

CURRÍCULOS EMERGENTES NA PRIMEIRA INFÂNCIA: UMA ANÁLISE DA ABORDAGEM DE REGGIO EMILIA E DA BNCC PARTIR DA NOÇÃO DE CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS

Maria Eduarda Benevides da Costa¹

Polyana Olini²

Resumo: O artigo explora a relação entre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a abordagem educacional de Reggio Emilia (Itália), criada por Loris Malaguzzi, com foco na noção de Campos de Experiência, investigando como ambas as propostas promovem práticas que valorizam o protagonismo infantil e enriquecem o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil. A metodologia utilizada, baseada em revisão bibliográfica e documental, busca compreender as implicações teóricas e práticas desse diálogo para a construção de currículos emergentes, centrados na criança como sujeito ativo. O estudo destaca convergências e divergências significativas entre os referenciais brasileiros e italianos, sublinhando a flexibilidade e a personalização das experiências em Reggio Emilia, em contraste com a orientação mais prescritiva da BNCC. Além disso, ressalta, por meio do resgate histórico da Educação Infantil brasileira, que a adoção de práticas inspiradas na abordagem italiana requer uma adaptação sensível ao contexto nacional. Conclui-se que a articulação entre os princípios da BNCC e as diretrizes italianas não se configura como uma simples transposição; embora tenha promovido práticas curriculares mais flexíveis e respeitadas às especificidades e necessidades das crianças no Brasil, ainda enfrenta desafios particulares relacionados à etapa da Educação Infantil no contexto brasileiro.

Palavras-chave: Currículos Emergentes. BNCC. Reggio Emilia. Campos de Experiência. Educação Infantil.

Abstract: The article explores the interaction between the Base Nacional Comum Curricular (BNCC) and the educational approach of Reggio Emilia (Italy), created by Loris Malaguzzi, focusing on the notion of Fields of Experience and investigating how both proposals promote practices that value children's protagonism and enrich their integral development in Early Childhood Education. The methodology used, based on bibliographic and documentary review, seeks to understand the theoretical and practical implications of this dialogue for the construction of emergent curriculum centered on the child as an active subject. The study highlights significant convergences and divergences between Brazilian and Italian frameworks, emphasizing the flexibility and personalization of experiences in Reggio Emilia, in contrast to the more prescriptive orientation of the BNCC. Furthermore, it underscores, through a historical overview of Brazilian Early Childhood Education, that the adoption of practices inspired by the Italian approach requires a sensitive adaptation to the national context. It is concluded that the articulation between the principles of the BNCC and the Italian guidelines is not merely a transposition; although it has fostered more flexible curricular practices that

¹ Discente da Licenciatura em Pedagogia do Univag – Centro Universitário de Várzea Grande.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Docente no Centro Universitário de Várzea Grande – UNIVAG. Orientadora.

respect the specificities and needs of children in Brazil, it still faces challenges particular to the Early Childhood Education stage in the Brazilian context.

Keywords: Emergent Curriculum. BNCC. Reggio Emilia. Fields of Experience. Early Childhood Education.

Considerações Iniciais

Esse artigo apresenta uma análise da relação entre a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) e a abordagem de Reggio Emilia, especialmente a partir da noção de Campos de Experiência. A escolha por desenvolver essa pesquisa no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) surge do interesse no campo do Currículo e em explorar proposições curriculares na Educação Infantil, especialmente no que tange à promoção do protagonismo da criança e no reconhecimento de suas potencialidades, uma vez que ambas as abordagens oferecem práticas versáteis que podem enriquecer o processo educativo e contribuir para o desenvolvimento integral dos estudantes.

A BNCC, implementada como um documento orientador da produção do currículo para a Educação Básica no Brasil, estabelece os Campos de Experiência como organizadores das práticas pedagógicas e das experiências cotidianas na Educação Infantil. Esses campos representam áreas de desenvolvimento que visam proporcionar às crianças oportunidades diversificadas de aprendizado, ancoradas em experiências significativas. Assim, a BNCC estrutura o arranjo curricular da Educação Infantil nos seguintes Campos de Experiência: 1) O Eu, o Outro e o Nós, 2) Corpo, Gestos e Movimentos, 3) Traços, Sons, Cores e Formas, 4) Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação, e 5) Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações (Brasil, 2018). Esses campos dialogam diretamente com as interações e brincadeiras, os dois eixos principais da BNCC para a Educação Infantil, que visam assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Desde o final do século XIX, a Itália tem influenciado a visão sobre a infância e a Educação Infantil. Vários pensadores contribuíram para esse debate, como as irmãs Agazzi e Maria Montessori, além de Mario Montecelli e Bruno Ciari, no início do século XX. Na década de 1950, a Escola de Barbiana ganhou destaque, e, nos anos 1960, em parceria com sindicatos, feministas e comunistas na gestão pública, a cidade de Reggio Emilia destacou-se pela integração entre pedagogia, política e pesquisa (Finco *et. al.*, 2012).

A abordagem de Reggio Emilia, criada por Loris Malaguzzi na Itália, é internacionalmente reconhecida por seu foco na criança como protagonista do aprendizado, defendendo a construção do conhecimento por meio da exploração e da experiência. Essa abordagem se destaca pela “Pedagogia da Escuta”, um princípio central que valoriza a expressão das crianças e a criação de ambientes educativos ricos e desafiadores (Edwards, 1998).

A Itália sempre cultivou uma abordagem diferenciada para a pré-escola e a creche, focando em uma pedagogia centrada na criança e no brincar, valorizando a vivência da infância em vez de um modelo escolar tradicional. Na edição mais recente de seus documentos de orientações curriculares, o país reafirma seu compromisso com a continuidade entre a pré-escola e os primeiros anos do ensino fundamental, conhecido na Itália como Escola Primária, para crianças de 3 a 10 anos. A noção dos Campos de Experiência está presente nessas Escolas da Infância italianas.

Nesse sentido, a análise da BNCC à luz da abordagem de Reggio Emilia, realizada neste artigo, é relevante para compreender como as práticas curriculares brasileiras se aproximam ou se distanciam de uma perspectiva que valoriza a escuta ativa e a participação das crianças no processo educativo. A contribuição teórica dessa análise é fundamental, pois possibilita identificar como esses dois referenciais pedagógicos, originados em contextos socioculturais distintos, podem dialogar e complementar-se, oferecendo subsídios para práticas pedagógicas mais alinhadas com as necessidades das crianças no contexto brasileiro.

O presente estudo busca ressaltar tanto os pontos de convergência quanto às diferenças significativas entre a BNCC e a abordagem de Reggio Emilia, destacando como a noção de Campos de Experiência pode ser (re)interpretada a partir dos princípios da Pedagogia da Escuta. Ao comparar a estrutura curricular proposta pela BNCC com as diretrizes presentes nas *Indicações Nacionais para o Currículo da Escola da Infância e do Primeiro Ciclo de Instrução* da Itália, de 2012 (Itália, 2015a) e o item *Campos de experiência* do documento *Novas orientações para uma nova escola da infância*, de 1991 (Itália, 2015b), é possível identificar possíveis articulações e adaptações que favoreçam o desenvolvimento de uma pedagogia mais integrada e centrada na criança no Brasil.

