



ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores

CONTAÇÃO E LEITURA DE HISTÓRIAS EM REGGIO EMÍLIA: UMA ANÁLISE REFLEXIVA

STORY TELLING AND READING IN REGGIO EMILIA: A REFLECTIVE ANALYSIS

Iara de Graauw ZIMPEL¹

Daniela Cristina Barros de Souza MARCATO²

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo analisar como a leitura e as práticas de contação de histórias são concebidas na abordagem de Reggio Emília, uma vez que esta tem por pilares o protagonismo infantil, a arte, a criatividade e o desenvolvimento integral da criança pequena a partir de tempos, espaços e materiais pensados intencionalmente para que isso aconteça. A partir de uma pesquisa bibliográfica prévia percebemos a escassez de materiais que tratassem especificamente desta vertente artística e pedagógica. Diante disso, dialogamos Vecchi (2017), Edward, Gandini e Forman (1999) e Rinaldi (2022) como autores que sustentaram o aporte sobre o papel da arte como fundamental no processo de desenvolvimento das linguagens da criança bem como nos fundamentamos em Abramovich (1989) e Coelho (2000) que contribuíram com a perspectiva da contação de histórias em si, como arte e parte do fazer pedagógico. A criança é sujeito potente e de direitos e toda infância é dotada de múltiplas linguagens, sendo a leitura e contação de histórias um recurso importante e rico de vivências e formas de ampliar e consolidar as narrativas infantis proporcionando o acesso e o aprimoramento dessas tantas linguagens.

Palavras-chave: Contação de histórias. Reggio Emilia. Educação Infantil.

ABSTRACT

This work aimed to analyze how reading and storytelling practices are conceived in the Reggio Emília approach, since this is based on child protagonism, art, creativity and the integral development of small children from times, spaces and materials intentionally designed for this to happen. From a previous bibliographical research, we realized the scarcity of materials that dealt specifically with this artistic and pedagogical aspect. In view of this, we dialogue with Vecchi (2017), Edward, Gandini and Forman (1999) and Rinaldi (2022) as authors who supported the contribution on the role of art as fundamental in the development process of children's languages, as well as based on Abramovich (1989) and Coelho (2000) who contributed

¹ Pedagoga. UFMS. iara.zimpel@ufms.br

² Doutora em Educação. UFMS. daniela.marcato@ufms.br



with the perspective of storytelling itself, as art and part of the pedagogical work. The child is a powerful subject with rights and every childhood is endowed with multiple languages, with reading and storytelling being an important and rich resource of experiences and ways of expanding and consolidating children's narratives, providing access and improvement of these many languages.

Keywords: Storytelling. Reggio Emilia. Child education.

1 INTRODUÇÃO

Pensar sobre as crianças e como as infâncias, essa etapa potente da vida em sua pluralidade, merece escuta e engajamento dos adultos, me levou até as experiências de contação de histórias. Estas, que através do imaginário e da ludicidade são capazes de potencializar vivências e aprendizagens e que, quando recurso bem fundamentado e executado, pode favorecer uma infância com protagonismo, pensada em conjunto com as crianças.

A Contação de histórias foi uma prática que permeou toda a minha trajetória acadêmica dentro da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Se fez presente em disciplinas e discussões acerca da Educação Infantil, nos estágios como parte importante dos planejamentos e observações, bem como no projeto de extensão no qual fui bolsista, onde estudamos as vertentes da literatura infantil e sua importância para o desenvolvimento. Posteriormente aplicamos as técnicas de contação de histórias dentro do projeto da Brinquedoteca Aberta da UFMS, onde os títulos escolhidos abriram espaços para vivências e ricos diálogos com as crianças, mesmo as bem pequenas.

Com a pandemia da Covid-19 comecei a estagiar de maneira remunerada em uma instituição de ensino fundamentada nas práticas pedagógicas desenvolvidas em Reggio Emilia, onde conheci melhor a abordagem e as obras de Lóris Malaguzzi. Em estudos dirigidos dentro da instituição cheguei até a obra “As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância” de Carolyn Edwards, Lella Gardini e George Forman, que inicia com o poema “Ao contrário, as cem existem” de Malaguzzi³.

Como consequência, me encantei pela potência dessa obra em ressaltar como as linguagens das crianças podem ser amplamente exploradas e amplificadas através dos relacionamentos e dos tempos e espaços pensados intencionalmente para que isso aconteça. Outro aspecto que vislumbrei foi que a obra aponta com exemplos como os educadores podem ser potencializadores de aprendizagens significativas e da formação de novos hábitos sociais.

