gênese e critica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G; ANASTASIOU, L. das G. C. Docência no ensino superior. São Paulo: Cortez, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CEB n. 4/98. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, DF: MEC/CNE, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

ROMANELLI, O. de O. história da educação no Brasil (1930/1973). 10 ª ed. Petrópolis: Vozes, 1988.

SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação docente. IV Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. Águas de São Pedro-SP, 30-05-1996. VEIGA, I. P. ALENCASTRO. A prática do professor de didática. 1988.

WERNECK, Hamilton. Prova, Provão, Camisa de Força da Educação. 6 ed. São Paulo: Vozes, 2001

REFLEXÕES SOBRE REGGIO EMÍLIA E POSSIBILIDADES DE ARTICULAÇÕES COM A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CLAUDIA DE MELLO CONTIERI

RESUMO

O presente estudo tem o objetivo de refletir sobre a Base Nacional Comum Curricular e possibilidades de articular propostas pedagógicas tendo como inspiração Reggio Emília, para tal serão explanados pontos convergentes entre a BNCC e as DCNEIS; investigar o histórico de Reggio Emília e de propostas pedagógicas que têm inspirado o trabalho na Educação Infantil; analisar possibilidades de trabalho usando materiais não estruturados. O questionamento fundamental é: como escolas de Reggio Emília podem contribuir para qualificar práticas pedagógicas em escolas brasileiras com o uso de materiais não estruturados e pontos de convergências com a Base Nacional Comum Curricular? No decorrer desse estudo será trazido à tona a Educação Infantil e o brincar como elemento essencial para o desenvolvimento integral do aluno e a importância das intencionalidades educativas, planejamento e intervenções por parte dos professores que podem fazer uso de materiais não estruturados como meio de instigar a curiosidade dos discentes. Para estruturar todo o estudo, foi utilizada a pesquisa bibliográfica com importantes nomes da literatura como Vygostsky e Magaluzzi. Ao final há reflexões que desdobraram da articulação da teoria com a prática docente.

PALAVRAS-CHAVE: Reggio Emília; BNCC; Materiais não estruturados.

ABSTRACT

The present study aims to reflect on the Common National Curriculum Base and the possibilities of pedagogical proposals having Reggio Emília as inspiration, so that points converging between BNCC and DCNEIS are

explained; investigate the history of Reggio Emília and pedagogical proposals that have inspired the work in Early Childhood Education; analyze work possibilities using unstructured materials. The fundamental question is: how can Reggio Emília's schools contribute to qualify pedagogical practices in Brazilian schools with the use of unstructured materials and points of convergence with the Common Basic Basic Curriculum? In the course of this study, it will be brought to Early Childhood Education and play as an essential element for the integral development of the student and the importance of educational intentions, planning and reproduction by teachers who can make use of unstructured materials as a means of instigating the students' curiosity. To structure the entire study, a bibliographic search was used with important names from the literature such as Vygostsky and Magaluzzi. At the end, there are reflections that describe the articulation of theory with teaching practice.

KEYWORDS: Reggio Emília; BNCC; Unstructured materials.

INTRODUÇÃO

A educação infantil está passando por um processo de ressignificação, e um dos elementos norteadores para as mudanças é a Base Nacional Comum Curricular, um documento de caráter mandatório, ou seja, não são opcionais as novas organizações postas no documento. Dessa maneira, as escolas de Educação Infantil com seu corpo docente e gestão escolar precisam investir em propostas que proporcionem aprendizagens significativas e desenvolvimento integral das crianças.

Pensar nas alterações para o trabalho com as crianças da Educação Infantil requer da docência o investimento no protagonismo discente, preocupações com propostas planejadas com intencionalidades, partindo da realidade do grupo, das curiosidades, das falas que emergem do contexto social em que estão inseridas, da transformação dos conhecimentos do senso comum para o científico.

A questão não é reinventar a Educação Infantil, mas dar significado para as propostas pedagógicas, focando principalmente na linguagem do brincar para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem e seus desdobramentos para a alfabetização, visto ser uma preocupação muito recorrente por parte dos professores e pais, cujas crianças estão prestes a mudar para o Ensino Fundamental.

No que tange aprendizagens e desenvolvimento, o presente estudo tem como objetivo geral refletir sobre a Base Nacional Comum Curricular e possibilidades de articular propostas pedagógicas tendo como inspiração Reggio Emília.

