

## Relato

Pedro Neto Oliveira de Aquino<sup>1</sup>  
Cristiane Amorim Martins<sup>2</sup>

### As múltiplas linguagens das crianças na Pedagogia malaguzziana: reflexões com estudantes de Pedagogia

Resumo: O presente artigo tem o objetivo de apresentar e discutir uma experiência de docência no ensino superior, especificamente no componente curricular Educação Infantil, do curso de graduação em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. A referida experiência abordou as múltiplas linguagens das crianças e como elas podem ser melhor promovidas nos contextos de educação infantil, tendo como referência a Pedagogia malaguzziana. A análise dos dados construídos pela experiência resultou em reflexões sobre as concepções dos alunos acerca das crianças, do professor e da escola, como também sobre a percepção deles a respeito das experiências com múltiplas linguagens. A prática de docência contribuiu para o desenvolvimento do monitor enquanto professor em formação, especialmente no que diz respeito ao exercício da escuta, que possibilita ao docente conhecer os conhecimentos prévios dos seus alunos, articulando-os com novos conhecimentos produzidos pela ciência, na experiência em questão, os produzidos pelo campo de estudos da educação infantil.

Palavras-chave: Docência. Pedagogia. Linguagem. Educação Infantil.

### The multiple language forms of children in Malaguzzian Pedagogy: reflections with Pedagogy students

Abstract: The present paper has the goal of presenting and discussing a teaching experience in higher education, specifically in the curricular component of Early Childhood Education, in a undergraduate course of Pedagogy of the College of Education in the Federal University of Ceará. This experience addressed the multiple languages forms of children and how they can best be promoted and stimulated in the context of early childhood education, with reference to the Malaguzzian Pedagogy. The analysis of the data constructed by the experiment resulted in reflections on the students' conceptions about children, the teachers and the school, as well as on their perception of the experiences with multiple languages forms. Teaching practice has contributed to the development of the instructor as a teacher in training, especially with regard to the exercise of listening, which enables the teacher to know the previous knowledge of his students, articulating them with new knowledge produced by science, in this experience, produced by the field of studies of early childhood education.

Keywords: Teaching. Pedagogy. Language. Early childhood education.

<sup>1</sup>Graduado em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. Professor da educação básica na escola Vila (Fortaleza-CE). E-mail: [pedrooliveiraaquino@outlook.com](mailto:pedrooliveiraaquino@outlook.com)

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2009). Professora Adjunta da Universidade Federal do Ceará. E-mail: [crisamorimufc@gmail.com](mailto:crisamorimufc@gmail.com)

## Introdução

**E**ste trabalho apresenta e discute uma experiência de docência no ensino superior, na disciplina de Educação Infantil, no curso de graduação em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (FACED -UFC). Essa experiência é parte de um conjunto de ações desenvolvidas através do Programa de Iniciação à Docência (PID)<sup>3</sup>.

As atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (BRASIL, 2006), instituídas pela Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006, asseguram aos alunos dos cursos de Pedagogia a apropriação e construção de conhecimentos e habilidades específicas na área da educação infantil. Tais diretrizes vêm garantir condições de cumprimento à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que reconhece a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, cujo o objetivo é o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos de idade.

Considerando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2009), e tendo-se como referência a abordagem Reggio Emilia para a educação de bebês e crianças pequenas<sup>4</sup>, compreende-se que as práticas pedagógicas na educação infantil devem ampliar quanti e qualitativamente as experiências das crianças a fim de promover a “apropriação das linguagens gestuais, dramáticas, plásticas, musicais, verbais etc.”, e “experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita” (BRASIL, 2009).

Segundo Hoyuelos (2006), as linguagens das crianças estão “a espera de ser expressadas através de uma intervenção coerente que possa solicitar a atividade das mãos, dos cérebro, da surpresa, do interesse, da atenção, da concentração da criança” (p.141). Para que todas as linguagens sejam desenvolvidas, exercitadas e apreciadas, a escola deve ampliar (quanti e qualitativamente) as experiências dos meninos e meninas com diversos artefatos físicos e simbólicos da cultura.

O presente artigo apresenta e discute, a partir das perspectivas discente e docente, uma experiência pedagógica que teve como tema o papel das múltiplas linguagens na educação infantil.

## Motivações e referências da experiência

Essa experiência foi desenvolvida com uma turma do terceiro semestre do curso de Pedagogia, na disciplina Educação Infantil. As atividades aqui relatadas aconteceram após os estudos sobre os

---

<sup>3</sup>O Programa de Iniciação à Docência (PID), vinculado à Coordenadoria de Acompanhamento Discente (CAD), é um sistema de monitoria de disciplinas que visa estimular o interesse dos estudantes de graduação pela vida acadêmica e pela carreira docente. Disponível em: <<http://www.prograd.ufc.br/programas-e-acoaes/235-pid-programa-de-iniciacao-a-docencia>>. Acesso em 01 out. 2017.

<sup>4</sup>A abordagem Reggio Emilia, também conhecida como Pedagogia Malaguzziana, Pedagogia da Relação e da Escuta, é fruto do trabalho do italiano Loris Malaguzzi (1920 – 1994). Esse pedagogo formulou concepções próprias acerca dos sujeitos e dos processos envolvidos na constituição do trabalho pedagógico na educação infantil (EDWARDS, GANDINI e FORMAN, 1999). As práticas desenvolvidas por ele e seus colaboradores tornaram-se referência para profissionais de diversos países, incluindo o Brasil.