A pesquisa se apoia em metodologia bibliográfica através de levantamento e análise de material previamente publicado, especificamente livros e artigos científicos.

E na análise documental das seguintes normativas curriculares brasileiras e italianas: *Base Nacional Comum Curricular* (Brasil, 2018), *Indicações Nacionais para o Currículo da Escola da Infância e do Primeiro Ciclo de Instrução* da Itália, de 2012 (Itália, 2015a) e o item *Campos de experiência* do documento *Novas orientações para uma nova escola da infância*, de 1991.

O levantamento e a seleção dessas fontes foram realizados nas bibliotecas digitais, *Scielo*, Periódicos CAPES e EBSCO *HOST*, inicialmente com as seguintes palavras-chave ou descritores: currículos emergentes, Reggio Emilia, Campos de Experiência, BNCC, Educação Infantil. Novas buscas foram feitas a partir desses mesmos descritores, com base em critérios de relevância, credibilidade e atualidade.

Após a escolha das fontes, foi realizado um estudo aprofundado desses artigos, que possibilitou extrair e sistematizar os principais conceitos, ideias e teorias que pudessem ser aplicados à questão central da pesquisa.

Por fim, a pesquisa visa fornecer subsídios teóricos e práticos para a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas da e para a infância, contribuindo para a promoção de abordagens curriculares que dialoguem com as necessidades e potencialidades das crianças, respeitando sua autonomia e favorecendo a construção de um currículo emergente e participativo. A expectativa é que os achados dessa análise crítica ofereçam diretrizes valiosas tanto para educadores quanto para formuladores de políticas públicas, possibilitando o fortalecimento de uma Educação Infantil de qualidade no Brasil, alinhada com as melhores práticas internacionais.

Contexto histórico para a articulação dos documentos

A história da educação para infância brasileira é uma narrativa marcada por avanços e retrocessos, refletindo as condições culturais, estruturais e institucionais da sociedade em diferentes períodos. Desde as primeiras iniciativas assistenciais até a recente institucionalização da Educação Infantil como direito garantido pela Constituição, a trajetória desse segmento educativo revela as complexidades e as lutas necessárias para que a infância fosse reconhecida como uma fase crucial para o desenvolvimento humano. Como analisado por autores como Ribeiro (2001), Saviani (2000), Moraes (1989) e Ghiraldelli (2001), que destacam como essa etapa de Educação Básica brasileira foi moldada por contextos culturais e sociais específicos, formando um cenário único e cheio de desafios.

No Brasil colonial, a educação para a primeira infância estava muito distante do que conhecemos hoje. A Igreja Católica desempenhava um papel central na organização dos poucos espaços educacionais existentes, e as práticas voltadas para a infância tinham, sobretudo, um caráter assistencialista. Ribeiro (2001) enfatiza que, durante esse período, a educação das crianças pobres e órfãs estava majoritariamente sob responsabilidade de ordens religiosas e instituições de caridade, que viam a educação como uma forma de catequização e controle social, e não como um direito. O conceito de infância, nessa época, era muito reduzido, e as crianças eram frequentemente tratadas como pequenos adultos, sem direitos específicos e com uma expectativa de que, ao crescerem, servissem às elites.

Com a chegada do século XIX e o movimento de independência, surgiram as primeiras discussões sobre a criação de um sistema educacional no Brasil. Mesmo com a independência política em 1822 e a promulgação da primeira Constituição em 1824, a educação continuava acessível a uma minoria privilegiada. A criação das primeiras escolas públicas em meados do século XIX trouxe uma tímida expansão no acesso à educação básica, mas a infância ainda não era vista como uma fase que merecesse atenção especial. Esse cenário começou a mudar com a Lei do Ventre Livre de 1871 e a Lei Saraiva de 1881, que, embora focadas em outras questões, simbolizaram um momento de transição e reflexão sobre a cidadania e os direitos no país. No entanto, a educação para infância continuava a ser uma área negligenciada e, em grande parte, restrita às classes altas que podiam contratar tutores ou enviá-los a instituições religiosas.

No início do século XX, com a instauração da República em 1889, surgiram as primeiras iniciativas de reformas educacionais. A partir dos anos 1930, no contexto de modernização e urbanização crescente, o Brasil assistiu a uma onda de reformas inspiradas nas ideias de pensadores educacionais internacionais e nas teorias da Escola Nova, que defendiam uma educação mais centrada na criança.

Saviani (2000) destaca que, nesse período, surgiu o Movimento dos Pioneiros da Educação Nova, liderado por intelectuais como Anísio Teixeira e Lourenço Filho, que defendiam uma educação voltada para o desenvolvimento integral da criança. No entanto, as iniciativas para a institucionalização da educação infantil ainda eram restritas e esparsas, com foco mais nas séries iniciais do ensino fundamental. Em 1934, a Constituição estabeleceu pela primeira vez que a educação era uma responsabilidade do

Estado, mas a primeira infância ainda não era uma prioridade. Em 1937, sob o regime do Estado Novo, Getúlio Vargas criou políticas sociais voltadas para a infância, como a Fundação para o Bem-Estar do Menor (FEBEM), mas estas tinham um caráter mais punitivo e assistencialista do que educacional.

Foi com a Constituição de 1988 que a educação da infância passou a ser vista como um direito de todas as crianças e uma obrigação do Estado. Esse foi um marco fundamental para a educação brasileira, que consolidou o direito à educação na faixa de 0 a 6 anos e estabeleceu a educação como um direito social. Saviani (2000) observa que a inclusão da Educação Infantil na Constituição reflete o resultado de anos de luta dos movimentos sociais e de educadores comprometidos com a universalização do ensino e a valorização da infância. Assim, a Constituição de 1988 representou uma mudança paradigmática ao afirmar a importância do desenvolvimento integral da criança e ao introduzir a ideia de que a Educação Infantil é a base para o desenvolvimento humano e social. Esse foi um ponto de virada para o Brasil, mas ainda havia muitos desafios para que esse direito fosse efetivamente garantido.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada pela Lei nº 9.394, foi outro avanço significativo. A LDB organizou a educação básica em três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. De acordo com a LDB, a primeira etapa deve ser oferecida em creches e pré-escolas, focando no desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social das crianças de até 6 anos. A partir desse momento, a Educação Infantil passou a ser vista como uma etapa fundamental no desenvolvimento das capacidades cognitivas e sociais das crianças. Além disso, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), de 1998, para a Educação Infantil representou um avanço importante, pois ofereceu orientações para que as escolas desenvolvessem currículos que respeitassem o desenvolvimento e a cultura da infância.

Morais (1989) enfatiza que, nessa etapa da formação humana, o respeito pela diversidade cultural se tornou essencial, pois cada criança traz consigo uma bagagem cultural que deve ser valorizada e incluída no ambiente escolar:

Todavia, quando o prosseguimento dos contatos culturais os vai evidenciando como significativos, há a plena possibilidade de superação da negação do outro no sentido das assimilações aculturativas, bastando para tanto que os inevitáveis etnocentrismos não sejam transformados, por uma racionalização desvirtuada, em

amordaçamento da cultura alheia, por direta repressão ou por posturas de desdém. (Morais, 1989, p. 28).

