

CURRÍCULO É RESPONSABILIDADE: DISCUSSÃO CONTEMPORÂNEA NA ITÁLIA

Flávio Santiago (Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP/Faculdade
Zumbi dos Palmares – SP) – flavio.fravinho@gmail.com

Ana Lúcia Goulart de Faria (Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP)
– cripeq@unicamp.br

RESUMO:

Este artigo traz algumas contribuições das experiências italianas discutidas recentemente no Congresso do Gruppo Nazionale Nidi e Infanzia (dias 26, 27 e 28 de fevereiro de 2016), na Universidade Milano Bicocca: Currículo é responsabilidade. Cabe salientar que não se trata de transferências e transposições de saberes da Itália para o Brasil, mas estabelecimento de trocas em que ambas as partes são autônomas em seus percursos históricos, considerando seus contextos específicos. A partir das discussões construídas durante o evento, trazemos a problematização que está ocorrendo na Itália na construção de um currículo integrado para a educação das crianças de zero a seis anos. Ressaltamos a proposta de “orientações/indicações/diretrizes” voltadas às especificidades dessa faixa etária, garantindo o protagonismo das crianças, no interior deste projeto.

Palavras-chave: Currículo. Educação Infantil. Pequena infância. Itália.

CURRICULUM IS RESPONSIBILITY: CONTEMPORARY DISCUSSION IN ITALY

ABSTRACT:

This article provides contributions of Italian experiences recently discussed in the Congress of Gruppo Nazionale Nidi e Infanzia (26th, 27th, and 28th of February, 2016) at the University Milano Bicocca: Curriculum is responsibility. It should be noted that it is not about transfers and transpositions of knowledge from Italy to Brazil, but rather an establishment of exchanges in which both parties are autonomous in their historical paths, given their specific contexts. From the discussions built during the event we bring the problematization that has been taking place in Italy on the construction of an integrated curriculum for the education of children up to six years old. We emphasize the proposal of “orientations/indications/guidelines” geared towards the specificities of this age group, ensuring the main role of children within this project.

Key-words: Curriculum. Early Childhood education. Young children. Italy.

DOI: 10.28998/2175-6600.2016v8n16p89

1 INTRODUÇÃO

Este artigo reúne algumas contribuições das experiências italianas discutidas recentemente (dias 26,27 e 28 de fevereiro de 2016), no Congresso do *Gruppo Nazionale Nidi e Infanzia*¹ que ocorreu na Universidade Milano Bicocca, intitulado **Currículo é responsabilidade**.

Iniciamos este texto com algumas contribuições de Nice Terzi² (2016), presidenta do *Gruppo Nazionale Nidi e Infanzia*, que destacou na palestra de abertura do evento as especificidades dos sistemas educativos para crianças de zero a seis anos, apontando que, nessa etapa da educação, não existe na Itália um currículo com conteúdos e modelos determinados a priori, o que se tem são “*orientamenti*”, isto é, orientações que devem apoiar as diversas óticas pensadas pelas(os) educadoras(os) a respeito de um percurso coerente e responsável.

O conceito do currículo como responsabilidade foi estabelecido pelo *Gruppo Nazionale Nidi e Infanzia* com base em um caloroso debate, o qual o apontou como parte integrante de diferentes dimensões da vida das crianças nas creches e pré-escolas, dentre elas o conhecimento, a interação, o desenvolvimento.

Atrelado a essa concepção está o reconhecimento do fato de que as crianças de zero a seis anos têm um modo particular de se relacionarem com o mundo e aprender, apontando a necessidade de pensar uma educação específica para essa etapa da educação, garantindo instrumentos administrativos e organizacionais relativos à formação docente e a uma estrutura física adequada. A delicadeza e complexidade da questão, juntamente com as oportunidades dadas pela lei e decretos italianos, possibilitam às escolas para a primeira infância elaborarem o seu próprio

¹ O *Gruppo Nazionale Nidi e Infanzia* é uma associação que quer oferecer oportunidades de interação e discussão entre as pessoas que trabalham na área da primeira infância, em diferentes lugares e em diferentes situações profissionais, em torno dos temas da vida e da condição para a integração social das crianças, os cuidados e educação na primeira infância, a qualidade e as perspectivas de escolas e puericultura. Informação disponível em: <http://www.grupponidiinfanzia.it/chi-siamo/>, acesso em: 25 ago.2016.

² As citações das falas das(os) pesquisadoras(es) italianas(os) correspondem a gravações pessoais no meu celular das falas realizadas durante o evento. É importante destacar que fizemos uma tradução livre do italiano pra o português das citações, títulos e das falas dos/as pesquisadores/as.

currículo, exercitando assim um papel decisivo na autonomia que a República italiana atribui a elas.

A responsabilidade enquanto elemento conceitual, esclarece Terzi (2016), está também ligada às intenções sociais e aos comportamentos dos/as docentes, gestores/as políticos/as e àqueles/as que lutam pelos direitos das crianças de frequentarem creches e pré-escolas, e concebem a participação da comunidade como um dos elementos fundamentais para a consolidação da qualidade da educação infantil.

A noção de que "currículo é responsabilidade" pode ser generalizável para as outras etapas da educação; no entanto, como destacado durante as palestras realizadas no Congresso, quando se trata da Educação Infantil não podemos deixar de destacar algumas particularidades. Dentre elas, a **responsabilidade** da efetivação da participação coletiva de todos/as, possibilitando a interlocução entre diferentes valores e propiciando que a comunidade discuta o que considera como qualidade para a Educação Infantil. Além disso, que se construa um percurso pautado na participação, enquanto um dos elementos para a cidadania, colocando, no eixo da responsabilidade, também as organizações locais do sistema integrado da educação italiana. Muitas vezes, as vozes dos pais, das mães, dos responsáveis e das crianças não estão incluídas na elaboração do currículo, como se eles e elas tivessem que se sentir plenamente felizes com o que os especialistas teriam imaginado (VANDENBROECK, 2009).

O que está posto a respeito desse processo é a percepção do que se entende como qualidade, termo utilizado inúmeras vezes para justificar a padronização do currículo, mas, como aponta a experiência italiana na Educação Infantil, é algo que deve ser negociado coletivamente (CAGLIARI, 2016; GORI, 2016).

O trabalho educativo inclui ouvir os pontos de vista dos pais, das mães e dos responsáveis nas opções educacionais e compartilhar com eles (as) as metas educacionais. Como aponta Ceruti (2016), Terzi (2016), Zaninelli (2016) existe uma tradição italiana de participação das famílias na vida cotidiana das creches e da pré-escola, constituindo-se um elemento fundamental para a garantia da qualidade.

Não se pode perder de vista, durante a construção desse processo, a participação das crianças com suas especificidades nos modos de se relacionarem com o mundo, bem como devem ser levados em considerações os seus diferentes pertencimentos culturais e as diversas faixas etárias. As fissuras pensadas durante o planejamento possibilitam a construção de espaços para o imprevisto, constituindo-se um elemento fértil ao protagonismo das crianças.

