

# O CONTEXTUALISMO LINGÜÍSTICO PARA A COMPREENSÃO DA ABORDAGEM DE REGGIO EMILIA

Milian Daniane Mendes Ivo Silva<sup>1</sup>

## Resumo

O objetivo do presente artigo consiste em analisar as contribuições teóricas e metodológicas propostas pelo historiador britânico Skinner para pensar a prática da história intelectual. A partir da leitura de alguns de seus principais textos metodológicos, especialmente *Visões Políticas sobre os Métodos Históricos*, buscando compreender as questões centrais que fundamentam o conhecido como “contextualismo linguístico”. Ao longo de sua obra, uma das questões que mais mobilizou Skinner foi o trabalho de problematizar a dimensão da interpretação dos significados contidos em textos passados, procurando para isso compreender em que termos autores, textos, contextos e linguagem devem ser articulados pelo historiador ao investigar uma obra histórica, um conjunto de ideias, um enunciado ou o pensamento de um determinado autor. Por último, pela perspectiva skinneriana uma compreensão da abordagem de Régio Emília idealizada por Loris Malaguzzi. Autor que dedicou-se incansavelmente por décadas junto a uma comunidade pedagógica: crianças, professores, pais, especialistas em educação, buscando aprimorar o sistema de escolas da pequena cidade de Reggio Emília na Itália. De caráter bibliográfico, este artigo contou com o aporte teórico de Carolyn Edwards, Leila Gandini e George (2002, 2016).

**Palavras-chave:** Contextualismo Linguístico, Loris Malaguzzi e abordagem pedagógica de Reggio Emilia

## Linguistic contextualism for the comprehension of Reggio Emilia's approach

### Abstract

The aim of this article is to analyze the theoretical and methodological contributions proposed by the British historian to think about the practice of intellectual history. From the reading of some of its main methodological texts, especially *Political Views on Historical Methods*, seeking to understand the central questions that underlie what is known as "linguistic contextualism". Throughout his work, one of the questions that most mobilized Skinner was the problematic of the dimension of the interpretation of the meanings contained in past texts, trying to understand in what terms authors, texts, contexts and language must be articulated by the historian when investigating a historical work, a set of ideas, a statement or the thought of a certain author. Finally, from the Skinnerian perspective an understanding of the approach of Reggio Emilia idealized by Loris Malaguzzi. Author who devoted himself tirelessly for decades together with a pedagogical community: children, teachers, parents, education

---

<sup>1</sup> Graduada em Letras e Pedagogia (UEG). Mestra em Desenvolvimento Regional (UNIALFA-GO). Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-GO. Membro do grupo de Pesquisa: Estudos e Pesquisas, Pensamento Educacional Brasileiro. E-mail>milian\_daniane@yahoo.com.br

specialists, seeking to improve the school system of the small town of Reggio Emilia. As a theoretical contribution, it will be Carolyn Edwards, Leila Gandini and George.

**Keywords:** Contextualismo Linguístico, Loris Malaguzzi and pedagogical approach of Reggio Emilia

## Introdução

Na tentativa de compreender como o contextualismo linguístico repercutiu na história das ideias, mais especificamente como ele pode contribuir para uma releitura dos clássicos trazendo uma grande contribuição para a História da Educação. Essa metodologia se faz imprescindível para a leitura e compreensão da abordagem de Reggio Emilia, cujo o principal expoente é o pedagogo Loris Malaguzzi.

Os historiadores da Escola de Cambridge elaboraram sua metodologia a partir algumas críticas aos pressupostos fundamentais da história das ideias tradicional. Sendo, o *anacronismo* de se pensar categorias políticas e conceitos com o olhar do presente, já a *abordagem textualista* que trata o texto como autônomo no seu contexto de surgimento, Barros (2015).