³ Poema disponível em: <https://www.escolaatelielcarambola.com.br/single-post/2016/03/03/A-Crian%C3%A7a-%C3%A9-Feita-de-Cem>



A partir dessa riqueza metodológica e intelectual pretende-se, com esse estudo, investigar como a Leitura e Contação de histórias pode ser utilizada como estratégia para ampliação das linguagens a partir das experiências em Reggio Emilia apontadas na obra de Malaguzzi, ressaltando qual o enfoque dado pelo autor para a leitura e contação de histórias como meio de desenvolvimento das linguagens na Educação Infantil.

Para tanto, o percurso metodológico buscou identificar outros trabalhos já desenvolvidos sobre esse assunto, entrelaçando leitura e contação de histórias com a abordagem de Reggio Emilia. Não encontramos dados consistentes sobre explicitassem essa temática específica, o que nos levou por uma pesquisa exploratória (GIL, 2002) a fim de identificar o enfoque que buscávamos a partir de nossa própria investigação. A pesquisa exploratória é apropriada quando não há estudos anteriores que possam subsidiar com clareza os fatos a serem pesquisados. Os dados obtidos nesse tipo de pesquisa podem indicar a necessidade de estudos futuros a fim de confirmar ou refutar hipóteses, contudo, constituem um caminho necessário para a delimitação da pesquisa que está sendo realizada no momento.

Nessa direção, o artigo está organizado de modo a apresentar o percurso para a descoberta dos elementos que relacionassem a leitura e contação de histórias com a abordagem Reggio Emilia. Iniciamos com alguns apontamentos sobre concepções de criança e infâncias; a apresentação da proposta da abordagem Reggio Emilia; a literatura infantil e a contação de história como arte e, por fim, a arte em Reggio Emilia dando enfoque à leitura, literatura e contação de histórias na perspectiva teórica desta abordagem. Encerramos o artigo com algumas considerações que nos fizeram explorar a abordagem para além do que havíamos descoberto previamente.

2 CRIANÇAS E INFÂNCIAS

Conviver com crianças bem pequenas e pequenas abre um leque de possibilidades de olhar para como as interações e aprendizagens acontecem. Na Educação Infantil, as vivências são fundamentais para que isso ocorra e cabe ao docente organizar o tempo e o espaço a favor das novas descobertas e interações. Sarmento e Pinto (1997) já diziam que:

[...] crianças existiram sempre, desde o primeiro ser humano, e a infância como construção social – a propósito da qual se construiu um conjunto de representações sociais e de crenças e para a qual se estruturaram dispositivos de socialização e controle que a instituíram como categoria social própria – existe desde os séculos XVII e XVIII (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 2).



Os adultos pensam as infâncias e a criança por perspectivas distintas, que ao longo do tempo moldam a forma com que essas infâncias serão vividas e potencializadas. “As circunstâncias e condições de vida das crianças são, contemporaneamente, enquadráveis naquilo que tem sido uma das mais constantes facetas da infância: o carácter paradoxal como elas são consideradas pela sociedade ‘dos adultos’” (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 2).

Para Sarmento e Pinto (1997) a escola se constitui a partir da concepção de infância vigente, sendo assim seu valor e importância social também são moldados por tais. A inconsciência política para com as infâncias se liga diretamente ao funcionamento das instituições educativas. É uma relação contraditória, de adultos que gostam de crianças, mas dispõem e dedicam-se cada vez menos a elas; afirmam que devemos priorizar as crianças, mas as decisões políticas não levam em conta a pluralidade das infâncias.

A criança deve ser o centro do planejamento das instituições escolares. É reconhecida como sujeito histórico e de direitos, onde as práticas vivenciadas e as relações a desenvolvem: “ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura” (BRASIL, 2009, p. 6).

Rinaldi (2022) ressalta em sua obra como a criatividade quando bem explorada e desenvolvida gera qualidade de pensamento, e que isso acontece justamente quando os adultos auxiliam as crianças na busca do sentido sobre o que fazem e produzem. Para que isso aconteça é preciso entender que as crianças estão inseridas e participam de um contexto histórico e social, onde assimilam as mais diversas vivências e experiências. Além disso é necessário lembrar também da criança a que nos referimos: “(...) falamos de uma criança competente e forte engajada nessa busca em direção à vida” (RINALDI, 2022, p. 204). Essa criança é potente para desenvolver a própria compreensão.

No entanto, sabemos muito bem o que representa ser o companheiro de viagem da criança por essa busca de significados. Os sentidos que as crianças produzem, as teorias explicativas que elas desenvolvem na tentativa de encontrar respostas são da máxima importância, pois revelam, de maneira vigorosa como as crianças percebem, questionam e interpretam a realidade e seus relacionamentos com ela (RINALDI, 2022, p. 205).

Rinaldi (2022) aponta que desde bem pequenas as crianças são produtoras de sentido, e que cabe aos adultos compreender os processos que levaram até aquela teoria, suas intenções e processos criativos. A competência das crianças tem muito a ver com o adulto que as observa e conduz, cúmplice de suas aprendizagens, e é nesse sentido que se pode falar em uma “pedagogia da escuta”, que entrelaça os saberes e os valoriza. Isto é muito bem ilustrado por Lóris Malaguzzi



na proposta pedagógica de Régio Emilia, que apresentaremos a seguir.

