

# CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM REGGIO EMILIA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL<sup>1</sup>

Rodrigo César Paes Barroso

**Resumo:** O presente trabalho consiste numa revisão da literatura sobre a abordagem Reggio Emilia e seus princípios para a educação infantil. Buscou-se, através da pesquisa, delinear sete princípios básicos extraídos da práxis e história da abordagem, fornecendo uma base para pesquisa e discussão para a aplicação na educação infantil. Dentre os preceitos reconhecidos observamos a educação que parte de uma imagem da criança, reconhecendo a participação de todo o contexto sociocultural em sua educação, tanto por professores, quanto ambiente, cidade, pais e comunidade.

**Palavras-chave:** Reggio Emilia. Educação Infantil.

## 1 INTRODUÇÃO

A educação infantil, no caso brasileiro, passou por vários momentos importantes. Inicialmente, não reconhecida como necessidade do sistema social, à medida que as mulheres foram ganhando espaço no mercado de trabalho viu-se a centralidade da criação de um sistema de apoio para o cuidado da primeira infância. Só depois foi reconhecida com direito e estabelecida como dever do estado. No contexto atual, a grande maioria das famílias precisa do serviço desde a mais tenra idade da criança. Antes acolhida no leito familiar, participando da vida cotidiana da família, principalmente da mãe, agora a criança sai deste leito para um mundo completamente diferente do que as crianças encontravam antes. Com uma mudança tão abrupta, e como um serviço relativamente recente no Brasil, como podemos estabelecer critérios, bases e metodologias que possam oferecer o melhor para a criança respeitando sua constituição e sua fase de desenvolvimento?

Muito vem sendo discutido ao longo do anos, mas a verdade inconveniente aparece diante de nós. Cidade e lares cada vez menos preparados para receber crianças, pais e mães que passam cada vez menos tempo com seus filhos, e usam artifícios, como mídias sociais, das quais não sabemos o real impacto no desenvolvimento da criança, além de uma

---

<sup>1</sup> Artigo apresentado como Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade do Sul de Santa Catarina, sob orientação do professor Dr. Jorge Alexandre Nogared Cardoso, no primeiro semestre de 2020.

educação intelectual precoce e uma uniformidade dos modos de convivência em detrimento das realidades locais. Tudo isso põe um peso cada vez maior nas costas da educação infantil, pois além do devido cuidado que lhe é posto como dever, agora surge como uma espécie de amenizadora de influências prejudiciais que provêm de toda a parte na sociedade em que vivemos. Será que estamos realmente chegando ao ponto de compreender e desenvolver uma abordagem da primeira infância que corresponde ao nosso tempo? Soma-se a isso o presente conhecimento da importância da primeira infância e o impacto que as experiências iniciais perfazem por todo o ciclo de vida do adulto.

Nesse sentido, pesquisar, questionar e criticar torna-se necessidade para que avancemos em direção a uma educação que seja coerente com as necessidades inatas da criança, assim como as necessidades do nosso tempo.

Possíveis fontes de inspiração e compreensão, as abordagens alternativas vêm ganhando cada vez mais espaço nas sociedades modernas. Infelizmente, direcionadas a uma considerada elite econômica e intelectual, seu sucesso deve ser compreendido para ser aplicado de forma consistente para todas as crianças. Uma das abordagens que ganhou fama no início dos anos 90 como um modelo a ser seguido é Reggio Emilia.

O presente artigo busca, através da revisão da literatura disponível, listar sete princípios básicos que compõem a abordagem e que podem servir de esteio para o planejamento e execução de uma nova educação infantil.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Em 2009, Chimamanda Adichie palestrou sobre o que ela chamou de “o perigo de uma única história” (ADICHIE, 2009). Para ela, ao obtermos a influência de uma única visão sobre um fato histórico, sobre uma personalidade ou algo do tipo, podemos cair rapidamente em visões errôneas, unilaterais ou até mesmo preconceituosas. O perigo de uma visão única pode ser transposto numa sociedade globalizada a um perigo de um modo único de vida. Através

da mídia de massa e outros dispositivos, como a educação e o mercado de trabalho, indivíduos de culturas distintas, mas considerados de uma mesma classe social dentro a estrutura de seu local, podem se assemelhar mais entre si nos seus modos de vida, hábitos etc. do que entre seus conterrâneos de classes sociais distintas. Grande parte dessa influência, como dito acima, é associada à forma como desenhamos nossos modelos educativos, ou nosso modelo educativo. Como contraproposta a essa visão única, surgem novos modelo que se proclamados alternativos.