É na tentativa de compreender a abordagem italiana na sua gênese, esquivando de possíveis anacronismo, que recorre ao pensamento de Pocock, na seguinte passagem:

O presente de necessidades práticas em que os atores do passado se encontravam não é imediatamente acessível, dado que só pode ser alcançado pela mediação da linguagem que usavam. As leituras e as respostas ao texto são importantes como forma de apreender os desafios que os textos colocaram às estruturas normais do discurso. (POCOCK, 2003, p. 38)

Lançando mão da entrevista feita com Loris Malaguzzi para pesquisa dos norte-americanos Carolyn Edwards, Leila Gandini e George Forman, realizadas nas escolas de Reggio Emília na Itália nos anos 90, traduzidas em dois volumes intitulados: As cem linguagens das crianças. Tem-se acesso ao seu próprio discurso, livres de interpretações de outros autores.

Desta forma é possível conhecer o cotidiano e as características dessa abordagem educacional tão conceituada, cujo objetivo de Malaguzzi era construir uma escola voltada à primeira infância tendo como pressuposto valorizar o potencial intelectual, emocional, social, moral de cada criança.

## O contextualismo linguístico: contribuição para a compreensão da história da educação

A Escola de Cambridge era composta por historiadores ingleses ao longo da década de 1960 que buscavam uma nova perspectiva metodológica que apreendesse adequadamente o contexto e o significado das ideias do passado. Quentin Skinner é considerado o principal autor desta perspectiva e, em seu ensaio clássico *“Meaning and Understanding in the History of Ideas”*, publicado em 1969, ele procurou demonstrar que as tendências *contextualista* e *textualistas*, dominavam os estudos da história das ideias e do pensamento político moderno.

Nessa perspectiva Vieira (2017) reforça a tese afirmando que o modelo *contextualista*, usado entre os historiadores das ideias, insistia em que é o contexto dos fatores religiosos, políticos e econômicos que determinam o significado de qualquer texto dado, constituindo-se assim como algo que deveria prover a estrutura última para qualquer esforço de compreensão das ideias. O outro modelo é o *textualista*, usado por críticos literários e os historiadores da filosofia, os quais insistiam na autonomia do texto em si mesmo, dispensando, portanto, qualquer recorrência à informações contextuais, consideradas como externas aos texto.

A luz de Skinner, as duas tendências se apresentavam como modelos metodológicos inadequados à compreensão de qualquer texto literário ou filosófico, já que ambas seriam responsáveis pela produção de um conjunto de mitologias históricas que conduziriam tão somente a conclusões equivocadas e a uma infinidade de confusões conceituais. Dentre as mitologias destacam-se a *mitologia das questões perenes*, sendo,

Nesta chave interpretativa, algumas ideias, literalmente, não têm história, pois seguem indefinidamente reverberando seus significados em diferentes circunstâncias históricas. Noções como liberdade, justiça ou virtude, por exemplo, perpassam a história do pensamento de Platão a Locke, sem qualquer descontinuidade. Para Skinner, não existe um conjunto fixo e limitado de questões existenciais, políticas, epistêmicas ou morais sobre as quais pensadores de culturas e temporalidades diversas se empenharam em responder. Essa visão da história do pensamento só é passível de ser representada se deslocarmos os termos, próprios das múltiplas tradições intelectuais, dos seus lugares específicos de enunciação. O efeito desse deslocamento é a construção de um plano eminentemente lógico e histórico, designado, na expressão de Baumer, como debate de questões perenes (SKINNER, 2002 *apud* VIEIRA, 2017, p. 38).

A segunda mitologia enunciada por Skinner é a denominada “mitologia da coerência” e surge quando historiadores tentam forçosamente “fechar” um sistema na obra de autores clássicos, ou mesmo forçar um entendimento estritamente coerente de toda sua obra – com isso, se tornaria obrigatório para o autor ter uma “coerência interna” e um “dever” para o historiador revelar esta coerência (*ibid.*, p.16 – 22).

A terceira mitologia é a da “prolepse”, quando o historiador está mais interessado na significação retrospectiva de certa obra histórica do que no seu significado para o próprio agente do trabalho. A característica dessa mitologia está na discrepância entre o significado que um observador pode dizer encontrar em dada afirmação e o significado real da mesma (*ibid.*, p.22-24).