O inesperado dentro deste quadro ganha uma importância fundamental, pois se torna uma forma das crianças participarem do processo, possibilitando experiências e processos compartilhados com os/as professores/as, as crianças e as famílias (FINCO; BARBOSA; FARIA; 2015, p. 11).

Uma das estratégias adotadas para garantir a concretização dessa característica da Educação Infantil foi a criação dos campos de experiências pela rede pública e pela Universidade, os quais têm como objetivo propiciar pensar um currículo para além da escola, sem antecipá-la e sem ser um espaço de preparação para as outras etapas da educação básica. Nessa perspectiva, cabe aos adultos não simplesmente satisfazer ou responder às perguntas das crianças, mas favorecer para que descubram e inventem diferentes e variadas alternativas e, mais importante ainda, favorecer para que elas indaguem a si mesmas e suas relações com o mundo.

Faria e Silva (2015) trazem no artigo - Os campos de experiência das crianças: contribuição da pesquisa, política e pedagogia italiana para uma pedagogia emancipatória - uma breve síntese da mais recente proposta italiana elaborada pelo Ministério da Instrução, da Universidade e da Pesquisa, em setembro de 2012: as Indicações Nacionais para o Currículo da Pré-escola e do Primeiro Ciclo de Instrução, política que substitui a de 1991, mostrando a densidade do conceito de campos de experiência e destacando o protagonismo das crianças, apontando que:

A criança observa a natureza: nascimento, evolução e extinção. Observa o ambiente e capta as diferentes relações entre as pessoas; escuta as narrações dos/as adultos/as, as expressões de suas opiniões e de sua espiritualidade e fé; é testemunha dos eventos e os vê representados por meio das mídias; participa das tradições da família e da comunidade a que pertence, mas se abre ao confronto

com outras culturas e costumes; percebe ser igual e diferente na variedade das situações, de poder ser acolhido e excluído, de poder acolher e excluir. Pergunta-se onde estava antes de nascer e onde terminará sua existência (FARIA; SILVA, 2015, p.9).

O centro das ações e reflexões educacionais está nas crianças, tendo como foco a produção das culturas infantis, e o papel dos/as adultos/as é proporcionar elementos para a construção de relações significativas pelos meninos e meninas, procurando evidenciar e possibilitar a vivência na complexidade do mundo.

A relação educativa, como ressaltou Terzi (2016) durante sua palestra, deve estar baseada na escuta e nos diálogos com as crianças, no reconhecimento e na promoção dos seus interesses e curiosidades, proporcionando a construção de conhecimentos compartilhados.

As/os docentes tornam-se assim figuras fundamentais para a construção de espaços que permitam a criação de outros mundos, que tenham como base os despropósitos poéticos das crianças e que o imprevisto seja símbolo de fissuras férteis para a produção das culturas infantis. Como destacou Cagliari (2016), membro da equipe pedagógica da Reggio Emilia, em sua palestra acerca a organização de um currículo para as crianças de zero a seis anos, aos/as docentes cabe a função de organizar a criação de condições materiais e simbólicas para a construção das culturas infantis, alicerçando as relações, de modo que existam condições necessárias para que as crianças possam “experienciar” tempos e espaços.

Como destacam as Diretrizes Nacionais para o currículo da infância e do primeiro ciclo da Educação (2012, tradução livre), a arte pode ser um elemento que corrobore para esse processo de experiência: “o encontro das crianças com a arte é oportunidade para olhar com olhos diferentes o mundo que as circunda (idem, p. 26)”.

A pesquisadora italiana Franca Zucconi (2015), em seu artigo intitulado *Formar-se com Arte entre Museu e Pré-escola*, destaca que as atividades artísticas com as crianças não devem ser constituídas e concebidas como um ato exclusivo de apreciação, mas sim um desdobramento de processos criativos, que possibilitem um mergulho em novos espaços e um confronto com o novo. O trabalho com a arte na Educação Infantil permite um não

engessamento das opções educativas em assuntos determinados, pois ela se constitui um elemento dinâmico e fluido, que tem como foco a (re)criação das diferentes estéticas presentes no mundo.

Desse modo, falar a respeito de currículo não significa restringir o conhecimento a perspectivas e assuntos, como destacou Mantovani, no cerimonial de abertura; currículo é explorar, aprender nas relações e com a arte, estabelecer conexões, documentar a experiência e montá-lo com profissionalismo, sabedoria organizacional e criatividade.

Na contramão dessa forma de percepção de currículo, constata-se um movimento, como apontou Cristiano Gori (2016), em sua fala durante o Congresso, de fragmentação da experiência e dos conhecimentos, enrijecendo todos os níveis da educação com uma doutrinação escolar, que favorece a compartimentação em disciplinas, bem como a especialização e a profissionalização, conduzindo “reprodução da ignorância” e do risco assumido do não protagonismo dos sujeitos na história.

Esse processo leva a uma dificuldade de compreensão das relações e dos saberes; a ignorância de alguns conhecimentos não é o problema, a questão está localizada na forma de organização que se apresenta na fragmentação da realidade. A função da educação é apoiar as crianças em suas capacidades e em seus sentidos, fornecendo-lhes experiências diversas que as conectem com as já vivenciadas, e não abrir fissuras naquilo que já está construído e fazer com que as próprias crianças interroguem seus pensamentos e certezas.

No entanto, isso não é um consenso no campo da Educação Infantil. Durante o evento, pudemos presenciar uma discussão entre o professor Gori (2016) e um representante do Ministério da Educação³, o qual afirmava que o processo de profissionalização e “tecnização” da educação, desde a educação, só contribuiria para com a nossa sociedade tecnológica e pautada na informação; os indivíduos passariam por um processo de adaptação social mais tranquilo e eficiente. Entretanto, como apontou Gori, essa sociedade está fadada ao fracasso, e o modo com que estamos construindo a educação também. Como exemplo, nota-se o processo em que as universidades têm se

³ Ministero dell'Istruzione, dell'Universita e della Ricerca .



“tecnizado e se burocratizado”, deixando de representar a sua função social de produção do conhecimento e se estruturando em princípios que retiram sua própria autonomia.

Temos muito que aprender com a Educação Infantil, principalmente no que tange ao processo de “horizontalização” das relações sociais, e na definição de quem são os protagonistas da opção pedagógica. Muitas vezes caímos na cilada construída pela própria sociedade capitalista e reproduzimos o conjunto de estruturas que legitimam as desigualdades. O sistema escolar tecnicista é uma dessas armadilhas, pois retira a autonomia das/os educadoras/es e procura limitar o processo de experiência do mundo pelas crianças, cerceando as formas de construção do conhecimento.

As creches e pré-escolas são os laboratórios principais para o cultivo de um conhecimento não fragmentado, cujas experiências dos jogos e das brincadeiras tornam-se os elementos centrais das ações educativas desenvolvidas. Desse modo, o valor educativo para as crianças de zero a seis anos não pode ser indiferente às especificidades da infância, bem como ter como fundamento a segmentação de conteúdos, como está fazendo a escola primária e as superiores; o foco deve ser a cumplicidade com relação às crianças. Essa forma de educação está baseada na escuta da criança, aparecendo, no campo da educação infantil italiana, sob a denominação de “currículo emergente” (RINALDI, 1999).