3 O TRABALHO PEDAGÓGICO COM A INFÂNCIA EM REGGIO EMILIA

Edwards, Gandini e Forman (1999) apontam que Reggio Emilia é uma cidade localizada ao nordeste da Itália, e seu sistema educativo voltado para a primeira infância é reconhecido internacionalmente como um dos melhores do mundo. Reggio Emilia como abordagem incentiva o desenvolvimento a partir da exploração das linguagens da criança, incluindo desde palavras até dramatização e música, sistema esse que envolve a comunidade como um todo, e se fundamenta na importância do envolvimento dos pais e de toda a cidade. Segundo os autores:

Esse foi um tempo de paixões, de adaptação, de ajuste contínuo de ideias, de seleção de projetos e de tentativas. Esses projetos e tentativas deveriam produzir muito e sair-se bem; eles supostamente deveriam responder às expectativas combinadas de crianças e famílias e refletir nossa competência, que ainda estava sendo formada (EDWARDS; FORMAN; GANDINI, 1999, p. 62).

Malaguzzi defendia uma aprendizagem com a presença ativa da família e da comunidade na escola, que inclusive deveriam fazer parte de todos os processos que acontecem nela, mesmo os burocráticos e financeiros. Propõe que o pedagogo, como chama o docente que trabalha com a primeira infância, medie o tempo, os espaços e os recursos para que as crianças construam e cultivem suas aprendizagens e vivências. Estas não devem ser interrompidas, os materiais não devem ser guardados no meio de uma construção, tudo que é feito precisa ser valorizado e respeitado, ou seja, toda criança como ser de direito aprende a partir das relações que constrói.

Em Reggio as potencialidades das crianças são cuidadosamente percebidas e exploradas, a estética é valorizada assim como a convivência nos espaços externos à instituição e da cidade. As necessidades das crianças precisam ser atendidas em um todo (educacionais, estéticas e afetivas) com respeito e atenção. Cabe ao professor a escuta sensível e o reconhecimento das múltiplas linguagens.

Como teorias basilares, há interlocuções com algumas vertentes. Sobre linguagem e desenvolvimento, é pertinente citar Vygotsky (1978), ressaltando como o pensamento e a linguagem caminham juntos para a formação das ideias, caminhando para pensar a ação e executá-la, chegando até a zona de desenvolvimento proximal, onde seus níveis de desenvolvimento potenciais e suas capacidades podem ser alcançados com o auxílio dos adultos, o que reforça a importância da relação entre adulto e criança, legitimando as intervenções feitas



pelos professores. Também ressaltam os autores:

Nossas teorias vêm de diferentes áreas e meditamos sobre elas bem como sobre os eventos que ocorrem em nossas próprias mãos. Contudo, uma teoria unificadora da educação que resume todos os fenômenos do ato de educar não existe (e jamais existirá). Entretanto, realmente temos um núcleo sólido em nossa abordagem em Reggio Emilia que vem diretamente das teorias e experiências da educação ativa e encontra realização em imagens particulares da criança, do professor, da família e da comunidade. Juntas, produzem uma cultura e uma sociedade que conectam, ativa e criativamente, o crescimento tanto individual quanto social (EDWARDS, FORMAN, GANDINI; 1999; p. 97).

Edwards, Forman e Gandini (1999) retratam que o relacionamento entre os adultos e crianças é parte fundamental do trabalho em Reggio. É um relacionamento pautado em interesse e engajamento das partes, lamentando que muitas vezes os diálogos e relações dentro do espaço educativo aconteçam de forma burocrática, impedindo que conexões e vínculos sejam estabelecidos, afinal a espontaneidade é fundamental para que exista uma participação efetiva das crianças no processo. “A mente dos adultos e das crianças está direcionada a questões de interesse de ambos” (EDWARDS, FORMAN, GANDINI; 1999, p. 46) e esses interesses devem estar alinhados para que os projetos aconteçam.

No trabalho dos professores em Reggio, a imaginação, a observação e a documentação são partes fundamentais das práticas pedagógicas, sempre considerando o protagonismo infantil. Há a constante busca por espaços e materiais para sanar as curiosidades e proporcionar vivências significativas. É aí que a contação de histórias como recurso, quando bem fundamentada, intencional e interligada a contextos potentes de aprendizagens, associada a boas técnicas e participação ativa das crianças, pode se tornar ferramenta para potencializar as linguagens das crianças pequenas.

Rinaldi (2022) ressalta que a documentação pedagógica é componente essencial de todo o processo, já que a partir dela podemos visualizar os processos e etapas da aprendizagem das crianças, atribuindo-lhes sentido. É através dela que é construída a ponte entre teoria e prática no cotidiano da instituição educativa. Além disso, é fonte de crescimento profissional e intelectual do educador, já que a partir dela ele se torna pesquisador da própria prática.