Skinner fala sobre a “mitologia do paroquialismo”, que ocorre quando o historiador segue padrões de classificação atuais e ao identificar alguma familiaridade em um “mundo passado”, que não lhe é comum, constrói uma “identidade entre o universo mental do autor do passado e o seu próprio universo atual de crenças, produzindo uma falsa familiaridade entre culturas muito distintas” (SILVA, 2010, p. 304).

As mitologias acima descritas possuem uma característica em comum e, cuja denominação dada por Skinner (1988) de *anacronismos*, especialmente o de atribuir à autores e textos considerações, intenções e significados que, em contextos históricos originais, jamais reconheceriam como sendo seus.

Mediante a essa metodologia que será feita análise da abordagem de Reggio Emilia<sup>2</sup>,

A experiência pedagógica de Reggio Emilia é uma história que vem passando mais de quarenta anos e que pode ser descrita como um experimento pedagógico em toda uma comunidade. Como tal, ela é única; até onde temos conhecimento, jamais houve algo assim antes (RINALDI, 2014, p. 23).

Faz se necessário uma breve análise do sistema educacional de educação Infantil de Reggio Emilia e suas afirmações à teoria contextualizando as vivências inspiradoras do sistema italiano aos estudos e práticas, considerando-os como aspectos importantes para um diálogo contemporâneo de escola para crianças de 0 a 6 anos.

---

<sup>2</sup> A abordagem pedagógica adotada pela cidade de Reggio Emilia, localizada ao norte da Itália, para Educação Infantil é referência de qualidade reconhecida mundialmente. Teve como idealizador o professor Loris Malaguzzi, no qual delineou a abordagem pedagógica centrada na criança e em todas as suas linguagens. (EDWARDS,1999)

## A construção da a abordagem de Reggio Emília

O sistema educacional de Reggio Emília segundo Edwards, Gandini e Forman (2016), desenvolveu na região de Emilia Romagna, norte da Itália, até chegar ao patamar de excelência reconhecida mundialmente. Tem como expoente o pedagogo Loris Malaguzzi<sup>3</sup> responsável por delinear a prática pedagógica adotada pela cidade.

O sistema educacional público sempre esteve muito ligado a direção da Igreja Católica, na Itália, "historicamente, a educação precoce na Itália tem sido uma presa da emaranhada teia de relações entre a Igreja e o Estado." (EDWARDS, 1999, p. 30)

A educação da primeira infância italiana desvincula da igreja Católica após o fim da Segunda Guerra Mundial. Loris Malaguzzi participou de forma efetiva desse processo de transição da administração da Educação Infantil.

Com apenas seis dias após o fim da Segunda Guerra Mundial no ano de 1945, (EDWARDS, 1999) em uma cidade vizinha, Malaguzzi ouviu que pais haviam se unido para construção de uma escola para as crianças. O cenário das cidades nesse período era de devastação, Loris interessado na história foi para o vilarejo chamado de Villa Cella, cuja localização era próxima a cidade de Reggio Emilia. Segundo Loris:

Esta ideia pareceu-me incrível! Corri até lá em minha bicicleta e descobri que tudo aquilo era verdade. Encontrei mulheres empenhadas em recolher e lavar pedaços de tijolos. As pessoas haviam-se reunido e decidido que o dinheiro para começar a construção viria da venda de um tanque abandonado de guerra, uns poucos caminhões e alguns cavalos deixados para trás pelos alemães em retirada. (MALAGUZZI, 1999, p. 59)

No ano de 1963 foi entregue a primeira escola para primeira infância com iniciativa do município para o sistema de administração dos pais, totalmente sem vínculo com a doutrina e os ensinamentos cristãos católicos. Segundo Malaguzzi (1999) era um prédio de madeira e foi dado o nome de Robinson, com atendimento para 60 crianças, dona da sua própria identidade, sua própria abordagem. A desvinculação da Igreja Católica e a autonomia de um escola de educação infantil