Dentre os modelos considerados consolidados e altamente reconhecidos, reconhece-se a pedagogia da escuta ou abordagem Reggio Emilia, vertente que surge na cidade italiana com o mesmo nome no pós II guerra. Quais contribuições os princípios e práticas adotadas em tal corrente pode trazer para o pensar uma educação infantil que se contraponha aos perigos supracitados?

A pergunta que surge, inicialmente, é: o que conhecemos por alternativo? E tal pergunta leva necessariamente a uma segunda pergunta, polar e complementar à primeira. O alternativo surge como uma contraproposta ao que se entende como um modelo que seja padrão ou tradicional, e para compreendermos o que significa o primeiro, necessitamos ter claro o que se entende pelo segundo. Questões latentes surgem ao se pesquisar o que significa ser tradicional. No âmbito educacional, vemos uma relação com disciplina rígida, controle, pouca autonomia, centralização na figura do professor, negação dos corpos etc.

Em Foucault, observamos seus estudos sobre a microfísica do poder, assim como em suas análises sobre instituições historicamente destinadas ao controle de cidadãos, dentre elas a escola, o hospício e a prisão. A escola, então, traduz um modelo disciplinar consagrados em fábricas e prisões com o objetivo de “agir sobre aqueles que abriga, dar domínio sobre o seu comportamento, reconduzir até eles os efeitos de poder, oferecê-los a um



conhecimento, modificá-los” tendo como resultado a produção de corpos dóceis e úteis (FOUCAULT, 1994, p.155).

Em seu estudo sobre a experiência da Escola Sarapiquá, de Florianópolis, Silveira traz o modelo tradicional

entendido como sinônimo de uma escola centrada na figura do(a) professor(a), na prática da memorização e do verbalismo, nos castigos físicos, na rigidez e na inflexibilidade dos currículos, na centralidade das disciplinas-saber e das disciplinas-corpo, na falta de diálogo entre professor(a)-aluno(a), no diretivismo, no ensino simultâneo, nos castigos físicos e morais, entre outras características. (2016, p. 143).

Vê-se no Brasil durante o movimento da Escola Nova, um flerte com tais movimento considerados alternativos. Há a inclusão de incontáveis preceitos em termos de leis e diretrizes. Porém a distância entre a teoria e prática continua abismal. Na LDB, o artigo 29 estabelece que “a Educação Infantil, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (1996). A busca pelo “desenvolvimento integral” ainda continua, e constitui-se um forte mote das correntes intituladas alternativas. O fugir de uma educação controladora, disciplinar, que constrói adultos úteis, para uma que considere a criança como centro da educação, identifique sua legitimidade e seus direitos, pensando uma educação que parte do conhecimento do desenvolvimento do ser humano e torna-o capaz de compreender e agir sobre sua própria história e seu próprio destino conscientemente.

O que de tão especial traz a abordagem Reggio Emilia como contribuição para um novo pensar da educação infantil consta, principalmente, na sua história. Permeada por ideais como a educação como um serviço de responsabilidade da coletividade e a escola como um local de prática ética, de interação entre os diversos cidadãos da própria comunidade, o modelo surge como uma tentativa de formar novos modos de convivência entre seres humanos após a cidade ter sofrido com a II Guerra Mundial. A centralidade da



escuta, a ênfase na documentação, a valorização da expressão do professor, a autonomia das crianças, o forte vínculo com a comunidade e a participação intensa dos pais são marcas da abordagem. Se temos como objetivo a educação infantil como complementar à ação da família e da comunidade, a união entre os três traz esse objetivo para um cenário muito mais belo. A imagem da criança e uma visão clara do que se constitui infância são um dos pilares da abordagem. de acordo com a avaliação de Gardner, o

sistema de Reggio pode ser descrito sucintamente da seguinte maneira: ele é uma coleção de escolas para crianças pequenas, nas quais o potencial intelectual, emocional, social e moral de cada criança é cuidadosamente cultivado e orientado. (...) a comunidade de Reggio, mais do que a filosofia ou o método, é a conquista central de Malaguzzi. Em nenhum outro local do mundo existe tamanha relação harmoniosa e simbiótica entre a filosofia progressiva de uma escola e suas práticas. (Gardner apud. BUJES, 2008, p.105).

