



**PUC
GOIÁS**



**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO**

MILIAN DANIANE MENDES IVO SILVA

**AS CONCEPÇÕES DE LORIS MALAGUZZI PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL:
CONTRIBUIÇÕES PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

**GOIÂNIA
2021**

MILIAN DANIANE MENDES IVO SILVA

**AS CONCEPÇÕES DE LORIS MALAGUZZI PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL:
CONTRIBUIÇÕES PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Educação, sob a orientação da Professora Doutora Elianda Figueiredo Arantes Tiballi e coorientação do Professor Doutor João Oliveira Ramos Neto.

Linha de Pesquisa: Teorias da Educação e Processos Pedagógicos.

Área de Concentração: Educação e Sociedade.

**GOIÂNIA
2021**

S586c Silva, Milian Daniane Mendes Ivo
As concepções de Loris Malaguzzi para a educação infantil:
contribuições para as práticas pedagógicas / Milian
Daniane Mendes Ivo Silva.-- 2021.

140 f.; il.;

Texto em português com resumo em inglês

Tese (doutorado) -- Pontifícia Universidade Católica
de Goiás, Escola de Formação de Professores e Humanidades,
Goiânia, 2021

Inclui referências: f. 123-133

1. Malaguzzi, Loris, 1920-1994. 2. Educação infantil.
3. Educação - Aspectos políticos. 4. Profissionais.
5. Formação profissional. 6. Valores sociais. I. Tiballi,
Elianda Figueiredo Arantes. II. Pontifícia Universidade
Católica de Goiás - Programa de Pós-Graduação em Educação
- 2021. III. Título.

CDU: 373.2(043)



**PUC
GOIÁS**



AS CONCEPÇÕES DE LORIS MALAGUZZI PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, aprovada em 18 de junho de 2021.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Elianda F. Arantes Tiballi / PUC Goiás-Orientadora/ Presidente da Banca

Prof. Dr. João Oliveira Ramos Neto / IFG

Aristóteles Mesquita de L. Netto
Psicologia - UNIFIMES
Psicólogo CRP 09-687º

Prof. Dr. Aristóteles Mesquita, de Lima Netto / UNIFIMES

Profa. Dra. Lucineide Maria de Lima Pessoni / FACMAIS

Profa. Dra. Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas / PUC Goiás

Aos educadores e educadoras, que se empenham e lutam pela Educação Infantil.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente quero agradecer a Deus, porque nele está o dom da vida e as condições de existirmos enquanto seres humanos.

À Professora Dr^a Elianda Figueiredo Arantes Tiballi, pela orientação segura e afetiva ao longo da elaboração desta tese, compartilhando todos os desafios e conquistas destes três anos. Meu especial obrigada!

Ao meu coorientador Dr. João Oliveira Ramos Neto, pela contribuição intelectual, confiança e a constante motivação de que posso sempre fazer melhor. Obrigada!

Um grande obrigada aos coordenadores do Programa, Prof. Dr. Aldimar Jacinto Duarte e Professora Dra. Cláudia Valente Cavalcante, e, aos trabalhadores da educação na secretaria do Programa – Alzerina Alencar V. Moreira, Camila Di Ribeiro Barbosa, Leila Viana e Giovanne de Bastos Vieira Delfino, pela dedicação.

À minha família, aos meus pais, pelo apoio e incentivo, em especial, o zelo com meus filhos, enquanto estive ausente para estudar.

Ao meu esposo, pelo apoio financeiro e todo amor dedicado a mim nessa jornada árdua.

Aos professores do PPGE/PUC Goiás, pelas contribuições oferecidas nas diversas disciplinas.

Aos colegas e amigos da turma do Doutorado/2018, do PPGE/PUC Goiás, com quem compartilhei momentos de aprendizado e amizade, em especial, à Ruth, Cezar, Aristóteles, Thiago, Fernanda e Ana Maria.

Por último, mas igualmente importante, aos membros da Banca Examinadora, que dedicaram seu tempo para contribuir com esse trabalho.

As cem linguagens da criança

*A criança
é feita de cem.
A criança tem cem mãos
cem pensamentos
cem modos de pensar
de jogar e de falar.
Cem, sempre cem
modos de escutar
de maravilhar e de amar.
Cem alegrias
para cantar e compreender.
Cem mundos
para descobrir.
Cem mundos
para inventar.
Cem mundos
para sonhar.
A criança tem
cem linguagens
(e depois cem, cem, cem)
mas roubaram-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura
lhe separam a cabeça do corpo.
Dizem-lhe:
de pensar sem as mãos
de fazer sem a cabeça
de escutar e de não falar
de compreender sem alegrias
de amar e de maravilhar-se
só na Páscoa e no Natal.
Dizem-lhe:
de descobrir um mundo que já existe
e de cem roubaram-lhe noventa e nove.
Dizem-lhe:
que o jogo e o trabalho
a realidade e a fantasia
a ciência e a imaginação
o céu e a terra
a razão e o sonho
são coisas
que não estão juntas.
Dizem-lhe enfim:
que as cem não existem.
A criança diz:
Ao contrário, as cem existem.*

(Loris Malaguzzi)

RESUMO

Esta investigação, filiada à Linha de Pesquisa Teorias da Educação e Processos Pedagógicos, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, elegeu como objeto de pesquisa demonstrar que as contribuições de Malaguzzi para a Educação Infantil fazem dele um intelectual sistematizador de teorias formuladas no campo da Educação Infantil. O objeto apontou o problema de pesquisa: “Qual seria a contribuição da proposta pedagógica de Loris Malaguzzi para a Educação Infantil?”. Para apreender o problema, o método História do Intelectual se revelou como aquele que auxiliaria na construção do objeto, haja vista a possibilidade de interpretar um texto histórico em seu contexto de produção, no intuito de verificar a intenção que se evidencia no texto do autor ao registrar suas ideias. Inicialmente planejada para uma visita à Itália, impossibilitada pela Pandemia da Covid-19, foi necessário alterarmos a pesquisa para um estudo bibliográfico e documental, com aporte em Malaguzzi (1995), Vieira (2008), Istoreco (2020), Paola Gagliari (2018); Edward, Gandini e Forman (1999); Hoyuelos (2013) e Vecchi (2017). Quanto ao objetivo geral, qual seja, buscamos analisar as concepções de Loris Malaguzzi e as contribuições de sua proposta pedagógica para a Educação Infantil, que conduziu aos objetivos específicos, geradores dos três capítulos desta tese, quais sejam: Capítulo I – Loris Malaguzzi: uma história de vida e um projeto de educação que ganha visibilidade no mundo. Capítulo II – Loris Malaguzzi: em busca da explicação teórica de sua proposta pedagógica para educação da infância. Capítulo III – Loris Malaguzzi: um intelectual que sistematizou uma proposta pedagógica baseada na experiência estética para a educação infantil. Nas Considerações Finais, apresentamos as conclusões formuladas a partir do estudo investigativo, no intuito de incentivar mais pesquisas sobre a proposta pedagógica de Malaguzzi cujo modelo para a educação infantil teve recepção e circulação ainda hoje mantidos no campo educacional. Assim, pelo retrospecto histórico, apresentamos Loris Malaguzzi como um intelectual da educação, explicitando as proposições que elaborou ao difundir um modo próprio de pensar a organização pedagógica da Educação Infantil. A percepção distinta deste intelectual sobre a criança, em confronto com os registros históricos e a prática da época, revelam a inovação da sua proposta como educador. Trata-se de um estudo que possibilita aprender, com a proposta deste intelectual que foi protagonista de uma filosofia da educação capaz de inovar e criar, desafiando a construir novos espaços para aprender e apreender as Cem Linguagens que uma criança é capaz de construir. A pesquisa realizada endossa o papel de programas de Pós-Graduação em Educação apresentar o papel dos intelectuais na construção de um projeto pedagógico para a educação infantil, a exemplo de Malaguzzi, um intelectual que militou em prol da institucionalização da Educação Infantil e da construção da identidade da criança partindo da compreensão da criança como um ser em processo de formação integral.

Palavras-chave: Malaguzzi. Concepções Pedagógicas. Infâncias ricas de potencialidades.

ABSTRACT

This investigation, affiliated to the Research Line Theories of Education and Pedagogical Processes, of the Postgraduate Program in Education, of the Pontifical Catholic University of Goiás, chose as a research object to demonstrate that Malaguzzi's contributions to Early Childhood Education make him an intellectual systematizer of theories formulated in the field of Early Childhood Education. The object pointed out the research problem: "What would be the contribution of Loris Malaguzzi's pedagogical proposal to Early Childhood Education?". To apprehend the problem, the History of the Intellectual method revealed itself as the one that would help in the construction of the object, given the possibility of interpreting a historical text in its production context, in order to verify the intention that is evident in the author's text to register your ideas. Initially planned for a visit to Italy, made impossible by the Covid-19 Pandemic, it was necessary to change the research to a bibliographic and documentary study, with input in Malaguzzi (1995), Vieira (2008), Istoreco (2020), Paola Gagliari (2018); Edward, Gandini and Forman (1999); Hoyuelos (2013) and Vecchi (2017). As for the general objective, that is, we seek to analyze Loris Malaguzzi's conceptions and the contributions of his pedagogical proposal for Early Childhood Education, which led to the specific objectives, generators of the three chapters of this thesis, namely: Chapter I – Loris Malaguzzi: a life story and an education project that gains visibility in the world. Chapter II – Loris Malaguzzi: in search of a theoretical explanation of his pedagogical proposal for childhood education. Chapter III – Loris Malaguzzi: an intellectual who systematized a pedagogical proposal based on aesthetic experience for early childhood education. In the Final Considerations, we present the conclusions drawn from the investigative study, in order to encourage more research on Malaguzzi's pedagogical proposal, whose model for early childhood education had reception and circulation that is still maintained in the educational field. Thus, through the historical retrospective, we present Loris Malaguzzi as an intellectual of education, explaining the propositions that he elaborated when spreading his own way of thinking about the pedagogical organization of Early Childhood Education. The distinct perception of this intellectual about the child, in comparison with the historical records and the practice of the time, reveal the innovation of his proposal as an educator. This is a study that makes learning possible, with the proposal of this intellectual who was the protagonist of a philosophy of education capable of innovating and creating, challenging to build new spaces to learn and apprehend the Hundred Languages that a child is able to build. The research carried out endorses the role of Graduate Programs in Education to present the role of intellectuals in the construction of a pedagogical project for early childhood education, such as Malaguzzi, an intellectual who militated for the institutionalization of Early Childhood Education and the construction of identity of the child starting from the understanding of the child as a being in a process of integral formation.

Keywords: Malaguzzi. Pedagogical Concepts. Childhoods rich in potentialities.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Tríade da Pedagogia Relacional	76
Figura 2 – O processo de documentação - ciclo de investigação	83
Figura 3 – Mapa da Creche Dianna, Reggio Emilia	88

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Linha do tempo dos projetos analisados	42
Quadro 2 – Grupos de Estudos da Reggio Children	42

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CD	Cristão Democrático – Partido Político
CLN	Comitê de Libertação Local Nacional
CEL	Cooperativa de Ensino Leigo
CMPP	Centro Médico Psicopedagógico Comunidade
FICE	Fédération Internationale des Communautés d'Enfants
GEPEDISC	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diferenciação Sócio-cultural
ISTORECO	Instituto de História da Resistência e Sociedade Contemporânea da Província de Reggio Emilia
ONMI	Organização Nacional para a maternidade e a infância
PPGE/PUC Goiás	Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC Goiás
PCI	Partido Comunista Italiano
UDI	União das Mulheres Italianas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I - LORIS MALAGUZZI: UMA HISTÓRIA DE VIDA E UM PROJETO DE EDUCAÇÃO QUE GANHA VISIBILIDADE NO MUNDO	23
1.1 Loris Malaguzzi: aspectos biográficos	25
1.2 Villa Cella: a Gênese de um Projeto para Infância	36
1.3 Recepção da Proposta Pedagógica de Malaguzzi no contexto educacional europeu e no mundo	38
1.3.1 A abordagem Reggio Emilia e sua sedução no campo da pesquisa brasileira	44
CAPÍTULO II - LORIS MALAGUZZI: EM BUSCA DA EXPLICAÇÃO TEÓRICA DE SUA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA	53
2.1 A Pedagogia dos sentidos e a influência de Montessori na construção do Pensamento Infantil.....	55
2.2 A Pedagogia da Escuta no Projeto de Loris Malaguzzi	57
2.3 A Pedagogia de Projetos: a influência de Dewey no pensamento de Loris Malaguzzi	62
2.3.1 O Experimentalismo de Loris Malaguzzi: inspiração pragmática de Dewey.....	66
2.4 Loris Malaguzzi em debate com Jean Piaget	70
2.5 Pedagogia de Loris Malaguzzi: uma pedagogia do relacionamento	74
2.5.1 A Pedagogia Relacional e o Currículo Emergente	78
2.6 A Documentação como Estratégia para a Construção da Identidade da Criança de Direitos	80
2.6.1. A Documentação como Processo Investigativo	82
CAPÍTULO III - LORIS MALAGUZZI: UM INTELLECTUAL QUE SISTEMATIZOU UMA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA PARA EDUCAÇÃO INFANTIL	85
3.1 O Ateliê: um lugar poético	89
3.2 O papel do atelierista na construção do saber	92
3.3 O pensamento criativo	94
3.4 A Arte e a Experiência.....	97
3.5 A dimensão estética na prática educativa de Loris Malaguzzi	99

3.5.1 O Espaço-Ambiente visto na perspectiva da Estética	101
3.5.2 A sedução estética e a capacidade narrativa das crianças	103
3.6 Loris Malaguzzi: uma Pedagogia endossada pela Ética	106
3.6.1 A ética como caminho para construção da imagem da criança como sujeito histórico.....	107
3.7 O pensamento político de Malaguzzi resultando em uma experiência em uma experiência estética de vida e filosofia	113
3.7.1 Loris Malaguzzi um intelectual político em defesa da educação das crianças pequenas.....	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
REFERÊNCIAS.....	123
ANEXO A	134
ANEXO B	136
ANEXO C	137
ANEXO D	140

INTRODUÇÃO

Minha caminhada na Educação Infantil começou em 2007, ano em que ingressei na Rede Municipal de Educação de São Luís de Montes Belos, em Goiás. Ao pisar no chão da *Creche Branca de Neve*, percebi o quanto minha licenciatura em Letras era deficitária para compreender aquele universo infantil. Nesse mesmo ano, começou uma nova narrativa em minha vida: ingressei no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás (UEG), *Campus* de São Luís de Montes Belos. Durante o curso, percebi o quanto as teorias de Piaget, Wallon e Vygotsky abriram meu olhar para a compreensão de uma criança compreendida em sua totalidade.

Esse universo infantil continuou sendo meu objeto de pesquisa no mestrado, quando trabalhei com uma abordagem voltada para a compreensão do conceito de criança e infância a partir de um percurso historiográfico.

Enquanto recolhia informações para a tessitura da minha dissertação de mestrado no Centro Universitário Alves Faria de Goiás, na linha de Desenvolvimento Regional com o título “Educação Infantil no Contexto das Políticas Públicas Federais Aplicadas em São Luís de Montes Belos: Propostas e Desafios”, entrei em contato com a filosofia pedagógica de Loris Malaguzzi e a abordagem Reggio Emilia. Isso se deu por meio de um curso de formação de professores ofertado pela Redsolare Brasil, em parceria com a Redsolare da Colômbia, ministrado na cidade de Porto Alegre em 2014. RedSolare é uma organização ligada ao sistema Educativo de Reggio, a Reggio Children, uma empresa de capital misto que divulga a experiência de Reggio Emilia para 34 países, sendo 12 na América Latina. Segundo Dourado (2014), a Redsolare possui polos em seis estados no Brasil, promovendo estudos, pesquisas, publicações, seminários e estudos internacionais.

Aquela experiência permaneceu em minha mente.

Após a conclusão do mestrado, comecei a ser gestora do Centro Municipal Infantil Valéria Jaime Peixoto Perillo, em São Luís de Montes Belos. Acompanhando as dificuldades vivenciadas pela equipe de professoras e cuidadoras, pude perceber que todas nós sentíamos a necessidade de buscar metodologias e didáticas que respeitassem a criança na sua integralidade, alinhadas ao cumprimento das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, em seus aspectos *educar e cuidar*.

Assim, começamos a usar as reuniões de Planejamento Participativo para estudarmos juntas alguns autores que pudessem contribuir com a nossa atuação docente.

Nesse contexto, surgiu a oportunidade de cursar o doutorado vinculada à Linha de Pesquisa Teorias da Educação e Processos Pedagógicos, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PPGE/PUC Goiás). Foi quando me despertou o desejo de aprofundar as investigações sobre a proposta pedagógica intitulada *abordagem Reggio Emilia* ou *abordagem das escolas municipais da cidade de Reggio Emilia*, na Itália, uma cidade com 170 mil habitantes, localizada ao norte da Itália, pertencente à microrregião Emília Romana, conhecida por ser uma região próspera na economia e cultura.

A abordagem ou experiência Reggio Emilia é uma proposta pedagógica construída para a primeira infância, desenvolvida nas creches municipais da cidade de Reggio, e que teve como principal expoente o professor Loris Malaguzzi. Uma abordagem voltada para a potencialização das “Cem Linguagens” da criança, através da exploração das habilidades simbólicas e criativas. Uma experiência com aportes construtivistas, sob a qual a criança é ativa e o centro do seu aprendizado.

Assim surgiu o problema desta pesquisa: *Qual foi a contribuição da proposta pedagógica de Loris Malaguzzi para a educação infantil?*

Essa problemática me levou a refletir sobre como essa proposta pedagógica ganhou visibilidade no mundo chegando ao contexto brasileiro. A partir da década de 1990, educadores brasileiros, seguindo uma agenda que atendesse a uma Pedagogia para a Infância, começaram suas pesquisas sobre a experiência Reggio Emilia.

Segundo Stemmer (2006), dois artigos foram muito importantes para a divulgação desta abordagem pedagógica italiana no Brasil, ambos publicados no livro *“Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte”*, constituído de uma coletânea de artigos organizada por Fúlvia Rosemberg e Maria M. Campos, editora Cortez, 1994. O primeiro artigo mencionado por Stemmer, está nesta coletânea, e tem autoria de Ghedini, membro da Comunidade Europeia para a Infância. Nele, a autora aborda a situação da creche na Itália citando as experiências e os projetos assumidos pelas escolas da região de Emilia-Romagna.

O segundo artigo, também deste livro citado por Stemmer, tem autoria da professora Ana Lúcia Goulart Faria e coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diferenciação Sócio-cultural (GEPEDISC), formado por professores do Departamento de Ciências Sociais Aplicadas à Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Ela é uma das pesquisadoras percursoras dessa abordagem com o artigo *Impressões sobre as creches no norte da Itália: bambini si diventa*. O artigo é resultado dos seus estudos sobre políticas e práticas educativas para a primeira infância no doutorado sanduíche na Universidade de Milão. Posteriormente, Faria traduziu *As Novas Orientações para a Nova Escola da Infância da Itália de 1991* publicadas no Brasil em 1995, nos Cadernos Cedes nº 37: *Grandes Políticas para os Pequenos* (BARBOSA; RICHTER, 2015).

A partir desse momento, deu-se início à tradução para a língua portuguesa de obras de autores italianos e americanos que estudavam essa experiência. Assim, chegou ao Brasil, em 1999, a obra “As cem linguagens da criança – a abordagem Reggio Emilia na educação da primeira infância”. Essa obra é uma coletânea de artigos sobre a história de Loris Malaguzzi, com artigos de sua autoria cuja temática abrange temas ligados à Filosofia da Educação, organização pedagógica e gestão participativa da escola, ateliê, documentação e currículo da educação infantil.

Outro espaço de divulgação desta proposta pedagógica foi criado pela RedSolare Brasil, que iniciou suas atividades no país em 2006 e foi responsável por divulgar a proposta de Malaguzzi na educação infantil brasileira.

Assim, decidida a realizar estudos investigativos sobre a proposta pedagógica de Loris Malaguzzi, em 2018, realizei um levantamento de pesquisas sobre esta temática, realizadas na área de Educação e disponibilizadas na plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando o descritor “abordagem Reggio Emilia”. Encontrei 13 (treze) pesquisas. Ao lê-las, julguei que estas pesquisas se detiveram na apresentação ou na análise de como trabalhar a educação infantil nas escolas de educação infantil de Reggio Emilia.

Ao ler esses trabalhos, foi possível constatar que havia em todos esses estudos uma idealização que colocava Loris Malaguzzi como um teórico da Educação Infantil. Porém, por mais relevantes que sejam, as proposições deste autor não se configuram como teorias da educação ou teorias da educação infantil,

como será explicitado no decorrer deste texto. Assim, essa tese tem o objetivo de demonstrar que as contribuições de Loris Malaguzzi para a Educação Infantil fazem dele um intelectual sistematizador de teorias formuladas no campo da Educação, por ele apropriadas para compor sua proposta pedagógica de organização e operacionalização de práticas educativas para a Educação Infantil.

Esse trabalho se justifica, entre outros motivos, pelo fato de que, quando se faz uma excessiva idealização de um determinado autor, repete-se quase sempre as mesmas ideias e minimiza-se aquilo que de fato foi a sua grande contribuição intelectual. Esta advertência tornou-se um dos princípios que orientaram esta pesquisa.

Partindo dessa compreensão, Loris Malaguzzi foi considerado como um intelectual da educação infantil, objeto de estudo dessa investigação, por ter elaborado e difundido um modo próprio de pensar a organização pedagógica da Educação Infantil, especialmente pela sua militância política em defesa de seu ideário educacional, exercendo grande influência nos espaços acadêmicos destinados a este nível de ensino. Nesse sentido, fez-se necessário a realização de uma pesquisa bibliográfica que permitisse percorrer sua história de vida, atuação profissional e política na Itália, o ganho da sua visibilidade internacional como o pedagogo que idealizou uma experiência educativa que continua circulando entre pesquisadores brasileiros desde a década de 1990. Também foi considerado neste estudo investigativo quais foram as teorias que influenciaram seu projeto pedagógico ou sua abordagem educativa para primeira infância.

Para a pesquisa bibliográfica, aqui adotada como procedimento investigativo, busquei textos e documentos de autoria de Malaguzzi ou que tiveram sua participação na elaboração, tais como:

- a obra “I centro linguaggi dei bambini” (MALAGUZZI, 1995);
- o “Regolamento Scuole e Nidi D’infanzia del Comune di Reggio Emilia” (2013);
- documentos acessados no ISTORECO (Instituto de História da Resistência e Sociedade Contemporânea da Província de Reggio Emilia);
- vídeo de entrevista com Loris Malaguzzi (*The days of childhood. Italian Radio and Television broadcasting company. April. 1993*);

- fotografias disponibilizadas pela Rede *Reggio Children* e o Centro Loris Malaguzzi.

Definido o problema, o objeto e estipulados os objetivos, fez-se necessário a escolha de um método que pudesse contribuir com a construção da pesquisa. Nessa definição, o método História do Intelectual se revelou como aquele que auxiliaria nessa trajetória, haja vista a possibilidade de interpretar um texto histórico em seu contexto de produção, no intuito de verificar a intenção que se evidencia no texto do autor ao registrar suas ideias.

A escolha desse método se justifica por ser um ramo de estudo da história que se diferencia da história das ideias. Isso abre possibilidades para a escrita intelectual e dos intelectuais, além de contribuir na construção da história da educação.

Nesse caminhar, recorri aos estudos de Vieira (2008), que mostra a polissemia do vocábulo intelectual e como o significado do vocábulo *intelligentsia* e *intelectuais* sofreram mudanças de concepção no decorrer da história, em épocas e países distintos. Por exemplo, segundo o autor, *intelligentsia*, em tempos idos, esteve associado à ideia de elite, a uma camada social que possuía formação, a conhecimentos eruditos, em uma relação intrínseca com a cultura e com as artes. Essa posição social associada à posse da *intelligentsia* é campo fértil para a elaboração de propostas sociais daqueles denominados protagonistas políticos.

Para Vieira (2008), no fim do século XIX, embates sobre o papel da elite culta, fizeram com que a palavra *intelligentsia* fosse “preterida em favor do termo intelectual (*intellectuel*) ou, de forma mais precisa, intelectuais” (VIEIRA, p. 70). Um significante imbuído de significados que qualificam, com maior precisão, a existência de um protagonista político com uma identidade definida e poderosa, detentora de conhecimento e de saberes alheios àqueles que não pertenciam a essa ordem social. Isso desencadeou uma mudança conceitual paralela à mudança de percepção e comportamento das elites em relação aos intelectuais.

Sobre essa mesma temática, a teoria de Mannheim (1968), em *Ideologia e Utopia*, aborda o conhecimento intelectual como um poderoso instrumento de ação coletiva. Para o autor, o conhecimento é socialmente construído. Contudo, somente pelo acesso ao conhecimento os seres humanos podem ter consciência do seu papel social (MANNHEIM, 1968). O autor desenvolveu sua teoria de ideologia

associada aos grupos sociais e às suas visões de mundo. Nesse entendimento, a representação dos intelectuais ou *intelligentsia* é a de agente social mediador.

Vieira (2008, p.76) afirma que os “[...] intelectuais são analisados na obra de Gramsci como agentes políticos determinantes, isto é, como estrategistas responsáveis pelas funções de domínio e de direção cultural”, contrapondo a ideia de Mannheim, de que a intelectualidade era destinada a clérigos, que obtinham o conhecimento pelas ciências, a arte e a política.

Gramsci (1982), influenciado por uma visão marxista, acreditava que a concepção do mundo era representada na vida intelectual. E sobre os intelectuais, ele lançou um questionamento: “Os intelectuais constituem um grupo social autônomo e independente, ou cada grupo social possui sua própria categoria especializada de intelectuais?” (GRAMSCI, 1982, p. 3).

A partir da experiência italiana, Gramsci (1982) pontua diferenças entre três tipos de intelectuais: o *intelectual tradicional*, que despreza o sentimento popular e organiza-se como casta e produz as condições ideológicas para a exploração dos trabalhadores pelo capitalismo; o *intelectual orgânico* que serve aos interesses das classes subalternas visando uma nova organização na política; e o *moderno príncipe*, que integrava a uma nova organização coletiva dos intelectuais vinculados ao projeto socialista, representava um projeto político do dirigente comunista.

Na concepção de Bourdieu (1990), a história dos intelectuais não se separava dos outros conhecimentos socialmente construídos, assim como seus *habitus* e campo. Bourdieu referiu-se às homologias estruturais que compõem os diversos campos, ainda que seja no campo literário. Em seu interior, há dominantes e dominados, seus conservadores e sua vanguarda e seus mecanismos de reprodução. Assim, a homologia é compreendida pelo autor como a semelhança na diferença. Também afirma que há existência de traços estruturalmente equivalente em diferentes campos.

Segundo Bourdieu (1990), o campo literário é constituído pela mesma relação de disputa entre os agentes que constituem o campo, uma luta pelo capital. Nesse caso um capital simbólico, pois o sucesso não precisa ser medido financeiramente, e, sim, é um prestígio. Assim, o campo literário é simultaneamente um campo de forças e um campo de luta que visa transformar ou conservar a relação de forças estabelecidas. Essas lutas no campo literário justificam-se pela obtenção da

hegemonia. Dessa forma, definem quem é ou não intelectual. E ao ter posse desse prestígio também se torna detentor do capital cultural.

No campo da produção cultural, para Bourdieu (1990), há dois tipos de agentes: os intelectuais que oferecem seus serviços aos dominantes e os intelectuais de esquerda, que pensam por oposição aos dominantes e cujas lutas simbólicas corroboram para a teoria crítica e para consolidação de um intelectual orgânico. Ainda, segundo Bourdieu (1990, p. 177), “as contribuições da teoria do campo para o entendimento da obra se consolidam pela compreensão nas diferenças, ou melhor, na singularidade de sua textualidade”. Essa teoria se concretiza quando a obra é lida de forma textual, contextual e intertextual. Os intelectuais reivindicam um poder simbólico e uma identidade coletiva.

Nessa direção, a história do intelectual investe na análise de produção, circulação e recepção das ideias e dos discursos. Ou ainda, busca compreender os “intelectuais a partir das suas práticas sociais, dos seus lugares de enunciação, das suas redes de sociabilidade, dos seus compromissos políticos com as elites ou com aqueles que defendem a subversão do poder” (VIEIRA, 2008, p.78).

Assim, considerando esta síntese do significado do termo intelectual formulada por Vieira (2008) a partir dos autores aqui citados, Loris Malaguzzi foi considerado um intelectual da educação e, nesta sua condição, tornou-se o objeto de estudo da pesquisa que se configura nesta tese.

Partindo desse entendimento deu-se a realização da pesquisa que se encontra detalhada neste texto apresentado como tese para conclusão do doutorado em Educação.

Para fins de organização didática, esta tese foi estruturada em três capítulos:

Capítulo I – Loris Malaguzzi: uma história de vida e um projeto de educação que ganha visibilidade no mundo.

Capítulo II – Loris Malaguzzi: em busca da explicação teórica de sua proposta pedagógica para educação da infância.

Capítulo III – Loris Malaguzzi: um intelectual que sistematizou uma proposta pedagógica baseada na experiência estética para a educação infantil.

Nas Considerações Finais apresentei as conclusões que pude formular a partir deste estudo investigativo, ainda que estas sejam conclusões provisórias, como o é qualquer conhecimento cientificamente formulado.

Um intelectual que fez circular seu projeto pedagógico para a educação infantil, que militou em defesa de um ideário pedagógico e conseguiu criar, implantar e difundir um modelo de educação infantil, cujo ideário teve recepção e circulação ainda hoje mantidos no campo educacional.

CAPÍTULO I – LORIS MALAGUZZI: UMA HISTÓRIA DE VIDA E UM PROJETO DE EDUCAÇÃO QUE GANHA VISIBILIDADE NO MUNDO

Neste capítulo mostraremos como Loris Malaguzzi, atento à situação histórica da região onde morava, percebeu a necessidade de um projeto de educação para as crianças, mas que estivesse além do atendimento assistencialista da época. Ele acreditava que a criança possuía inúmeras linguagens que precisavam ser aproveitadas em um projeto educativo direcionado a elas.

A história das instituições voltadas para o atendimento de crianças na Itália, nomeada como *presepi*, tem sua origem no assistencialismo e nas condições sanitárias cuja finalidade era atender a população pobre. Foi, a princípio, uma tentativa para retirar as crianças da criminalidade. A expansão destas instituições está relacionada com a inserção do trabalho feminino nas fábricas. A participação das mulheres nas fábricas, em especial no segmento têxtil, era muito grande. Esse fato levou donos de fábricas a construir abrigos para as mães deixarem seus filhos enquanto trabalhavam (DELLA PERUTA, 1980). Localizados em um espaço dentro das fabricadas, os *presepis* atendiam crianças a partir de 4 meses a 3 anos. Os berços eram embalados por um motor hidráulico do moinho, enquanto as pré-escolas atendiam crianças de 3 a 6 anos (CAMBI, 1999).

Contudo, outras lutas estavam em tela naquele contexto. Dentre estes confrontos, a luta contra a mortalidade infantil, a busca do conhecimento das práticas de aleitamento materno, de alimentação pelas mamadeiras, da ingestão de alimentos sólidos, além da questão das habitações úmidas e frias e a falta de cuidados para com a criança. Todas essas questões faziam parte do contexto das políticas do Estado e que se encontravam em discussão na Itália no século XIX.

Com a instauração do fascismo na Itália, na segunda década do século XX, implantou-se o modelo o ‘médico-higienista’¹ para o cuidado infantil, uma tendência em outros países da Europa que permaneceu por 50 anos em na Itália. Tal modelo, entretanto, foi derrotado pelas lutas sindicais e dos movimentos feministas em 1975,

¹ Com os altos níveis de mortalidade infantil, o estado criou políticas sanitárias que se ramificaram na vida doméstica e nas instituições destinadas a tutela das crianças. Os médicos higienistas difundiam conhecimentos técnicos, por meio de seus livros e tratados. Para as famílias ricas os objetivos eram treinar seus serviçais para o cuidado de seus filhos. Enquanto, para os pobres, diminuir o custo social por meio do controle de natalidade (DONZELOT, 1980).

quando os “604 Centros ONMI² por toda Itália foram oficialmente transferidos para a gestão das cidades” (LUCCHINI, 1980 apud EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016, p. 36).

Outro modelo para educação de crianças na Itália foi desenvolvido pelas irmãs Rosa e Carolina Agazzi³. Elas fundaram, na escola de Mompiano, um método para a educação pré-primária, que se difundiu pela Itália e, logo, na Europa e América, com o nome de Método Agazzi. Com esse método, pretendia-se formar crianças capazes de agir por iniciativa própria. Em 1894, o modelo foi instaurado em Bréscia e recebeu o nome de *Asilo-Escola de Mompiano*.

Tratava-se de um modelo econômico, pois os materiais e recursos didáticos utilizados eram acessíveis a todos os níveis econômicos por fazerem parte do cotidiano das pessoas. O método Agazzi influenciou a educação infantil italiana. Segundo dados do Ministério da Educação italiano, estima-se que, em 1948, 74% das creches italianas adotaram este método.

No mesmo período histórico, Maria Montessori⁴, ligada à raiz positivista, criou a primeira *Casa dei Bambini* (Casa das Crianças), em 1907, destinada a atender crianças menos favorecidas. Ressalta-se a preocupação da proposta de Montessori quanto à organização do espaço das salas de aula, de modo que o mobiliário fosse adequado ao tamanho apropriado para crianças em fase de crescimento (CAMBI, 1999).

Montessori (1965) acreditava que a atividade pedagógica deveria ajudar as crianças a avançar no caminho da independência. Assim, a atividade sensório-motora da criança deveria ser desenvolvida por meio de exercícios da vida prática. Nesse contexto, o espaço e o material didático utilizados deveriam ser

² ONMI: Organização Nacional para a Maternidade e a Infância.

³As irmãs nasceram na cidade de Volengo da província italiana de Verona. Rosa nasceu no ano 1866 e faleceu em 1951 aos 85 anos. Carolina nasceu em 1870 e faleceu em 1945. Estudaram para mestradas na Escola Normal do Magistério de Bréscia. Ao terminarem seus estudos, começaram a trabalhar na educação básica e educação infantil, com crianças menores de 6 anos de idade. Disponível em: https://www.ecured.cu/Rosa_y_Carolina_Agazzi. Acesso em: 12 fev. 2020.

⁴Maria Tecla Artemisia Montessori, nascida em Chiaravalle, próximo a Ancone, na Itália, em 31 de agosto de 1870. Foi médica, educadora, feminista e cientista. Seus pais sempre desejaram que ela fosse professora. No entanto, Maria Montessori ingressou em 1892 na faculdade de medicina e foi muito reconhecida por suas excelentes notas. Era determinada e foi a primeira mulher a se formar em medicina na Itália (CAMBI, 1999).

cuidadosamente preparados e adequados à faixa etária da criança.

O regime fascista dispensou a educação Montessori e promoveu reformas escolares compatíveis com a proposta que tinha a Igreja Católica como forte aliada. Dentre as propostas da época, de Montessori e das irmãs Agazzi, no ano 1922, optou-se pela adoção do Método Agazzi, que contava com a aprovação da Igreja Católica. Assim, foi proclamado como o método estatal oficial para a educação das crianças pequenas (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016).

Nessa trajetória histórica dos *presepi* à proposta das irmãs Agazzi e de Montessori, a Itália registrou, após a Segunda Guerra Mundial, dados de cidades devastadas pela guerra, dentre elas, Reggio Emilia.

Por que o destaque a essa cidade? Porque a organização de uma comunidade devastada pela guerra, ansiosa por reconstruir uma escola para as crianças utilizando tijolos das casas bombardeadas, tornou-se o berço da proposta de Loris Malaguzzi, objeto de estudo desta tese e que será discutido no item a seguir.

1.1 Loris Malaguzzi: aspectos biográficos

No dia 23 de fevereiro de 1920, em Correggio, cidade próxima a Reggio Emilia, nasceu Loris Malaguzzi. Mudou-se para Reggio Emilia quando tinha três anos, porque seu pai, ferroviário, foi transferido para a capital da província. A localização da sua casa em frente à praça “Filme” foi imprescindível para a formação do entendimento de criança, bem como sobre a importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil.