---

<sup>3</sup> Loris Malaguzzi graduado em Pedagogia e iniciou sua carreira como um professor da escola primária em 1946. Em 1950, ele qualificou como um psicólogo educacional e fundou o Centro Médico Psicopedagógico de Reggio Emilia onde trabalhou por mais de vinte anos. Em 1963 ele começou a trabalhar com a administração da cidade em abrir as primeiros pré-escolas municipais. Malaguzzi dirigiu essa rede de escolas por vários anos com outros colegas próximos e definiram o seu projecto cultural. Ele era assessor do Ministério da Educação, diretor das revistas *Zerosei* e *Bambini*, e em Reggio Emilia, em 1980, fundou o Grupo Nacional Infanzia Nidi. (RABITTI, 1999)

dentro de princípios laicos fez a instituição religiosa levar a frente uma campanha de difamação contra a escola nascente. Para Malaguzzi:

Outro fato, ainda, que em minha opinião explica o ataque sobre nossas escolas, foi o rápido crescimento da influência cultural de nossa experiência. Nosso trabalho, os seminários, os encontros e as publicações haviam contribuído para um reconhecimento nacional de nossas escolas operadas pela municipalidade. (MALAGUZZI, 1999, p. 65).

A abordagem de Reggio Emilia ganhou destaque mundial 1991 com a edição de dezembro da revista norte-americana Newsweek que listava as 10 melhores escolas do mundo, a Escola Diana, da rede de Reggio Emilia, foi eleita a melhor do mundo para crianças de até seis anos (NEWSWEEK, 1991, p. 50-59).

Loris Malaguzzi morreu em 1994, entretanto, o sistema municipal de Educação Infantil da cidade de Reggio Emilia, bem como as pessoas envolvidas nesse processo que trabalhavam com Malaguzzi, continuaram a estudar e a desenvolver pesquisas que deram continuidade a essa abordagem pedagógica.

### **A base epistemológica da abordagem italiana**

O contextualismo linguístico possibilita à História da Educação pensar o discurso educacional com base em seus contextos de produção, circulação e recepção. Essa opção favorece a escrita de uma história da educação articulada à história das linguagens, da circulação dos saberes, das profissões ligadas à esfera cultural, das formas de transmissão da cultura e dos meios e dos lugares institucionais de construção do conhecimento. (VIEIRA, 2017, p. 53)

Nos anos de 1960, pós duas décadas sob controle do fascismo, que impedia o contato com as teorias americanas e europeias, tornavam-se conhecidas na Itália às obras de John Dewey, Henri Wallon, Ovide Decroly, Lev Vygotsky, entre outros. Nesse momento fazem parte dos estudos de Loris Malaguzzi as técnicas de ensino de Celestine Freinet e as pesquisas de Piaget.

Na década de 1970 as influências no meio educacional eram de psicólogos, filósofos e teóricos, como Howard Gardner, David Hawkins e Charles Morris.

Segundo Edwards *et al* (1999, p. 21), faz parte da abordagem Reggio Emilia um conjunto de posições filosóficas, curriculares e pedagógicas, bem como um método de organização escolar e desenhos de ambientes. Malaguzzi (1999) descreve em linhas gerais os fundamentos filosóficos e ideias básicas desta abordagem. Segundo

ele, na década de 1960, as principais influências filosóficas e educacionais que receberam se originaram dos trabalhos de Dewey, Wallon, Claparède, Decroly, Makarenko, Vygotsky, Erikson, Brofenbrenner, Bovet, Ferrière, Freinet e Piaget.

Na década de 1970, as principais influências do trabalho desenvolvido em Reggio Emilia foram as de Carr, Shaffer, Kaye, Kagan, Gardner, Hawkins, Moscovici, Morris, Bateson, Von Foerster e Varela. Para ele, é essencial focar e centrar na criança o trabalho pedagógico, embora considere essa centralidade insuficiente se não incluir as famílias e professores também no centro deste interesse.

A partir dessas fontes, recebemos ideias que persistiram e outras que não duraram muito – tópicos para discussão, razões para descobrirmos conexões, discordância com as mudanças culturais, ocasiões para debates e estímulos para conformarmos e expandirmos práticas e valores. E no geral, obtivemos um senso de versatilidade da teoria e das pesquisas (EDWARDS, FORMAN E GANDINI, 1999, p. 70).