Esta “relação simbiótica e harmoniosa” pode ser classificada como uma das, senão a maior, grandes conquistas da comunidade. A chave encontra-se na sua história e no poder de um objetivo comum. O impacto dos horrores da guerra e de uma grande crise de valores morais e éticos levou a comunidade a vislumbrar a necessidade de um novo ser humano, como uma garantia de que aquilo não acontecesse novamente. Ou seja, esta visão do ser humano, da qual subentende-se a visão da criança, manifesta-se como o fio condutor que leva a essa “relação simbiótica e harmoniosa” entre filosofia e prática.

Ao falar sobre Reggio Emilia, Niza discorre sobre como “os princípios educativos e as concepções estratégicas fazem da escola um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática” (Niza apud. GABRIEL, 2018, p.172 ). Temos uma fonte de onde beber.

### **3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**



Como discutido acima, vemos a imagem da criança como fio condutor da história do que viria a se tornar um dos modelos de escola mais reconhecido do mundo. O contexto e o desdobramento de Reggio Emilia ao longo da história é, certamente, um de seus pontos-chaves. Porém a necessidade de aplicá-los em outros contextos com outros modos de vida e relações faz com que tenhamos de tirar, ou algo como destilar, os princípios que, ao longo do tempo, foram se constituindo como norteadores da ação pedagógica dos professores de Reggio Emilia. Sua história é certamente uma grande fonte de inspiração e força, algo essencial, mas algo, claramente, pontual.

Nesse sentido, busca-se estabelecer, baseado tanto na experiência e observação do autor como na pesquisa por trabalhos já consolidados, oito princípios que podem embasar a ação pedagógica aplicada ao contexto brasileiro.

Na etimologia da palavra educação observamos sua origem na palavra latina *educere*, significando 'conduzir para fora'. As interpretações desta expressão são muitas e variam tanto quanto o número de pessoas que se põe a pensar sobre ela. Discordamos da visão vertical e autoritário do "ser conduzido a fora". Podemos pensar a condução como um maestro que conduz sua orquestra e que, totalmente consciente do potencial desse conjunto, conduz harmoniosamente o manifestar do que se expressa como o melhor possível da união entre instrumentos e instrumentistas. Nesse sentido, um conduzir gentil, respeitoso e que aceita a criança como legítima construtora do seu destino desde a mais tenra idade. Temos como desdobramento o que poderia ser o foco principal de uma nova educação: possibilitar à criança que, pelas ferramentas que lhe foram dadas, encontre seu potencial e seu destino. Podemos, igualmente, interpretar tais fatores como uma consequência do que pode ser considerado o primeiro princípio da abordagem Reggio Emilia: **a imagem da criança**.

Reconhece-se, igualmente, ou mesmo acima de tudo, a necessidade de que tais ações ou planejamentos venham a ser levados a cabo num modelo



que conhece como *bottom-up*. Principalmente num país continental e tão diverso como o Brasil, a educação uniforme e homogênea partindo de um planejamento central é levada a cabo em detrimento de realidades locais, necessidades regionais e diferentes relações com o mundo e a forma de expressá-las. Tal modelo tende a uma massificação da população, levando a uma desvalorização do indivíduo e glorificação de comportamentos que servem a um sistema que se vê à beira do colapso: o desrespeito às necessidades individuais, a condenação do erro, repetição em detrimento da criatividade, o consumo como fonte última de prazer e satisfação humana, a desvalorização da arte, a visão da natureza como objeto, dentre várias outras consequências. Ou seja, num espelhamento da abordagem Reggio Emilia, a escola surge como espelhamento da realidade e da necessidade local, passando por demandas locais, baseadas numa visão de ser humano da comunidade envolvida na escola. Logo, a escola se desenvolve e tem suas fases e percalços assim como uma criança, pois é um “indivíduo” que cresce e deve sua ontogênese ao encontro das necessidades de crianças, pais, professores e sociedade. Ou seja, tendo em vista a complexidade de tal desenvolvimento, nenhuma escola, em teoria, poderia ser igual a outra. Podemos, então, destilar mais um conceito deste contexto: **a escola como organismo vivo**.