Mesmo com essas conquistas, a Educação Infantil no Brasil ainda enfrenta grandes desafios. Ghiraldelli (2001) em sua análise, aponta que o conceito de Educação Infantil no Brasil ainda é recente e muitas vezes tratado de maneira secundária pelas políticas públicas.

Tomando como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, publicadas em 2010 e vinculadas à Resolução no 5, de 17 de dezembro de 2009, a *Base Nacional Comum Curricular*, aprovada em 2017, da continuidade em um olhar para a Educação Infantil, reforçando a importância do desenvolvimento de competências e habilidades desde os primeiros anos de vida, mas a implementação efetiva dessas diretrizes ainda enfrenta barreiras, especialmente em contextos de desigualdade.

Sob essa perspectiva, a BNCC define os cinco campos de experiência, mencionados anteriormente, para a etapa da Educação Infantil, que têm como objetivo promover o desenvolvimento integral da criança e estimular seu protagonismo. Esses campos de experiência refletem a importância da interação, da expressão e do conhecimento de si e do outro, enfatizando o papel ativo da criança em seu processo de aprendizagem.

A Educação Infantil brasileira, foi historicamente moldada por fatores culturais, políticos e sociais, e os desafios enfrentados ao longo dos anos refletem o contexto de um país diverso e em desenvolvimento. Em síntese, se trata uma conquista recente que precisa ser constantemente defendida e aprimorada. Com a Constituição de 1988, a LDB de 1996, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). e a BNCC, o Brasil avançou em termos de garantia de direitos e estruturação do sistema de ensino para a infância. Contudo, a necessidade de uma abordagem humanizada, que respeite as especificidades culturais e sociais das crianças brasileiras, permanece central para que a Educação Infantil se consolide como um verdadeiro direito universal e promova o desenvolvimento integral de cada criança.

Vale ressaltar que a experiência italiana demonstra um forte compromisso com a continuidade entre a pré-escola e os primeiros anos do ensino fundamental – chamado na Itália de Escola Primária – para crianças de 3 a 10 anos. Historicamente, o país sempre concebeu a pré-escola e a creche de maneira não escolarizada, adotando uma

pedagogia focada na criança e no brincar, com ênfase na vivência e nas experiências da infância. Segundo Finco *et. al.* (2015, pp. 8-9) “desde 1914, a Itália elabora orientações nacionais para a escola da infância, isto é, das pré-escolas lá chamadas de Escolas da Infância, [...] sem ser adultocêntrica, sem disciplinas escolares, visando uma pedagogia de processo e não de resultado”.

Dessa forma, a abordagem de Reggio Emilia destaca-se por sua visão inovadora e altamente respeitosa das potencialidades infantis, com princípios que promovem a valorização das culturas locais, a participação ativa das crianças e a criação de ambientes que incentivam a curiosidade e a exploração. Sendo a abordagem teórico-metodológica e a experiência curricular italianas grandes inspirações para proposição de em uma base nacional comum para todos os níveis de educação e ensino, que preservasse a especificidade da Educação Infantil.

A abordagem de Reggio Emília e o currículo emergente

A abordagem de Reggio Emilia, desenvolvida na cidade homônima no norte da Itália, pelo seu precursor Loris Malaguzzi, é amplamente reconhecida por sua visão inovadora da Educação Infantil, rompendo com antigas dicotomias que separam conceitos como prazer/aprendizagem, função da família/função da escola, e ensino/aprendizagem. Além disso, a arte, em suas diferentes linguagens, incluindo o teatro, música e artes visuais, é integrada ao cotidiano escolar como uma ferramenta vital para a construção de conhecimento e desenvolvimento integral das crianças.

Segundo Edwards, Gandini e Forman (1998, p. 17, tradução nossa):

Em Reggio, os professores sabem como ouvir as crianças, como permitir-lhes tomar a iniciativa e, ao mesmo tempo, como orientá-las de forma produtiva. Não existe nenhum fetiche sobre alcançar padrões adultos e, ainda assim, a dedicação exemplificada pela comunidade garante que o resultado será um trabalho de qualidade. O efeito surge pelo cuidado infinito com todos os aspectos da existência, seja a decisão de constituir grupos de dois ao invés de três crianças, a escolha entre o pincel e a canetinha, ou a receptividade as surpresas e a surpreender.

Essa perspectiva, que promove a integração entre esses aspectos, busca construir uma pedagogia colaborativa e inclusiva, onde a escola, a família e a comunidade têm papéis ativos no desenvolvimento das crianças. O modelo educacional de Reggio Emilia

não apenas valoriza o protagonismo infantil, mas também cria um ambiente que prioriza a autonomia, a criatividade e a construção de vínculos sociais significativos desde a primeira infância. Dito de outra forma, enfatiza o papel do ambiente como um “terceiro educador”, um espaço que dialoga com as crianças e as encoraja a investigar, descobrir e criar (Cruz; Cruz, 2017).

Essa concepção ressoa com os objetivos da BNCC, que também propõe a criação de contextos que integrem as experiências cotidianas das crianças aos saberes culturais e científicos, promovendo uma educação mais significativa e contextualizada (Brasil, 2018, p. 36).

De acordo com Martins (2016), ao abordar a Pedagogia da Escuta de Reggio Emilia, é essencial reconhecer a importância de valorizar a autonomia, a criticidade e a cooperação entre a escola e a família, especialmente nos primeiros anos da vida escolar. Assim, a Educação Infantil deve ser compreendida como um momento crucial para a constituição do sujeito histórico e social, um espaço para fomentar a criatividade, a intelectualidade e o protagonismo das crianças.

Nesse contexto, o conceito de “currículo emergente”, cunhado por Carlina Rinaldi, revoluciona a maneira como pensamos o planejamento educacional. Em oposição a modelos tradicionais que definem previamente objetivos de aprendizagem de forma rígida e pré-estabelecida, a autora propõe um tipo de planejamento mais fluido e responsivo para seu currículo emergente. Nesse currículo o planejamento dos projetos desenvolvidos ocorre sem objetivos pré-concebidos e depende diretamente dos relacionamentos entre professores, crianças e comunidade:

Um projeto, que vemos como uma espécie de aventura e pesquisa, pode iniciar através de uma sugestão de um adulto, da ideia de uma criança ou a partir de um evento, como uma nevasca ou qualquer coisa inesperada. Contudo, cada projeto está baseado na atenção dos educadores àquilo que as crianças dizem e fazem, bem como no que elas não dizem e não fazem. Os adultos devem dar tempo suficiente para o desenvolvimento dos pensamentos e das ações das crianças (Rinaldi, 2016, p. 113).

Para Rinaldi, a educação não deve ser apenas uma transmissão de conteúdos, mas um espaço onde as vozes dos alunos são ouvidas, e suas experiências e curiosidades se tornam fundamentais para o processo de aprendizagem. Sendo a educação promotora de um ambiente de escuta ativa, onde educadores e alunos se

envolvam em diálogos constantes, a dúvida não é vista como um obstáculo, mas como uma oportunidade valiosa para a exploração e a reflexão.

