

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

RUBENS DE SOUSA BRAVALHERI

O CORPO CRIANÇA QUE *SENTE* EM MOVIMENTO: UMA LEITURA DAS OBRAS
DE LORIS MALAGUZZI NO BALANCEADO DO VERBO ITALIANO *SENTIRE*

Curitiba

2026

RUBENS DE SOUSA BRAVALHERI

O CORPO CRIANÇA QUE *SENTE* EM MOVIMENTO: UMA LEITURA DAS OBRAS
DE LORIS MALAGUZZI NO BALANCEADO DO VERBO ITALIANO *SENTIRE*

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, no setor de Educação, na Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marynelma Camargo Garanhani

Curitiba

2026

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Bravalheri, Rubens de Sousa.

O corpo criança que *sente* em movimento : uma leitura das obras de Loris Malaguzzi no balanceado do verbo italiano *sentire* / Rubens de Sousa
Bravalheri – Curitiba, 2026.

1 recurso on-line : PDF.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação.
Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Marynelma Camargo Garanhani

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Educação infantil – Estudo e ensino. 3. Corpo – Linguagem. 4. Movimento corporal. 5. Comunicação não-verbal em crianças. I. Universidade Federal do Paraná. II. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **RUBENS DE SOUSA BRAVALHERI**, intitulada: **O corpo criança que sente em movimento: uma leitura das obras de Loris Malaguzzi no balanceado do verbo italiano sentire**, sob orientação da Profa. Dra. **MARYNELMA CAMARGO GARANHANI**, que após terem inquirido o aluno e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua **APROVAÇÃO** no rito de defesa.

A outorga do título de doutor está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 04 de Março de 2026.

Assinatura Eletrônica
10/03/2026 16:55:25,0
MARYNELMA CAMARGO GARANHANI
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
10/03/2026 13:29:55,0
ANDRÉA BEZERRA CORDEIRO
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
19/03/2026 17:16:06,0
RODRIGO SABALLA DE CARVALHO
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL)

Assinatura Eletrônica
10/03/2026 18:51:21,0
GISELE BRANDELERO CAMARGO
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA)

Dedico este trabalho à minha mãe, por tudo o que me ensinou antes mesmo das palavras, e por nunca deixar faltar presença, cuidado e força.

AGRADECIMENTOS

Com a premissa de que quem sou hoje é tecido pelas interações sociais, culturais e afetivas que atravessaram minha vida, inicio meus agradecimentos aos meus pais, que sempre souberam me guiar, com sabedoria e delicadeza, pelos caminhos muitas vezes incertos da existência. Foram deles as palavras que me impulsionaram a abrir-me ao mundo, a acreditar no que eu podia ser e a caminhar com firmeza. Agradeço também às experiências vividas, as boas e as difíceis, que me conduziram por estradas sinuosas até este momento.

Sou profundamente grato aos professores que marcaram minha formação no Ensino Fundamental, Médio, Superior, nas Especializações e no Mestrado. De modo especial, agradeço aos professores do doutorado, que ofereceram aulas excepcionais durante o período de créditos: Cláudia Madruga Cunha, Marynelma Camargo Garanhani, Ângela Maria Scalabrin Coutinho, Jean Carlos Gonçalves, Michele Bocchi Gonçalves, Leandro Siqueira Palcha e Rodrigo Saballa de Carvalho. Cada encontro foi uma oportunidade de aprender, de pensar e de aprofundar a relação com a pesquisa.

Aos colegas de doutorado, Daiana Maria Holz de Souza, Erika Kraychete Alves, Helen Cristiane de Aguiar e Sheurily Santos da Costa, agradeço pelos muitos momentos de troca, parceria e convivência. De modo especial, agradeço à colega Márcia Regina Bartnik Godinho Lois pela parceria em uma publicação e pelas longas conversas que tivemos ao longo do ciclo. Foram experiências que tocaram o percurso e o tornaram mais leve e mais rico.

Ao grupo de pesquisa Educamovimento/NEPIE-UFPR agradeço por, a cada encontro, mesmo à distância, proporcionar discussões fundamentais para a escrita desta tese e para meu amadurecimento como pesquisador. Agradeço também aos professores que compuseram minha banca de qualificação, Gisele Brandelero Camargo, Rodrigo Saballa de Carvalho e Andrea Bezerra Cordeiro. As considerações por eles realizadas foram essenciais para a organização da pesquisa, e fico honrado em tê-los novamente como membros titulares da banca de defesa.

Meu agradecimento especial à minha orientadora, professora Dra. Marynelma Camargo Garanhani, por acreditar no meu potencial e me acolher como orientando. Pelas conversas, pelos incentivos, pelos conselhos firmes quando necessários e pela

forma sensível e rigorosa com que conduziu meu percurso como pesquisador. Com ela, aprendi não apenas a pesquisar, mas a habitar a pesquisa como experiência.

Aos entrevistados Alfredo Hoyuelos e Aldo Fortunati, agradeço pela generosidade, pela disponibilidade e pela forma acolhedora com que me receberam. À Biblioteca Panizzi, do Comune de Reggio Emilia, agradeço a cordialidade e prontidão em cada atendimento.

Aos meus amigos italianos, Sonia Mercante, Romina Losacco, Enrico Torresan, Lara Gattazzo e Naike Lovison, agradeço por me acolherem novamente na Itália e por me fazerem sentir em casa. Agradeço também a Luigi Schifano, que mesmo eu tendo voltado ao Brasil em 2011 e retornado à Itália quatorze anos depois, ainda acreditou no meu trabalho e me ofereceu a possibilidade de atuar em uma de suas academias como Club Manager. Isso me permitiu criar condições para sustentar a mim e a minha família e, assim, concluir esta pesquisa.

Por fim, agradeço à minha família. Aos meus irmãos, pela compreensão e pelo apoio, mesmo à distância. Sem eles, minhas aventuras longe de Ribeirão Preto teriam sido mais árduas. Aos meus filhos, por todo o amor diário e pelos gestos silenciosos que me ofereceram quando eu mais precisava de foco e calma. Ao meu marido, Luiz Flaviano, pela paciência e pela resiliência demonstradas ao longo desses anos, acompanhando cada etapa deste caminho. E aos meus pais, Rubens (*in memoriam*) e Lila, por todo o suporte, pelos voos que permitiram, pelas mudanças que acolheram e pelas aventuras que incentivaram. Foram eles que, desde sempre, nutriram meu desejo de aprender, de questionar e de estar inteiro no mundo. Sem todos eles, nada disso teria sido possível.

“Se já não confiamos nos sentidos, se desvalorizamos a importância da informação que eles nos fornecem, é porque o conhecimento científico produzido pelo formalismo do ‘eu-pensar’ removeu nossa experiência corporal a tal ponto que nos esquecemos de como ver, ouvir e sentir para deduzir.”

Galimberti (1983, p. 42, grifos do autor, tradução minha)

RESUMO

Este estudo investigou o corpo criança em movimento na experiência educativa infantil da pedagogia de Loris Malaguzzi. Para isto, utilizou o verbo italiano *sentire* como chave conceitual para compreender a relação entre experiência, movimento e linguagem na educação de crianças. O objetivo foi compreender como Loris Malaguzzi abordava o corpo criança em movimento em suas obras para a Educação Infantil. Essa investigação de caráter teórico-interpretativo se fundamentou na análise temática de textos, entrevistas e registros documentais de Loris Malaguzzi, em diálogo com autores da pedagogia da infância, da sociologia da infância e dos estudos do corpo. O percurso metodológico incluiu a leitura de documentos em italiano, inglês, espanhol e português, reconhecendo que determinadas escolhas linguísticas não são neutras, mas expressam concepções específicas de experiência, conhecimento e infância. As análises se construíram em torno dos temas relacionados ao corpo criança em movimento que emergiram dos documentos de Malaguzzi nos diferentes idiomas e as interpretações oferecidas pelos entrevistados, buscando convergências, tensões e aprofundamentos conceituais. Os resultados indicam, como tese, que, na perspectiva de Malaguzzi, o movimento do corpo criança se afirma como linguagem e não como recurso auxiliar da aprendizagem, sendo que compreender o movimento do corpo como linguagem implica reconhecer a criança como ator social, que pensa, age, sente e comunica por meio de múltiplas formas expressivas integradas entre si. Assim, o saber infantil emerge como experiência que exige uma escuta pedagógica atenta à linguagem do corpo criança que sente em movimento. Nesse horizonte, o sentir não antecede nem sucede a ação, mas acontece com ela, na relação dinâmica entre corpo e ambiente. A linguagem, portanto, se origina da experiência como produção do *sentire* no corpo criança em movimento, em um processo relacional no qual o gesto torna visível e compartilhável a experiência vivida. Ao longo da pesquisa, o *sentire* se apresenta como operador epistemológico capaz de articular corpo, movimento, percepção, emoção, afetividade e relação, deslocando compreensões tradicionais da experiência educativa. A partir desse eixo, o corpo criança em movimento é reconhecido como lugar de produção de sentido, conhecimento e cultura. Dessa forma, o conceito corpo criança ganha centralidade ao reconhecê-lo como um corpo biocultural, situado e atravessado por relações, histórias e linguagens.

Palavras-chave: educação infantil; corpo criança; movimento; Loris Malaguzzi; experiência; *sentire*.

ABSTRACT

This study investigated the child's body in movement within the educational experience of early childhood education as articulated in the pedagogy of Loris Malaguzzi. For this purpose, the Italian verb *sentire* was adopted as a conceptual key to understand the relationship between experience, movement, and language in children's education. The objective was to examine how Loris Malaguzzi addressed the child's body in movement in his works on early childhood education. This theoretical-interpretative investigation was grounded in a thematic analysis of Malaguzzi's texts, interviews, and documentary records, in dialogue with authors from the fields of childhood pedagogy, sociology of childhood, and body studies. The methodological pathway included the analysis of documents in Italian, English, Spanish, and Portuguese, acknowledging that certain linguistic choices are not neutral but rather express specific conceptions of experience, knowledge, and childhood. The analyses were developed around themes related to the child's body in movement that emerged from Malaguzzi's documents across different languages, as well as from the interpretations offered by interviewees, seeking convergences, tensions, and conceptual deepening. The thesis advanced by this study indicates that, in Malaguzzi's perspective, the movement of the child's body is affirmed as language rather than as an auxiliary resource for learning. Understanding bodily movement as language implies recognizing the child as a social actor who thinks, acts, feels, and communicates through multiple expressive forms that are integrated with one another. Accordingly, children's knowledge emerges as experience, which demands a pedagogical listening attentive to the language of the child's body that feels in movement. Within this horizon, *sentire* neither precedes nor follows action but occurs with it, in the dynamic relationship between body and environment. Language, therefore, originates from experience as the production of *sentire* in the child's body in movement, within a relational process in which gesture renders lived experience visible and shareable. Throughout the research, *sentire* emerges as an epistemological operator capable of articulating body, movement, perception, emotion, affectivity, and relation, thereby displacing traditional understandings of educational experience. From this perspective, the child's body in movement is recognized as a site for the production of meaning, knowledge, and culture. Thus, the concept of the child's body gains centrality by recognizing it as a biocultural body, situated and traversed by relationships, histories, and languages.