Tendo relação íntima com o princípio acima, podemos ainda trazer à luz mais um dos pontos fortes da história do desenvolvimento da abordagem Reggio Emilia. Ao recorrermos ao seu início em 1946, vemos, como conta Loris Malaguzzi, como a primeira escola parte da vontade da comunidade ao arrecadarem recursos para a construção do espaço com “a venda de um tanque de guerra, seis cavalos e três caminhões, deixados pelos alemães” (Edwards et. al, apu. DE SÁ, 2010, p.57), ou seja, o envolvimento da comunidade toda, e, principalmente, a proatividade dos pais que fez nascer o que viria a ser a abordagem e o conjunto de escolas. Hoje vemos uma tendência a mercantilização da educação, tendo a escola se tornado um depósito de crianças para que os pais possam trabalhar. O sucesso da abordagem de Reggio Emilia mostra efetivamente o contrário, a necessidade

da profunda participação dos pais na educação das crianças na escola, assim como um alinhamento entre o que acontece lá e o que se passa em casa. Ou seja, uma vida em família que seja instrutiva e que fortaleça os princípios do que acontece na escola, não ficando a criança dividida entre um modo de se conviver em casa espaço em que habita. Por isso, um dos grandes princípios da abordagem pode-se considerar como sendo: **o envolvimento dos pais e da comunidade.**

Seguindo em frente, temos a centralidade da relação pedagogia-arquitetura no desenvolvimento da abordagem Reggio Emilia. GABRIEL (2018) traz à tona a percepção de Malaguzzi do **espaço como terceiro educador**. A abordagem construiu um modo de organização do espaço extremamente característico ao longo dos anos. Macedo, Xavier e Imbronito (2019) falam de uma programa arquitetônico básico que segue a seguinte disposição: um grande *hall* de entrada; um *hall* que leva à cozinha e ao refeitório; a *piazza* – nome derivado das praças italianas, lugares de convivência e diálogo, mostrando a relação entre a escola e o espaço urbano; as salas de aula, conectadas à *piazza*; os espaços para artes e experimentação, sendo constituídos do ateliê, do laboratório e do estúdio, sendo adicionados posteriormente, a cada sala, um mini-ateliê; e ainda a sala de música e o arquivo. É importante ressaltar, ainda, segundo os autores, que grande parte das divisões são feitas em vidro, mantendo a relação íntima entre os ambientes.

Macedo, Xavier e Imbronito (2019) elencam, ainda, as questões puramente qualitativas dos espaços. Tais características trazem à luz grande parte da visão e da imagem da criança, pois a importância dada ao espaço como aspecto instrutivo e educador faz com que a organização do espaço seja desdobrada com profunda relação com os objetivos pedagógicos. A primeira categoria é o espaço como um elemento essencial da abordagem educacional; a segunda é o espaço arquitetônico planejado; a terceira é o espaço maior em torno da escola, da cidade e além; a quarta é o espaço hospitaleiro como um reflexo das camadas de cultura; a quinta é o espaço social, o espaço individual

e o espaço aparentemente marginal; a sexta é o espaço apropriado para diferentes idades e níveis de desenvolvimento; a sétima é o espaço organizado, o espaço ativo e o espaço particular; e por fim, a oitava é o espaço que documenta.

O próximo princípio é sintomático dos problemas que acometem o Brasil. **O professor** apresenta-se como o principal mediador entre os vários ambientes que circundam a criança: cultura, espaço, pais, contexto histórico etc. Nesse sentido, o papel do professor é coletar as informações que recebe destes vários fatores, aprimorar e enriquecer a experiência da criança. Pensar a escola como organismo vivo requer pensar a educação como um processo vivo, que produz sua ontogenia em resposta as influências do meio externo, ou seja, no limite entre contexto, externo, e conteúdo, interno, surgem realidades necessárias e que dependem do professor para que sejam postas em prática, pelo bem da criança.

McNally & Slutsky (2016, p.5) elencam quatro qualidades ou mesmo papéis do professor nas escolas de Reggio Emilia: o professor como pesquisador, o professor como defensor, o professor como colaborador e o professor como facilitador. Na primeira, podemos enxergar um desdobramento claro do professor como mediador dos *locus* nos quais a criança se insere. Ao se colocar perceptivo tanto a natureza da criança quanto à influências externas a ela e observar a necessidade de harmonização, o professor torna-se um investigador dos processos de crescimento, desenvolvimento e de aprendizagem da criança.

Pela imagem da criança, toma-se como princípio a criança como protagonista do seu processo, e como um ser particular e diferente dos outros, o que faz com que cada processo seja diferente, tendo como consequência a necessidade do professor se postar como um eterno investigador e aprendiz dos processos da criança, sempre atento para poder mediar da maneira mais harmônica possível e possibilitar à criança que se desenvolva à partir de sua



potência inata. Já o professor como defensor parte de uma visão da necessidade de um engajamento do mesmo.