“pioneiros” da educação infantil<sup>5</sup>, a que se acrescentou as contribuições de um pedagogo mais recente, visando a construção de posicionamentos críticos quanto às práticas pedagógicas nos contextos de creches e de pré-escolas.

A observação de práticas equivocadas tem sido uma constante no trabalho da professora do componente, que ministra também a atividade Estágio: Educação Infantil e participa de um programa estadual de formação continuada de professores dessa etapa da educação básica. Decidiu-se, então, problematizar as práticas que têm reduzido as múltiplas linguagens à linguagem escrita, vista como um “conteúdo” a ser aprendido com muito labor pelas crianças.

Enquanto as experiências com múltiplas linguagens atribuem valor ao percurso, ou seja, à construção da capacidade em atribuir significados e desenvolver-se nesse processo (MALAGUZZI, 1999), as experiências de aceleração do aprendizado da leitura e da escrita focalizam “o produto final”, que se resume à habilidade de ler e escrever convencionalmente, o que costuma acontecer de forma mecânica, sem consciência da atribuição de significados por parte das crianças.

Para problematizar as práticas de redução das múltiplas linguagens e de aceleração da leitura e da escrita, planejou-se uma sequência de intervenções que abordasse as múltiplas linguagens possíveis à criança menor de seis anos e como elas podem ser adequadamente promovidas nos ambientes coletivos de cuidado e educação. Buscou-se contemplar, nesse planejamento, a teoria do desenvolvimento dos sistemas simbólicos na criança de Vygotsky (1983, 1991) e o pensamento e obra das “cem linguagens” de Loris Malaguzzi (1999, 1995).

As linguagens são formas de conhecer, representar, expressar, comunicar e interpretar o mundo social, físico e natural. É por meio delas que as crianças entram em contato com os fenômenos e objetos que as circundam e constroem teorias sobre eles; aprendem a auto-regularem seus comportamentos e se apropriam das formas de agir, sentir e pensar do grupo social ao qual pertencem (VYGOTSKY, 1983, 1991). Essas linguagens são simbólicas, ou seja, são constituídas por sistemas de símbolos/signos. Os homens nascem com a possibilidade de representação simbólica, mas o que promove o desenvolvimento desta função é a inserção cultural em um meio social rico em interações de mediação simbólica (VYGOTSKY, 1991).

O desenvolvimento das múltiplas linguagens proporciona às crianças uma experiência mais plena (ampla e profunda) no mundo, possibilitando que elas não apenas comuniquem e se expressem, mas que elas façam uso da cultura (VYGOTSKY, 1954, *apud* BRUNER, 2007). Nesse sentido, as crianças desenvolvem a linguagem facial, corporal, gestual, verbal, gráfica; a linguagem da imitação, da brincadeira, da dramatização, da contação de histórias etc. Ao mesmo tempo em que as crianças desenvolvem esses sistemas de simbolização, elas constroem suas identidades e produzem cultura (MALAGUZZI, 1999).

Loris Malaguzzi teve, dentre outras referências, os estudos de Lev Vygotsky sobre o desenvolvimento da linguagem na infância como alicerce teórico para a construção de um pensamento inovador no campo da pedagogia da infância. Seu poema “As cem linguagens da criança”, cuja designação

---

<sup>5</sup> Friedrich Froebel (1782-1852), John Dewey (1859-1952) e Maria Montessori (1870-1952).

original é “Ao contrário, as cem existem”, é uma importante referência para o estudo das múltiplas linguagens das crianças. Como pondera Pereira (2016, p. 124), o referido poema é uma metáfora da Pedagogia desenvolvida em Reggio Emilia, pois “[...] ao mesmo tempo em que ressalta diversas linguagens que mostram a competência das crianças para se comunicar e se expressar, destaca o importante papel da escola e do professor na escuta e ampliação dessas linguagens [...]”.

Para Malaguzzi (1995, *apud* ALBUQUERQUE, BARBOSA e FOCHI, 2013), há entre as crianças e a cultura uma complexa antologia da linguagem, isto é, uma coleção de formas de se expressar que são impressas nos primeiros gestos do bebê, na força do seu olhar e nos seus balbucios. Na abordagem Reggio Emilia as linguagens configuram um modo de ação sobre o mundo, o que ocorre de diversas formas por parte das crianças, consequência do desejo e da curiosidade delas em interpelar a realidade (MALAGUZZI, 1995). Essa abordagem constitui-se em uma experiência inspiradora da ampliação e complexificação do contato das crianças com as diversas formas de linguagem. O conhecimento produzido por ela a respeito das “múltiplas linguagens” fortaleceu a ideia de que o trabalho com o gesto, a mímica, o brincar, o desenho, a escrita etc. tem forte influência no desenvolvimento global dos meninos e meninas de zero a seis anos.

## Planejamento da experiência

A experiência aconteceu por meio de três encontros com a turma: o primeiro deles se constituiu uma *sondagem de conhecimentos prévios*, o segundo uma *exposição dialogada* sobre o tema, com o uso de slides e exibição de vídeos, e o terceiro uma *sondagem das repercussões da experiência*.