Os(as) educadoras(es), como destaca Gori (2016), podem procurar investir energia em percursos que possibilitem uma diversidade de tempos, de jogos e brincadeiras, não se tratando somente de uma diversidade de conhecimento, mas, sobretudo, de experiências com diferentes caminhos. A partir da relação com as crianças, se souber observar e ver as oportunidades, será possível multiplicar as fruições da imaginação, possibilitando uma diversidade de experiências que colocariam em interlocução diferentes saberes, sem a necessidade de divisão sistêmica dos conhecimentos.

Ao tomarmos uma ação frente ao coletivo das crianças, existe uma responsabilidade posta nas opções pedagógicas, por isso é fundamental pesquisarmos sempre e rompermos com as ideias de verdades universais;

uma profissionalização não corresponde à espontaneidade, existe a necessidade de estudar para podermos nos aproximar das culturas infantis.

Zaninelli (2016) ressalta no texto Currículo 0/6 um projeto de continuidade, que a observação deve partir da premissa de que "todas as crianças têm o direito de serem lembradas", para que possamos compreender as suas subjetividades e singularidades; só a partir desse movimento podemos perceber quais são seus interesses e suas motivações. É importante salientar que a autora não limita a ação educativa à observação, mas sim destacando a sua importância para a construção das pedagogias desenvolvidas em creches e pré-escolas. "A observação como método implica uma atitude educativa fundamental, baseada na capacidade de pensar e refletir, [...] fundamentada na escuta e na compreensão profunda daquilo que está acontecendo no contexto" (INFANTINO, 2013, p. 23).

As documentações pedagógicas podem ser um elemento que corrobore na observação das crianças e possibilite compreendermos as diferentes vozes das crianças. Por meio dos registros das produções dos meninos e das meninas podemos refletir a respeito da prática docente, procurando desenvolver instrumentos para pensar os passos sucessivos da educação. O processo de documentação não corresponde somente a registrar o que temos feito com as crianças, mas sim à problematização de registros acerca dos processos que as crianças percorrem durante a produção das culturas infantis no convívio entre elas, meninos e meninas, e entre elas e os/as adultos/as.

2 O CURRÍCULO E O PROTAGONISMO DE DUPLA AUTORIA

As relações sociais e culturais presentes na sociedade atravessam as ações pedagógicas construídas na Educação Infantil, estando posto, no reconhecimento desses movimentos, a responsabilidade a respeito do currículo (MUSATTI, 2016). Ao encontro desse pensamento, Gori (2016) destaca que, quando assumimos uma proposta curricular que negligencia os contextos socioculturais da instituição, estamos nos eximindo do papel de autoria da ação pedagógica, e passando a assumir um caráter de executor de metas postuladas por planos "homogêneos", bem como somos levadas(os) a

esquecer das crianças, omitindo a sua produção, e assim retirando delas seu protagonismo na construção da realidade social, sua cidadania.

É fundamental romper com esses pressupostos, e superar a ideia de que:

Quase sempre a creche e a escola são ambientes de vida definidos exclusivamente em termos institucionais em uma suposta esterilidade e neutralidade, não deixando nenhum espaço às crianças e nem às linguagens artísticas (INFANTINO; ZUCCOLI, 2015, p. 78).

Desse modo, é fundamental não pensarmos o currículo como um aparelho executor de tarefas, mas sim como um instrumento que entrelaça os protagonismos da comunidade (familiares, docentes e crianças), primando pela qualidade, a qual deve ser negociada, não podendo ser estabelecida por um decreto ou um princípio regulador de toda a Educação Infantil nacional. Os critérios de qualidade para a educação só fazem sentido a partir de aspectos locais e culturais de cada creche e pré-escola, os quais devem levar em consideração as suas especificidades e características⁴.

Laura Balbo⁵ (2016), socióloga, destacou durante sua fala, no encerramento do Congresso, que a responsabilidade acerca da qualidade educativa não é posta somente a partir de uma normativa legislativa, mas é resultado das relações sociais estabelecidas pelos diferentes sujeitos que compõem a sociedade: políticos/as, administradores/as, educadores/as, coordenadores/as pedagógicos/as, comunidade. Quando pensamos a reformulação do sistema educativo para a infância de zero a seis anos, devemos ter a lucidez de que este é um projeto construído pelos/as adultos/as, e que as crianças não foram consultadas a respeito; a sociedade ao propor essas mudanças está projetando uma perspectiva de infância.

No currículo, estão postas as relações sociais, sendo constituído pelas diferentes experiências presentes dentro das creches e pré-escolas, pelas macroestruturas que o constituem, bem como pelo seu contexto social, estando em suas estruturas o momento histórico em que está inserido e os aspetos

⁴ Nos últimos anos, vem sendo discutida a construção de uma Base Nacional Comum Curricular Brasileira, que infelizmente não é assim que está sendo contemplada.

⁵ A referida socióloga também durante o evento explicitou a existência do racismo na sociedade italiana, trazendo para o debate a gênese histórica dessa forma de hierarquização social.

culturais da sociedade. Nesse sentido, não podemos pensar o currículo de modo precário; a sua riqueza está na experiência, na sua reconstrução contínua a partir do imprevisto, potencializando aquilo que nos parece estranho em um primeiro momento, mas que nos leva a refletir a respeito de nossa prática docente, reconsiderar discussões, mudar projetos e assim discutir a complexidade da Educação Infantil (BALBO, 2016).

O professor belga Vandebroek, que participou da Mesa de abertura do Congresso do *Gruppo Nazionale Nidi e Infanzia*, e publicou em 2009, no Brasil, o artigo *Vamos Discordar*, ressalta que a educação de crianças pequenas é uma cadeia de múltiplas, pequenas, insignificantes e até altamente importantes tomadas de decisões, as quais devem ser refletidas e questionadas constantemente, pois o consenso é uma das maiores armadilhas da Educação Infantil.

Porque é precisamente o desacordo que permite a nós refletir sobre as decisões tomadas. Não há nada tão mortal para uma equipe de que o consenso. Com efeito, na prática da educação infantil, é a exceção, a questão ímpar, o inesperado, o “escapamento” que gera debates que faz o “progresso” do profissionalismo (VANDENBROECK, 2009, p.18).

Portanto, é fundamental pensar cotidianamente acerca do trabalho que é construído com as crianças, bem como questionar a própria formação de educadoras(es):

[...] pensar naquilo que se faz, ter consciência das razões teóricas e conceituais que sustentam as intervenções. [...] Que as intervenções e os comportamentos postos em ação por uma educadora não sejam simplesmente o êxito de uma predisposição inata, de um instinto materno ou de uma espontânea e irrefletida sensibilidade pessoal, mas, ao contrário, colocar em ação escolhas profissionais fundadas teoricamente, ponderadas e deliberadamente pensadas é um objetivo importante no trabalho formativo, que concorre a definir a densidade e a dignidade profissional de uma figura – aquela da educadora – que ainda muito frequente, sobretudo no senso comum, não tem seu pleno valor reconhecido (INFANTINO, 2015, p. 988).