Rinaldi (apud. McNally & Slutsky, 2016, p.5 ) trazem como aspecto importante da abordagem o ensino como radicado em crenças e ativismo político pois, no futuro, o trabalho feito com as crianças conduzirá a cidadãos com voz ativa. Observa-se, igualmente, segundo os autores do artigo, o papel da documentação produzida pelo professor neste processo de engajamento como algo que foge da generalização e caminha em direção a processos e contextos específicos que empoderem e façam os adultos refletir sobre assuntos eminentes na sociedade. Já a colaboração acontece, principalmente, de duas formas: com os outros professores, o *pedagoga* e o *atelierista*, e com as crianças. No primeiro caso, a atmosfera de colaboração e cooperação produz um ambiente propício ao desenvolvimento dos professores, onde os mesmos se sentem abertos a críticas e propostas que enriqueçam seu próprio processo ou que mostrem diferentes perspectivas não antes obtidas, ou mesmo compartilham documentações e perspectivas para que novas propostas e novas formas de enxergar a criança surjam (Rinaldi apud. McNally & Slutsky, 2016, p.5) e no segundo, um ciclo de *feedbacks* se apresenta no qual os professores propõem, as crianças agem, o professor documenta e usa tais reflexões para novas proposições, e as crianças respondem sobre a validade e a legitimidade, assim por diante.

E por fim, o professor como facilitador surge da diferente visão de ensino da abordagem, na qual o papel principal do professor é provocar “ocasiões de descoberta através de uma escuta alerta e inspirada e de uma estimulação do diálogo, co-ação e co-construção do conhecimento da criança” (Edwards et al. apud. McNally & Slutsky, 2016, p.6). Tal situação apresenta-se como uma observação interessante pois prescinde de objetivos predeterminados e rígidos, no qual os resultados são resultantes das variadas interações produzidas na escola. Num país continental como o Brasil, onde o planejamento central é produzido em detrimento das características específicas e contextos culturais



do local onde a escola habita, tal liberdade de criação poderia ser um passo em direção a ensino centrado na criança.

O sexto princípio corresponde à **documentação**. De acordo com Gabriel, a documentação é considerada “a narrativa das situações de aprendizagem e das experiências investigativas que as crianças realizam no cotidiano” (2018, p.175). Ou seja, surge como ferramenta que auxilia na observação ao longo do tempo, na reflexão crítica que permite aprender de forma rigorosa e cuidadosa com os resultados da atividade pedagógica. Um ponto que apresenta-se de forma interessante é a possibilidade de rever as práticas e a observação das práticas ao longo do tempo, possuindo um efeito tanto na qualidade da observação e da documentação – significando que o processo de reflexão através da documentação aprimora também a capacidade de observação – como também na análise e nas conclusões obtidas à partir da mesma. Pode-se pensar num processo de aprendizagem viva que à medida que é produzida e refletida aprimora-se e aperfeiçoa-se. Além disso, permite a participação dos pais e da comunidade no processo educativo, dando a possibilidade de observar as características das crianças e da infância, o que altera as dinâmicas sociais em termos locais.

Delrio (apud. McNally & Slutsky, 2016, p. 10) trazem a declaração do prefeito do ex-prefeito de Reggio Emilia sobre o que podemos chamar de **responsabilidade para com a infância**. Na carta, ele delineia a posição da criança na sociedade do município como cidadã dotada de direitos claros. Ele traz questões interessantes e urgentes como a criança não só, na visão da comunidade, como um ser portador de direitos, mas também de deveres. A questão do pertencimento à comunidade e do desenvolvimento de capacidades e potências dentro um determinado grupo é central na abordagem. A criança é educada na comunidade para a comunidade. Nesse sentido entra o dever da criança, que em primeira instância causa estranheza, mas fica claro quando se cria um ambiente que possibilita que elas se desenvolvam e adquiram uma cultura de cuidar do outro, desenvolvendo o tão prezado senso de comunidade. Talvez pode ser tirada daqui uma das grandes lições da abordagem: a



comunidade e o espaço comunitário são pensados incluindo as necessidades e disposições das crianças.