Edwards, Forman e Gandini (1999) mostram que o trabalho pedagógico em Reggio muito se baseia em tratar com seriedade o trabalho das crianças, e isso requer muita observação e escuta, o que implica que as produções das crianças e construídas com elas não sejam esquecidas ou se tornem itens decorativos; pelo contrário, sejam recursos ricos de exploração, reflexão e estudo. A arte está presente no cotidiano, integrada a ele e as crianças não são meramente reprodutoras e criadoras de produções gráficas. “Não se pode esquecer que as crianças de Reggio



Emilia – especialmente as mais jovens – engajam-se em muitas outras atividades (...)” (EDWARDS, FORMAN E GANDINI; 1999, p. 44). Há um leque de possibilidades para o despertar e desenvolvimento artístico, desde culinária e autocuidado, até encenação e audição de histórias.

Justamente por Reggio Emilia não se tratar de uma abordagem elitista e por envolver a sociedade como um todo, estudar e compreender suas práticas apontam melhorias para o nosso sistema educativo para a primeira infância atual. Nas possibilidades de práticas artísticas, como as que envolvem as histórias, compreende-se, para além da arte, também a pertinência da contação como ferramenta potente para desenvolver a linguagem, autonomia, oralidade e a criatividade.

3 A LITERATURA INFANTIL E A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA COMO ARTE

A literatura, por meio da leitura e contação de histórias, são elementos muito presentes na memória afetiva da infância de muitas pessoas, que assim como eu se lembram com carinho dos clássicos e histórias autorais de professores e cuidadores que traziam o contato com esse mundo mágico, que nos permitiam viajar nos personagens e cenários, nos reconhecer e conectar conosco e com os outros. A ludicidade infantil e a imaginação aflorada também fazem das crianças e suas narrativas grandes contadoras de histórias.

Abramovich (1989) aponta a importância das histórias para o desenvolvimento infantil, e ressalta que esse primeiro contato acontece através da oralidade. A partir daí um novo mundo se abre para a criança que agora, a exemplo dos personagens, percebe outras formas de solucionar os seus impasses, sentir novas sensações e sentimentos e nomeá-los. É um momento de aguçar o imaginário e viajar nas possibilidades que a criatividade de cada criança pode alcançar.

Ler histórias para crianças, sempre, sempre... É poder sorrir, rir, gargalhar com as situações vividas pelas personagens, com a ideia do conto, ou com o jeito de escrever de um autor e, então, poder ser um pouco cúmplice desse momento de humor, de brincadeira, de divertimento (ABRAMOVICH, 1989, p. 17).

Além disso o hábito de ler, quando bem construído e incorporado no dia a dia das crianças de forma instigante, lúdica e leve constitui a criança em pensadora, crítica e criativa. A literatura infantil abre um leque de possibilidades, aumentando a autoestima, atuando como estímulo intelectual, aumentando as possibilidades de leitura de mundo, aproximando a criança do mundo letrado – quando não alfabetizada – e trazendo possibilidades de compreensão desse mundo para



as que sabem ler e escrever.

Abramovich (1989) mostra que contar uma história é complexo, envolve sonoridade, oralidade, recursos, ritmo. É uma arte. É a exploração do ouvir para sentir e não se pode fazer de qualquer jeito, sem estudo, sem técnica, sem intencionalidade. Envolve posicionar o corpo, modular a voz, o fôlego. Requer cautela com a escolha do título, do autor, da ilustração, dos recursos, do conteúdo e quando isso não acontece a sensação de mal estar certamente se estende para o ouvinte. Quem narra ou conta uma história deve transmitir clareza suficiente para ter a possibilidade de escolher se fará ou não modificações.

É através duma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica...É ficar sabendo história, geografia, filosofia, política, sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula (ABRAMOVICH, 1989, p. 17).

Muitas vezes percebemos que a leitura é tida como um evento “à parte” do fazer pedagógico, onde uma criança pode pegar um livro quando termina a atividade antes dos colegas para se distrair, ou a contação usada para “tapar” uma brecha de tempo entre a atividade finalizada e o recreio ou os minutos que faltam para o sinal tocar. Isso quer dizer que não ocorre uma prática integrada, intencional, com objetivos claros e identificáveis. Assim também ocorre com a contação que acaba virando uma leitura enrijecida de um texto, como se fosse uma prática tão artística que não pudesse ser incorporada por um docente em seu trabalho cotidiano, ou sempre requerendo grandes performances.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) mostra a importância do contato com a fala, ou seja, a oralidade e a escuta, como parte da formação da cultura social das crianças, que assim vai se inserindo na mesma. O professor tem papel fundamental no quesito de garantir o contato da criança com livros e histórias sejam elas lidas ou narradas, influenciando assim a criança como futuro leitor. Além disso, contar uma história não se refere somente aos clássicos da literatura. Isso também pode acontecer em forma de um relato, um reconto, uma roda de conversa, podendo fazê-lo com o auxílio de recursos ou não, de música, de fantoches, de diversas técnicas que se adaptam à personalidade do docente.

Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças (BRASIL, 2017, p. 35).

A literatura infantil bem como a contação de histórias, podem se encaixar de inúmeras formas nos cotidianos dos espaços da Educação Infantil, sendo ponte para inaugurar diálogos,



temáticas, propostas, ferramenta para ampliação e exploração das linguagens, momento de deleite e descontração; enfim, podem assumir diversos papéis e para ter essa versatilidade é necessário estudo e intencionalidade.

Para começar, Abramovich (1989) mostra que é preciso criar um clima inicial, que traga o envolvimento necessário para a fluidez da história. As pausas e delimitação do clímax também são fatores importantíssimos para o imaginário poder trabalhar e construir os contextos. Conhecer o espaço, os recursos disponíveis, a faixa etária e conhecer a si mesmo, suas ferramentas vocais e corporais, faz toda a diferença. Além disso é preciso saber as intenções com aquele momento, se é o deleite artístico, apresentação de uma temática, momento de relaxamento ou descontração. “O critério de seleção é do narrador... o que pode suceder depois depende do quanto ele conhece suas crianças e o momento em que estão vivendo, os referenciais de que necessitam e do quanto saiba aproveitar o texto” (ABRAMOVICH, 1989, p. 20).

Muitas vezes ao chegar em um local para começar a contação, ou mesmo em sala de aula, nos deparamos com as crianças dispersas e agitadas, por isso iniciar com uma música, um exercício de respiração ou um trava língua pode trazer a atenção para quem conta e para o momento que se pretende efetivar.

“Ouvir histórias não é uma questão que se restrinja a ser alfabetizado ou não...” (ABRAMOVICH, 1989, p. 22). Geralmente todas as pessoas, independente da faixa etária, gostam de ouvir históricas e já fazem isso em seu dia a dia, seja pelo telefone, nas filas dos caixas, nos relatos. Isso vale para quem não é alfabetizado, sendo adultos, bebês ou crianças pequenas.

“Ouvir histórias é viver um momento de gostosura, de prazer, de divertimento dos melhores... É encantamento, maravilhamento, sedução” (ABRAMOVICH, 1989, p. 24).

Na Educação Infantil ouvir histórias estimula as demais linguagens, que podem ser exploradas a partir de um texto ou não. Isso engloba as histórias orais, cotidianas, na livre expressão de como foi o final de semana, o novo lugar que conheceu, o livro que leu com a família, uma conquista individual da criança, ou mesmo do docente quando compartilha algo com a turma, transmite um recado ou informação, quando constrói hipóteses com as crianças. Envolve também as boas imagens e recursos que geram por consequência boas perguntas, diálogos e indagações.

Em Reggio os trabalhos das crianças tomam conta dos espaços, criando contextos investigativos. A partir disso todos os projetos acontecem, provocados por contextos percebidos e que resultaram em formulação de hipóteses das crianças – que com o passar do tempo são revisitadas – o que quer dizer que a documentação pedagógica dá sentido às narrações das crianças justamente pela continuidade. “Ao reviverem momentos passados através de fotografias



e de gravações em fita, as crianças são profundamente reforçadas e validadas por seus esforços e recebem um incentivo à sua memória” (EDWARDS, GANDINI E FORMAN; 1999, p. 155).

Acredita-se que quando os projetos e ações surgem dos interesses das crianças o engajamento é natural, e o que se iniciou de uma narrativa vai sendo revisitado e reformulado pelas crianças com as novas vivências.

Segundo Coelho (2000) a escola é lugar privilegiado em que se fundamenta o indivíduo, e a exploração da literatura infantil, que estimula a percepção e o pensamento, aumenta as formas de ler e ver o mundo, estimulando e libertando as múltiplas linguagens dos ouvintes. Justamente por essa razão, o espaço escolar não pode ser engessado nem enrijecido apenas pelas demandas cotidianas, mas sim fonte de acesso, acolhimento e pesquisa. A autora também ressalta a criança como ser educável, que adquire cultura, mas também a produz e nessa direção, a literatura pode ser entendida como resultante de experiências culturais.

Contar histórias ultrapassa o meramente ler um livro ou texto. Ali personagens são incorporados para que a criatividade e os sentidos sejam aflorados. A formação docente entra justamente para munir teórica e praticamente o docente para exercer tal papel, onde se compreende a literatura infantil como parte importante do cotidiano não podendo cair na monotonia, frieza, robotizando a prática na sala de aula. “A literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor; é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra” (COELHO, 2000, p. 26).