Keywords: early childhood education; child's body; movement; Loris Malaguzzi; experience; *sentire*.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - LORIS MALAGUZZI	13
FIGURA 2 - LUIZ FELIPE E LUCAS	16
FIGURA 3 - AULA EM ROMA, ITÁLIA	24
FIGURA 4 - AULA EM GENEVRA, SUÍÇA.....	24
FIGURA 5 - NO AEROPORTO DE GUARULHOS	27
FIGURA 6 - ATHENA E PAIGE NA CABINE.....	227
FIGURA 7- EU E ATHENA NA CABINE	28
FIGURA 8 - NO AEROPORTO EM MILÃO	28
FIGURA 9 - IMAGEM INTERNA DO CENTRO INTERNAZIONALE LORIS MALAGUZZI.....	23
FIGURA 10 - ENTREVISTA COM ALDO FORTUNATI.....	24
FIGURA 11 - PINÓQUIO E ALGUNS MENINOS CORRENDO EM DIREÇÃO A TERRA DOS BRINQUEDOS	32
FIGURA 12 - MARCOS LEGAIS E HISTÓRICOS ORIENTADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL	35
FIGURA 13 - ESQUEMA CONCEITUAL DOS CAMPOS DE EXPERIÊNCIA(S).....	53
FIGURA 14 - LORIS MALAGUZZI NO CENTRO MÉDICO PSICO-PEDAGOGICO DO COMUNE DE REGGIO EMILIA NA DÉCADA DE 1950.....	56
FIGURA 15 - CENTRO DE PESQUISA DO CENTRO INTERNACIONAL LORIS MALAGUZZI.....	85
FIGURA 16 - ENTREVISTA COM ALDO FORTUNATI.....	96
FIGURA 17- O CORPO CRIANÇA QUE EXPLORA.....	102
FIGURA 18 - ESQUEMA CONCEITUAL DE CORPOREIDADE E CORPORALIDADE	111
FIGURA 19 - A CRIANÇA ELISA QUE EXPLORA O ESPAÇO COM O CORPO...	121
FIGURA 20 - O CONCEITO CORPO CRIANÇA NA PERSPECTIVA DE MALAGUZZI	126
FIGURA 21 - A CRIANÇA QUE BRINCA COM SEUS GESTOS FACIAIS	134
FIGURA 22 - CRIANÇAS MANUSEANDO AS CORES	150
FIGURA 23 - ELEFANTE CONFECIONADO POR CRIANÇAS	153
FIGURA 24 - O CORPO CRIANÇA QUE DESCOBRE O MUNDO.....	158

FIGURA 25 - UM GRUPO DE CRIANÇAS DE 5 A 6 ANOS EXPLORA O ESPAÇO DE UM EDIFÍCIO QUE SERÁ A FUTURA SEDE DO CENTRO INTERNACIONAL LORIS MALAGUZZI DE REGGIO EMILIA.....	159
FIGURA 26 - CRIANÇA QUE BRINCA COM A POÇA	160
FIGURA 27 - SÍMBOLO DO SALTO EM DISTÂNCIA.....	162
FIGURA 28 - SEIS PÔSTERES COM AS REGRAS DO SALTO EM DISTÂNCIA .	164
FIGURA 29 - AS CRIANÇAS QUE USAM O CORPO EM MOVIMENTO PARA MEDIR A MESA.....	167
FIGURA 30 - CRIANÇAS BRINCANDO COM POMBOS EM UMA PRAÇA DE REGGIO EMILIA	170
FIGURA 31 - CRIANÇAS BRINCANDO ENQUANTO COLHEM	175
FIGURA 32 - CRIANÇAS NA PRAÇA COM A ESTÁTUA DE UM LEÃO.....	177
FIGURA 33 - O VERBO SENTIRE COMO VERBO DA EXPERIÊNCIA	182

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - COMPARATIVO DE ESTUDOS QUE PROPUSERAM UMA RELAÇÃO ENTRE A BNCC E A LEGISLAÇÃO ITALIANA	40
QUADRO 2 - MOMENTOS HISTÓRICOS E A PEDAGOGIA DE LORIS MALAGUZZI	58
QUADRO 3 - CAMPOS DE EXPERIÊNCIA PARA MALAGUZZI.....	65
QUADRO 4 - OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DO CAMPO DE EXPERIÊNCIAS CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS.....	78
QUADRO 5 - ORGANIZAÇÃO POR EIXO TEMÁTICO DOS ARTIGOS PUBLICADOS POR MALAGUZZI.....	91
QUADRO 6 - ETAPAS DA ANÁLISE TEMÁTICA	97
QUADRO 7 - SUBDIVISÃO DO MATERIAL UTILIZADO PARA A ANÁLISE.....	99
QUADRO 8 - COMPARAÇÃO CONCEITUAL ENTRE CORPOREIDADE E CORPORALIDADE	110
QUADRO 9 - ESPAÇOS ORGANIZADOS.....	156

SUMÁRIO

I

QUANDO AS MINHAS LINGUAGENS ENCONTRARAM AS CEM DE MALAGUZZI

1 O AVESSO DO AVESSO: OS PERCURSOS PARA A TESE DE UM PESQUISADOR EM MOVIMENTO	14
---	----

II

AS CEM LINGUAGENS QUE MUDARAM A EDUCAÇÃO INFANTIL

2 <i>SENTIRE</i> A CRIANÇA: ECOS DO CORPO CRIANÇA EM MOVIMENTO QUE ATRAVESSAM DOCUMENTOS E PEDAGOGIAS	33
2.1 ENTRE ECOS E PONTES: O DIÁLOGO ENTRE ITÁLIA E BRASIL NA PEDAGOGIA DA INFÂNCIA E NOS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS	39
2.2 LORIS MALAGUZZI: UM EDUCADOR DE IDEIAS PROGRESSISTAS	55
2.3 O CONCEITO CORPO CRIANÇA	67
2.4 O CORPO CRIANÇA EM MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	77

III

AS CEM LINGUAGENS DA PESQUISA

3 <i>SENTIRE IL PERCORSO</i> : AS ESTRADAS PERCORRIDAS AO ENCONTRO DE MALAGUZZI	86
---	----

IV

AS CEM LINGUAGENS EM MOVIMENTO

4 O CORPO CRIANÇA EM MOVIMENTO PARA LORIS MALAGUZZI: <i>IL SENTIRE</i> PESQUISADOR ENTRE DOCUMENTOS E MEMÓRIAS	103
4.1 O CORPO CRIANÇA NA PERSPECTIVA DE MALAGUZZI	112

4.2 O MOVIMENTO DO CORPO CRIANÇA NA SENSIBILIDADE DE MALAGUZZI	127
4.3 O CORPO CRIANÇA EM MOVIMENTO NA CONCEPÇÃO DO ESPAÇO DE MALAGUZZI.....	136
4.4 NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIAS DO CORPO CRIANÇA EM MOVIMENTO NAS OBRAS DE MALAGUZZI	157
4.4.1 Salto em distância	162
4.4.2 Sapato e metro	166

V

MAIS DE CEM LINGUAGENS

5 O <i>SENTIRE</i> COMO EIXO DO CORPO CRIANÇA EM MOVIMENTO	171
REFERÊNCIAS.....	184

I

QUANDO AS MINHAS LINGUAGENS ENCONTRARAM AS CEM DE MALAGUZZI

FIGURA 1 - LORIS MALAGUZZI



FONTE: Centro Internazionale Loris Malaguzzi (2021, não paginado).

1 O AVESSO DO AVESSO: OS PERCURSOS PARA A TESE DE UM PESQUISADOR EM MOVIMENTO

*Quando eu soltar a minha voz
Por favor entenda
Que palavra por palavra
Eis aqui uma pessoa se entregando.
Coração na boca, peito aberto, vou sangrando
São as lutas dessa nossa vida
Que eu estou cantando.*

Gonzaguinha (1981)¹

As palavras nascem de diferentes formas no corpo. Seja de forma escrita, falada, pelo movimento ou gesto, elas têm a função de comunicar e expressar o corpo social. Gonzaguinha canta o gesto de entregar-se pela voz, de transformar o que pulsa em linguagem. É também esse o gesto que inaugura uma tese feita com o corpo de um pesquisador. Porque escrever, às vezes, é continuar cantando, mesmo quando o canto é feito de silêncio e travessia.

A canção fala de lutas e de vida, mas sobretudo sobre a coragem de expor o que se sente e o que se é. Exatamente como as lutas para escrever uma tese através de uma entrega amorosa ao que se descobriu ao longo do caminho. É permitir que o corpo se torne palavra, e que a palavra, por sua vez, revele o que o corpo sabe.

Ao soltar minha voz neste texto, deixo que ela traga junto o movimento de muitas outras vozes, dos afetos e dos encontros que me atravessaram. Cada linha carrega algo dessa canção, o desejo de que a pesquisa também possa pulsar, vibrar, respirar.

Por isso, entrego à comunidade uma tese escrita com muito amor, construída a partir dos encontros que atravessaram meu caminho e das vozes que ressoaram no corpo antes de se fazerem conceito. Cada página é atravessada por presenças, ausências, silêncios e afetos que moldaram o processo de pensar e sentir o tema. O que aqui se apresenta não é apenas o resultado de uma pesquisa, mas o testemunho de uma travessia, a de um corpo que se moveu entre dúvidas, descobertas e escutas,

¹ GONZAGUINHA. Sangrando. In: Gonzaguinha da vida. Rio de Janeiro: EMI-Odeon, 1981. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/gonzaguinha/46287/> Acesso em: 18 out. 2025.

buscando compreender a infância, a educação e a vida por meio de suas próprias rimas.

