

## **A Abordagem Educacional de Reggio Emilia para a Primeira Infância: Uma Visão de Pedagogia Participativa e da Escuta**

**Jorgiana Ricardo Pereira<sup>1</sup>**

### **Resumo**

O ensaio objetiva provocar reflexões acerca do que podemos aprender com a abordagem de Reggio Emilia para a Educação Infantil e corroborar para que esta aprendizagem inspire a realização de ações que impulsionem a efetivação do direito das crianças de aprender e se desenvolver com bem-estar, por meio de suas comunicações e experiências concretas, realizadas a partir de suas múltiplas linguagens no cotidiano de creches e pré-escolas. O ensaio resulta de estudos teóricos desenvolvidos em uma pesquisa de doutorado que teve como objeto de estudo a Pedagogia em contextos de Educação Infantil. A Pedagogia Participativa desenvolvida em Reggio Emilia foi se compondo como uma Pedagogia da Relação e da Escuta, afirmativa de um sistema de relações e comunicação recíprocas que convidou o mundo a olhar “com olhos de criança”<sup>2</sup> para as mais de “cem linguagens da criança” e para seus direitos.

Palavras-Chave: Reggio Emilia; Pedagogia da Relação e da Escuta; Educação Infantil; Crianças.

### **Reggio Emilia Educational Approach to Early Childhood: A Vision of Participatory and Listening Pedagogy**

#### **Abstract**

The essay aims to bring about reflections upon what we can learn from Reggio Emilia's approach to Early Childhood Education and how it may corroborate to inspire actions that boost the implementation of children's right to learn and develop. This learning and development should occur as a result of their com-

---

1 Universidade Federal do Ceará/Unidade Universitária Núcleo de Desenvolvimento da Criança, Fortaleza-CE, Brasil. Email: jorgianaricardop@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0592-3261>

2 Título de uma das obras do italiano Francesco Tonucci, pedagogo, pesquisador e renomado ilustrador.

munications and concrete experiences which consider their multiple languages, in daycare centers and preschools. The essay results from studies which were the theoretical background of a doctoral research that aimed to studying the Pedagogy, in contexts of Early Childhood Education. The Participative Pedagogy developed in Reggio Emilia has emerged as Pedagogy of Relationship and Listening. This approach is affirmative of a system of reciprocal relations and communication that invited the world to look with "child's eyes" at the more than "one hundred children's languages" and their rights.

Keywords: Reggio Emilia; Pedagogy of Relationship and Listening, Early Childhood Education, Children.

## **Enfoque Educacional de Reggio Emilia para la Primera Infancia: Una Visión de Pedagogía Participativa y de la Escucha**

### **Resumen**

El ensayo tiene como objetivo estimular reflexiones acerca de lo que podemos aprender con el enfoque de Reggio Emilia para la educación infantil y corroborar para que este aprendizaje inspire la realización de acciones que promuevan el cumplimiento del derecho de los niños de aprender y desarrollarse con bienestar, a través de sus comunicaciones y experiencias concretas, realizadas desde sus múltiples lenguajes en el cotidiano en guarderías y preescolares. El ensayo se obtiene de estudios teóricos desarrollados en una investigación de doctorado, cuyo objeto de estudio fue la pedagogía en contextos de Educación Infantil. La Pedagogía Participativa desarrollada en Reggio Emilia fue compuesta como una Pedagogía de la Relación y la Escucha afirmativa de un sistema de relaciones y comunicación recíprocas que invitó al mundo a mirar "con ojos de niño" para los más de "cien lenguajes del niño" y sus derechos.

Palabras Clave: Pedagogía de la Relación y la Escucha, Educación Infantil, Niños.

## **1. O contexto Reggiano: Uma cidade e uma região**

A experiência educacional de Reggio Emilia (Reggio) vem sendo desenvolvida há mais de 50 anos, a partir de uma história coletiva, que revela como uma cidade assumiu a responsabilidade pela educação das crianças (Moss, 2016; Vecchi, 2017).

Nas creches e escolas da infância<sup>3</sup> reggianas (Vecchi, 2017), a educação das crianças é objeto de preocupação e responsabilidade comunitária, representa um pronunciamento acerca do respeito pelos direitos de todas as crianças e de suas famílias (Malaguzzi, 2016). Ao se referirem ao trabalho educacional que desenvolvem em Reggio, que se traduz em uma Pedagogia da Relação e da Escuta, baseada em uma perspectiva de relações de cooperação e de escuta sensível (Malaguzzi, 2016; Rinaldi, 2016), os educadores de Reggio preferem usar os termos “nosso projeto”, “nossa experiência” (Edwards et al., 2016) e “nossa abordagem” (Malaguzzi, 2016). Essa opção faz alusão tanto ao fato de que o trabalho que desenvolvem é colaborativo como à ideia de que ele não é fixo e rotineiro, pois está em constante experimentação e transformação (Edwards, et al., 1999; 2016; Malaguzzi, 2016; Zero, 2014).

Reggio pertence à região da Emilia Romagna; é uma cidade situada no norte de Itália, internacionalmente conhecida pela qualidade da Educação Infantil (EI). Além dessa cidade, outras no norte de Itália realizam projetos inovadores no âmbito da educação das crianças pequenas (Lino, 2018; Moss, 2016).