Ao invés de simplesmente cumprir um currículo preestabelecido, os educadores são convidados a acompanhar o fluxo de interesses e questionamentos dos alunos, permitindo que o conhecimento emergente se desenvolva de maneira orgânica. A fascinação pelo desconhecido torna-se uma força motriz que impulsiona a aprendizagem, transformando a sala de aula em um verdadeiro laboratório de ideias. É nesse espaço que a investigação, a descoberta e a invenção se entrelaçam, permitindo que os alunos se tornem protagonistas de sua própria jornada de aprendizagem. Essa visão desafia os educadores a repensarem seus métodos, a abandonar roteiros fixos e a abraçar a incerteza como parte essencial do processo educativo.

Além disso, o conceito contribui para o desenvolvimento de habilidades críticas, como o pensamento crítico e a criatividade. Em um ambiente onde a investigação é valorizada, os alunos aprendem a formular perguntas, a explorar respostas e a criar conexões entre diferentes áreas do conhecimento. Assim, o currículo emergente não se baseia em objetivos educacionais pré-definidos, mas valoriza a construção do aprendizado de forma flexível e adaptativa, respeitando o ritmo e as descobertas das crianças ao longo do processo educativo.

Ao adotar essa perspectiva, prepara-se os alunos para o futuro, mas também se cultiva uma cultura de aprendizado contínuo, onde cada descoberta é um passo em direção a um entendimento mais profundo do mundo ao nosso redor. Com Rinaldi o currículo é flexível e nos convida a ver a educação como uma jornada colaborativa, rica em experiências e trocas, na qual cada indivíduo tem a oportunidade de brilhar em seu próprio ritmo e estilo.

Nos documentos pedagógicos da abordagem de Reggio Emilia, a criança é compreendida como um ser ativo e intencional, que participa de maneira única e significativa de seu processo educativo. Capaz de “colocar-se perante o mundo, criar um evento, habitar as diferentes situações” (Rinaldi *Apud* Fochi, 2015, p. 227). Valoriza-se a capacidade de interagir com o mundo de forma curiosa e expressiva, colocando-se diante das experiências com um olhar aberto e experimental. Em cada momento de aprendizado, a criança não apenas absorve conhecimentos, mas transforma o ambiente e, ao mesmo tempo, é transformada por ele. Esse envolvimento intenso e pessoal revela uma educação construída a partir do respeito pelos interesses, expectativas e

singularidades de cada indivíduo, onde o ato de aprender se torna um projeto compartilhado entre a criança e a comunidade educativa. Dessa forma, “quem participa de um percurso educativo, de fato, coloca em jogo o próprio crescimento e o faz com base nas próprias expectativas e do próprio projeto” (Ibidem).

Para Éboli (2011, p. 20), “a criança nessa concepção é aquela que brinca, se relaciona naturalmente com o mundo e com o outro, utiliza seu corpo de infinitas maneiras e experimenta o mundo através dele, corre, tem curiosidade, medo, é espontânea, e é capaz de criar suas próprias hipóteses”. Essa definição capta a essência da abordagem de Reggio Emilia, em que o brincar é considerado uma forma fundamental de aprendizagem. Os estudantes são encorajados a explorar, questionar e interagir com o ambiente ao seu redor, o que inclui não apenas a interação com os educadores, mas também com os colegas e o espaço físico da escola. Enquanto os educadores atuam como facilitadores, observando atentamente as crianças para entender seus interesses e necessidades. A observação é cuidadosa, permitindo que os educadores criem ambientes ricos e estimulantes que convidam à exploração. Materiais variados, como blocos, tintas, argila e outros elementos, são escolhidos com o intuito de inspirar a criatividade, a investigação e a descoberta. Além de incentivar a expressão de suas ideias e sentimentos de diversas formas, seja através da arte, da música ou da dramatização.

A documentação do processo de aprendizagem é um aspecto fundamental para a educação da primeira infância, de acordo com os preceitos de Reggio Emilia. As experiências das crianças são registradas por meio de fotos, gravações de vídeo e anotações, permitindo que tanto os educadores quanto as famílias acompanhem o desenvolvimento das crianças. Essa prática não apenas fortalece a relação entre a escola e a família, mas também valoriza o aprendizado como um processo contínuo, onde cada passo é significativo e digno de ser celebrado.

Outro aspecto central da abordagem é a ênfase nas relações sociais. As crianças são incentivadas a trabalhar em grupo, o que promove a colaboração e o respeito mútuo. Essa interação social não apenas enriquece o aprendizado, mas também contribui para o desenvolvimento emocional e social das crianças, preparando-as para se tornarem cidadãos conscientes e participativos.

Existem pontos de integração entre os currículos emergentes, a experiência de Reggio Emilia e a BNCC, eles são voltados para a criação de currículos que respeitem a

singularidade de cada criança e favoreçam seu desenvolvimento em todos os aspectos, contribuindo para a formação de indivíduos mais autônomos e crítico. São propostas em que é possível destacar visões humanizadas da criança, reconhecendo-a como um ser integral, curioso e ativo. A Educação Infantil é entendida como jornada, deve promover um ambiente onde as crianças se sintam seguras e apoiadas em suas explorações e descobertas, por meio do brincar.

As contribuições da noção de campos de experiência

A *Base Nacional Comum Curricular* é um documento que estabelece os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que todos os alunos brasileiros devem alcançar em cada etapa da Educação Básica. Na etapa da Educação Infantil, a BNCC organiza esses objetivos, primeiramente, de acordo com os eixos estruturantes estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), Resolução CNE/CEB no 5/2009, são eles as *interações* e as *brincadeiras*, para então assegurar seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento – 1) *Conviver*, 2) *Brincar*, 3) *Participar*, 4) *Explorar*, 5) *Expressar* e 6) *Conhecer-se*.

A partir disso, a BNCC estabelece cinco campos de experiência como eixos estruturantes do currículo, reconhecendo a importância de promover situações de aprendizagem que contemplem diversas dimensões do desenvolvimento infantil. São eles: 1) *O Eu, o Outro e o Nós*; 2) *Corpo, Gestos e Movimentos*; 3) *Traços, Sons, Cores e Formas*; 4) *Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação*; 5) *Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações*. Segundo a própria BNCC eles “constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2018, p. 36). Assim, cada um desses campos representa um conjunto de experiências que contribuem para a formação integral das crianças, abrangendo aspectos cognitivos, afetivos, sociais e culturais.

Nessa perspectiva, a análise dos princípios da BNCC relacionados aos campos de experiência envolve a compreensão dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estabelecido, bem como a articulação desses objetivos com as práticas pedagógicas voltadas para a promoção do desenvolvimento infantil:

A sociedade e os seres humanos têm direito a uma educação que os constitua como outros, na relação com coletividades mais amplas, e os

ajude a reconhecer e a trabalhar as diferenças, cultivando as que constituem a identidade pessoal, grupal, nacional e de gênero e, ao mesmo tempo, superando as que reduzem os seres humanos à condição de objetos, de coisas, desqualificando-os e confirmando preconceitos. (Coêlho, 2012, p. 10).