[...] Eu vivi aqui toda a infância. Uma infância muito bonita, muito feliz. Feliz, acima de tudo, por esta praça onde não havia carros. Era uma praça vazia. Era uma praça de milagres, uma espécie de praça proibida por onde passavam funerais que paravam ali; e sempre havia alguém que fazia um discurso para homenagear os mortos. E mais tarde, o show mais desejado foi o da tarde, quando os jovens chegaram [...] porque eles eram muito hábeis em andar de bicicleta e pedalar no sentido oposto ao que você aprende a pedalar. Colocam as bundas no guidão e, portanto, não dirigem a rua à frente e conseguem movimentar os pedais fazendo acrobacias de circo [...] No entanto, havia crianças com menos sorte que eu do que nós. Os órfãos viveram, para quem, desde tenra idade, sentimos imensa pena, um grande choque. Choque que foi reforçado quando fomos para a escola,

para a escola primária. E a chegada deles foi anunciada antes, porque, em vez dos sapatos, eles usavam dois tamancos de madeira. E lembro que com os órfãos que não eram poucos - houve grande solidariedade. Cada um de nós foi estritamente proibido de atravessar o limiar da cerca e entrar na praça. E essa cerca permaneceu, tornou-se um objeto muito rígido, fixado em minha memória, como um símbolo proibido. Esta é uma parte da minha infância vivida muito bem; muitos amigos, muitos jogos, muitas atividades. Mais tarde, com a crise de 1929, aos 10 anos, todos nos mudamos para a área pobre (MALAGUZZI apud DIEZ, 2008, p. 189)⁵ (tradução nossa).

Embora Loris Malaguzzi não tenha se destacado na Escola Primária, ele terminou essa primeira etapa escolar em 1930. Com a crise de 1929, sua família começou enfrentar grandes dificuldades econômicas. Essa dificuldade financeira casou-lhe uma grande dor, frustração que na maturidade integra a sua militância, o desejo de uma sociedade econômica e culturalmente mais justa.

Lembro que fui espectador de uma cena que nunca esquecerei. Lembro-me de que em uma ocasião saí da cama e ouvi que em outro quarto meu pai e minha mãe estavam brigando e gritando um com o outro. Eu fui devagar. O argumento era que minha mãe tinha dois brincos de ouro muito antigos e meu pai disse que, para pagar o aluguel e continuar lá, necessariamente precisava vendê-los. Minha pobre mãe estava chorando. Meu pai disse que não havia outra possibilidade, outra alternativa. E então eles pegaram os brincos de minha mãe e os venderam (MALAGUZZI apud DIEZ, 2008, p. 189)⁶ (tradução nossa).

⁵“Aquí viví toda la infancia. Una infancia muy bonita, muy feliz. Feliz, sobre todo, por esta plaza en la que no había coches. Era una plaza vacía. Era una plaza de los milagros, una especie de plaza prohibida por la que pasaban los funerales que se paraban allí; y había siempre alguno que hacía un discurso para honrar al muerto. Y después, el espectáculo más deseado era el de la tarde, cuando llegaban los jóvenes [...] Porque eran muy habilidosos para estar en la bicicleta y pedalear de la forma contraria a como se aprende a pedalear en una bicicleta. Ponían el culo sobre el manillar y, por lo tanto, conducían no viendo la calle hacia adelante, y conseguían mover los pedales haciendo acrobacias de circo [...] Allí estaban, en cambio, los niños con menos suerte que yo, que nosotros. Vivían los huérfanos, por los que, desde pequeños, sentíamos una inmensa piedad, una gran conmoción. Conmoción que se reforzaba cuando íbamos a la escuela, a la escuela primaria. Y su llegada era una llegada anunciada desde antes porque, en lugar de los zapatos, llevaban puestos dos zuecos de madera. Y me acuerdo que con los huérfanos que no eran pocos- había una gran solidaridad. A cada uno de nosotros se nos prohibía terminantemente pasar el umbral de la valla y entrar en la plaza. Y esa valla permaneció, se convirtió en un objeto muy rígido, fijo en mi memoria, como símbolo prohibido. Esta es una parte de mi infancia vivida muy bien; muchos amigos, muchos juegos, muchas actividades. Después, con la crisis del 29, con 10 años todos nos trasladamos a la zona pobre” (MALAGUZZI apud DIEZ, 2008, p. 189).

⁶“Me acuerdo que fui espectador de una escena que no olvidaré nunca. Me acuerdo de que en una ocasión me levanté de la cama y oí que en otra habitación mi padre y mi madre se peleaban y se gritaban. Fui despacio. La discusión era que mi madre tenía dos pendientes de oro muy viejos y mi padre decía que para pagar el alquiler y continuar allí había necesariamente que venderlos. Mi madre, la pobre, lloraba. Mi padre decía que no había otra posibilidad, otra alternativa. Y entonces, le quitaron los pendientes a mi madre y los vendieron” (MALAGUZZI apud DIEZ, 2008, p. 189).

Malaguzzi ingressou no ano letivo de 1930, no Instituto Mestre *Principessa de Napoli*, estudos que duraram um total de sete anos. Além do carisma pessoal, Artioli (1998) apresenta Loris como alguém com uma grande capacidade intelectual. Ainda que de pouquíssimas posses e morador de um bairro da classe trabalhadora, Loris foi particularmente convidado por várias meninas para festas e vários eventos sociais que ocorreram em áreas nobres. Ele “tinha amizades e relações sociais muito diversas: as do mundo do trabalho e as do mundo mais abastado” (ARTIOLI, 1998, p. 44).

No ano de 1939, Malaguzzi começou a trabalhar como professor de escola primária em uma pequena cidade chamada Reggio. Quando a guerra começou, ele foi designado como professor em *Sologno di Villaminozo*, uma pequena cidade nos Apeninos da província de Reggio Emilia.

Através da memória desses três espaços geográficos e educacionais, Malaguzzi explica sua dedicação ao mundo da educação. Para esses três, é necessário acrescentar o momento da guerra, que Malaguzzi vive de maneira trágica. Um lugar para investigar uma esperança de futuro para as novas gerações, para evitar - com outro tipo de educação - que tragédias de guerra inevitavelmente se repitam (ARTIOLI, 1998, p. 53)⁷ (tradução nossa).

Malaguzzi estava em Sologno quando a guerra começou. Em 10 de dezembro de 1940, matriculou-se na Faculdade de Magistério da Universidade de Urbino, a única universidade gratuita, onde encontrou a tranquilidade para ler e estudar. A leitura literária e as artes em geral possibilitaram a Loris descobrir a importância da Estética no processo de construção do conhecimento já desde a infância, conforme se percebe, posteriormente, na função dos ateliês na educação das crianças em Reggio Emilia.

Em 1944, Loris Malaguzzi casou-se com Nilde Bonacini e teve um filho a quem deu o nome de Antonio. Em seguida, foi designado para a escola primária da

⁷“A través del recuerdo de estos tres espacios geográficos y formativos, Malaguzzi explica la dedicación al mundo de la educación. A estos tres, hay que añadir el momento de la guerra, que Malaguzzi vive de forma trágica. Un sitio donde investigar una esperanza de futuro para las nuevas generaciones, para evitar –con otro tipo de educación–, que se vuelvan a repetir inevitablemente las tragedias bélicas” (ARTIOLI, 1998, p. 53).

Via Guasco, na região de Reggio. Nesse lugar, descobriu o horror da guerra, a destruição da cidade com bombardeios, o medo das pessoas, a fome, a morte, os funerais repetitivos, as crianças mutiladas e os órfãos. Imagens terríveis que marcaram o significado de sua profissão e vida.

Malaguzzi continuou lendo autores que abordavam o desenvolvimento das crianças. E, no ano 1951, participou do curso de psicologia educacional e clínica organizado em Roma pelo *Consiglio Nazionale delle Ricerche* (O Conselho Nacional de investigação). Este foi o primeiro ensino de psicologia na Itália após o fim de um regime fascista que deixou o país fora dessa disciplina e, de fato, de todas as ciências sociais, incluindo publicações e outros eventos de outras partes do mundo (DIEZ, 2008).

A necessidade de um relacionamento mais próximo entre psicologia e pedagogia desempenharam um papel importante em seu pensamento. A certificação que obteve neste curso levou-o a uma nova etapa em sua carreira. Malaguzzi tornou-se um dos fundadores e psicólogo do *Centro Médico Psicopedagógico Comunidade ou CMPP*, criado pela comunidade de Reggio Emilia para estudantes que tinham dificuldades na escola, um dos primeiros centros de saúde mental do gênero na Itália.

O Centro começou a trabalhar em 1951 e Malaguzzi desempenhou um papel de liderança até 1970, vários anos depois de assumir a responsabilidade pelas primeiras escolas municipais de Reggio Emilia para crianças pequenas (DIEZ, 2008).

Malaguzzi também teve uma grande atividade política. Em 1945, começou a fazer parte do *Partido Comunista Italiano (PCI)* e seguiu constantemente o movimento cooperativo, profundamente enraizado e presente em Emilia Romana até a sua morte em 1994.

A necessidade de escrever, comentar e contribuir para as reflexões socioculturais e políticas do momento são uma ética constante no modo de agir de Malaguzzi. Para opor-se às questões políticas e culturais, Malaguzzi iniciou sua carreira como jornalista no jornal do Partido Comunista "*PROGRESSO D'ITALIA*".

O jornalismo ofereceu a ele a oportunidade de produzir e atualizar-se nas

notícias. Algo que combinava muito bem com sua personalidade cujas reflexões culturais eram bastantes inovadoras para a época. Em muitas obras, Loris Malaguzzi assinava como Lorma, um pseudônimo para escapar da ortodoxia do Stalinismo. Entre os anos de 1947 e 1952, Loris Malaguzzi escreveu mais de 150 artigos que abordam os mais diversos tópicos: cultura, crítica de teatro e cinema, música, esportes, notícias diversas, histórias, crônicas, educação, dentre outros (DÍEZ, 2008, p.193 -194).

Malaguzzi participou de outros trabalhos com as crianças nesse mesmo período. Entre os anos de 1948 e 1952, foi um membro ativo da Comissão Italiana do FICE (Fédération Internationale des Communautés d'Enfants), uma organização internacional criada sob a proteção da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) para promover os direitos das crianças e intercâmbios internacionais, com atenção especial às crianças desfavorecidas (CAGLIARI, 2018).

O teatro foi outra atividade importante que Loris desenvolveu na sua época. Ele foi reconhecido como um promotor da vida teatral e cultural da cidade, dirigiu muitas peças importantes. Malaguzzi acreditava profundamente que, após a guerra, uma cidade destruída poderia recuperar seu espírito de sonhos e fábulas, pois o desenvolvimento cultural não é um fato meramente intelectual, mas uma atividade complexa com uma estrutura social e emocional. O teatro, além da paixão, foi um lugar para encontrar amigos e intelectuais (MALAGUZZI, 1963).

Em setembro de 1945, foi publicado um artigo na Revista *La Verità, Año I Número 13*,⁸ uma nota em que Malaguzzi falava sobre a importância da Literatura e da Cultura, conforme texto compilado por Paola Gagliari (2018):

É necessário que a cultura entre devagar, mas com segurança, nos costumes de nosso povo. E é por isso que é necessário criar em toda parte, na cidade e nas cidades, círculos culturais nos quais todos os trabalhadores participem, círculos nos quais são propostas conferências, classes e debates que quebram o muro que atualmente separa a cultura de as massas populares. Converta esses círculos em organismos vivos, que abordam as pessoas com a linguagem das pessoas, com simplicidade e dedicação, em vez dos cenários exclusivos dos pseudo-intelectuais. A cultura deve se tornar uma herança comum, de todo o povo e não de

⁸ La Verità era uma publicação semanal da Federação Comunista de Reggio. Um item do arquivo da biblioteca municipal de Panizzi.

poucos e privilegiados. É necessário provocar esse despertar ou, melhor dizendo, esse renascimento cultural na vida da nação, organizar universidades populares, criar novas bibliotecas, tornar os centros existentes núcleos férteis da cultura, desenvolver o movimento amador, organizar visitas a museus e lugares artísticos, que exposições itinerantes saem em turnê por todo o País. Dessa forma, serão criadas as condições para a ressurreição artística e social: basta que os milhões de pessoas que agora vivem em ignorância e indiferença respirem um novo ar, sentir a alegria da cultura, para que seja criada uma terra fértil que dê frutos no campo literário. E essa nova literatura se tornou popular porque as pessoas encontraram um material fértil para suas produções e, assim, perceberam-se capazes de alcançar o resultado das experiências mais avançadas historicamente (MALAGUZZI, 2018, p. 41)⁹ (tradução livre).

Observa-se, assim, que o projeto educacional-pedagógico, político e social de Malaguzzi é um projeto cultural. Ideologicamente, declara-se próximo às teses de Marx e Lenin, aceitando a máxima que a arte chegue ao povo e o povo à arte, é necessário, antes de tudo, elevar o nível geral de educação e cultura (LENIN, apud MALAGUZZI, 1945).

Dessa maneira, ele defende uma cultura de caráter social que nasce do povo e é promovida no povo para não construir guetos culturais que pertencem a poucos privilegiados. Na compreensão de Malaguzzi, ao promover a arte e a cultura, permite-se que os seres humanos adquiram conhecimentos que os liberte da ignorância, da apatia e, conseqüentemente, transformem-se em sujeitos libertos da própria alienação.

No intuito de evidenciar o exposto, destaca-se um trecho da Palestra dada por Malaguzzi na reunião do *Comitê Federal do Partido Comunista Provincial*, em junho de 1960. Nela, ele enfatiza

[...] a realidade local, a realidade do tema subjacente, o impulso e as aspirações, o desejo de progresso e maior conforto. Falta de escolas – Escola profissional júnior – Reforma escolar. Impostos sobre a pecuária = monopólio, preço dos fertilizantes = autonomia da região, campos esportivos, Olimpíadas e infraestrutura geral para jovens - falta de creches, emancipação feminina. A clericalização da vida pública. A crise da arte, cultura e ciência é o alto preço que o país pagou e paga ao governo pelo domínio da restauração capitalista de 1947 até hoje, atormentado por acordos entre as hierarquias católicas e o grande capital.

1. Atraso na pesquisa científica na Itália.
2. Estruturas escolares obsoletas.
3. Obscurantismo diante das massas (TV, rádio, imprensa escrita).
4. Medidas coercitivas e intolerância contra grupos intelectuais (cinema).

⁹ Texto original em Anexo A.

5. Recuperação das maldições Sanfedistas¹⁰ (carta episcopal contra o secularismo).

6. Redução da vida das grandes massas de homens e jovens afetados pela busca do protecionismo local e uma visão utilitária da vida, e um compromisso degradante.

É necessário explicar por que as forças intelectuais tendem a ser neutralizadas, reduzindo-as à pura tecnicidade, esvaziando a cultura de seus objetivos orgânicos e mantendo os cidadãos em um estado cultural degradante. Esta é certamente uma das principais causas de desorientação para jovens e grande parte dos cidadãos. Um choque entre as aspirações da vida moderna que continua a avançar e o atraso econômico e cultural da Itália. A escola é separada da vida, os protestos juvenis são direcionados a posições individualistas e passivas. A juventude é o testemunho do fracasso ideal e moral da classe dominante. A reconstrução deve ser baseada em novas bases, moderna, racional e secular (MALAGUZZI, 2018, p. 77-78)¹¹ (tradução nossa).

O PCI também foi o partido líder em muitas comunidades. Foi nessas administrações lideradas pelo PCI que a “revolução da escola municipal” da década de 1960 emergiu em muitas cidades do norte, incluindo Reggio Emilia, que resultou em uma experiência educacional excepcional para crianças pequenas. A revolução se estendeu para além da educação inicial, com uma visão compartilhada dos direitos individuais e coletivos que produziu outros serviços inovadores, incluindo cuidados de saúde.

A mobilização do movimento feminista e das instituições coordenadas por Malaguzzi, juntamente com os membros do PCI, pressionaram a Câmara Municipal a criar leis que vislumbrariam a construção de novas escolas e a modernização das estruturas. Aderem ao projeto de municipalização de todas as escolas que, desde o pós-guerra, surgiram por iniciativa popular e, nos anos de 1960, são testadas em sua sobrevivência diária, pela dificuldade de encontrar recursos econômicos, dada a necessidade de qualificar o serviço com mais professores.

Várias cidades italianas se empenharam em pesquisar e lutar pela educação infantil de suas crianças. Queriam uma educação de qualidade. Destacaram-se nessa luta: Pistoia, Parma, Bologna, Carpi, Modena, entre outras. Essas cidades constituíram uma perspectiva, um olhar investigativo em seus modos de escutar,

¹⁰O termo se refere à "Escuridão" e foi usado, no século 18, para descrever a antítese do Iluminismo. Refere-se ao poder oposto ao conhecimento das massas e ao tradicionalismo cego que leva as pessoas a se oporem à inovação e aos avanços na ciência e no pensamento filosófico. (CAGLIARI, 2018).

¹¹ O texto encontra-se disponível no Anexo B desta tese.

observar e compreender as crianças, por meio de uma proposta formativa articulada à vida em sociedade.

Nesse entendimento, compreendeu-se que a educação infantil também era um direito não somente da criança, mas, também, um direito que deveria ser assegurado à família. Assumida como tal pelos professores, pais, cidadãos, administradores e políticos que trabalhavam em favor da realização e desenvolvimento desses serviços. Os autores Edward, Gandini e Forman (2016) retratam que houve uma grande mobilização de trabalhadores reivindicando seus direitos contratuais e grupos feministas protestando por melhores serviços sociais, escolas e cuidado infantil. Ambos os grupos marchavam pelas ruas da cidade pressionando o governo.

Tal luta foi reconhecida por Malaguzzi, que defendia um projeto de municipalização das escolas infantis, porque acreditava que uma escola mantida pelo governo municipal e gerida pelo Conselho Escolar, seria uma escola mais igualitária. Esse sonho ganhou vida no ano de 1963, quando nasceu a primeira Escola Infantil Municipal Reggio Emilia para meninos e meninas de 3 a 6 anos.

Segundo Diez (2008), o momento histórico foi documentado como uma referência de intensa vitalidade, uma união por um único objeto de interesse, envolvendo professores, pedagogos, pesquisadores, administradores e personalidades da política e da cultura de toda a Itália.

Superando muitos anos de rejeição arrogante das autoridades governamentais, a Câmara Municipal conseguiu estabelecer escolas maternas. Um evento decisivo em um pequeno prédio pré-fabricado de madeira, imposto pelas autoridades. Tivemos dificuldade em preenchê-lo com crianças. Três anos depois, devido a um curto-circuito, ele foi queimado. Todos corremos até o prefeito e ficamos lá até restarem apenas as cinzas. Um ano depois, a escola reapareceu feita de tijolo e cimento. Já era algo sério. A partir dessas raízes da paixão cívica, estendidas à conscientização pública de toda a cidade, os eventos e narrações que hoje são objeto de nossa conversa ganham vida (MALAGUZZI, 2017, p.28-29).¹² (tradução nossa).

¹²Citação original: Venciendo muchos años de arrogantes rechazos por de las autoridades gubernamentales, el Ayuntamiento consiguió instituir escuelas infantiles. Un acontecimiento decisivo em um pequeno edificio pré-fabricado de madera, impuesto por las autoridades. Nos costó llenarlo de niños. Tres años después, por un cortocircuito, se quemó. Corrimos todos, hasta el alcalde, y permanecemos allí hasta que sólo quedaron las cenizas. Um año después la escuela volvió a aparecer hecha de ladrillos y cemento. Era ya algo serio. De estas raíces de pasión cívica, ampliada a la consciencia pública de toda la ciudad, torman vida los hechos y narraciones que hoy son el objeto de nuestra conversación (MALAGUZZI, 2017, p.28-29).

A primeira escola de administração municipal recebeu o nome de Robinson, em homenagem ao herói de Defoe¹³. Para Loris Malaguzzi (2016), essa era primeira vez na Itália que as pessoas podiam fundar uma escola laica para crianças pequenas e essa conquista representava a diminuição do poder da igreja Católica.

Graças às modificações culturais que estavam em efervescência, os cidadãos italianos exigiam cada vez mais serviços e escolas para seus filhos. “Eles queriam escolas de outro tipo: com melhor qualidade, livres de tendências caridosas, que não fossem simplesmente de guarda e proteção nem discriminatórias de qualquer tipo” (MALAGUZZI, 2016, p. 48).

Em conformidade com Loris Malaguzzi (2016), essa escola precisava ter clareza nas ações. Para isso, foi contratado o primeiro grupo de professores especializados, pois todos os olhares estavam voltados para o projeto educacional. No entanto, nem todos eram amigáveis. Nesse contexto, os direitos da criança começaram a ser tema de debates. Malaguzzi compreendeu que um dos direitos estava associado ao brincar. Por isso, propôs um seminário sobre brincadeiras ainda em 1963. Esse evento é retratado por Edward, Gandini e Forman (1999) no livro que escreveram sobre a “Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância”, no qual consta a entrevista com este pensador, a saber:

Malaguzzi: Desde 1970 o cenário já havia mudado. As escolas e os serviços sociais haviam-se tornado questões nacionais imprescindíveis e o debate cultural acerca delas havia se tornado mais intenso e, ao mesmo tempo, mais civil. Lembro que não fôra assim, quando em 1963 eu organizara um seminário ítalo-tcheco sobre o tema de brincadeiras infantis. Não fôra assim quando em 1968 patrocinamos um simpósio sobre a relação entre psiquiatria, psicologia e educação — uma combinação considerada perigosa, ou desconhecida, na época — nem, por falar nisso, quando organizamos um encontro entre biólogos, neurologistas, psicólogos e especialistas em educação para discutirmos a expressão gráfica das crianças. Este último encontro, em virtude de sua atenção à biologia e à neurologia, trouxe-nos a acusação de ter colocado demasiada ênfase sobre o materialismo (EDWARD; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 40).

¹³Daniel Defoe (1661 – 1731) tornou-se um clássico da literatura mundial lançado em 1719. Daniel criou a história de Robinson Crusóé, um jovem marinheiro que decide se aventurar. Robinson embarcou em um navio que naufragou por causa de uma tempestade. Somente ele se salvou, mas ficou isolado em uma ilha do Caribe e decidiu lutar pela sua sobrevivência. Construiu uma casa de madeira na praia e outra na floresta, a qual chamava de “Casa de Campo”. Robinson plantou cereais com os grãos que havia no navio. Fabricou suas próprias ferramentas e móveis para sua casa. Durante 25 anos de solidão absoluta, Robinson descobre outros valores éticos, inclusive a religião, pois passava a ler a Bíblia que encontrara no navio (DANIEL, 2018).

Trata-se de experiências que possibilitaram à educação infantil ganhar mais fôlego e educadores, que eram ligados ao jugo da igreja católica, começaram a aderir à experiência das escolas administradas pelas cidades.

Esse movimento prosseguiu e, no ano de 1971, em uma conferência na cidade de Modena, Malaguzzi defendeu as razões da interdependência entre a gestão social e a renovação dos métodos e conteúdos da escola.

Para Malaguzzi, a crescente sensação de pertencer ativamente a uma experiência comunitária modificou a identidade do professor, permitindo-lhe sair do anonimato, retirando-o da condição de solidão e do caráter autoritário inerente ao seu papel.

A gestão colegiada na escola tinha uma relação direta com o contexto social. Assim, para Malaguzzi, era um modelo vivo de socialização para as crianças, uma socialização que não se enclausurava em esquemas redutivos da escola tradicional.

Dando seguimento às conquistas, Mantovani (1998) relata que a Lei nº 1.044, de 1971, criada na Itália para atender aos direitos das crianças, trouxe a institucionalização dos serviços sociais e educacionais para as crianças menores de três anos. Essa lei proporcionou assegurar a assistência adequada à família e facilitar a entrada das mulheres no local de trabalho, além de prever que a família deveria se candidatar a serviços e realizar contribuições financeiras parciais.

A Lei nº 1.044, de 6 de dezembro de 1971, responsabilizava os governos municipais da Itália pela tarefa de normatizar regulamentos, fazer pedidos de financiamentos e construir centros de cuidado infantil.

Meirelles e Baptista (2016) compreendem que o governo italiano, ao outorgar aos municípios o atendimento das crianças entre zero e três anos, possibilitou um atendimento desproporcional na educação das crianças, principalmente daquelas em situação de vulnerabilidade relacional e sociocultural.

A Lei Nacional nº. 1044/1971, promulga um plano quinquenal (1972-76) para a construção de novas creches, a partir da contribuição financeira do Estado italiano às Regiões e seus respectivos municípios. Por outro lado, de caráter Regional, existe a Lei n. 1/2000 que define as normas dos serviços educativos para primeira infância, em especial para a faixa de zero a três anos. Desse documento, destacamos o artigo n. 7, o qual aborda mais especificamente os processos de inclusão escolar e social das crianças no

âmbito educacional, como serviços que garantem o direito à: “[...] integração das crianças com deficiência, das crianças em situação de vulnerabilidade relacional e sociocultural, como também a prevenção de todas as formas de desvantagem e marginalização” (MEIRELLES; BAPTISTA, 2016, p.9).

A luta de Malaguzzi prosseguiu sempre militante na defesa das novas leis estaduais que delegassem a administração às escolas, incluindo a escola materna. Lutou por decreto que incluísse a criação de um conselho composto por pais e professores, sendo estes representantes eleitos por seus pares.

O desejo em consolidar a participação efetiva dos pais e professores na administração das escolas ficou registrado na reunião do Partido Comunista, em outubro de 1974. Malaguzzi foi enfático:

Estou pensando, especialmente na situação que temos aqui em Reggio Emilia e Emilia-Romana, que está firmemente ancorada em um contexto político e histórico em termos que se conectam à luta antifascista e seus valores, que continuam a oferecer âncoras para nossa história política: os valores do secularismo; e também pelos níveis de conscientização alcançados em torno dos valores de liberdade e tolerância etc. (...) Penso que o nosso problema é tirar as vozes principais, as vozes políticas do CD e do clero, do debate público, o mais amplo possível, e depois procurar tomar a iniciativa em uma série de manifestações sem se preocupar em selecionar o público ou palestrantes, mas buscando ter um impacto sobre os cidadãos da comunidade, pais e professores. Penso que, na questão dos pais, e concludo, é realmente necessário refletir sobre se essa é uma questão que deve ser recuperada de alguma forma, exatamente como o Partido está fazendo nos últimos tempos, em torno de uma voz política que em todos esses anos estavam subordinadas, penso, a razões políticas ou, talvez, a razões teóricas bastante frágeis. Acredito que não é possível, de forma alguma, que um partido marxista aceite uma esquematização da figura do indivíduo, do ser humano em termos parciais e redutivos (MALAGUZZI, 2018, p. 73)¹⁴ (tradução nossa).

¹⁴Pienso, especialmente en la situación que tenemos aquí en Reggio Emilia y en la Emilia-Romaña, la cual está firmemente anclada en un contexto político e histórico en términos que se conectan a la lucha antifascista y sus valores, que continúan ofreciendo anclajes para nuestra historia política: los valores de la laicidad y del laicismo; y también por los niveles de concienciación etc.(...) Creo que la DC y las fuerzas clericales, preferirán usar tácticas desde dentro de las escuelas y de los institutos culturales que poseen en nuestra ciudad, buscando limitar la discusión, la amplitud y la variedad del debate y la amplitud de la confrontación, en unos términos absoluta y drásticamente reduccionistas, reconduciendo así los grandes temas de la batalla de un tema que es de tipo cooperativo y sectorial. Creo que nuestro problema es lograr sacar en una discusión pública, lo más amplia posible, las voces dirigentes, las voces políticas de la DC y del clero, y buscar, entonces, asumir nosotros la iniciativa de una serie de manifestaciones sin preocuparse de seleccionar al público ni los oradores, pero buscando tener un impacto en los ciudadanos de la comunidad, en los padres y en los maestros. Creo que a propósito de la cuestión de los padres, y concludo, se necesita, en verdad, reflexionar si este es un tema que de alguna manera debe ser recuperado, así como el Partido lo está haciendo en estos últimos tiempos, alrededor de una voz política que en todos estos años fue subordinada, creo, a razones políticas o a razones, tal vez, de teorización bastante frágiles. Creo que no es posible en

Entretanto, a igreja Católica, ao perceber a diminuição de seu espaço no âmbito da educação infantil, somada à proibição da Constituição Italiana em financiar as escolas católicas, contra-ataca começando uma campanha difamatória às escolas administradas pelas cidades, em especial às de Reggio Emilia.

Como mecanismo de defesa, as escolas de Reggio suspenderam as atividades pedagógicas planejadas e convidaram o clero para dentro das escolas no intuito de começar um grande debate público.

Com o passar do tempo, a oposição grosseira foi se tornando mais civil, tranquila e honesta; conforme as ideias começaram a surgir, uma compreensão recíproca passou a se formar. Ao fim dessa aventura, acabamos exaustos com a sensação de que a angústia havia se dissipado, e acredito que esse alívio foi compartilhado por todos de ambos os lados. O que permaneceu foi à sensação de enriquecimento e de humanidade (MALAGUZZI, 2016, p. 51).

Em 1979, foi fundado o *Grupo Nacional de Trabalho e estudos sobre os Centros de Assistência a Bebês e Crianças*, tendo como participantes pesquisadores, educadores, administradores e coordenadores das principais creches de várias cidades. Seu primeiro presidente foi Loris Malaguzzi cujo mandato durou até a sua morte em 1994 (MANTOVANI, 2002).

1.2 Villa Cella: a Gênese de um Projeto para Infância

Em uma entrevista a Gandini (2012), descrita no capítulo “História, ideias e filosofias básicas”, do livro “*As cem linguagens da criança*”,¹⁵ Loris Malaguzzi narra a sua saga pela educação infantil.

Com o término da Segunda Guerra Mundial, em maio de 1945, na primavera,

absoluto para un partido marxista aceptar una esquematización de la figura del individuo, del ser humano en los términos tan parcializados y reductivos (MALAGUZZI, 2018, p. 73).

¹⁵ O livro *As Cem Linguagens da Criança* é um conjunto de ensaios sobre a Abordagem ou Experiência Reggio Emilia. Na introdução e os primeiros capítulos, os autores escreveram sobre a filosofia educacional para a primeira infância desenvolvida na cidade de Reggio, localizada no norte da Itália. Um projeto pedagógico baseado na imagem de uma criança com forte potencial de desenvolvimento e sujeito de direitos. A segunda parte do livro trouxe o currículo e as metodologias de ensino, escola e sistema de gestão e os espaços e ambientes físicos (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016).

em suas pesquisas, Malaguzzi descobriu que havia um povoado (Villa Cella), nos arredores de Reggio Emilia, em que a comunidade estava se mobilizando para construir uma escola para as crianças do vilarejo.

[...] É por isso que subi em minha bicicleta e fui até Villa Cella. Um fazendeiro nos arredores da vila me confirmou; ele apontou o lugar, muito adiante. Havia pilhas de areia e tijolos, um carrinho de mão cheio de martelos, pás e enxadas. Atrás de uma cortina de tapetes para protegê-las do sol, duas mulheres martelavam o cimento e velhos tijolos.

As notícias eram verdadeiras, e a verdade estava, como todos podiam ver nesse ensolarado dia de primavera, nas marteladas desiguais e obstinadas dessas duas mulheres. Uma delas olhou-me e esperou; eu era um estranho, alguém da cidade talvez elas soubessem olhando para o cabelo ou para os sapatos de corte baixo. “Não somos loucas! Se quer mesmo ver, venha sábado ou no domingo, quando estamos todos aqui. Nós vamos mesmo construir essa escola!”

Fui para casa. Minha sensação de espanto, meus sentimentos de assombro eram mais fortes do que a minha felicidade. Eu era um professor de nível fundamental. Havia dado aulas por cinco anos e passados três anos estudando na universidade. Talvez fosse a minha profissão que atrapalhasse. Todos os meus pequenos modelos foram comicamente revirados: que a construção de uma escola se desse por meio do povo, de mulheres, de fazendeiros, de funcionários era em se traumático. Mas que essas mesmas pessoas, sem um centavo em seus nomes, sem conhecimentos técnicos, alvarás de construção, engenheiros, inspetores do Ministério da Educação ou do Partido, pudessem realmente construir uma escola com suas próprias forças, tijolos por tijolos, era o segundo paradoxo (MALAGUZZI, 2016, p.46).

O povo de Villa Cella tinha visto e experimentado todos os horrores da guerra. Por várias vezes, esse pequeno vilarejo foi palco de ações partidárias imprudentes e represálias nazistas-fascistas, que no rescaldo das libertações, viveram mais do que nunca nas memórias de seus habitantes.

O fim da guerra espalhou um sentimento geral de alívio e logo assumiu, como em quase toda a Itália, os traços de uma "febre" de renovação, justiça e democracia. Na Villa Cella, esse sentimento se tornaria a centelha de uma grande intuição "popular".

Isso aconteceu na primavera de 1945, quando começaram as discussões sobre a hipótese de investir o valor restante nos cofres do Comitê de Libertação Local Nacional (CLN) na construção de um edifício em Villa Cella. Investimento da soma, para aqueles tempos, obtida da venda ao ferro-velho de um tanque e alguns cavalos abandonados pelos alemães.

Os irmãos Davoli, agricultores, deram sua porção de terra, na via Dell'Oldo e a cooperativa de pedreiros disponibilizou o seu próprio técnico e seu equipamento. Assim, finalmente, cidadãos, homens e mulheres, de todas as idades condição, disponibilizaram inteligência, entusiasmo, um todo desejo antigo de criatividade livre e alegre (BARAZZONI, 1985).

Em 13 de janeiro de 1947, a escola de Villa Cella obteve o reconhecimento oficial. O exemplo da escola maternal de Villa Cella foi seguido por outras Comunidades de Reggio.

Outras escolas foram construídas, promovidas e apoiadas pelo CLN ou UDI (União das Mulheres Italianas), localizadas nos subúrbios e na região de bairros mais pobres da cidade e todos autogerenciados. Desde o início, essas experiências despertaram não apenas grande entusiasmo coletivo, mas também uma curiosidade e interesse particular em Loris Malaguzzi.

Barazzoni (1985) revela que Malaguzzi foi conquistado profundamente pela força e poder potencial do que parecia ser um fenômeno irreversível. Ele vislumbrou, no projeto de Villa Cella, as raízes de uma renovação educacional, um pilar do que viria tornar-se um verdadeiro modelo pedagógico.

A escola de Villa Cella conseguiu sobreviver graças ao espírito de iniciativas e criatividade das comunidades da cidade. As principais fontes de financiamento da escola popular eram de fato constituídas pela oferta gratuita da comunidade e pais. Enfim, uma manifestação de solidariedade pela angariação de fundos.

O primeiro projeto de regulamento de gestão foi elaborado em Reggio Emilia para as escolas maternas municipais no ano de 1965. Esse projeto foi uma antecipação da lei nacional de 1971. Três anos depois, doze escolas de jardim de infância municipal já haviam sido criadas.

1.3 Recepção da Proposta Pedagógica de Malaguzzi no contexto educacional europeu e no mundo

É possível e legítimo ser fã ou seguidor (sim, usando o jargão esportivo) de certas teorias sobre o cérebro mais do que outras? Eu já sei que muitas coisas ainda estão mudando constantemente. Entretanto, é necessário levar em consideração que os estudos estão avançando de forma

muito clara e rápida, avançando em suas posições.

[...] a pesquisa científica, tecnológica e ecológica com as novas disciplinas deu (e dará) origem a um quadro epistemológico natural que envolve o conhecimento contemporâneo, incluindo todo o espectro das ciências cognitivas, biológicas e evolutivas, avançando novos paradigmas culturais, novas formas de pensar o mundo, novos conceitos sobre as relações entre as ciências humanas e naturais com limites, magnitudes e a possibilidade criativa de vínculos humanos (MALAGUZZI, 1988).¹⁶

Se os anos 70 foram a década em que os primeiros visitantes estrangeiros chegaram às escolas municipais de Reggio Emilia, os anos 80 foram a década em que Reggio Emilia saiu ao mundo para compartilhar suas experiências e, aliás, começou a contar com ótimos parceiros internacionais. Enquanto um número crescente de pessoas viajava para Reggio Emilia, as visitas foram cada vez mais formalizadas durante esses anos através da organização de grupos de estudos de uma semana.