Em relação à região da Emilia Romagna, Edwards et al. (2016) ressaltam que ela tem elevado nível de “comunidade cívica” em que seus cidadãos se juntam por relações horizontais de solidariedade social, reciprocidade e cooperação. Dialogando com as informações coletadas por Robert Putman, os autores destacam que entre as 20 regiões da Itália,

Emilia Romagna tem os níveis mais altos de responsabilidade civil e confiança básica nas instituições e nos políticos locais [...]. Conceitos populares de democracia participativa garantem que as pessoas podem e devem falar “como protagonistas” em seu nome e no de seu grupo, com base na experiência pessoal e em seu grau de conscientização. Os cidadãos reverenciam suas tradições de organização de todos os estratos da sociedade para resolver problemas sociais juntos por meio de partidos políticos e cooperativas econômicas (agrícolas, de mercado, de crédito, trabalhistas e sindicatos). Essas tendências coletivistas não são recentes, remontando às corporações de ofício e às repúblicas comunitárias do século XVI; elas são uma fonte forte de identidade e orgulho para as pessoas da região da Emilia Romagna em geral e da cidade de Reggio Emilia em particular. (Edwards et al., 2016, pp. 26-27)

É notável que a cooperação, base da abordagem reggiana, constitua um conceito com intenso valor político e social na região da Emilia Romagna e em Reggio

---

<sup>3</sup> Escolas da Infância em Reggio referem-se ao que no Brasil é denominado pré-escola e em Portugal jardim de infância ou pré-escolar.

(Gandini, 2016). Como observa Gardner (2016), embora seja convidativo, seria uma falha tentar copiar essa abordagem, pois ela está enraizada nas condições locais, não podendo ser transportada. Não obstante, a literatura nos permite conhecer e refletir sobre suas práticas e aprender com elas, “[...] uma vez que nenhum lugar do mundo contemporâneo conseguiu ter tanto sucesso como as escolas de Reggio Emilia” (Gardner, 2016, p. 15).

Para Bruner (2016), nenhum dos bons exemplos de educação que pôde conhecer o preparou para o que veria em Reggio. Em suas palavras, o que o marcou “[...] foi ver como a imaginação era cultivada ali, reforçando ao mesmo tempo a noção do possível das crianças. Era a expressão de algo profundamente enraizado na própria cidade, algo muito Reggiano” (p. 17).

Ainda segundo Bruner (2016), “[...] em Reggio, é possível conhecer uma rara forma de gentileza, uma forma preciosa de respeito recíproco” (p. 17), que em sua análise pode ser decorrente da proeminência na cidade dos serviços sociais, mas que independente da origem é uma qualidade intrínseca do lugar.

As características próprias da região de Emilia Romagna têm sua gênese no movimento das cooperativas italianas dessa região, que se inspiraram em ideias progressistas para a criação de redes de apoio mútuo em circunstâncias de necessidade<sup>4</sup>. Essas associações cooperativas foram fortes apoiadoras do projeto educacional reggiano (Edwards et al., 2016).

A experiência de Reggio vem sendo desenvolvida há mais de cinco décadas. Na apreciação de Moss (2016), a sustentabilidade prolongada do seu projeto não é uma norma, mas uma exceção que exige maiores pesquisas. O estudioso destaca que esse projeto é um exemplo de microprojeto local de experimentalismo democrático, cujos inúmeros progressos e conquistas se deram não em função do Estado italiano ou da imaginação do governo nacional (que jamais o apoiou), mas apesar dele. Segundo Gandini (2016), “ao longo dos anos, os educadores de Reggio desenvolveram uma filosofia baseada em uma parceria entre crianças, professores, pais, coordenadores educacionais e a comunidade” (p. 316).

As origens da filosofia a que se refere Gandini (2016) se encontram nas origens humildes e, ao mesmo tempo, extraordinárias, como refere Malaguzzi<sup>5</sup> (2016) e

---

4 Os habitantes de Reggio Emilia sempre tiveram um caráter cooperativo e forte de independência. Seus cidadãos, no século XX, cumpriram um importante papel no movimento de resistência contra o fascismo e a ocupação nazista, o que fez com que a cidade recebesse uma medalha de valor militar, a maior honra da nação (Piccinini & Giudici, 2016).

5 O ano de 2020 marca o centenário do nascimento de Loris Malaguzzi, professor italiano, mundialmente conhecido como impulsionador da abordagem educacional de Reggio Emilia para a primeira infância. Como refere Formosinho (2018), na segunda metade do século XX, Loris Malaguzzi se tornou um dos nomes mais desafiadores e inspiradores na Pedagogia da Infância. Durante décadas ele trabalhou na educação e

Spaggiari (1999). Situam-se, pois, nas experiências educacionais que se desenvolveram nas regiões de Emilia Romagna e Toscana, em 1945, após a Segunda Guerra Mundial. É com base nessas experiências, especificamente as situadas em Reggio, que se dá continuidade a esse ensaio

## 2. Experiência de Reggio: Ações e princípios constitutivos e orientadores

A originalidade da abordagem educacional de Reggio está em sua gênese, que tem nas iniciativas e ações participativas e colaborativas dos cidadãos sobreviventes das tragédias da Segunda Guerra (mulheres, homens, pais, jovens, fazendeiros, grupos feministas, ex-integrantes dos grupos de resistência, sindicatos e cooperativas) seu marco inicial (Malaguzzi, 2016; Spaggiari, 2016).

Tais iniciativas e ações basearam-se em valores da cooperação e do envolvimento e uniram pessoas de todos os estratos sociais (Spaggiari, 2016). As primeiras ocorreram em 1945, em Villa Cella, onde a primeira escola foi erguida por um coletivo de cidadãos, a maioria pais<sup>6</sup>, que retiraram dos entulhos da guerra o material que precisavam para construir uma escola para as crianças (Gandini, 2016; Malaguzzi, 2016).

Sobre esse início, Malaguzzi (2016) destaca que: “[...] ver um tanque de exército, seis cavalos e três caminhões gerando uma escola para crianças é extraordinário” (p. 52). Como destaca, o que ocorreu em Villa Cella foi somente o início. Foram criadas outras escolas nas circunvizinhanças e nos lugares mais pobres da cidade, todas administradas pelos pais.