Logo no início do meu percurso no doutorado, tive a oportunidade de ler a tese de uma colega, Michaela Camargo², apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFPR (PPGE-UFPR), da linha de pesquisa Linguagem, Corpo e Estética na Educação (LiCorEs), e a forma como ela se introduziu me chamou atenção. Apresentei um esboço de como seria a introdução dessa tese aos colegas que estavam cursando a disciplina “Pesquisa avançada em linguagem, corpo e estética na educação I” no PPGE-UFPR, ministrada pela Prof.^a Dr.^a Cláudia Madruga Cunha, e no decorrer da apresentação, comentei que a rima apresentada me fazia retornar a infância.

Levei essa experiência também para uma outra disciplina: “Corpo, gesto e movimento: as linguagens da criança” do PPGE-UFPR, ministrada pela minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Marynelma Camargo Garanhani. Em conversa com a professora e com colegas, todos ficaram fascinados pela forma escrita e disseram que através da leitura de livros infantis, também poderia chegar a escrever de forma parecida. Foi a primeira vez que me deparei com uma forma completamente original de apresentar um texto científico que fugisse de uma rigidez pré-imposta e oferecesse ao leitor uma experiência de leitura diferenciada. A partir dessa experiência, busquei adentrar esse mundo e propor um texto que também pode ser escrito em primeira pessoa.

Ao pensar no meu percurso formativo e nas experiências que permearam meu crescimento individual e profissional, atribuo a paixão por crianças e pela Educação Física a minha grande vontade de ser pai. Por se tratar de uma profissão que vivo com imensa paixão, a minha vida pessoal sempre esteve entrelaçada à profissional.

Sempre acreditei que a relação da **criança** com seu próprio **corpo** fosse algo pouco discutido e trabalhado dentro da escola e que a Educação Física tinha potencial para ensinar habilidades e proporcionar descobertas incríveis para o **corpo criança**³.

² CAMARGO, Michaela. As experiências sociocorporais na educação da criança: um estudo sobre meditação na escola. 2021. 398 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, 2021.

³ Dentro do grupo de pesquisa Educamovimento/NEPIE-UFPR, decidimos propor o termo **corpo criança** que, segundo Garanhani, Paula e Camargo (2024) é o modo em que a criança se constitui no mundo por meio de sua corporalidade ativa, sendo o corpo não apenas um suporte, mas um agente de linguagem, identidade, cultura e participação social. É um corpo em movimento, que comunica, resiste, age, e transforma os contextos em que está inserido.

Esse tema ainda estava em discussão na época em que me formei, nos anos 2000, pelo grupo de pesquisa Educamovimento/NEPIE-UFPR⁴. Inclusive as abordagens realizadas pelos professores durante a minha graduação na Licenciatura Plena em Educação Física, não traziam o tema com muita força e davam mais ênfase a aspectos psicomotores e biológicos do desenvolvimento. Pouco se ouvia falar de outros autores, sendo a proposta epistemológica apresentada por Jean Piaget (1986 – 1980), a mais utilizada dentro da educação.

Pude ver nos meus dois filhos, que entraram para minha vida quando eram crianças que, independentemente da idade, elas têm uma natureza exploratória e que seu corpo é composto de inúmeras possibilidades, recebendo influências das mais diversas estruturas que compõem nosso existir. Apresento meus filhos na Figura 2.

FIGURA 2 - LUIZ FELIPE E LUCAS



FONTE: Acervo pessoal (2022).

Neste momento, peço licença ao leitor para situar a ideia de corpo utilizada nessa tese. A ideia embutida na palavra **corpo** utilizada no texto vai de encontro a definição de Le Breton (2003, p. 22) “corpo vivido como acessório da pessoa, artefato da presença, implicado em uma encenação de si que alimenta uma vontade de se reapropriar de sua existência, de criar uma identidade provisória mais favorável.”

A experiência de me tornar pai de dois meninos lindos, aos 38 anos, fez com que minha vida tivesse um novo significado e fosse preenchida com emoções e sentimentos nunca vivenciados. A paternidade foi uma das experiências que mais

⁴ Grupo de pesquisa e estudos em educação da criança, vinculado ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil (NEPIE-UFPR).

modificaram minha forma de pensar e significar o mundo. Hoje, com muito orgulho posso dizer, que meus filhos são um presente do Universo e que minha vida é muito mais colorida na presença deles.

Os percursos realizados após a graduação foram importantes para que tivesse a certeza de ter encontrado um caminho que sempre procurei como professor. Meu primeiro contato com um curso de pós-graduação foi logo após a conclusão da graduação e como era extremamente apaixonado pela nutrição, me dediquei às pesquisas relacionadas a ela. O aprofundamento no tema durante a especialização me despertou um grande interesse pela bioquímica e foi nesse momento que optei por um passo maior.

O rigor e as experiências vividas durante o mestrado⁵ na Faculdade de Ciências Farmacêuticas da Universidade de São Paulo (USP) de Ribeirão Preto (SP) foram fundamentais para que entendesse mais do universo da pesquisa e moldasse minha formação para um trabalho mais amplo e que pudesse contribuir com a comunidade científica. Foram dois anos vividos dentro de um laboratório com pesquisas que envolviam a respiração celular realizada pelas mitocôndrias do cérebro de ratos. O próprio contexto em que foi realizada, exigia que a escrita tivesse um tom rígido e impessoal. Por mais que fosse o meu corpo a produzi-la, o processo de escrita da dissertação me direcionou a uma estrutura acadêmica impessoal e neutra.

Foi um período de grande aprendizado, seja a nível de estudo dos processos bioquímicos que envolvem a respiração celular como de conhecimento pessoal. Nesse mesmo período, comecei a almejar o doutorado e foi então que comecei a me aproximar do idioma e da cultura italiana.

Na época, com a intenção de prosseguir com a pesquisa, realizei um contato com uma pesquisadora da Universidade de Turin, na Itália, que demonstrou interesse em fazer parte da pesquisa que tinha planejado para o doutorado. Dessa forma, com o intuito de realizar o doutorado sanduíche em Turin, comecei a estudar italiano. Foi a partir desse momento que minha vida começou a tomar outro rumo, pois concomitantemente, após mais de 5 anos de espera pelo Consulado Geral da Itália em São Paulo, fui agraciado com a obtenção da cidadania italiana por descendência.

⁵ BRAVALHERI, Rubens de Sousa. **A citotoxicidade do (Mn++) está associada com a disfunção mitocondrial e a transição de permeabilidade mitocondrial, mas não com o estresse oxidativo em mitocôndrias isoladas de córtex cerebral de ratos e células PC12**. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2004.

Após a obtenção da cidadania italiana, recebi uma proposta para trabalhar em uma academia de ginástica na cidade de Arzignano, província de Vicenza, na Itália. A coisa mais mágica dessa experiência no exterior, além de vivenciar um outro idioma e cultura, foi poder trabalhar com as mais diferentes faixas etárias e por várias vezes, ofereci cursos de férias para crianças em que apresentava atividades, como *hip hop*, jogos, brincadeiras e golfe.

O fato de trabalhar nessa academia, abriu outras possibilidades. Uma delas, foi que me tornei treinador e apresentador internacional das aulas de Body Jam®, Sh'bam®, Body Attack® e Body Step®, aulas essas que eram desenvolvidas por uma academia de ginástica, situada em Auckland, na Nova Zelândia, chamada Les Mills, e que distribui essas aulas para vários países no mundo. Sendo assim, algumas pessoas eram escolhidas nesses países para formar novos professores que proporiam essas mesmas aulas seguindo os moldes estabelecidos pelos seus criadores. Além de treinador, fui designado também como *Head Coach* de Body Jam®. Trata-se de uma aula oferecida em academias de ginástica que visa melhorar a coordenação motora, consciência corporal e socialização entre os participantes através da combinação de música e combinações coreográficas ligadas aos mais diversos estilos de dança. Minha função também incluía traduções das notas coreográficas do inglês para o italiano que eram distribuídas para os professores que possuíam a formação e licença para trabalhar com essa aula específica na academia.

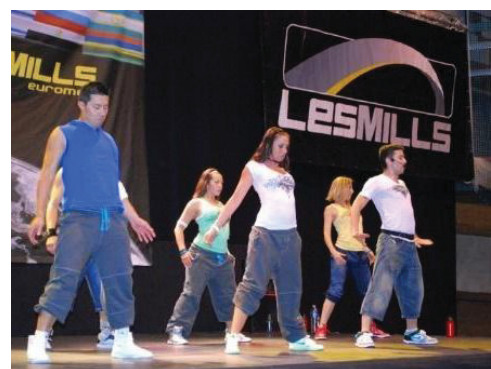
Nessa época, tive a oportunidade de participar de vários eventos nos palcos das mais diferentes cidades e países, como Suíça, França e Grécia. Essa experiência durou 6 anos, exatamente o tempo que vivi na Itália. As figuras 3 e 4 destacam dois desses vários momentos.

FIGURA 3 - AULA EM ROMA, ITÁLIA



Fonte: Acervo pessoal (2011).

FIGURA 4 - AULA EM GENEVRA, SUÍÇA



Fonte: Acervo pessoal (2010).

Quando voltei ao Brasil, residi em Curitiba (PR) e continuei trabalhando como treinador das aulas da Les Mills, formando novos professores de ginástica coletiva. Minha vinda para Curitiba não foi algo programado. Programei uma visita à cidade em julho de 2011 e foi paixão à primeira vista. Foi um reinício. Com seus desafios iniciais, mas estava disposto a enfrentá-los.

Meus primeiros empregos na cidade foram ligados à Academias de Ginástica e Musculação. Concomitantemente, em 2012, tive minha primeira experiência como professor universitário. As disciplinas lecionadas eram: Ginástica de Academia, Psicologia do Esporte e Dança na Escola. A Faculdades Integradas de Itararé (SP) disponibilizava cursos superiores nas áreas de bacharelado e licenciatura em Educação Física, mas por conta da distância viajada semanalmente, acabei deixando o ensino superior e me dedicando as academias de ginástica e aos treinamentos das Les Mills.

Outra experiência a se mencionar, e que influenciou fortemente minha história, é que fui gerente de uma academia de ginástica, que já possuía uma rede de academias na Holanda, Polônia e Alemanha, e que estava planejando abrir uma rede também no Brasil. Essa academia chamava-se Fit For Free e abriu sua primeira unidade, na cidade de Curitiba, em 2013. Considero esse período importante para minha constituição social pelo fato de ter trabalhado diariamente com holandeses e ter tido a oportunidade de passar um mês em Amsterdã vivenciando o ambiente de duas redes de academia: Fit For Free e Sport City, administradas pelo mesmo grupo.