Reggio Emilia alcançou mais as pessoas em sua exposição itinerante, originalmente chamada "*L'occhio se salta il muro*" (Quando os olhos saltam o muro), mais tarde renomeada "As Cem Línguas das Crianças". Trata-se de uma Mostra proposta por Malaguzzi sobre o trabalho pedagógico que era desenvolvido com as crianças a partir da experiência de Reggio Emilia.

Baseado em alguns dos projetos mais significativos nas escolas, foi, segundo Malaguzzi, "uma exposição do que é possível" (citado por VECCHI, 2010, p. 27). Exibida pela primeira vez em 1981, em Reggio Emilia, no outono do mesmo ano em que viajou para a Suécia, atraiu milhares de visitantes ao moderno Museu em Estocolmo [Museu de Arte Moderna] e estabeleceu uma estreita relação entre Reggio Emilia e vários educadores suecos, que perdura até a atualidade.

Foschi (2019), no intuito de situar e auxiliar o leitor a compreender a proposta de Malaguzzi, organizou uma linha temporal dos projetos documentados nas escolas de Reggio Emilia e também divulgados nas mostras e exposições itinerantes.

¹⁶ Extraído de um editorial da Revista Bambini, nº 5, maio de 1988.

Quadro 1 – Linha do tempo dos projetos analisados

1963 - Abertura da primeira escola pública para 3-6 anos
1968 - Planos de formação das Escola Robinson e Anna Frank
1970 - Diários de turma
1971 - Exposição <i>Il Picione</i>
1976 – Revista <i>Zerosei</i>
1978 – Projeto <i>Per fare il retrato de um leone</i>
1980 – Projeto <i>I piccolissimi del cinema muto</i>
1981 – Exposição <i>L'occhio se salta il muro</i>
1983 – Diário de Laura
1984 – Projeto <i>Il salto in lungo</i>
1986 – Revista <i>Bambini</i>
1986 – Projeto <i>La città</i>
1986 –Exposição <i>I centro linguaggi dei bambini</i>
1987 – Mini-história <i>Nascita di due cavallini</i>
1989 – Projeto <i>Tutto há um' ombra meno le formiche</i>
1991 – Projeto <i>Scarpa e metro</i>
1991 – Revista <i>Newsweek</i>
1992 – Projeto <i>Luna Park degli uccellini</i>
1994 – Loris Malaguzzi morre

Fonte: Foschi, 2019, p. 67 (adaptado)

Segundo Foschi (2019, p. 67), Malaguzzi contribui na construção do como se pensa a Documentação Pedagógica, quando se considera a diversidade de temas que ele problematizou ao longo de sua atuação como pedagogo. Afirma Foschi (2019, p. 68): “compreender o pensamento de Malaguzzi é também compreender que a Pedagogia se faz na proximidade das crianças e dos contextos, não por mera aplicação ou importação de modelos”.

Isso auxilia a compreender a importância que Malaguzzi encontrou na partilha dessas experiências. Como ponto de partida, a Suécia foi o primeiro país a receber a exposição que começou a percorrer a Europa Ocidental. Em 1987, uma segunda versão atualizada iniciou uma turnê na América do Norte. De fato, a exposição foi continuamente atualizada e traduzida para diferentes idiomas, acrescentando o trabalho de novas escolas.

Em 1995, logo após a morte de Malaguzzi, a exposição havia atingido 44 locais em 11 países. Em questão de alguns anos, *The Hundred Languages of Children* (As Cem Linguagens das Crianças) levou o trabalho pedagógico de Reggio Emilia a tornar-se conhecido. Junto com os grupos de estudo, Malaguzzi ajudou a

criar uma rede internacional de pessoas comprometidas com a cidade e suas escolas para crianças pequenas.

A exposição teve um valor importante: a necessidade de tornar visível e transparente o trabalho educacional de Reggio Emilia, de compartilhar com todos, de forma democrática, o que acontecia nas escolas da comunidade da primeira infância.

Esse valor já tinha sido compartilhado em anos anteriores com a sociedade local, por meio de exposições e outros eventos realizados na cidade, a criação de reuniões públicas para o projeto educacional. Agora se abria para uma comunidade mais ampla, a fim de fornecer ao público em escala global (VECCHI, 2012, p. 151).

A solidariedade e o diálogo entre essas experiências foram apoiados pelo *Gruppo Nazionale Nidi* (Grupo Ninho Nacional), criado em 1980, na reunião realizada em Reggio Emilia, para promover o debate sobre questões relacionadas aos serviços para crianças pequenas. Durante os anos 80, o grupo organizou conferências por toda a Itália, a fim de trocar e discutir suas experiências.

Na década de 90, Loris Malaguzzi estabelece uma estreita relação com os pedagogos suecos frutos da mostra pedagógica de Estocolmo. Nessa mostra, Loris apresentou o trabalho desenvolvidos pelas escolas de educação infantil da cidade de Reggio Emilia para um público de 90 mil suecos. Ressalta-se que foram quase 3 mil suecos estudando e fazendo pesquisa na cidade e escolas de Reggio. Contudo, essa parceria entre Loris e pesquisadores suecos tornou-se mais visível quando Loris e o Ministro de Assuntos Sociais criaram o Instituto Reggio na cidade de Estocolmo. Para a líder científica do projeto na Suécia, Gunilla Dahalberg:

Felizmente para nós, em uma de nossas visitas a Reggio Emilia, Loris Malaguzzi propôs que iniciássemos um projeto juntos, Reggio e Estocolmo. Malaguzzi também observou que, embora existissem muitas diferenças entre a Suécia e Reggio Emilia, ele achava que tínhamos muito em comum e, de maneira geral, acreditava que os países escandinavos eram os locais onde as crianças eram tratadas com maior respeito. Essa crença foi confirmada pelo que aconteceu em seguida. Uma proposta de projeto foi enviada ao Ministério de Assuntos Sociais. Isso nos levou ao estabelecimento, em 1993, do Projeto Estocolmo, que chamamos Pedagogia da Primeira Infância em um Mundo em Transformação (DAHALBERG, 2019, p.167).

O Projeto Estocolmo foi uma releitura do Projeto BASUN (Infância Moderna nos Países Nórdicos) estabelecido pelo Conselho Nórdico. Para Dahalberg (2019), o projeto abriu uma discussão sobre as transformações sociais da sociedade industrial para a sociedade pós-industrial, assim como de uma sociedade do conhecimento para uma da aprendizagem.

Para a autora, essas mudanças societárias poderiam impactar na visão da criança em relação à vida, pois o objetivo do Projeto Estocolmo era a criança na construção da sua própria identidade problematizando com as questões sociais que as cercam.

Essa visibilidade internacional deu a Malaguzzi o Prêmio Lego¹⁷, em 1992, em reconhecimento à sua notável contribuição para as crianças e os jovens. Um ano depois, ele recebeu o Kohl International Teaching Awards¹⁸, em Chicago, em nome das escolas municipais.

Outro projeto de Malaguzzi foi a criação da Reggio Children, lançada oficialmente em março de 1994, como uma entidade de capital misto gerida pela comunidade, para gerenciar as relações entre as escolas da cidade e o mundo exterior.

A Reggio Children é um grupo que atua na organização de Grupos de Estudos, na realização de trabalhos de consultoria, na organização de investigações, exposições e publicações. Mantém um intercâmbio em 140 países, sendo que em 34 países, há um representante direto da Reggio Children como demonstrado no Quadro 2, a seguir.

Quadro 2 – Grupos de Estudos da Reggio Children

PAÍS/PAÍSES	INSTITUIÇÃO	CONTATO
África do Sul	ÁREA- África ReggioEmilia Alliance Tessa Browne/Des Hugo	admin@reggio.co.za dhugo@novapioneer.com Tel: +27 82 852 6424
Alemanha	Diálogo Reggio	info@dialogoreggio.de www.dialogoreggio.de

¹⁷ Prêmio dado pela Fundação LEGO, na Dinamarca aos melhores educadores e projetos inovadores na área educacional, assim como na área de ciências tecnológicas.

¹⁸ Fundação que premia professores e projetos da Educação Básica nos Estados Unidos e do exterior.

Continuação

Argentina Paraguai	RED SOLARE (Associação Latino- americana de Divulgação da Abordagem ReggioEmilia à Educação) Maria Victoria Alfieri/ Ana Tomasini	redsolare.ar@gmail.com www.redsolare.com
Austrália	REAIE - ReggioEmiliaAustralia Information Exchange	info@reggioaustralia.org.au www.reggioaustralia.org.au
Áustria	Diálogo Reggio Áustria Barbara Bagic-Moser Fórum ReggioPaedagogik	barbara@reggiobildung.at www.dialogreggio.at www.reggio-paedagogik.at m.seyrl@aon.at
Brasil	RED SOLARE/Marilia Dourado	redesolarebrasil@gmail.com www.redsolarebrasil.com.br
Cingapura	EtonHouse Singapura Jackie Becher	jackie.becher@etonhouse.edu.sg http://www.etonhouse.com.sg
Chile, Equador, República Dominicana, Uruguai Colômbia	RED SOLARE/AEIOTU	info@aeiotu.org www.aeiotu.com
Colômbia	RED SOLARE/ Tulia Gómez	redsolarecolombia@gmail.com www.redsolarecolombia.org
Coreia do Sul	KCCT – Centro Coreano para Crianças e Professores/Moonja Oh	moonjaoh@outlook.com www.kcct.net
Costa Rica	RED SOLARE/Carolina García	carolina@redsolarecostarica.com www.redsolarecostarica.com
Dinamarca	DetDanskeReggioEmiliaNetværk Karin Eskesen	kese@post3.tele.dk www.reggioemilia.dk
Espanha	DIIP Spagna/ Paola Soggia	info@diip.es www.diip.es
EUA e Canadá	Aliança Reggio Emilia da América do Norte	info@reggioalliance.org www.reggioalliance.org
Finlândia	Elisse Heinimaa	elisse.heinimaa@kolumbus.fi
Índia	Site da Fundação Reggio Emilia India	www.reif.co.in info@reif.co.in
Israel	Mirrors Way - Israel-Reggio Journey Naama Zoran	mirrorsway@gmail.com
Japão	Natural Smile Japão / Machi No ResearchInstitute Mari Mori	monriyojp@icloud.com
México	RED SOLARE/ SausanBurshan	contacto@redsolaremexico.com www.redsolaremexico.com
Noruega	Norsk Reggio Emilia Nettverk Mona Nicolaysen	monalevina@hotmail.com www.r eggioemilia.no
Nova Zelândia	The Reggio Foundation / RE Provocations/ Sue Stevely-Cole	s.stevely-cole@clear.net.nz www.reggioemilia.org.nz
Países Baixos	Stichting Pedagogiekontwikkeling voorhetjongekind 0-7/ Margot Meeuwig	info@pedagogiekontwikkeling.nl www.pedagogiekontwikkeling.nl
Peru	RED SOLARE Fiorella De Ferrari	fioredeferrari@hotmail.com www.redsolareperu.com
Reino Unido	Iniciativa SightLines Robin Duckett	info@sightlines-initiative.com www.sightlines-initiative.com
República da Irlanda	Primeira Infância Irlanda Milica Atanackovic	matanackovic@earlychildhoodirela nd.ie
Suécia	Reggio Emilia Institutet	info@reggioemilia.se www.reggioemilia.se

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2020.

Malaguzzi foi um educador, mas também um intelectual que militou em defesa de um projeto educativo para a cidade de Reggio Emilia. Sua atuação no campo político, como membro dirigente do PCI, ou na atuação como secretário de Educação da cidade de Reggio Emilia, revelou seu comprometimento com a causa educacional, em especial a consolidação de um projeto para a educação infantil. Loris Malaguzzi morreu de infarto do miocárdio em 1994, aos 74 anos.

1.3.1 A abordagem Reggio Emilia e sua sedução no campo da pesquisa brasileira

Alguns educadores brasileiros que tiveram contato com a abordagem Reggio Emilia começaram, na década de 1990, a seguir uma agenda que atendesse a uma ressignificação da Pedagogia para a Infância. Para isso, iniciaram pesquisas sobre a experiência Reggio Emilia. Esse processo foi visto com grande entusiasmo por educadores da Primeira Infância. Barbosa elucida:

[...] estávamos começando a ler e debater textos sobre a abordagem da creche e da pré-escola no norte da Itália e vivíamos um grande maravilhamento com a organização do sistema público de educação infantil enraizado na cultura, na ciência e na arte que aquelas pequenas cidades haviam constituído (BARBOSA; RICHTER, 2015).

Como já mencionado, o livro *“Creches e pré-escolas no hemisfério norte”*, de Rosemberg e Campos (1994) foi a primeira obra a trazer dois artigos que trataram da filosofia de Loris Malaguzzi e as experiências constituídas nas escolas por ele dirigidas. O primeiro artigo registra as impressões que Faria¹⁹ recolheu sobre as creches do norte da Itália, por ocasião da pesquisa de doutorado na Universidade de Milão. O segundo, de Ghedini²⁰, como já mencionado, aborda sobre a forma de

¹⁹Patrícia Orsola Guedini é representante da Itália na rede da Comunidade Europeia para Atenção à Infância sob a coordenação de Peter Moss. É também responsável pelo Departamento de Atendimento à Criança (unidade de zero a seis anos) da Região da Emilia-Romana, onde se encontra Reggio Emilia (STEMMER, 2006, p. 101)

¹⁸Ana Lúcia Goulart Faria, como já mencionado, é professora da Faculdade de Educação da UNICAMP e membro GEPEDISC, coordenando o subgrupo de educação infantil. Tendo feito seu doutorado “sanduíche” na Universidade de Milão em 1992, tornou-se uma entusiasta admiradora do trabalho desenvolvido no norte da Itália, com ênfase para Reggio Emilia. A autora tem se empenhado continuamente para a divulgação deste trabalho no Brasil (STEMMER, 2006, p. 101).

atendimento que as crianças recebem nas creches daquela região.

No prefácio da obra *“Creches e pré-escolas no hemisfério norte”*, Rosemberg e Campos (1994) explicitam que os artigos que compõem o livro são relatos e experiências na área da educação infantil em cinco países do Hemisfério Norte: Estados Unidos, França, Grã-Bretanha, Itália e Suécia. São países desenvolvidos que adotaram políticas sociais progressistas.

Toda essa trajetória contribuiu na luta daqueles que estavam tentando implantar as diretrizes da educação ou a “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” previstas pela Constituição de 1988. Ainda, segundo as autoras, o Brasil vivenciava uma agenda que girava em torno de duas problemáticas: a integralização entre cuidar e educar; e a implantação dos padrões de qualidade para o atendimento das crianças pequenas.

As autoras Rosemberg e Campos (1994) explicam que alguns dos artigos que foram escolhidos para compor o livro são de autores estrangeiros que estiveram no Brasil entre os anos de 1992 e 1993, sob o convite da Equipe de Pesquisa sobre Creches e Pré-Escolas da Fundação Chagas, onde ministravam cursos de Formação de Professores e Currículo.

Contudo, ao mesmo tempo que trouxeram essas experiências para o debate nacional, advertiram para uma visão dialética, pois, segundo as autoras, não era intuito lançar um modelo para a Educação Infantil.

A história social e política vivida em cada país ou região, a raiz cultural da concepção de infância que norteia modelos de educação infantil, além do perfil demográfico-social, constituem forças poderosas impedindo a transposição pura e simples experiências de um contexto para outro (ROSEMBERG; CAMPOS, 1994, p. 8).

Nesse sentido, o conhecimento divulgado nos artigos de Ghedinie Faria (1994), sobre o atendimento das Creches na Itália e o modelo de educação da primeira infância aplicado na região de Emilia-Romana, impulsionou a fantasia e o desejo de educadores e pesquisadores brasileiros que atuam na educação infantil a acreditarem que o Brasil, em diálogos com outras experiências, poderia construir o próprio projeto. “Conhecer a situação e partilhar da experiência de quem já andou

um pouco mais talvez nos ajude a creditar na possibilidade da construção de uma qualidade nossa, morena, tropical, alegre, um pouco mais malandra [...]” (ROSEMBERG; CAMPOS, 1994, p. 8).

Faria (1994) descreve o seu entusiasmo: “[...] vi funcionando com qualidade, flexibilidade e diversidade de oferta, uma rede pública de serviços para a criança pequena” (p. 211). Esse é um trecho da introdução do artigo em que a autora conta sobre sua experiência como doutoranda e seus estudos no norte da Itália, estudando a história das creches. Ela apresenta, em sua pesquisa, as profundas contradições existentes entre a região norte e a região sul da Itália.

Segundo a autora, é no norte italiano que a educação infantil se destaca por sua excelência e os professores são imbuídos do desejo de promover o despertar da imaginação infantil, pois acreditavam que crianças motivadas seriam adultos melhores. Para Faria, essa nova concepção de criança orientava os trabalhos nas creches.

Os estudiosos italianos acreditavam que nenhuma teoria daria conta do monopólio do conhecimento sobre criança e infância, mas era preciso lidar com várias infâncias e o conhecimento sobre elas teria que ser construído. “A creche é científica não porque ensina a ciência, mas porque faz ciência: constrói e divulga novos conhecimentos, cria novos espaços, influenciando e sendo influenciada por vários setores da sociedade” (FARIA, 1994, p. 215).

Na sequência, Faria aborda o surgimento da creche na Itália, a luta das mulheres e dos sindicatos em defesa da infância e do serviço de qualidade. O monopólio da Igreja Católica contra as creches geridas por iniciativas privadas e, posteriormente, repassada para a administração municipal. A autora finaliza sua exposição propondo uma reflexão sobre a qualidade do atendimento e das políticas voltadas para as crianças pequenas.

Posteriormente, Faria traduziu “*As Novas Orientações para a Nova Escola da Infância da Itália de 1991*” publicadas no Brasil em 1995, nos Cadernos Cedes no 37: “*Grandes Políticas para os Pequenos*”. A autora revela que as orientações atentavam para:

O desenvolvimento harmônico e integral da personalidade da criança

implica, portanto, o reconhecimento de exigências de ordem material e, mais ainda, não-material, as quais correspondem a constante atenção e a disponibilidade por parte do adulto, a estabilidade e a positividade das relações, a flexibilidade e a adaptabilidade a novas situações, o acesso a mais ricas interações sociais, a aquisição de conhecimentos e competências, a possibilidade de exploração, de descoberta, de participação e de comunicação, a conquista de autonomia, a atribuição de sentido as experiências; tudo isso em um intenso clima de afetividade positiva e de alegria lúdica (FARIA, 1995, p. 71).

A partir desse momento, deu-se início à tradução de obras de autores italianos e americanos que estudavam essa experiência. Assim, chegou ao Brasil, em 1998, a obra “Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva” das autoras Anna Bondioli²¹ e Susanna Mantovani²². No prefácio do livro, a autora faz um convite à leitura e agradece Susanna Mantovani por ter sido sua orientadora do doutorado sanduíche em Milão.

Ainda segundo Faria (1998), esse foi o primeiro livro sobre creches e a educação das crianças italianas de 0 a 3 anos todo traduzido no Brasil. A obra reúne artigos de vários pesquisadores italianos, abrangendo temáticas sobre a história da legislação italiana para as crianças pequenas, assim, como os modelos de creches nas cidades de Turim, Bolonha, Gênova e Reggio Emilia, e a gestão organizacional de cada uma delas.

Em 1999, publica-se a obra “As cem linguagens da criança – a abordagem Reggio Emilia na educação da primeira infância”, com o título original “The hundred languages of children: the Reggio Emilia approach to early childhood education”, dos autores Carolyn Edwards²³, Lella Gandini²⁴ e George Forman²⁵. Essa obra, como já

²¹Professora de Pedagogia Geral e Social na Universidade de Pavia. É autora de inúmeras publicações relacionadas à educação infantil e formação de professores. Dirige, para as edições Junior, a série *A cultura da criança* e os *Cadernos da Infância*. Faz parte do Comitê Científico da revista “Bambini” e da Revista Latino-americana De Educacion Infantil (RELADEI); é membro de associações pedagógicas nacionais e internacionais: Grupo Nacional de Nursery-Nursery National, Sociedade Italiana de Pedagogia (SIPED), Sociedade Italiana de Pesquisa Didática (SIRD), Associação Europeia de Pesquisa em Educação Infantil (EECERA), Associação Americana de Pesquisa em Educação (AERA), Associação Internacional de Treinamento e Pesquisa Mestre em Educação Familiar (AIFREF). <https://studiumanistici.unipv.it/>. Acesso em: 08 jan. de 2021.

²²Professora de psicopedagogia na Universidade de Milão. Trabalha com a educação infantil e as políticas para a primeira infância na Itália. Fundadora do projeto Tempo para as Famílias em Milão e é presidente do Grupo Nacional e Estudo sobre Creches (LELLA GANDINI; CAROLYN EDWARDS, 2002).

²³Carolyn Pope Edwards professora de psicologia na University of Nebraska em Lincoln. Doutora pela Universidade Harvard, professora convidada no National Research Council (CNR) de Roma. Desenvolveu vários projetos de pesquisas na Itália e nos Estados Unidos.

mencionado, é uma coletânea de artigos sobre a história de Loris Malaguzzi, com um artigo de sua autoria com temas associados a áreas que abrangem a proposta educacional, tais como: filosofia, gestão participativa, ateliê, documentação e sobre o currículo proposto.

Ainda em 1999, traduziu-se no Brasil a obra de Rabitti (1994), sob o título “À procura da dimensão perdida: uma escola de infância de Reggio Emilia, cujo título original em italiano é “Alla scoperta della dimensione perduta: l’etnografia dell’educazione in una scuola”. O livro de Rabitti é resultado da dissertação de mestrado da autora, defendida na Universidade de Illinois. Sua pesquisa foi um estudo de caso que durou um ano de observações na Escola Villetta, uma dentre as 20 escolas da infância da cidade de Reggio Emilia. No prefácio, a autora discute a opção pelo estudo de caso e busca as contribuições da antropologia da educação, bem como do estudo etnográfico para avaliar qualitativamente a experiência Reggio Emilia, cuja centralidade era os trabalhos desenvolvidos nos ateliês.

As autoras Lella Gandini e Carolyn Edwards publicaram em 2002, no Brasil, “Bambini: A abordagem italiana à Educação Internacional”, obra originalmente publicada sob o título “Bambini: the italian approach to infant/ toddler care”. O livro apresenta uma coletânea de artigos sobre a educação infantil italiana. Encontra-se dividido em quatro partes, sendo cada parte composta por três capítulos com assuntos inter-relacionados. As temáticas são referentes à história dos *Presepi* (creches) na região norte da Itália; a legislação italiana para a infância e a participação da família no desenvolvimento histórico da identidade das escolas de educação infantil.

No ano seguinte, a editora Artmed publicou a obra “*Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*”, dos autores Dahlberg, Pence e Moss (2003). A publicação original da obra desses autores foi em 1999, na Inglaterra, sob o título *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern*. Os autores estudaram as pedagogias pós-modernas na área da

²⁴Lella Gandini professora adjunta da Universidade de Massachusetts e colabora na expansão da Reggio Children nos Estados Unidos; correspondente da revista italiana Bambini sobre educação e autora e pesquisadora da infância.

²⁵Professor na Universidade de Massachusetts e trabalha com pesquisas sobre Piaget e construtivismo.

educação e o conceito de qualidade dada a partir dos organismos internacionais. Nessa obra, eles pontuam experiências educacionais que foram dadas como exemplos de projetos de qualidade educacional: em Estocolmo (Suécia), Meadow Lake (Canadá) e Reggio Emilia (Itália).

No ano de 2006, a editora Paz e Terra publicou a obra da Carlina Rinaldi “Diálogos com Reggio Emilia, Escutar, Investigar e Aprender”. Essa obra é uma coletânea de artigos, entrevistas e palestras dadas por Carlina Rinaldi entre os anos de 1984 e 2004. Para a autora, a obra é um convite para todos aqueles que estudam a infância cuja reflexão entrelaça com os três verbos usados no título do livro: escutar as crianças, investigar como sinônimo de pesquisa levando à aprendizagem significativa. Rinaldi é sucessora de Loris Malaguzzi como diretora do Centro Municipal Loris Malaguzzi e responsável por divulgar a pedagogia aplicada nas escolas municipais de Reggio para a comunidade internacional.

Outra obra de grande influência sobre os pesquisadores da pedagogia de Loris Malaguzzi chegou ao Brasil em 2010, com o título “Arte e criatividade em Reggio Emilia: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância” de Veia Vecchi, sendo que o título em italiano é “Arte e creatività a Reggio Emilia: explorando il ruolo e la potenzialità dell’atelier nell’educazione della prima infanzia”. A obra conta a história profissional de Veia desde 1970, ano em que foi nomeada como atelierista na escola de Diana, lembrando que Veia foi a primeira profissional a receber esse neologismo. O livro vai além de uma autobiografia. Ele expõe o quanto as artes exploram as linguagens e contribuem para a didática pedagógica do professor da primeira infância.

Nos anos posteriores, pesquisadores e tradutores começaram a escrever e traduzir obras relacionadas com a “inspiração Reggio Emilia”. Dentre as obras traduzidas no Brasil, encontra-se o livro “A estética no pensamento e na obra pedagógica de Loris Malaguzzi”, de Hoyuelos (2020). Trata-se do primeiro de três livros produzidos a partir da tese de doutorado do referido autor. Contudo, restam dois livros sem tradução para o português, a saber: “La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi” e o livro “Loris Malaguzzi – una biografía pedagógica”.

A circulação de livros referentes à inspiração filosófica de Loris Malaguzzi,

amplamente divulgada nas duas últimas décadas, está associada não somente à pesquisa acadêmica, mas também ao trabalho de divulgação do grupo da Redsolare nas Américas.

O Brasil também se dispôs a receber a RedSOLARE, e, em 2006, a proposta de Malaguzzi começou a circular como uma possível abordagem que mostrava resultados na educação infantil no país. A RedSOLARE Brasil é uma organização ligada ao sistema Educativo de Reggio, a Reggio Children. Segundo Chaves e Dourado (2017), a rede possui polos em seis estados no Brasil, onde promovem estudos, pesquisas, publicações, seminários e estudos internacionais.

Trata-se de uma instituição sem fins lucrativos, que se define como:

Uma rede de articulação e difusão das ideias da prática educativa de Reggio Emilia, em defesa de uma cultura mundial da infância numa perspectiva integral, integrada e de intercâmbios reais entre estados brasileiros e países da América Latina. É uma associação de instituições e pessoas, sem fins lucrativos, que reconhece a responsabilidade social como um dever de todos²⁶.

Ressalta-se que a RedSOLARE visa defender as ideias da proposta educativa de Reggio Emilia. Compreendem que há uma cultura mundial de infância a ser defendida com uma prática integrada da educação da criança. Por isso, a organização em rede em busca de intercâmbios entre o Brasil e demais países da América Latina.

Segundo Chaves e Dourado (2017),

A RedSOLARE nasce em 2004, na América Latina (atualmente com 12 países envolvidos) e, em 2006, no Brasil, para provocar diálogos com a experiência educativa de Reggio Emilia e, com isso, gerar redes, vínculos, convívios entre contextos, processos e relações entre educadores e profissionais de educação. Está organizada com polos em 6 estados brasileiros, com encontros regulares abertos, gratuitos e itinerantes, promovendo estudos, pesquisas, aprendizagens em cooperação, publicações, seminários e difusão da prática educativa de Reggio, bem como organiza grupos de estudos para imersão no contexto das escolas italianas, duas vezes ao ano (CHAVES; DOURADO, 2017, p. 4-5).

Conforme as autoras, a RedSOLARE defende uma visão de educação

²⁶ Disponível em: <http://redesolarebrasil.blogspot.com/p/apresentacao.html>. Acesso em 30 dez. 2020.

inovadora e criativa, considerando as escolas como “ferramentas democráticas para colaboração, negociação e diversidade [...]”, contrapondo-se à “realidade da educação em busca pela eficiência, pelo atendimento às regras do mercado pautado no acirramento da competição e à demonstração de que as diversidades não podem ser compreendidas coletivamente” (CHAVES; DOURADO, 2017, p. 4). Tal afirmação voltará à discussão no próximo capítulo.

No Brasil, segundo as autoras, os objetivos defendidos pela RedSOLARE aproximam-se da prática pedagógica proposta por Paulo Freire (1987) em *Pedagogia do oprimido*. Chaves e Dourado (2017) citam que:

Um exemplo dessa cultura de participação e escuta são os Conselhos das escolas municipais de Reggio, chamados Conselho Infância da Cidade, que contam com a participação de educadores, crianças, famílias, outros cidadãos e, ainda, em alguns casos, com educadores de outros países, como é o caso da Escola Paulo Freire, que conta em seu Conselho com a representante nacional da RedSOLARE Brasil. As crianças da escola, diante de cidadãos do Brasil, país onde nasceu o educador que dá nome à instituição em que participam, aguçam sua curiosidade, revelando também seus pensamentos e sentimentos a partir de ideias de Freire (CHAVES; DOURADO, 2017, p. 6).

Para Chaves e Dourado (2017, p. 6), trata-se de uma imagem de infância que encontra seu embasamento na relação “[...] pela teoria e pela prática, em relação e sinergia, relaciona-se essa imagem com a imagem de professor e, também, de família”.

Os estudos apontam que, em relação à compreensão de infância e da criança, Reggio Emilia amplia a perspectiva democrática e participativa sobre o lugar que a educação deveria ocupar na sociedade.

Diferentemente do movimento observado nos países ocidentais, capitalistas e consumistas, essa experiência educacional não se propõe a buscar métodos, técnicas e ambientes que reduzem a educação a um serviço, a partir de uma função utilitarista na sociedade, de reprodução do status quo, de preparação e adestramento das crianças ao mundo do trabalho, mediante o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias a um mundo cada vez mais competitivo (CHAVES; DOURADO, 2017, p. 8).

Não se trata de uma visão romântica, mas, perceber as dimensões éticas e políticas que se revelam na experiência de Reggio Emilia. O que se observa é que Loris Malaguzzi buscou uma prática educativa que não negligenciasse as crianças

do seu processo de formação. Uma prática que revela uma visão de sociedade, conseqüentemente, de relações sociais contextualizadas histórica e politicamente. Percebe-se ainda que há uma dimensão utópica, contudo, conforme afirmam Chaves e Dourado (2017, p. 7), “[...] conectada a uma compreensão de mundo e como ação cotidiana de uma utopia viva de relações humanas e sociais democráticas, cuidadosas e expressivas, ou seja, de uma nova cultura política”.

Após conhecer um pouco da trajetória histórica de Loris Malaguzzi, vida e recepção de suas proposições no contexto educacional europeu, no próximo capítulo, serão analisadas as características que compõem a proposta pedagógica deste educador.

CAPÍTULO II – LORIS MALAGUZZI: EM BUSCA DA EXPLICAÇÃO TEÓRICA DE SUA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA

Loris Malaguzzi foi um grande estudioso e lia as teorias que eram produzidas tanto por autores italianos quanto por autores internacionais. Tais livros compuseram seu grande acervo pessoal. A autora Laura Artioli²⁷, que visitou pessoalmente a biblioteca de Malaguzzi, descreve-o como ‘um leitor voraz’. Segundo ela, os livros eram para Loris objetos de reflexão e estão repletos de anotações que demonstram sua leitura crítica e expressa sua visão de mundo, sociedade e educação.

Carlina Rinaldi²⁸(1998) também expressa o interesse que Loris tinha pelo conhecimento produzido e, segundo ela, muitas vezes Loris os confrontava ou concordava com eles. Para a autora, Loris Malaguzzi gostava de transgredir e este posicionamento era notável em suas leituras. Ele desconstruía esses autores, desmontando-os e remontando-os em um novo sistema interpretativo.

Assim, Loris Malaguzzi recebeu influências teóricas de diversos autores: “[...] procuramos leituras; viajamos atrás de ideias e sugestões das poucas, mas preciosas experiências inovadoras de outras cidades” (MALAGUZZI, 2017, p. 43). Essas influências serviram de fontes de inspiração para a abordagem pedagógica desenvolvida nos anos posteriores na cidade de Reggio.

Quando alguém nos pergunta como nascemos, de onde viemos, quais são nossas fontes de inspiração etc., só podemos apresentar uma extensa nomenclatura. Quando nós contamos o quão humildes e excepcionais são nossas origens e tentamos fazer as pessoas entenderem que a partir daí tomamos emprestado parte das teorias que ainda sobrevivem, despertamos muito interesse e não pouca descrença. É curioso (mas não sem razão) o quão poderosa ainda é a crença de que as ideias e práticas educacionais só podem nascer e ser deduzidas de modelos oficiais e das teorias e experiências de autores. Seja como for, acrescentamos imediatamente que também nós viemos de uma cultura e estamos imersos em história, doutrinas e fatos políticos, econômicos, científicos, humanos, com os quais está sempre aberta uma difícil e árdua negociação e sobrevivência. (MALAGUZZI, 2017, p. 41)

²⁷ Laura Artioli, “Che io infilassi la strada dell’insegnare”, *Ricerche Storiche*, n.º 84 (maio, 1998), 41-54.

²⁸ Testemunho de Carla Rinaldi, coletado em 15 de setembro de 1998, em Istoreco, *La cultura dell’infanzia*, op. cit.

Malaguzzi (2017) adverte que as práticas educacionais não podem ser baseadas em apenas um modelo oficial de teorias, ou que a pedagogia não se torne prisioneira de certezas excessivas. Segundo ele, a pedagogia deveria ter conhecimento do seu potencial e de suas dificuldades em traduzir seus ideais na prática.

A pedagogia, quando tem bastante liberdade e boa sorte, pode correr entre adoções e restaurações, suportar erros e aventurar-se com intuições e decisões originais. Por sua vez, é importante que não seja prisioneira de grandes ou numerosas certezas, para estar sempre pronta a perceber a relatividade de suas potências, das dificuldades extremas de pôr em prática as formulações ideais (MALAGUZZI, 2017, p. 42).

Esse posicionamento de Malaguzzi está relacionado ao fato de a Itália possuir uma cultura complexa. À época, imersa em questões políticas, religiosas, grandes forças econômicas e mudanças no campo da ciência. Assim, a pedagogia deveria estar atenta aos dados da ciência e sua aplicação social. “Piaget já alertava que os erros e males da pedagogia decorrem da falta de equilíbrio entre dados científicos e aplicações sociais (MALAGUZZI, 2017 p. 42).

Para experienciar essa filosofia, Loris Malaguzzi focou sua observação nas crianças enquanto estavam em atividades nos ateliês, nas salas e jardins. Estudou os processos de desenvolvimento das crianças e as teorias que retratavam a infância. Essas diversas leituras eram para analisar e refletir sobre como poderia desenvolver sua própria base epistêmica.

A tradição italiana contou com Rosa Agazzi e Maria Montessori, duas grandes figuras do início do século XX [...]. Alguém pode se surpreender com nosso esquema de referência que inclui homens, teorias e disciplinas e que parece ter pouco a ver com o que tradicionalmente pertence às tabelas de estudo da educação. É um efeito da intensidade crescente das questões sobre as definições e conexões entre educação, ciência, filosofia e epistemologia. Se a filosofia precisa de pedagogia e vice-versa, se a filosofia é uma teoria geral da educação, se a ciência tem que ser o princípio determinante da educação, se a pedagogia é algo mais do que uma encruzilhada entre as ciências sociais, se a filosofia pode abraçar a ciência empírica de educação, se a instrução é autônoma da educação, e assim por diante [...]. E depois há o argumento importante das conexões com as investigações epistemológicas: o normativo, cognitivo, analítico, construtivo, sócio construtivo, sistêmico, ecológico, experimental e assim por diante [...] (MALAGUZZI, 2017, p. 44-45).