Questiona-se no estudo como escolas de Reggio Emília podem contribuir para qualificar práticas pedagógicas em escolas brasileiras com o uso de materiais não estruturados e pontos de convergências com a Base Nacional Comum Curricular.

Os objetivos específicos são: explanar pontos convergentes entre a BNCC e as DCNEIS; investigar o histórico de Reggio Emília e de propostas pedagógicas que têm inspirado o trabalho na Educação Infantil; analisar possibilidades de trabalho usando materiais não estruturados.

Para fundamentar o estudo usou-se a pesquisa bibliográfica e teve como suportes livros, legislações e publicações científicas e

revistas sobre o tema.

DESENVOLVIMENTO

1. A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS

Educação Infantil: primeira etapa da Educação Básica tem diversos aportes teóricos e legislações que visam garantir ensino de qualidade. Dentre os amparos Legais há a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (LDBEN 9394/96), os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), as (DCNEI) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) e mais recentemente a Base Comum Nacional Curricular (BRASIL, 2017).

De acordo com Flôr e Trópia (1998, p. 144- 145):

A BNCC foi produzida a partir de grupos de trabalho constituídos de pesquisadores especialistas do campo educacional, profissionais do ensino (professores, coordenadores, secretários de educação) e membros da sociedade civil. Ao longo desse processo, foram publicadas três versões do texto da BNCC desencadeadas por um intenso debate e muitas críticas à formulação dos grupos de trabalho e às perspectivas pedagógicas propostas.

A organização da Base traz os Direitos de Aprendizagem, divididos em seis: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Também cinco Campos de Experiências: O eu, o outro e o nós; Corpo, gesto e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (BRASIL, 2017). A BNCC ressalta que “na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira” (p. 40).

Partindo da necessidade de ter a brincadeira e o interagir como princípios, eis que a Educação Infantil necessita de propostas pedagógicas fundamentadas em ambos, sem esquecer, segundo Brasil (2017, p. 14) que “a sociedade contemporânea impõe um olhar inovador e inclusivo a questões centrais do processo educativo: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado”.

Analisando a BNCC é possível compreender que a Educação Infantil tem suas características próprias e não deve ser uma etapa preparatória para o Ensino Fundamental, mas tem a incumbência de assegurar “as condições para que as

crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los”, desse modo, sejam capazes de “construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural” (BRASIL, 2017, p. 37).

De acordo com Brasil (2017) os processos de assimilação não se dão naturalmente, por isso, os docentes precisam ter “intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola.” (p. 38), mesmo sabendo que a criança tem a capacidade de pensar, agir e levantar hipóteses sobre o que vivencia.

A BNCC não é um documento que

redefine a Educação Infantil, ou seja, houve fundamentação nos documentos e legislações anteriores, um exemplo, foi a consideração às DCNEI ao organizar os campos de experiências. (BRASIL, 2017). Ambos documentos mencionam ser importante para a primeira infância o brincar, por questões de desenvolvimento integral e complementa ainda que:

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papeis sociais (BRASIL, 1998, p. 22).

Segundo a BNCC:

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (BRASIL, 2017, p. 37).

Tendo como princípio que na Educação Infantil o brincar é elementar, torna- se essencial especial atenção ao tempo destinado para tal nas escolas, tendo em vista que o brincar pelo brincar não consolida aprendizagens sem que haja intencionalidades educativas, planejamento e intervenções.

De acordo com Marsiglia, Pina, Machado e Lima (2017, p. 108) “A BNCC define três grupos de competências gerais que se inter-relacionam e perpassam todas as áreas e componentes que devem ser desenvolvidos pelos alunos ao longo de toda a educação básica” os autores afirmam ser: “competências pessoais e sociais, competências cognitivas e competências comunicativas”.

Os pressupostos que estruturam a BNCC ressaltam a centralidade do documento na diversidade, no pluralismo e na democracia (burguesa), uma visão de mundo pertencente ao discurso multiculturalista - uma das expressões da pós-modernidade mais presentes nos currículos escolares – discurso que na aparência defende a inclusão, a democracia social, o respeito à diversidade cultural, a solidariedade etc., porém, na prática, tem como função a legitimação ideológica do capitalismo contemporâneo (MARSIGLIA, PINA, MACHADO E LIMA, 2017, p. 117).