A *sondagem de conhecimentos prévios* foi planejada tendo em vista que seria necessário identificar o que os alunos conheciam sobre a abordagem Reggio Emilia e as experiências com linguagens por ela desenvolvidas. Pediu-se, então, que os alunos refletissem e comentassem o poema “Ao contrário, as cem existem”, de Malaguzzi (1999), registrando, por escrito, suas ideias. Nesse mesmo encontro, propôs-se, como tarefa de casa, que eles lessem o texto sobre a pedagogia de Malaguzzi<sup>6</sup>, bibliografia definida para a aula seguinte.

No encontro seguinte, fez-se uma *exposição dialogada* sobre as múltiplas linguagens na educação infantil (gravada em áudio para posterior análise), composta por três partes: a primeira contemplou o histórico e as concepções de criança, de professor, e de escola da Pedagogia malaguzziana; a segunda tratou do percurso do desenvolvimento da linguagem simbólica nas crianças e as diferentes linguagens possíveis a elas; e a terceira e última abordou o trabalho das instituições de Reggio Emilia com as múltiplas linguagens das crianças pequenas.

O terceiro momento da experiência de intervenção, realizado no terceiro encontro com a turma, objetivou a *sondagem das repercussões da experiência*, avaliando as possíveis aprendizagens alcançadas pelos

---

<sup>6</sup>Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas (FARIA, 2007).

alunos no que diz respeito à promoção das múltiplas linguagens das crianças na educação infantil. Para isso, solicitou-se aos estudantes que eles avaliassem as intervenções realizadas com base nos seus atuais conhecimentos sobre as concepções e práticas da Pedagogia malaguzziana.

Dos 41 alunos matriculados, 34 participaram da *sondagem de conhecimentos prévios*, 28 estiveram presentes na *exposição dialogada* e 24 realizaram o registro escrito da *sondagem das repercussões da experiência*. Este trabalho objetiva discutir a repercussão dessas atividades na construção de conhecimentos sobre a prática pedagógica com as múltiplas linguagens nos contextos da educação infantil, sendo analisados os dados advindos dos registros dos 24 estudantes que participaram de toda a experiência.

## Discussão da experiência

### Os comentários dos estudantes com relação ao poema “Ao contrário, as cem existem”

A análise dos registros dos graduandos permitiu a identificação de algumas concepções relacionadas à atuação do pedagogo na educação infantil, como por exemplo, as concepções de criança, de professor e de escola. Por concepções faz-se referência às ideias (imagens) que cada ser humano possui de quem o(s) outro(s) é(são) (MALAGUZZI, 1999).

Malaguzzi comunica a importância dos professores exercitarem a tomada de consciência das concepções que possuem, pois elas são os panos de fundo (ou a membrana teórica) para os relacionamentos eu – outro. Sobre o pano de fundo para as relações que os professores estabelecem com as crianças, ele diz:

(...) existem cem imagens diferentes de criança. Cada um de nós tem em seu interior uma imagem de criança que orienta sua relação com ela. Essa teoria, em nosso interior, nos leva a um comportamento de diferentes maneiras; nos orienta quando falamos com a criança, quando escutamos a criança, quando observamos a criança. É muito difícil para nós atuar de forma contrária a esta imagem interna (MALAGUZZI, 1994, apud HOYUELOS, 2004, p. 54)

Não apenas a concepção de criança, mas também as concepções de professor e de escola orientam as ações do docente. Além de tais concepções terem surgido nas reflexões dos graduandos, considera-se que elas compõem uma comunidade pedagógica única, não sendo possível tecer considerações sobre uma delas de forma dissociada das demais, pois, segundo Fochi (2013, p. 55), “as perguntas que se faz [...] são sempre em relação às crianças, à professora e à Pedagogia [...], ao nos questionarmos sobre um dos aspectos, estamos, ao mesmo tempo, colocando perguntas sobre os demais”. Fochi (2013, p. 31) destaca que para Malaguzzi, “[...] é a partir [...] [dessas concepções] que declaramos nossos princípios éticos em relação às crianças, ou seja, definimos qual é o ponto de encontro entre o nosso discurso e nossa prática para e com as crianças”.

## Concepção de criança

A criança é sonhadora; possui várias maneiras de viver a vida e de entrar em contato com o mundo; é um ser rico; pleno; complexo; plural; autônomo; inteiro; de múltiplas possibilidades; de várias linguagens, não somente a fala; é um ser espontâneo; repleto de imaginação e energia; um ser de diversas aptidões; de capacidades e possibilidades. A criança tem dentro de si todo o conhecimento armazenado **(Estudantes)**.

Compreende-se, nos registros dos estudantes, uma imagem de criança como ser notável, eminente e personagem; uma imagem de criança como um ser ansioso por engajar-se nos processos de vida (práticas sociais e culturais) por meio de diferentes linguagens, “de cem modos de pensar, de jogar e de falar, de cem modos de escutar as maravilhas de amar, de cem alegrias para cantar e compreender, de cem mundos para descobrir, inventar e sonhar” (MALAGUZZI, 1999).