Após alguns anos, senti falta do **ser professor** e decidi sair da função de gerente e me arriscar no ensino médio. Foi então que, em 2016, comecei a aventura de lecionar Educação Física na rede Sesi (Serviço Social da Indústria), em Araucária, região metropolitana de Curitiba.

A metodologia proposta pela escola, vai ao encontro do que sempre acreditei para a formação dos alunos. O mundo é repleto de desafios e os alunos são mobilizados a responder algumas questões práticas através da teoria. Assim, vi a oportunidade de relacionar a Educação Física a várias esferas e disciplinas, surgindo assim, trabalhos compartilhados com outros colegas que fizeram grande sucesso dentro da instituição. O trabalho que mais repercutiu, já como professor em um colégio maior da mesma rede, foi a criação de um espetáculo de dança envolvendo: dança, ginástica e afro futurismo. Utilizando elementos e músicas afro futuristas, foi realizado

um festival exaltando a cultura africana sendo celebrada com movimentos ginásticos e dançantes, rendendo inclusive um artigo publicado pela revista *Motrivivência*⁶.

A publicação desse artigo foi um reviver a pesquisa. Através da escrita e análise desse universo que se abriu com o desenrolar da atividade que envolvia a dança e o corpo e como os adolescentes responderam a essa experiência, percebi que a relação que cada pessoa desenvolve com seu próprio corpo é única e especial e que é carregado por gestos, simbologias e características sociais. Na sequência, escrevi outros artigos⁷ que abrangiam o universo do ensino da dança no ensino médio dentro da disciplina de Educação Física e esse envolvimento me despertou a vontade de buscar novos horizontes.

Sempre me autodenominei uma pessoa interdisciplinar, no sentido que busquei, para minha formação, estudar temas que contribuíssem para minha carreira docente. Sendo assim, enquanto trabalhava como professor de Educação Física, fiz outras duas licenciaturas: matemática e pedagogia. Busquei também em algumas especializações, conhecimentos que aos poucos, suscitaram a vontade de retornar à universidade como pesquisador através do doutorado em Educação. Foi nesse momento que me inscrevi para o processo seletivo do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), na linha de pesquisa Linguagem, Corpo e Estética na Educação (LiCorEs).

Após aprovado, em conversa com minha orientadora, foi-me apresentado o projeto de uma cidade italiana que respira por muitos anos propostas inovadoras de educação da criança. Foi paixão à primeira vista! Fiquei curioso e mobilizado a querer aprofundar e descobrir como eles estabelecem a relação entre a educação, criança e os estudos sobre corpo, movimento e gesto. E esta experiência me levou a construir essa Tese intitulada **O corpo criança⁸ que sente⁹ em movimento: uma leitura das**

⁶ *Motrivivência* é um periódico científico do campo do conhecimento que engloba a Educação Física, Esporte e Lazer. É publicado sob a responsabilidade editorial do Laboratório e Observatório da Mídia Esportiva (LaboMídia/UFSC), com o apoio do Centro de Desportos/UFSC e do Portal de Periódicos/UFSC. Fonte: REVISTA MOTRIVIVÊNCIA. Sobre a Revista. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/index>> Acesso em 27 out 2022.

⁷ 1) BRAVALHERI, Rubens de Sousa; ALMEIDA, Rafaela de. Possibilidades interdisciplinares para o ensino da Educação Física no Ensino Médio. **Temas em Educação Física Escolar**, v. 6, n. 2, p. 128-144, 2022. 2) BRAVALHERI, Rubens de Sousa. Corpo e corporeidade: reflexões acerca das aulas de dança na educação física do ensino médio. **Temas em Educação Física Escolar**, v. 7, p. 1-19, 2022. 3) BRAVALHERI, Rubens de Sousa. Interdisciplinaridade no currículo escolar: o ensino da matemática com auxílio da educação física. **Temas em Educação Física Escolar**, v. 6, n. 1, p. 155-172, 2021.

⁸ Esse conceito será explicado com mais profundidade no item 2.3

⁹ Utilizo o itálico todas as vezes que me referir ao verbo sentir segundo o idioma italiano.

obras de Loris Malaguzzi no balanceado¹⁰ do verbo italiano *sentire*, onde tenho a oportunidade de mergulhar no universo da Educação Infantil brasileira e italiana com foco nas obras desse pedagogo que foi o idealizador de uma proposta para a Educação Infantil das escolas de bebês e crianças pequenas de Reggio Emilia, na região de Emilia Romana da Itália. A possibilidade da pesquisa se tornou ainda mais interessante por me reaproximar de um idioma e cultura que são de grande relevância na minha vida.

Os dois primeiros anos foram importantes para minha formação enquanto pesquisador por poder cursar disciplinas inerentes à minha pesquisa e conhecer outros pesquisadores. Pessoas excepcionais que, cada um ao seu modo, transbordava de paixão ao falar da(s) pesquisa(s) que estava(m) desenvolvendo. À medida que me encontrava com as colegas¹¹ de doutorado durante as disciplinas obrigatórias, conversas e discussões enriqueciam o percurso. Por isso posso dizer: o pesquisador que me tornei foi fruto das experiências, das culturas que vivi e das relações sociais que foram tecidas.

A imersão na pesquisa e a vontade de voltar a viver na Itália fizeram com que decidisse pela mudança junto à minha família. Confesso que, por ser uma pessoa que gosta de desafios, abandonar meu país de origem para recomeçar junto à família uma nova experiência não foi fácil. O fato de os meus filhos terem mudado sem falar o idioma italiano e ter que se adaptar à escola e a cultura, talvez tenha sido o maior desafio nos primeiros meses. Outro grande desafio foi o de assumir o papel de gerente em uma academia, pois lidar com a burocracia italiana nunca foi simples.

Nas figuras 5, 6,7 e 8 mostro nossa viagem à Itália que foi um tanto quanto turbulenta. Para podermos viajar de avião com nossos animais (Athena, Paige e Piper), ou seja, dois cães da raça Buldogue Francês¹² e uma gata siamesa, foi preciso contratar uma advogada e construir um processo alegando que os cães não poderiam viajar no porão, por pesarem mais de 10 kg. Além disso, teve o desafio da

¹⁰ A expressão **no balanço do verbo italiano *sentire*** não alude apenas ao brinquedo, mas ao movimento oscilante e ao sacudir interpretativo que atravessa esta leitura: o verbo *sentire* é colocado em tensão, em vaivém, para revelar suas dimensões corporais, sensoriais e relacionais no pensamento de Malaguzzi.

¹¹ Márcia Regina Bartnik Godinho Lois, Erika Kraychete Alves, Helen Cristiane de Aguiar, Daiana Maria Holz de Souza e Sheurily Santos da Costa.

¹² Meus cães buldogues franceses (raça braquicefálica) só puderam viajar na cabine após ação judicial contra a companhia aérea, devido aos riscos de morte no porão (Eurodicas, 2025). Disponível em: <<https://www.eurodicas.com.br/viajar-com-cachorros-braquicefalicos/>>. Acesso em: 27 dez. 2025.

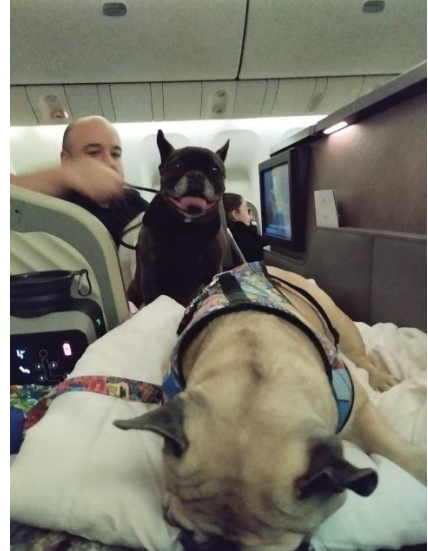
documentação e procedimentos vacinais que se iniciaram 6 meses antes da partida. Assim, após ganhar o processo, fizemos nossa tão esperada viagem.

FIGURA 5 - NO AEROPORTO DE GUARULHOS



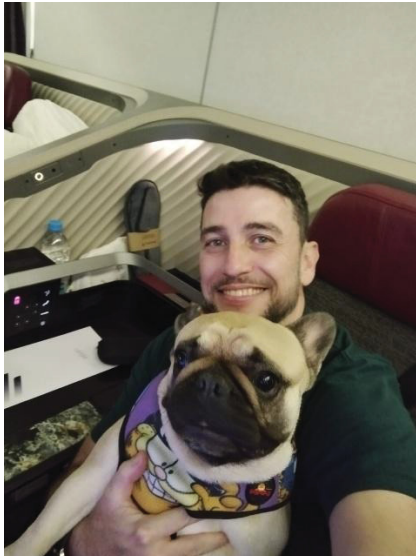
FONTE: Acervo pessoal (2024).

FIGURA 6 - ATHENA E PAIGE NA CABINE



FONTE: Acervo pessoal (2024).

FIGURA 7 - EU E ATHENA NA CABINE



FONTE: Acervo pessoal (2024).

FIGURA 8 - NO AEROPORTO EM MILÃO



FONTE: Acervo pessoal (2024).

Contudo, essas etapas a serem vencidas nunca fizeram que eu deixasse de querer aprender, ler e observar o mundo pela ótica de um pesquisador em formação. O reviver o contato com o idioma e suas nuances, me instigou a aprofundar alguns conceitos e relações culturais com o corpo que são melhores observadas através da imersão cultural.

O processo de escrita dessa tese, imerso na cultura italiana, foi mágico. Desde o meu retorno em abril de 2024, a imersão cultural fez com que a pesquisa acontecesse de forma mais fluida e natural. A primeira grande experiência foi conhecer o *Centro Internazionale Loris Malaguzzi* em Reggio Emilia no dia 16 de maio de 2024.

FIGURA 9 - IMAGEM INTERNA DO CENTRO INTERNAZIONALE LORIS MALAGUZZI



FONTE: Acervo pessoal (2024).