A criança em suas diferentes fases do desenvolvimento tem necessidades diversas, tanto cognitivas como de tempo de atenção e interesse, necessidade de divisão em grupos menores, presença do livro físico, atividade de reiteração após a leitura ou contação. Por isso o pedagogo munido de seus pressupostos teóricos precisa ser capaz de análise para chegar a um denominador de proposta para cada grupo ou criança.

Coelho (2020) aponta que a literatura expressa o conjunto de experiências do indivíduo, no sentido de que a mesma história contada por diferentes pessoas retoma, ressalta, aumenta e diminui diferentes pontos, podendo acrescentar nessa expressão artística a bagagem pessoal, os livros lidos, os lugares e objetos conhecidos, o vocabulário de cada um, o tom de voz, a maneira particular de explorar o corpo e os recursos. Esse momento precisa ser prazeroso para quem conta e quem ouve e é importante estar confortável com o gênero textual e com o texto, afinal tudo é percebido.

Em uma leitura ou contação de histórias precisa se fazer clara a intenção artística e a intenção pedagógica, mesmo que ambas coexistam em um propósito. O momento em que se vai inserir essa proposta, o tempo disponível, os recursos, o conhecimento do texto, o conhecimento



das próprias técnicas e potencialidades faz com que o pedagogo construa sua identidade, podendo recorrer a ela durante as contações. Como comenta Coelho (2000):

Se analisarmos as duas grandes obras que através dos tempos se impuseram como “literatura infantil”, veremos que pertencem simultaneamente a essas duas áreas distintas (embora limítrofes, e as mais das vezes interdependentes): a da arte e a da pedagogia (COELHO, 2000, p. 46).

Nessa direção, como abordagens mais centradas na criança, em que ela é a protagonista, pensam o contato com a literatura, por meio da leitura e contação de histórias? Considerando o objeto de pesquisa aqui proposto, como as práticas em Reggio Emilia abordam as contações de histórias?

1.3 A Arte em Reggio Emilia e a literatura nesse contexto

A partir do aporte teórico escolhido, compreende-se a literatura infantil e as contações de histórias como arte. A dimensão estética e artística precisa se fazer presente no espaço educativo, e ainda mais, deve fazer parte da rotina na educação para a primeira infância e não só nela “(...) a estética como uma das dimensões importantes na vida da nossa espécie e, portanto, também nas escolas e na aprendizagem” (VECCHI, 2017, p. 27). A autora apresenta que as técnicas e materiais artísticos utilizados pelas crianças dependem fundamentalmente dos profissionais e recursos que são ofertados e o tempo e a qualidade que os processos artísticos levam.

“É bom esclarecer desde o início que, para nós, cada disciplina, ou melhor, linguagem, é feita de racionalidade, de imaginação, de emoções, de estética” (VECCHI, 2017, p. 28). A partir disso podemos refletir acerca de como a imaginação vem sendo explorada nos espaços educativos destinados à primeira infância, onde muitas vezes os recursos, o tempo e a preocupação não estão voltados de forma a favorecer o desenvolvimento das mesmas, limitando as práticas artísticas somente ao desenho, pintura e colagem.

Vecchi (2017) chama os pedagogos de “profissionais da maravilha”, ou “do maravilhamento” (palavras de Malaguzzi) e que esses precisam de materiais e espaços de qualidade para de fato propor vivências geradoras de aprendizagens significativas. Para que uma criança utilize com sentido e propósito um papel ou um riscante é preciso que tenha acesso a diferentes materiais e usos do mesmo material, por isso se propaga em Reggio a riqueza de materiais gráficos. Para a escrita não seria diferente, a autora ressalta que é preciso que se criem ocasiões para que tais capacidades sejam treinadas e experimentadas.



A valorização da estética é fundamental na abordagem. As propostas para serem apresentadas às crianças precisam passar por uma curadoria estética do próprio docente, e isso vai desde os recipientes escolhidos para ofertar os materiais à forma com que os objetos e elementos serão expostos, a organização por categorização, como essa categorização será feita, qual consigna se quer explorar.

A exploração das linguagens também acontece na seleção do que será ofertado para as crianças, na qualidade dos materiais, das músicas, das imagens, dos textos, dos livros. Tudo deve ser muito bem analisado para que contribua com os processos das crianças e não para que limite. Além disso, as construções das crianças não devem ser assinadas, desmontadas ou transferidas de espaço sem que elas tenham concluído, autorizado e estejam cientes de tais mudanças. Isso é respeitar a criança dotada de direitos e potente.

Muito da magia e encantamento da leitura e contação de histórias se dá no vínculo entre quem conta e quem ouve, na relação que se cria no momento da história, no antes e no depois, nos olhares trocados, na percepção dos sentimentos que se está acessando, nas risadas e nas outras tantas formas em que sentidos e sentimentos podem se aflorar no percurso.