As pedagogias construídas nas creches e pré-escolas devem nos levar a refletir a respeito das certezas que postulamos como universais, potencializando a problematização constante da nossa prática docente e reconhecendo que existem diferentes tipos de pensamento/saberes, os quais

não podem ser hierarquizados com o parâmetro de que alguns, os mais elaborados e “corretos”, são os construídos pelas(os) adultas(os), e que os das crianças, como os incompletos, necessitam ser lapidados.

No intuito de corroborar a compreensão desse modo de hierarquização, trazemos o pensamento da saudosa pesquisadora brasileira Fúlvia Rosemberg, que na década de 1970, emprega o conceito de adultocentrismo: “a biologização e naturalização da criança e do bebê, com os padrões adultos e de maturidade permeando a compreensão do desenvolvimento, retiram da infância a sua historicidade e seu potencial transformador” (ROSEMBERG, 1976, p. 17-18).

Essa forma de concepção das crianças hierarquiza as relações e desconsidera os aspectos singulares da própria infância, tornando esse momento da vida apenas uma passagem, apenas um vir a ser, em que aprendemos a nos relacionar e a nos integrar à sociedade (SANTIAGO; FARIA, 2015).

Um elemento que pode corroborar para o rompimento dessas hierarquias, como destacado na carta *Uma educação de qualidade do nascimento aos seis anos*, do *Gruppo Nazionale Nidi e Infanzia*, é a escuta e o diálogo com as crianças, para promover seus interesses e curiosidades, procurando construir conhecimentos de modo compartilhado, tendo os jogos e as brincadeiras como elementos importantes para estabelecer relações com a sociedade. O trabalho educativo também inclui ouvir os pontos de vista dos pais e das mães nas opções educacionais e compartilhar com eles as metas educacionais, tendo a participação das famílias, no cotidiano das creches e pré-escolas, um papel fundamental. As escutas, os jogos, as brincadeiras são patrimônios culturais comuns e vitais para a Educação Infantil, que, com medidas adequadas, podem contribuir proficuamente com a ação educativa.

Como destaca a carta do *Gruppo Nazionale Nidi e Infanzia*, para a efetiva concretização desse processo é fundamental:

- a) formação e apoio profissional para educadores/as;
- b) trabalho coletivo e compartilhado;

- c) espaços, tempos e diferentes grupos de crianças para qualificar a proposta educativa;
- d) coordenação pedagógica local e coordenação pedagógica territorial para apoiar a qualidade e garantir um sistema integrado;
- e) experimentar para qualificar o sistema educativo.

Dessa forma, não podemos pensar um currículo de Educação Infantil fechado, pois a principal característica dessa etapa da educação é a negociação, não cabendo dentro de uma sequência ordinária de conteúdos, pois seria uma coisa inútil, não corresponderia à especificidade das creches e pré-escolas. O foco da ação pedagógica na Educação Infantil deve estar na atenção que desprendemos para compreender os processos de interação das crianças, bem como naquilo que oferecemos a elas.

Com base nessas ideias, o *Gruppo Nazionale Nidi e Infanzia* destaca alguns aspectos constitutivos de um possível currículo para a educação infantil italiana:

- princípios e valores pedagógicos;
- finalidade e objetivos educativos;
- ambiente, prática e estratégia educativa;
- verificação, avaliação, reavaliação dos projetos para, a respeito e das crianças.

Esses aspectos não podem ser estabelecidos separadamente, pois estão interligados, expressando a interposição teórica de suas construções. Os currículos são resultados das somas interseccionais desses aspectos, estando diretamente relacionados à sua constituição, não somente às características teóricas, mas também aos aspectos físicos e práticos. No tocante a essa temática, atualmente temos, no Brasil, um conjunto de obras italianas traduzidas para o português⁶ que contribui com as discussões referentes à construção de um currículo para a Educação Infantil.

⁶ Ver bibliografia em anexo.

Um currículo para a Educação Infantil necessita se equilibrar entre duas armadilhas: a negação e o essencialismo. A negação da diversidade, que trata todas as crianças do mesmo jeito implicando que a educadora aborde o que ela considera uma criança “média”, e o essencialismo, que reduz os meninos e as meninas à sua família ou à sua origem étnica ou cultural (VANDENBROECK, 2013).

O que está posto com relação a esses aspectos é uma modalidade relacional de reciprocidade entre os diferentes sujeitos que compõem a Educação Infantil e o projeto político assumido para fundamentar as ações pedagógicas, não existindo uma forma única de estruturação dessas relações, mas das quais é derivado o princípio de responsabilidade. Vandebroeck (2010, p.65, tradução livre) destaca que “a função principal do educador consiste em ajudar a criança na criação de uma imagem flexível de si e dos outros, adequadas e adaptadas a diferentes alterações”.

Outro elemento fundamental que perpassa pensar um currículo para a educação das crianças de zero a seis italianas são as linguagens infantis, compreendidas como aportes que fornecem cortes de acesso para o encontro com o mundo, permitindo interpretá-lo e descrevê-lo, propiciando caminhos para a interação entre os diferentes sujeitos, bem como possibilidades de construção de novos signos culturais.

Os campos de experiências, assim idealizados por adultos/as, partem das experiências das crianças, e superam os temas das disciplinas escolares, estando ao lado as linguagens que transformam, desde o nascimento, em busca de comunicação com o mundo e com as pessoas, e, como afirma Malaguzzi (1999), ‘são cem linguagens’. Por intermédio da(s) escuta(s) das diferentes linguagens, podemos romper com o modelo escolar de educação, proporcionando a construção de ações educativas que não procurem antecipar a escolarização, mas que coloquem os meninos e as meninas no centro do projeto pedagógico da instituição.

Os gestos que são realizados para a interação com as crianças, as vozes que são legitimadas, como destacou Terzi (2016), reafirmam concretamente os valores e as intenções postos na Educação Infantil,

existindo, nesse processo, uma mobilidade relacional com aquilo que é denominado currículo.

As ações pedagógicas construídas em creches e pré-escolas italianas procuram não separar o corpo, pensamento, os sentimentos e as emoções. E por meio desses elementos são construídos canais de comunicação entre os adultos e as crianças, entre as crianças e as crianças, entre adultos/as e comunidade em geral, constituindo-se como elementos estruturais relacionados à qualidade da Educação Infantil.

A responsabilidade a respeito desse processo está posta na capacidade de perceber as interações, de procurar entender as diferentes linguagens das crianças, da comunidade, das outras educadoras. Como destacou Terzi (2016), esse processo permite construir relações seguras no ambiente pedagógico, estando diretamente relacionadas ao currículo.