Além disso, também tive a oportunidade de entrevistar duas personalidades que trabalharam diretamente com Malaguzzi. O primeiro entrevistado foi Alfredo Hoyuelos¹³ que, muito gentilmente, me ofereceu a possibilidade de entrevistá-lo via Google Meet no dia 03 de junho de 2024, já que mora na Espanha. Outro grande momento foi a entrevista cedida por Aldo Fortunati¹⁴ em 31 de janeiro de 2025. Além da oportunidade de conversar pessoalmente com esse grande personagem da Educação Infantil, sua equipe, gentilmente, me levou para conhecer 3 *asili nido*¹⁵ (creches) do Comune de San Miniato, na Província de Pisa, na Itália. Essa visita me

¹³ Doutor em Filosofia e Ciências da Educação com a tese: *El pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi y su repercusión en la educación infantil*. Sua tese foi desenvolvida em cinco grandes eixos: a vida, a complexidade, a ética, a estética e a política de Loris Malaguzzi.

¹⁴ Diretor da Área Educacional do *Istituto degli Innocenti*, Presidente do Centro de Pesquisa e Documentação sobre a Infância La Bottega di Geppetto em San Miniato, professor na Universidade de Florença e “Representante Nacional do Fórum Mundial” para a Itália. Especialista em desenvolvimento infantil e políticas educacionais, coordenou programas e pesquisas em nome da Região da Toscana e do Governo nacional e, por meio do Eurosocial, em áreas e países da América Latina. Trabalhou com Loris Malaguzzi.

¹⁵ A educação infantil na Itália, é dividida em duas etapas: *asilo nido*, para crianças de 0 a 3 anos e *scuola d’infanzia*, para crianças de 3 a 5 anos.

marcou particularmente e por isso escrevi um artigo¹⁶ para contar essa experiência. Pude observar de perto uma pedagogia que se preocupa com a organização do espaço para que a criança seja protagonista de sua própria cultura. A figura 10 retrata um momento da entrevista realizada com Aldo Fortunati.

FIGURA 10 - ENTREVISTA COM ALDO FORTUNATI



FONTE: Acervo pessoal (2024)

Por fim, o residir na Itália, mais precisamente em Thiene, na Província de Vicenza, me permitiu a reaproximação com um idioma que apresenta uma palavra que, no meu entendimento, diz muito sobre o corpo criança em movimento: o verbo *sentire*.

Do italiano, o verbo *sentire* não se traduz literalmente para o português porque engloba um sentido mais amplo do que o nosso escutar. O verbo *sentire* traz em seu significado uma percepção, que é sentida na escuta.

O italiano Viberg (1984 *apud* Ferrante, 2017) explica que, semanticamente, o verbo *sentire* possui valor auditivo, mas também pode ser utilizado para experiências perceptivas de todas as modalidades sensoriais, exceto a visão.

O verbo *sentire* engloba a internalização do que é externo. É a forma como uma mensagem externa é percebida por um corpo humano e internalizada na forma de emoção¹⁷. É dar atenção e perceber o mundo para internalizar no seu corpo, deixando com que o perceptível adentre na sua vida e faça parte dela. Ultrapassa o ouvir. É ouvir o inaudível. É **ouvir com o corpo**. É legitimar a voz do corpo criança

¹⁶ BRAVALHERI, Rubens de Sousa. Reflexões sobre o corpo criança em movimento para as escolas de primeira infância em San Miniato. **Revista Educação e Infâncias**, Natal, no prelo.

¹⁷ Para Wallon, “a emoção encontra-se na origem da consciência, operando a passagem do mundo orgânico para o social, do plano fisiológico para o psíquico.” (Galvão, 1995, p. 57).

que, segundo Paula (2023, p. 27), é um conceito que não segmenta o corpo da criança e exalta a singularidade deste ator social que possui “necessidades e especificidades sociais, culturais e biológicas.” Ou seja, nos estudos que envolvem a criança, é necessário assumi-la como “ator social, competente e informante de sua condição de vida, é preciso auscultar também esse corpo, pois, há nesse **corpo criança** uma produção simbólica que nos dizem diferentes narrativas sobre ela.” (*Ibidem*, 2023, p. 27).

Na educação, esse verbo ganha uma intensidade ainda maior, principalmente em relação às crianças. Paulo Freire (1921 – 1997), educador e filósofo brasileiro, reconhecido em outros países pelas suas ideias e projetos pedagógicos, acreditava que o diálogo entre aluno e professor deve ser composto por uma escuta atenta às vivências e saberes diferentes (Santos, 2021). Freire é incisivo ao dizer que é possível falar com as crianças através da escuta, pois assim, o educador pode mudar seu discurso para falar com elas (Freire, 1997 *apud* Silva e Fasano, 2020). Ou seja, escutar a criança no ambiente escolar é abrir-se ao diálogo para melhor compreender as maneiras de ler e dizer o mundo do corpo criança, pois como nos explica Silva (2021, p. 1010) as crianças “leem e comunicam o mundo desde que nascem, através de suas múltiplas linguagens”.

A compreensão das múltiplas linguagens da criança é essencial para uma educação inclusiva. Além da linguagem verbal, as crianças se expressam nos gestos, expressões faciais, desenhos, entre outras linguagens. Por isso, é necessário reconhecer que o corpo e o movimento são meios pelos quais as crianças exploram e comunicam seus pensamentos, sentimentos e experiências. Ao integrar atividades, com intencionalidade pedagógica, que evidenciem o movimento, estamos não apenas promovendo o desenvolvimento da criança, mas também incentivando uma compreensão de seus sentimentos e experiências.

O corpo, veículo de interação da criança com o mundo, manifesta-se por meio de movimentos que traduzem emoções, desejos e necessidades. A emoção que se expressa no movimento do corpo se entrelaça na construção da subjetividade humana. Na visão de Henri Wallon (1879-1962), o desenvolvimento emocional é um processo dinâmico, influenciado pelas experiências vividas e pelas interações sociais, destacando a importância do contexto social na formação da personalidade e na regulação emocional. Portanto, o movimento e a emoção, sob a lente walloniana, são elementos indissociáveis no processo de desenvolvimento humano, atuando como

ferramentas fundamentais na construção do sujeito e na sua relação com o mundo, que é moldada e expressada pela cultura.

No bebê, por exemplo, a interação social pode ser observada quando “o movimento deixa de ser somente espasmo ou descargas impulsivas e passa a ser expressão, afetividade¹⁸ exteriorizada.” (Galvão, 1995, p. 61). Para Wallon, “as emoções, assim como os sentimentos e os desejos, são manifestações da vida afetiva.” (*Ibidem*, 1995, p. 61).

Assim, compreende-se que a emoção é um fenômeno fisiológico que se manifesta através de sentimentos moldados pela influência cultural. Ou seja, a emoção, de origem orgânica, é resultado de um sujeito que foi afetado pelo ambiente. É dessa forma que o verbo *sentire* atua sobre o sujeito. Quando seu corpo recebe uma informação advinda de um ambiente externo e essa informação afeta e desperta uma emoção.

Nas palavras de Wallon,

As emoções possuem características específicas que as distinguem de outras manifestações da afetividade. São sempre acompanhadas de alterações orgânicas, como aceleração dos batimentos cardíacos, mudanças no ritmo da respiração, dificuldades na digestão, secura na boca. Além dessas variações no funcionamento neurovegetativo, perceptíveis para quem as vive, as emoções provocam alterações na mímica facial, na postura, na forma como são executados os gestos. Acompanham-se de modificações visíveis do exterior, expressivas, que são responsáveis por seu caráter altamente contagioso e por seu poder mobilizador do meio humano (Galvão, p. 61-62, 1995).

Por fim, a escuta aparece de forma marcada e central na pedagogia de Loris Malaguzzi (1920-1994), a qual “é uma arte para entender a cultura infantil.” (Hoyuelos, 2021, p. 158). Sobre a cultura, Malaguzzi (2000f) explica que primeiro é necessário ter uma ideia social de criança para que exista uma cultura, pois ela só é mensurável pelas suas manifestações concretas, o que gera culturas diferentes dentro de um mesmo país e o que decide é como as ideias sociais das crianças ganham forma nos diferentes lugares e se modificam com a(s) cultura(s). Para ele, a escuta não se limita apenas à audição das palavras, mas também envolve a observação atenta da criança.

Rinaldi (2016, p. 238-239, grifos da autora) explica o que é a escuta para as escolas de Reggio Emilia:

¹⁸ Para Wallon, a afetividade é tudo que afeta o sujeito.

- A escuta precisa ser sensível aos padrões que nos conectam aos outros. A nossa compreensão e o nosso ser são uma parte pequena de um conhecimento mais amplo e integrado que compõe o universo.
- A escuta precisa ser aberta e sensível à necessidade de ouvir e ser ouvido e à necessidade de escutar com todos os nossos sentidos, não só com os ouvidos.
- A escuta deve reconhecer as muitas linguagens, os muitos símbolos e códigos que as pessoas usam para se expressar e se comunicar.
- Escutar a nós mesmos – “escuta interna” – nos encoraja a ouvir os outros, mas, por sua vez, é gerada quando os outros nos ouvem.
- Escutar demanda tempo. Quando você realmente escuta, você entra no tempo do diálogo e da reflexão interna, um tempo interior que é composto do presente, mas também do passado e do futuro, e, portanto, está fora do tempo cronológico. É um tempo cheio de silêncios.
- A escuta é gerada por curiosidade, desejo, dúvida e incerteza. Não se trata de insegurança, e sim da tranquilização que toda “verdade” só o é se tivermos consciência de seus limites e de sua possível falsificação.
- A escuta produz perguntas, não respostas.
- A escuta é emoção. É gerada por emoção, é influenciada pela emoção dos outros e estimula emoções.
- A escuta deve receber e ser aberta às diferenças, reconhecendo o valor das interpretações e dos pontos de vista dos outros.
- Escutar é um verbo ativo que envolve dar uma interpretação, um sentido à mensagem, e valorizar aqueles que são escutados pelos outros.
- Escutar não é fácil. Exige uma profunda consciência e suspensão dos nossos julgamentos e preconceitos. Exige abertura à mudança. Exige que valorizemos o desconhecido e superemos os sentimentos de vazio e precariedade quando nossas certezas são questionadas.
- Escutar remove o indivíduo do anonimato (e as crianças não suportam ser anônimas). A escuta nos legitima e nos dá visibilidade. Ela enriquece tanto aquele que escuta quanto aquele que produz a mensagem.
- Escutar é a base de qualquer relação. Por meio da ação e da reflexão, a aprendizagem ganha forma na mente do sujeito e, por meio da representação e da troca, torna-se conhecimento e habilidade.
- A escuta ocorre dentro de um “contexto da escuta”, em que se aprende a ouvir e a narrar, e cada indivíduo sente-se legitimado para representar e oferecer interpretações de suas teorias por meio de ação, emoção, expressão e representação, usando símbolos e imagens (as “cem linguagens”). A compreensão e a consciência são geradas por meio do compartilhamento e do diálogo.