Essa citação destaca a importância de uma educação que não apenas transmita conhecimentos, mas que também forme indivíduos críticos, conscientes de sua identidade e do seu papel em uma sociedade diversa. Na análise dos princípios da BNCC relacionados aos campos de experiência, é essencial compreender como esses objetivos de aprendizagem e desenvolvimento podem ser integrados nas práticas pedagógicas.

A BNCC propõe uma educação que respeite e valorize as diferenças, permitindo que crianças e jovens se reconheçam em suas particularidades, ao mesmo tempo em que se conectam com coletividades mais amplas. Essa abordagem é crucial para a formação de uma sociedade inclusiva e plural, onde cada indivíduo é visto como um sujeito ativo, capaz de interagir e contribuir para o bem comum.

Quanto aos documentos italianos³, as *Novas Orientações para a Nova Escola da Infância* de 1991 e as *Indicações Nacionais Curriculares* de 2012, campos de experiência também são propostos e organizados para proporcionar uma Educação Infantil que valorize a criança como sujeito ativo e protagonista de seu desenvolvimento e aprendizado. Esses arranjos curriculares – anteriores à BNCC – são propostos com o intuito de englobar diversas dimensões do desenvolvimento humano, respeitando a curiosidade natural e a capacidade das crianças de explorar, sentir e compreender o mundo ao seu redor. Entre o primeiro e o segundo documento os campos de experiência reduziram de seis para cinco, mas mantêm todos os aspectos iniciais, adaptando-os para uma prática educativa mais coesa e prática.

Essa mudança, de seis para cinco campos de experiência nos documentos italianos, reflete não apenas uma simplificação estrutural, mas também um aprofundamento conceitual. A reorganização demonstra um esforço em alinhar as práticas pedagógicas a uma visão mais integrada e holística do desenvolvimento infantil, em que os campos de experiência passam a dialogar ainda mais entre si. Esse

³ *Documentos vinculados às leis italianas para educação 0-10 anos*, elaborados pelo Ministério da Instrução e da Universidade e da Pesquisa. Documento de reprodução livre, traduzido por Flávio Soares Junior e publicado no livro: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (Orgs.). *Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro*. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

movimento traduz o compromisso com uma educação que valoriza a interconexão dos saberes e a criação de contextos educativos significativos, onde as crianças possam vivenciar experiências diversificadas e ao mesmo tempo interligadas, respeitando a singularidade de cada uma. Assim, o foco desloca-se para uma abordagem menos fragmentada, que prioriza a construção de um ambiente rico em estímulos e que favoreça a coautoria das crianças no processo de aprendizagem.

Essa coesão é alcançada, em parte, pela busca por uma prática educativa que seja ao mesmo tempo enraizada nas especificidades culturais e suficientemente flexível para abraçar a pluralidade de contextos e realidades. Os campos de experiência revisados mantêm o objetivo de contemplar aspectos essenciais do desenvolvimento humano, como a interação social, a expressão artística, a exploração científica e o vínculo com a cultura local. Ao mesmo tempo, reconhecem a importância de integrar essas dimensões de maneira fluida e não compartimentalizada. Essa filosofia, presente tanto nas Orientações de 1991 quanto nas Indicações de 2012, inspirou práticas curriculares em outros contextos, incluindo a BNCC, que ressoam com o mesmo objetivo de oferecer à criança a possibilidade de aprender por meio de experiências que refletem a complexidade e a riqueza da vida em sociedade.

Na Itália os cinco campos de experiência organizados são nomeados da seguinte forma: 1) *Eu e o outro*; 2) *O corpo e o movimento*; 3) *Imagens, sons, cores*; 4) *Os discursos e as palavras* e 5) *O conhecimento do mundo*. Na qualidade de organizadores dos espaços-tempos dos currículos, os campos acolhem e valorizam as curiosidades, explorações e ideias das crianças, ampliando-as e criando oportunidades de aprendizagem que ajudem a organizar as descobertas feitas por elas ao longo do processo. Segundo as *Indicações Nacionais Curriculares*:

Cada campo de experiência oferece um conjunto de objetos, situações, imagens e linguagens, referidos aos sistemas simbólicos de nossa cultura, capazes de evocar, estimular, acompanhar aprendizagens progressivamente mais seguras. Na escola da infância os objetivos para o desenvolvimento da competência sugerem ao professor orientações, atenções e responsabilidades no criar pistas de trabalho para organizar atividades e experiências que promovam a competência, que nesta idade é entendida de modo global e unitário (Itália, 2012a, pp. 58-59).

Para o campo de experiência *O Eu e o Outro*, o foco do documento está na construção da identidade pessoal e na compreensão da alteridade. As crianças são

incentivadas a refletir sobre quem são, suas origens, suas relações familiares e sociais, desenvolvendo a autocompreensão e o respeito pelos outros. Esse campo enfatiza as interações sociais, que são fundamentais para o desenvolvimento de competências emocionais e sociais, como o respeito, a cooperação e a empatia. As crianças são motivadas a perceber a diversidade e a reconhecer a importância da convivência harmônica, compreendendo que cada pessoa possui uma história e características únicas.

O Corpo e o Movimento é um campo de experiência que contempla o desenvolvimento físico e motor das crianças, valorizando as experiências corporais como meio de expressão, descoberta e comunicação. Nesse campo, são promovidas atividades que incentivam as crianças a explorar suas capacidades físicas, o que inclui o movimento, o equilíbrio, a coordenação e a força. Na perspectiva apresentada pelas *Indicações Nacionais Curriculares*, o corpo é visto como uma ferramenta essencial para a aprendizagem, e, através das experiências corporais, as crianças desenvolvem uma maior consciência de si mesmas e do espaço que ocupam no mundo. É também um campo que permite a descoberta de limites e possibilidades, onde o corpo se torna protagonista na interação com o ambiente e com os outros.

O campo de experiência *Imagens, Sons, Cores* explora as diversas formas de expressão artística, como as artes visuais, a música e a dança, abrindo espaço para que as crianças possam expressar suas emoções e ideias de maneira criativa. Por meio da exploração de cores, formas, texturas, sons e movimentos, as crianças são incentivadas a experimentar o mundo artístico, desenvolvendo não apenas habilidades manuais e sensoriais, mas também o apreço pela estética e pela cultura. Segundo as orientações curriculares italianas, esse campo promove a criatividade e a liberdade de expressão, ajudando as crianças a construir um repertório cultural variado e a desenvolverem uma sensibilidade para as manifestações artísticas.

As vivências localizadas no campo de experiência *Discursos e Palavras*, devem ter ênfase no desenvolvimento da linguagem verbal e não verbal. Esse campo de experiência italiano reconhece a linguagem como um meio crucial para a comunicação, a expressão de pensamentos e sentimentos e a construção de conhecimentos. As crianças são incentivadas a explorar a linguagem falada e escrita, o que inclui o contato com histórias, contos, conversas e a interação com textos e símbolos diversos. Esse campo valoriza a escuta, o diálogo e a capacidade de articular ideias, promovendo o

desenvolvimento de habilidades comunicativas e discursivas, fundamentais para a construção de relações e para a expressão do eu.