Isso posto e tendo por objeto a obra de obra de Malaguzzi, qual o enfoque dado à leitura, literatura e contação de histórias na perspectiva de Reggio Emilia?

No intuito de conhecer o que se tinha publicado previamente sobre o assunto, foi realizada uma etapa exploratória (GIL, 2002) de busca por pesquisas que se aproximassem da temática escolhida. As seguintes palavras-chave foram priorizadas para a busca: “literatura infantil”, “contação de histórias” e “Reggio Emilia”, combinando-as para realizar a busca desses descritores nas seguintes bases de dados: Scielo, Periódicos Capes e por fim Google Acadêmico.

Na base da Scielo não encontramos resultados ao associar “literatura infantil” e “contação de histórias” com Reggio Emilia. No portal de Periódicos da Capes também nenhum resultado ao buscar tais palavras chaves, recorrendo à busca pelos indexadores no Google Acadêmico, onde também não encontramos. Localizamos apenas artigos e teses que tratam do protagonismo das crianças na abordagem e das linguagens artísticas como partes fundamentais do ensino em Reggio, o papel do ateliê e do atelierista, mas nenhum tratando da arte de contar histórias especificamente. Ainda assim realizamos a leitura de alguns resumos que trouxessem palavras próximas (leitura, literatura) desses resultados mais amplos e os mesmos não tratavam da contação de histórias.

Por ter um caráter mais exploratório e pela ausência de publicações específicas sobre leitura e contação de histórias na abordagem Reggio Emilia, nos debruçamos a fazer algumas análises das obras a que tivemos acesso para compreender como essa perspectiva ocorreria: os



dois volumes de “As Cem Linguagens da Criança” (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999); “Arte e criatividade em Reggio Emilia” (VECCHI, 2017); Diálogos com Reggio Emilia (RINALDI, 2022).

A aproximação da cultura escrita em Reggio se dá de forma muito natural com as crianças pequenas; afinal, o objetivo para essa faixa etária não é a alfabetização em si, mas em se tratando de práticas pedagógicas integradas à comunidade, é inevitável que em alguns momentos as crianças tragam curiosidades à respeito da cultura letrada, afinal, as letras, números e palavras fazem parte do nosso cotidiano assim como o delas.

Kishimoto (2010) aponta que a numeracia e a literacia, formas de letrar utilizando recursos presentes na cultura da infância, são incorporadas e integradas gradualmente no cotidiano das instituições educativas para a primeira infância de acordo com cada faixa etária, temática e proposta desenvolvida, a partir do interesse das crianças, pensando que essas curiosidades abrem brechas para explorações ainda mais amplas. Materiais como mesas de luz e elementos naturais interagem com essa aproximação do mundo letrado, trazendo todo um maravilhamento para as experiências.

Rinaldi (*apud* EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999) trata justamente de um currículo emergente, capaz de acompanhar o imaginário infantil. Além das expectativas das crianças, pedagogistas e famílias, retrata que o trabalho com pequenos grupos de crianças é muito valoroso, além da valorização do nome próprio, nomes dos colegas e professoras; afinal o nome é uma palavra fixa e imutável, repleta de identidade e sentido, o que a autora traz como fundamental tratando de continuidade. O termo “re-cognição” aparece para mostrar que qualquer assunto, sendo palavra oral ou escrita, que possa aparecer nos diálogos e indagações das crianças pode virar elemento de pesquisa, sendo nova ou uma visita a pesquisas anteriores.

Ressaltam que as crianças “[...] têm potencial, plasticidade, desejo de crescer, curiosidade, capacidade de maravilharem-se e o desejo de relacionarem-se com outras pessoas e de comunicarem-se” (EDWARDS, GANDINI E FORMAN; 1999, p. 108). O desejo por se relacionar e se comunicar deve prevalecer e ser instigado nas crianças durante a aproximação com a palavra escrita, lembrando que são crianças habituadas com as demais linguagens artísticas, o que faz da escrita mais uma linguagem e forma de expressão.

Em Reggio as crianças produzem com frequência uma gramática de formas-base em argila para guiar e serem pontos de partida para criações artísticas, por exemplo. Nesse exercício a ideia de organização gramatical vai se fixando através de experiências artísticas. O desenho, a modelagem, a pintura precedem a escrita. “Portanto o contexto da comunicação dá as crianças uma razão para usarem um determinado conceito através de uma variedade de símbolos, o que



por sua vez aumenta a variedade do conhecimento construído pelas crianças. “(EDWARDS, GANDINI E FORMAN; 1999, p. 175).