As creches e pré-escolas podem nos oferecer outros modos de organização da educação, contaminando as outras etapas da educação com as suas formas de estabelecer as relações entre os saberes e as dinâmicas educativas e relacionais. Nesse momento, é fundamental destacarmos que na Itália não estão construindo tal afirmação somente sob as formas de transmissão de conhecimento, mas também sob a paridade existente entre os diferentes segmentos que compõem a educação, dentre outros elementos. A Educação Infantil oferece teorias significativas para trabalhar com as crianças, pois a educação, nesse contexto, é concebida de modo integral, não existindo uma fragmentação do ser humano.

As creches e pré-escolas italianas constroem sua identidade fundamentada em espaços de circularidade que não hierarquizam o tripé que constitui a Educação Infantil - família, criança e docentes. Dessa maneira, é possível, no currículo, construir relações horizontais que coexistem de modo cordial, propiciando condições físicas, espaciais e materiais para a produção das culturas infantis. Isso não indica uma generalização, mas sim a valorização da presença de todos os sujeitos envolvidos nas ações educativas e, principalmente, uma centralidade no favorecimento das produções das crianças.

3 AS CRIANÇAS NO CENTRO DA AÇÃO EDUCATIVA: POR UMA PLURALIDADE CURRICULAR

As discussões ocorridas durante a realização do Congresso do *Gruppo Nazionale Nidi e Infanzia* nos incitam a refletir a respeito dos processos de construção de um currículo para a Educação Infantil. Na tradição italiana, como podemos observar, uma das características é a centralidade no favorecimento de espaços, tempos e matérias para que as crianças possam produzir suas culturas, bem como a interação entre o tripé que constitui a Educação Infantil – crianças, educadores/as, comunidade, o que favorece a produção de experiências específicas e “genuínas em si”, correspondendo ao contexto cultural e às relações sociais estabelecidas no interior das instituições educativas e com a comunidade.

Diante desse quadro italiano de discussão de possibilidades de currículo, lançamos o seguinte questionamento para nós, brasileiros/as: é possível pensar realmente um currículo nacional para a Educação Infantil? Se sim, como podemos levar em conta todas as especificidades dessa etapa da educação, que não corresponde às demandas tradicionais dos outros segmentos da educação?

Em torno do presente debate, acompanhamos a recente formulação do sistema nacional de educação e formação italiano, com a lei nº 10, de 13 de julho de 2015, que suscitou grandes polêmicas em torno dos processos de construção dos currículos e da autonomia pedagógica das instituições educativas para a infância.

Podemos constatar que esse contexto de construção de um currículo integrado para as crianças de zero a seis anos na Itália está na contramão da proposta de uma Base Nacional Curricular Comum Brasileira, contudo, somente a parte da Educação Infantil com os “Campos de Experiência” se aproxima. É fundamental, novamente, destacarmos que o principal debate posto pela sociedade civil italiana está no papel do protagonismo das crianças na Educação Infantil e as especificidades locais, construídas com a interlocução com a comunidade.

Finalizamos este texto com um dos pensamentos que sistematiza essa forma de percepção acerca do currículo, apresentado por Malaguzzi (*apud* BARBOSA; RICHTER, 2015, p. 195): “Precisamos seguir as crianças e não os planos”.

REFERÊNCIAS

BALBO, Laura. Uno sguardo agli anni che abbiamo davanti. In: **Congresso do Gruppo Nazionale Nidi e Infanzia**, 2016.

CAGLIARI, Paola. **Orientamenti per un Curricolo 0/6**. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=skyyqQJg77k8>> Acesso em: 15 maio 2016.

CERUTI, Mauro. Educare alle identità complesse. In: **Congresso do Gruppo Nazionale Nidi e Infanzia**, 2016.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; SILVA, Peterson R. Campos de experiência: A contribuição italiana para uma pedagogia emancipatória. **Pátio Educação Infantil**, nº. 42, ano XIII, p. 8-11, 2015.

FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmem Silvera; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Conversações de ponta-cabeça sobre crianças pequenas para além da escola. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmem Silvera; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Campos de experiência na escola da infância**. Campinas: Litura Crítica, 2015, p. 7- 14.

GORI, Cristiano. Conferencia final. In: **Congresso do Gruppo Nazionale Nidi e Infanzia**, 2016.

GRUPPO NAZIONALE NIDI E INFANZIA. **Un’educazione di qualità dalla nascita ai sei anni**. Disponível em <<http://convegnocurricolo06.org/uneducazione-di-qualita-dalla-nascita-ai-sei-anni/>> Acesso em: 1 jun. 2016.

INFANTINO, Agnese. Estágio e formação na prática pedagógica em creches públicas italianas. **Olh@res**, Guarulhos, v. 1, n1, p. 7-39, maio. 2013

_____. Qual formação no trabalho educativo com a primeira infância? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 4, p. 987-1004, out./dez. 2015.

INFANTINO, Agnese; ZUCOOLI, Franca. A arte como ferramenta de exploração e conhecimento. **Revista Eventos Pedagógicos**. v. 6, n. 3 (16. ed.), edição especial temática, p. 75-94, ago./out. 2015.

MALAGUZZI, Loris. Ao contrário, as cem existem. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; GEORGE, Forman. **As Cem Linguagens da Criança**. São Paulo: Artemed, 1999. p. 1.

Ministero della Pubblica Istruzione. **Indicazioni Nazionali per il Curricolo della Scuola dell'Infanzia e del Primo Ciclo d'Istruzione**. Firenze: Le Monnier, 2012.

MUSATTI, Tullia. Gli 'essenziali' per i bambini. *In*: **Congresso do Gruppo Nazionale Nidi Infanzia**, 2016.

RINALDI, Carlina. O Currículo Emergente e o Construtivismo Social. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; GEORGE, Forman. **As Cem Linguagens da Criança**. Porto Alegre: Artmed, 1995. p. 113-122.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação: para quem? **Ciência e Cultura**, nº 28 (12), p. 1467- 1471, 1976.

SANTIAGO, Flávio; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Para além do adultocentrismo: uma outra formação docente descolonizadora é preciso. **Revista educação e fronteiras on-line**, v. 3, p. 90-104, 2015.

TERZI, Nice. I perché del 20° Convegno nazionale. *In*: **Congresso do Gruppo Nazionale Nidi e Infanzia**, 2016.

VANDENBROECK, Michel. **Educare i nostre bambini alla diversità sociale, culturale, etnica, familiare**. Edizioni Junior: Azzano San Paolo, 2010.

_____. Aspectos econômicos, educacionais e sociais do respeito à diversidade na educação infantil. *In*: VANDENBROECK, Michel e ABRAMOWICZ, Anete (orgs) . **Educação Infantil e Diferença**. Campinas: Papyrus, 2013. p.13-26.

_____. Aspectos econômicos, educacionais e sociais do respeito à diversidade na educação infantil. *In*: VANDENBROECK, Michel e ABRAMOWICZ, Anete (orgs). **Educação Infantil e Diferença**. Campinas: Papyrus, 2013. p.13-26.

ZANINELLI, Francesca Linda. **Curriculum 0/6” un progetto di continuità**. Disponível em < <http://www.edizionijunior.com/public/INSERTI/zaninelli.pdf>> Acesso em: 10 jun. 2016.