Na abordagem proposta por Malaguzzi, o papel do professor é proporcionar as oportunidades de descobertas, por meio da estimulação ao diálogo. Essa relação oportuniza a co-construção do conhecimento pela criança. “Nosso objetivo é construir uma escola amável, onde crianças, professores e famílias sintam-se em casa. Essa escola exige o pensamento e o planejamento cuidadosos com relação aos procedimentos, às motivações e aos interesses” (MALAGUZZI, 2017, p. 52).

Assim, o planejamento do professor precisava estar vinculado aos campos cognitivos, afetivos e simbólicos. Malaguzzi era defensor de uma prática pedagógica em que as crianças se reconhecem como autoras, porque essa descoberta motivaria a novas descobertas. Por isso o professor teria que estar imbuído da capacidade de provocar a criança e potencializar seu crescimento (MALAGUZZI, 2017).

Nessa direção Loris busca, na pedagogia de Maria Montessori, um conceito de aprendizagem pautado nas potencialidades da criança, em que o professor não tem mais o papel central ou é a figura que detém o conhecimento. Um projeto pedagógico nascido da ideia de uma criança social. A ideia do papel ativo da criança no processo de aprendizagem, a ideia de educação como um ambiente aberto e coletivo. Este pensador compreendeu a relevância da proposta de Montessori. Segundo ele: “Montessori foi nossa mãe, mas como todos os filhos, tivemos de nos tornar independentes da mãe” (MALAGUZZI, 2017, p. 29).

2.1 A Pedagogia dos sentidos e a influência de Montessori na construção do Pensamento Infantil

Maria Montessori (1870-1952) precedeu Malaguzzi. Foi uma figura brilhante; a primeira mulher médica da Itália. Seu método refletiu uma visão do final do século XIX com semelhanças aos grandes progressistas europeus filósofos educacionais, como Rousseau, Pestalozzi. Para Montessori, as crianças possuíam uma inteligência racional, empírica e espiritual.

Depois de inovar uma metodologia para trabalhar com crianças que apresentavam deficiências, ela começou sua Casa Bambi em 1907, para crianças de 4 a 7 anos, em um projeto habitacional aos pobres das favelas de Roma. “Logo a intuição de que esses métodos de ensino não tinham nada de específico para a

instrução de crianças excepcionais, mas continha princípios de uma educação mais racional do que aquelas que até então vinham sendo usados” (MONTESSORI, 1965, p. 28).

Montessori (1965) via as crianças como atores ativos de seu próprio desenvolvimento; estimulava o levantamento de perguntas. A autora enfatiza o papel do professor como alguém que é responsável por auxiliar as crianças, ajudando-as e encorajando-as, para que adquiram confiança e, assim, possibilita “estimular e desenvolver na criança um impulso interior que se manifestava no trabalho espontâneo do intelecto, isso pautado na liberdade, na responsabilidade e na atividade” (VILELA, 2014.p 34).

As salas de aula Montessori fornecem cuidadosamente ambientes preparados, ordenados e agradáveis e materiais onde as crianças são livres para responder à sua tendência natural e para trabalhar individualmente ou em pequenos grupos. Livros, brinquedos e materiais são cuidadosamente escolhidos.

Montessori (1966) acreditava que a responsabilidade de organizar o ambiente seria tarefa do adulto, como alguém que auxilia na criação das condições imprescindíveis para que o processo de construção do conhecimento e do desenvolvimento infantil seja despertado. A autora assevera: “a liberdade de expressão que permite às crianças revelar-nos suas qualidades e necessidades, que permaneceriam ocultas ou recalcadas num ambiente infenso à atividade espontânea” (MONTESSORI, 1965, p. 42). Assim como Malaguzzi, Maria Montessori defendia que a criança traz desde o nascimento as potencialidades construtivas e essas potencialidades se desenvolvem através da interação com o ambiente.

As mesas, as cadeiras, as pequenas poltronas, leves e transportáveis, permitirão à criança, escolher a posição que lhe agrada; ela poderá, por conseguinte, instalar-se comodamente, sentar-se em seu lugar: isto lhe constituirá, simultaneamente, um sinal de liberdade e um meio de educação (MONTESSORI, 1965, p. 44).

Malaguzzi, assim como sua antecessora Maria Montessori, zelavam por uma pedagogia do espaço. O espaço e a mobília que compunham esse lugar era pensado e estava sempre presente em seus discursos. Ambos acreditavam em uma

pedagogia na qual a criança seria protagonista do seu aprendizado, desde que lhe fossem dados os meios e as ferramentas para essa criatividade aflorar.

Para isso, esses importantes autores italianos defendiam uma interação forte da família e escola, porque a participação da família nas tomadas de decisões e no acompanhamento do aprendizado das crianças tornava as crianças mais ricas, assim como desencadeava ações de luta em prol de uma identidade infantil.

2.2 A Pedagogia da Escuta no Projeto de Loris Malaguzzi

A Pedagogia da Escuta é uma corrente pedagógica constituída de um conjunto de teorias e práticas educacionais. Escutar implica em uma ação ativa e se difere do verbo ouvir, não são sinônimos, embora ambos tenham origem no latim. Para Carvalho (2017), ouvir vem do latim *audire* que significa ouvir, enquanto escutar tem origem na palavra *auscultare* que indica ouvir com atenção.

A “Pedagogia da Escuta” implica o observar com atenção, ouvir com cuidado e acompanhar com dedicação todas as realizações das crianças, registrando-as com muita atenção.

Segundo Rinaldi (2018), a pedagogia da escuta nasce da curiosidade, do desejo, da dúvida e do interesse. E, para os professores em Reggio, sempre é uma emoção, pois escutar é emoção. Nessa perspectiva didática metodológica, as emoções dos outros influenciam nos processos de mediação e, também, na interação entre os sujeitos que se comunicam. Escutar a diferença, do valor do ponto de vista da interpretação do outro.

Para Malaguzzi (2017), a escuta era um posicionamento didático, que posteriormente foi divulgado por seus companheiros e colaboradores, dentre eles, a pedagoga Carlina Rinaldi. Ela divulgou essa abordagem através da sua obra “*Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender*”, traduzida e lançada no Brasil pela editora Paz e Terra e 2018.

Uma "pedagogia da escuta" - escutando o pensamento - exemplifica para nós uma ética de encontro fundada na percepção e hospitalidade do outro, uma abertura à diferença do outro, à chegada do outro. Isso prevê uma relação ética de abertura ao outro, que tenta ouvir o outro, a seu ponto de vista, elaborado a partir de sua experiência, sem tratá-lo como ele mesmo.

As consequências de tudo isso na educação são amplas (RINALDI, 2018, p. 123).

Pedagogia da escuta significa escutar as ideias e teorias, as perguntas e as respostas de crianças e adultos. Significa tratar o pensamento com respeito e seriedade. É esforçar-se para dar sentido ao que é dito, sem partir de ideias preconcebidas sobre o que é correto ou apropriado. A pedagogia da escuta trata o conhecimento como algo que está sendo construído, visto em perspectiva e uma teoria provisória, não como transmissão de um corpus de conhecimento que transforma o outro e a si mesmo (MALAGUZZI, 1999).

Escuta com sensibilidade à estrutura que se conecta, isto é, ao que nos conecta com os outros. Renda-se à convicção confiante de que nosso conhecimento, nosso ser é uma pequena parte do conhecimento mais amplo que integra e mantém o universo unido. Portanto, como uma metáfora da disponibilidade, a sensibilidade de ouvir e ser ouvido, ouvir não apenas o ouvido, mas com todos os nossos sentidos: visão, tato, olfato, paladar e direção (RINALDI, 2018, p. 124).

Para Rinaldi (2018), é preciso escutar as cem linguagens, símbolos e códigos com os quais nos expressamos e nos comunicamos. Segundo a autora, a ação da escuta está além de uma escuta cronológica, é escutar o tempo, é escutar até o silêncio. É importante fazer uma escuta interior, para entendermos a nós mesmo e os outros em nossa volta.

Rinaldi (2018, p. 236) define em 14 (catorze) tópicos o que seria a pedagogia da escuta a partir da intencionalidade de Loris Malaguzzi em sistematizar as diversas correntes que influenciava a educação infantil na Itália, que podem ser assim resumidos:

- a escuta precisa ser sensível aos padrões que nos conectam aos outros. A nossa compreensão e o nosso ser são uma parte pequena de um conhecimento mais amplo e integrado que compõe o universo (RINALDI, 2018, p. 236);
- a escuta precisa ser aberta e sensível à necessidade de ouvir e ser ouvido e a à necessidade de escutar com os ossos sentidos, não só com os ouvidos (ibid);

- a escuta deve reconhecer as muitas linguagens, os muitos símbolos e códigos que as pessoas usam para se expressar e comunicar (ibid);
- escutar a nós mesmos “escuta interna” nos encoraja a ouvir os outros, mas, por sua vez, é gerada quando os outros nos ouvem (ibid);
- escutar demanda tempo, quando você realmente escuta, você entra no tempo do diálogo e da reflexão interna, um tempo interior que é composto do presente, mas também do passado e do futuro, e, portanto, está fora do tempo cronológico. É um cheio de silêncios (ibid);
- a escuta é gerada por curiosidade, desejo, dúvida e incertezas. Não se trata de insegurança, e sim da tranquilização que toda verdade só o é se tivermos consciência de seus limites e de sua possível falsificação (ibid);
- a escuta produz perguntas, e não respostas (ibid);
- a escuta é emoção, é gerada por emoção, é influenciada pela emoção dos outros e estimula emoções (ibid);
- a escuta deve receber e ser aberta às diferenças, reconhecendo o valor das diferenças e dos pontos de vistas dos outros (ibid);
- escutar é um verbo ativo que envolve dar uma interpretação, um sentido à mensagem, e valorizar aqueles que são escutados pelos outros (ibid);
- escutar não é fácil, exige uma profunda consciência e suspensão dos nossos julgamentos e preconceitos. Exige abertura à mudança. Exige que valorizemos o desconhecido e superemos os sentimentos de vazio e precariedade quando nossas certezas são questionadas (ibid);
- escutar remove o indivíduo do anonimato, a escuta nos legitima e dá visibilidade. Ela enriquece tanto aquele que escuta quanto aquele que produz a mensagem (ibid);
- escutar é a base de qualquer relação, por meio da ação e da reflexão, a aprendizagem ganha forma na mente do sujeito e, por meio da representação e da troca, tornar-se conhecimento e habilidade (ibid);
- a escuta ocorre dentro de um “contexto de escuta”, em que se aprende a

ouvir e narrar, e cada indivíduo sente-se legitimado para representar e oferecer interpretações de suas teorias por meio de ação, emoção, expressão e representação, usando símbolos e imagens (as cem linguagens). A compreensão e a consciência são geradas por meio do compartilhamento e do diálogo (ibid).

Nesse sentido, a escuta pedagógica só é possível quando prestamos atenção em nós e no outro, quando não tentamos interpretar com as nossas certezas, mas quando somos abertos a diferenças e respeitamos com empatia e sem pré-julgamentos, quando somos capazes de respeitamos a singularidade, a verdade, os anseios e as vivências. A escuta é para além da fala verbal, ocorre no silêncio e nas expressões do corpo.

Escutar é um verbo que interpreta, dá sentido à mensagem e valor para aqueles que a apoiam. Escutar não é fácil, requer consciência e, ao mesmo tempo, o observador precisa se eximir de julgamentos e, especialmente, preconceitos, requer prontidão as mudanças.

Para Loris Malaguzzi (2017), o processo de escuta deveria ser plural, e essa prática era conduzida nos diferentes espaços da escola. Com a metodologia de trabalhar sempre com grupo de crianças, proporciona-se à criança a oportunidade de falar e escutar a fala de seus pares sempre orquestrada pelas interrogações dadas pelo professor. Para Loris essa abordagem da escuta favorecia a relação ensino-aprendizagem, movendo a centralidade sobre a aprendizagem e, melhor ainda, sobre a auto-aprendizagem das crianças e sobre a aprendizagem em grupo.

Para Edwards e Gandini (2002), a representação simbólica e expressiva possui a centralidade na proposta de Malaguzzi para a educação infantil. Nesse sentido, surge a imagem da criança como protagonista ativa e capaz, com 'Cem Linguagens', e o professor torna-se um parceiro nessas descobertas, incentivando-a a descobrir seus problemas e a vivenciar diferentes experiências. Com isso, apoia e enriquece culturas infantis.

Sob esse viés, Loris enfatiza que a escuta do professor deve ser uma escuta sensível, pois as crianças precisam de ser interpretadas e, não decodificadas.

Em estudo sobre a teoria e a didática que envolve escuta sensível, René

Barbier (1994) aponta os eixos de vigilância para uma escuta sensível:

- o *peçoal-pulsional*, que remete às forças que impulsiona o ser humano a buscar a satisfação de seus desejos;
- o *social-institucional*, que trata das significações imaginárias sociais imposta pelas organizações e instituições, por exemplo a família e sindicatos;
- o *sacral*, que vem por forças incontroláveis, telúricas, ecológicas, cósmicas, pandemias, com a morte. E o ser humano para entender as forças da natureza, às quais fica exposto assume uma identidade de “homo religious”.

Segundo Barbier (1998), cada um dos três imaginários cria a sua rede simbólica. Para identificar esses imaginários da escuta sensível, é necessário:

- *compreender por empatia* – significa compreender a partir da aceitação incondicional do outro, não julga, não mede, não compara, não interpreta.
- *relação de confiança* – no processo de pesquisa-ação, as interpelações precisarão ser feitas com prudência.
- *coerência do pesquisador* – o pesquisador compreende o outro sem se identificar com suas opiniões e atitudes.
- *actância* – é atitude de não rotular o indivíduo segundo seus papéis e posições sociais.
- *Hiper observação* da consciência – a ideia do autor repousa sobre a consciência do que se está fazendo, sobre a intencionalidade da pesquisa.

Barbier (2001, p. 100) afirma: “A escuta é sempre uma escuta-ação espontânea. Ela age sem mesmo pensar nisso. A ação é completamente imediata e adapta-se perfeitamente ao acontecimento.” Assim, o papel do adulto é muito importante não só porque ele sabe responde a perguntas diretas das crianças, mas também porque sabe escutar, observar.

Por meio da escuta atenta, o professor guia as crianças por suas hipóteses provisórias e as reconhecem como crianças protagonistas de sua aprendizagem e do desenvolvimento, de suas ideias e de suas teorias. Sobre a pedagogia da escuta, os professores de Reggio afirmam: “se ouvirmos e sabermos ouvindo as crianças vamos encontrar nelas uma grande capacidade de aceitar o ponto de vista dos outros, para debater as próprias opiniões com as dos outros, para negociar mediar”

(*Escuelas infantiles* de Reggio Emilia, 2011, p. 211).

A pedagogia da escuta não foi uma teoria dada a partir de um pensamento teórico de Loris Malaguzzi, mas um posicionamento ético e político em que o professor assume uma atitude de presença e disponibilidade respeitosa, atenta, pronta para ouvir as expressões das crianças.

Certamente despir-se dos ranços da pedagogia tradicional é um desafio para o educador. Ouvir implica entregar-se ao que desconhecido, abandonar a programação, deixar de lado as certezas do processo educacional. Escutar para Malaguzzi é tornar possível a visão da pluralidade da linguagem que responde à singularidade de cada menina e menino. Escutar a criança, para Loris, é escutar com todos os sentidos.

2.3 A Pedagogia de Projetos: a influência de Dewey no pensamento de Loris Malaguzzi

Segundo Malaguzzi (2016), foram vários os autores que serviram de inspiração para a sua abordagem pedagógica. Dentre eles, encontra-se também o filósofo John Dewey,²⁹ representante da Escola Progressiva e inspirador da proposta assumida em Reggio Emilia. Dewey (2010) acreditava em uma educação voltada para uma sociedade democrática, que visava manter e renovar a comunidade. A experiência contribuiria para a reconstrução de práticas e valores coletivos eram reforçadas em meio a livre interação entre indivíduos, essa troca proporcionaria aprendizado e crescimento entre os indivíduos.

Para Dewey (1967), a filosofia da educação deve estar submetida a uma

²⁹ Dewey viveu em um tempo de profundas transformações no âmbito das ideias e das práticas sociais e políticas, ocorridas a partir do final do século XIX. Na filosofia diferentes tendências interpretativas, como o realismo de Francis Bacon (1561-1626), o empirismo de John Locke (1632-1704), o utilitarismo de Jeremy Bentham (1748- 1832) e Stuart Mill (1806-1873), o racionalismo de Immanuel Kant (1724-1804) e o idealismo de Hegel (1770-1831); na biologia, as teorias evolucionistas com as hipóteses explicativas de transformações da espécie formuladas por Lamarck e Darwin, que avançam na hipótese da recapitulação; na psicologia, a perspectiva genética e dinâmica dos estudos experimentais de William James, na psicanálise e os seus prolongamentos na psicologia social e psicologia da gestalt, na política, a difusão das ideias socialistas, promovendo uma tomada de consciência das relações de classe e da noção de alienação. (PINAZZA, 2007)

filosofia empírica e experimental, assim corresponde à ideia de uma conexão orgânica entre a educação e a experiência pessoal e de adoção do método experimental como método da ciência a servir de guia para uma prática educativa.

Já no final do século XIX e início do XX, os princípios de uma educação renovada ganharam expressão definitiva, configurando-se um verdadeiro movimento de ideias designado como escola nova, educação progressiva ou, ainda, escola ativa. O instrumentalismo de Dewey identifica-se de várias maneiras com o movimento da educação progressiva e serviu de inspiração a muitas das expressões escolanovistas.

Cambi (1999, p. 552) alerta que as ideias de Dewey não foram percebidas ou foram falseadas, porque no interior do movimento ativista “prevaleceram interpretações de tipo individualista e espontaneísta, libertário e antiintelectualista”. O próprio Dewey trata de desfazer essas falsas interpretações. Anuncia uma filosofia da experiência para uma teoria da educação, ao mesmo tempo em que apresenta suas críticas à educação, uma análise perspicaz das diversas manifestações da escola nova. Argumenta a favor de uma educação progressiva assentada na conexão orgânica entre o processo educativo e as experiências.

Dewey formulou fortes críticas aos currículos e métodos pedagógicos de seu tempo, que persistem ainda hoje e, por isso, estão no centro das grandes discussões no campo educacional.

O problema da instrução consiste em se procurar textos contendo estas divisões e consequências lógicas e em apresentar estas partes em classe de um modo igualmente muito definido e graduado [...]. A criança é, simplesmente, o ser imaturo que tem de ser conduzido à maturidade (...). A criança tem de receber, aceitar. Cumpre sua missão quando é flexível e dócil (DEWEY, 1958a, p.8).

O outro ponto convergente da filosofia deweyana nas práticas pedagógicas que foram amplamente enfatizadas por Malaguzzi é a ênfase dada à organização política e didática, obedecendo a um planejamento de “currículo emergente” que integra ativamente a participação de crianças, pais e educadores, compondo “um sistema de relações e comunicações embutido no sistema social mais amplo” (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016, p.108).

Nesse pensar, entende-se o planejamento como atividade necessária para a

organização dos espaços e materiais que contribuirão na construção do pensamento e na escolha das situações que possibilitem o processo de aprendizado das crianças. Além disso, possibilita inovar e verificar o pré-estabelecido como algo fechado, pronto e acabado, como se todos os anos as crianças que entram na escola têm o mesmo padrão, as mesmas necessidades e vivem a mesma realidade.

A proposta educacional difundida por Malaguzzi visava dar protagonismo às crianças pequenas de modo a colocá-las como sujeitos únicos com direitos e não apenas com necessidades. Com isso, seriam levadas a cumprir um papel de detetive em seu processo de aprendizagem. Nesse sistema, a principal postura a ser tomada pelo professor é de ouvir, ao invés de falar, ensinar ou sanar dúvidas. A dúvida por sua vez, torna-se fator investigativo, juntamente ao método dedutivo que são bastante instigados e bem-vindos no processo (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016).

É uma abordagem que protege a originalidade e a subjetividade sem criar o isolamento do indivíduo, e oferece às crianças a possibilidade de confrontarem situações especiais e problemas como membros de pequenos grupos de camaradas. Esse enfoque pede que os adultos – tanto os professores quanto os pais – ofereçam-se como pessoas que sirvam de referenciais aos quais as crianças podem (e desejam) voltar-se (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016, p.108).

Para Dewey, as situações educativas deveriam se apoiar na atividade da criança, porque para esse autor a criança aprendia fazendo. Esse um dos grandes desafios dos professores comprometidos com uma educação progressiva. Reconhecer nas crianças os interesses e as experiências pessoais e considerá-los como ponto de partida para atividades inteligentes e experiências ampliadas dentro de um programa organizado de estudos (DEWEY, 1958, 1967). Não se satisfazer com o trabalho no nível das possibilidades, das intenções e dos interesses das crianças, como se fossem traços fixos de uma determinada idade, mas acreditar e investir no fluxo do processo de desenvolvimento (DEWEY, 1958).

Segundo Pinazza (2007), a pedagogia de Dewey anunciava que a liberdade de ação não se opunha à intencionalidade e ao estabelecimento de propósitos educativos, pois para Dewey seria as finalidades e os propósitos que garantiriam uma experiência fecunda. Para a Pinazza (2007), são essas lições que ultrapassam

o tempo e sustentam as argumentações da pedagogia atual em favor de práticas que expressem clareza em suas intenções e que resultem em experiências verdadeiramente educativas e duradouras, sem prejuízo à livre iniciativa e à criatividade da criança.

Dewey, acreditava que a experiência servia de etapas para o desenvolvimento e aprendizagem, “o problema central de uma educação baseada na experiência é selecionar aquele gênero de experiências presentes que vivam frutífera e criativamente nas experiências subsequentes” (DEWEY, 1967, p.25).

Nessa direção, o pensamento reflexivo se daria no processo de investigação. Para tal, exige planejamento que supõe um levantamento prévio de possíveis ações a partir de necessidades para se atender a um determinado fim ou propósito. Não é planejar para cumprir uma exigência burocrática, mas, planejar para se responder a um determinado objetivo a ser alcançado. Como afirma Dewey, “converte uma ação puramente apetitiva, cega e impulsiva, em ação inteligente” (1959a, p.26).

Para Dewey (1959b, p. 253), ciência experimental:

[...] significa a possibilidade de se utilizar a experiência passada como servidora e não como senhora do espírito. Ela significa que a razão atua dentro da experiência, e não além desta, para dar-lhe uma qualidade inteligente ou racional. A ciência é a experiência a tornar-se racional [...] A ciência representa a revelação dos fatores cognitivos da experiência.

Dewey compreende que a escola favorece o desenvolvimento da experiência e do pensamento reflexivo. Para ele, a prática educativa evidencia o grande laboratório-escola como espaço de reflexão no processo de construção do conhecimento.

Segundo ele:

O método de laboratório é experimental: é um método de descoberta mediante a busca, a investigação, a comprovação, a observação e reflexão; todos são processos que requerem “atividade” mental em lugar de simples capacidades de absorção e reprodução (DEWEY, 1940, p. 242).

O professor que trabalha na perspectiva de laboratório significa levar os

alunos a aprenderem a descobrir, instigando sua curiosidade, equipando-os com os métodos de averiguação de processos, assim, tornando-os sujeitos de seu próprio conhecimento. Nessa direção, a educação confunde-se com o processo de vida em sociedade. “A educação é um método fundamental de progresso e reforma social” (DEWEY, 1940, p.15).

Mediante a esse pensamento, a escola tem uma tarefa política na formação dos indivíduos. Ela não é neutra, pois pode representar um espaço de discussão das dificuldades sociais. Ao professor, incube-se uma compreensão das forças que emergem da convivência social, transportando suas reflexões ao plano de decisões na prática pedagógica, para isso a participação da sociedade é imprescindível. Por ter essa convicção, Dewey se levantou em defesa da escola pública e igual para todos.

2.3.1 O Experimentalismo de Loris Malaguzzi: inspiração pragmática de Dewey

A educação para criança pequena na cidade de Reggio Emília, na atualidade consegue traduzir o pensamento progressista de Dewey, pois o da educação é colocar a criança no centro de sua aprendizagem. “Dewey continua vivo em Reggio Emília, [...] em nenhum outro local no mundo, existe tamanha relação harmoniosa e simbiótica entre a filosofia progressiva de uma escola e suas práticas” (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016, p. 14)

Corroborando, Abbud (2011) faz uma correlação entre Dewey e o sistema de ensino da cidade de Reggio cuja centralidade assenta na criança. Em sua singularidade e nas relações que cria em torno de um objetivo que deve ser envolvente a ponto de fazê-la progredir em elaborações, indagações e suposições maiores em relação à situação vivenciada.

É preciso garantir a subjetividade no processo educacional infantil, pois isso contribuirá para o desenvolvimento da autoconfiança nas relações, que é um fator essencial nesse processo (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016). Por esse motivo, os espaços são pensados de forma a dar um sentido de familiaridade com ações normais vividas em seu ambiente familiar, assim como atividades cotidianas

de arrumar a mesa para refeições, trabalhar com a equipe da cozinha, dividir responsabilidade, manter os materiais de arte em ordem, dentre outros.

Esse procedimento didático favorece o trabalho cooperativo entre pequenos grupos de crianças que interagem com idades mistas. Tais aspectos permitem uma informalidade no currículo e “as crianças são livres para trabalhar e brincar sem interrupções frequentes e transições tão comuns na maioria dos programas para a primeira infância” (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016, p.23).

Se a era industrial apresentava um modelo linear de aprendizagem, Edwards, Gandini e Forman (2016), a proposta de Malaguzzi rompe com esse processo e “desenham um espiral sem fim” (Ibid, p.27).

Assim, as crianças desde as mais jovens engajam-se em múltiplas atividades além das oferecidas nos projetos, pois estão sempre envolvidas em amplo repertório de jogos espontâneos com blocos, dramatizações, brincadeiras ao ar livre, audição de histórias, encenação teatral, culinária, afazeres domésticos e atividades ligadas à arrumação pessoal, bem como trabalhos manuais como pintura, colagem e argila, disponíveis a todos diariamente (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016, p.45).

A forma democrática de todas essas linguagens oferecidas diariamente às crianças, respeitando a singularidade e ao mesmo tempo buscando integrá-las em grupo, constituem um referencial ao trabalho fundado por Malaguzzi. Em suas próprias palavras, reafirma o objetivo de Reggio de promover as Cem Linguagens da criança já que a progressão é bastante respeitada e estimulada no dia a dia e o resultado no processo de autonomia, criatividade, potencial de resolução de problemas são fatores indiscutíveis no nível de excelência de seu sistema escolar (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016).

É notório o profundo zelo que a comunidade educacional de Reggio Emília toma ao considerar o potencial de aprendizagem de cada criança. Em vez de subestimá-los como fazem a maioria dos modelos de educação para infância, para eles, as crianças são capazes de criar, questionar e resolver problemas além do esperado. Desse modo, sempre crescem as expectativas quanto aos resultados apresentados pelos pequenos. As crianças por sua vez acreditam em si mesmas, superam as expectativas dos adultos em torno, que também se entregam

completamente nas investigações de aprendizagem junto às crianças (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016).

A partir dos resultados apresentados pelas crianças, que discutem suas hipóteses, desenhos, trabalhos e projetos com os colegas, os professores planejam os passos futuros, sempre levando em consideração as suposições e aprendizagem dos pequenos, assim como a participação das famílias no processo. Os erros são visivelmente aceitos pelas crianças, de forma natural, como um meio de se chegar ao acerto que promoverá sua aprendizagem (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016, p.107-108).

Malaguzzi afirmou haver em Reggio Emilia similaridade com as inspirações de John Dewey, quando relembra que ele busca em sua época combinar um método de educação que visava unir a filosofia pragmática (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016). Inspiração que pode ser revisitada em um relatório enviado a *University Elementary School* quando Dewey descreve:

A escola é integralmente organizada com base no uso de tantas conexões quanto for possível entre a vida diária e a experiência e o trabalho formal da escola. Supõe-se que os processos que educam, o material que instrui e os trabalhos mentais com que o conhecimento e a disciplina surgem é o mesmo dentro e fora das paredes da escola. Conseqüentemente, o trabalho introdutório é uma continuação simples, tanto quanto possível, das formas da experiência e das modalidades da expressão com que a criança é já familiar. A diferenciação é introduzida gradualmente, e por todo o tempo são mantidos pontos do contato com a experiência cotidiana (ABBUD, 2011, p. 92).

Para Abbud (2011), a Escola Laboratório fundada por Dewey tinha em seu objetivo o processo investigativo e aplicação de sua teoria. Possuía como palavra-chave a “continuidade” com vistas a não perder a expressão espontânea da criança cuja unidade era a vida doméstica. Assim, a escola objetivava a não interromper processo intelectual e emocional da criança de forma a não comprometer, retardar ou frustrar seu processo natural de aprendizagem.

Preocupação também compartilhada nas escolas que foram administradas por Malaguzzi em Reggio Emilia, que acreditam na dimensão contínua da aprendizagem da criança, integrando-a sempre em ambientes corriqueiros para relacioná-las com a amplitude do conhecimento (EDWARDS; GANDINI; FORMAN,

2016).

Corroborando Dewey (1978), a educação pode ser definida como processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual os sentidos são agudamente sentidos, o que nos permite melhorar o direcionamento das experiências futuras, a criança aprende através da troca de experiências.

A criança toma fragmento da realidade para atingir uma realidade maior, como no caso da menina que brinca com sua boneca, simbolizando a mãe com seu bebê, o que amplia a sua introspecção e alarga a sua escala de interesses e empatia. (...) a criança pode reencontrar a cultura da imaginação em todas as atividades construtivas desde que essas assumam a forma de “brincadeiras”, que sejam recheadas de valores sociais e humanos pela própria criança (DEWEY, 1978 apud ABBUD, 2011, p.104).

Dewey também afirma que “educação é vida, viver é desenvolver-se, é crescer” (1978, p.21). Nessa direção, Abbud reafirma a “brincadeira para Dewey, deve ser identificada com a totalidade e unidade da atitude mental da criança” (ABBUD, 2011, p.108). Malaguzzi ressignifica essa teoria no entendimento das “Cem Linguagens que a criança possui”, tema usado em seu famoso poema e que inspirou o título da obra dos pesquisadores norte-americanos ao investigarem Reggio Emília como referência de escola na contemporaneidade.

Dewey e Malaguzzi compartilham da preocupação com o movimento extremamente linear e ortodoxo da educação de forma a levar as crianças à exaustão em atividades que não compreendem a extensão de seus interesses. Desse modo Dewey afirma que:

A tarefa primordial da escola é treinar as crianças para a vida cooperativa e mutuamente útil, para nelas promover a consciência da interdependência mútua e ajudá-las a fazer os ajustes que as levem as a ações premeditadas; a raiz de toda a atividade educativa está nas atitudes e atividades instintivas, impulsivas da criança, e não na aplicação de material externo, por meio de ideias de outrem ou mediante os sentidos, e, conseqüentemente, as mais diversas atividades espontâneas, tais como jogos, mímica, antes ignoradas por serem triviais, fúteis ou condenáveis, não só são passíveis de uso educacional, como são próprias bases do método educacional; essas tendências e atividades individuais são organizadas e dirigidas para manter a vida cooperativa, tirando vantagem delas para reproduzir no plano da criança fazeres e ocupações típicos de uma sociedade mais ampla e madura, na qual irá seguir a vida; e o conhecimento valioso só se fixa e assegura mediante sua produção e uso criativo (DEWEY, 1899, apud ABBUD, 2011, p.107).

É importante considerar o alinhamento entre a filosofia de Dewey e conceitos em Loris como a imagem da criança, trabalho de projeto multidisciplinar, projetos baseados em interesses, a valorização do ambiente, a criança protagonista. Como Dewey, Malaguzzi almejou uma relação intrínseca entre teoria e prática. Malaguzzi dizia uma teoria só é legítima se lidar com problemas que nascem da prática da educação, e que o papel da teoria seria auxiliar os professores a entenderem seus problemas, assim, a prática era o caminho para o sucesso da teoria (MALAGUZZI, 2016).

2.4 Loris Malaguzzi em debate com Jean Piaget

Malaguzzi (1966) acreditava que a perspectiva construtivista de Piaget resultaria na revisão de grande parte da doutrina pedagógica dominante da Itália, em especial, no que se refere à reabilitação das crianças. Uma reabilitação entendida no sentido de confiança, além da retórica, em suas capacidades lógica e intelectual. Inovadora no seu tempo, ultrapassava algumas das tendências da sua época no que corresponde à visão sobre a natureza do desenvolvimento humano.

Divergindo dos teóricos que defendiam a determinação genética das mudanças desenvolvimentais e da sua sequência, Piaget (1984) defende que o processo de desenvolvimento humano depende não só da maturação biológica do sujeito, mas também da interação que se estabelece entre este e o meio físico e social em que vive.

Embora admirador, Loris Malaguzzi (2016), diferentemente de Piaget (1984), acreditava que a epistemologia deveria traçar a origem das estruturas universais invariáveis e abrir caminhos de pesquisas no estudo sobre o julgamento da moral. Nesse sentido, cognição, afetividade e moral não são desenvolvimentos isolados, mas, paralelos, que contribuem na aprendizagem.

Agora, podemos criticar: o isolamento construtivista, a pouca importância que dá ao papel do adulto na promoção do desenvolvimento cognitivo, deixando a margem a interação social, e o distanciamento entre pensamento e linguagem (MALAGUZZI, 2017, p.68).

Os estágios de desenvolvimento cognitivo em Piaget (1973) têm uma sequência própria, isto é, aparecem em uma ordem fixa de sucessão, uma vez que as estruturas de cada um são necessárias para a formação das estruturas do estágio. Piaget (1973, 2000) definiu quatro grandes estágios de desenvolvimento: o estágio sensório-motor (0-2 anos); o estágio intuitivo ou pré-operatório (2-7 anos); o estágio das operações concretas (7-12 anos) e o estágio das operações formais (12-16 anos). Cada um deles dividido em subcategorias e apresentando vários níveis.

Malaguzzi (1966) referenda Piaget por ter sido o primeiro a dar uma imagem de uma criança construtivista, uma criança criativa, capaz de indagar e explorar, desde muito jovem, os esquemas de significado de suas próprias ações.

Particularmente interessado nas teorias de Piaget, pois ele as conhecia profundamente, Malaguzzi (1966) foi um dos primeiros a “aderir” a estas reflexões para o campo educacional italiano. Ele tentou, como sempre, alguma aplicação didática consistente com as teorias que estudou. Em 1966, ele escreveu um famoso artigo intitulado *“O uso pedagógico do pensamento de Jean Piaget”*. Nesse artigo Loris Malaguzzi faz uma análise do uso da matemática para o desenvolvimento do pensamento lógico da criança, que tem importância porque é uma experiência pessoal única, contém emoção e uma preciosa objetividade. Além disso, contribui para o desenvolvimento do pensamento, permite o levantamento de hipóteses e um pensamento reflexivo.

Tendo identificado que as estruturas básicas da conceitualidade matemática são idênticas a estruturas básicas de pensamento, temos que chegar às seguintes implicações: o pensamento lógico é construído e aprimorado tanto com o estudo da ciência, linguagem falada e escrita, desenho, arte, música, etc., bem como com o estudo da matemática (MALAGUZZI, 1966, p. 30).

Loris Malaguzzi afirma que, de Piaget, a ideia de um trabalho mais harmonioso e completo pode ser resgatada como alimento para todas as modalidades expressivas, sem uma hierarquia de aprendizado que corre o risco de desorganizar e desarticular o que é unitário e sem antinomias ou contraposições. Dessa maneira, para Malaguzzi, o pensamento lógico é construído tanto com o

estudo da ciência quanto com a linguagem, desenho, arte, música ou com o estudo da matemática.

Sem experiências - diz Piaget - o pensamento não se alimenta. A lógica da criança é a lógica da manipulação, da experiência pessoal. Inteligência é um sistema de operações, e as operações são internalizadas apenas se a criança também puder ter a presença apaixonada e libertadora do adulto; dos materiais que permitem viver as suas experiências de forma concreta e dos materiais que devem ser entendidos como geradores e estimuladores de atividades; operações e pensamento, que devem ser estruturados o menos possível, e que devem permitir uma gradação ordenada de experiências e conscientização e, sobretudo, entrar em uma tensão cultural homogênea que favoreça sua integração perfeita com todos os outros elementos da vida e da educação (MALAGUZZI, 1966, p. 30).