Nos últimos anos tem-se acompanhado a construção de um novo discurso sobre a criança (DAHLBERG, MOSS e PENCE, 2003), que tem reconhecido o seu status de pessoa (e não pré-pessoa), de um ser que é (e não vir a ser), de um sujeito de direitos (e não à espera deles).

Esse novo discurso sobre a criança, que inspira e se inspira na experiência de Reggio Emilia, considera que meninos e meninas nascem equipados para aprender, não pedem e não necessitam de permissão para isso (EDWARDS, GANDINI e FORMAN, 1999). As crianças pequenas possuem “potencialidades e competências surpreendentes e extraordinárias” (MALAGUZZI, 1993 *apud* DAHLBERG, MOSS e PENCE, 2003). Elas são produtoras de conhecimento, cultura e identidade, o que se dá por meio da interação com outras crianças e adultos. Reconhecida e respeitada a sua autonomia, as crianças são capazes de estabelecer longas e ricas conversações sobre assuntos de importância cultural, social e política.

Contrário à excessiva teorização sobre a criança, que a compartimenta e a abstrai dos contextos reais de vida (como os espaços coletivos de educação e cuidado), Malaguzzi (1999) afirma que a criança como ser inteiro precisa se sentir assim, para isso, a cultura deve oferecer uma história e uma experiência subjetiva que a forme holisticamente. Na Pedagogia malaguzziana

[...] as crianças pequenas são encorajadas a explorar seu ambiente e a expressar a si mesmas através de todas as suas “linguagens” naturais ou modos de expressão, incluindo palavras, movimentos, desenhos, pinturas, montagens, esculturas, teatro de sombras, colagens, dramatizações e música (MALAGUZZI, 1999, p. 21).

A imagem de criança na Pedagogia malaguzziana corresponde a um ser que possui status de pessoa, que se caracteriza pela inteireza e pela integralidade (FARIA, 2007). Para Malaguzzi (1999), a criança pequena possui potencialidades e competências surpreendentes e extraordinárias; isso torna meninos e meninas seres ricos. Malaguzzi (*apud* DAHLBERG, MOSS e PENCE, 2003) utiliza-se dessa metáfora, a criança como um ser rico, para defender a ideia de que, por ser a criança um ser de riquezas, é preciso que seus professores, pais e comunidade sejam também ricos. Como registrou um dos graduandos, “a criança tem dentro de si todo o conhecimento armazenado”, ideia próxima à da Pedagogia

malaguzziana, para quem a criança tem o futuro dentro de si, desde que nasce, ela é portadora do inédito (MALAGUZZI, 1999).

### Concepção de professor

O professor interrompe a construção da autonomia da criança; dirige em excesso as suas ações; impede que ela reconheça suas capacidades e a si mesma; coíbe os gostos e a liberdade da criança; o professor simplifica a criança (**Estudantes**).

A imagem de professor trazida pelos estudantes de Pedagogia expressa críticas ao modelo emprestado pelo ensino fundamental aos docentes que atuam na educação infantil. A profissionalidade específica para atuar com bebês e crianças pequenas ainda está em construção nos cursos de formação inicial e continuada. Na ausência de uma identidade para esse docente, foi tomado em empréstimo o perfil musculoso de professor do ensino fundamental, constituído de aparatos didático-pedagógicos incompatíveis com as necessidades e potencialidades das crianças menores de seis anos<sup>7</sup> (FORTUNATI, 2009). Com isso, se identifica nas escolas de educação infantil um professor que é o centro do seu trabalho, que, guiado por um pensamento adultocêntrico, diz para as crianças “pensarem sem as mãos, fazerem sem a cabeça, escutarem e não falarem, compreenderem sem alegrias e descobrirem o mundo que já existe” (MALAGUZZI, 1999).

Outra imagem de professor guia a Pedagogia malaguzziana, um professor que não está em oposição à criança, mas, que é coerente com a imagem da criança como ser social e cultura (explicitada acima). É devido a essa interação harmoniosa que essa Pedagogia também é denominada de “Pedagogia da relação e da escuta”. Com essa denominação, Malaguzzi (1999) reforça que o encontro humano é a base da pedagogia, a comunicação é a chave para a aprendizagem das crianças e, por isso, defende uma “pedagogia do escutar”. Divulga-se aqui a imagem de professor que observa não apenas com os olhos, mas no exercício da escuta e da sensibilidade. Isso faz com que a reciprocidade, o intercâmbio e o diálogo estejam no âmago de uma educação bem-sucedida.

O professor, na Pedagogia malaguzziana, atua eticamente para conhecer as crianças, seus desejos e interesses. Essa atuação se dá por meio da escuta das diversas linguagens com as quais as crianças se comunicam, interpelam o mundo e o expressam.

Em síntese, a prática pedagógica do professor regginiano constitui-se como um relacionamento contínuo e significativo, a partir do qual se desenvolve uma observação e escuta interessada. Esse professor, observador e ouvinte, atua eticamente no sentido de reconhecer e valorizar as manifestações de múltiplas linguagens das crianças, construindo com elas formas de se relacionar que as constituam como sujeitos da cultura.

---

<sup>7</sup>Faz-se referência à prática de empréstimo para sinalizar que o ensino fundamental tem cobrado da educação infantil que ela desenvolva determinados hábitos e competências nas crianças que farão a transição entre as etapas, o que tem sido contraproducente, tendo em vista que o objetivo da educação infantil é o desenvolvimento integral das crianças.