Malaguzzi (2016) afere que a valiosa história desse início ratifica que uma nova experiência educacional pode surgir das situações menos esperadas. A frase “[...] ensinando enquanto nós mesmos aprendíamos” (p. 47), referida por ele, integra a dinâmica do trabalho que realizava junto aos professores e crianças nessas escolas.

Segundo o pedagogo italiano, os professores dessas escolas haviam estudado em diversas instituições católicas ou em outros colégios privados e eram bem diferentes uns dos outros; todavia suas ideias eram amplas e ousadas. Tinham uma energia cujos limites não podiam ser visualizados. De acordo com Malaguzzi (2016), a tarefa exigente de conseguir que todos os pais colaborassem com o trabalho desenvolvido nas escolas foi impulsionada pelos professores quando perceberam alguns problemas

---

administração pública educacional de Reggio, liderando e apoiando, com sua atuação, dedicação e estudo a educação das crianças pequenas nessa cidade.

6 Nesse contexto, o termo pais inclui homens e mulheres. Portanto, é utilizado em sentido geral para se referir a mães e pais, em síntese às famílias das crianças.

de saúde e dificuldades das crianças com a língua italiana padrão, que era estranha para elas, pois, ao longo de muitas gerações, suas famílias falavam dialetos locais.

Malaguzzi (2016) pontua que ao iniciarem o trabalho com os pais, medo e entusiasmo eram sentimentos presentes. Destaca que tinham consciência de suas limitações, fazendo alusão às dificuldades que enfrentaram para encontrar formas para aumentar os recursos disponíveis e para prever como iriam usá-los com as crianças. O principal impulsionador da abordagem reggiana menciona que conseguiam imaginar o imenso desafio que isso envolvia. No entanto, não conheciam, ainda, suas próprias capacidades, tampouco as das crianças. Assim, foram claros com as mães e referiram que assim como seus filhos, todos tinham muito o que aprender.

Foi nesse contexto que o princípio orientador do bom senso coletivo nas escolas dirigidas pelos pais (Gandini, 2016) foi afirmado, qual seja: “[...] que as coisas relativas às crianças e para as crianças somente são aprendidas através das próprias crianças” (Malaguzzi, 1999, p. 61), contrapondo-se à forte sociedade adultocêntrica.

Embora soubessem que esse princípio era verdade e mentira ao mesmo tempo, ele se tornou parte importante da “sabedoria coletiva” da experiência de Reggio e lhes concedeu a base para instituir uma permanente busca por coerência interna entre a teoria e a prática nas escolas de El. Desta forma, o essencial era orientar-se por conceitos teóricos amplos que garantissem a coerência de suas escolhas práticas e o contínuo crescimento profissional (Malaguzzi, 2016; Zero, 2014).

Esse princípio foi igualmente importante para seguirem até 1963, ano que marca, formalmente, a experiência como municipal e comunitária, com a criação da primeira escola municipal laica para crianças pequenas (Malaguzzi, 2016; Rinaldi & Piccinini, 2016). Essa escola se baseou nas escolas administradas pelos pais e foi delas que veio o primeiro grupo de professores (Malaguzzi, 2016).

Malaguzzi (2016), se referindo sempre ao coletivo no qual se incluía e que tornou possível a experiência reggiana, menciona que com a criação desta escola, nem sempre de forma amigável, muitos olhos, os observavam. Nesse contexto, argumenta que era necessário não cometer muitos erros, uma vez que precisavam ganhar confiança e respeito na defesa que faziam dos direitos das crianças.

Entre inúmeras conquistas alcançadas ao longo dos anos, destaca-se a integração das escolas administradas pelos pais na gestão municipal de Reggio e o reconhecimento nacional das escolas administradas pelo município. Nesse âmbito, Malaguzzi (2016) enfatiza que o desejo de todos que integravam o projeto educacional era manter-se fiel à filosofia aprendida com os eventos extraordinários que marcaram seu início.

O pedagogo italiano menciona que a primeira filosofia aprendida com esses acontecimentos foi conferir significado humano e civil à existência; conseguir conduzir decisões com perceptibilidade de ideias e finalidades; e aspirar pelo futuro da humanidade. Além disso, destaca que esses acontecimentos garantiram outra coisa a que eles sempre procuraram ser fiéis; tratava-se dos pedidos dos pais e, especialmente, das mães, para que a escola que construíram fosse uma escola diferente, capaz de educar os seus filhos de um modo distinto de antes. Em sua análise, a equação desse desejo era simples:

Se as crianças tinham direitos legítimos, então elas também precisavam de oportunidades para desenvolver a sua inteligência e para serem preparadas para o sucesso que não poderia, nem deveria escapar-lhes. Essas eram as ideias dos pais, expressando uma aspiração universal, uma declaração contra a traição do potencial das crianças e um aviso de que as crianças precisavam, antes de tudo, serem levadas a sério e terem a nossa confiança. (Malaguzzi, 2016, p. 53)

As ações que dão forma às origens extraordinárias da abordagem de Reggio anunciam seus princípios constitutivos e orientadores iniciais, que integraram o trabalho educacional desenvolvido ao longo dos anos, quais sejam: 1) o trabalho colaborativo, o qual tem na participação e envolvimento das famílias das crianças, professores, crianças e comunidade sua maior virtude. Em síntese, a construção de uma comunidade educativa, dedicada a garantir a qualidade da educação das crianças pequenas; 2) o respeito pelo direito de participação dos três protagonistas da educação (crianças, professores e famílias); 3) o respeito pelos direitos, competências e potencial das crianças e o reconhecimento de que temos muito a aprender com elas, especialmente sobre elas; e 4) a construção de uma escola para crianças que efetive o respeito por seus direitos, potenciais e competências.