Segundo Loris, o pensamento infantil, que é a matriz fundamental da educação inspirada em um humanismo moderno, está nos fundamentos essenciais das descobertas de Piaget. Para ele, a gênese da organização das estruturas lógicas de pensamento e teorias operativas de inteligência está fortemente ancorada na atividade prática, que permite um início mais rápido das primeiras abstrações. Malaguzzi afirma:

Piaget (1974), em *To Understand is to Invent*, alertou-nos que é necessário decidir entre ensinar esquemas e estruturas diretamente e apresentar à criança situações ricas de problemas a serem resolvidos, em que a criança aprenda ativamente ao longo da exploração. O objetivo da educação é aumentar as possibilidades de a criança inventar e descobrir (MALAGUZZI, 2016, p. 72).

Embora fosse admirador das teorias piagetianas, Loris Malaguzzi refuta a ideia de construção do conhecimento regular, acumulativo, do egocentrismo e as habilidades classificatórias, assim como, o extremismo das ciências físicas e biológicas. Para Loris, esse pensamento já não representava os construtivistas.

Quanto mais ampla for a gama de possibilidades que oferecemos às crianças, mais intensas serão suas motivações e mais ricas suas experiências. Devemos ampliar a variedade de tópicos e objetivos, os tipos de situações que oferecemos e seu nível de estrutura, os tipos e as combinações de recursos e materiais e as possíveis interações com objetos, companheiros e adultos (MALAGUZZI, 1999, p. 90).

Malaguzzi critica o fato de Piaget ter se dedicado quase exclusivamente à esfera intelectual da criança e, em particular, ao desenvolvimento do pensamento hipotético-dedutivo. Esse pensamento seria, para Loris, apenas uma parte não

totalizante de uma realidade muito mais complexa. Para Malaguzzi (1986), o isolamento construtivista, a pouca importância dada ao papel do adulto no desenvolvimento cognitivo, a marginalidade da interação social, é uma linha excessiva no construtivismo.

De tudo isso, o argumento mais forte sobre o que queremos hoje é chamar a atenção da reconhecida união da psicologia construtivista com a versão individualista, como se a criança tivesse em si todas as razões para o seu desenvolvimento. É hora de recuperar o valor da interação social. (MALAGUZZI, 1986, p. 78)³⁰

Nessa mesma direção, as teses piagetianas do chamado egocentrismo infantil e suas consequências: *animismo*, *artificialismo* e *finalismo*. O animismo é a relação de como a criança pensa e projeta a sua ação em objetos exteriores, assim, “[...] o animismo infantil é a tendência a conceber as coisas como vivas e dotadas de intenção” (PIAGET, 2001, p. 30). Para Piaget, se a criança não distingue seu mundo psíquico das coisas do mundo físico, ela ainda não possui a capacidade de assimilar e acomodar. Esse pensamento contraria Malaguzzi porque levaria ao entendimento do pensamento isolado. Malaguzzi acredita que o animismo pode conviver com a lógica, já que para ele a lógica e a fantasia são as caras da mesma moeda (MALAGUZZI, 1986).

Conforme Piaget, “artificialismo infantil consiste em considerar as coisas como produto da fabricação humana, bem mais do que em atribuir às próprias coisas a atividade fabricadora” (PIAGET, 2005, p. 207). Já para Malaguzzi (1986) esse é um pensamento ocidental onde os homens perderam a capacidade de dialogar com objetos e descobrir sua alma simbólica e isso é feito por meio das “Cem linguagens” que a criança possui.

Para Piaget, o finalismo infantil seria outra etapa do desenvolvimento em que a criança acredita que tudo tem uma finalidade. [...] a verdadeira causa que a criança procura pôr sob os fenômenos é precisamente uma intenção, que é ao mesmo tempo causa eficiente e razão de ser do efeito a explicar (PIAGET, 2005, p.192).

³⁰ Loris Malaguzzi, Sviluppo dell'intelligenza nel bambino (transcripción de una conferenciada el 4 de noviembre de 1986).

Enquanto em Malaguzzi, o pensamento infantil não se limita em etapas. Para ele, é na experimentação e levantamento de hipóteses de diversos significados cognitivos e na investigação dos fenômenos que a criança desenvolve o pensamento. Loris afirma que “a noção de pensamento, segundo Piaget, é um conceito de fronteira. A criança só começa a pensar quando tem consciência de fazê-lo” (MALAGUZZI, 1987, p. 7).

A filosofia malaguzziana não aceita arrogância, assim como faz duras críticas à pedagogia adultocêntrica. Para Loris, perdemos a capacidade de dialogar com as coisas e com o objetivo. Então, pelas ‘cem línguas’, devolvemos à criança a realidade e a fantasia, a ciência e a imaginação, a capacidade de recuperar as riquezas perdidas na cultura adulta.

2.5 Pedagogia de Loris Malaguzzi: uma pedagogia do relacionamento

A proposta de Loris Malaguzzi para a pedagogia da infância dispõe da memória e da história para construção dos seus saberes, pois para ele o conhecimento é um produto socialmente construído a partir dos relacionamentos e encontros. Este princípio, de que a educação se faz a partir do relacionamento, também é rotulada como “pedagogia das relações”. Coloca grande prioridade no estabelecimento de uma comunidade de aprendizagem e cuidado composta por educadores, famílias e crianças, com base no compartilhamento de perspectivas e recursos, e com expectativas de continuidade e relacionamento de longo prazo. “Consideramos os relacionamentos a estratégia fundamental de organização de nosso sistema educacional” (MALAGUZZI, 1993, p. 10).

A criança é vista como poderosa, rica, competente e social. Malaguzzi não acreditava na educação em que a criança aprende isoladamente dos outros, mas sim na criança vista como quem aprende com o outro, seja no âmbito da casa, sala de aula, escola, bairro, cidade, região, nação e, eventualmente, estendendo-se para fronteiras internacionais.

O princípio de uma educação baseada no relacionamento refere-se a mais do

que simplesmente o processo ou contexto social necessário para a educação, no entanto. O princípio também tem a ver com o conteúdo da educação, o que as crianças querem aprender e o que os professores deveriam ensinar escola. Para Malaguzzi a aprendizagem se dá na construção de mais e novas conexões entre ideias, tornando o conhecimento mais rico, mais profundo, mais amplo e mais reflexivo das complexidades do mundo de realidades e imaginação disponíveis para as crianças.

Nosso objetivo é sempre colocar tudo junto, para tentar ampliar o poder de nossa inteligência através das possibilidades de relacionamento As crianças começam a entender quando eles começam a relacionar as coisas. E a alegria das crianças é reunir coisas que estão aparentemente distantes! ... E quanto mais difícil é a situação, mais problemas que as crianças colocaram para si mesmas, então, quanto mais relacionamentos eles podem fazer, quanto mais sua curiosidade crescerá e mais perguntas eles continuarão a fazer (MALAGUZZI, National Learning Center, Wash. DC, junho de 1993).

A educação como relacionamento pode ser compreendida como um posicionamento político e ético sobre o papel da educação ao invés de uma teoria. Malaguzzi não estava tentando criar uma teoria completa no sentido literal, mas proposições que fossem capazes compreender uma nova percepção de criança. Ele assim se posiciona: “adquirimos uma consciência mais ampla sobre as escolhas políticas envolvendo a infância, encorajamos a adaptação mútua entre criança e adulto e promovemos o crescimento da competência (MALAGUZZI, 2016, p.71).

O termo pedagogia do relacionamento é uma visão poética, uma ideia com alcance suficiente para apontar a teoria ou as teorias que explicassem uma ampla gama de observações e processos que tivessem aplicação abrangente a situações práticas. Malaguzzi define:

Essa espécie de abordagem revela muito sobre nossa filosofia e nossos valores básicos, que incluem os aspectos interativos e construtivistas, a intensidade dos relacionamentos, o espírito de cooperação e o esforço individual e coletivo na realização de pesquisas. Apreciamos diferentes contextos, damos uma grande atenção à atividade cognitiva individual dentro das interações sociais e estabelecemos vínculos afetivos (MALAGUZZI, 2016, p.71).

Refere-se simultaneamente às dimensões sociais e intelectuais do ensino e processo de aprendizagem, bem como as finalidades da educação. Os relacionamentos entre pessoas e ideias é onde começa a educação, o que é, sobre o que é e para que serve.

Pensamos em uma escola para crianças pequenas como um organismo vivo integral, como um local de vidas e relacionamentos compartilhados muitos adultos e muitas crianças. Pensamos na escola como uma espécie de construção em contínuo ajuste. Certamente precisamos ajustar nosso sistema de tempos em tempos, enquanto o organismo percorre seu curso de vida, exatamente como aqueles navios- piratas eram obrigados a consertar suas velas e, ao mesmo tempo, manter seu corpo em curso no mar (MALAGUZZI, 2016, p. 69).

Para obter as finalidades educativas, a pedagogia relacional de Loris Malaguzzi (2016) se assenta em três protagonistas: crianças, professores e pais. Segundo o autor, o relacionamento entre esses três protagonistas centrais pode viabilizar a pesquisa e os problemas referentes a educação, conforme Figura 2 a seguir.

Figura 1 – Triade da Pedagogia Relacional



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2020.

Para Malaguzzi (2016), essa estrutura na pedagogia relacional é simbiótica, mas revela dificuldades e lacunas, pois a participação da família se dá em níveis diferentes, embora a escola sempre tente encontrar formas de manter e reinventar a rede de comunicação com os pais de forma democrática. Para ele, a família é de extrema importância para fortalecer essa rede de relações.

Loris explica que as escolas sempre envolvem as famílias em seus

planejamentos, na discussão do currículo até na preparação do espaço para dar boas-vindas as crianças no início do ano letivo. Uma estratégia usada pelos professores é dar às crianças os números de telefones de todas as crianças e dos professores, assim, todos podem se comunicar. Também são incentivados lanches e encontros nas casas das crianças, passeios em ambientes extraclasse, como ginásio, museu e parques. Outra atividade de encontro é a participação dos pais na construção dos objetos, brinquedos e móveis usados pelas crianças (MALAGUZZI, 2016).

Ele considerava que para obter o envolvimento da família era necessário um grande esforço por parte dos professores e uma grande capacidade de diálogo, mas “o sistema de relacionamento em nossas escolas é real” (MALAGUZZI, 2016, p.75). O professor, dentro desta visão, propõe alternativas significativas para uma pedagogia na qual a criança é ativa, competente, respeitada nos seus direitos de participação e toma posição nesses níveis constitutivos dos modos diferenciados de fazer pedagogia. Malaguzzi (idem, p. 75) afirma: “Os professores, observadores participantes, respondem ao que veem levantando questões, iniciando intercâmbios face a face, redirecionando atividades e modificando o modo ou a intensidade de sua interação com determinada criança.”

A criança em Malaguzzi (1993) não é vista de forma isolada e egocêntrica, e sim como uma criança rica em potencial, forte, poderosa, competente e, mais que tudo, conectado aos adultos e às outras crianças.

As crianças, por sua vez, não suportam passivamente sua experiência, mas também se tornam agentes ativos de em sua socialização, construída em parceria com seus companheiros. Suas ações podem ser entendidas como mais do que meras respostas ao ambiente social, podem ser consideradas como estruturas mentais desenvolvidas pela criança através da interação social (RINALDI, 2016, p. 107; 110).

Assim, a relação de mão dupla entre os atores fez da pedagogia da do relacionamento e da participação um espaço complexo, no qual lidar com a diferença, a emergência e o imprevisto tornaram-se critérios do fazer e do pensar. Essa pedagogia baseia se na escuta, no diálogo e na negociação, características complexas dessa abordagem pedagógica.

Em suma, a interatividade entre saberes, práticas e crenças, a centralidade nos atores e na sua jornada de aprendizagem em um contexto de vida e de ação pedagógica determinada, através da escuta, do diálogo e da negociação, um modo de fazer pedagógico, centrado em mundos complexos de interações e interdependências, promovem interfaces e interações.

2.5.1 A Pedagogia Relacional e o Currículo Emergente

Malaguzzi (2016) critica a pedagogia cujo papel do educador é o de substituir uma natureza superficial, casual, peculiar, por uma natureza estável e ordenada através de lições. Como se aprendizagem fosse dada, passo a passo, degrau a degrau, para se chegar ao todo. Para o autor, a pedagogia tradicional centra-se no currículo e sustenta-se na lógica dos conteúdos, na erudição do professor e no treino da criança. No entanto, Malaguzzi propõe um currículo emergente, que se sustenta na psicologia da criança, requer o conhecimento da sua estrutura psicológica e uma posição de empatia e subordinação perante essa estrutura.

Essa filosofia é aplicada nas escolas de Reggio Emilia até os dias atuais, fundamento confirmado por Rinaldi, quando diz em uma entrevista:

[...] em Reggio Emilia fizemos certas escolhas no nível educacional, político e organizacional didático, e em particular com relação ao planejamento usando um “currículo emergente”, é necessário esclarecermos alguns paradigmas fundamentais aos quais nos referimos na construção de nossa abordagem educacional em Reggio Emilia (RINALDI, 2016, p. 110).

Na pedagogia malaguzziana, assim como, na pedagogia da infância, fala-se muito da importância do contexto para a aprendizagem e a interação da criança. Seja o contexto sala de atividades, o contexto escola, o contexto familiar, o contexto comunitário. Consoante a esse pensar, Gandini elucida: “os educadores de Reggio Emilia planejaram e trabalharam a estrutura e a organização do espaço. Seguindo a ideia de que a educação das crianças pequenas é uma preocupação e uma responsabilidade comunitária” (GANDINI, 2016, p. 317).

A aprendizagem em contextos participativos possibilita a interatividade entre

os atores do processo educativo e os seus contextos. A partir dessa consciência reflexiva e crítica em torno das relações aluno-contexto, nasce a necessidade de que se situe a intervenção pedagógica. Gandini (2016) explicita como essa teoria é desenvolvida dentro das escolas de primeira infância idealizadas por Loris Malaguzzi.

A escola é uma oficina ou um laboratório onde se constrói conhecimento continuamente- não de maneira linear ou progressiva, mas dinâmica, ativa e, frequentemente, social. O conhecimento pessoal é construído nas trocas com os outros, seja entre adultos, crianças ou entre crianças. Por meio das experiências compartilhadas e das trocas, aspectos do conhecimento, habilidades e estratégias são modificados, negados, afirmados, consolidados, conectados, interconectados, refinados e revisitados. Os professores têm a responsabilidade criativa com base em suas observações das crianças, assim como de proporcionar diversos materiais e ferramentas para servir de fonte de exploração e descobertas. Essas experiências, com o apoio dos professores, tornam-se as fontes da aprendizagem compartilhada (GANDINI, 2016, p. 323).

Esse entendimento da pedagogia relacional baseia-se na ligação indissociável pessoas-contextos que se constitui em um mundo de interações orientadas para projetos colaborativos em um contexto que promove a participação. A autora acrescenta que a “pedagogia da infância construtivista baseia-se tanto na crença de que todas as pessoas têm agência quanto nos saberes teóricos que descrevem, compreendem e explicam o exercício dessa agência (saberes psicológicos) [...]” (GANDINI, 2016, p. 27).

Você tem que estar sempre em uma espera dubitativa, ser capaz de se surpreender com o que não espera. Suas intervenções têm que ser sempre hábeis, delicadas, silenciosas, pouco ruidosas. Basta que as crianças sintam sua presença, que você está com elas, já que isso lhes dá confiança e a consciência que elas sempre devem ter do que acontece e aprendem. Você pode ajudar para que as crianças construam expectativas, espirais de pensamento mesmo que para você estejam desordenadas que tenham significado para elas. Você deixar que elas sejam autênticas protagonistas. (HOYUELOS, 2009 apud HOYUELOS, 2019, p. 187).

Para Loris Malaguzzi e seus apoiadores, a pedagogia relacional é um posicionamento ético diante a formação dos professores e aprendizagem da criança. Também é um posicionamento civil, é o direito a uma cidadania plena, um direito democrático, onde cada personagem tem um papel e esses papéis se

complementam. Uma escola e uma educação com bases no relacionamento certamente é um lugar de grandes experiências que leva a novos aprendizados, mas com certeza não é um lugar utópico. Lembra Malaguzzi, “nem é alguma espécie de tapete voador que leva as crianças a lugares mágicos” (2016, p.75).

Assim, a pedagogia baseada no relacionamento é uma pedagogia de permanentes diálogos, viva e necessária para ultrapassar o autoritarismo e hierarquização imposta pelo poder econômico.

2.6 A Documentação como Estratégia para a Construção da Identidade da Criança de Direitos

O que é documentação? A documentação dentro do pensamento malaguzziano não é uma teoria filosófica, mas uma estratégia muito importante para o monitoramento dos processos de ensino e aprendizagens aplicados nas escolas de educação infantil da cidade de Reggio Emilia, assim como, um instrumento de formação dos professores.

Abordar a documentação pedagógica como um instrumento de reflexão é um dos valores dado por Loris Malaguzzi na sua caminhada à descoberta da criança e de sua aprendizagem, uma criança rica em suas potencialidades. Dar visibilidade à compreensão da infância dentro do ambiente, é ver e refletir a imagem de criança que a sociedade construiu os discursos incorporados, os direitos institucionais dedicadas à primeira infância.

Pasquale (2002), em seus estudos sobre esse assunto, caracterizou a documentação como recuperação, e essa recuperação se daria por meio da escuta e reelaboração da experiência dentro das narrativas das crianças. Dessa forma, documentação pode ser considerada uma práxis reflexiva sobre o projeto e sobre a vivência. Processo ligado à programação e à avaliação, à experiência.

A prática da documentação pedagógica é um instrumento de reflexão docente e de comunicação entre as pessoas envolvidas nas relações com as crianças. Segundo Dalhberg, Moss e Pence (2019, p. 194), define-se Documentação Pedagógica:

[...] Quando usamos o termo “documentação pedagógica”, estamos, na

verdade, referindo-nos a dois temas relacionados: um processo e um importante conteúdo desse processo. A “documentação pedagógica” como conteúdo, é o material que registra o que as crianças estão dizendo e fazendo, é o trabalho das crianças e a maneira com que o pedagogo se relaciona com elas e com o seu trabalho. Tal material pode ser produzido de muitas maneiras e assumir muitas formas – por exemplo, observações manuscritas do que é dito e feito, registros em áudio e vídeo, fotografias, gráficos de computador, o próprio trabalho das crianças, incluindo, por exemplo, arte realizada no atelier com o atelierista. Este material torna o trabalho pedagógico concreto e visível (ou audível) e, como tal, é um ingrediente importante para o processo da documentação pedagógica. Esse processo envolve o uso desse material como um meio para refletir sobre o trabalho pedagógico e fazê-lo de uma maneira muito rigorosa, metódica e democrática.

A documentação expõe aos olhos do público receptor o trabalho que é desenvolvido na instituição. Um desafio para que estes registros alcancem o objetivo de comunicar e provocar diálogos sobre processos educativos e o lugar da infância em nossa sociedade.

Os professores devem deixar para trás o modo isolado e reservado de trabalhar, o qual não deixa sinais. Em lugar disso, devem descobrir formas de se comunicar e documentar as experiências evolutivas das crianças na escola. Devem preparar um fluxo constante de informação de boa qualidade dirigida aos pais, mas apreciadas por crianças e professores (MALAGUZZI apud GANDINI; EDWARDS, 2002, p. 69-70).

É importante destacar que a documentação pedagógica não se restringe a uma observação da criança em seu processo de atividade, também não é um instrumento de classificar, rotular ou medir o desenvolvimento cognitivo da criança.

Para Dalhberg, Moss e Pence (2019), a documentação pedagógica é um processo de visualização, embora não represente uma realidade verdadeiramente única do mundo social e natural. “Esses processos nunca podem ser neutros e inocentes – têm sempre implicações e consequências sociais e políticas” (DALHBERG; MOSS; PENCE, 2019, p. 203).

O processo de documentação, para os professores, transforma-os em participantes ativos no desenvolvimento do aprendizado das crianças. Tal processo possibilita, ao registrar as descobertas realizadas, avaliar a própria prática, e, conseqüentemente, buscar novas alternativas para aquilo que não estaria respondendo aos objetivos propostos no processo educativo infantil.

Nesse sentido, a documentação possibilita perceber as suas concepções de criança, assim como sua construção como pedagogo.

Por isso, nos permite enxergar como nós mesmos entendemos e interpretamos o que está acontecendo na prática; partindo daí, é mais fácil perceber que as nossas próprias descrições como pedagogos são descrições construídas. Por isso, elas se tornam passíveis de pesquisa e abertas à discussão e a mudança - o que significa que, através da documentação, podemos perceber como nos relacionamos com as crianças de outra maneira (DALHERG; MOSS; PENCE, 2019, p. 193).

À luz da citação, percebe-se que a documentação é entendida como uma narrativa de “auto-reflexividade”, pois quanto maior a compreensão da prática pedagógica, maior as possibilidades de mudança sobre a compreensão da criança e seu desenvolvimento. Os registros podem ser revisitados e analisados inúmeras vezes, possibilitando ao professor vivenciar experiências anteriores e não se restringindo somente à memória. Ao fazê-lo, pode construir novas teorias relacionadas à aprendizagem e à construção de conhecimento das crianças. Assim, documentar é descobrir e conhecer, analisar e reconstruir/ reprojeter, manter memória, estar em relação com os alunos, informar e comunicar (BENZONI, 2001).

Na compreensão de Malaguzzi, a documentação é importante porque proporciona acesso à cultura de exploração. Além disso, possibilita o diálogo, favorece a reflexão e gera envolvimento entre os envolvidos no processo de construção do conhecimento da criança. Uma cultura de muitas vozes: crianças, professores, pais e administradores, uma cultura da criança construída por perspectivas diferentes.

2.6.1. A Documentação como Processo Investigativo

Para Gandini (2002), a documentação proposta por Malaguzzi passa por um ciclo cujo desenvolvimento não ocorre compassado. Por vezes ocorre aos trancos, o aos grandes passos à frente ou regredindo. Para a autora, o ciclo da documentação ocorre em um espiral ascendente, em que todos envolvidos no processo vão

construindo suas construções significativas. Passando pelas etapas descritas na figura abaixo.

Figura 2 – O processo de documentação - ciclo de investigação



Fonte: Gandini, 2002, p. 162.

O primeiro passo, *a formulação de perguntas*, servirá como bússola proporcionando experiências mais ricas e profundas, tanto para professores e crianças.

O segundo passo, *observando, registrando e coletando instrumentos*, é a escolha da estratégia de observação e registros, que devem ser feitas levando em consideração o contexto do cenário e se elas são adequadas para registrar o objeto a ser documentado.

Na *etapa organizando as observações e os instrumentos*, Gandini (2002) revela um observador ativo que registra suas observações. Ele cria um sistema para guardar esses registros para que possa compartilhar com os colegas, crianças e os pais, e para que possa revisitar esses registros e apreender algo novo.

O ponto *analisando observações e instrumentos: construindo teorias*, de acordo com Gandini (2002), é um dos aspectos mais intelectual e emocionalmente

cativante dentro do processo de documentação. Trata-se do momento da análise e interpretação do que fora observado. Também é o momento de desequilíbrio na descoberta do que não se sabe ou compreende.

Reformulando as perguntas – a reformulação das perguntas iniciais pode ser feita a qualquer momento do ciclo. No entendimento da autora, uma vez reformulada são mais específicas, contribuindo para que a investigação seja mais objetiva ou possa proporcionar uma nova investigação.

A última etapa, *planejando, projetando e respondendo*, a observação serve como guia para um novo planejamento, pois no decorrer do processo sempre novos pontos de pesquisas são levantados, assim, nasce um novo projeto a ser realizado.

Para os professores de Reggio, o processo de documentação amplia o entendimento sobre conceitos que as crianças estão elaborando e as teorias que estão construindo. Nesse sentido, a documentação da visibilidade ao trabalho que está sendo desenvolvido, possibilita uma reflexão da prática pedagógica, assim como, contrapõe as ideias dominantes.

A documentação é um importante instrumento ético e político na elaboração de um currículo que considera as “Cem Linguagens da Criança” e o ambiente em Malaguzzi e os educadores elegem como sendo um lugar propício para fazer essa documentação são os ateliês como se poderá perceber no próximo capítulo.

CAPÍTULO III – LORIS MALAGUZZI: UM INTELLECTUAL QUE SISTEMATIZOU UMA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA PARA EDUCAÇÃO INFANTIL

No ano de 1966, a Câmara Municipal de Reggio Emilia³¹ organizou uma exposição em toda a província sobre desenhos infantis. Essa exposição mostrou ao público o papel da atividade expressiva e o uso das linguagens gráficas no papel educacional e formativo.

A partir dessa amostra, Loris Malaguzzi organizou um seminário sobre desenho infantil, com o título "Gli aspetti psicologici del disegno infantile" (Os aspectos psicológicos do desenho infantil). Esta decisão de Malaguzzi levou ao aparecimento de um novo ambiente na história das Creches de Reggio Emilia, a figura do ateliê.

Malaguzzi (2013, p. 22) revela que o projeto do Ateliê se tornou consistente a partir da década de 1970, pois nesse período ele já era uma realidade em todas as creches da cidade. O ateliê representava uma negação ao currículo da escola tradicional e um grande passo para o "entendimento de uma criança interacionista e construtivista."

Destaca-se que o projeto ateliê originou-se nas escolas com a proposta de Malaguzzi. Para ele, o ateliê permitia à criança a construção de um espaço no desenvolvimento e exploração das diferentes linguagens que a criança tem. Essas "Cem linguagens da criança" encontrava-se com a multiplicidade das linguagens possibilitadas pela arte. É o encontro da estética e da arte na produção do conhecimento infantil. No ateliê, a criança encontra o ambiente oportuno para expressar-se de forma criativa e livre.

Não esconderei de você quanta esperança investimos na implementação do ateliê. Sabíamos que seria impossível pedir mais. Ainda assim, se pudéssemos, teríamos ido além, criando uma escola formada inteiramente por laboratórios semelhantes ao ateliê. Teríamos construído um novo tipo de escola, formada por espaços onde as mãos das crianças pudessem estar ativas para fazer confusão. Sem possibilidade de tédio, mãos e mentes se envolveriam em uma grande alegria libertadora, de um modo determinado pela biologia e pela evolução (MALAGUZZI, 1998, p. 73).

³¹ Ver Municipio di Reggio nell'Emilia, Il Comune n.º 48 (junio, 1966); Premiazione del disegno infantile (24-5-66), y "I piccoli dipingono", Reggio 15 (12-6-66).

Loris Malaguzzi (1990) afirmou que as escolas de Reggio, que ele coordenava, eram um objeto visível do trabalho da sua equipe. Para ele, o espaço que as constituíam passavam mensagens e percepções múltiplas. Tinha passado três gerações de professores, mas cada creche tinha seu passado e evolução. Isso implicava nas suas próprias experiências e níveis culturais. Assim, para o autor o espaço reflete a cultura das pessoas que o criaram.

Para responder a esta demanda, Loris compreendeu a necessidade do trabalho por meio de projetos. De certa forma, não um projeto pronto, acabado, mas, um projeto que apontasse possíveis rumos para se trabalhar as ideias e curiosidades dos alunos.

Quando se trabalha como projetos, possibilita-se à criança que ela assuma o também o protagonismo do processo de construção do conhecimento. Nesse contexto, a importância da organização do espaço escolar é primordial. “Queríamos mostrar como as crianças pensavam e se expressavam, o que produziam e inventavam, por meio de sua mão e de sua inteligência” (MALAGUZZI, 1999, p. 84).

Os ambientes, nas creches de Reggio foram organizados com a participação dos alunos, professores e famílias, porque a preocupação de Malaguzzi e seus professores era que esse espaço deveria ser um lugar de aconchego. Nesse sentido, os detalhes arquitetônicos, o tipo de móveis, o jogo das cores, um ambiente arejado e iluminado pela luz natural entrando pelas janelas, o contato com a natureza pelas plantas também eram aspectos observados por Malaguzzi. Tal espaço proporciona a acolhida, a interação e o cultivo da cultura do povo ao qual a criança pertence.

[...] criaram espaços em suas creches e pré-escolas que refletem sua cultura e as histórias de cada centro em particular. Esses espaços tendem a ser agradáveis e acolhedores, contando muito sobre os projetos e atividades, sobre as rotinas diárias e sobre as pessoas grandes e pequenas que fazem da complexa interação que ocorre ali ser algo significativo e alegre (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 147).

Além da preocupação com o espaço interno, Malaguzzi também se preocupou com o projeto de construção do tipo de prédio, para não contradizer o plano urbano da cidade. Assim, as escolas foram enriquecidas com projetos

arquitetônicos, incluindo a restauração de prédios antigos que já faziam parte da história da cidade, sendo um deles hoje o Centro Internacional Loris Malaguzzi. Para o educador reggiano, os prédios históricos reformados e servindo Creches e escolas era uma conexão entre a história e aprendizagem das novas gerações.

Atestando sobre a importância do ambiente nas escolas de primeira infância de Malaguzzi, Edwards, Gandini e Forman (1999, p. 157) afirmam:

Tudo o que cerca as pessoas na escola e o que usam – os objetos, os materiais e as estruturas – não são vistos como elementos cognitivos passivos, mas, ao contrário, como elementos que condicionam e são condicionados pelas ações dos indivíduos que agem nela.

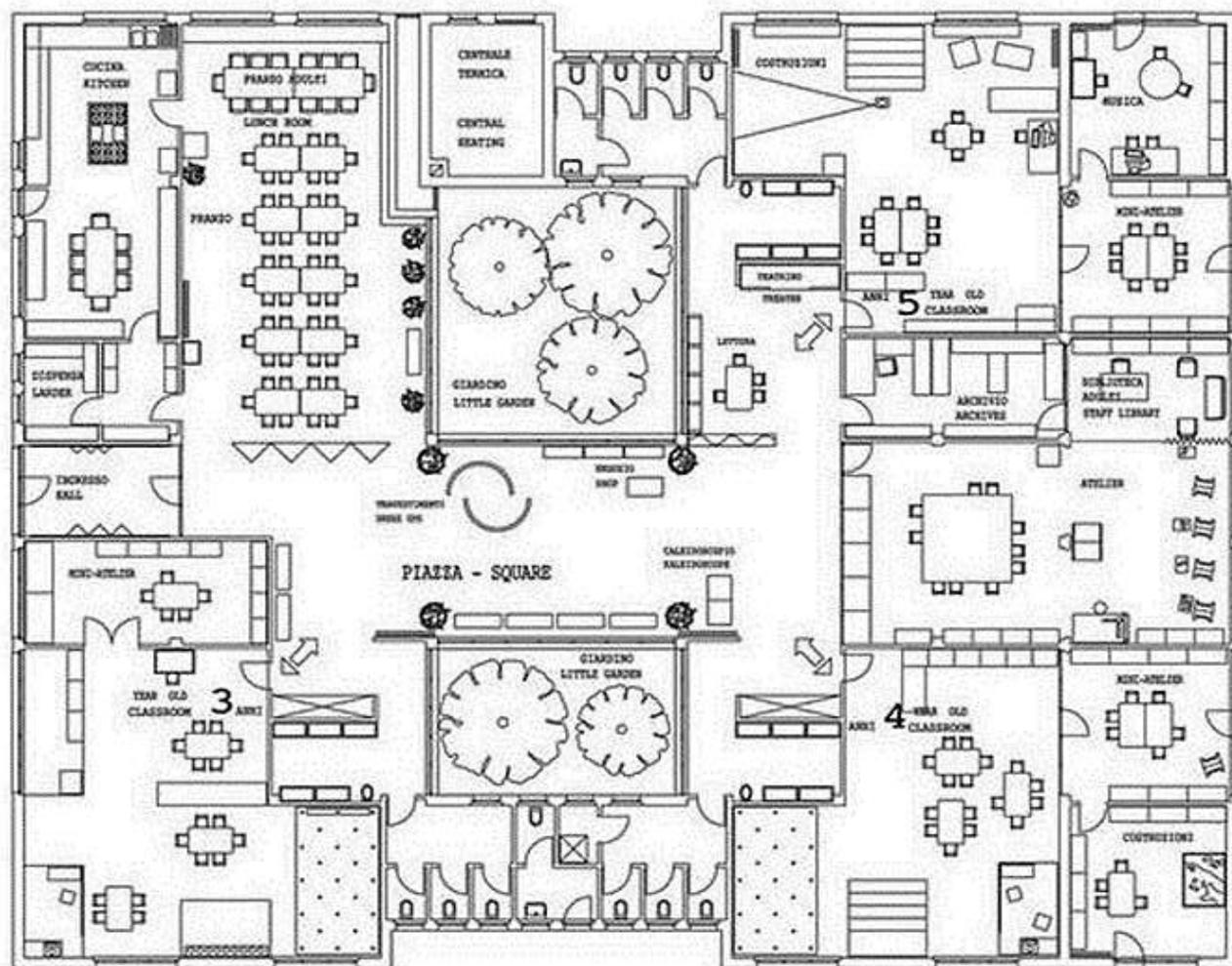
O contexto é importante nessa pedagogia da infância e ganha *status* de um *terceiro educador* (Edwards, Gandini e Forman, 1999). Todavia, é importante ressaltar que esse *status* não sinaliza um menor papel do professor. Para Loris, o professor é o mediador da relação entre o sujeito e o ambiente, logo, é o professor que pensa o contexto educativo e organiza-o, criando um ambiente profícuo de participação para as crianças.

Malaguzzi e a equipe de professores das Creches de Reggio tiveram uma grande preocupação com disposição dos ambientes e mobílias. Segundo Edwards, Gandini e Forman (2016), os espelhos nos banheiros e lavabos são cortados em diferentes formatos estimulando uma imagem criativa; nos tetos são colocados esculturas aéreas e móveis, feitos com materiais transparentes e coloridos, construídos pelas crianças; há jardins interiores e os jardins externos, os quais contribuem para iluminação do ambiente, assim como, a exploração e projeção de sombras.

Para Edwards, Gandini e Forman (1999, p. 145), o modelo estrutural das escolas também deveria responder às necessidades da faixa etária e fase de desenvolvimento das crianças, desde os bebês às crianças maiores: “[...] salas cobertas com carpetes e travesseiros, onde as crianças podem engatinhar seguramente ou aconchegarem-se com uma professora para olhar um livro de figuras ou ouvir uma história”.

Os espaços são feitos por todos e para todos. A preocupação com os espaços que compõe as creches e as pré-escolas de Reggio Emilia pode ser observada na planta da Creche Diana, na Figura 4 a seguir.

Figura 4 – Mapa da Creche Dianna, Reggio Emilia



Fonte: Edwards, Gandini e Forman (2016, p. 330)

Sobre a planta da Creche Dianna, Vecchi conta como foi o percurso e as discussões entre os pedagogistas, professores e arquitetos e a participação dos pais para finalizarem o projeto da creche.

No capítulo 7, “O Ambiente”, do livro “Arte e Criatividade em Reggio Emilia”, escrito por Vecchi e publicado em 2010, ela conta que os trabalhos com o ateliê lhe traziam uma grande satisfação. Havia muita documentação e pesquisa na creche de Diana já no ano de 1972. Mas houve um incêndio na Creche Dianna: “encontrei-me

diante do ateliê completamente destruído, já que incêndio, doloroso, parecia ter partido justamente daquele espaço” (VECCHI, 2017, p. 138).

Vecchi (2017) revela que enquanto olhava perplexa a destruição Loris Malaguzzi foi em sua direção e *“Vai, não fique aqui se lamentando! Agora tem que reconstruir de uma maneira melhor”* (p.138). Assim, nasceu um novo projeto para Creche Dianna, com a parceria do Conselho de pais, de todos os funcionários da Creche e com o apoio da gestão municipal tornou-se viável o projeto feito pelo arquiteto Tullio Zini.

Nesse projeto o ateliê foi alargado e aumentado seu tamanho. Uma nova parede divisória foi criada para expor o trabalho com as crianças. Foi criado mais três salas sendo uma para sala de aula, outra para servir de mini ateliê e um outro espaço para trabalhar atividades em grupo. Também foi projetado novos mobiliários (VECCHI, 2017).