As particularidades da Base no que diz respeito às competências pessoais e sociais, competências cognitivas e competências comunicativas, convergem muito com as Diretrizes Curriculares ao mencionar o cuidado com as “especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de zero a seis anos” (Brasil, 1998, p. 13) para atingir os objetivos próprios da faixa etária.

1.1 A Base Nacional Comum Curricular e o Referencial Comum Curricular Nacional para a Educação Infantil

Com o surgimento da BNCC, muitos professores se viram na necessidade de modificar as metodologias, propostas pedagógicas, entre outras particularidades próprias

da Educação Infantil. Entretanto, os autores Marsiglia, Pina, Machado e Lima (2017, p. 118) ressaltam não existir no documento "ao menos um parágrafo que discuta o papel do professor e a questão do ensinar".

Os idealizadores da Base se inspiraram nos Referenciais organizados no final dos anos 90, ligadas às demandas da Lei de Diretrizes e Bases Nacionais 9394/96 (LDBEN) e, não menos importante, no ano de 2009 houve a criação da Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil que também serviram como base de estudo para inspirar a organização da BNCC.

Barbosa e Richter (2015, p. 189) enfatizam que os Referenciais vieram organizados de modo aproximado aos conceitos de uma escola convencional, ou seja, pautado em conteúdos e de "uma compreensão impregnada pelas vivências escolares dos docentes, gestores e famílias" e, partindo do ideia de que os alunos mudaram em decorrência de diversos fatores, houve a necessidade de adequações com propõe a BNCC, visto a importância da Educação Infantil na vida das pessoas.

A infância deixa marcas, permanece e habita os seres humanos ao longo de toda a vida, como uma intensidade, uma presença, um jeito de ser e estar no mundo. Como uma reserva de sonhos, de descobertas, de tristezas, de encanto e entusiasmos. (BRASIL, 2009, p. 12).

Primeiramente, se torna necessário esclarecer que a BNCC não surgiu à esmo, "foi uma exigência dos organismos internacionais, da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2012) de 1996 e de três das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024", conforme apontam os autores Marsiglia, Pina, Machado e Lima (2017, p. 108).

Sobre a BNCC Marsiglia, Pina, Machado e Lima (2017, p. 108) esclarecem a existência da reunião de importantes representantes e "membros de associações científicas representativas das diversas áreas do conhecimento de Universidades públicas, o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (Undime)", bem como "e fundamentalmente representantes dos aparelhos privados de hegemonia da classe empresarial que compõem a ONG Movimento pela Base Nacional Comum".

A preocupação em alinhar as exigências da Base é fundamental, pois o foco é proporcionar aprendizagens significativas para as crianças da Educação Infantil, por isso, no presente estudo, serão feitas na sequência importantes reflexões sobre o trabalho pedagógico de Reggio Emília, que trazem olhares voltados para o protagonismo infantil.

2. REFLEXÕES SOBRE REGGIO EMÍLIA: HISTÓRICO E IMPORTÂNCIA DO PROTAGONISMO A CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Analisando a BNCC e as DCNEIS notou-se a importância do brincar, enquanto eixo estruturante para desdobramentos de aprendizagens significativas. Para Chateau (1987), a criança precisa brincar para que se torne um adulto capaz de pensar, portanto, faz parte de sua formação. O brincar na infância e o trabalho para o adulto têm as mesmas funcionalidades. Isso pode ser analisado pelo prisma do jogo que em especial atribui à criança o treinamento para suas vivencias

futuras, visto colocar em xeque e potencializar o autocontrole, capacidade de abstração, lidar com as frustrações, se afirmar enquanto ser que conquista e se fortalece.

A palavra brincar está ligada a outra que é a interação e na educação remetem ao importante teórico Vygotsky, cujas contribuições favorecem conceber o sujeito e suas relações sociais. Para Vygotsky (2007), o desenvolvimento da criança ocorre primeiramente no nível social para que posteriormente calhe no individual. Assim, define que "todas as funções superiores se originam das relações reais entre indivíduos humanos (p. 58)".

Para Vygostsky (2014), o brincar é a linguagem natural da criança que aprende desde o seu nascimento e pondera que "a atividade lúdica é uma das formas pelas quais a criança se apropria do mundo, e pela qual o mundo humano entra em seu processo de constituição, enquanto sujeito histórico" (p. 49).