Por fim, as práticas do campo de experiência *O Conhecimento do Mundo* são aquelas que incentivam as crianças a explorarem e compreenderem o ambiente físico e social ao seu redor. Aqui, as atividades são orientadas para que as crianças observem, investiguem e reflitam sobre os fenômenos naturais, sociais e culturais. Este campo aborda desde a curiosidade científica e o contato com a natureza até o entendimento de conceitos básicos de matemática e ciências. As crianças são motivadas a explorar o mundo por meio da observação, experimentação e análise, desenvolvendo um olhar investigativo e crítico. Essa abordagem desperta o interesse por aprender e compreender a lógica do mundo em que vivem, conectando a experiência prática ao conhecimento teórico de maneira acessível e significativa.

Os campos de experiência italianos, oriundos das *Indicazioni Nazionali Curricolari* constituem uma abordagem holística que reconhece a complexidade e a riqueza do desenvolvimento infantil. Eles respeitam as singularidades e os tempos de cada criança, promovendo uma educação que vai além da simples aquisição de conhecimentos e que estimula a construção de uma identidade autônoma, colaborativa e criativa. Essas indicações para estruturar os currículos italianos das Escolas da Infância são alinhadas aos princípios pedagógicos fundamentais, defendendo o direito da criança de ser valorizada em sua integridade e em suas potencialidades, permitindo que ela possa se expressar, explorar e interagir com o mundo de maneira plena e livre.

A BNCC e a abordagem de Reggio Emilia em perspectiva

O pressuposto da valorização da criança como protagonista no processo de aprendizagem é um ponto de convergência expressivo entre diversas vertentes da educação contemporânea. Segundo Fortunato (2010, p. 163), “para a que a plena configuração do sujeito aconteça ao longo do processo educativo, cada criança precisa ser compreendida como única, logo, as atividades e exigências devem ser múltiplas.” A BNCC e a abordagem de Reggio Emilia – sendo a segunda compreendida na qualidade de representativa do eixo orientador apresentado nos documentos curriculares italianos –, reconhecem a importância de enxergar a criança não apenas como receptora passiva de conhecimento, mas como sujeito ativo, capaz de construir significados e de interagir com o mundo à sua volta. Essa visão parte do princípio de que a criança é curiosa,

criativa e possui uma capacidade natural de aprender através da interação com o ambiente e com os outros, o que exige uma reconfiguração do papel do professor, que passa a ser mediador e facilitador do processo educativo.

Nesse sentido, explorar as relações entre esses documentos curriculares e seus fundamentos pedagógicos possibilita compreender como a defesa da centralidade da criança e a busca pela promoção do aprendizado mais significativo e conectado com a realidade de cada estudante contribui com práticas curriculares mais flexíveis e adaptadas aos postulados teóricos presentes nos dois documentos. Para tanto, optou-se pela criação de uma tabela de exposição dos dados levantados a partir da análise da *Base Nacional Comum Curricular* (Brasil, 2018), das *Novas Orientações para a Nova Escola da Infância* (Itália, 2015b) e as *Indicações Nacionais Curriculares para o currículo da escola da infância e do primeiro ciclo de instrução* (Itália, 2015a):

Tabela 1: Convergências e divergências em documentos curriculares normativos brasileiros e italianos para Educação Infantil

Campo de Experiência da BNCC: O Eu, o Outro e o Nós	
Convergências encontradas	Divergências críticas
A ênfase na construção da identidade pessoal e no desenvolvimento de habilidades sociais é convergente nos documentos curriculares analisados. As crianças são incentivadas a explorar seu próprio "eu", seu lugar na família, na escola e na comunidade, promovendo a empatia, o respeito e a convivência com a diversidade.	A BNCC estabelece habilidades específicas para cada fase do desenvolvimento, enquanto no documento normativo italiano de 2012, essa construção da identidade e das relações sociais ocorre de maneira mais flexível, conforme o interesse da criança. Nos documentos italianos, há uma orientação para a convivência, mas com menos prescrição de metas, promovendo mais abertura e personalização.
Campo de Experiência da BNCC: Corpo, Gestos e Movimentos	
Convergências encontradas	Divergências críticas
Os três documentos normativos valorizam o corpo como meio de expressão e aprendizado. São incentivadas atividades físicas, lúdicas e sensoriais que promovem a coordenação motora, o equilíbrio e a autonomia. Em Reggio Emilia, o movimento é visto como uma linguagem rica para a	Na BNCC, o corpo e o movimento são orientados por habilidades e competências que direcionam o trabalho pedagógico. Nos documentos normativos italianos, há mais liberdade para a criança usar o corpo de diferentes maneiras e com uma exploração livre e contínua, sem diretrizes específicas. Além disso,

exploração e a experimentação do ambiente e das relações.	eles enfatizam a liberdade de movimento, sem uma estrutura de competências específica.
Campo de Experiência da BNCC: Traços, Sons, Cores e Formas	
Convergências encontradas	Divergências críticas
É expressiva a valorização das linguagens artísticas. As <i>Indicações Curriculares</i> e a BNCC incentivam a expressão através de diferentes linguagens, como a pintura, a música e as construções, permitindo que as crianças representem o que pensam e sentem. Nos documentos italianos, esse campo é refletido como uma forma de expressão sensorial e estética, onde as crianças experimentam e expressam sua criatividade.	Na BNCC, a linguagem artística tende a ser um meio para desenvolver competências específicas, enquanto nas <i>Indicações Curriculares</i> , ela é valorizada como uma expressão livre e ilimitada do pensamento infantil. Em Reggio Emilia, as crianças são estimuladas a explorar as “cem linguagens”, sem imposição de metas, enquanto na BNCC há uma estrutura que orienta o educador para o desenvolvimento de habilidades.
Campo de Experiência da BNCC: Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação	
Convergências encontradas	Divergências críticas
Todos os documentos priorizam o desenvolvimento da linguagem. Em Reggio Emilia, há uma forte ênfase na expressão verbal e não verbal, na narrativa e na escuta ativa. A BNCC também valoriza esses aspectos, incentivando a construção da linguagem como um meio de comunicação e de desenvolvimento do pensamento crítico e da imaginação.	A BNCC organiza este campo em torno de competências e habilidades específicas de linguagem, enquanto em Reggio Emilia, a linguagem é vista como um processo de construção contínua e espontânea. Em Reggio Emilia, há mais flexibilidade para que as crianças sigam suas curiosidades e explorações sem a pressão de alcançar metas específicas.
Campo de Experiência da BNCC: Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações	
Convergências encontradas	Divergências críticas
Existe uma valorização do pensamento científico e da observação do ambiente. As crianças são incentivadas a explorar e observar o mundo ao seu redor, investigando fenômenos naturais e sociais. Para a abordagem de Reggio Emilia, essa investigação ocorre por meio de projetos de longo prazo, onde as crianças exploram temas conforme seu interesse.	Na BNCC, esse campo está estruturado para desenvolver habilidades em áreas do conhecimento como matemática e ciências, com uma ênfase em conceitos de quantidade, tempo e espaço que são apresentados conforme o desenvolvimento da criança. Para as orientações curriculares italianas, essas noções surgem de maneira mais orgânica e menos orientada por uma sequência

	predeterminada, permitindo uma abordagem mais contextual e exploratória, onde o conhecimento é construído a partir das experiências da criança.
--	---

Fonte: *Base Nacional Comum Curricular* (Brasil, 2018) e *Indicações Nacionais Curriculares* (Itália, 2012).