Segundo a autora, após essa experiência a capacidade e a sensibilidade de observar as crianças foram aumentadas, assim como um maior cuidado com as instalações dos prédios que recebem as crianças da Educação Infantil. Para a autora, a “qualidade estética do ambiente perpassa pela manutenção dos mobiliários e do próprio espaço, pois essa atitude é uma questão de cultura que precisa do envolvimento de todos” (VECCHI, 2017, p. 143).

3.1 O Ateliê: um lugar poético

[...] o ateliê era (e vai se tornar-se cada vez mais) um lugar de investigação [...], mas o que ele ainda privilegiava era o fascinante múltiplo jogo que se pode fazer com a imagem: fazer uma papoula, um carro, uma luz, um pássaro vagante, um fantasma, uma flor pensativa, um montinho vermelho nos campos verdes e amarelos de trigo [...].
(MALAGUZZI, 2016, p.80-81)

Para Malaguzzi (1998), o ateliê foi um novo ambiente introduzido dentro do espaço da instituição onde seria possível explorar com as mãos e mentes, um lugar para explorar as artes visuais. Um lugar que permitiria uma conexão das atividades

planejadas em sala de aula com algo que as crianças pudessem materializar. Para essa sincronia, foi necessário buscar um profissional com formação em artes plásticas, os atelieristas³².

Gandini (2016) compreende que era algo incomum, porém representava a coragem de Loris em demonstrar a importância atribuída à imaginação, à criatividade, à expressividade e à estética nos processos educacionais do desenvolvimento e da construção de conhecimento.

Para Vecchi (2017), a primeira atelierista que trabalhou na *Escola Municipal da Infância Dianna*, por 30 anos, revela que o termo ateliê evoca de forma romântica os estudos dos artistas da região da Boêmia, e foi ressignificada na pedagogia de Reggio. Sinônimo de lugar no qual o projetar está intrinsicamente ligado a algo que tomará forma por meio da ação. Um lugar onde “o cérebro, as mãos, as sensibilidades, as racionalidades, as emoções e o imaginário trabalham em estreita cooperação” (VECCHI, 2017, p. 24).

Com os ateliês, Malaguzzi, de certa forma, revoluciona o processo educativo infantil. Passaram a compor a proposta das escolas de Reggio Emilia, no intuito de possibilitar a adoção de pedagogias que priorizassem o desenvolvimento das “Cem linguagens da criança”, com todas as suas riquezas e potencialidades.

Vecchi (2017) compreende que o ateliê é o espaço apropriado para a criança desenvolver-se de forma integral.

O ateliê tinha de ser um lugar para pesquisar motivações e teorias de crianças a partir das suas garatujas, um lugar para explorar variações em instrumentos, técnicas e materiais que usamos para trabalhar. Tinha que ser um lugar que favorecesse os itinerários lógicos e criativos das crianças, um lugar para se familiarizar com semelhanças e diferenças entre as linguagens verbais e não verbais. O ateliê tinha que emergir como o sujeito e o intermediário de uma prática multifacetada; tinha que provocar situações específicas e interconectadas, possibilitando transferir o novo conhecimento adquirido sobre a forma e o conteúdo da experiência educacional cotidiana (GANDINI, 2012, p. 22).

³² Atelieristas - um neologismo, um nome inventado, que carrega a clara natureza da própria atividade. No que tange a pedagogia internacional ligada a Reggio children, o termo atelierista está associado a ateliê, e assumiu o valor de uma filosofia educativa, na qual a dimensão estética tem um grande valor cultural (VECCHI, 2017).

O ateliê é um espaço para as ideias das crianças se manifestarem com o uso de materiais diversos. É também um local para a criança se expressar e exercer a criatividade. Um espaço para o aprendizado pela exploração e desenvolvimento das atividades propostas e ir além delas.

Na compreensão de Barbosa e Horn (2008), o ateliê revela-se esse espaço propício para a exploração e novas descobertas. “Muitos dos projetos e pesquisas da escola acontecem nesse espaço, porque este é um lugar especial, uma oficina, um depósito, com objetos e instrumentos que podem gerar fazeres e pensares, despertando as cem linguagens” (BARBOSA; HORN, 2008, p. 120).

Mesmo defendendo a inovação dada pelos ateliês proposta por Loris Malaguzzi, Veia Vecchi (2016) alerta que seria ingênuo acreditar que somente essa ação, ou seja, a implantação dos ateliês em cada creche de Reggio Emilia seria suficiente para obter um ambiente em que se produz cultura. Para ela, essa transformação só acontecerá se toda abordagem educacional se fundamentar em bases ricas e vitais de ensino e de aprendizagem. Dessa forma, o ateliê só cumpre o seu papel se trabalhar em quatro áreas, que também são descritas por Gandini (2016), assim resumidas:

- a) necessário acreditar que o mundo das artes tem a função de estimular: permite explorar e a elaborar visões poéticas e não conformistas, também de interpretações não convencionais da realidade. Assim, viabiliza que as crianças e jovens continuem sendo protagonistas de seus itinerários pessoais (GANDINI, 2016);
- b) precisa tornar visível, por meio da observação e da documentação, a intrínseca relação entre os métodos cognitivos e imaginativos do saber. Também revelar os elementos pessoais que fazem parte de toda representação que é apoiada pelo ensino e pela escuta. E a essa ação, dar visibilidade às contribuições que o ateliê dá por meio da documentação aos projetos realizados em outras áreas do conhecimento (GANDINI, 2016);
- c) estar atento aos processos aprendizagem com as mídias digitais, um assunto pouco explorado com as crianças. Além de seu aspecto técnico, pode ser usado de maneira criativa e imaginativa, revelando o alto potencial expressivo, cognitivo e social (GANDINI, 2016);

- d) o último aspecto é o relacionamento das escolas com a cidade. Precisa estabelecer uma relação em que a estrutura comunicativa do ateliê estabeleça contextos de diálogos, visibilidade e conhecimento sobre a cultura das crianças pequenas (GANDINI, 2016).

Gandini (2016) compreende que o lúdico possibilita não somente à criança expressar emoções, expandir sua imaginação, trabalhar o racional e, quando necessário, trabalhar transgressões. É também uma oportunidade de aprendizagem e desenvolvimento de interpretações subjetivas, que necessitam ser trabalhadas na vida em sociedade.

Assim, pode-se afirmar que o ateliê é um espaço onde são realizadas as atividades, uma espécie de laboratório equipado onde se realizam experimentos, um lugar de encontros e relações, assim como um lugar para trabalhar sozinho. Um ambiente que estimula as crianças e facilita sua adaptação a escola, ao mesmo tempo que permite sua autonomia e seu protagonismo.

O ateliê é um lugar privilegiado para refletir a intervenção educativa e observar o comportamento social e cognitivo da criança. Ele permite que as crianças tenham encontro com diferentes materiais, diferentes linguagens, diferentes conhecimentos, diferentes pontos de vista. O ateliê é espaço de pesquisa didática, estética, artística, onde se faz produzir cultura e educação para crianças, uma criança compreendida como o centro, com direitos e com cem linguagens.

3.2 O papel do atelierista na construção do saber

Qual seria a função do atelierista? Quando em Reggio Emilia se divulgou o papel desse agente na aprendizagem das crianças, partiu-se da experiência empírica desenvolvida naquela escola. De certa forma, ele exerce o papel de mediador no processo de construção do conhecimento da criança e, também, de mediador na relação entre família e escola, pelo contato, visitas e participação em reuniões escolares.

De acordo com Vecchi, com o tempo, o papel das atelieristas:

[...] foi destacando-se como uma nova função, diferente do conhecido papel da tradição educativa e as famílias tornavam-se conscientes disso. A atelierista não era uma professora de artes e nem uma professora de sala; era uma pessoa diferente, nova, talvez ainda não tão bem definida, mas positiva e importante (VECCHI, 2013, p. 144).

Conta Vecchi que, pouco a pouco, as atelieristas tornaram-se as pessoas responsáveis também pela tarefa de comunicação com as famílias e com a comunidade. Mas foi em 2013, que a figura do atelierista se tornou uma figura institucional, a partir desta data elas estavam presentes no Conselho Escolar, participavam de reuniões de classe, falavam com as famílias para organizar eventos e documentavam o trabalho de forma a dar visibilidade aos trabalhos, processos e competências das crianças (VECCHI, 2013).

Ainda de acordo com Vecchi, o termo atelierista foi inventado por Loris Malaguzzi para denominar um tipo de trabalho “novo” e contém uma referência clara e imediata à natureza do trabalho nos estúdios dos artistas boêmios (VECCHI, 2013, p. 48-49).

Segundo Vecchi (2013), o pensamento pedagógico das escolas de Reggio Emilia foi revisto e reinterpretado a fim de torná-lo sinônimo a estes espaços de *atelier* em que o trabalho de projetar – *progettare* – associa-se com coisas que tomam forma através da ação. Nesse sentido, o ateliê é um lugar em que o cérebro, as mãos, as sensibilidades, a racionalidade, a emoção e a imaginação trabalham juntos, em íntima cooperação.

Em conexão com o trabalho realizado nos *ateliers* de artistas, Vecchi faz alusão também à relação entre o atelierista e o “artista-artesão”:

O trabalho de uma atelierista é semelhante ao de um artista-artesão, e nele, uma profunda e consciente experiência do trabalho manual cotidiano pode conter altos níveis de consciência teórica. Provavelmente isto se passe em todas as profissões, mas, no caso da educação, escutar as estratégias das crianças e desenvolver a capacidade de relacioná-las com a teoria da pedagogia, a teoria da arte e as situações e procedimentos práticos que evocam os materiais, determina o crescimento profissional dos educadores em tal medida que o trabalho com as crianças deve terminar sendo fundamental. Como dizia De Chirico, a arte é a fusão da mão com a mente (VECCHI, 2013, p. 191).

Para Malaguzzi (1998), o espaço do ateliê era tão importante que cada escola precisava ter um *atelier* com um educador, especializado. Pois, esse espaço com sua natureza e suas atividades, e com suas conexões, construiria uma espécie de aval para que a experiência educativa se mantivesse fresca e imaginativa, longe das rotinas, costumes e excessos de esquematização herdada das escolas tradicionais.

Vecchi (2017), afirma que o trabalho do atelierista é mediar as relações, é explorar as múltiplas linguagens, e estimular a linguagem visual e estética. Para a autora a sensibilidade estética daria um maior impulso as habilidades e a criatividade.

3.3 O pensamento criativo

Loris Malaguzzi (2016) aborda como o tema criatividade é tratado por ele e seus professores. Adverte que ajuda a criança a fazer suas hipóteses e descobertas, a ser ativa no processo de aprendizagem e não é sinônimo de uma educação com aporte no espontaneísmo. Para os educadores ligados a essa abordagem, a criatividade busca sua origem na curiosidade que é inata à criança, à exploração, ao manuseio de materiais, sentir com todos os sentidos. Ou melhor, é ter a capacidade de fazer conexões a partir do trivial, ser um amante das incertezas.

Essa abordagem não deixou de ser questionada, segundo Loris (2016), porque ela confrontava os ranços de uma educação arcaica, que menosprezava a capacidade criativa das crianças, pois em muitas instituições da Itália a criança ainda era compreendida como uma ‘tábula rasa’.

A mudança na abordagem educacional precisava também perpassar por uma mudança no âmbito político e econômico. Loris Malaguzzi afirma: “Éramos todos muito fraco e despreparados na década de 1950, como o tema criatividade, recém-chegado dos Estados Unidos, cruzou nosso caminho” (MALAGUZZI, 2016, p.66).

Nessa mesma direção, Malaguzzi (2016) aponta que a criança se tornou “excessiva” para o conhecimento da ciência, da filosofia, da política e da economia.

Esse despreparo em compreender a nova cultura da infância colocava em xeque a nobreza da sua luta por uma educação infantil com mais equidade. E afirma:

Sei que tudo isso poderia acontecer no presente, quando a ciência, a história e a consciência política parecerem unânimes em reconhecer a criança com um ser dotado de virtudes, potenciais e direitos intrínsecos, como mencionamos anteriormente” (MALAGUZZI, 2016, p. 69).

Loris Malaguzzi ressalva que esse confronto também foi sentido por John Dewey no início do século XX, quando na tentativa de implementar um método educativo combinou filosofia pragmática e conhecimentos psicológicos. Logo, combinou o ensino a partir do domínio do conteúdo pelo viés das experiências problematizadas, por esse feito recebeu inúmeras críticas. Malaguzzi faz uma citação de Dewey para retratar o relato “As instituições humanas deveriam ser julgadas pela influência educacional e pela medida de sua capacidade de ampliara o conhecimento e a competência do homem” (DEWEY, apud MALAGUZZI, 2016, p. 69).

O pedagogo reggiano relata que para compreender a criatividade infantil foram necessários muitos anos de leituras e pesquisas e observações. Autores como Bruner, Piaget, Carl Rogers e Abraham Maslow foram contribuições importantes. Entretanto, foram as próprias crianças que o possibilitaram a compreender a criatividade, chegando aos seguintes pontos:

- a) a criatividade não deve ser considerada uma faculdade mental separada, mas uma característica da nossa forma de pensar, conhecer e fazer escolhas (MALAGUZZI, 2016, p. 67);
- b) a criatividade parece emergir de múltiplas experiências, junto com o desenvolvimento bem sustentado de recursos pessoais, incluindo uma noção de liberdade e riscos para além do conhecido (ibid);
- c) a criatividade parece se expressar por meio de processos cognitivos, afetivos e imaginativos. Eles se juntam e dão sustento às habilidades de prever e alcançar soluções inesperadas (ibid);
- d) a situação mais favorável para a criatividade parece ser a troca interpessoal, com negociação de conflitos e a comparação de ideias e ações como elementos decisivos (ibid);

- e) a criatividade parece ser favorecida ou desfavorecida conforme as expectativas dos professores, das escolas, das famílias e das comunidades, assim como da sociedade em geral, de acordo com a maneira como as crianças percebem essas expectativas (ibid);
- f) a criatividade torna-se mais visível quando os adultos tentam ser mais atentos aos processos cognitivos das crianças do que aos resultados que elas alcançam em diversos campos do fazer e do compreender (ibid);
- g) quanto mais os professores estão convencidos de que atividades intelectuais e expressivas têm possibilidades multiplicadoras e unificadoras, mais a criatividade favorece as trocas amigáveis com a imaginação e a fantasia (ibid);
- h) a criatividade requer que a escola do conhecimento encontre conexões com a escola do expressar, abrindo portas (esse é o novo lema) para as cem linguagens da criança (ibid);

A criatividade é algo que pode se materializar e por muitos motivos ela incomoda e rompe com a estrutura do sistema. Ela desconstrói para tornar a dar um novo conceito; uma vez que os conceitos não são fixos, são sincrônicos em um determinado tempo da história. Nesse sentido o próprio conceito de criatividade sofreu mudanças, pois está ligado a uma convenção cultural de um dado momento histórico. Para esse entendimento, Malaguzzi, de forma metafórica, compara a criatividade ao leito de um rio.

E, no entanto, a criatividade sempre faz parte do nosso leito de rios, pessoal, de grupo, como uma necessidade que conhecemos muito e que, de alguma forma, conhecemos pouco, uma coisa muito estranha. Mas sempre volta como espécie de esperança, uma espécie de fermento que convida, apesar de tudo, a esperar que um dia ou outro a criatividade possa retornar permanentemente à Terra (MALAGUZZI, 1992, p. 234).

Para Loris, a criatividade precisava estar envolta nos projetos educacionais, através da solução de problemas e do debate, por isso, a presença das assembleias nos espaços institucionais das creches geridas por Malaguzzi eram importantes. A criatividade também era entendida como transgressão, por estar ligada à ideia do contraditório, enfrentar questões e conflitos de natureza ideológica ou política. “O

problema, no entanto, e eu também o entendo, é que, diante de uma cultura como a nossa, que sempre produziu opostos, toda vez que havia um ponto de virada, a cultura dava origem a opostos [...]” (MALGUZZI, 1992, p. 239).

O antagonismo faz parte da história da humanidade, porém, Malaguzzi (1992) acreditava que as pessoas poderiam ser capazes de compreender que a espécie humana ao mesmo tempo que é diferente é igual, e que não há uma divisão drástica entre os opostos. Assim, entenderiam o quanto a educação é plural, que são muitos plurais, são as Cem linguagens.

Divergência que não se soe como moda, com excentricidade, mas que soe que como reconhecimento consciente, como intencionalidade precisa, como uma estratégia, como intencionalidade precisa, como uma estratégia que é adquirida e dirigida intencionalmente por nós e que nos leva a dar respeito à palavra ‘comum’ [...] (MALAGUZZI, 1992, 239).

À luz do entendimento de Malaguzzi, pode-se afirmar que o pedagogo reggiano acreditava na autonomia da escola da infância. Uma escola que não estava restrita ao acolhimento assistencial e nem se servia dos métodos das escolas conteudistas. E Malaguzzi defendia uma escola que tivesse a capacidade de inovar continuamente, um lugar onde a criança pudesse vivenciar a sua criatividade, e experienciar as múltiplas linguagens.

3.4 A Arte e a Experiência

As crianças (como o poeta, o escritor, o músico, o cientista) são pesquisadores ávidos e construtores de imagens. E as imagens são usadas para construir outras: passando por sensações, sentimentos, relacionamentos, problemas, teorias passageiras, ideias do possível e do coerente e do aparentemente impossível e incoerente. É isso que Einstein quer dizer quando conta que sua maneira de trabalhar consistia em saber como se deter nas linguagens das imagens, adiando, tanto quanto possível, expressá-la em palavras ou ações. A arte da pesquisa já está nas mãos das crianças, muito sensíveis ao prazer de admirar. As crianças logo sentem que é nessa arte que podem recuperar grande parte da alegria da vida e a libertação do tédio que deriva da existência em um mundo anônimo e inexplorado.

(MALAGUZZI, 1992, p.247).

O ateliê deu ao conceito de experiência um novo significado dentro do projeto pedagógico desenvolvido por Loris Malaguzzi, porque esse espaço permitia a construção de uma relação mais próxima com a criança, uma criança vista dentro de um projeto global e não fragmentada pelas disciplinas.

A experiência do ateliê não representava para Malaguzzi uma importação de técnicas para serem aplicadas nas escolas da infância, mas “a técnica foi posta a serviço de um projeto, um projeto maior que a pedagogia isola e é isso que o levou a procurar outras linguagens” (VECCHI, 2017, p.101). Segundo Vecchi, foi pela experiência do ateliê que Malaguzzi projetou uma pedagogia para “homens e sobre homem” (idem, p.101).

Arraigado pela epistemologia da estética de Dewey, Malaguzzi (2018) defendia uma estética vinculada à experiência, porque a experiência estética é ativa e não passiva ou transcendental. Ela nasce da interação da criança com o ambiente. “A primeira grande consideração é que a vida se dá em um ambiente; não apenas nele, mas por causa dele, pela interação com ele” (DEWEY, 2010, p.75). Assim, como Dewey, Malaguzzi defendia essa interação para que as crianças pudessem se expressar através da linguagem artística, e ao traçar seus desenhos ou garatujas as crianças prefigurassem a sua própria experiência estética do mundo.

O papel do adulto como observador, ou da percepção estética desenvolvida no olhar do professor atento, assume um importante papel nessa abordagem. É na escuta e no olhar sensível que as relações se fortalecem e a criança passa a ser vista em suas diversas linguagens.

As experiências estéticas surgem das vivências e dão unidade ao protagonismo da criança. Em Malaguzzi, assim como foi para Dewey, as experiências estéticas são explicadas pelo “sensório, pelas emoções, por meio da atividade e da própria imaginação” (DEWEY, 2010, p.473).

O lúdico também tem um papel importante na experiência para ambos os autores. Para Dewey (2010, p. 481), “as crianças não têm consciência de nenhuma oposição entre brincadeira e o trabalho necessário.” Assim, a aprendizagem por meio do lúdico torna-se mais prazerosa e a escola mais amável.

Dewey ao falar da Arte como experiência estética definiu:

A experiência estética é uma manifestação, um registro e uma celebração da vida de uma civilização, um meio para promover seu desenvolvimento, e também o juízo supremo sobre a qualidade dessa civilização. Isso porque, embora ela seja produzida e desfrutada por indivíduos, esses indivíduos são como são, no conteúdo de sua experiência, por causa das culturas que participam (DEWEY, 2010, p. 551).

A experiência estética de Dewey não se restringia ao utilitarismo ou à vida acadêmica; era uma sobreposição a experiências vividas. Nessa direção, Malaguzzi acrescenta a filosofia da estética à experiência adquirida por meio das relações e o aprendizado do gosto estético desfrutado no coletivo; aprendizagem entre seus pares, entre o professor e a criança e, entre a criança e a família. Uma estética baseada nas experiências das relações.

3.5 A dimensão estética na prática educativa de Loris Malaguzzi

Não é fácil falar de beleza estética em um mundo atormentado por injustiça, pobreza, dominações e crueldade. Beleza e estética parecem tão efêmeros e distantes do cotidiano que se tem quase pudor de falar deles, mas, ao mesmo tempo, adverte-se como, à sua aparente fragilidade, contrapõem uma força e resistência extraordinária

(VECCHI, 2017, p.34)

Quando se fala em Estética, compreende-se que é um campo do conhecimento que se encontra vinculado não somente à Filosofia cujos conceitos se encontram associados aos estudos artísticos e culturais.

Trata-se de uma categoria de análise que transita entre a Sociologia, Antropologia e a Semiótica, porque a ela possibilita questões que extrapolam o conhecimento da física, a estética, possibilita um conhecimento das relações do homem com mundo e com o seu semelhante (MEIRA, 2011).

Ao enfatizar a Estética no campo da educação, as escolas de Reggio Emilia reconhecem-na como elemento essencial no processo educativo. Afinal, é pela Arte que a criança tem a possibilidade de explorar e construir o conhecimento pelo fazer artístico, de forma interligada a outras áreas de conhecimento.

[...] um processo de empatia relacionando o 'Eu' a coisas e coisas aos outros. É como um fio fino ou o desejo à qualidade que nos faz escolher uma palavra sobre a outra, o mesmo para uma cor ou tonalidades, uma determinada peça de música, uma fórmula matemática ou o sabor dos alimentos. É uma atitude de cuidado e atenção para as coisas que fazemos, um desejo de sentido; é curiosidade, admiração; é o oposto da indiferença e da falta de cuidado, da conformidade, da ausência de participação e sentimento (VECCHI, 2010, p. 5).

A autora compreende que a Estética ultrapassa o campo da arte, pois ela se faz presente em diferentes contextos da vida das pessoas em geral. Contudo, trata-se de uma dimensão que transita entre a razão e a imaginação, entre o cognitivo e a possibilidade de expressar esse conhecimento. Assim, para ter uma atitude estética é preciso ter sensibilidade, um olhar atento às conexões, porque o conhecimento não é algo fixo. Ele se apresenta nas relações que se estabelecem nas coisas e nas ideias.

Uma atitude empática ou antipática quanto ao que se investiga pode produzir, conforme Vecchi (2013, p. 57), uma relação que pode introduzir um sopro de vida nas explorações que se leva adiante. É, segundo a autora, esse “sopro de vida” que constantemente suscita intuições e conexões entre elementos que não estão necessariamente relacionados e que gera novos processos criativos (VECCHI, 2013, p. 57). Vecchi considera, assim, a dimensão estética como ativadora da aprendizagem em geral, como ativadora de conexões entre diferentes linguagens.

Dewey (2010) compreende a estética por meio da experiência, pois encontra-se na base do ato criativo. O autor propõe uma abordagem estética associada ao viver cotidiano, como produtora de sentidos. Isso implica no envolvimento corporal do sujeito em processo de produção e construção do conhecimento.

Esta perspectiva da arte ou da dimensão estética como “ativadora” da aprendizagem é descrita também pela pesquisadora Giordana Rabitti, no livro “À procura da Dimensão Perdida – Uma escola da infância de Reggio Emilia”, em que a autora apresenta um estudo de caso sobre uma das escolas de Reggio Emilia, a “La Villetta”. Nesta escola, segundo Rabitti (1999, p. 148), “a arte é vista como comunicação, como potencialização da imaginação e da criatividade, e o vocábulo é, muitas vezes, empregado como sinônimo de conhecimento.” A autora acrescenta na

conclusão de seu trabalho que na “Villeta” as atividades das crianças estão enraizadas no pensamento e na experiência e que as Artes Visuais, nesse contexto, assumem uma função ‘unificadora’ ou ‘catalisadora’ de projetos.

Malaguzzi (2016) valoriza a Estética por percebê-la como uma aliada no processo de construção das “Cem linguagens da criança”. Se o ateliê, como espaço-ambiente favorece esse processo, possibilita uma qualidade interativa entre os sujeitos envolvidos nesse contexto, então, é também um espaço que favorece a abertura para um novo conhecimento. Por isso, ele compreende que a experiência estética é importante e deve ser considerada no processo educativo das crianças.

3.5.1 O Espaço-Ambiente visto na perspectiva da Estética

A estética do espaço-ambiente foi uma tentativa de Malaguzzi para integrar a abordagem educacional que ele estava propondo à organização do espaço e do trabalho. Constituiu-se um campo aberto à experiência estética, pois permite a plena movimentação, a interdependência e a interação. Assim, a escola torna-se um organismo vivo (MALAGUZZI, 2016).

Como mencionado, a experiência estética favorece a inter-relação entre os sujeitos da ação educativa. Segundo Vieira (2018), essa experiência, para a criança, funciona como um espaço gerador de curiosidade e de busca pelo novo, pelo prazer do encontro ou com a possibilidade de reencontrar-se. Ao organizar esse espaço-ambiente, o adulto que participa desse processo com a criança, está construindo um espaço para o surgimento de situações significativas geradoras de novos conhecimentos a partir daqueles que a criança já domina. Nesse sentido, esse espaço precisa ser habitável, no sentido de não distanciar a criança da sua realidade, mas, também, proporcionar-lhe novas descobertas.

Quando Malaguzzi (2016) propõe e constrói esse espaço habitável para a criança, ele constrói uma rede de oportunidades que contempla os detalhes construídos e expressados pelas crianças. Esses processos de interação com o meio, geram novas demandas que integram a prática educativa.

Para Malaguzzi (1980), é possível criar uma escola amável, uma escola onde as crianças tenham prazer em aprender. Segundo Hoyuelos (2006), Malaguzzi recorre ao prazer freudiano, sendo este o princípio organizador do funcionamento psíquico. Ele falava do sentimento de prazer como elemento importante, pois se a criança tem prazer, consegue construir ferramentas sua vida psíquica e afetiva. O prazer por aprender conhecer e encontrar-se nas relações, são as primeiras fundamentações que cada criança espera das experiências que enfrentam sozinhas, com os seus pares e com os adultos. Uma aprendizagem com alegria e não uma aprendizagem dada em circunstâncias de fadiga (MALAGUZZI, 1980).

O prazer e a alegria são fundantes para Malaguzzi. A escola tem que ser um lugar prazeroso e alegre. Ele acreditava numa alegria vinculada à esperança, que deveria ser própria ao ato de educar. Trata-se de um otimismo fundado numa crença profunda nas grandes riquezas e possibilidades das crianças, dos adultos e da própria educação. Portanto, seria necessário superar o cansaço improdutivo e empobrecedor que certos profissionais e escolas demonstram, o que trai as esperanças das futuras gerações (MALAGUZZI, 1992, apud HOYUELOS, 2006, p. 50-51).

Certamente, experiências de alegria e acolhimento contribuem para o bem-estar, sentimento de aceitação e pertencimento a um grupo. Nessa escola, as crianças encontram elementos que promovem a sua identificação e facilitam a apropriação de aspectos que integram a sua identidade.

Nas palavras de Malaguzzi (2001), as escolas de Reggio Emilia revelam o esforço de integrar as linhas do projeto educacional às da organização do trabalho e do ambiente arquitetônico e seu funcionamento para alcançar uma boa circulação, interdependência e interação. É uma tríade sinérgica e complementar que, por muitas razões, é decisiva para objetivos e propósitos de um projeto que tenta sintonizar, além do conteúdo, as formas, horários e locais onde a educação é realizada.

A metáfora do espaço-ambiente utilizada por Malaguzzi (1980) é a de um aquário. Um ambiente entendido como uma eleição consciente de espaços, formas, relações, cores, mobiliários e decoração. Revela-se um espaço vinculado à proposta

educativa da instituição escolar e possibilitador de convivência, seja pedagógica ou cultural.

É assertivo dizer que os espaços revelam a alma da instituição, ou melhor dizendo, revelam seu projeto pedagógico. Malaguzzi (1986) dizia que as creches foram para criadas e projetadas para atender um grupo pequeno de crianças. Segundo o autor, uma instituição pequena permitiria um maior contato com as famílias das crianças, pois todas as crianças seriam chamadas pelo nome, assim, esse lugar seria um lugar amável.

Malaguzzi não suportava o anonimato. Para ele, as escolas pequenas favorecem as importantes relações informais, possuem uma maior liberdade, uma melhor flexibilização no horário de entrada e saída dos pais. Isso permite uma melhor participação dos pais no projeto escolar. Enquanto em uma escola grande, há muita burocratização e normativa e pouca participação da família.

Assim, a qualidade do espaço-ambiente precisa ser pensada para que possa ser fonte rica de experiências e aprendizagens. Precisa proporcionar a pesquisa, precisa convocar, convidar motivar as crianças em novas explorações. O espaço-ambiente para Malaguzzi fala por si mesmo e assume um papel de terceiro educador. Logo, um lugar que permite o protagonismo da criança precisa ser um lugar amável, habitável e agradável para as crianças e todas as pessoas que trabalham no ambiente. As relações no ambiente precisam ser prazerosas e respeitadas. Somente nessas condições haveria uma aprendizagem significativa e um enriquecimento mútuo entre adultos e crianças (MALAGUZZI, 1986).

3.5.2 A sedução estética e a capacidade narrativa das crianças

Humberto Maturana (1997) fala sobre sedução estética como um marco temporal, em que se deu a partir da *virada poética* para conseguir esse estado de bem-estar, elencar e decidir. Entretanto, Malaguzzi vai um pouco além, pois para o autor existe uma estética até mesmo no processo do conhecer.

É a vibração estética que nos leva a dar nomes, nomes a figuras e cores e figuras e cores que parecem não existir, e a melhorar as construções de nossa sensibilidade interpretativa e criativa, a descobrir os valores e objetos

de prazer que eles provocam, em nós e nos outros, um valor extra para seduzir e nos deixar seduzir (MALAGUZZI, 1995, p. 83)³³ (tradução nossa).

Vecchi (2017) afirma que a vibração estética referida por Malaguzzi estava relacionada à percepção sensorial. Logo, o prazer, a sedução eram compreendidos como ativadores de aprendizagem. Tanto Vecchi quanto Malaguzzi acreditavam que a empatia advinda da vibração estética permitia uma melhor relação com as coisas. Nesse sentido, proporcionaria uma maior conexão e um novo aprendizado. “A atitude empática, a simpática ou antipática para com o objeto que se indaga com interesse, produzem uma relação com o sujeito que leva a introduzir uma pulsação de vida nessas explorações” (VECCHI, 2017, p. 32).

Malaguzzi (1995) sinaliza que o problema é como ajudar a criança a sentir essa sedução estética que se faz presente nos processos do conhecimento, na semiologia, nos jogos linguísticos, artísticos e metafóricos em suas múltiplas linguagens. Isso é possível, segundo Loris, por meio do processo da narrativa, pois a dedução estética dos acontecimentos educativos deve ser narrada criativamente.

Ao contar histórias, contam histórias de suas realizações, sonhos e projeções. Tornam-se protagonistas de suas próprias histórias. Por meio das metáforas, Loris Malaguzzi fundamentava sua filosofia, assim como narrava sua própria prática educativa. Nessa compreensão, o pensador aproxima-se da metáfora aristotélica como “[...] transferência do nome de uma coisa para outra, ou do gênero para a espécie, ou da espécie para o gênero, ou de uma espécie para outra, ou por analogia” (ARISTÓTELES, 1999, p. 63).

Para Hoyuelos (2013), as metáforas impregnam a linguagem do cotidiano de Loris Malaguzzi, estabelecendo uma relação dialética com a realidade, assim, pode-se expressar em termos concretos. Malaguzzi era um indivíduo metafórico, e as metáforas lhe proporcionavam fazer transgressões linguísticas e semânticas para poder compartilhar sua forma de ver o universo infantil.

³³ Es la vibración estética la que nos empuja a dar nombre, nombres a figuras y colores, y figuras y colores que parecen no existir, y a mejor las construcciones de nuestra sensibilidad interpretativa y creativa, a descubrir los valores y los objetos de placer que suscitan, en nosotros y en los otros, un valor de más para seducir y dejarnos seducir. (MALAGUZZI, 1995, p. 83)

Fabbri e Munari (1985) afirmam que as metáforas servem para explicar as incertezas, a falta de vocábulos para expressar ou conceituar alguma ideia. Logo, a metáfora se torna o instrumento mais útil para que o novo conhecimento possa ser legitimado e para que o indivíduo possa assimilar e se adaptar ao novo conhecimento.

Ao falar sobre a atuação e formação pedagógica dos professores das escolas de Educação Infantil, Malaguzzi usa a metáfora do andar de bicicleta para exemplificar como a teoria e a didática eram compreendidas.” Para avançar é preciso pedalar com bom equilíbrio: um pedal representa a teoria; o outro a didática, e pedalar só um não leva longe” (VECCHI, 2017, p. 89).

As metáforas malaguzzianas, segundo Vecchi (2017), correspondem a uma atitude de investigação da realidade; permitem a abertura do pensamento e extrapolam as fronteiras. Assim, Malaguzzi era capaz de criar novas linguagens para dizer, com estranhamento próprio do artista, aquilo que os recursos linguísticos normais não conseguiam dizer. Ele pinta as palavras. “Sabe-se que a Arte, como as crianças, utiliza-se de metáforas” (VECCHI, 2017, p. 67).

Como um artista, Loris buscava o novo, buscava a estética nas coisas ao seu redor por meio do estranhamento do objeto. Isso se alcançaria a partir do momento que se aprendia a escutar. Giane Rodari (1979), um grande inspirador de Loris, dizia que o estranhamento nas artes era o estranhamento do objeto. Para entender um objeto artístico, é necessário estranhá-lo antes.

Essa fascinação, esse assombramento, para Malaguzzi (1995), era uma maneira de entender e compreender os processos de construção da criança. Ele afirmava que para trabalhar com crianças seria preciso ter menos certezas e muitas dúvidas; era estar disposto a maravilhar-se. Acreditava que maravilhar seria uma emoção sutil que nos põe em alerta para buscar os significados importantes das coisas que vemos, sentimos e reconhecemos. O estranhamento resgata o extraordinário, o inesperado que há nas palavras, nos gestos, nos desenhos, naquilo que para muitos seria algo banal.

Nesse sentido, Malaguzzi (1995) frisava que era necessário desconfiar do evidente para buscar significados mais profundos do que aparente. A sedução das palavras, o uso das metáforas e a capacidade de se surpreender são premissas

para um educador dentro da visão estética que Malaguzzi implantou nas escolas da infância da cidade de Reggio Emilia.

3.6 Loris Malaguzzi: uma Pedagogia endossada pela Ética

A ética de Malaguzzi (1995) baseia-se na convicção de que a indeterminação do ser humano revela a incerteza de seu próprio desenvolvimento. Portanto, é injusto compará-la com definições simplistas e práticas redutivas e expectativas unidirecionais.

Para Malaguzzi (1995), a infância é a aventura de possibilidades inesperadas, a incompletude aberta a mudanças permanentes. Ele confirmou que a quantidade pode vir da qualidade, mas não o contrário. Defendia a qualidade como ponto de partida de toda a experiência e sabia negociar muitos aspectos, mas entendia as identificações mínimas de seu projeto que não eram negociáveis: cozinhar nas escolas, parceiro educacional, oficina e ateliê, participação social, formação permanente de professores, pesquisa e documentação.

Segundo Hoyuelos (2013), o pensamento e trabalho de Malaguzzi é, em suma, uma pedagogia ética, estética, política, complexa, biológica, cultural, relacional, sistêmica, participativa, transgressora e construtiva que investiga e narra; como um projeto inacabado, uma imagem da infância com direitos universais, ou ainda, um projeto humano.