Sobre a influência de Piaget em seu trabalho e sobre as divergências em alguns pontos, Malaguzzi dizia

Agora podemos ver claramente como o construtivismo de Piaget isola a criança. Como resultado, olhamos criticamente esses aspectos; a subvalorização do papel do adulto na promoção do desenvolvimento cognitivo [...], a distância interposta entre pensamento e linguagem [...], o modo como o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral é tratado em trilhas separadas e paralelas [...] (EDWARDS, FORMAN E GANDINI, 1999, p. 92).

No entanto no conceito sobre o aprender e ensinar, Malaguzzi reafirma a ideia de Piaget.

Piaget (1974) alertou-nos de que deve ser tomada uma decisão sobre ensinar esquemas e estruturas diretamente ou apresentar à criança situações ricas de solução de problemas, nas quais a criança aprende ativamente a partir delas, no curso da exploração. O objetivo da educação é aumentar as possibilidades para que a criança invente e descubra. As palavras não devem ser usadas como um atalho para o conhecimento. Como Piaget, concordamos que o objetivo do ensino é oferecer condições para a aprendizagem (EDWARDS, FORMAN E GANDINI, 1999, p. 93).

Para Piaget, objetivo do ensino é oferecer condições de aprendizado, mas compreenderam certa fraqueza quando a teoria descontextualiza e isola a criança. O que levou a experimentarem outra concepção, a de que o aprendizado das crianças se dá por meio de inter-relações, situando-se assim num contexto sociocultural, o que requer a construção de um ambiente que permita a interdependência e interação.

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

Segundo Rinaldi<sup>4</sup> (2014), a má interpretação da ideia de Piaget nos anos 70, levou Reggio a experimentar aquilo que resultaria em outra concepção pedagógica. Esses equívocos nos remete as mitologias descritas por Skinner.

Desse modo, vieram a adotar uma perspectiva social construtora, na qual o conhecimento é visto como parte de um contexto dentro de um processo de produção de significados em encontros contínuos com os outros e com o mundo, e a criança e o educador são compreendidos como construtores do conhecimento e da cultura. Tal perspectiva permitiu aos educadores de Reggio Emilia abrirem-se para os preciosos insights sobre o psicólogo russo Lev Vygotsky (RINALDI, 2014, p. 28).

A abordagem de Vygotsky também está em concordância de como é visto o ensino e aprendizagem em Reggio Emilia, “Vygotsky lembra-nos de como o pensamento e a linguagem operam juntos para a formação das ideias e para o planejamento da ação e, depois, para a execução, controle, descrição e discussão desta ação.” (EDWARDS, FORMAN e GANDINI, 1999, p. 95).

Para Rinaldi (2014), outra inspiração foi John Dewey, que via o aprendizado como um processo ativo e não uma transmissão pré-moldada e conhecimento. Como ele argumentou, o conhecimento é construído nas crianças por meio das atividades, com experimentações pragmáticas e livres, e com participação nas atividades. Muitas foram às ideias e inspirações geradas ou encontradas e para colocá-las em prática foi preciso avançar com a prática educacional, sempre buscando maneiras de ligar as teorias aos problemas do trabalho diário.

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

---

<sup>4</sup> Presidente da Reggio Children e professora de Pedagogia da Universidade de Modena e Reggio Emilia. Ela trabalhou lado a lado com Loris Malaguzzi no sistema infantil e pré-escolar de Reggio Emilia, onde foi a primeira coordenadora pedagógica.

o crescimento tanto individual quanto social (EDWARDS, FORMAN E GANDINI, 1999, p. 97).

A abordagem dos educadores de Reggio Emilia, foi concentrar-se na observação das crianças, em processos e teorias estratégicas sobre a infância no intuito de estudar, analisar e refletir sobre suas bases epistêmicas, daí extrair suas contribuições.

Os educadores de Reggio Emilia reuniram teorias e conceitos de diversos campos diferentes, não apenas da educação, mas também da filosofia, da arquitetura, da ciência, da literatura e da comunicação visual. Eles relacionaram seu trabalho a uma análise do mundo mais amplo e de seus contínuos processos de mudança (RINALDI, 2014, p. 24).