No italiano, para se referir à escuta, também existe um outro verbo, o *ascoltare*. Na minha primeira visita para o Centro Internazionale Loris Malaguzzi em 2024, me deparei com a seguinte pergunta: *Possiamo ascoltare, ma cosa sentiamo*¹⁹? Confesso que essa colocação mexeu muito comigo e me fez refletir. O órgão que utilizamos para escutar é a orelha. Para que o som chegue até nós e aos nossos tímpanos, precisam passar por uma série de processos fisiológicos que vão decodificar os sons até chegar ao cérebro. Mas, ao chegar ao cérebro, esses sons produzem efeitos bioquímicos em cadeia e liberam outras substâncias para todo

¹⁹ Tradução livre: Podemos escutar, mas o que sentimos

nosso corpo. Dessa forma, através do processo de escuta, passamos a sentir. Mesmo com os surdos, que não possuem esse processo de codificação, o sentir é algo aflorado. Os símbolos percebidos com os olhos se transformam em escuta: no sentir.

Esse é o verbo que o italiano Loris Malaguzzi usa para definir a pedagogia da escuta. Segundo essa pedagogia, as crianças são competentes, ativas, pesquisam o significado da vida e da própria identidade e não são frágeis, necessitados e incapazes (Prestianni, 2022). O verbo *ascoltare*, por definição, significa *sentire con attenzione*, ou seja, escutar atentamente e, corresponde a um dos sentidos. Depois de muitas leituras e minha vivência na Itália, cheguei à conclusão de que a escuta se refere a algo realizado com o ouvido, enquanto o *sentire*, se realiza com todo o corpo. Nesse sentido, os professores devem ser capazes de *ascoltare* as crianças para permitir que elas possam *sentire* o mundo.

Assim, o *sentire* é uma forma de estar no mundo que atravessa o corpo. É um verbo que se enraíza na pele, nos músculos, na respiração e na escuta sensível das vibrações que emergem do encontro entre sujeito e mundo. Ao pensarmos na infância a partir do *sentire*, compreendemos que a criança sente o mundo com todo o seu corpo. Ela aprende, comunica e interpreta as experiências a partir de uma corporalidade viva, presente, em constante movimento.

Caruana e Gallese (2011) explicam que é possível compreender o *sentire*, do ponto de vista fisiológico, não como um ato puramente perceptivo, mas como um processo que envolve, de modo indissociável, sistemas sensoriais, motores e autonômicos. O *sentire* emerge da ativação simultânea de circuitos neurais que mapeiam o estado interno do corpo e organizam respostas expressivas e comportamentais adequadas à situação vivida. Assim, as regiões como a ínsula, tradicionalmente associadas à integração enterocetiva²⁰, não funcionam como simples leitoras de sinais corporais, mas participam ativamente da preparação e da modulação de padrões motores, viscerais e expressivos. Por isso, *sentir* não é apenas registrar uma alteração fisiológica, mas colocar o corpo em ação, já que a experiência emocional se constitui no próprio movimento, na postura, na expressão facial e nos ajustes fisiológicos do corpo que acompanham a relação com o ambiente e com o outro. O *sentire*, portanto, configura-se como um mecanismo fisiológico do corpo, no

²⁰ Capacidade do corpo de perceber e interpretar sinais internos.

qual percepção e ação se coproduzem, tornando a experiência emocional inseparável da corporalidade que a expressa.

Essa dimensão sensível é constituinte do corpo criança. Não se trata de um corpo biológico isolado, mas de um corpo que é linguagem. Um corpo que “soa a tato e a pele, a voz e a ouvido, a olhar, a sabor e a odor, a prazer e a sofrimento, a carícia e a ferida, a mortalidade” (Larrosa, 2011, p. 24). Um corpo que sente o mundo e se deixa afetar por ele. É nesse *sentire*, entendido como escuta multissensorial, que a criança adquire suas experiências e constrói significados.

O corpo criança, como mostram Camargo e Garanhani (2022), não é apenas aquele que transita entre contextos, mas aquele que atravessa, que se modifica e se reinventa nos fluxos da experiência. “Ao sair, partir para outro lugar, o corpo experiencia a turbulência do rio, o cheiro do vento, o frescor da água, o calor do esforço” (*Ibidem*, 2022, p. 2). Esse corpo sente o tempo, os espaços e as relações. E, ao sentir, interpreta. Por isso, as pesquisadoras afirmam que “a criança compreende, interpreta, cria cultura, se relaciona em seu universo social a partir do seu corpo em movimento” (*Ibidem*, 2022, p. 4).

Essa leitura se fortalece ao observarmos o corpo criança numa perspectiva **biocultural** em que a natureza da criança se mistura às dimensões culturais e sociais (Garanhani; Paula; Camargo, 2024). Ou seja, é pelo corpo que a criança vive, age e transforma, um corpo que sente, se move e age com sentido.

A criança é, assim, corpo em relação. Um corpo que sente e produz linguagem mesmo no silêncio. “Mesmo sem palavras proferidas entre os sujeitos, as ações controladas pelo corpo produzem um no outro sentidos que provocam iniciações e afastamentos” (Garanhani; Paula; Camargo, 2024, p. 8). A corporalidade, nesse contexto, não é mera exterioridade, ela é a própria experiência em sua dimensão viva. O corpo criança não é veículo de comunicação, ele é a comunicação. Ele não é instrumento da aprendizagem, ele é a aprendizagem.

Se é o corpo que *sente*, então é no corpo que a infância se inscreve. E por isso mesmo a escuta da criança precisa ser uma escuta sensível ao gesto, à pausa, ao riso, ao deslocamento. Uma escuta que se abre ao *sentire*, e que reconhece que é ali, na materialidade sensível da infância, que pulsa uma inteligência viva, inventiva e cheia de presença.

Assim, a introdução do termo *sentire* na tese nos remete a abordar um dos pilares da pedagogia, proposta por Loris Malaguzzi, que é necessário escutar as

crianças para que os docentes possam compreender suas necessidades, interesses e perspectivas, promovendo uma educação centrada nas experiências da criança. Essa escuta ativa e empática permite aos docentes conhecer e reconhecer as múltiplas linguagens das crianças, ou seja, valorizar suas diferentes formas de expressão e comunicação que se manifestam no *sentire* o mundo.

Loris Malaguzzi foi o fundador da abordagem²¹ educacional para primeira infância na cidade de Reggio Emilia, na Itália. E, apesar de podermos encontrar várias referências à abordagem educacional reggiana, proposta por Malaguzzi, em inúmeros documentos e obras, apresento a seguinte pergunta: **Como Loris Malaguzzi abordava o corpo criança em movimento?**

Mediante esta indagação, a pesquisa propõe como objetivo geral uma análise das obras do pedagogo para compreender como Loris Malaguzzi abordava o corpo criança em movimento na sua abordagem pedagógica. E, para isto, os objetivos específicos do estudo foram:

- Selecionar escritos, entrevistas e registros documentais de Loris Malaguzzi que permitam acessar sua concepção pedagógica acerca do corpo criança em movimento na Educação Infantil.
- Identificar, nas produções de Malaguzzi, indícios conceituais sobre o corpo criança em movimento na Educação Infantil, considerando os contextos históricos, políticos e culturais em que esses materiais foram produzidos.
- Analisar como a abordagem pedagógica de Malaguzzi compreende o corpo criança em movimento na educação de bebês e crianças pequenas.

O que dificultou a pesquisa é que Loris Malaguzzi não possui muitas publicações, mas contribuiu na construção de outras obras; também deixou entrevistas escritas e relatos a seus colaboradores que auxiliaram na estruturação das escolas infantis de Reggio Emilia. Suas colaborações com o sistema educacional italiano destinado às escolas infantis são indiscutíveis e, os debates promovidos e o destaque obtido pelo seu trabalho serviram de inspiração para muitos sistemas educacionais ao redor do mundo.

Vale ressaltar que o tema corpo, gestos e movimento, que configura os estudos do corpo em movimento, é previsto na Base Nacional Comum Curricular do

²¹ O termo abordagem se refere a um conjunto de suposições filosóficas, currículo e pedagogia, método de organização escolar e desenho de ambientes.

Brasil, a BNCC (Brasil, 2017), como um dos cinco campos de experiência que definem os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil.

Sendo assim, após a introdução, configurada como primeiro capítulo, componho a tese com um segundo capítulo onde proponho uma relação entre os documentos normativos da Educação Infantil, os campos de experiências e suas inspirações na legislação italiana que, por sua vez, trazem elementos da pedagogia proposta por Loris Malaguzzi. O terceiro capítulo é composto pelo processo metodológico da pesquisa e a descrição do procedimento utilizado para as entrevistas realizadas. No quarto capítulo, trago o conceito de corpo criança na perspectiva das obras e pensamento de Loris Malaguzzi, assim como seus ideais educacionais com centralidade no corpo criança em movimento. No quinto e último capítulo, entrelaço o verbo *sentire* com o corpo criança em movimento.

II

AS CEM LINGUAGENS QUE MUDARAM A EDUCAÇÃO INFANTIL

FIGURA 11 - PINÓQUIO E ALGUNS MENINOS CORRENDO EM DIREÇÃO A TERRA DOS BRINQUEDOS



FONTE: Collodi (2021, não paginado)

2 SENTIRE A CRIANÇA: ECOS DO CORPO CRIANÇA EM MOVIMENTO QUE ATRAVESSAM DOCUMENTOS E PEDAGOGIAS

*“E quando parou de nevar, Pinóquio saiu em direção à escola com o seu Abecedário novo
debaixo do braço: e durante o percurso,
produzia mil ideias e imaginava mil castelos no ar
com seu pequeno cérebro, um mais bonito que o outro.”²²*

Carlo Collodi, Le avventure di Pinocchio (1883, p. 38, tradução minha)

O caminho de Pinóquio até a escola é paragonável ao caminho da própria infância. É o percurso de quem aprende ao sonhar, caminhar, imaginar. Antes de chegar à sala de aula, o menino de madeira já carrega dentro de si uma escola possível que se constrói entre o desejo e a descoberta. Nessa perspectiva, Collodi (1883) oferece, além de um cenário, uma imagem de formação. O aprendizado começa no movimento, na curiosidade que se abre ao mundo, na fantasia que antecede a regra.