Malaguzzi é um pedagogo não ortodoxo. Para ele, era duvidar das verdades mais apegadas que fecham o poder de pensar de maneira diferente. Esse é o conceito armado de novidade, de inovação como estranhamento, de redescobrir as coisas como algo novo. Ele era um homem eternamente insatisfeito, uma atitude que não era apenas pessoal, mas tinha a ver com a profunda convicção de que as crianças deveriam receber rigorosamente o que merecem: o melhor. Ele nunca esqueceu que educar significa, acima de tudo, otimismo, risos e alegria transbordante. Desse ponto de vista, ele olhou para as fontes com distância e ironia, sabendo que apenas das raízes se pode crescer, mas com a convicção de que a

árvore pode assumir muitas formas e, acima de tudo, ramificações inesperadas, sabendo que até o vento pode moldar árvores (HOYUELOS, 2013).

Sua pedagogia era transgressora porque lutava contra acomodação. Possuía a capacidade de assumir riscos, fazer múltiplas escolhas e desafiava a imaginação constantemente para transformar o utópico em possível e o possível em real.

3.6.1 A ética como caminho para construção da imagem da criança como sujeito histórico

Há inúmeras representações direcionadas à imagem da criança. Cada uma delas está intimamente ligada ao princípio pelo qual o adulto estabelece suas relações com as crianças. Para Malaguzzi (1994), é muito difícil agir de forma contrária a essa imagem. Se entendemos a criança a partir da metáfora da folha em branco, nossa relação será de deixar nossa marca nessa folha desconsiderando suas experiências, seus conhecimentos, seu contexto. Por outro lado, se a imagem de criança do professor da Educação Infantil considera a criança sujeito histórico e social, agirá ao contrário daqueles que a entendem como folha em branco, valorizando sua cultura, sua bagagem, suas experiências.

Nesse sentido, Malaguzzi atenta para tomamos consciência de que falar de criança, atualmente, é algo cada vez mais difícil, tendo em vista que essa compreensão mais complexa, pelo motivo da velocidade das mudanças epistemológicas (MALAGUZZI, 1986)³⁴.

Hoyuelos (2013) afirma que a imagem de criança que cada um tem é uma declaração de princípios; explicita uma teoria de fundo. Portanto, é fundamental para que se possa estabelecer uma didática de trabalho com as crianças. “É o ponto de encontro que cria uma coerência interna entre teoria e prática” (HOYUELOS, 2013, p. 55).

A sociedade e o tempo histórico em que estamos inseridos são formadores dessa imagem de criança. Malaguzzi (1994) afirma que há uma grande diferença

³⁴ Loris Malaguzzi, Relazione del Prof. Malaguzzi al seminario organizzato in occasione dell'esposizione della mostra "L'occhio se salta il muro" (transcripción de una conferencia pronunciada en Estocolmo el 18 de agosto 1986)

entre a percepção de criança desenvolvida a partir de preconceitos e aquela imagem que é construída a partir da observação e das relações estabelecidas com a criança. Em resumo, Malaguzzi³⁵ afirma que:

A infância - cujos começos conotativos datam apenas do século XVIII ainda é necessário um longo processo histórico e cultural para se definir como categoria e se tornar uma referência para os cuidados educacionais, de saúde, sociais e legislativos adequados. [...] A história da condição infantil viajou no tempo, trancada em seu destino cruel de grande abandono e grande desprezo, dentro de uma sociedade cultural que era capaz de expressar, em muitas áreas, muito alto níveis de qualidade do pensamento e gênio artístico e científico. (MALAGUZZI (1986), apud HOYUELOS, 2013, p 61).

O que Malaguzzi defende é a possibilidade de se encontrar uma imagem de criança participante e inteira, que se relaciona com o mundo e com os objetos em primeira pessoa, “cheia de potencialidades de criação e de invenção. Uma imagem potente desde o nascimento da criança, a qual vem atribuídas grandes riquezas” (HOYUELOS, 2012, p. 111).

Defende uma criança potente, enriquecida pelo direito a uma boa educação. Uma educação de qualidade que não se restringe à instrução, mas serve para a escola, a família e para a vida. Uma educação que possibilita, por meio do protagonismo, a construção de uma identidade social.

Loris Malaguzzi procurava assegurar que a criança tivesse o direito a uma relação positiva com os pares e com os adultos. O direito a um espaço qualificado para que a criança construa ativamente suas experiências. Na linearidade desse pensamento, Malaguzzi destaca o direito de se sujar, para que a criança possa se sentir livre para experimentar e tenha gosto pelo fazer, do que depende do direito de errar. Junto a esses direitos, aparecem os direitos ao barulho e ao silêncio, ao de estar com os outros, ao de estar sozinho e ao de estar com poucos, de comer, de dormir em condições adequadas.

³⁵ Loris Malaguzzi, “ l’infanzia e il bambino tra realtà pregiudizi e scienza “, em AA.VV., // bambino e la scienza, Florencia, La Nuova Italia, 1986, pp. 85-86.

Malaguzzi, na década de 1990, militou sobre a questão dos direitos da infância com maior profundidade e reflexão filosófica, que acaba por resultar na Carta dos Três Direitos.

O direito das crianças:

[...] o direito das crianças de serem reconhecidas como sujeitos de direitos individuais, jurídicos, civis, sociais: portadores e construtores das próprias culturas e para tanto participantes ativos da organização das suas identidades, autonomias e competências através de relações e interações com os coetâneos, os adultos, as ideias, as coisas, os acontecimentos verdadeiros e imaginários de mundos comunicantes. Isso, enquanto confirma as premissas fundamentais para uma maior condição de cidadania do indivíduo e das suas relações inter-humanas, credita às crianças, e a cada criança, dotes e potencialidades natos de extraordinária riqueza, força, criatividade, que não podem ser renegadas e desprezadas, senão provocando sofrimentos e empobrecimentos frequentemente irreversíveis. Daí surge o direito das crianças de realizar e expandir todas as suas potencialidades, valorizando as capacidades de socializar, recolhendo afeto e confiança e satisfazendo as suas necessidades e desejos de aprender: mais ainda se assegurados por uma eficaz aliança dos adultos prontos a oferecer ajuda, a qual privilegie mais a pesquisa das estratégias construtivas do pensamento e do agir, que a transmissão do saber e das habilidades. O último aspecto é o que possibilita a formação de inteligências criativas, conhecimentos livres e individualidades reflexivas e sensíveis, através de ininterruptos processos de diferenciação e integração com o outro e com outras culturas. Que os direitos das crianças sejam os direitos das outras crianças é a dimensão de valor de uma humanidade mais compacta" [...].

Os direitos dos professores:

[...] os direitos dos professores e dos operadores de cada escola de contribuir para a elaboração e para o aprofundamento dos quadros conceituais que definem conteúdos, finalidades e práticas da educação, através de confrontos abertos entre eles, com os componentes da coordenação pedagógica e dos conselhos de gestão social, em sintonia com os direitos das crianças e dos pais. Dessa forma concorrendo às escolhas dos métodos, das didáticas, dos projetos de pesquisa e observação, dos campos de experiência, das autoatualizações de reconhecimento e atualizações profissionais comuns, das iniciativas culturais, das tarefas de gestão social, por fim, dos problemas ligados à organização dos ambientes e do trabalho. Essa rede colaborativa e de interações múltiplas que se confia à contribuição das ideias e das competências de cada um e de todos, e sempre aberta à atualização e à experimentação, é já a proposta de um modelo de pesquisa, de interação educativa, de cultura e de vida. Um modelo que não só reanima os papéis da escola e da família, mas renova e reforça profundamente as formas sociais de construção e reconstrução do saber, representando-se às crianças como alguma coisa de muito viva e estimulante, que pode ser perfeitamente integrada com as necessidades e desejos do mundo das relações delas e de apropriações cognitivas. Do lado dos professores, de cada um deles, uma condição para exaltar o diálogo e o confronto de ideias e das experiências e enriquecer os instrumentos de avaliação e juízo profissionais [...].

O direito dos pais

[...] os direitos dos pais de participar ativamente, e com livre adesão, aos princípios estatutários, às experiências de crescimento, cuidado, formação dos próprios filhos confiados a uma instituição pública. Sem função, sem alienação. Confirmação, no entanto, de uma presença e de um papel de pais valorizados pela nossa longa tradição institucional. Por um lado, uma forte, insistente solicitação da escola que sabe quanto pode tirar de uma boa colaboração das famílias para uma maior segurança e serenidade das crianças e para o início de uma rede comunicativa que conduza a um mais verdadeiro e recíproco conhecimento e a uma mais profícua e compartilhada pesquisa das modalidades, dos conteúdos e dos valores de uma educação mais eficaz. Por outro lado, pais, na sua maioria, jovens, de diversas ocupações, maturidade e cultura, e, frequentemente, de outra proveniência étnica, mas todos em conflito com a limitação dos temas disponíveis, o custo de vida, a dificuldade das próprias tarefas, os medos da solidão, as inquietudes do futuro, e todos com uma grande necessidade e desejo de contar, falar, discutir e refletir sobre os seus problemas, sobretudo, os temas sobre crescimento e educação dos seus filhos. Se a escola e os pais convergem em direção a uma cultura colaborativa e interativa, que é uma escolha racional e vantajosa para todos porque todos procuram experiências mais cheias de sentido, então se entende o quanto é hostil e errônea a pedagogia da autossuficiência e da prescrição e é, ao contrário, amiga e fecunda a pedagogia da participação e da pesquisa. Participação e pesquisa são, de fato, dois termos capazes de resumir muito a concepção mais geral da nossa teoria educativa, quanto de resumir os melhores requisitos para iniciar e manter a realização da atividade cooperativa entre pais e professores com os valores que ela acrescenta à perspectiva educativa das crianças”.³⁶

Malaguzzi e Reggio Emilia construíram uma poderosa ferramenta para as escolas transformarem seus espaços para a prática concreta de aplicação da política democrática. O direito das crianças participarem por seus contextos de educação é essencial no reconhecimento de sua competência social.

Sobre este documento, Hoyuelos (2013, p. 286) mostra que a possibilidade de desenvolver todas as potencialidades das crianças em suas cem linguagens “significa que os adultos devem – eticamente – privilegiar as formas autônomas de aprender das crianças, criando confiança e esperança na sua forma de conhecer, de construir cultura e na maneira de contaminar a nossa” cultura adulta.

Para Malaguzzi (2016), não há como defender os direitos das crianças sem também defender os direitos dos professores, das famílias e das mulheres, pois são grupos em co-dependência. A escola proposta por Malaguzzi está intimamente

³⁶ MALAGUZZI, L. Una carta per tre diritti. Reggio Emilia, Italia: Scuole e Nidi d'Infanzia, 1993. Disponível em: <http://www.scuolenidi.re.it/allegati/cartaperdiritti.pdf>. Acesso em: 19 junho de 2020.

ligada à luta e ao movimento feminista. Ele reconhece o *status* social inferior da mulher e a falta de reconhecimento social sofrida por elas. Nesse sentido, a mulher sofre um acúmulo de papéis na família. Para ele, em conjunto aos direitos das crianças há que se pensar nos direitos da mulher e nas configurações familiares.

Refutava uma educação assistencialista. Segundo o pedagogo esse não era o papel da Educação Infantil e nem tampouco defendia uma pedagogia instrucionista cujo foco seria o programa escolar, o conteúdo e as instruções. Para Malaguzzi (2016), a Educação Infantil não deve ser antecipatória: a educação infantil como um preparatório para o ensino fundamental, perdendo sua identidade, seu tempo e seu espaço.

Também se preocupava com a desvalorização do professor, principalmente, os que trabalham na educação infantil estão ligados a um profissional com pouca formação, salários baixos, desanimado e com baixa autoestima. “A preparação de professores para o trabalho com crianças pequenas é, acredito, uma espécie de farsa legalmente sancionada, realmente abominável” (MALAGUZZI, 2016, p.77). Pois esses aspectos refletem na atuação dos profissionais com as crianças.

Na tentativa de superar tantos obstáculos referentes à formação e valorização profissional dos professores da Educação Infantil, Malaguzzi (2016) motiva-os dizendo para assumirem uma conduta científica. Deveriam maravilhar-se com as descobertas das crianças e as descobertas referentes a elas, pois a educação não é estática; ela é inserida em um contexto de lutas.

A identidade da criança e do professor de criança é uma necessidade social. Malaguzzi lutava por uma educação infantil que valorizasse as culturas da infância, bem como a forma das crianças de verem o mundo e não um modelo de educação infantil voltado a suprir as necessidades e desejos dos adultos. “Um tipo de educação que escute e participe dos direitos da infância” (HOYUELOS, 2013, p. 301).

À Luz das premissas discorridas neste capítulo, identifica-se que a proposta pedagógica desenvolvida nas escolas geridas por Malaguzzi teve o protagonismo da criança como seu farol. Assim, deu grande ênfase ao espaço institucional e ao contexto social para que pudessem dar visibilidade aprendizagem dada a partir do experimento, das incertezas. Nessa assertiva, Malaguzzi cria o “ateliê”, um lugar

para pesquisar motivações e teorias de crianças a partir de seus desenhos. Exploram-se instrumentos, técnicas e materiais que fazem parte do cotidiano do trabalho.

Não esconderei de você quanta esperança investimos na implementação do ateliê. Sabíamos que seria impossível pedir mais. Ainda assim, se pudéssemos, teríamos ido além, criando uma escola formada inteiramente por laboratórios semelhantes ao ateliê. Teríamos construído um novo tipo de escola, formada por espaços onde as mãos das crianças pudessem estar ativas para fazer confusão. Sem possibilidade de tédio, mãos e mentes se envolveriam em uma grande alegria libertadora, de um modo determinado pela biologia e pela evolução (MALAGUZZI apud GANDINI *et al*, 2012, p. 17).

Na proposta do educador reggiano, o espaço precisa comunicar-se, ser flexível, atender ao interesse do aprendiz e criar um ambiente generoso, seguro, comunicativo e organizado de forma favorável ao relacionamento e a interação. Deve garantir a efetivação da aprendizagem, sendo capaz de acolher a individualidade de cada criança.

O atelierista, ou melhor, o professor com formação em artes visuais, é o responsável pelo ateliê e pelas produções nele realizadas. Ele deve garantir à criança a exploração e experimentação desses materiais e ferramentas, assim como articular e conectar, junto ao educador, o trabalho com a linguagem visual às outras inúmeras linguagens. Construir projetos interdisciplinares com as crianças, visando ampliar sua sensibilidade, percepção, reflexão e imaginação, evocando e observando seus processos criativos e de aprendizado.

À luz do entendimento sobre a importância do espaço, o pensamento estético e didático de Malaguzzi se constrói. A estética está presente no projeto malaguzziano por sua capacidade de transgredir, revelar-se, por suas metáforas, por implicações simbólicas e por ser capaz de se desvelar nas frivolidades cotidianas.

A ética está nas entranhas do seu procedimento pedagógico. Ela parte do que Malaguzzi acreditava enquanto homem social que estabeleceu sua prática. Um processo de retroalimentação constante, uma prática reflexiva ininterrupta, em que a criança é protagonista da sua aprendizagem.

Partindo dos princípios da pedagogia proposta por Malaguzzi, a escola deveria cumprir o papel de despertar na criança a vivacidade e a curiosidade em aprender. Aprender através da experiência, não deixar para trás o frescor e a amabilidade, porque a escola é um lugar de prazer.

3.7 O pensamento político de Malaguzzi resultando em uma experiência em uma experiência estética de vida e filosofia

O pensamento político de Malaguzzi e sua prática pedagógica expressam um determinado momento histórico vivido pelos reggianos do Norte da Itália. Os cidadãos da Região da Emilia-Romana, após um longo período de guerra estavam se reerguendo e esse sentimento de nação, de pólis, estava presente nos corações. No sentido aristotélico, a política é entendida como um procedimento para atingir um determinado fim, e a participação da cidade em atividade reflexiva e de luta para intervir na organização do governo expressa a condição do homem livre, um homem político que é ativo em sua polis.

O entendimento do homem como ser político, com direitos e deveres, como membros ativos da pólis, com projetos de vida e sociedade. Isso retirou os italianos (do Norte) do servilismo e proporcionou-lhes pensar em um novo projeto de sociedade por meio da educação. Um projeto que tinha na sua origem educar sem privilégios de castas, educar para emancipação, proporcionar ao povo uma riqueza cultural sem estar subordinada a burguesia.

Antecessor a Malaguzzi no Partido Comunista, Gramsci “do ponto de vista de marxista, vontade significa consciência da finalidade, o que significa, por sua vez, uma noção exata da potência dos meios para expressá-la a ação [...] (GRAMSCI, 1998, 44).

Nessa direção, a política significa acreditar numa escolha e fazer dela um propósito de vida que pode transformar a realidade coletiva. Malaguzzi (2016) acreditava em uma política com valores coletivos, por isso lutou por instituições sociais mantidas pelo estado que garantissem a liberdade, a equidade e a responsabilidade social. A militância de Malaguzzi pelos direitos coletivos clarifica

sua atuação política e expressa a sua visão da filosofia, uma filosofia que não se separou da política e que mostrou sua concepção de mundo. Assim, ele expressou na prática uma compreensão crítica da realidade e em seus atos políticos tomou uma direção consciente em prol de novo projeto destinado às crianças pequenas.

3.7.1 Loris Malaguzzi um intelectual político em defesa da educação das crianças pequenas

A fundamentação dessa afirmação é endossada nos conceitos de Gramsci e Vieira sobre o papel do intelectual em nossa sociedade moderna. Segundo Gramsci (1998), o intelectual é caracterizado por sua função e atuação na construção de nova moral. Nessa mesma direção, Vieira (2008) pontua que o intelectual não se restringe a uma elite culta, a um personagem teórico ou a um filósofo renomado. O intelectual também é aquele que por meio da arte da política consegue atuar na “direção das instituições e dos movimentos sociais” (p.76). Dessa forma, o intelectual em Vieira é aquele que consegue investir em análises de produção, na circulação e produção de uma determinada ideia. Assim, o intelectual é compreendido pela sua atuação social.

À luz dessas referências, Loris Malaguzzi pode ser estudo como um intelectual. Sua caminhada política como um professor crítico e membro do PCI o fez ser reconhecido como uma grande inspiração na luta da construção de um projeto infância.

Outra atuação política importante de Malaguzzi foi a luta pela institucionalização da Lei nº 1.044/1971, as conquistas para a criação dos Asilos Nidos por toda Itália, resultado das batalhas sociais e grandes debates no parlamento. Sobre essa conquista Malaguzzi expressa: “Os Nidos nascem depois de uma longa história, não nasceram do nada inesperadamente, nasceram depois de um longo e difícil e complicado processo de avanço e amadurecimento” (MALAGUZZI, 1982, p.135).

A atuação política de Malaguzzi em prol da educação e da pedagogia estavam sempre presentes em seus artigos publicados pela Revista Zeroise, “a

política deveria alcançar: regulamentos adequados, as formas de gestão e a organização e as garantias de uma formação contínua” (MALAGUZZI, 1989, p.7). Ainda, nesse artigo Malaguzzi, critica os políticos por não se preocuparem com a aprendizagem das crianças, crítica a seleção dos conteúdos porque eles não possuíam uma dignidade científica e nem incluía a escola e comunidade.

Em outro artigo publicado pela mesma revista, nº 9, em abril de 1982, Malaguzzi faz severas críticas ao orçamento destinado ao atendimento às crianças e pessoas vulneráveis. Sob o Decreto Ministerial de nº 786, publicado em 31 de dezembro de 1981, Malaguzzi escreve:

A segunda etapa é sempre o mais difícil: é lá onde dificuldades, resistências. Eu refleti é onde os equilíbrios e as vontades que importam. Em uma sociedade regulada pelo lucro, compatibilidade das leis que sancionam medidas a favor dos setores mais fracos da população (crianças, idosos, deficientes físicos, viciados em drogas etc.) (MALAGUZZI, 1981, p. 9).

O pedagogo acreditava que o poder político deveria custear e dar qualidade às instituições, porque através do bem-estar da população e de uma educação de qualidade, a política serviria ao coletivo e não a alguns poucos privilegiados. Por esse motivo, Malaguzzi acreditava que a pedagogia e a política deveriam ter uma inter-relação, mas nunca a política poderia ser superior a pedagogia, porque se assim fosse seria como “dizer que a pedagogia e os pedagogos podem ter pensamentos louváveis e não louváveis, mas sempre fora da história e da política” (MALAGUZZI, 1980, p. 3).

O professor reggiano acreditava na atuação política do professor, porque ao exercer o seu direito na pólis, o professor participa da história e da dignidade à sua profissão. Nesse entendimento, a ação política é vista como questão científica. O aprofundamento nos debates acerca das questões educacionais leva o professor a interagir e produzir uma cultura política e não ser um mero executor de tarefas a serviço do estado (MALAGUZZI, 1991).

Assim, o intelectual Malaguzzi defendeu e divulgou um projeto de educação para as crianças pequenas, imbuído de uma filosofia política e um projeto de sociedade.

Malaguzzi foi capaz de encontrar uma prática coerente que compreendeu a voz e a identidade das crianças. Essa sintonia entre teoria e prática educativa fundamenta-se em valores éticos, estéticos, políticos e experienciais do próprio intelectual Loris Malaguzzi. Embora, tivesse uma grande atuação e militância na construção de um novo Projeto Educativo para Primeira Infância, Malaguzzi não sistematizou o seu pensamento em uma obra. Sua atividade, até o momento da sua morte, foi uma atividade de comunicação tanto pela Revista Zeroise, onde era diretor, ou no jornal do Partido Comunista, em palestras com os pais, professores ou em amostras internacionais, assim como em militância em debates pedagógicos e políticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escrever sobre Loris Malaguzzi não foi uma tarefa fácil. Ele é um intelectual complexo, em sua personalidade original e criativa, sua atitude vital não-conformista e provocadora, seu compromisso político e social com a infância. A sua paixão é posta em ações concretas. Em sua proposta pedagógica, encontramos o uso de símbolos e metáforas, que são usadas para se expressar sem se apegar a rigidez das academias e aos estereótipos do momento. A complexidade nas múltiplas relações imprevisíveis da vida, a busca do estético e do poético na educação são alguns dos rastros que segui para tentar interpretar seu pensamento e trabalho pedagógico. Um pedagogo literato. Um pensador-sonhador. Um defensor do papel ativo das múltiplas linguagens da criança em processo de formação no espaço escolar. As 'cem linguagens' do pesquisador curioso, criativo e sedento em aprender.

Na tentativa de desvelar essas inquietações, recorremos a publicações internacionais, compilados por amigos do pedagogo e divulgadores da proposta pedagógica de Malaguzzi. Nesse exercício de revisão bibliográfica, ficou evidente que aferir e classificar é contrário àquele espírito científico que guiou rigorosamente Malaguzzi em sua maneira de fazer educação.

Malaguzzi foi um militante e porta-voz em defesa dos direitos das crianças e soube sistematizar uma prática educativa. Esse é o espírito de sua filosofia e de sua proposição pedagógica e didática. Mas, entender o que fundamenta seu legado político e a estética nos ateliês, tornou-se uma fonte de inspiração de uma nova pedagogia, uma pedagogia da relação, uma pedagogia não canonizada, mas uma pedagogia viva.

No primeiro capítulo da tese, onde discorremos sobre a vida, militância, sua rede de relações, fica evidente que não há neutralidade no trabalho pedagógico. E a política é entendida como um procedimento ou forma de ação para atingir certos fins, em seu significado aristotélico original derivado da pólis que designa cidade e estado. Como cidade, que possibilita uma pedagogia relacional que envolve os cidadãos em uma atitude crítica-reflexiva para intervir na gestão organizacional do

estado. Como um espaço de homens livres e atuantes. Esse entendimento pode ser evidenciado na luta pela criação de Villa Cella, e a inserção das mulheres e suas conquistas na sociedade pós-guerra. O papel da cidade revelou-se de extrema importância, desde a organização para se conseguir os recursos financeiros até a compreensão de que a proposta didática de Loris Malaguzzi correspondia aos anseios de formação para a educação na primeira infância naquela localidade.

Malaguzzi, reflete em suas proposições pedagógicas a vivência e a experiência da cultura local. Sendo um grande leitor de diversas filosofias, navegava entre as teorias dos construtivistas, estruturalistas, dialéticos e modernistas, era eclético. Um devorador de livros e nestes faziam suas anotações, ora concordando com o escritor, ora confrontando-o.

Ele acreditava que a política precisava se preocupar com o projeto de vida. Esse sentimento fica claro em suas cartas ao Partido Comunista, que revelam uma certa utopia no sentido gramsciano do termo, sabendo que a história não é estática. Malaguzzi, assim como Gramsci, defende uma riqueza cultural que não é um instrumento da escravidão, porém, uma riqueza que dá a todos os meios para alcançar o maior bem-estar possível, com uma escola que educa sem privilégios, sem distinção de classe social. Nesse sentido, acreditava que através da educação, o povo alcançaria uma consciência nova, que o levaria à emancipação como sujeito de direitos e deveres. Assim, seria necessário alcançar uma forma adequada de corporativismo cujos ideais éticos estivessem presentes nas ações políticas, porque essa era a sua finalidade.

Malaguzzi era consciente de que a política determina de forma bastante significativa o rumo da educação. Em seus escritos à revista *Zerosei y Bambini*, que posteriormente foi renomeada como *Bambini*. Malaguzzi deixa claro que a política deveria ser clara em seus regulamentos, na forma de gerenciar, assim como deveria preocupar com o treinamento constante dos servidores. Porque o norte para um projeto pedagógico para a educação infantil, deveria atentar-se para um modelo pedagógico ecológico, um modelo que tivesse uma coerência intrínseca com as necessidades evolutivas das crianças. Que firmasse uma relação participativa da família e comunidade e se preocupasse com uma formação humanística das

crianças para a construção de uma sociedade com mais equidade. Loris Malaguzzi acreditava que a Educação deveria ser um projeto de vida e sociedade.

À luz das pesquisas para o primeiro capítulo desta tese, é notório dizer que, para Malaguzzi, o trabalhador da escola é o trabalhador imbuído de um ideal político, não no sentido de filiado a algum partido. Mas, fiel ao propósito de construir uma educação de qualidade e equidade, pois para Malaguzzi, a educação não pode esquecer esse princípio. Assim, ele acreditava que fazer pedagogia é inevitavelmente fazer política.

Essa estreita relação entre a política e a pedagogia define o pensamento da obra pedagógica em um projeto cultural. Ideologicamente, Malaguzzi se declara próximo às teses de Marx, defendendo uma cultura de caráter social que nasce do povo e é promovida pelo povo para não construir lacunas culturais que pertencem a poucos privilegiados.

No segundo capítulo, exploramos teóricos e posicionamentos pedagógicos que influenciaram diretamente a abordagem pedagógica de Loris Malaguzzi, assim como, sua forma de escutar e dar visibilidade a criança. Uma das percussoras em entender a criança como ativa em sua aprendizagem foi Maria Montessori. Essa médica italiana propôs uma pedagogia que valorizasse o espaço institucional, os mobiliários e estudou o desenvolvimento e aprendizagens das crianças.

Apresentamos também pela presença de suas ideias nas obras de Malaguzzi, a contribuição de Piaget no que tange ao estudo de maturação e o desenvolvimento da moral para construção do conhecimento infantil, no pensamento hipotético-dedutivo e na abordagem construtivista, assim como, de Dewey e sua teoria baseada na experiência e as escolas laboratórios.

As abordagens pedagógicas que circulavam na Itália no século XX até na década de 1990 foram importantes para ampliar o entendimento de criança aplicado por Loris e a equipe de professores das creches municipalizadas da cidade de Reggio Emilia. A pedagogia da escuta, a pedagogia da relação e a documentação.

A Documentação Pedagógica surge da escuta atenta, da observação, registro e reflexão acerca do dia a dia das crianças em Reggio. A documentação, para Malaguzzi possibilita o desenvolvimento da reflexão e da crítica. Isso é essencial e

faz parte do crescimento do próprio professor. É o processo dialético necessário para se observar, escutar e registrar o processo de construção das crianças no processo educativo. Ou seja, o professor documenta as hipóteses levantadas durante o processo de descobertas. Esse exercício de pesquisa constante torna as crianças ativas da sua aprendizagem.

Como o processo de documentação parte da premissa das crianças em atividades, ressaltando que a brincadeira, jogos, músicas e as artes são consideradas como atividades, o ambiente passa ter um papel muito importante para propiciar a documentação do professor. Malaguzzi compreende que o ambiente também exerce papel educativo no processo de investigação realizado pela criança. Nessa assertiva, Malaguzzi cria o “ateliê”, um lugar para pesquisar motivações e teorias de crianças a partir de seus desenhos, e que amplia as possibilidades explorativas rumo ao aprendizado.

O terceiro capítulo foi uma viagem à origem do ateliê e a importância desse espaço como lugar de aprendizagem e criar vínculos. Na proposta do educador reggiano, o espaço precisava comunicar-se, ser flexível, atender ao interesse do aprendiz e criar um ambiente generoso, seguro, comunicativo e organizado de forma favorável ao relacionamento e a interação, garantindo a efetivação da aprendizagem, sendo capaz de acolher a individualidade de cada criança.

Abordamos o surgimento de um novo profissional da educação, o atelierista, o professor com formação em artes visuais, o responsável pelo ateliê e pelas produções nele realizadas. Seu papel era garantir à criança a exploração e experimentação desses materiais e ferramentas, assim como articular e conectar, junto ao educador, o trabalho com a linguagem visual às outras inúmeras linguagens. Construir projetos interdisciplinares com as crianças, visando ampliar sua sensibilidade, percepção, reflexão e imaginação, evocando e observando seus processos criativos e de aprendizado.

À luz do entendimento sobre a importância do espaço e o papel do atelierista nas creches de Reggio, recorreremos à teoria da estética para compreender o pensamento pedagógico e didático de Malaguzzi, tendo a ciência de sua abordagem pedagógica parte da premissa do ser humano enquanto ser social. Uma prática

baseada no processo de retroalimentação constante, uma prática reflexiva ininterrupta, em que a criança é protagonista da sua aprendizagem.

A estética está presente no projeto malaguzziano por sua capacidade de transgredir, por suas metáforas, por implicações simbólicas e por ser capaz de se revelar na simplicidade, por sua capacidade polissensorial sentida pelo olfato, paladar, tato, visão e audição; os espaços são construídos dentro em perspectiva orgânica e de interdependência com os sujeitos que nele habita.

Do estudo investigativo que se desenvolveu neste trabalho de pesquisa fica evidente que Malaguzzi foi um militante que se colocou na vanguarda em prol de projeto de educação, porque ele acreditava que a educação era uma ferramenta de transformação social. Malaguzzi foi capaz de encontrar uma prática coerente que compreendesse a voz e a identidade das crianças.

A pesquisa permitiu responder à questão inicial proposta: “Qual seria a contribuição da proposta pedagógica de Loris Malaguzzi para a Educação Infantil?” Observa-se, contudo, que essa resposta não atinge somente a educação infantil brasileira. É possível afirmar que Malaguzzi foi um inovador em três aspectos importantíssimos para se compreender a Educação Infantil:

- 1) Em termos teóricos, como intelectual, ele inovou ao trazer a discussão Educação Infantil para o centro de debates em uma época histórica em que não era comum discutir a educação de crianças neste nível de ensino.
- 2) Em termos pedagógicos, ele protagonizou uma inovação metodológica com os ateliês. Apropriou-se da Estética e da Arte e propôs uma nova forma de educação da criança pelas “Cem linguagens”.
- 3) Em termos recepção e circulação, a proposta de Loris Malaguzzi transpôs fronteiras e barreiras linguísticas, chegando também ao Brasil.

Em síntese, um intelectual que elaborou uma proposta pedagógica consubstanciada em um ideário educacional politicamente comprometido com a formação integral da criança. Nesse sentido militou em defesa de um projeto pedagógico e conseguiu criar, implantar e difundir um modelo de educação infantil, cujo ideário teve recepção e circulação ainda hoje mantidos no campo educacional.

Estas contribuições do Malaguzzi como intelectual da educação podem contribuir com o debate, a reflexão e a construção de uma política educacional que considere a criança em toda a sua diversidade. Espera-se, assim, que novos estudos relacionados à proposta pedagógica do uso de ateliês na educação infantil surjam e possam contribuir na construção teórica da importância do espaço-ambiente na formação integral das crianças como um direito já previsto constitucionalmente.

REFERÊNCIAS

ABBUD, Leda. **Jonh Dewey e a educação infantil entre as jardineiras e cientistas/** Ieda Abbud. São Paulo: Cortez, 2011.

ARTIOLI, L. **Ricerche Storiche**. Reggio Emilia, 1998.

_____. **La cultura dell'infanzia e l'esperienza delle scuole materne comunali a Reggio Emilia**. Reggio Emilia: ISTORECO. Istituto per la Storia della Resistenza e della Società, 1998.

_____. (a cura di) (1998): Loris Malaguzzi, "Cheio infilassi la strada dell'insegnare". **Ricerche Storiche**, n.º 84 (maio, 1998), p. 40-52.

ARISTÓTELES. **Poética: Os Pensadores**. São Paulo: Abril, 1999.

_____. **Política**. 3. ed. Trad. e notas Mário da Gama Kury. Brasília: UNB, 1997.

AUSTIN, John L. **Quando dizer é fazer**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990. 211p.

ARCE, A. **O jogo e o desenvolvimento infantil na teoria da atividade e no pensamento educacional de Friedrich**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 9-25, abril 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 18 jun. 2020.

BARBIER, René. **Sobre o Imaginário**. *Em Aberto*. Brasília: v. 14, n. 61, p. 15-23, jan/mar, 1994.

_____. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, Joaquim (Coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998, p. 168-199.

_____. **A pesquisa-ação**. Trad. Lucie Didio. Brasília: Plano Editora, 2002.

BARBOSA, M. C. S. HORN, M. G. S. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

_____. RICHETER, Sandra Regina Simonis. Campos de experiências: uma possibilidade para interrogar o Currículo. In: **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro** /Daniela Finco, Maria Carmen Silveira Barbosa, Ana Lucia Goulart de Faria (organizadoras). – Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

BARAZZONI, R. **Brick by brick: the history of the "XXV April" peoples nursery school of Villa Cella**. Reggio Children, 2000.

BARSOTTI, C. **L' uomo di Reggio Emilia. Película**. Testimonio de Loris Malaguzzi, 1994

BENZONI, I. **Documentare? Si, grazie**. Maggioni Lino: Edizione Junior, 2001.

BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES – BDTD. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 7 ago. 2019.

BONILAURI, Simona; RUBIZZI, Laura; FONTANESI, Gianna. **Uma carta per ter diritti**. Centro di Documentazione e Ricerca Educativa Nidi e Scuole Dell'Infanzia Comune di Reggio Emilia, i taccuini. Reggio Emilia: marzo, 1995.

BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. **Manual da educação infantil de 0 a 3 anos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BOURDIEU, P. O campo intelectual: um mundo à parte. In: _____. **Coisas Ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990. p.169-180.

_____. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Tradução de Mariza Corrêa. Campinas: Papyrus, 1996

_____. **Economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

_____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1998.

_____. **As regras da arte**: gênese e estrutura do campo literário. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

_____. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

CANOVI, A. (1998) **Sologno e poi Parigi**. Per una tipologia della formazioni malaguzziana, en *Ricerca storiche*, n. 86, pp. 31-51. Reggio Emilia.

CARVALHO, R. S.; FOCHI, P. S. "O muro serve para separar os grandes dos pequenos": narrativas para pensar uma pedagogia do cotidiano na Educação Infantil. **Textura**, Canoas, v. 18, n. 36, jan./abr, 2016, p. 153-170.

CHAVES, Leticia; Dourado, Marília. **A trajetória da RedSOLARE no Brasil e a IMAGEM DE CRIANÇA em permanente construção**. Revista Paideia. Ano XII. nº 18. 2017.