## Concepção de escola

A escola educa a criança a partir de um modelo generalizante; não compreende a individualidade; concebe a criança como um depósito; enxerga a criança distante de sua totalidade; tem uma imagem de criança como vir a ser; molda a criança; não desenvolve as potencialidades da criança; objetiva um modelo de homem; doutrina e aliena; não valoriza as diversas aptidões da criança; não considera as diferentes linguagens; poda as crianças; teoriza muito sobre a criança, engessando a sua prática. A escola mina todo o conhecimento que a criança tem armazenado dentro de si. A escola mede a capacidade da criança no papel (**Estudantes**).

Os estudantes parecem criticar as práticas das instituições que possuem “musculosos aparatos didático-pedagógicos” (FORTUNATI, 2009), os quais roubam as noventa e nove linguagens das crianças e separam-lhe a cabeça do corpo (MALAGUZZI, 1999). Uma escola que considera apenas as aprendizagens que podem ser registradas nos cadernos e nas apostilas; uma escola onde não há espaço para a imaginação e a invenção; uma escola em que “o jogo e o trabalho, a realidade e a fantasia, a ciência e a imaginação, o céu e a terra, a razão e sonho são coisas que não estão juntas” (MALAGUZZI, 1999).

Na contrapartida dessa concepção de escola, a Pedagogia malaguzziana construiu uma abordagem educativa composta por pressupostos filosóficos, sociais, políticos, curriculares, uma experiência de desenho e organização de ambientes que possui como alicerce os direitos das crianças.

A partir da compreensão de que as crianças conhecem o mundo pelas e nas linguagens, os espaços e as materialidades das escolas dessa Pedagogia permitem combinações e possibilidades criativas entre as diferentes formas de representação/simbolização. As linguagens podem ser conhecidas e produzidas em todos os espaços da escola, mas, também, pode haver um espaço que privilegia esse contato, designado pela pedagogia malaguzziana de *ateliê*.

O *ateliê* é um dos espaços da pedagogia e o seu objetivo é estender o trabalho realizado com as múltiplas linguagens para toda a instituição: ele derrete-se, desmanchando-se pela escola (FARIA, 2007). O *ateliê* é uma oficina ou estúdio mobiliado com uma variedade de materiais e de recursos de expressão artística que são usados por todas as crianças e profissionais da escola. Para Malaguzzi (2001, *apud* LINO, 2018, p. 104), “os materiais são veículos de expressão e comunicação e fazem parte do processo das experiências e aprendizagens das crianças”.

Ressalta-se que, para Malaguzzi e seus colaboradores, não é interessante que essa experiência se torne um modelo a ser aplicado em outros lugares. Eles afirmam que o trabalho desenvolvido por eles é o “projeto de Reggio Emilia”, a experiência deles com a educação das crianças pequenas (EDWARDS, GANDINI e FORMAN, 1999). Malaguzzi não desconsidera as contribuições dadas por ele e por seus colaboradores para as discussões que orientam a educação infantil, contudo, considera que elas serão mais úteis se cada professor pensar no contexto em que atua e nas crianças que tem consigo.



## As múltiplas linguagens das crianças na educação infantil: reflexões docentes e discentes<sup>8</sup>

A *exposição dialogada* iniciou-se com um diálogo sobre o texto proposto para leitura. Foram poucos os estudantes que se posicionaram, sendo os comentários referentes ao caráter político de Loris Malaguzzi, o “comunista, feminista e ‘criancista’”, que questionou o conceito de criança como “pré-pessoa”, “um vir a ser adulto”. (FARIAS, 2007, p. 277). Alguns alunos destacaram a “permanente conexão entre teoria e prática” característica da escrita de Malaguzzi (FARIAS, 2007, p. 279).

Debateu-se também sobre o vídeo “As Escolas de educação infantil de Reggio Emilia, Itália”(Univesp), a que a turma teve acesso na véspera, quando o link para o mesmo foi compartilhado através do grupo da disciplina no aplicativo *WhatsApp*. A *exposição dialogada* teve continuidade com a apresentação do histórico e de algumas concepções da pedagogia malaguzziana. Nesse momento também apresentou-se a Documentação Pedagógica, uma abordagem de trabalho desenvolvida nas escolas de Reggio Emilia.

Para visualizar e visibilizar as múltiplas linguagens da criança, a abordagem Reggio Emilia desenvolveu um processo unificado de observação, registro, interpretação, planejamento, comunicação etc. denominado de Documentação Pedagógica. A Documentação possui duas faces relacionadas: conteúdo e processo. Segundo Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 194), “o conteúdo é o material que registra o que as crianças estão dizendo e fazendo, é o trabalho das crianças”, já o processo “é o uso desse material como um meio para refletir sobre o trabalho pedagógico e fazê-lo de uma maneira muito rigorosa, metódica e democrática”. O material registra imagens, histórias, desenhos, palavras, ideias e produções das crianças e dos professores, surgidos a partir da vida da instituição, que são organizados para poder dar uma mensagem a um público (DAVOLI, 2017).