Essa travessia, entre a fantasia e o dever, espelha o desafio das políticas educacionais que tentam organizar a infância em estruturas normativas. Entre o brincar e o estudar, o aprender e o prescrever, há sempre um território delicado, onde o desejo de fazer parte do mundo se encontra com a tentativa adulta de regulá-lo. É nesse espaço de negociações e escutas que a educação deve buscar sentido. Nem só norma, nem só sonho, mas um modo de aprender que conserve a vibração da experiência, do sentir seu corpo.

Nesse sentido, ao observar o percurso das políticas educacionais brasileiras, é possível compará-las ao movimento de Pinóquio de dar forma àquilo que ainda pulsa como matéria viva. Nos últimos anos, a Educação Básica brasileira passou por uma ampla reformulação, principalmente no tocante ao currículo escolar, que resultou na construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada em 2017. Este documento normativo “define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.” (Brasil, 2017, p. 7, grifo do autor). Ela atua em conjunto com outros documentos como: a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e

²² Do original: *Smesso che fu di nevicare, Pinocchio col suo bravo Abbecedario nuovo sotto il braccio, prese la strada che menava alla scuola: e strada facendo, fantasticava nel suo cervellino mille ragionamenti e mille castelli in aria, uno più bello dell'altro.*

Bases (LDB), de 1996, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB), de 2013, compondo um mosaico que busca dar corpo e direção à educação no país.

A Educação Básica compreende três etapas: Educação Infantil (obrigatória a partir dos 4 anos de idade), Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais – a partir dos 6 anos de idade) e Ensino Médio. No tocante à Educação Infantil, a BNCC estabelece uma divisão em creches (zero aos 3 anos e 11 meses) e pré-escolas (dos 4 aos 5 anos e 11 meses). Acrescenta que, durante essa fase da vida, a criança passa por várias transformações sociais e biológicas, portanto, o **cuidado** integrado ao **processo educativo** deve ser característica dessa etapa da Educação Básica. Segundo a BNCC (Brasil, 2017), os projetos pedagógicos da Educação Infantil deverão

ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação (Brasil, 2017, p. 36).

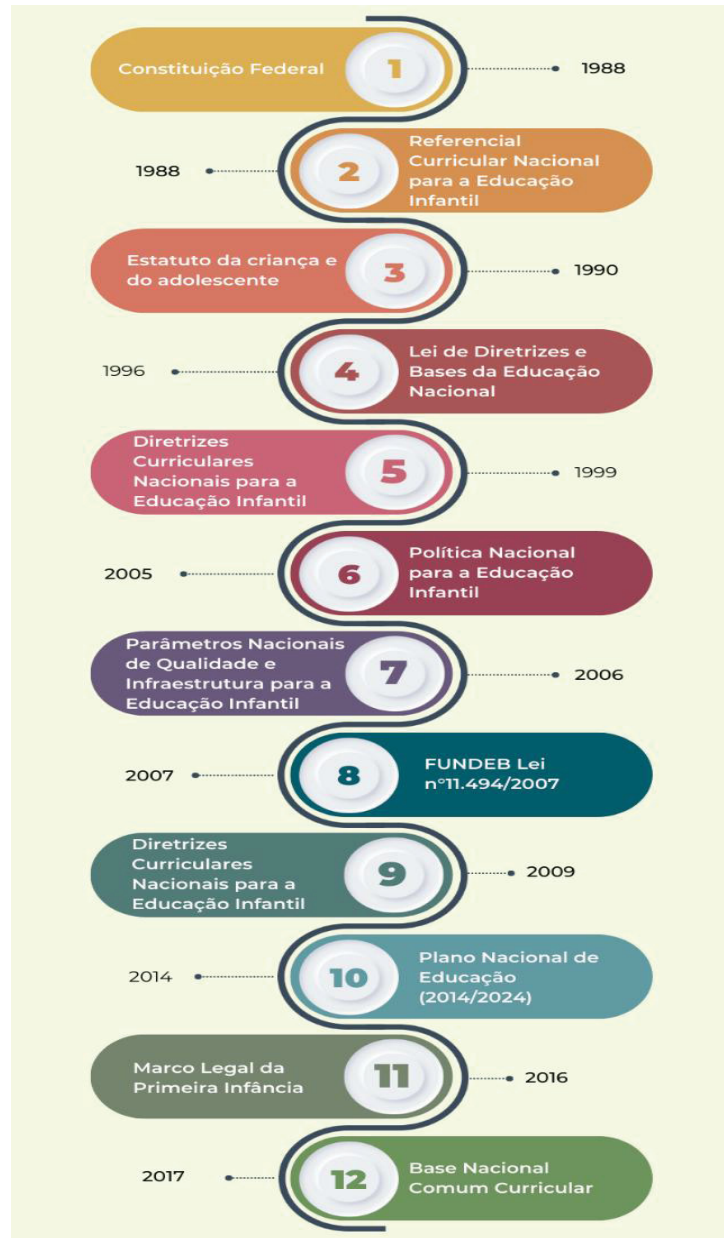
A BNCC, com publicação mais recente, foi elaborada a partir das discussões do Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014. Esse documento cita diretamente a BNCC como estratégia para o cumprimento das metas 2, 3 e 7²³. Em relação à sua fundamentação, a Base é guiada pelos princípios éticos, políticos e estéticos presentes nas DCNEB, que tem como responsabilidade, “orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras.” (Mercadante, 2013, p. 4). As DCNEB articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), publicadas em 2009,

e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares (Brasil, 2009, p. 97).

²³ Para mais informações, consultar BRASIL, Constituição. Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. **Brasília: Ministério da Educação**, 2014.

Para uma melhor visualização, a figura 12 apresenta de forma resumida os principais marcos em relação à atual Educação Infantil.

FIGURA 12 - MARCOS LEGAIS E HISTÓRICOS ORIENTADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL



FONTE: Adaptado de Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (Brasil, 2018, p. 18).

Para situar o leitor quanto às DCNEI em relação a BNCC, vale ressaltar que as diretrizes possuem caráter mandatório, já a BNCC, mesmo tendo sido publicada em 2017, não substitui as diretrizes e está subordinada a elas (Pereira, 2020). Outro fator importante é que a primeira versão das DCNEI foi publicada em 1999, dentro de um movimento nacional que publicava um maior volume de estudos sociais

relacionados à infância brasileira e uma das preocupações dos estudos sociais estava relacionada a educação.

A necessidade de elaborar as DCNEI ocorreu em função da ampliação de matrículas, regularização no funcionamento de instituições, diminuição de docentes não habilitados e aumento na pressão pelo atendimento à educação de crianças pequenas pela sociedade. Esses fatores levantaram debates acerca de questões relacionadas a orientação curricular como: propostas pedagógicas, saberes e fazeres dos professores às práticas e projetos cotidianos desenvolvidos junto às crianças pequenas (Brasil, 2013). Já a defesa da construção da BNCC residiu na necessidade de operacionalizar e detalhar as DCNEI, mesmo que na época, a proposta de um currículo para a Educação Infantil não era um consenso entre pesquisadores, pois o próprio documento concebe o currículo como um conjunto de práticas que buscam uma articulação entre o **saber** e a **experiência** das crianças com conhecimentos acerca do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico (Padini-Simiano; Buss-Simão, 2016, grifo meu).

Em um projeto de cooperação técnica produzido pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul em parceria com o Ministério da Educação para construção das DCNEI, Barbosa (2009) esclarece que a escola para crianças deve ser um local que tenha a criança como foco e que pedagogicamente

oferte uma **experiência de infância** potente, diversificada, qualificada, aprofundada, complexificada sistematizada, na qual a qualidade seja discutida e socialmente partilhada, ou seja, uma instituição aberta à família e à sociedade (Barbosa, 2009, p.8, grifo meu).

Chamamos aqui a atenção para a palavra experiência²⁴, presente nos textos desses documentos e, para a compreensão do termo, buscamos estudos que abordem o conceito de experiência de John Dewey (1859 – 1952), que trouxe inúmeras contribuições ao entendimento do termo experiência na época em que esses documentos foram discutidos.

Segundo o filósofo e pedagogo John Dewey, a experiência

envolve a capacidade de fazer refletir ou, dada a sua característica de continuidade, o modo como vivemos, as situações que enfrentamos, a nossa

²⁴ No decorrer do texto, uso propositalmente a palavra experiência no singular quando me referir à legislação italiana ou experiências no plural quando o objetivo for abordar a legislação brasileira. Essa diferenciação é abordada no item 2.1

troca aberta com tudo aquilo que nos rodeia faz as experiências vividas provocarem transformações no ambiente e também no próprio sujeito.” (Fochi, 2015, p. 221).

Abramowicz; Cruz e Moruzzi (2016, p. 53) complementam ao afirmar que a proposta de Dewey critica a dicotomia entre experiência sensível e razão, “o que nos permite entrar em relação com a natureza cuja interação experiência/natureza é essencial para a produção científica.”

Já Pandini-Simiano e Buss-Simão (2016), pesquisadoras do campo da Educação Infantil, trazem Benjamin e Larrosa para explicar o conceito de experiência. Segundo elas, Benjamin, diz que ela é fundada na tradição histórica e coletiva capaz de afetar e produzir marcas nos sujeitos participantes do processo e Larrosa, diz que a experiência é única, singular, sensível e possui incertezas, abrindo-se para o que não se pode antecipar.

É necessário destacar que a preocupação com as experiências educativas estiveram presentes nas DCNEI, e depois foram retomadas e reafirmadas na BNCC “com a proposição da organização da educação infantil a partir de campos de experiência e não a partir de áreas de conhecimento.” (Padini-Simiano; Buss-Simão, 2016, p. 81).

Contudo, a BNCC é também alvo de inúmeras críticas. Esse documento, para a Educação Infantil, apresenta avanços ao reconhecer a criança como sujeito ativo e ao propor os campos de experiências como eixo estruturante do currículo. No entanto, uma análise mais aprofundada evidencia limitações significativas, especialmente quando consideramos a maneira como a BNCC orienta as práticas pedagógicas. Por exemplo, em relação aos campos de experiências, que organizam a aprendizagem infantil a partir de categorias predefinidas, apesar de oferecer diretrizes claras, pode resultar em um engessamento das práticas educativas. Isso é o que nos explica Mello *et al.* (2016) ao dizer que a rigidez na definição dos objetivos de aprendizagem voltados para bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas faz com que a BNCC extrapole sua função de estabelecer diretrizes gerais para a Educação Infantil, e adentre aspectos curriculares específicos que deveriam ser desenvolvidos por cada unidade de ensino, considerando as particularidades locais e as singularidades dos sujeitos presentes em cada contexto.