Para Rinaldi (2014) os professores não apenas trouxeram teorias e conceitos de vários lugares e diversas ciências, também refletiram sobre eles e os experimentaram, criando os próprios significados e implicações para a prática pedagógica.

Na abordagem de Reggio Emilia o papel do professor centraliza-se na provocação de oportunidades de descobertas, através de estimulação do diálogo, de ação conjunta e da co-construção do conhecimento pela criança.

[...] quando as crianças trabalham em um projeto de interesse para elas, encontrarão naturalmente problemas e questões que desejarem investigar. O papel dos professores é ajudá-las a descobrir seus próprios problemas e questões. Nesse ponto, não oferecerão soluções fáceis, mas ao invés disso, ajudarão as crianças a focalizarem-se em um problema ou dificuldade e a formularem hipóteses. Seu objetivo não é tanto “facilitar” a aprendizagem no sentido de “tornar fácil ou leve”, mas, ao contrário, procurar “estimular”, tornando os problemas mais complexos, envolventes e excitantes. [...] servem como seus parceiros apoiando-as e oferecendo auxílio, recursos e estratégias para que possam prosseguir quando encontram dificuldades (EDWARDS, FORMAN E GANDINI, 1999, p. 164).

Dessa forma, o professor provoca a criança e potencializa seu crescimento, em especial porque se propõe a escutá-la. Essas atividades de reflexão são essenciais para o desenvolvimento do professor, pois dá-lhe a ferramenta para ser um produtor de pesquisas, ou seja, alguém que gera novas ideias sobre o currículo e sobre a aprendizagem.

## **Considerações finais**

Para os estudiosos do contextualismo linguístico, a linguagem de um autor é passível de ser acessada pela materialidade textual das fontes, de maneira que as intenções de quem realiza um ato de comunicação bem-sucedido deve, por hipótese, ser apreensíveis publicamente (SKINNER, 2002 *apud* VIEIRA, 2017. p.52).

Assim, o uso das premissas metodológicas pautado pela materialidade textual de Reggio Emília, possibilita uma compreensão da epistemologia malaguzziana. Que pode ser definida como uma abordagem única, com mais de 60 anos de experiências, mudanças e constantes aprimoramentos de suas práticas, caminha escrevendo sua própria história e desenhando sua teoria, porém jamais descartam os acertos de teóricos tão importantes que deixaram marcas positivas a serem aproveitadas e melhoradas na contemporaneidade, considerando sempre as novas descobertas científicas que agregam valores novos a pensar a educação.

É necessário continuar estudando a criança, a infância e abordagens pedagógicas, em especial de Malaguzzi, pois os textos recorridos para o construto desse artigo, demonstram uma pedagogia inovadora, criativa que valoriza as múltiplas relações e as diferentes linguagens da criança e que tem na arte sua finalidade, ou seja, a criança tem a possibilidade de ser sujeito histórico. Uma filosofia de vida contida no poema<sup>5</sup> de Loris Malaguzzi:

### **Ao contrário, as cem existem**

A criança  
é feita de cem.  
A criança tem cem mãos  
cem pensamentos  
cem modos de pensar  
de jogar e de falar.  
Cem sempre cem  
modos de escutar  
de maravilhar e de amar.  
Cem alegrias  
para cantar e compreender.  
Cem mundos  
para descobrir.  
Cem mundos  
para inventar

---

<sup>5</sup> Poesia de Loris Malaguzzi: Invece il cento c'è pubblicada in: Edwards, C., Gandin, L. i Forman, G. I cento linguaggi dei bambini. Edizione Junior, Italia, 1995 e recente mente publicada em português pelas Artes Médicas como: As Cem Linguagens da Criança. (trad. Patrícia Chittoni Ramos). Porto. Alegre: Artes Médicas, 1997.

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

(MALAGUZZI, 1995)

Para não finalizar, a ressignificação do entendimento de criança e a introdução de uma abordagem pedagógica, cujo o foco estão nas relações que se estabelecem entre a criança e os saberes, nos tempos e espaços, pelo reconhecimento da escuta, da observação e da atenção como elementos fundamentais ao processo (EDWARDS, 1999).