A Documentação Pedagógica possui várias funções (EDWARDS, GANDINI e FORMAN, 1999; BARBOSA, FARIA e MELLO, 2017), dentre as quais, destaca-se as seguintes: I. constituir-se um material pedagógico para a reflexão sobre a ação educativa desenvolvida; II. criar um diálogo entre instituição, professores, famílias e comunidade e; III. apoiar e sistematizar o acompanhamento das vivências da criança na instituição. Essa última função suscitou dúvidas entre os estudantes, o que foi manifestado em perguntas sobre a relação entre a documentação pedagógica e a prática de avaliação na educação infantil.

Na *exposição dialogada*, relacionou-se a Documentação Pedagógica ao trabalho com portfólio desenvolvido em instituições de educação infantil brasileiras, destacando-se, contudo, a ideia de que esse instrumento não deveria ser utilizado para avaliar a criança, mas para o acompanhamento do trabalho pedagógico. A partir do pedido de esclarecimento de uma aluna sobre a “inexistência” de uma finalidade avaliativa nesse documento, foi acrescentado que, apesar dessa prática não ter o objetivo de emitir uma nota ou conceito para as crianças, ela contribui para que o(a) professor(a) acompanhe o desenvolvimento

---

<sup>8</sup>Os dados discutidos na presente subseção foram construídos por meio da análise da gravação de áudio da exposição e de registros escritos do monitor.

e a socialização dos meninos e meninas com quem trabalha, de modo a atuar mais efetivamente nas necessidades e potencialidades de cada sujeito.

A primeira parte da *exposição dialogada* foi encerrada com o seguinte questionamento: “O que é linguagem?”. Com isso, pretendeu-se iniciar a segunda parte da exposição, que teve como objetivo construir uma compreensão clara acerca de quais são as linguagens simbólicas possíveis às crianças de zero a seis anos. Foram colocados, para os estudantes, os seguintes questionamentos: “I. O que é linguagem? II. Os animais possuem linguagem? III. Essa linguagem é semelhante a do homem?”. Na sequência dos comentários dos estudantes sobre cada questão, eram apresentadas, por meio de slides, considerações que respondiam os questionamentos.

Logo após, discutiu-se o desenvolvimento da linguagem simbólica na criança, abordando o choro no bebê. Este, inicialmente, não tem a intenção de comunicar, mas a partir das reações do adulto, surge um tipo de choro para expressar cada demanda, característica construída no início da atividade de relação (WALLON, 1971). As instituições de educação infantil, especialmente, as que atendem as crianças de zero a três anos, precisam considerar, então, o importante papel do choro na socialização e no desenvolvimento do bebê.

Os(as) professores(as) que trabalham nas *nidi*<sup>9</sup> da região de Reggio Emilia compreendem que os contatos que os bebês exercem nos primeiros meses de vida são de profunda importância. Segundo a pedagogia malaguzziana, os professores são eticamente responsáveis pela atenção às demandas biológicas e afetivas dos bebês, as quais devem ser correspondidas por meio de gestos, de movimentos, de expressões etc. Esses contatos não podem furtar-se da linguagem oral, pois, os elos sonoros traduzem o mundo em som e ritmo para quem, recém-chegado, precisa de confiança e adaptação. É por meio desses elos sonoros que a criança tem acesso à linguagem simbólica e, ao seu modo, se comunica<sup>10</sup>.

A terceira parte da *exposição dialogada* tratou das experiências de/com o uso de símbolos nas instituições de educação infantil malaguzzianas. Em Reggio as múltiplas formas de simbolização ganham centralidade em um trabalho que visa o desenvolvimento global por meio da função simbólica. O uso de símbolos proporciona uma melhor vivência e compreensão de um fenômeno (natural, físico ou social) ou objeto por parte da criança, possibilitando que ela represente suas ideias e sentimentos aos outros. Os projetos desenvolvidos nas *nidi* e *scuole dele infanzia*<sup>11</sup> de Reggio são um ótimo exemplo de como as linguagens impulsionam o desenvolvimento e aprendizagem de meninas e meninos.

No planejamento e nas experiências de projetos, a criança representa e volta a representar suas suposições, ideias e teorias provisórias, por meio de várias linguagens. Esse processo é denominado de “ciclos de simbolização” (MALAGUZZI, 1995). A criança não simboliza apenas para representar, mas, reflete e questiona o que diz saber sobre determinado fenômeno e/ou objeto.

<sup>9</sup>Corresponde ao atendimento de creche no Brasil.

<sup>10</sup>Trabalho com princípios próximo a esses é desenvolvido em instituições em Budapeste, na Hungria. As ideias que inspiraram essas instituições foram desenvolvidas por Emmi Pikler, pediatra que mantinha relações com o trabalho construído em Reggio Emilia.

<sup>11</sup>Corresponde ao atendimento de pré-escola no Brasil.

Sobre os “ciclos de simbolização” uma aluna solicitou que se esclarecesse como se dão as práticas com a simbolização pela dramatização e réplica. Argumentou-se que, por meio da dramatização, os fenômenos/objetos da natureza e/ou da cultura são trabalhados em uma dimensão mais realista, tendo em vista que essa linguagem faz com que as crianças evidenciem ou reelaborem suas teorias prévias a partir de vestígios que a experiência concreta lhes concede. Por sua vez, os objetos em réplica contribuem para que as crianças reflitam a respeito das relações complexas presentes nos objetos e/ou entre os objetos que estão explorando. Tais reflexões possibilitam a compreensão de contradições e/ou aproximações das características dos objetos e das suas dimensões, exercício vivenciado intelectual e concretamente por meio das experiências com réplicas (EDWARDS, GANDINI e FORMAN, 1999).