ZUCCOLI, Franca. Formar-se com Arte entre Museu e Pré-escola. **Educação e Realidade** [online].v.40, n.4, p.1045-1060. 2015.

ANEXO

Bibliografia italiana sobre (e para a) educação infantil traduzida em português

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e Historicidade**. BH: Editora da UFMG, 2005.

AS NOVAS ORIENTAÇÕES PARA UMA NOVA ESCOLA DA INFÂNCIA. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart de. (org.). Grandes políticas para os pequenos. **Cadernos Cedes**. Campinas: Papyrus, n. 37, p.68-100, 1995.

BALAGEUR, Irene; MESTRES, Juan; PENN, Helen. A qualidade nos serviços para a infância - documento de discussão. Comissão da Comunidade Europeia: direção geral - ocupação, relações industriais e serviços sociais. **Rede para infância da Comissão Europeia**, 1992.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. (Resenha) Educação Infantil na Itália: 4 publicações da Editora ArtMed. **Pro-Posições**, Campinas, n. 28, p. 195 – 197, 1998.

BARTOLOMEIS, Francesco. **A nova escola infantil** - as crianças dos 3 aos 6. Lisboa: Ed. Livros Horizonte, 1982.

BASSI, Lanfranco. Entrevista: As crianças não separam as experiências e o saber. **Pátio Educação Infantil**, n.12, p.16-19, 2007.

BASSI, Lanfranco e GIACOPINI, Bruna Elena. Reggio Emilia, uma experiência inspiradora. **Revista Criança MEC**, n.43, p. 5-8, 2007.

BECCHI, Egle. Retórica da infância. *In*: PIACENTINI, Telma. A. (org.). A modernidade, a infância e o brincar. **Perspectiva**, Florianópolis/SC, UFSC NUP/CED, n. 22, p. 63 95, 1994.

_____. Ser menina ontem e hoje: notas para uma pré-história do feminino. **Pro-Posições**, Campinas, n.42, p.41-52, 2003.

_____; BONDIOLI, Anna. (orgs.). **Avaliando a pré-escola**- uma trajetória de formação de professoras. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____; FERRARI, Monica. Como educar o parenting entre privado e social. *In*: SOUZA, Gizele de. (org.). **A criança em perspectiva** – olhares do mundo sobre o tempo infância. São Paulo: Cortez, 2007, p.13-37.

_____; BONDIOLI, Anna; FERRARI, Monica; GARIBOLDI, Antonio. **Ideias Orientadoras para a creche**. Campinas: Autores Associados: 2012.

BELOTTI, Elena. G. **Educar para a submissão**. Petrópolis: Vozes, 1979.

BENEDETTI, Sandra. Quatro teses para uma avaliação da qualidade nas creches da Região em Reggio Emilia. **Olh@res**, Unifesp, Guarulhos, vol. 2, nº. 1, p. 27-54, maio, 2014.

BONDIOLI, Anna; SAVIO, Donatella; FERRARI, Monica. Entrevista. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 60, p. 323-363, abr./jun. 2016.

_____; SAVIO, Donatella (orgs.); D' ALFONSO, F. *et al.*(orgs). **Participação e qualidade em educação da infância**: percursos de compartilhamento reflexivo em contextos educativos. Curitiba: Editora da UFPR, 2013.

_____. (org.) **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação**. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____. (org.). **O tempo no cotidiano infantil**. Perspectiva de pesquisa e estudo de casos. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. A criança, o adulto e o jogo. *In*: SOUZA Gizele de. (org.). **A criança em perspectiva** – olhares do mundo sobre o tempo infância. São Paulo: Cortez, 2007. p.38-52.

_____; MANTOVANI, Susanna. (orgs.). **Manual de Educação Infantil de 0 a 3 anos** - uma abordagem reflexiva. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

BORGHI, Batista. As escolas infantis municipais de Modena I: o modelo. *In*: ZABALZA Marco. (org.). **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 93 -108.

_____. (entrevista) **Pátio Educação Infantil**, n. 5, p.20-23, 2001.



BUFALO, Joseane. (Resenha). MUNARI, Bruno. Das coisas nascem as coisas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 17, n. 1 (49), p. 289-292, 2006.

CALVINO, Ítalo. **Fábulas Italianas**: coletadas na tradição popular durante os últimos cem anos e transcritas a partir de diferentes dialetos. São Paulo: Cia das Letras, 1992.

CARTA A UMA PROFESSORA. Pelos rapazes da escola de Barbiana. São Paulo: Centauro, s/data.

CATARSI, Enzo. (entrevista) Livros e desenvolvimento linguístico das crianças pequenas. **Pátio Educação Infantil**, n.8, p.21-24, 2005.

CAVALLINI, Ilaria; TEDESCHI, Maddalena. Entrevista – A comida e suas linguagens. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, nº 47, abril 2016.

CEPPI, Giulio; ZINI, Michele. **Crianças, espaços, relações** – como projetar ambientes para a educação infantil. Porto Alegre: Penso, 2013.

_____. A escola como um espaço de complexidade flexível. **Pátio Educação Infantil**, nº. 34, ano XI, jan., 2013.

CIPOLLONE, Laura. Diferença sexual, dimensão interpessoal e afetividade nos contextos educacionais para a infância. **Pro-Posições**, Campinas, n.42, p.25-39, 2003.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. (orgs.). **As cem linguagens da criança** - a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

_____. **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016. v. 1.

_____. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016. v. 2.

FORTUNATI, Aldo. **A educação infantil como projeto da comunidade**: crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família: a experiência de San Miniato. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRABBONI, Franco. A escola infantil entre a cultura da infância e a ciência pedagógica e didática. *In*: ZABALZA Miguel. (org.). **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 63-92.

FRABETTI, Roberto. A arte na formação de professores de crianças de todas as idades: o teatro é um conto vivo. *In*: GOBBI, Marcia; RICHTER, Sandra. (orgs.). **Pro-Posições** – Dossiê Interlocação possível: arte e ciência na educação da pequena infância, Campinas, v. 22 n. 2 (65), p. 39-50, 2011.

FUSARI, Andrea. As crianças e os direitos de cidadania. A cidade como comunidade educadora. **Educação e Sociedade**, n.78, p. 257-264, 2002.

GALARDINI, Anna Lia. Lugares para crescer: projetos e experiências nos serviços pré- escolares na Itália. *In*: **Anais do IV Simpósio Latino Americano sobre Educação de Crianças de 0 a 6 anos e II Simpósio Nacional de Educação Infantil**. Brasília, 1996.

GALARDINI, Anna Lia. Entrevista: Formação continuada e reflexiva. **Pátio Educação Infantil**, n.31, 2012.

GANDINI Lella *et al.* (orgs.). **O papel do Ateliê na Educação Infantil** – A inspiração de Reggio Emilia. Porto Alegre: Penso Editora, 2012.

GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn. (orgs.). **Bambini**: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

GARUTI, Nives. As escolas infantis municipais de Modena II: as práticas educativas. *In*: ZABALZA, Miguel. (org.). **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 119- 140.