No tocante sujeito histórico e interação, eis a necessidade de mencionar a prioridade de investimentos pedagógicos capazes de transformar em aprendizagens significativas. Assim, torna-se essencial conhecer estudos acerca das discussões mais contemporâneas voltadas para a educação em Reggio Emília, pequena cidade da Itália.

Para contextualizar, torna-se fundamental esclarecer, segundo Sá (2010), que a primeira escola de educação infantil organizada na cidade de Reggio Emília surgiu em 1963, em um período em que as mulheres precisavam trabalhar, devido à pós- guerra. Para tal, foi necessário o movimento "contra o sistema assistencialista vigente naquela época e lutaram por uma escola de qualidade, livre das tendências à caridade e às discriminações (p. 59)". Ainda sobre o assunto, a autora menciona o privilégio exclusivo das igrejas católicas sobre a educação das crianças pequenas, assim, houve também a necessidade de romper com tal padrão.

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 (SÁ, 2010, p. 60).

O trabalho desenvolvido em Reggio Emília contou com a participação dos pais, comunidades e de Loris Malaguzzi, que "reuniram teorias e conceitos de diversos campos diferentes, não apenas da educação, mas também da filosofia, da arquitetura, da ciência, da literatura e da comunicação visual". Cabe enfatizar a relação do trabalho "a uma análise do mundo mais amplo e de seus contínuos processos de mudança (RINALDI, 2014, p. 24)".

O protagonismo da criança foi a grande inspiração para o desenvolvimento das propostas pedagógicas. As ideias de Reggio Emília estão se propagando pelo mundo, visto sua eficácia para o processo de ensino e aprendizagem. Rinaldi (2014,

p. 23) afirma não ser algo novo, pois existe há mais de quatro décadas, "descrita como um experimento pedagógico em toda uma comunidade. Como tal, ela é única; até onde temos conhecimento, jamais houve algo assim antes".

No Brasil é possível relacionar as propostas de Reggio Emília aos campos de ex-

periencias da BNCC, pois um dos objetivos é a construção da identidade desenvolvida a partir de experiências e oportunidade de levantamento de hipóteses, considerando e valorizando seus conhecimentos pautados nas vivências. De acordo com Brasil (2017), o ambiente, os tempos e espaços são primordiais para o desenvolvimento integral dos educandos de zero a cinco anos. Idade que compreende toda a etapa da Educação Infantil. Também traz como elemento fundamental escutar o que as crianças pensam sobre diferentes assuntos e valorizar as falas. Reggio também tem como princípio o protagonismo infantil, suas falas, expectativas etc.

De acordo com o pedagogo Malaguzzi de Reggio Emília, a criança precisa ser escutada. Para Martins, (2016, p.37):

Nesta perspectiva a criança é protagonista de seu processo de conhecimento. As pedagogistas foram unânimes ao afirmar que a ideia principal se relaciona a ouvir a si mesmo e aos outros, sem subestimar o potencial de cada criança, por menor que seja, percebendo que cada sujeito possui formas diferenciadas de pensar, agir e se expressar.

Segundo Martins (2016, p. 40), em Reggio o erro tem papel fundamental, pois é ponto de partida para novas aprendizagens, ou seja, “não é algo a ser julgado, é algo que esquematiza, é um grande instrumento de interpretação”.

Partindo do princípio das reflexões de Reggio Emília, as propostas pedagógicas trazem algumas possibilidades de trabalho com materiais não estruturados como será evidenciado no próximo subcapítulo.

2.1 Materiais não estruturados em Régio Emília: Inspirações para as escolas brasileiras

As escolas de Régio Emília servem de inspiração para escolas do mundo inteiro, tendo em vista resultados positivos que vem sendo compartilhados por meio de diversas fontes bibliográficas, tendo como referência Malaguzzi, como já explanado nesse ensaio. De acordo com Redin e Fochi (2014), o pedagogo Malaguzzi foi o pedagogo que deu maior ênfase e significado para o papel da documentação pedagógica. No que diz respeito às falas das crianças, sua indicação era que os docentes tivessem à mão algo que pudessem anotar. Isso porque as falas das crianças são consideradas valiosas no processo de ensino e aprendizagem.