No decorrer da apresentação do trabalho de Reggio Emilia com as múltiplas linguagens, chamou-se a atenção para o fato da educação promovida naquele contexto não se constituir como uma “educação artística”. As artes são integradas simplesmente como linguagens adicionais disponíveis à criança, e não como “matérias”. Isso acontece por meio de orientações sobre o uso de ferramentas, de materiais e técnicas de representação gráfica, visual, cênica etc. É algo ensinado às crianças com o objetivo de que elas se apropriem de outras linguagens pelas quais possam entrar em contato com o mundo e expressá-lo. Essas linguagens adicionais ampliam a dimensão estética das/nas experiências pois, “nos afetam profundamente, reforçando ou provocando mudanças nos nossos modos de perceber e agir, no nosso senso estético, nas nossas habilidades, nos nossos conhecimentos sobre os outros e sobre nós etc.” (CRUZ e CRUZ, 2017, p. 74-75).

Esse aspecto foi retomado pelos alunos no final da apresentação, ao mencionarem que, apesar da abordagem não visar o desenvolvimento profissional de um artista, ela contribui para que as crianças desenvolvam um conhecimento sobre técnicas artísticas, sobretudo, de artes plásticas. Por fim, indagou-se aos alunos, como um trabalho com as diferentes linguagens simbólicas poderia ser desenvolvido nas instituições do nosso país. As experiências com dança e a música foram estratégias mencionadas por eles como promotoras do desenvolvimento das crianças no Brasil.

A apresentação foi concluída com a exibição de uma parte do vídeo “As escolas de educação infantil de Reggio Emilia, Itália”, que apresenta a estrutura, os materiais e a organização de uma instituição inspirada na abordagem malaguzziana para o trabalho com as múltiplas linguagens. Sobre as *nidi* e *scuole dele infanzia* de Reggio, Gandini (1999, p. 147) afirma: “tendem a ser agradáveis e acolhedores, contando muito sobre os projetos e as atividades, sobre as rotinas diárias e sobre as pessoas grandes e pequenas que fazem da complexa interação que ocorre ali algo significativo e alegre”.

### A experiência de intervenção na perspectiva dos discentes

As características atribuídas pelos estudantes à *exposição dialogada* corroboram para a hipótese de que a experiência teve uma repercussão satisfatória. Segundo os estudantes, a intervenção foi “interessante”, “esclarecedora”, “fundamentada”, “rica em informações e exemplos”, “interativa”, “reflexiva”, “tranquila”, “dinâmica”, “não monótona”, “precisa”, “simples” e “proveitosa”.

Os estudantes mencionaram que a intervenção tratou de um assunto pertinente a partir de uma metodologia coerente, referindo-se aos três momentos da experiência. Mencionaram também que o monitor manifestou clareza e confiança em relação aos conceitos e protocolos de trabalho da Pedagogia malaguzziana, sendo os conteúdos “bem explicados e assimilados”. Os registros avaliativos também permitiram conhecer aprendizados que estão para além da discussão teórica, como por exemplo, a integração da turma durante a aula.

Os comentários reflexivos identificados nos registros escritos de alguns alunos são também indícios significativos para conclusões positivas sobre a intervenção. Eles afirmaram que a experiência lhes permitiu “repensar as expressões de todos os seres, ajudando na compreensão da diferença entre a linguagem do animal e a linguagem do homem”. Manifestaram também que a discussão “propiciou reflexões para as futuras práticas que serão desenvolvidas com as crianças, sobretudo, com criticidade em relação às práticas rotineiras e sem sentido”.

Os comentários também se referiram ao destaque que se deu ao trabalho de Loris Malaguzzi em Reggio Emilia. Segundo os estudantes, esse contato inicial com o pensamento e a obra do pedagogo italiano gerou “encantamento” e reflexões ricas, como por exemplo, de que “o espaço, na pedagogia de Malaguzzi, favorece o desenvolvimento dessa linguagem [a simbólica], oportunizando objetos, imagens etc.”; e de que as experiências desenvolvidas em Reggio Emilia promovem um perfeito continuum entre o desenvolvimento das múltiplas linguagens possíveis às crianças pequenas e a apropriação da linguagem escrita, compreendida como *mais uma* linguagem.

## Conclusão

A experiência de docência aqui discutida teve como objetivo provocar, entre os alunos, reflexões acerca das especificidades do trabalho com as múltiplas linguagens no contexto da educação infantil, sobre a pedagogia malaguzziana e as experiências planejadas/promovidas para/com as crianças menores de seis anos.

Foi possível conhecer as reflexões vividas pelos alunos acerca da imagem de criança, de professor e de escola. Destaca-se que ter consciência de tais concepções é uma condição para uma atuação pedagógica cada vez mais consciente.

