récit de son intérêt pour l'approche éducationnelle développée dans les centres pour enfants et dans les écoles maternelles de Reggio Emilia. Son rapprochement de Reggio Emilia a été fait par le biais de lectures, de débats, d'échanges de récits, d'expériences et images. Cependant, selon l'auteur rien ne se compare au fait d'y aller personnellement et voir les écoles, l'architecture des installations, les documents, le mouvement des éducateurs, la cohérence, l'esthétique et la beauté du travail qui y est réalisé. L'article fait alors le récit d'une partie de cette expérience en s'appuyant sur des notes prises, sur des observations et des images tout comme sur des études faites sur l'approche éducationnelle de Reggio Emilia. L'article présente tout d'abord une description géographique et historique concise de la région de Reggio Emilia et du contexte de la création de ses écoles ; ensuite, on présente le parcours des écoles et leur organisation quant à l'accueil des enfants ; dans un troisième moment, on isole les points principaux de l'abordage éducationnel de Reggio Emilia. Finalement, on expose certains aspects observés pendant les visites guidées aux écoles: Scuola Nido Salvador Allende et Scuola Dell'infanzia Comunale Paulo Freire.*

**Mots-clés:** Approche éducationnelle. Enfant. Éducation Infantile. Enfance. Langages. Projets.

Recebido em 2/2/2010

Aprovado em 27/2/2010

---

## Referências

A ABORDAGEM inovadora do Reggio Emilia. Disponível em: <[www.educacional.com.br/entrevistas/interativa\\_adultos/entrevista002.asp](http://www.educacional.com.br/entrevistas/interativa_adultos/entrevista002.asp)>. Entrevista interativa. Acesso em: 24 jan. 2001.

EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella. *Bambini: a abordagem italiana à educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FILIPPINI, Tiziana. *Características pedagógicas da experiência dos centros e escolas de infância da municipalidade de Reggio Emilia*. Palestra proferida em Reggio Emilia, Itália, em 23 fev. 2009. (Anotações)

FILIPPINI, Tiziana. O papel do pedagogo. In: EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella, FORMAN, George. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 123-127.

MALAGUZZI, Loris. História, idéias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella, FORMAN, George. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. 59-104.

PICCININI, Sandra. *Formas arquitetônicas e administrativas: o público e o privado na experiência educativa*. Palestra proferida em Reggio Emilia, Itália, em 24 fev. 2009. (Anotações)

RABITTI, Giordana. *À procura da dimensão perdida: uma escola de infância de Reggio Emilia*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda, 1999.

RedeSOLARE. Disponível em: <[www.redsolarebrasil.com.br](http://www.redsolarebrasil.com.br)>. Acesso em: 21 jan. 2010.

REGGIOCHILDREN. Disponível em: <<http://www.reggiochildren.it>>. Acesso em: 21 jan. 2010.

RINALDI, Carla. *A pedagogia da escuta*. Palestra proferida em Reggio Emilia, Itália, em 26 fev. 2009. (Anotações)

RINALDI, Carlina. O currículo emergente e o construtivismo social. In: EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella, FORMAN, George. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 113-122.

ZEROSEI. Disponível em: <<http://zerosei.comune.re.it>>. Acesso em: 21 jan. 2010.