Herança educacional italiana na criação do currículo da Educação Infantil brasileiro

Em Reggio Emilia, por outro lado a escola é vista como um espaço de trocas constantes, onde todos são aprendizes em um ambiente pautado em relações de horizontalidade. A BNCC oferece uma abordagem consolidada para a construção da identidade e a socialização, mas o ambiente escolar brasileiro ainda tende a manter uma estrutura hierárquica. Isso desafia a efetiva implementação da BNCC, visto que o currículo da Educação Infantil pode avançar mais não exercício de uma prática que promova ambientes mais democráticos e menos centrados na figura do professor. Nota-se que a BNCC busca timidamente, nos documentos italianos, indicações sobre o que Rinaldi (2016, p. 111) diz ser um desafio para o professor, o desafio de “estar presente sem ser um intruso, a fim de manter melhor a dinâmica cognitiva e social enquanto está em progresso”.

A BNCC reconhece o papel do corpo, mas muitas vezes limita sua exploração a práticas de desenvolvimento motor, desconsiderando a complexidade do corpo como meio de comunicação e criação. Em Reggio Emilia, o corpo o corpo é valorizado como parte de uma experiência estética e sensorial que pode ser entendida como mais rica. Embora a herança seja identificável, a reflexão aqui é que a BNCC poderia integrar a dimensão estética do corpo de forma mais explícita, conectando o movimento à criatividade e à expressão artística, indo além das habilidades físicas e motoras.

A defesa da importância das linguagens artísticas na BNCC, além de valorização da diversidade de expressões artísticas nacionais no currículo, pode ser vista também como um diálogo com a experiência curricular italiana para escolas da infância. Nessa perspectiva relacional, é possível afirmar que metodologicamente sua implementação é frequentemente limitada pela estrutura escolar tradicional, que privilegia o produto e a avaliação padronizada. A influência teórica da abordagem de Reggio Emilia desafia

essa visão ao focar no processo de criação e na importância de explorar múltiplas formas de expressão. Contudo, em muitos contextos, a arte ainda é vista como um complemento ao currículo, e não como parte essencial do desenvolvimento integral da criança.

Ao longo da história do conhecimento há uma tendência em priorizar escrita como principal forma de comunicação e elaboração cognitiva. O esforço da BNCC é exemplar ao valorizar a fala e a imaginação e para isso o documento brasileiro recebe contribuições dos arranjos curriculares flexíveis presentes nos documentos italianos. Isso porque em Reggio Emilia, os processos de escuta profunda, permitem que diversas formas de expressão das crianças estejam no centro do processo educativo.

As normativas da BNCC estabelecem que por meio da escuta ativa da turma e do entendimento aprofundado do currículo, o professor promove experiências de aprendizagem significativas para as crianças. Segundo Oliveira (2018), essas atividades não devem se limitar a aulas específicas nem ocorrer em horários predeterminados; elas precisam integrar todos os momentos da rotina na Educação Infantil. Busca-se então subsidiar posturas mais abertas e flexíveis, onde o professor atua mais como facilitador e *coaprendente*, promovendo a autonomia da criança no processo de criação do conhecimento.

A BNCC reconhece a importância do espaço e do tempo no desenvolvimento infantil. Nesse contexto, é um desafio para o currículo de Educação Infantil brasileiro, lidar com horários menos flexíveis e espaços pouco adaptáveis às necessidades das crianças. Em Reggio Emilia, o espaço é pensado para ser dinâmico, flexível e estimulante, promovendo uma relação mais autônoma das crianças com o ambiente. Assim, aponta-se que, enquanto o documento aborda a importância do ambiente, também ignora em alguma medida as limitações práticas das escolas brasileiras, onde os espaços frequentemente carecem de infraestrutura e o tempo é controlado de maneira muito rígida. Para que o potencial da BNCC seja plenamente realizado, é interessante que o planejamento do currículo emergente possa repensar a organização do tempo e dos espaços de maneira mais criativa e fluida.

Através das colocações de Edwards, Gandini e Forman (1998, pp.17-18, tradução nossa) é possível destacar referência histórica dos desafios enfrentados em Reggio Emilia:

É tentador romantizar Reggio Emilia. Parece tão lindo, funciona tão

bem. Isso seria um erro. Fica claro nos ensaios deste livro que Reggio lutou muito no passado e que, na verdade, o conflito nunca está ausente das realizações de qualquer entidade dinâmica. As relações com a Igreja Católica não têm sido fáceis; as lutas políticas a nível municipal, provincial e nacional nunca cessam, e mesmo o início maravilhoso alcançado pelos jovens é ameaçado e talvez minado por um sistema educativo secundário e terciário que é muito menos inovador. Reggio se distingue menos pelo fato de ter encontrado soluções permanentes para estes problemas – pois, naturalmente, não o fez – do que pelo facto de reconhecer tais dilemas sem hesitação, continuando a enfrentá-los de forma séria e criativa. Por mais ideal seja um modelo ou sistema educacional, que seja um modelo ou sistema educacional, ele está sempre enraizado em condições locais.

Assim, a abordagem de Reggio Emilia não nasceu de uma utopia; ela é fruto de uma luta contínua e histórica por autonomia educacional e resistência a condições adversas, como os conflitos com a Igreja Católica e as tensões políticas nos diferentes níveis do governo italiano. Essa resistência e busca por inovação pedagógica estão enraizadas em contextos locais e culturais específicos de Reggio Emilia e da Itália, onde a participação comunitária e o apoio político foram fundamentais para o desenvolvimento e consolidação da abordagem. Essa estrutura foi construída de maneira orgânica, em resposta às demandas e às limitações da sociedade italiana, e conta com uma herança cultural que valoriza as artes, o diálogo e a expressão individual. Isso é essencial para compreender que, embora a abordagem seja inspiradora, sua adaptação para outras realidades — como o contexto brasileiro — exige uma análise cautelosa e sensível às diferenças culturais, estruturais e políticas.

A importância da sua prática está na sua forma de trabalhar com flexibilidade no currículo, com exagero na liberdade criativa, com a preocupação legítima com o aprendizado e, principalmente, pela ação deliberada de permitir a expressão (em qualquer uma das cem linguagens) da criança sobre seu próprio aprendizado e percepções. Esse legado não pode ser ignorado. (Fortunato, 2010, p. 167).

No Brasil, a Educação Infantil tem raízes que se entrelaçam com lutas por reconhecimento e políticas que, por muito tempo, priorizaram a assistência social em detrimento do desenvolvimento integral das crianças. É historicamente marcada por um enfoque assistencialista, focado em suprir necessidades básicas das crianças em situação de vulnerabilidade, em vez de explorar seu potencial cognitivo e expressivo. Com a introdução e a implementação da *Base Nacional Comum Curricular*, no entanto, as mudanças do cenário se intensificaram, estabelecendo o planejamento de atividades que

integrem o que está proposto no currículo com os interesses e ideias das crianças do grupo.