Os alunos se mostraram interessados em compreender como os seres humanos fazem uso da representação, criam e se apropriam de símbolos e signos. Constatou-se nos escritos dos estudantes, ao final das intervenções, a compreensão de que uma proposta que contemple as múltiplas linguagens da criança está para além de um “trabalho com as artes”, mas, se articula ao modo como as crianças interpelam e interpretam o cotidiano que vivenciam.

Após a realização da experiência, alguns alunos manifestaram interesse e envolvimento com a temática, fazendo referência às práticas da Pedagogia malaguzziana durante as aulas seguintes. Pode-se afirmar que fazem parte desse grupo os estudantes que participaram integralmente da experiência.

Conclui-se que os graduandos refletiram sobre o papel da linguagem simbólica no desenvolvimento/aprendizagem das crianças, como também se interessaram em conhecer melhor as concepções e o trabalho da abordagem Reggio Emilia para a educação das crianças pequenas. Considera-se que a compreensão desses dois aspectos, do desenvolvimento das crianças e da prática pedagógica, torna possível a construção de articulações entre as múltiplas linguagens e as experiências planejadas/promovidas para/com as crianças nas instituições de educação infantil.

No que diz respeito à experiência de docência discutida aqui, é possível afirmar a sua contribuição para o desenvolvimento do monitor enquanto professor em formação, especialmente, no tocante à necessidade de se conhecer e se administrar os conhecimentos prévios dos estudantes, sejam eles provenientes do senso comum, da experiência pessoal ou de estudos anteriores, articulando-os a novos conhecimentos, advindos da ciência.

Essa experiência também permitiu compreender a utilização de recursos audiovisuais, por exemplo slides e vídeos, como um eficiente elemento motivador da participação dos alunos.

Considera-se que as reflexões presentes neste artigo foram geradas por meio das constantes avaliações realizadas pelo monitor e pela professora (SCHÖN, 1995; FREIRE, 2001; ALARCÃO, 2003; HOFFMANN, 2014), não só no final da experiência de intervenção, mas ao longo de todo o seu percurso.

## Referências

- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.
- ALBUQUERQUE, Simone Santos; BARBOSA, Maria Carmem Silveira; FOCHI, Paulo Sergio. **Linguagens e crianças: tecendo uma rede pela educação da infância**. Aleph (UFF. Online), v. 7, p. 5-23, 2013. Disponível em: <[http://www.plataformadoletramento.org.br/arquivo\\_upload/2016-03/20160309154339-linguagens-e-criancas-tecendo-uma-rede-pela-educacao-da-infancia.pdf](http://www.plataformadoletramento.org.br/arquivo_upload/2016-03/20160309154339-linguagens-e-criancas-tecendo-uma-rede-pela-educacao-da-infancia.pdf)>. Acesso em: 10 out. 2017.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suelly Amaral. **Documentação Pedagógica: teoria e prática**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº.9.394/96**. Brasília: MEC/SEB, 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/L9394.htm>>. Acesso em: 22 set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução Nº 1, de 15 de maio de 2006**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>. Acesso em: 22 set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17/12/2009**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=3749-resolucao-dcnei-dez-2009&category\\_slug=fevereiro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3749-resolucao-dcnei-dez-2009&category_slug=fevereiro-2010-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 22set. 2017.

BRUNER, Jerome. **Como as crianças aprendem a falar**. Lisboa: Instituto Piaget, 2007.

CRUZ, Sílvia Helena Vieira; CRUZ, Rosimeire da costa Andrade. O ambiente na Educação Infantil e a construção da identidade da criança. Revista **Em Aberto** - INEP, v. 30, p. 71-81, 2017.

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

DAVOLI, Mara. Documentar processos, recolher sinais. In: BARBOSA, Maria Carmem Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suelly Amaral. **Documentação Pedagógica: teoria e prática**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2017.

EDWARDS, Carolyn Pope; GANDINI, Lella; FORMAN, George E. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FARIA, Ana Lucia Goulart de. Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tisuko Morchida; PINAZZA, Monica Appezzato. **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FOCHI, Paulo Sérgio. **Mas os bebês fazem o quê no berçário, heim?: documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em contextos de vida coletiva**. 2013. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

FORTUNATI, Aldo. **A educação infantil como um projeto da comunidade: crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família. A experiência de San Miniato**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GANDINI, Lella. Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In: EDWARDS, Carolyn Pope; GANDINI, Lella; FORMAN, George E. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

HOYUELOS, A. **La ética em el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Barcelona: Octaedro, 2004.

HOYUELOS, Alfredo. **La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Barcelona: Octaedro, 2006.

HOFFMANN, Jussara Maria L. **Avaliação e educação infantil**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2014.

LINO, Dalila. A abordagem pedagógica de Reggio Emilia para a creche. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; ARAÚJO, Sara Barros. **Modelos pedagógicos para a educação em creche**. Porto: Porto Editora, 2018.

MALAGUZZI, Loris. **Escuelas infantiles de Reggio Emilia**. La inteligencia se construye usándola. Madrid: Ediciones Morata, 1995.

MALAGUZZI, Loris. Histórias ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn Pope; GANDINI, Lella; FORMAN, George E. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 13 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALLON, Henri. **As origens do caráter na criança**: os prelúdios do sentimento de personalidade. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2007.

Recebido em: 10/07/2018

Aprovado em: 06/12/2018