Redin e Fochi (2014) evidenciam uma fala de Malaguzzi em seu livro “As cem linguagens” (1999, p. 71): “as coisas relativas às crianças e para as crianças somente são aprendidas através da criança”. De acordo com os autores, Malaguzzi conseguiu evidenciar seus pensamentos e descobertas, justamente por meio das documentações dos docentes, que ajudavam na compreensão das particularidades das crianças, suas necessidades, desejos, pensamentos, entre outros tendo como pano de fundo o contexto em que estavam inseridas.

Para Malaguzzi (1999, p.102), “as crianças estão prontas para nos ajudar, oferecendo-nos ideias, sugestões, problemas, dúvidas, indicadores e trilhas a seguir; e quanto mais confiam em nós e nos vêem com o fonte de recurso, mais nos auxiliam”. Ou seja, para o autor, a criança é quem nos ensina como investir em seus potenciais. Dessa maneira, Gandini (1999, p. 4) afirma que Régio “é uma coleção de escolas para crianças pequenas, nas quais o potencial intelectual, emocional, social e moral de cada criança é cuidadosamente cultivado e orien-

tado.(...)" e, não se pode condensar em um método, pois trata-se de uma "conquista central de Malaguzzi. Em nenhum outro local do mundo existe tamanha relação harmoniosa e simbólica entre a filosofia progressiva e uma escola e suas práticas."

Em Reggio Emília utiliza das mais variadas maneiras de propostas pedagógicas, sendo possível ratificar nas palavras de Sá (2010) que há desperdício de tempo e, tudo é muito bem pensado e planejado. Quanto aos materiais, a autora revela 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", havendo disponibilidade de materiais diversos como:

[...]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 (SÁ, 2010, p. 68- 69).

A autora Sá (2010) teve a oportunidade de conhecer o local e conversar com as educadoras da escola e pode observar que "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." (p. 69). Segundo Sá:

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 (p. 72).

De acordo com as observações de Sá (2010) pode-se afirmar existir um rico trabalho pedagógico com materiais não - estruturados. Botas (2008, p. 27) define "como aqueles que ao serem concebidos não corporizaram estruturas, e que não foram idealizados para transparecer um conceito, não apresentando, por isso uma determinada função dependendo o seu uso da criatividade do educador"

Sá (2010, p. 78) enfatiza em sua pesquisa de campo que o ideal seria que as propostas pedagógicas e organizações usadas em Reggio, sem dúvidas seriam muito importantes para nossas escolas, contudo, não se trata de simplesmente transpor diretamente, por conta das "diferenças socioculturais e institucionais que nos separam", mas é possível haver inspiração no modelo de abordagem educacional.

Pensar em materiais não estruturados nas escolas possibilita relevar uma gama de elementos e reflexões, dentre elas o consumismo tão presente na sociedade contemporânea, questões que envolvem o cuidado com o meio ambiente, enfim, particularidades que podem desdobrar em planejamentos com propostas significativas para que as crianças também possam pensar sobre as possibilidades alternativas de brincar e ser feliz.

A afirmativa anterior converge com as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p. 13), que "propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem[...].

Os brinquedos industrializados são o sonho de consumo das crianças, porém é possível considerar a existência de limites. Brougère (2010) considera fundamental eliminar limites quando o assunto é brincar. Nesse sentido, Machado (1995) pondera que o brincar com brinquedos não convencionais como a sucata, por exemplo, proporcionam às crianças romper barreiras, despertar a imaginação e ainda ressignificá-lo. Sobre isso, Brougère, (1995, p. 21 e 23) afirma que:

Conceber brinquedos é produzir imagens que possuam um significado em relação à lógica do desejo como fundamento da brincadeira. Criar um brinquedo é propor uma imagem que vale por si mesma e que dispõe, assim, de um potencial de sedução, que permite ações e manipulações, em harmonia com representações sugeridas.