Segundo McNally & Slutsky (2016, p.10), isso mostra duas características opostas ao se comparar, por exemplo, a pedagogia desenvolvida nas escolas americanas e em Reggio Emilia. Uma busca estimular a independência da criança, o individualismo e o desempenho, enquanto na segunda “a educação deve transformar a experiência pessoal de aprendizado em um evento compartilhado auxiliando as crianças a desenvolverem um senso do eu dentro de um contexto de grupo (Rinaldi apud. McNally & Slutsky, 2016, p.10). Podemos trazer como imagem o famoso provérbio africano que diz que “é preciso toda uma aldeia para educar uma criança”. Reggio Emilia leva isso às últimas consequências e vem colhendo resultados.

### **3 CONCLUSÕES**

Um mundo em constante situação de crise como o que vivemos demanda ações e mudanças como as levadas a cabo em Reggio Emilia. A crise climática, de refugiados, a crise do capitalismo, a destruição da natureza como conhecemos desdobradas nesta última grande crise do Coronavírus, entre outras trazem a nós a urgência da tomada de responsabilidade e da ação cooperativa como forma de construção de uma cultura atrelada à vida. Desde a economia quanto na agricultura, educação, política etc. criamos modelos de tomada de decisões em detrimento da forma como a vida e seus processos se organizam.

Uma ciência da “delicada empiria” de J. W. von Goethe (Bach Jr, 2013, p.142) , que conhece reconhecendo a legitimidade do ‘objeto’ estudado, colocando o ser humano como observador mas como integrante do fenômeno,

que se observa ao observar o fenômeno, é um caminho para uma compreensão não-violenta, ou seja, aquela que não invade, não projeta epistemologias no fenômeno. Mas o que isso tem a ver com a pedagogia e sua práxis?

O desenvolvimento de uma abordagem educativa deve, em primeira instância, partir de um conhecimento da criança. Um olhar à criança não projetando expectativas, projetos e preconceitos, mas compreendo a criança por quem é, por sua história e por seu vir-a-ser. Uma educação para a criança, para que possamos, como professores, fazer com que a criança, através de nós, possa obter ferramentas para a compreensão da vida e de seu papel no mundo.

Reggio Emilia, como muitos outros exemplos, demonstra que sim, é possível.

## REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda. **O perigo da história única**. Ted Talks, 2009. Disponível em [https://www.ted.com/talks/chimamanda\\_ngozi\\_adichie\\_the\\_danger\\_of\\_a\\_single\\_story?language=pt](https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt). Acesso em 30 de maio de 2020.

BACH JR, Jonas. **A fenomenologia da natureza de Goethe: conexões à educação ambiental**. REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, [S.l.], v. 30, n. 1, p. 140-158, jul. 2013. ISSN 1517-1256. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/3462>. Acesso em: 21 jun. 2020. doi:<https://doi.org/10.14295/remea.v30i1.3462>.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Artes de governar a infância: Linguagem e naturalização da criança na abordagem de educação infantil da Reggio Emilia**. Educ. rev., Belo Horizonte , n. 48,p. 101-123, Dec. 2008 . Available from [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982008000200006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982008000200006&lng=en&nrm=iso). acesso em 02 de maio de 2020.



DE SÁ, Alessandra Latalisa. **Um olhar sobre a abordagem educacional de Reggio Emilia**. Paidéia, v. 7, n. 08, 2010.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões (R. Ramalhete, Trad.). Petrópolis: Vozes, 1994.

GABRIEL, Aparecida. (2018). **Práticas pedagógicas na Educação Infantil**: Um estudo a partir dos princípios da abordagem educacional de Reggio Emilia/Itália. *Pedagogia em Foco*. 13. 170. 10.29031/pdf.v13i10.370.

IMBRONITO, M. I.; MACEDO, A. C.; XAVIER, F. H. DA C. **Espaço da Educação Infantil**: Abordagem de Reggio Emilia em contexto paulista. *Revista Projetar - Projeto e Percepção do Ambiente*, v. 4, n. 2, p. 61-75, 18 set. 2019.

MCNALLY, Shelley A. & SLUTSKY, Ruslan (2016). **Key elements of the Reggio Emilia approach and how they are interconnected to create the highly regarded system of early childhood education**. *Early Child Development and Care*, 187:12, 1925-1937, DOI: [10.1080/03004430.2016.1197920](https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1197920)

NEWSWEEK. **The best schools in the world**. 1991. Disponível em <<https://www.newsweek.com/best-schools-world-200968>>. Acesso em 21 de junho de 2020.

SILVEIRA, Sabrina de los Santos. **Construindo uma cultura de educação alternativa**: a experiência da Escola Sarapiquá, de Florianópolis (1982-2016). Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.