GHEDINI, Patrizia. O. Entre a experiência e os novos projetos: a situação da creche na Itália. *In*: ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria Malta. (orgs.). **Creches e pré escolas no Hemisfério Norte**. SÃO PAULO: Cortez/FCC, 1994. p. 189- 209.

GODOI, Elisandra G. (Resenha). GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn (orgs.). **Bambini**: abordagem italiana à educação infantil. **Pro-Posições**, Campinas, n. 41, p. 225-230, 2003.

GODOI, Elisandra G. (Resenha). BECCHI, Egle; BONDIOLI, Anna (orgs.). Avaliando a pré-escola: uma trajetória de formação de professoras. **Educação e Sociedade**, n. 82, p.327-330, 2003.

GODOI, Elisandra G. (Resenha). BONDIOLI, Ana (org.). O tempo no cotidiano infantil. **Cadernos de Pesquisa**, 2006.

GOMES, Lisandra Ogg. (Resenha). AGAMBEN, Giorgio. Infância e Historicidade. **Pro-Posições**, n.54, p. 197-200, 2007.

GUIMARÃES, Daniela Oliveira; LEITE, Maria Izabel Ferraz Pereira. Pensando a educação (infantil) a partir de autores italianos: uma resenha crítica da bibliografia traduzida para o português. **Cadernos da PUC-RJ**, departamento de educação, n.43, 1999.

GUIMARÃES, Daniela Oliveira.; LEITE, Maria Izabel Ferraz Pereira. (Resenha) BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna (orgs.). Manual de educação infantil de 0 a 3 anos: uma abordagem reflexiva. **Educação e Sociedade**. n.75, p.307-311, 2001.

HESS, Maura. (Resenha). Educadoras de Creche, construindo suas identidades. **Pro-Posições**. n. 43, p.253-256, 2003.

INFANTINO, Agnese. Estágio e formação na prática pedagógica em creches públicas italianas. **Olh@res**, Unifesp, Guarulhos, v. 1, nº. 1, p. 7-39, maio. 2013.

_____. Qual Formação no Trabalho Educativo com a Primeira Infância? **Educação e Realidade**. [online], Porto Alegre, v.40, n.4, p. 987-1004, 2015.

_____; ZUCCOLI, Franca. A arte como ferramenta de exploração e conhecimento. **Revista Eventos Pedagógicos: Educação de 0 a 3 anos em espaços de vida coletiva**, Mato Grosso, v. 6, n. 3 (16. ed.), edição especial temática, p. 75-94, ago./out. 2015.

_____; ZUCCOLI, Franca. Superando a distância entre o pensamento e a prática. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, nº 46, Janeiro 2016.

_____; ZUCCOLI, Franca. A arte e as crianças - Caminhos a explorar, linguagens a experimentar e um mundo todo à espera de ser descoberto. *In.:*



CANCIAN, Viviane Ache; GALLINA, Simone Freitas da Silva; WESCHENFELDER, Noeli (orgs). **Docências na educação infantil**: currículo, espaços e tempos. Editora do MEC/Secretaria de Educação Básica/Seb, 2016.

MACEDO, Elina de. Participar e construir coletivamente a experiência de avaliação na educação infantil italiana (resenha). **Olh@res**, Unifesp, Guarulhos, v. 2, n. 1, p. 460-465. Maio, 2014.

_____. Sociologia da Infância (resenha). **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, nº 50, Rio de Janeiro, p. 483-485, maio-agosto, 2012. CORSARO, William A. Sociologia da infância. Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. São Paulo: Artmed, 2011, 384 p.

MALIGHETTI, Roberto. Antropologia pela educação: notas por uma descolonização do pensamento. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, nº. 128, p. 629-996, jul.-set., 2014.

MANFERRARI, Marina. Histórias são naus que cruzam fronteiras. *In*: GOBBI, Marcia; RICHTER, Sandra. (orgs.). **Pro-Posições** – Dossiê Interlocação possível: arte e ciência na educação da pequena infância, Campinas, v. 22 n. 2 (65), p. 51-62, 2011.

MANFREDI, Francesca. Algumas reflexões sobre a cultura do ateliê. **Pátio Educação Infantil**, nº. 37, ano XI, out., 2013.

MANTOVANI, Susanna. (entrevista). **Pátio Educação Infantil**, n.1, 2000.

MANTOVANI, Susanna; PERANI, Rita. Uma Profissão a ser Inventada: o educador da 1ª infância. **Pro-posições**, Campinas, n. 28, p. 75 – 98, 1998 (publicada também *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; VITA, Anastasia de (orgs.). **Ler com bebês**: contribuições das pesquisas de Susanna Mantovani. Campinas: Autores Associados, 2014).

MANTOVANI, Susanna. Da imagem à história: o livro na creche. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; VITA, Anastasia de (orgs.). **Ler com bebês**: contribuições das pesquisas de Susanna Mantovani. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 61-78.

_____. Encorajar a ler na creche. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; VITA, Anastasia de (orgs.). **Ler com bebês**: contribuições das pesquisas de Susanna Mantovani. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 79-126.

_____. Experiência na creche, posturas das educadoras e desenvolvimento linguístico. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; VITA, Anastasia de (orgs.). **Ler com bebês**: contribuições das pesquisas de Susanna Mantovani. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 127-152.

_____. O livro na creche. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; VITA, Anastasia de (orgs.). **Ler com bebês**: contribuições das pesquisas de Susanna Mantovani. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 153-176.

_____. Entrevista. Uma Educação Afetuosa e estimulante. **Pátio Educação Infantil**, nº 41, ano XII, out., 2014.

MINISTÉRIO DA INSTRUÇÃO E DA UNIVERSIDADE E PESQUISA - ITÁLIA. Indicações Nacionais para o currículo da Escola da Infância e do Primeiro Ciclo de Instrução – 2012. *In*: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmem; FARIA, Ana Lúcia Goulart (orgs.) **Campos de Experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015. p. 15-183. E-Book link: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=62879&opt=1>.

MORO, Catarina e SOUZA, Gisele. Para uma análise pedagógica dos contextos educativos – uma entrevista com Anna Bondioli, Monica Ferrari e Donatella Savio da Universidade de Pavia/Itália. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 60, p. 323-363, abr./jun. 2016.

MUNARI, Bruno. **Das coisas nascem as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Design e Comunicação Visual**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Na noite escura**. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

MUSATTI, Tullia. Entre as crianças pequenas: o significado da outra da mesma idade. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org.). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas** - falares e saberes. São Paulo: Cortez, 2007. p.19-28.

_____. Entrevista: Vida na Creche: Espaço de Produção Cultural. Concedida à Lívia Maria Fraga Vieira. **Presença Pedagógica**, v. 9, nº 50, 2003.

_____. Os programas educacionais para a pequena infância na Itália. **Revista Brasileira de Educação**. Anped, n.24, p.66-77, 2003.

_____. Trocas em uma situação de brincadeiras de faz de conta. *In*: STAMBAK, Mira *et al.* **Os bebês entre eles**: descobrir, brincar, inventar juntos. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011. p. 89-132.