Tais princípios foram a base para a construção da filosofia educativa do projeto de Reggio e para o estudo crítico e reflexivo realizado de forma permanente, intensa e experimentada por Loris Malaguzzi, seus colaboradores e sua equipe, que incluiu várias teorias e ampla literatura ao longo dos anos. O impulsionador da experiência reggiana refere que essa vasta rede de fontes de inspiração transcorreu ao longo de diferentes gerações e expressa as escolhas e seleções que fizeram ao longo dos anos. Afirma, ainda, que:

A partir dessas fontes, recebemos ideias duradouras e ideias de vida curta – tópicos para discussão, razões para encontrar conexões, desacordos com mudanças culturais, ocasiões de debate e estímulos

para confirmar e expandir práticas e valores. Ao todo, adquirimos uma noção de versatilidade da teoria e da pesquisa. (Malaguzzi, 2016, p. 56)

Não obstante o valor das fontes, Malaguzzi (2016) lembra que diálogos sobre educação não podem se restringir à literatura pedagógica, devendo abranger a política e as grandes mudanças e transformações sociais na economia, na ciência, nas artes e nos relacionamentos e práticas sociais humanas, que influenciam a forma como os adultos e as crianças encaram a vida.

O estudioso menciona que as teorias da abordagem de Reggio derivam de diferentes campos e elas e os eventos que realizaram com as próprias mãos são fontes de reflexão. Em sua perspectiva, uma teoria que resuma todos os fenômenos da educação não existe. Não obstante, refere que a abordagem possui um núcleo sólido, decorrente da opção que fizeram pela educação ativa e por suas teorias e experiências.

Esse núcleo se concretiza em representações particulares acerca da criança, do professor, da escola, da família e da comunidade, as quais, em conjunto, produzem uma cultura e uma sociedade que vincula, de forma ativa, crescimento individual e social (Malaguzzi, 2016).

### **3. Pedagogia da Relação e da Escuta: A imagem de criança e a Teoria das Cem Linguagens**

Na abordagem educacional de Reggio para a EI, a afirmação de uma Pedagogia da Relação e da Escuta é uma das metáforas que a distingue. Essa perspectiva de Pedagogia reflete a forma como as creches e pré-escolas (seus espaços, tempos, materiais, objetivos), a criança, a família, a comunidade, o professor e os demais profissionais (suas competências, seus papéis, suas ações), a aprendizagem (de crianças e de adultos), as relações e a escuta dos sujeitos são compreendidas e consolidadas no trabalho educativo.

Essa Pedagogia coloca crianças, pais e professores como os três protagonistas, ou seja, como partes essenciais da EI, tendo em vista a compreensão de que considerar a criança como sujeito central da educação é importante, mas que isso não é suficiente para manter consistentes relações de cooperação e troca. Assim, é necessário que os professores e as famílias também sejam sujeitos centrais da EI (Malaguzzi, 2016).

Malaguzzi (1999; 2016) pondera que a experiência de Reggio sempre buscou o objetivo de construir uma escola capaz de estimular e fortalecer as relações. Em suas palavras, “uma escola [...] deve incorporar maneiras de viver em conjunto, de intensificar relações entre os três protagonistas centrais, de garantir atenção total

aos problemas da educação e de tornar a participação e a pesquisa mais ativas” (Malaguzzi, 2016, p. 59).

O pedagogo italiano explica que nas escolas de El reggianas o sistema de relações é ao mesmo tempo real e simbólico e cada pessoa nesse sistema tem um papel-relação formal com os outros. Assim, no âmbito de uma Pedagogia da Relação e da Escuta, adultos e crianças têm papéis complementares: fazem perguntas, ouvem e respondem uns aos outros.

Malaguzzi (2016) observa que essas relações permitem às crianças viverem a infrequente efetivação do seu direito de aprender por meio de suas comunicações e experiências concretas. Considera que um sistema de relações contém intrinsecamente uma capacidade potencialmente autônoma de educar. Esse sistema é entendido como uma presença física sempre constante e mais intensamente quando o progresso se faz difícil. Contudo, as relações, enquanto dimensão de conexão primária da experiência de Reggio, não são compreendidas somente como um envelope quente e protetor, mas como um conjunto dinâmico de forças e elementos que interagem com um propósito comum.

A força de uma abordagem que tem entre seus fundamentos as relações colaborativas, como lembra Malaguzzi (1999; 2016), está na forma como se deixam claras as condições imprescindíveis para as relações e a interação e para a imagem que se tem dos sujeitos dessa educação.

A imagem de criança com direito, potencial e competência constitui desde o início da experiência de Reggio um dos seus pontos fundamentais de sustentação, o que levou Malaguzzi e sua equipe a convidarem todos (famílias, professores e comunidade) para olharem para a criança, para aprenderem sobre ela, com ela. Essa opção incluiu aprender formas de se relacionar, interagir e se comunicar coerentes com o potencial das crianças, e, ao mesmo tempo, afirmou professores e famílias como sujeitos aprendentes e competentes.

Malaguzzi (1999; 2016) refere uma imagem de criança como pessoa concreta, com direitos legítimos, inteligente, com potencial, ativa e competente na exploração e descoberta do mundo e na comunicação de suas descobertas por meio de “cem e mais cem... linguagens”, as quais permitem aprender sobre ela, em relação e em interação com ela. Essa visão de criança é o ponto de incidência que cria uma coerência interna entre a teoria e a prática nas escolas infantis de Reggio. De tal modo, essa imagem de criança com cem e mais cem... linguagens é constitutiva da Pedagogia da Relação e da Escuta.

Ao salientar a importância de aprender e reaprender junto com as crianças, Malaguzzi (1999; 2016) coloca isso como ponto central do projeto de Reggio. O pedagogo

lembra que os adultos e as crianças usam processos diferentes para aprender e, da mesma forma, honram princípios, criam estratégias e seguem caminhos diferentes. Portanto, a escolha de aprender com as crianças exige estar consciente da representação de criança que deve orientar as ações, as relações e as propostas que se desenvolvem com ela, de modo a não trair o seu potencial, a sua competência, a sua inteligência, as suas formas peculiares de aprender e de se comunicar.