Em complemento, Brougère, (1995, p. 105) traz reflexões quando ao trabalho na escola:

O educador pode, portanto, construir um ambiente que estimule a brincadeira em função dos resultados desejados. Não se tem certeza de que a criança vá agir, com esse material, como desejaríamos, mas aumentamos, assim, as chances de que ela o faça; num universo sem certezas, só podemos trabalhar com probabilidades. Portanto, é importante analisar seus objetivos e tentar, por isso, propor materiais que otimizem as chances de preencher tais objetivos. Não há somente o material, é preciso levar em conta as outras contribuições, tudo aquilo que propicie à criança pontos de apoio para sua atividade lúdica. Percebe-se a dimensão circular da brincadeira: aprendizagens anteriores reforçam a riqueza potencial da brincadeira. Ela não é um ponto de partida. A brincadeira, sem dúvida, traz mais àqueles que tem mais, o que não é uma razão para que dela se privem aqueles que tem menos, pelo contrário.

Na Educação Infantil ainda há muitas distorções sobre o brincar e as conexões com aprendizagens significativas, pois, infelizmente há os que pensam ser tempo perdido, assim, os professores e gestores estão incumbidos de esclarecer alguns pontos nebulosos, sendo que à medida em que brinca poderá atender uma expectativa de aprendizagem como: "Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações". (BRASIL, 2017, p. 41).

De uma vez por todas o brincar precisa ganhar um espaço privilegiado nas escolas. Conforme explicitado em BRASIL (1998, p. 27, v. 1):

O principal indicador da brincadeira, entre as crianças, é o papel que assumem enquanto brincam. Ao adotar outros papéis na brincadeira, as crianças agem frente à realidade de maneira não-literal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido, utilizando-se de objetos substitutos.

A realidade brasileira no atual contexto, como já mencionado, há como dispositivo Legal a Base Nacional Comum Curricular, a qual todas as instituições precisam segui-la,

dado o seu caráter mandatório, mas anteriormente, com as Diretrizes e Referencias o brincar já tinha o mesmo valor, portanto, se faz imprescindível que todas as pessoas que convivem com as crianças, seja na escola ou em casa, se o produto final é o desenvolvimento, o meio deve ser a ludicidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos estudos apresentados, torna-se cada vez mais importante a apropriação do modo em que as escolas trabalham em Reggio Emilia, pois diversos autores e, principalmente os que tiveram a oportunidade de visitar a cidade e as escolas ratificam haver um trabalho pedagógico de excelência e digno de estudo e viabilização de aplicar em diversas escolas, partindo da intenção e projeto dos professores, afinal, conforme posto, as condições de Reggio é diferente de outras cidades.

Analisando a Base Nacional Comum Curricular, as Diretrizes e os Parâmetros Curriculares Nacionais, foi possível perceber que os antigos objetivos e agora na Base, as expectativas de aprendizagens possibilitam um trabalho pedagógico fundamentado e inspirado em Reggio, ou seja, há convergências entre o onde pretendemos chegar com as conquistas da Itália. A questão fundamental é escutar a criança e dar-lhe o protagonismo, partindo de suas falas, hipóteses, saberes sobre determinados assuntos.

O trabalho com materiais não estruturados também pode inspirar as propostas pedagógicas, principalmente ao analisar ser positivo para o despertar a criatividade, reutilizar materiais que poderiam ir para o lixo, bem como para desenvolver a criticidade em torno do tema consumismo, pois é muito comum os pais presentearem as crianças com brinquedos prontos que não instigam ou limitam a criatividade. Entretanto, não se trata de recolher os materiais e expor para os alunos sem as devidas intencionalidades pedagógicas e planejamento visando contemplar as necessidades reais do grupo de educandos.

O assunto brincar e ludicidade também esteve no enredo do presente trabalho e, foi possível analisar que diversas competências podem ser conquistadas na escola por meio de brincadeiras, mas ainda há resquícios na sociedade que se pauta em ensinar e aprender somente por meio do registro escrito, onde a interação e socialização são vistas como tempo perdido. Ainda há muito a ser comunicado e compartilhado com os pais sobre a importância do brincar na escola. A esse respeito, poderá demandar tempo para grandes conquistas, mas o docente pode começar a mobilizar- se explanando a temática em reuniões periódicas previstas no calendário escolar, elaborando pauta com tal intencionalidade.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. S.; RICHTER, S. R. S. Campos de experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo. In: FINCO, D.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. (Org). Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro.Campinas, SP: Edições Leitura Critica, 2015. p. 185-198.

BOTAS, D. A utilização dos materiais didácticos nas aulas de Matemática: Um estudo no 1º Ciclo. Tese de Mestrado em Ensino das Ciências, Ensino da Matemática. Lisboa: Universidade Aberta. 2008.