A presença dos livros físicos ocorre, até para que a criança compreenda seu manuseio, mas também precisa ser muito pensada e problematizada, afinal, “é possível que os professores não percebam que, por meio das imagens que propõem e utilizam com tanta desenvoltura, estão contribuindo para construir imaginários figurativos?” (VECCHI, 2017, p. 186), e que se os mesmos forem de qualidade ruim ou duvidosa os esquemas conceituais que vão sendo formados pelas crianças também serão e com isso tenderão a fazer representações orais e gráficas sempre da mesma forma.

Na abordagem prioriza-se o uso de boas ilustrações e que estas se aproximem da realidade, por exemplo, explorando vários tipos de árvores, com folhas, sem, com troncos retorcidos, retos e não sempre a macieira de troco grosso e corpo arredondado. A ampliação do repertório visual também contribui para o repertório gráfico e gramatical.

Vecchi (2017) relata que em muitas instituições em Reggio, uma vez a cada ano, aproximadamente, professores, atelieristas e pais vão juntos até livrarias adquirir livros para as crianças, sendo que essas obras passam por um severo crivo de texto e imagem. Com o tempo e a junção desses bons títulos, é formada uma vasta biblioteca para uso das crianças dentro e fora da instituição.

Interessa-se que a criança saia orgulhosa das propostas, por isso a mesma proposta varia de criança para criança. Em uma representação gráfica, por exemplo, é bem possível que uma criança se interesse pela escrita em algum âmbito, então, depois da curiosidade, diálogo, aproximação, representação artística pode se proceder a escrita da palavra.

Outro componente curricular em que se percebe a palavra escrita aparecendo com mais vigor é a criança como documentadora do próprio processo, fazendo que a mesma perceba a própria evolução gráfica e de reprodução e representação.

O tempo todo as crianças são incentivadas a narrar, oral ou graficamente seus processos, hipóteses e inquietações, e os pedagogistas sempre estão atentos a documentar para frutificar essas narrações. Os materiais heurísticos se transformam em recursos que complementam a encenação.

No exemplo presente na obra de Edwards, Gandini e Forman (1999), as crianças estão trabalhando sobre o salto em distância e tem como recursos para desenvolver o projeto o grafismo, gestos, palavra impressa, ações práticas usando o corpo, referência fotográfica e encenação com bonecas de madeira. Nessa ação a palavra se transforma em encenação, e nada mais é do que o conhecimento ganhando forma de narração.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse trabalho cuja temática é a leitura e contação de histórias na perspectiva de Reggio Emilia, tivemos o intuito de identificar como seriam as práticas de leitura e contação de histórias na referida abordagem, onde apontamos caminhos a serem trabalhados a partir de uma perspectiva mais artística.

Não encontramos trabalhos específicos sobre o assunto, portanto, nos debruçamos na análise de obras de autores que tratam do trabalho em Reggio sob uma perspectiva artística e de valorização das linguagens da criança e que trouxessem contribuições das narrativas infantis.

Concluimos que a arte tem papel fundamental em Reggio Emilia, em que a palavra adquire sentido no cotidiano da infância a partir do nome próprio de cada criança e dos colegas, se expandindo para outras leituras de mundo. Cada criança é estimulada através de diversas formas artísticas e de espaços, tempos e materiais propostos intencionalmente para que ela possa exercitar, aprimorar e se apropriar das linguagens criando mecanismos de expressão para que ela construa narrativas e vivências com significado, o que contribui até mesmo para sua própria documentação pedagógica, sendo sujeito ativo no próprio processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Esse incentivo se dá a partir de um crivo muito intencional e qualitativo de materiais, incluindo de literatura, sendo exposta a um intenso trabalho de leituras e formas de arte, que muito cuidadosamente são encaixados nos cotidianos das instituições pelos pedagogistas e atelieristas que formam uma curadoria do acervo de livros formando um emaranhado de boas obras com o objetivo de arvorar os estímulos que serão apresentados para cada grupo.

As crianças e suas narrativas, releituras, construções e grafismos contribuem na narração, interpretação e encenação das histórias que, como dito, não se restringem somente aos livros, imagens e palavras, mas também são frutos de oralidade e muito diálogo regado por uma escuta sensível e atenta que se expandem de forma interdisciplinar e vão envolvendo as linguagens para se consolidarem.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil**: Gostosuras e Bobices. Ed. Scipione, 1989.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.
Disponível em:



<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil**: Teoria, Análise, Didática. São Paulo: Moderna, 2000.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

KISHIMOTO, T. M. Alfabetização e letramento/literacia no contexto da educação infantil: desafios para o ensino, para a pesquisa e para a formação. **Múltiplas Leituras**, v. 3, n. 1-2, p. 18-36, 2010.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2022.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel (Coord.). **As crianças**: contextos e identidades. Braga: Universidade do Minho, 1997.

VECCHI, Vea. **Arte e criatividade em Reggio Emilia**: Explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância. São Paulo: Phorte Editora, 2017.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in society**: the development of higher psychological processes. Cambridge: Harvard University, 1978.