Uma vez mais, ressaltando a competência das crianças, Malaguzzi (2016) destaca que aqueles que se dedicaram a estudá-las e a pesquisá-las a sério descobriram sempre seus pontos fortes e não seus limites, suas capacidades surpreendentes e extraordinárias e não suas fraquezas. Viram sua competência, aliada à busca e à necessidade inesgotável de expressão e realização.

A visão de criança como sujeito competente, com o qual se aprende, pesquisa e tenta entender e encontrar significados para as coisas do mundo que se manifestam no cotidiano vincula-se à busca de significados, um objetivo que caracterizou o projeto de Reggio.

Como descreve Rinaldi (2016), “uma das primeiras perguntas que nós fazemos como educadores, é: ‘Como podemos ajudar as crianças a encontrarem significado no que fazem, no que encontram e no que vivenciam? E como podemos fazer isso para nós mesmos?’” (p. 235). A busca de significado é essencial à vida; não se pode viver sem significado, pois a ausência dele a deixa sem identidade. As crianças, desde que nascem, têm o desejo e a habilidade de procurar pelo significado da existência e de si mesmas; é comum ouvi-las perguntarem: “Por que?”, “Como?”, e o “Quê?”, e elas precisam ser escutadas.

A escuta representa o encontro e o diálogo que honra as crianças e as cem linguagens que potencialmente possuem para buscar significado. Representa um chamamento para a ação sensível de ouvir e para o direito de ser ouvido com todos os sentidos (Rinaldi, 2016).

O poema “As cem linguagens da criança”, de Loris Malaguzzi, pode ser entendido como uma metáfora da Pedagogia da Relação e da Escuta, ao mesmo tempo em que ressalta diversas e inúmeras linguagens que mostram uma imagem de criança competente e seus numerosos potenciais para se comunicar e se expressar, destaca o importante papel da sociedade, da escola de El e do professor na escuta e na ampliação dessas linguagens.

Esse poema conecta-se à imagem de criança que dá identidade à Pedagogia da Relação e da Escuta e à teoria das cem linguagens das crianças, sensivelmente compendiada nas palavras que lhe dão sentido.

A teoria das cem linguagens das crianças faz referência, entre outros aspectos, às diversas formas e sentidos que as crianças utilizam para se expressar, agir e experimentar. Os educadores de Reggio já referiram que utilizam o termo linguagens como metáfora para as diferentes formas por meio das quais os seres humanos se expressam e como uma visão mais vasta da extraordinária competência das crianças (Edwards et al., 2016).

De acordo com Rinaldi e Piccinini (2016), a teoria das cem linguagens é, acima de tudo, uma teoria política e cultural. É uma teoria que enaltece o valor da pluralidade, das diferenças e do diálogo entre as diferenças. É uma teoria que tem o pluralismo como ponto inicial para todas as discussões acerca de qualidade e democracia. As autoras lembram que quando a teoria teve início, falar de cem línguas, em um tempo em que um ínfimo número de línguas exercia domínio cultural, era falar do direito de conceder voz e linguagem àqueles que não eram tampouco reconhecidos como detentores de uma linguagem.

Segundo Cooper (2016), “a teoria das cem linguagens, conforme proposta pelos educadores de Reggio oferece um novo ponto de vista para enxergar as crianças em seu brilho e competência na construção e desenvolvimento de sua própria compreensão” (p. 293). Essa teoria é resultante de décadas de observação e documentação detalhada e reflexiva dos processos de aprendizagem, realizados por crianças e adultos no cotidiano das escolas de El de Reggio. É uma teoria coerente com a imagem de criança, de escola, de professor, de aprendizagem e de comunidade da abordagem de Reggio, e aponta para uma dimensão transversal do trabalho educativo em Reggio – a dimensão estética.

No contexto de uma escola de Educação Infantil pensada para refletir um ambiente amável, um lugar de vidas e de relacionamentos entre adultos e crianças (Malaguzzi, 2016), é concedida importância crucial à dimensão estética do conhecimento, como provocadora do que Malaguzzi chamou de vibração estética (Vecchi, 2017).

Segundo o pedagogo italiano, a vibração estética “impulsiona a melhorar as construções da nossa sensibilidade interpretativa e criativa, a descobrir os valores e os efeitos do prazer que suscitam em nós e nos outros: um atrevimento para seduzir e serem seduzidos” (Malaguzzi, 2001, p. 74 apud Lino, 2013, p. 117). Nessa perspectiva, a vibração estética fomenta as relações, os processos de construção de aprendizagem e conhecimento, a imaginação e a criatividade.

Dessa forma, a dimensão estética se integra e se reflete na pluralidade, na complexidade e nas dimensões da Pedagogia da Relação e da Escuta que apoiam os processos de aprendizagem e de construção do conhecimento, por exemplo, os espaços e a documentação pedagógica (Vecchi, 2017; Zero, 2014).

No âmbito dessa Pedagogia, é preciso sempre lembrar que a aprendizagem das crianças se vincula à forma como as relações se concretizam com elas (Malaguzzi, 2016). Como enfatiza seu título, há elevada valorização da relação e da escuta no trabalho educacional. A escuta afetuosa, atenta, respeitosa e solidária (Vecchi, 2017) é considerada importante para as crianças e para os adultos na significação de suas experiências, investigações, atividades e aprendizagens. A escuta conecta as pessoas e permite identificação e reconhecimento das diversas linguagens que as crianças (especialmente) e os adultos usam para se comunicar; apoia o desenvolvimento da compreensão e, por conseguinte, o desenvolvimento do que Rinaldi (2016) identifica como “uma teoria interpretativa”, uma narrativa que concede sentido ao mundo em que está inserido. Conforme a autora, essas teorias são a expressão do ponto de vista das crianças sobre as coisas e a vida. A pedagoga<sup>7</sup> lembra que as teorias que as crianças podem elaborar, para que existam, precisam ser compartilhadas e comunicadas, usando todas as linguagens. Ressalta o potencial da comunicação de um sujeito para outro, das teorias que elabora sobre as experiências que vivencia para a conversão do mundo em algo a ser compartilhado. Partilhar teorias é uma resposta à dúvida. Por essa razão, qualquer teoria, para existir, necessita ser comunicada e ouvida. “Aí jaz a base da ‘pedagogia da relação e da escuta’ que distingue o trabalho em Reggio Emilia” (Rinaldi, 2016, p. 235).