CUNHA, M. V. **John Dewey: democracia e educação**. São Paulo: Ática, 2007.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. Introduction: our Reggio Emilia. In: RINALDI, Carlina. **In Dialogue with Reggio Emilia. Listening, researching and learning**. New York: Routledge, 2006. P.01-22.

_____. **Ethics and Politics in early childhood education**. British Library, 2005.

_____. Series editor's foreword. In: GAGLIARI, P. *et al.* (Org). **Loris Malaguzzi and the schools of Reggio Emilia: a selection of his writings and speeches, 1945-1993**. Tradução de Jane McCall. London: Routledge, 2016, p. 13-40.

DELLA PERUTA, F. Alle origini dell'assistenza alla prima infanzia in Italia. In I. Sala La Guardia e Lucchi (Eds.) **Asili nido in Italia** (p.13-38). Milan: Marzotti. 1980

DEWEY, J. **Como pensamos**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979 (Atualidades Pedagógicas, v. 2).

_____. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010b.

_____. **Vida e educação**/ Jonh Dewey; tradução e estudo preliminar por Anísio Teixeira. 10. ed. São Paulo: melhoramentos; [Rio de Janeiro]: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

_____. **Biography of John Dewey**. In: SCHILPP, P.A. (Ed.). The philosophy of John Dewey. Evanston/Chicago. Northwestern University. Menasha/Wisconsin: George Banta, 1939. (The Library of Living Philosophers; vol.1).

_____. **Como pensamos**. 3.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959a. (Atualidades Pedagógicas)

_____. **Democracia e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959b. (Atualidades Pedagógicas; 21).

_____. **El niño y el programa escolar: mi credo pedagógico**. 4.ed. Buenos Aires: Losada, 1959c. p.113-135.

_____. **Education as religion**. In: _____. Education today. New York: G.P. Putnam's Sons. Van Rees Press, 1940c. p.144-149.

_____. **Experiencia e educación**. 9.ed. Buenos Aires: Losada, 1967.

_____. **Experiência e natureza**. In: Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1974a. vol. 11, p. 159-210.

_____. **Interest and effort in education**. Carbondale: Arcturus Books/Southern Illinois University, 1975.

_____. La educación y los problemas sociales actuales. In: _____. **El niño y el programa escolar: mi credo pedagógico**. 4.ed. Buenos Aires: Losada, 1959d. p.99-111.

_____. La filosofía de la educación. In: _____. **La ciencia da la educación**. Buenos Aires: Losada, 1951. p.81-110.

_____. Lógica: teoria da investigação. In: **Os pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1974b. vol. 11, p. 211-244.

_____. The place of manual training in the elementary course of study. In: _____. **Education today**. New York: G.P. Putnam's Sons. Van Rees, 1940. p.53-61.

_____. The primary-education fetich In: _____. **Education today**. New York: G.P. Putnam's Sons. Van Rees Press, 1940j. p.18-35.

_____. The school and the society (1899). In: DEWEY, J. **The child and the curriculum: the school and society**. Chicago/Illinois: The University of Chicago Press/Phoenix Books, 1958b. p.5-160.

_____. **The sources of a science of education**. New York/EUA: Liveright, 1929.

DIEZ, Rosario Beresalluce. **La calidad como reto en las escuelas de educación infantil, al inicio del siglo xxi. Las esculas de reggio emilia, de Loris Malaguzzi, como modelo a seguir em la prática educativa**. Disponível em: <https://www.google.com/search?sxsrf=ACYBGNQoLn09v0c7oygYVZRw6466my9JVw%3A1580214012575&ei>. Acesso em: 3 dez. 2019.

DONZELOT, Jacques. **A Polícia das famílias** / Jacques Donzelot ; tradução de M. T. da Costa Albuquerque ; revisão técnica de J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1980.

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

EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella. **Bambini: a abordagem italiana à educação infantil**. Porto Alegre, Artmed, 2002

ELIAS, Marisa Del Cioppo; SANCHES, Emília Cipriano. **Freinet e a pedagogia – uma velha ideia muito atual**. IN: Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado Construindo o Futuro. Edição do Kindle.

FABBRI, D.; MUNARI, A. Il conoscere del sapere. Complessità e psicologia culturale, in BOCCHI, G.; CERUTI, M. (a cura di), **La sfida della complessità**. Milano, Feltrinelli, 1985.

FARIA, A. L. G. Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Org.). **Pedagogias(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 277-292.

_____. Impressões sobre a creche no norte da Itália: bambini si diventa. In: ROSEMBERG, Fulvia; Campos Maria M. (Org.). **Creches e Pré-escolas no Hemisfério Norte**. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 1994.

FRIEDRICH, Froebel. **O formador das crianças pequenas**. Série Grandes Pensadores. Nova Escola. São Paulo: Abril. Disponível em <http://revistaescola.abril.com.br>. Acesso em: 3 dez. 2019.

FOUCAULT, M. (1984) **Truth and power** en P. Rabinow (ed.) Foucault Reader. Nueva York, Pantheon Books.

_____. **La arqueología del saber**. Madrid: Siglo XXI, 1991.

FOCHI, Paulo Sergio. A documentação pedagógica como estratégia para o Observatório da Cultura Infantil-OBECI, 2019.

GAGLIARI, P. *et al.* (Org). **Loris Malaguzzi and the schools of Reggio Emilia: a selection of his writings and speeches, 1945-1993**. Tradução de Jane McCall. London: Routledge, 2016.

_____. **Loris Malaguzzi y las escuelas de Reggio Emilia** (Spanish Edition). Ediciones Morata. Edição do Kindle. 2018

GANDINI, Lella et al. (Orgs.). **O papel do ateliê na educação infantil: a inspiração de Reggio Emilia**. Porto Alegre: Penso, 2012.

GRAMSCI, A. (1998). **Para la reforma moral e intelectual**. Madrid: Los libros de la Catarata.

_____. **Quaderni del carcere**. Torino: Einaudi, 1977.

HOYUELOS, Alfredo Planillo. **Loris Malaguzzi: una bibliografía pedagógica**. Bergamo: Junior, 2004.

HOYUELOS, Alfredo. **Complexidade e relações na educação infantil**. Alfredo Hoyuelos, María Antonia Riviera; tradução Bruna Heringer de Souza Villar. São Paulo: Phorte, 2019.

_____. **La identidad de la educación infantil**. *Educación*, Santa Maria, v. 35, n. q, jan./abr. 2010, p. 15-24

_____. **La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Barcelona: Octaedro, 2013.

_____. **La etica en el pensamiento y obra de Loris Malaguzzi**. Barcelona: Octaedro, 2006.

_____. **A estética no pensamento e na obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. São Paulo: Phorte editora, 2020.

ITALIA. Legge 6 dicembre 1971 n° 1044. **Piano quinquennale per l'istituzione di asili-nido comunali con il concorso dello Stato.**

_____. Legge Regionale 10 gennaio 2000, n. 1. **Norme in materia di servizi educativi per la prima infanzia.**

KISHIMOTO, T. M. (apud Froebel). **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 1998

LOURENÇO, O. **Além de Piaget? Sim, mas devagar!....** Coimbra: Livraria Almedina, 1994.

_____. **Psicologia do desenvolvimento moral: teoria, dados e implicações.** Coimbra: Livraria Almedina, 1992.

_____. **Psicología de desenvolvimento cognitivo.** Teoria, dados e implicações. Coimbra: Livraria Almedina, 1997.

LUCCHINI, E. Nasce l'asilo nido di tipo nuovo. In: Sala La Guardia, L.; LUCCHINI, E. (Ed.) **Asili nido in Italia.** Milano: Marzotti, 1980.

MALAGUZZI, L. Histórias, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.** Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **Compagno operaio.** *La Verità*, 15 settembre, 1945a.

_____. **Nuova letteratura, nuova cultura.** *La Verità*, 19 settembre, 1945b.

_____. **Musica contemporanea in terra di Russia.** *La Verità*, 12 ottobre, 1945c.

_____. **Il disegno come strumento per la conoscenza del fanciullo.** C.O.I. Reggio Emilia, 1953.

_____. **Esperienza per una nuova scuola dell'infanzia.** Roma: Riuniti, 1971.

_____. **Le ambivalenze del nuovo contratto per scuole dell'infanzia e asilnido.** *Zerosei*, 1980a.

_____. **Se la pedagogia non mette i piedi a terra.** *Zerosei*, 9, 3, 1980b.

_____. **Un impegno non solo pedagogico ma squisitamente politico.** En L. Benigni, *Un nido educativo* (pp. 135). Milano: Gruppo Editoriale Fabbri, 1982.

_____. **Ricerche sul bambino al nido più una ricerca a cinque voci.** *Zerosei*, 6, 31, 1982a.

_____. **La Serafica Gravità del Decreto Andreatta.** *Zerosei*, 9, 1982b.

- _____. **Ricerca educativa e politica: interlocutori impossibili.** *Bambini*, 8, 7, 1989.
- _____. **Gli orientamenti non orientati.** *Bambini*, 7, 7, 1991.
- _____. **El uso pedagógico del pensamiento de Jean Piaget.** Istereco. Reggio Emilia, 1966.
- _____. **Il Convenio Nacional del Niño**, mes de abril. Malaguzzi, L. *Revista Zerosei*, febrero, p. 6-7, 1975.
- _____. **Con Bruno Ciari.** *Zerosei*, agosto, p. 6-7, 1980.
- _____. **Revista Zerosei**, marzo, p. 2-3, 1981a.
- _____. **Ambigüità di una mostra e di una pedagogia della visiones en L' occhio se salta il muro.** Reggio Emilia, 1981b.
- _____. **Revista Zerosei**, marzo, 2-3, 1982.
- _____. **Conferencia pronunciada en Pamplona** el 12/04/1989. Istereso. Documento: nº. 454 - FT – 254, 1989a.
- _____. **Conferencia de Loris Malaguzzi pronunciada en Bérghamo** el 18/04/1989.
- _____. **La Madunina d' la Muntagna, en Il solco Fascista** del: 28/06/1942, 1994a.
- _____. **Coi ragazzi del 93"** *Revista Bambini*, enero, 8-9, 1994b.
- _____. **La storia, le idee, la cultura.** En *I centro linguaggi dei bambini*, Bérghamo, Junior, febrero 1988.
- _____. **Your image of the child: where teaching begins.** 1994. Disponível em: <https://www.reggioalliance.org/downloads/malaguzzi:ccie:1994.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2018.
- _____. L. Histórias, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação.** Porto Alegre: Penso, 2013.
- _____. The education of children between family and institutions in a period of cultural change and presentation of projects for reforming the *scuola di base*. In: GAGLIARI, P. *et al.* (Org). **Loris Malaguzzi and the schools of Reggio Emilia: a selection of his writings and speeches, 1945-1993.** Tradução de Jane McCall. London: Routledge, 2016, p. 475-480.
- _____. **La educación infantil en Reggio Emilia**, 2017. MALAGUZZI, L. For an education based on relationships. **Young children**, nov. p. 9-12. Disponível em: <https://www.reggioalliance.org/downloads/malaguzziyoungchildren.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2018.

_____. The pupil, the class and the teacher in an educational dynamic, in the experiences of psychopedagogy. In: GAGLIARI, P. *et al.* (Org). **Loris Malaguzzi and the schools of Reggio Emilia**: a selection of his writings and speeches, 1945-1993. Tradução de Jane McCall. London: Routledge, 2016, p. 148-172.

_____. **Una carta per tre diritti**. Reggio Emilia, Italia: Scuole e Nidi d'Infanzia, 1993. Disponível em: <http://www.scuolenidi.re.it/allegati/cartaper3diritti.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2020.

_____. **La educacion infantil en Reggio Emilia**: Octaedro. 2017.

MANNHEIM, K. **Libertad, poder y planificación democrática**. Cidade do México:Fondo de Cultura, 1960.

_____. **Ideologia e utopia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

_____. **Sociologia do conhecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

MATURANA, H. La ciência y la vida cotidiana: la ontología de la explicaciones científicas. In WATZLAWICK, P. KRIENG, P. **El ojo del observador**. Barcelona, Gedisa, 1994.

_____. La realidad ¿objetiva o construida? **II fundamentos biológicos del conocimiento**. Barcelona: Anthoropos, 1997.

MEIRA, Marly Ribeiro. Educação Estética, Arte e Cultura do Cotidiano. In: PILLAR, Analice Dutra (Org.). **A Educação do Olhar no Ensino das Artes**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 119-140.

MEIRELLES, Melina Chassot Benincasa; BAPTISTA, Claudio Roberto.**Os Processos De Inclusão Escolar Na Itália E A Educação Infantil No Contexto De Bologna. Reunião Científica Regional da Anped. UFPR- Curitiba/ Paraná, 2016.** Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wpcontent/uploads/2015/11/Programa%C3%A7%C3%A3o-FINALIZADA.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2020.

MONTESSORI, M. **Pedagogia Científica**: a descoberta da criança. São Paulo: Livraria e Editora Flamboyant, 1965.

_____. **A criança**. 4. ed. Lisboa: Portugália, 1966.

MUNARI, A., **La creatività nell'està evolutiva: metáfora e transgressione**. Atti del convegno Psicologia e creatività, 1985.

MOSS, P. The historical context. In: GAGLIARI, P. *et al.* (Org). **Loris Malaguzzi and the schools of Reggio Emilia**: a selection of his writings and speeches, 1945-1993. Tradução de Jane McCall. London: Routledge, 2016, p. 271-277.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado Construindo o Futuro**. Edição do Kindle 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado Construindo o Futuro**. Edição do Kindle.

PAVONE, Marisa. La via italiana all'integrazione scolastica degli allievi disabili. Dati quantitativi e qualitativi. In: CANEVARO, Andrea. **L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità: trent'anni di inclusione nella scuola italiana**. Torino: Erickson, 2007. P. 159-183.

_____. **Dall'esclusione all'inclusione: lo sguardo della Pedagogia Speciale**. Ed. Modadori Education, 2010.

PETRI, R. **Psicanálise e educação no tratamento da psicose infantil: quatro experiências institucionais**. São Paulo: Annablume, 2003.

PINAZZA, Mônica Appezzato. **John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância**. Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado Construindo o Futuro 2007. Edição do Kindle.

PIAGET, J. **A epistemologia genética**. Petrópolis: Vozes, 1974.

_____. **A linguagem e o pensamento da criança**. São Paulo: Moraes, 1977.

_____. **El criterio moral en el niño**. Barcelona: Martínez Roca, 1984.

_____. **Para onde vai a educação?** Lisboa: Livros Horizonte, 1990.

_____. Piaget's theory. In: MUSSEN, P. (Ed.). **Carmichals manual of child psychology**. (New York: Wiley, 1970. Vol. 1, p.732.

_____. **Seis estudos de psicologia**. Lisboa: D. Quixote, 2000. PIAGET, J.; INHELDER, B. **A psicologia da criança**. Lisboa: Asa, 1997.

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

RANKIN, B. Dewey, Piaget, Vygotsky: Conexões com Malaguzzi e o Reggio Aproximação. In: HENDRICK, J. **Próximos Passos para o Ensino da Maneira Reggio**. 2. ed. Upper Saddle River, NJ: Pearson, 2004.

REGOLAMENTO **SCUOLE E NIDI D'INFANZIA** Comune di Reggio Emilia. Marzo, 2009.

ROSEMBERG, Fulvia; Campos Maria M. **Creches e Pré-escolas no Hemisfério Norte**. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 1994.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

RINALDI, Carla. **O currículo emergente e o construtivismo social**. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. In: Carolyn Edwards, Lella Gandini, George Forman; tradução: Dayse Batista. Porto Alegre: Penso, 2016.

RONDARI, G. **Gramatica del la fantasia**. Barcelona, Reforma de la Escuela, 1979.

SOUZA, V. S. **Autor, texto e contexto: a história intelectual e o 'contextualismo lingüístico' na perspectiva de Quentin Skinner**. Rio de Janeiro, Fenix - Revista de História e Estudos Culturais, v.5, n. 4, Out/Dez. 2008. Disponível em: <http://www.revistafenix.pro.br>. Acesso em: 3 dez. 2019.

SOWELL, T. **Os intelectuais e a sociedade**. São Paulo: É realizações, 2011. Prefácio, Cap. 1 (p.17-27) e cap. 9 (p. 441-491)

STEMMER, Marcia Regina Goulart da Silva. **Educação infantil e pós-modernismo: a abordagem Reggio Emilia**. Tese da FSC, 2006.

VIEIRA, Carlos Eduardo. Intelligentsia e intelectuais: sentidos, conceitos e possibilidades para a história intelectual. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v.8, n.1, jan./abr., 2008.

_____. **Intelectuais e Educação**. Pensar a Educação em Revista, v. 1, p. 1-23, 2015. Disponível em: http://www.pensaraeducacaoemrevista.com.br/vol_1/vol_1_no_1_full.html. Acesso em: 3 dez. 2019.

_____. **Contextualismo lingüístico: contexto histórico, pressupostos teóricos e contribuições para a escrita da história da educação**. Revista Brasileira de História da Educação, Maringá, v.17, n.3, julho/ setembro 2017. Disponível em <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article>.

VIEIRA, Daniele Marques. **O espaço-ambiente em uma perspectiva estético-didática para pensar a prática educativa e o currículo na educação infantil**. Revista Linhas. Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 161-183, maio/ago. 2018.

VECCHI, Vea. **Arte y Creatividad en Reggio Emilia** – El papel de los talleres en la educación infantil y sus posibilidades. Madrid: Editora Morata, 2013.

_____. **Art and Creativity in Reggio Emilia: exploring the role and the potential of ateliers in early childhood education**. Oxon: Routledge, 2010.

VILELA, Silvio Henrique. **Maria Montessori: o caminho dos sentidos**. Revista Teias. V.15. n. 38, p. 32-46. 2014.

VIGOTSKI, L.S. **La imaginación y el arte en la infancia**, Madrid. 1983

Vídeo de entrevista com Loris Malaguzzi. The days of childhood. Italian Radio and Television broadcasting company. April. 1993.

Sites de busca

www.scuolenidi.re.it

www.reggiochildren.it

www.reggiochildrenfoundation.org

<http://www.redsolare.org/>

<http://www.redsolare.org/red-internacional.html>

<http://www.diip.es/>

<https://www.istoreco.re.it/>

<https://www.laverita.info>

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ABNT. Associação Brasileira de Normas Técnicas. **NBR 10520**. Citações em documentos. Rio de Janeiro, 29 de setembro de 2002.

_____. **NBR 6027**. Sumário. Rio de Janeiro, 11 de janeiro de 2013.

_____. **NBR 6023**. Referências. Versão corrigida 2. Rio de Janeiro, 24 de setembro de 2020.

_____. **NBR 6024**. Numeração progressiva das seções de um documento. Rio de Janeiro, 01 de março de 2002.

_____. **NBR 14724**. Trabalhos acadêmicos. Rio de Janeiro, 17 de abril de 2011.

ANEXO A

Artículo publicado en La Verità [La Verdad], Año I Número 13, septiembre de 1945 Nueva literatura, nueva cultura

“Para que el arte puede llegar al pueblo y el pueblo al arte, es preciso, antes de nada, elevar el nivel general de la educación y de la cultura”. Lenin

Será bastante interesante hoy ver cómo impactan nuestras novedades literarias en la atmósfera.

Una noticia que se va configurando en función y como consecuencia de la actual transición histórica y social. Asistiremos a una metamorfosis impetuosa y revolucionaria, o ¿a una absorción tan lenta y progresiva como un fenómeno de ósmosis? A día de hoy la respuesta aún no está madura.

[...]

Mientras tanto, hay que reconocer que hubo arte, que existió, prosperando en las personas y en las cosas, que desempeñó su función soportando las críticas y los elogios. Hay que reconocer que vivió, en la distancia, en una fractura temerosa con la sociedad y esto, desde una perspectiva más amplia, si fue su mayor culpa, fue también su original calidad. Decimos hoy que este arte ha agotado sus funciones. Pero no se puede olvidar la contribución de estos artistas: su dedicación y sus experiencias, algunas veces más y otras menos valiosas, son una realidad histórica y por lo tanto, innegables.

Actualmente, expuestos a nuevos ideales y concesiones que nos van a sorprender por su gran belleza y justicia, predecimos que nuestro arte y nuestra literatura van a vivir una nueva expresión, expresión, y más aún, una nueva esencia. De no ser así no podrían insertarse en la nueva realidad ética y social, y por lo tanto se condenarían a sí mismos, poniendo en peligro el nuevo espíritu informador y educativo.

[...]

Para encontrar hoy algo vivo es preciso remontarnos hasta Giovanni Verga, es decir, hasta el artista que en su trabajo más íntimo supo hallar la síntesis liberadora de la observación, la sublimación artística del espíritu popular. Mientras D'Annunzio, con sus líricas y su prosa parecía celebrar la exaltación de la forma, la primera descomposición de la siempre poco estable burguesía italiana, la voz del

escritor siciliano Giovanni Verga resultó realmente revolucionaria, como para indicar el camino verdadero del arte. Pero la advertencia, quizá por haberla pronunciado sin los suficientes adornos ni refinamiento, fue inútil. Y la literatura italiana se limitó de esta manera a los Malavoglia y al Maestro Don Gesualdo.

Los escritores de la generación de los años 1920 hasta nuestros días no vieron este camino, interpelados por una corriente vacía de pseudoarte que encajaba de forma admirable en una corriente política tan malvada como despojada de cualquier que formaban nuestros obreros y nuestros campesinos eran ignorados por los escritores encerrados en torres de marfil. Pesa sobre ellos un patrimonio demasiado profundo de ideales cristalizados, para que puedan darnos hoy o en un futuro más o menos cercano, obras de arte vitales y sinceras en el marco de este renacimiento. Nosotros tenemos que esperar que renazcan nuevos artistas entre los jóvenes y entre el pueblo. Porque las masas juveniles, como lo han sido en la lucha insurgente, serán las primeras en levantar la cabeza y en asimilar con una fecunda sensibilidad la realidad de los nuevos tiempos. (CAGLIARI, 2018, p. 41 e 42).

ANEXO B

Loris Malaguzzi Politizar la campaña (paz-región-progreso-libertad-socialismo) —de acuerdo con [Nilde] Iotti.

Poner el acento sobre la realidad local, la realidad de la temática de fondo, el empuje y las aspiraciones, el ansia de progreso y una mayor comodidad. Falta de escuelas – Escuela profesional subalterna – Reforma escolar.

Impuestos sobre el ganado = a monopolio, precio de los fertilizantes = autonomía de la región, campos deportivos, olimpiadas e infraestructuras generales para la juventud – falta de asili, emancipación femenina.

La clericalización de la vida pública. La crisis del arte, de la cultura y de las ciencias es el alto precio que el país ha pagado y paga al gobierno por el predominio de la restauración capitalista de 1947 hasta hoy, plagada de acuerdos entre las jerarquías católicas y el gran capital.

1. Retraso de la investigación científica en Italia.
2. Estructuras escolares obsoletas.
3. Oscurantismo frente a las masas (TV, radio, prensa escrita).
4. Medidas coercitivas e intolerancia frente a los grupos intelectuales (cine).
5. Recuperación de las maldiciones sanfedistas (carta episcopal contra el laicismo).
6. Reducción de la vida de las grandes masas de hombres y jóvenes afectados por la búsqueda de proteccionismo local y de una visión utilitaria de la vida, y de un compromiso degradante.

Existe la necesidad de explicar por qué se tiende a neutralizar las fuerzas intelectuales reduciéndolas a un puro tecnicismo, vaciando la cultura de sus objetivos orgánicos y manteniendo a los ciudadanos en un estado cultural degradante. Esta es seguramente una de las causas primarias de la desorientación de la juventud y de gran parte de los ciudadanos. Un choque entre las aspiraciones de la vida moderna que sigue avanzando y el retraso económico y cultural de Italia.

La escuela está separada de la vida, las protestas de los jóvenes se dirigen hacia posiciones individualistas y pasivas. La juventud es el testimonio del fracaso ideal y moral de la clase dirigente. La reconstrucción debe ser sobre nuevas bases, modernas, racionales y laicas (CAGLIARI, 2018, p. 77-78).

ANEXO C

Compromisso Comunista com a Eleição dos Órgãos Dirigentes da Escola, no âmbito da Luta pela Reforma, na reunião do Comitê Federal Comissão Federal e Provincial do Partido Comunista, outubro de 1974.

Lo que quisiera decir es que muchas de las cuestiones que tú (compañero Nanni) nos has dado como concluidas o resueltas totalmente, o ya suficientemente delineadas; en realidad, pueden ofrecernos aún un gran margen de espacio para intervenir. Quiero decir que creo que las confrontaciones pueden ser más abiertas de lo que tal vez tú aquí nos has dicho, o has intentado demostrarnos. demostrarnos. Pienso, especialmente en la situación que tenemos aquí en Reggio Emilia y en la Emilia-Romaña, la cual está firmemente anclada en un contexto político e histórico en términos que se conectan a la lucha antifascista y sus valores, que continúan ofreciendo anclajes para nuestra historia política: los valores de la laicidad y del laicismo; y también por los niveles de concienciación conseguidos alrededor de los valores de libertad y tolerancia etc. En síntesis, yo creo que nuestra situación política, reggiana y emiliana, nos ofrece objetivamente la capacidad y las posibilidades para una discusión más amplia de lo que tal vez, hemos tenido hasta ahora. ¿Qué quiere decir esto? Quiere decir que en el momento actual nos estamos enfrentando a un tema tan importante como lo es el de la escuela, un tema en el cual la democracia cristiana siempre tuvo bien metidas sus manos desde la Liberación hasta el día de hoy, usando la capacidad de la Iglesia y su fuerza de amplio alcance político y cultural, y que le ha permitido utilizar también una gran parte de su fortuna política en la fabricación de escuelas —de ahí las razones de las que he hablado: los valores característicos de la región, ligados al tipo de batallas políticas que caracteriza desde los tiempos de la Liberación al día de hoy nuestra acción; los modelos de gobierno que hemos logrado establecer en nuestra ciudad, en nuestra provincia y en nuestro Estado, por todas aquellas series de iniciativas políticas y culturales que han caracterizado también nuestra acción política en todos estos años. Creo que todo esto nos permite acercarnos al gran tema de los Decreti Delegati (decretos delegados), con una carga de mayor confianza de lo que tal vez haya sido el caso de las intervenciones aquí hoy. Por mucho que pueda ser difícil la prueba, por mucho que los decretos delegados ofrezcan un terreno extremadamente minado y creo que aquí, lúcidamente, todas las trampas insertadas en los decretos delegados han sido denunciadas claramente, todavía consideramos que la posibilidad de movimiento, de iniciativa, de realización que en nuestra ciudad y en nuestra provincia es posible poner en juego, nos puede ofrecer la posibilidad de conseguir notables resultados.

[...]

Además creo, que tal vez, convendría que nosotros fuésemos, en el momento mismo en que buscamos unificar nuestro discurso respecto los decretos delegados, respecto a la institución escolar como un todo, capaces ulteriormente de seccionar las funciones específicas que puedan pertenecer, probablemente, a un tipo de escuela y a otra, sin perder obviamente de vista la continuidad y la organización de las instituciones escolares. Consideramos que probablemente en nuestra ciudad, como en toda Italia, también la actitud de la Democracia Cristiana se tendrá que diferenciar cuando considere qué tipo de lucha llevarán a cabo en favor de la escuela primaria, y qué tipo de lucha tendrán en defensa de las escuelas secundarias, de las escuelas superiores y de las universidades.

[...]

Creo que la DC y las fuerzas clericales, preferirán usar tácticas desde dentro de las escuelas y de los institutos culturales que poseen en nuestra ciudad, buscando limitar la discusión, la amplitud y la variedad del debate y la amplitud de la confrontación, en unos términos absoluta y drásticamente reduccionistas, reconduciendo así los grandes temas de la batalla de un tema que es de tipo cooperativo y sectorial. Creo que nuestro problema es lograr sacar en una discusión pública, lo más amplia posible, las voces dirigentes, las voces políticas de la DC y del clero, y buscar, entonces, asumir nosotros la iniciativa de una serie de manifestaciones sin preocuparse de seleccionar al público ni los oradores, pero buscando tener un impacto en los ciudadanos de la comunidad, en los padres y en los maestros. Creo que a propósito de la cuestión de los padres, y concluyo, se necesita, en verdad, reflexionar si este es un tema que de alguna manera debe ser recuperado, así como el Partido lo está haciendo en estos últimos tiempos, alrededor de una voz política que en todos estos años fue subordinada, creo, a razones políticas o a razones, tal vez, de teorización bastante frágiles. Creo que no es posible en absoluto para un partido marxista aceptar una esquematización de la figura del individuo, del ser humano en los términos tan parcializados y reductivos. ¿Qué es un padre? No creo que sea posible para nosotros aceptar y ver en la figura del padre, y decir figura del padre es decir ciertamente algo muy ambiguo, no sé tampoco, aquí se indica como noción, que es un término de carácter ideológico, es un término de carácter existencial. Creo que ser padre es uno de los tantos atributos que pueden pertenecer a un individuo que no puede tolerar una escisión en su interior. Por lo tanto creo verdaderamente que cada batalla polémica alrededor de la figura del padre no debe aislarse de un examen simultáneo de la sociedad, cultura y mundo político de alrededor, con cuyo alrededor vive la figura del ciudadano, del padre, del trabajador como una sola persona, o no. Debemos tratar de quitar esta fragmentación, esta contextualización, este situar diferentes partes de la persona-padre dependiendo del contexto, dependiendo de las labores que desempeñe. Esta es verdaderamente una operación extremadamente peligrosa aún porque aceptando un discurso de este género, reconfirmamos la posibilidad, no solo teórica, sino también práctica, de estar frente a una especie de individuo al que es necesario cortar y dividir, que se presenta según hábitos diversos, según los lugares en que él se encuentra. Necesitamos recuperar, y las organizaciones sindicales necesitan recuperar una idea más unificada de quienes son los trabajadores, que incluya todos los aspectos de las competencias de los trabajadores y cómo estas pueden expresarse de diferentes maneras.

[...]

Por lo tanto mi discurso no es que quiera decir: entonces está bien, vamos a avanzar con los decretos delegados, aceptamos la figura del padre así como los decretos delegados quieren, y daremos al padre los roles que los decretos delegados les confían. En cambio, el problema es cómo crear alrededor de la figura del individuo, una amplia copresencia política, de estímulos políticos, de inversión política, de manera que podamos exigir de él una acción unívoca, un comportamiento unívoco, que signifique una totalidad absolutamente inquebrantable. Si los padres deben ir como representantes de sí mismos, o si los padres irán como representantes de fuerzas políticas o de fuerzas sindicales, todo esto no creo que pueda decidirse votando a favor de este o aquel rol para ellos... El problema está en el modo en que la figura del padre, del ciudadano o del obrero, del empleado, irán a

representar y a vivir los problemas que los decretos delegados querrán. Esto quiere decir que nosotros, nuestro Partido, las fuerzas sindicales, nuestras capacidades, instituciones culturales, necesitamos estar juntos, estar cerca en estos momentos de batalla y de confrontación, pero sobre todo ser capaces de representar las ideas, los modelos, el avance en los problemas escolares y culturales, ser capaces de dar un salto hacia adelante de todos los problemas que tienen que ver con nuestra escuela (CAGLIARI, 2018, p.73).

ANEXO D

I diritti dei genitori

I diritti dei genitori di partecipare attivamente, e con libera adesione ai principi statutari, alle esperienze di crescita, cura, formazione dei propri figli affidati all'istituzione pubblica.

Niente delega, niente estraneazione. Conferma invece di una presenza e di un ruolo dei genitori avvalorati dalla nostra lunga tradizione istituzionale.

Da una parte una forte, insistente sollecitazione della scuola che sa quanto può ricavare da una buona collaborazione delle famiglie per una maggiore sicurezza e serenità dei bambini e per l'avvio di una rete comunicativa che conduca ad una più vera e reciproca conoscenza e a una più proficua e condivisa ricerca delle modalità, dei contenuti e dei valori di una più efficace educazione.

Dall'altra parte genitori prevalentemente giovani, di diversa occupazione, maturità e cultura, e spesso di altra provenienza etnica ma tutti in conflitto con l'esiguità dei temi disponibili, i costi della vita, la difficoltà dei loro compiti, le paure della solitudine, le inquietudini del futuro e tutti con un gran bisogno e desiderio di contare, parlare, discutere e riflettere sui loro problemi, soprattutto sui temi di crescita ed educazione dei loro figli.

Se scuola e genitori convergono verso una cultura collaborativa - interattiva che è una scelta razionale e vantaggiosa per tutti - perché tutti inseguono esperienze più cariche di senso - allora si capisce quanto sia ostile e erronea la pedagogia dell'autosufficienza e della prescrizione e sia invece amica e feconda la pedagogia della partecipazione e della ricerca.

Partecipazione e ricerca sono in effetti dove termini capaci di riassumere molto della concezione più generale della nostra teoria educativa, quanto di riassumere i requisiti migliori per avviare e sostenere la realizzazione dell'intesa cooperativa tra genitori e insegnanti coi valori che essa aggiunge alla prospettiva educativa dei bambini.

I diritti dei bambini

I diritti dei bambini di essere riconosciuti soggetti di diritti individuali, giuridici, civili, sociali: portatori e costruttori di proprie culture e pertanto partecipanti attivi all'organizzazione delle loro identità, autonomie e competenze attraverso relazioni e interazioni con i coetanei, gli adulti, le idee, le cose, gli eventi veri e immaginari di mondi comunicanti.

Ciò, mentre sanziona premesse fondamentali per una più alta condizione di cittadinanza dell'individuo e dei suoi rapporti interumani, accredita ai bambini, e a ogni bambino, dotazioni e potenzialità native di straordinaria ricchezza, forza, creatività che non possono essere misconosciute e deluse se non provocando sofferenze e impoverimenti spesso irreversibili.

Di qui il diritto dei bambini di realizzare ed espandere tutte le loro potenzialità valorizzando le capacità di socializzare, raccogliendo affetto e fiducia e appagando i loro bisogni e desideri di apprendere: tanto più se rassicurati da una efficace alleanza degli adulti pronti a prestare aiuti che privilegiano più che la trasmissione di saperi e abilità, la ricerca delle strategie costruttive del pensiero e dell'agire.

Quest'ultimo aspetto è ciò che concorre a formare intelligenze creative, saperi liberi e individualità riflessive e sensibili attraverso ininterrotti processi di differenziazioni e integrazioni con l'altro da sé e le altre culture. Che i diritti dei bambini siano i diritti degli altri bambini è la dimensione di valore di una più compiuta umanità.



SCUOLE E NIDI D'INFANZIA
Istituzione del
Comune di Reggio Emilia

una carta per tre diritti

Loris Malaguzzi

Reggio Emilia, gennaio 1993

I diritti degli insegnanti

I diritti degli insegnanti e degli operatori di ogni scuola di contribuire all'elaborazione e all'approfondimento dei quadri concettuali che definiscono contenuti, finalità e pratiche dell'educazione, attraverso confronti aperti fra loro, con i componenti del coordinamento pedagogico e dei consigli di gestione sociale, in sintonia coi diritti dei bambini e dei genitori.

In questo modo concorrendo alle scelte dei metodi, delle didattiche, dei progetti di ricerca e osservazione, dei campi di esperienza, degli autoaggiornamenti ricognitivi e degli aggiornamenti professionali comuni, delle iniziative culturali, dei compiti della gestione sociale; e infine dei problemi connessi con l'organizzazione degli ambienti e del lavoro.

Questa rete-collaborativa e di interazioni multiple che si affida al contributo delle idee e delle competenze di ognuno e di tutti - e sempre aperta all'aggiornamento e alla sperimentazione - è già la proposta di un modello di ricerca, di interazione educativa, di cultura e di vita.

Un modello che non solo rianima i ruoli della scuola e della famiglia ma rinnova e rafforza profondamente le forme sociali di costruzione e ricostruzione dei saperi, rappresentandosi ai bambini come qualcosa di molto vivo e stimolante, perfettamente integrabile coi bisogni e desideri del loro mondo relazionale e di appropriazioni conoscitive.

Da parte degli insegnanti, di ciascuno di loro, una condizione per esaltare il dialogo e il confronto delle idee e delle esperienze e arricchire gli strumenti di valutazione e giudizio professionali.