Cabe ao professor papel de mediador, criando situações de aprendizagem em que os sujeitos se posicionem ativamente, por meio de metodologias que estimulem a investigação, as experiências e as descobertas.

## Referências

BAUMER, F. (1990). *O pensamento europeu moderno*. Lisboa, PT: Edições 70.

EDWARDS, Carolyn. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância*/ Carolyn Edwards, Leila Gandini, George Forman; tradução: Dayse Batista; revisão técnica: Maria Carmem Silveira Barbosa. Porto Alegre: Penso, 2016.

\_\_\_\_\_. Reggio Emilia: a imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípio fundamental. In: GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn (Orgs). *Bambini: a abordagem italiana à educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2002. p.73- 80.

EDWARDS, Carolyn. GANDINI, Lella. FORMAN, George. *As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FARIA, Ana Lúcia G. *Educação pré-Escolar e cultura: para uma pedagogia da educação infantil*. Campinas, SP: Editora da Unicamp; São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. *Da escola materna à escola da infância: a pré-escola na Itália hoje*. Caderno Cedes, Campinas, SP, n. 37, p. 63-100, 1995. Grandes políticas para os pequenos Educação Infantil.

\_\_\_\_\_. Impressões sobre as creches no norte da Itália: bambini si diventa. In: ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria M. (Org.). *Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte*. São Paulo: Cortez/Fundação Carlos Chagas, 1994.

\_\_\_\_\_. Prefácio à edição italiana. In: ONGARI, Bárbara; MOLINA, Paola. *A educadora de creche: construindo suas identidades*. São Paulo: Cortez, 2003.

FERES JÚNIOR, J. (2005). *De Cambridge para o mundo, historicamente: revendo a contribuição metodológica de Quentin Skinner*. Dados-Revista de Ciências Sociais, 48 (3), 655-680. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/218/21848307.pdf>

JASMIN, M. G. (2005). *História dos conceitos e teoria política e social: referências preliminares*. Revista Brasileira de Ciências Sociais, 20 (57), 31-32. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010269092005000100002&script>

Koselleck, R. (2006). História dos conceitos e história social. In R. Koselleck. *Futuro passado: contribuições à semântica dos tempos históricos* (p. 97-118.). Rio de Janeiro, RJ: Contraponto.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed, 1999. p.59-104.

POCOCK, J. G. A.(2003). *Linguagens do ideário político*. São Paulo, SP: Edusp. Silva, R. O. (2010). *Contextualismo linguístico na história o pensamento político: Quentin*

*Skinner e o debate metodológico contemporâneo*. Dados-Revista de Ciências Sociais, 53 (2), 299-335. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/dados/v53n2/02.pdf>  
POCOCK, John G. A. *Linguagens do ideário político*. São Paulo: Edusp, 2003.

RABITTI, Giordana. *À procura da dimensão perdida: uma escola de infância de Reggio Emilia*/ Giordana Rabitti; trad. Alba Olmi. – Porto Alegre: Editora Artes medicas Sul Ltda.; 1999.

RINALDI, C. *Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

SKINNER, Q. (2002). *Visions of politics: regarding method*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

SKINNER, Quentin. *Meaning and understanding in the history of ideas*. In: TULLY, James. (Ed.). *Meaning and context: Quentin Skinner and his critics*. Princeton: Princeton University Press, 1988.

The 10 best schools in the world, and what we can learn from them. (1991, December 2). Newsweek, p.50-59.

VIEIRA, C. E. (2009). *História da educação e história da filosofia: culturas cruzadas a partir das concepções de história e de escrita da história em Hegel*. *Proposições*, 20(1), 189-206. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v20n1/v20n1a11>

VIEIRA, C. E. *Contextualismo linguístico: contexto histórico, pressupostos teóricos e contribuições para a escrita da história da educação*. *Rev. bras. hist. educ.*, Maringá-PR, v. 17, n. 3 (46), p. 31-55, Julho/Setembro 2017