Essa Pedagogia Participativa considera que, para crianças e adultos, o ato de compreender está interligado à capacidade de elaborar uma interpretação, que é denominada de teoria interpretativa que atribui significados, ou seja, explicações satisfatórias para coisas e eventos do mundo. Contudo, essa teoria não se resume a um conjunto simples de ideias. Tais ideias precisam ser convincentes e capazes de satisfazer necessidades intelectuais, afetivas e estéticas de quem as elabora, e, ao mesmo tempo, serem entendidas como provisórias. Portanto, precisam estar abertas ao questionamento, à discussão e à análise (Rinaldi, 2016).

#### **4. Gestão comunitária: Participação coletiva e social**

A abordagem educacional de Reggio é gerida por um processo colaborativo denominado gestão comunitária, também identificado como gestão social. Trata-se de um sistema de gestão onde crianças, professores, pais e comunidade participam

---

<sup>7</sup> Os pedagogistas são responsáveis pela coordenação pedagógica das creches e pré-escolas, mas não ficam de forma permanente nessas instituições, exercem inúmeras atividades articuladas a essa coordenação no sistema de educação municipal (Cagliari e tal., 2016).

para garantir às crianças uma educação de qualidade, que corresponda aos seus potenciais, direitos e competências.

A gestão social tem suas origens na participação comunitária, que tornou possível a constituição do projeto educativo reggiano, a partir das iniciativas que se desenvolveram na região de Emilia Romagna após a Segunda Guerra (Spaggiari, 2016), já mencionadas.

Spaggiari (2016), pedagogo e ex-diretor das creches e pré-escolas reggianas, pondera que a ideia de participação social é vista como uma forma de promover a inovação, de proteger as instituições de educação dos perigos da burocracia excessiva e de estimular a cooperação entre pais e professores. Refere, ainda, que a participação social, desde os seus primórdios, teve como propósito a constituição de uma escola que envolvesse as famílias das crianças, professores e demais profissionais e cidadãos não somente na gestão da escola, mas, além disso, na defesa dos direitos das crianças.

A gestão comunitária não se resume a uma metodologia de governo. Seus objetivos são uma parte integral das ideias que dão forma ao projeto de Reggio e que são centrais para seu desenvolvimento e concretização. A gestão comunitária busca promover uma consistente e contínua interação e comunicação entre educadores, crianças, pais e a comunidade (Spaggiari, 1999; 2016). Deste modo, ela enriquece o valor de uma experiência educacional cujas origens e objetivos fundamentam-se nos princípios da colaboração, da comunicação e da solidariedade.

Nesse âmbito, a participação é tão essencial para as famílias das crianças como a participação das crianças e dos educadores. A família sempre foi considerada um elemento essencial no processo educacional em Reggio e a gestão social investe muito na participação dos pais. A comunidade como um todo integra esse sistema “tripartite” de gestão social e torna-se um quarto componente, com influência e valor próprio (Spaggiari, 1999; 2016).

Malaguzzi (2016), ao discorrer sobre o trabalho colegiado dos professores, menciona que as duplas de “coensino” foram imprescindíveis para a edificação progressiva da gestão comunitária e da parceria com os pais, cuja base do diálogo era o processo de aprendizagem das crianças, respeitando seu potencial e seus direitos.

Os momentos de participação organizada das famílias são vários e diversos. Conforme Spaggiari (1999; 2016), os pais são envolvidos nas discussões e nas tomadas de decisões realizadas coletivamente em cada escola; os professores envolvidos na gestão comunitária ampliam o campo de participação, incluindo todos os adultos que trabalham nas escolas, uma vez que todos devem compartilhar a responsabilidade que decorre de sua participação em uma comunidade educativa. A participação das crianças ocorre em diferentes momentos do cotidiano, quando se expressam

e se comunicam por meio de suas múltiplas linguagens, escolhas e preferências, que são lidas e interpretadas pelos adultos e incluídas no planejamento do trabalho pedagógico e na gestão social.

Em cada creche e pré-escola, a gestão comunitária acontece a partir da atuação do seu Conselho da Infância-Cidade. Esses conselhos são eleitos em cada instituição, de três em três anos, por pais, professores e cidadãos que estejam presentes na assembleia de eleição. Seus integrantes têm como referência para suas ações coletivas o compartilhamento de valores que desenham o projeto de Reggio, como a participação, a responsabilização, a abertura às relações e à troca de ideias, a disposição para arriscar e contemplar mudanças (Spaggiari, 2016). Spaggiari (2016) explica que o Conselho da Infância-Cidade escolhe representantes para participarem do Interconselho. É o conselho mais abrangente da gestão educacional central do Município de Reggio. O pedagogo assinala que o processo de gestão social nas instituições se manifesta de formas distintas, pois os estilos e os procedimentos não são iguais. Observa que as diferenças acrescentam valor à gestão social e revelam que o processo gerencial em cada instituição é resultado de decisões e soluções independentes, o que contribui para que as creches de pré-escolas se tornem lugares distintos e únicos, com uma identidade própria, dentro da abordagem educacional assumida por todos.