Enquanto a BNCC valoriza o desenvolvimento de competências e habilidades por meio dos campos de experiência, ainda há desafios para implementar essas diretrizes de maneira prática e coerente em um país tão diverso e com profundas desigualdades sociais. Dessa forma, as contribuições do diálogo entre a BNCC e a abordagem de Reggio Emilia não significam uma importação direta de sua concepção e estrutura. O que aproxima os campos de experiência brasileiros e italianos é um dos preceitos fundamentais da pedagogia desenvolvida em Reggio Emilia: a valorização da escuta, da expressão e do protagonismo infantil. Assim, as divergências apontadas podem ser vistas como um movimento que busca reconhecer e respeitar as características nacionais.

Nesse sentido, Fortunato aponta:

[... não cabe dizer que a educação escolar precisa melhorar suas redes comunicativas; o que está em jogo é a melhora na rede de distribuição de informações. Comunicar pressupõe um duplo movimento, como o que há na pedagogia da escuta de Reggio Emilia. Se o aluno não tem voz, não há comunicação. (Fortunato, 2010, p. 167).

As contribuições teórico-metodológicas italianas para o Brasil demandam um olhar sensível e contextualizado que entenda as condições locais, o histórico assistencialista da Educação Infantil brasileira, e a importância de valorizar as diversidades culturais. Desse modo, a inclusão de práticas inspiradas por Reggio Emilia, associada a uma interpretação contextualizada dos campos de experiência da BNCC, permite que o Brasil desenvolva uma Educação Infantil que dialogue com o contexto brasileiro e amplie as possibilidades de desenvolvimento integral para as crianças.

Considerações finais

A Educação Infantil no Brasil, formalizada nas últimas décadas, carrega um contexto específico de lutas pela inclusão e pelo reconhecimento da infância como uma fase central no desenvolvimento do indivíduo. Em sua formulação híbrida, a BNCC busca assegurar que todas as crianças tenham o direito de aprender e se desenvolver em um ambiente de cuidado e respeito, independentemente de sua origem social ou cultural. Ao organizar os campos de experiência, a *Base Nacional Comum Curricular* propõe diretrizes que visam garantir a qualidade e a equidade na educação da infância,

preservando uma base comum que respeite a diversidade e a pluralidade do país. Esses elementos são essenciais para o contexto brasileiro, onde as disparidades sociais e regionais desafiam constantemente a qualidade da educação.

Por outro lado, a abordagem reggiana, desenvolvida em Reggio Emilia após a Segunda Guerra Mundial, traz um contexto de reconstrução e de busca pela valorização da autonomia e da voz das crianças como protagonistas do processo de aprendizagem. Nesse sentido, a abordagem de Reggio Emilia enfatiza a importância do ambiente como terceiro educador e a liberdade para que as crianças explorem e experimentem o mundo de acordo com seus interesses e curiosidades. Esses princípios são fundamentais e oferecem um valioso contraponto à estrutura mais prescritiva da BNCC, pois permitem uma prática educativa mais flexível, baseada em projetos, na escuta atenta e na documentação do processo de aprendizagem.

No geral, a pesquisa evidenciou significativas convergências entre a BNCC e os documentos italianos *Novas Orientações para a Nova Escola da Infância e Indicações Nacionais Curriculares*, respectivamente de 1991 e 2012. Ambos os referenciais promovem o desenvolvimento integral da criança, reconhecendo a importância de uma educação que contemple o corpo, as múltiplas linguagens, as interações sociais e o conhecimento do mundo ao seu redor. Essa perspectiva comum fortalece a possibilidade de integrar elementos da abordagem de Reggio Emilia na prática educativa brasileira, respeitando, ao mesmo tempo, as especificidades e necessidades do contexto brasileiro.

Por fim, conclui-se que, ao valorizar a criança como um ser ativo e criativo, a Educação Infantil brasileira pode se beneficiar dos princípios da teoria de Loris Malaguzzi ao promover ambientes e práticas que respeitem as individualidades e a expressão das crianças, contribuindo para uma educação mais inclusiva, democrática e sensível às diversas realidades culturais. A articulação entre os princípios da BNCC e os valores da abordagem de Reggio Emilia tem oferecido caminhos promissores para uma prática curricular emergente, que considere a riqueza e complexidade das infâncias brasileiras.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB** - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 18-20, 18 dez. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, 1998.

COÊLHO, I. M.; GUIMARÃES, G. Educação, escola e formação. *Revista Inter-Ação*. Goiânia, v. 37, n. 2, p. 323–340, 2012. DOI: <https://doi.org/10.5216/ia.v37i2.20728>. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/20728>. Acesso em: 07 out. 2024.

CRUZ, Silvia Helena Vieira; CRUZ, Rosimeire Costa de Andrade. O ambiente na educação infantil e a construção da identidade da criança. In: CARVALHO, R.; FOCHI, P. Pedagogia do cotidiano: reivindicações do currículo para a formação de professores. **Em Aberto**, v. 30, n. 100, 18 jun. 2019. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.30i100.3498>. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3212>. Acesso em: 10 jul. 2024.

ÉBOLI, Lilian Henne. **A abordagem de Reggio Emilia para Educação Infantil: a realidade de uma escola reggiana no Brasil**. São Paulo, 2011.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *The hundred languages of children: the Reggio Emilia approach—advanced reflections*. 2. ed. [s.l.]: Ablex Publishing Corporation, 1998.

FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Conversações de ponta-cabeça sobre crianças pequenas para além da escola. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (Orgs.). Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de Educação Infantil brasileiro. Campinas, SP: Edições **Leitura Crítica**, 2015.

FOCHI, Paulo. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (Orgs.). Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de Educação Infantil brasileiro. Campinas, SP: Edições **Leitura Crítica**, 2015.

FORTUNATO, Ivan. Pedagogia da Escuta: Currículo e Projetos. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, SP, v. 12, n. 1, 2010. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/182>. Acesso em: 09 abr. 2024.

GHIRALDELLI, Paulo Junior. **História da Educação**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2001.

ITÁLIA. Ministério da Instrução e da Universidade e da Pesquisa. Indicações nacionais para o currículo da escola da infância e do primeiro ciclo de instrução [2012], (Documento de reprodução livre, traduzido por Flávio Soares Junior) In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (Orgs.). Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de Educação Infantil brasileiro. Campinas, SP: Edições **Leitura Crítica**, 2015a.

ITÁLIA. Ministério da Instrução e da Universidade e da Pesquisa. Novas Orientações para a Nova Escola da Infância [1991] (Documento de reprodução livre) In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (Orgs.). Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de Educação Infantil brasileiro. Campinas, SP: Edições **Leitura Crítica**, 2015b.

OLIVEIRA, Zilma Moraes. **Campos de experiências**: efetivando direitos e aprendizagens na educação infantil. Ministério da Educação. São Paulo: Fundação Santillana, 2018.

RINALDI, Carlina. O currículo emergente e o construtivismo. In: EDWARDS *et. al.* **As cem linguagens da criança**: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Vol. 1. Porto Alegre: Penso, 2016.

MORAIS, Regis de. **Cultura brasileira e educação**: estudo histórico – filosófico. Campinas, SP: Papyrus, 1989.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 17ª ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira**: estrutura e sistema. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.