_____; PICCHIO, Mariacristina; GIANDOMENICO, Isabella Di. A avaliação dos serviços de educação e cuidados para a infância. **Infância na Europa**, nº. 27, p. 29-30, julho/dez., 2014.

_____; RAYNA, Sylvie; RUBIO, Marie Nicole. Entre as realidades das famílias e os direitos da criança, as qualidades a construir. **Infância na Europa**, nº. 27, julho/dez., 2014.

NIGRIS, Elisabetta. A didática da maravilha: um novo paradigma epistemológico. *In*: GOBBI, Márcia Aparecida; PINAZZA, Mônica Appezzato (orgs). **Infâncias e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 137-154.

ONGARI, Barbara. O maravilhoso primeiro ano de vida. **Revista eletrônica da Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, São Paulo: UFSCar, v. 7, nº 3, p. 257-263, 2013.

_____; MOLINA, Paola. **Educadora de creche**: construindo suas identidades. São Paulo: Cortez, 2003.

PANCERA, Carlo. Semânticas da infância. *In*: PIACENTINI, Telma. (org.). A modernidade, a infância e o brincar. **Perspectiva**. Florianópolis/SC: UFSC NUP/CED, n. 22, p. 97 104, 1994.

PASOLINI, Pier Paolo. Gennariello: a linguagem pedagógica das coisas *In*: PASOLINI, Pier Paolo. **Os jovens infelizes**. Antologia de Ensaios Corsários. São Paulo: Brasiliense, 1990. p.125-136.

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

REGGIO EMILIA. **As cem linguagens das crianças: uma viagem extraordinária ao mundo da infância**. Catálogo da exposição das creches,

pré-escolas e escolas da infância do município de Reggio Emilia-Itália. São Paulo, Escola Eugenio Montale, 15 a 25/7/2002.

RINALDI, Carlina. **Diálogos com a Reggio Emilia**. SP: Vozes, 2011.

RIZZOLI, Maria Cristina. Leitura com letras e sem letras na educação infantil do norte da Itália. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral. (orgs.). **Linguagens infantis** - outras formas de leitura. Campinas: Autores Associados, 2005. p.5-22.

RODARI, Gianni. **Gramática da fantasia**. São Paulo: Summus, 1982.

RUSSO, Danilo. De como ser professor sem dar aulas na escola da infância. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral. (orgs.). **Territórios da infância** - linguagens, tempos e relações para uma Pedagogia para as crianças pequenas. Araraquara: Junqueira e Marin, 2007. p.57-84.

_____. De como ser professor sem dar aulas na escola da infância (II) *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart de. (org.). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas** - falares e saberes. São Paulo: Cortez, 2007. p.67-93.

_____. De como ser professor sem dar aulas na escola da infância (III). **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, São Paulo: UFSCar, v.2, n.2, p. 125-148, 2008.

SARACENO, Chiara. A dependência construída e a interdependência negada. Estrutura de gênero da cidadania. *In*: BONACCHI, Gabriela; GROPPPI, Angela (orgs.). **O Dilema da Cidadania**: direitos e deveres das mulheres. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995.

_____. A igualdade difícil: Mulheres no mercado de trabalho em Itália e a questão não resolvida da conciliação. **Sociologia. Problemas e Práticas**. CIES - Centro de Investigação e Estudos de Sociologia, Lisboa, Portugal, no. 44, p.27-45, 2004.

_____. **Sociologia da família**. Portugal, Lisboa: Estampa, 1997.

_____; SARACENO Chiara _____; NALDINI, Manuela. **Sociologia da Família**. 2.ed. atualizada, Lisboa: Editorial Estampa, 2003.

SAVIO, Donatella. Cuidar é educar. **Pátio Educação Infantil**, nº. 41, ano XII, out., 2014.

SILVA, Adriana. (Resenha). GANDINI, Lella; HILL, Lynn; CADWELL, Louise.; SCHWALL, Charles. O Papel do Ateliê na Educação Infantil: A Inspiração de Reggio Emilia. **Pátio Educação Infantil**, n. 32, 2012.

SILVA, Anamaria Santana Da. (Resenha) A procura da dimensão perdida. Giordana Rabitti. **Pro-Posições**, Campinas, n. 39, p. 205-209, 2002.

SILVA, Tássio José da. Diário do acolhimento na escola da infância (resenha). **Olh@res**, Guarulhos, v. 2, nº. 2, p. 495-501. Dezembro, 2014.

SILVA, Marta Regina Paulo da. (Resenha) FORTUNATI, Aldo. A educação infantil como projeto da comunidade: crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família: a experiência de San Miniato. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 1 (64), p. 221-224, 2011.

STACCIOLI, Gianfranco. As di-versões visíveis das imagens infantis. In: GOBBI, Marcia; RICHTER, Sandra. (orgs.). **Pro-Posições – Dossiê** Interlocução possível: arte e ciência na educação da pequena infância, Campinas, v. 22 n. 2 (65), p. 21-38, 2011.

_____. **Diário do acolhimento na escola da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

_____. Os traços invisíveis nos desenhos das crianças. In: GOBBI, Márcia Aparecida; PINAZZA, Mônica Appezzato (orgs). **Infâncias e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 95-126.

STROZZI, Paola. Um sistema educativo em todos os momentos (entrevista) **Pátio Educação Infantil**, n.41, p.16-19,2014.

TANCREDI, Ana Maria Orlandina. Pais na creche: a arte do dialogo entre educadores e família. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 689-693, Maio/Ago. 2005. Resenha do livro L'arte del dialogo tra educatori e famiglia, de Saitta , Laura Restuccia e Saitta, Lucca. Genitori al Nido apagarSaitta (. Milano, Italia: La Nuova Itália, 2002 tirar).

TERZI, Nice. Entrevista: A pedagogia do bem-estar. **Pátio Educação Infantil**, n.22, p.16-19, 2010.

TONUCCI, Francesco. **Criança se nasce**. Lisboa: Instituto Piaget, s/data.

_____. **A solidão da criança**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008.

_____. A verdadeira democracia começa aos três anos. **Pátio Educação Infantil**, n.8, p.16-20, 2005.

_____. As crianças e a cidade. **Pátio Educação Infantil**, nº. 40, ano XII, jul., 2014.

_____. **Com olhos de criança**. Porto Alegre: Art Med, 1997.

_____. **Quando as crianças dizem chega**. Porto Alegre: ArtMed, 2005.

VITA, Anastacia de. A pesquisa educativa na primeira infância: algumas reflexões a partir das contribuições de Susanna Mantovani. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; VITA, Anastacia de (orgs.). **Ler com bebês**: contribuições das pesquisas de Susanna Mantovani. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 1-16.

ZUCCOLI, Franca. Formar-se com Arte entre Museu e Pré-escola. **Educação e Realidade** [online], Porto Alegre, v.40, n.4, p. 1045-1060, 2015.

ZUCCOLI, Franca. As indicações nacionais italianas: campos de experiência e artes. *In*: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmem; FARIA, Ana Lúcia Goulart (orgs.) **Campos de Experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015. p. 199-210.