Malaguzzi (2016) menciona que a gestão comunitária sempre foi um componente importante da história da experiência reggiana e um grande sustentáculo para o trabalho de todos os envolvidos, um alento para resistir às muitas pressões contrárias que precisaram enfrentar ao longo dos anos. Enfatiza que em algumas ocasiões foi decisiva na renovação, unificação ou educação cultural. Em outros momentos, desempenhou um papel chave na mediação das relações com a gestão pública e as instituições políticas. Continuamente foi fundamental para fortalecer a posição de confiança no potencial das crianças e na defesa dos seus direitos – peculiaridade da experiência reggiana.

A gestão social não se localiza apenas na gestão da escola de El; está ligada também aos encaminhamentos das políticas educacionais. Ghedini (1994), ao ponderar acerca da gestão social como um modelo de gestão na região de Emilia Romagna, menciona três diferentes e integrados significados que ela abrange: o político – democracia e compartilhamento do poder nas decisões e ações; o cultural – trocas entre os profissionais, pais e comunidade; e o pedagógico – ação educativa situada nas crianças e no contexto.

Spaggiari (2016) destaca que a gestão social mostrou o seu valor ao longo dos anos, por exemplo, em sua habilidade para se adaptar a novas situações culturais e

sociais, as quais abrangem a contemporânea tendência dos pais de verem o mundo em termos individuais, em detrimento de visões políticas e ideológicas e a chegada de uma nova geração de professores, pedagogistas e atelieristas.

A abordagem de Reggio, ao longo do tempo em que se desenvolveu como uma Pedagogia Participativa, integrou os propósitos dessa Pedagogia aos propósitos de sua Gestão em seus diferentes e integrados âmbitos (político, cultural e pedagógico). De tal modo, a ideia de gestão social foi se edificando para apoiar e efetivar essa Pedagogia, entendida como proposta educacional ampla e democrática, cujas práticas planejadas em diálogo com as crianças traduzem uma visão de educação coerente com seus potenciais, direitos e competências. Tal visão exigiu que essa Pedagogia dialogasse com as famílias e fosse coerente com os potenciais e necessidades dos professores para efetivá-la no cotidiano.

## **5. Considerações Finais**

No decorrer deste ensaio, dialogou-se com conhecimentos que caracterizam a história da abordagem educacional de Reggio no âmbito da EI, chamando atenção para suas ações e princípios constitutivos e orientadores, os quais integram-se a sua ideia de Pedagogia, construída em permanente diálogo com a imagem de criança com direitos legítimos, rica em potencial e competente.

Com isso, por um lado, buscou-se provocar reflexões acerca do que se pode (sociedade, famílias das crianças e profissionais de EI) aprender com essa experiência e, por outro lado, colaborar para que esta aprendizagem inspire a realização de ações que impulsionem a efetivação do direito das crianças de aprender e de se desenvolver com bem-estar, por meio de suas comunicações e experiências concretas, realizadas a partir de múltiplas linguagens no cotidiano de instituições que ofertam esse atendimento educacional. Comunicações e linguagens que precisam ser vistas, observadas, escutadas, estudadas, conhecidas e reconhecidas.

O conjunto de ideias e conhecimentos acerca desta experiência educativa mostra como a perspectiva de Pedagogia da Relação e da Escuta é participativa. Suas formas de promover a participação são iluminativas do valor das relações de cooperação e da escuta recíproca. Esta Pedagogia é atenta e sensível à identificação e respeito pelas diversas linguagens das crianças, potenciais e competências, bem como à construção compartilhada entre crianças e adultos de conhecimentos sobre o mundo e a vida, situados na cultura e no contexto em que estão inseridos. Em síntese, é inspiradora de processos fundamentais à edificação de uma EI capaz de apoiar a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças.

Entre as reflexões e inspirações provocadas por este estudo, ressalto a compreensão de que a imagem de criança e a Pedagogia pensada para a educação da criança não podem estar em perspectivas opostas, mas situadas em pontos de vista recíprocos, de modo que a imagem de criança fortaleça a Pedagogia e a Pedagogia fortaleça a imagem de criança. É preciso que a Pedagogia realizada no cotidiano de instituições de EI assuma um compromisso explícito com as crianças. Essa foi a opção do projeto de Reggio.

Ademais, importa enfatizar a compreensão de que a Pedagogia da Relação e da Escuta se fundamenta na necessidade humana de compreensão de si e do mundo e na capacidade do ser humano para se comunicar e elaborar teorias sobre as experiências que vivencia. Deste modo, relação e escuta são aspectos indissociáveis e complementares do processo de elaboração individual e coletiva de significados. Isto porque a relação pressupõe a escuta e a escuta do outro põe o sujeito que escuta em relação com aquele que fala e/ou expressa seu modo de pensar e compreender.

Destarte, foram nos eventos extraordinários realizados, após a segunda guerra mundial, por cidadãos de Reggio e com base em permanente e intenso estudo crítico, reflexivo, experimentado e documentado no cotidiano de instituições de EI, que a abordagem educacional reggiana se desenvolveu e consolidou a compreensão de que “a função da teoria é ajudar os professores a compreenderem melhor a natureza dos seus problemas” (Malaguzzi, 2016, p. 75). E, conseqüentemente, a perceber a prática como um meio necessário para o sucesso da teoria (Zero, 2014).

Esse percurso levou à construção de uma visão de professor como intérprete dos fenômenos educacionais e não como objeto de estudo. “A validação do trabalho prático do professor é o único livro didático com o qual podemos contar para nos ajudar a desenvolver as nossas reflexões educacionais” (Malaguzzi, 2016, p. 75). Quando o trabalho dos professores não é deixado sem apoio institucional e sem alianças com outros professores e famílias, é capaz de produzir diárias experiências educacionais que lhes possibilitam tornarem-se sujeitos e o objeto de análise crítica (Malaguzzi, 2016).

As ideias que dão corpo a esse ensaio expressam ações, valores e princípios teóricos que orientaram o desenvolvimento da experiência de Reggio, que progressivamente foi se compondo como uma Pedagogia da Relação e da Escuta, afirmativa de um sistema de relações e comunicação recíprocas que convidou o mundo a olhar “com olhos de criança” para as mais de “cem linguagens da criança”, para seus direitos e para seu potencial.

A abordagem reggiana revela o potencial de poder trabalhar com a democracia, a experimentação e a ética de um encontro (Vecchi, 2017); é fonte de inspiração para

um efetivo comprometimento com a defesa dos direitos das crianças, entendendo isso como parte do dever cívico de cada sujeito. Em síntese, a Pedagogia da Relação e da Escuta nos convida a “advogar” pelos direitos das crianças nos contextos de vida coletiva em que elas são educadas.

A singularidade e prosperidade dessa abordagem chama a sociedade em geral, as famílias das crianças e os profissionais de EI de diferentes contextos para reflexão e ação em prol da realização de práticas educativas com as crianças que respeitem seus direitos e colaborem para a aprendizagem e o desenvolvimento das múltiplas linguagens que em potencial elas possuem.

## Referências

- Bruner, J. (2016). Prefácio - Reggio: Uma cidade de gentileza, curiosidade e imaginação. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Orgs.), *As cem linguagens da criança: A experiência de Reggio Emilia em transformação* (pp. 17-18). Porto Alegre: Penso.
- Cagliari, P., Filipini, T., Giacomini, E., Bonilauri, S., & Margini, D. (2016). A equipe de coordenação pedagógica e o desenvolvimento profissional. In C. Edwards, L. Gandini, G. & Forman (Orgs.), *As cem linguagens da criança: A experiência de Reggio Emilia em transformação* (pp.143-152). Porto Alegre: Penso.
- Cooper, M. (2016). A beleza é uma forma de conhecimento. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Orgs.), *As cem linguagens da criança: A experiência de Reggio Emilia em transformação* (pp. 293-299). Porto Alegre: Penso.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2016). *As cem linguagens da criança: A experiência de Reggio Emilia em transformação*. Porto Alegre: Penso.
- Formosinho, J. (2018). Prefácio - A Educação em creche: O desafio das Pedagogias com nome. In J. Oliveira-Formosinho, & S. B. Araújo (Orgs.), *Modelos pedagógicos para a educação em creche* (pp. 7-27). Porto: Porto Editora.
- Gandini, L. (2016). Conectando-se por meio de espaços de cuidado e de aprendizagem. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Orgs.), *As cem linguagens da criança: A experiência de Reggio Emilia em transformação* (pp. 315-336). Porto Alegre: Penso.
- Gardner, H. (2016). Apresentação. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Orgs.), *As cem linguagens da criança: A experiência de Reggio Emilia em transformação* (pp.13-16). Porto Alegre: Penso.
- Ghedini, P. O. (1994). Entre a experiência e os novos projetos: A situação da creche na Itália. In F. Rosemberg & M. M. Campos (Orgs.), *Creches e pré-escolas no hemisfério norte* (pp. 189-210). São Paulo: Cortez.
- Lino, D. (2013). O modelo pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 109-140). Porto: Porto Editora.

- Lino, D. (2018). A abordagem pedagógica de Reggio Emilia para a creche. In J. Oliveira-Formosinho & S.B. Araújo (Orgs.), *Modelos pedagógicos para a educação em creche* (pp. 93-111). Porto: Porto Editora.
- Malaguzzi, L. (1999). História, ideias e filosofia básica. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (1999), *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (pp. 59-104). Porto Alegre: Artmed.
- Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil em Reggio Emilia*. Barcelona: Roda Sensat-Octaedro.
- Malaguzzi, L. (2016). História, ideias e princípios básicos: Uma entrevista com Loris Malaguzzi. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Orgs.), *As cem linguagens da criança: A experiência de Reggio Emilia em transformação* (pp. 45-85). Porto Alegre: Penso.
- Moss, P. (2016). Microprojeto e macropolítica: Aprendizagem por meio de relações. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Orgs.), *As cem linguagens da criança: A experiência de Reggio Emilia em transformação* (pp. 113-124). Porto Alegre: Penso.
- Piccinini, S., & Giudici, C. (2016). Reggio Emilia: uma cidade em transformação. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Orgs.), *As cem linguagens da criança: A experiência de Reggio Emilia em transformação* (pp. 102-112). Porto Alegre: Penso.
- Rinaldi, C. (2016). A Pedagogia da escuta: A perspectiva da escuta em Reggio Emilia. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Orgs.), *As cem linguagens da criança: A experiência de Reggio Emilia em transformação* (pp. 235-247). Porto Alegre: Penso.
- Rinaldi, C., & Piccinini, S. (2016). O centro internacional Loris Malaguzzi. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Orgs.), *As cem linguagens da criança: A experiência de Reggio Emilia em transformação* (pp. 349-354). Porto Alegre: Penso.
- Spaggiari, S. (1999). A parceria comunidade-professor na administração das escolas. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (1999), *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (pp. 105-112). Porto Alegre: Artmed.
- Spaggiari, S. (2016). Participação dos pais na governança das escolas: Uma entrevista com Sergio Spaggiari. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Orgs.), *As cem linguagens da criança: A experiência de Reggio Emilia em transformação* (pp. 127-141). Porto Alegre: Penso.
- Vecchi, V. (2017). *Arte e criatividade em Reggio Emilia: Explorando a papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância*. São Paulo: Phorte Editora.
- Zero, P. (2014). *Tornando visível a aprendizagem: Crianças que aprendem individualmente e em grupo*. São Paulo: Phorte.