Outro ponto de discussão é que a infância é um período marcado pela fluidez e pela interação espontânea com o ambiente, mas a categorização proposta pela

BNCC pode reduzir essa complexidade ao enquadrar as vivências infantis em parâmetros normativos. Ao tentar sistematizar a aprendizagem, o documento pode acabar limitando a potência exploratória da criança, que se constitui na interação livre com o espaço, os objetos e os outros. Outro aspecto a ser problematizado é a presença de um viés adultocêntrico na BNCC. Embora o documento reconheça a criança como protagonista, os objetivos de aprendizagem indicam um direcionamento que, em muitos casos, conduz a experiências previamente delineadas pelo adulto, em vez de permitir que emergjam das próprias explorações infantis. Esse é um problema também encontrado por Giuriatti (2018), pois a autora explica que o processo de escolarização da infância é entendido como um espaço produtor de aculturação infantil, de modo que, enquanto prevalecer o discurso adultocêntrico nas decisões sobre o que, como fazer e que resultados gerar, aliado à supressão ou invisibilidade dos traços significativos que marcam a experiência de infância de cada criança, torna-se inviável a construção de uma cultura de educação formal que permita o viver pleno da infância e a subjetivação da criança.

Por fim, é necessário questionar até que ponto a BNCC se alinha com as concepções contemporâneas da Pedagogia da Infância. A infância não pode ser reduzida a etapas de desenvolvimento mensuráveis; ela se constrói na relação sensível com o mundo. Ao estruturar aprendizagens a partir de categorias e objetivos, o documento pode acabar restringindo a liberdade de expressão e movimento da criança. É o que nos recordam Dahlberg, Moss e Pence (1999) ao explicarem que criança, desde muito cedo, é vista como uma participante ativa na construção do conhecimento, da cultura e de sua própria identidade. Em vez de ser tratada como um objeto que pode ser dividido em categorias separadas e quantificáveis (como desenvolvimento social, cognitivo ou motor), ela é entendida como um ser integral, cujos processos de crescimento são profundamente interligados e complexos. Dessa forma, a criança é reconhecida como um indivíduo único, com suas particularidades e singularidades, e não como algo que pode ser simplificado ou fragmentado.

Apesar de ser alvo de críticas, a BNCC apresenta uma proposta de organização curricular para Educação Infantil baseada em campos de experiências, que surge inspirada na Pedagogia Italiana²⁵, conforme nos informa Ana Lúcia Goulart

²⁵ Ana Lúcia Goulart de Faria (1995) traduziu, para o português, a proposta pedagógica nacional italiana, que orienta as atividades educativas nas escolas maternas públicas publicada em 1991. A autora explica que a proposta “contou com a participação de muitos professores universitários, ao lado

de Faria (1995, p. 81), que indicam “os diversos âmbitos do fazer e do agir da criança”, os quais são pautados em competências específicas e individuais das quais as crianças conferem significados, desenvolvem a aprendizagem e criam metas formativas desenvolvidas dentro de limites estabelecidos e com envolvimento ativo e constante. Os campos de experiências como currículo para a Educação Infantil organizam as aprendizagens e apresenta os objetivos, percursos metodológicos e indicadores avaliativos.

No traçado direto que deve ser realizado para a elaboração do currículo escolar, é essencial levar em consideração a imagem de criança como tema central que, segundo Rodrigues (2018, p. 29), nos documentos brasileiros,

uma das perspectivas pedagógicas de maior influência para o desenvolvimento de uma nova imagem de criança é a Pedagogia Italiana, com referência da abordagem educativa adotada nas instituições de Educação Infantil da cidade de Reggio Emilia.

Neste cenário de considerações argumentativas, o presente capítulo foi organizado com a apresentação da proposta pedagógica italiana nas DCNEI do Brasil e como essa proposta italiana está contida na BNCC através dos Campos de Experiências. Na sequência descrevo quem foi Loris Malaguzzi e suas ideias inovadoras para a Educação Infantil italiana. Em seguida, apresento o conceito de corpo criança e como ele, em movimento, se insere na Educação Infantil brasileira.

2.1 ENTRE ECOS E PONTES: O DIÁLOGO ENTRE ITÁLIA E BRASIL NA PEDAGOGIA DA INFÂNCIA E NOS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS

Com o objetivo de aprofundar a relação existente entre a abordagem pedagógica italiana na formulação das DCNEI e, posteriormente, na BNCC com os campos de experiências, realizei uma revisão sistemática na literatura. Busquei estudos que foram publicados entre 2009 e 2025, período que compreende a aprovação das DCNEI (2009) e o processo de implementação da BNCC (2017). Utilizei as seguintes palavras-chave: pedagogia italiana, campos de experiências, BNCC, legislação italiana, DCNEI e Reggio Emilia, em bases como Google Scholar, CAPES Periódicos e repositórios institucionais. Selecionei 9 estudos que abordam

dos próprios educadores, que já vinham construindo na prática uma grande política para os pequenos” (Faria, 1995, p. 66).

diretamente as relações entre a legislação italiana para os campos de experiências e a BNCC e que estão organizados em ordem cronológica no quadro 1.

QUADRO 1 - COMPARATIVO DE ESTUDOS QUE PROPUSERAM UMA RELAÇÃO ENTRE A BNCC E A LEGISLAÇÃO ITALIANA

Autor/Ano	Tipo de Estudo	Principais Contribuições	Relação com a BNCC e a Pedagogia Italiana
Ariosi (2019)	Artigo	Analisa a origem da expressão "campos de experiências" na BNCC.	Mostra correspondência com o Decreto italiano de 1991. Inspiração parcial da estrutura curricular brasileira na italiana.
Zambonato (2020)	Dissertação	Explora a valorização da escuta, espaço e tempo na infância.	Relaciona a BNCC com a abordagem de Reggio Emilia.
Holmo (2020)	Dissertação	Compara a BNCC e o currículo da infância na Itália.	Aponta que a semelhança é terminológica, não conceitual. Itália foca na experiência lúdica; Brasil na estrutura curricular.
Graeff (2022)	Dissertação	Evidencia a influência de Reggio Emilia na BNCC.	Destaca limitações e descontextualizações no uso de princípios como escuta sensível e múltiplas linguagens.
Oliveira (2022)	Estudo/Artigo	Analisa a influência global de Reggio Emilia na reconstrução de currículos.	Afirma que o conceito de campos de experiência aproxima a BNCC das ideias de Malaguzzi.
Cintra (2022)	Estudo/Artigo	Explica a origem do termo "campos de experiência" na Itália.	Ressalta que surgiu da observação em contextos educativos e construção coletiva.
Albernaz e Centeno (2023)	Artigo	Analisa a articulação entre BNCC e DCNEI.	Afirmam que a BNCC se apropria de elementos do currículo italiano, como a valorização da brincadeira e interação.
Rodrigues (2023)	Estudo/Artigo	Relaciona diretamente os campos de experiências da BNCC com os da legislação italiana.	Mostra a influência de Reggio Emilia e Dewey. Destaca subjetividade, espaço, escuta e experiência como fundamentos educacionais.
Silva (2024)	Tese	Realiza estudo comparado entre currículo reggiano e diretrizes brasileiras.	Identifica convergências conceituais e filosóficas com Reggio Emilia, mesmo sem menção explícita nos documentos brasileiros.

FONTE: O autor (2025)

O artigo de Ariosi (2019) explora a origem da expressão campos de experiências na BNCC, situando-a em diálogo com o Decreto italiano de 1991. A autora aponta que há correspondência terminológica e legal entre os documentos, sugerindo que parte da estrutura curricular brasileira se inspirou nos marcos conceituais promovidos na Itália. No entanto, explica que essa inspiração ocorre de forma limitada, pois “nas indicações curriculares italiana a pessoa e as suas relações estão no centro da atenção. No Brasil o foco está mais na organização dos conteúdos escolares.” (Ariosi, 2019, p. 254, 255).

A dissertação de Zambonato (2020) destaca como os campos de experiências da BNCC dialogam com a abordagem de Reggio Emilia, particularmente na valorização da escuta, da organização do espaço e do tempo escolar como elementos da experiência da criança.

A dissertação de Holmo (2020) compara a BNCC e as indicações para o currículo da infância na Itália e explica que a adoção da expressão campos de experiências em ambos os sistemas educacionais não implica uma aplicação idêntica entre Brasil e Itália e explica que a aproximação entre os dois modelos é terminológica, não conceitual. Enquanto a BNCC prioriza a estruturação curricular, a proposta italiana valoriza a experiência lúdica e espontânea como eixo central. A autora (2020) se apoia na explicação de Finco, Barbosa e Faria (2015) para explicar que Malaguzzi e outros estudiosos italianos foram fundamentais para os avanços da escola infantil italiana, pois a Itália prioriza a experiência sensível e a escuta das crianças (herança reggiana), enquanto o Brasil, ainda que inspirado nessa perspectiva, subordina os campos a uma lógica curricular mais formal.

A dissertação de Graeff (2022) evidencia que a formulação dos Campos de Experiências na BNCC da Educação Infantil recebeu influência da abordagem pedagógica de Reggio Emilia, especialmente no reconhecimento da criança como sujeito de direitos e ativa em seu processo de aprendizagem. A autora destaca que, embora a proposta brasileira dialogue com princípios da pedagogia reggiana como a escuta sensível, a valorização das múltiplas linguagens e o papel do adulto como pesquisador, essa aproximação ocorre de modo limitado e, por vezes, descontextualizado.

Oliveira (2022) destaca que, embora Reggio Emilia não seja um modelo rígido, sua proposta pedagógica tem inspirado a reconstrução de currículos globalmente. No caso do Brasil, a BNCC adotou o conceito de campos de experiências

para a proposta pedagógica na Educação Infantil, aproximando-se das ideias de Malaguzzi presentes na experiência de Reggio Emilia.

Cintra (2022) explica que o termo campos de experiências surgiu na Itália como resultado da observação de pesquisadores e docentes sobre o que acontecia dentro dos contextos educativos e que surgiu de uma construção coletiva.

Em artigo publicado por Albernaz e Centeno (2023, p. 7), as autoras explicam que existe uma articulação entre a BNCC e as DCNEI que “se apropria do currículo para as crianças italianas, ao reafirmar a importância das interações e das brincadeiras e ao introduzir os campos de experiências como base curricular” na educação infantil.

Rodrigues (2023) também estabelece uma relação direta entre os campos de experiências presentes na BNCC e os campos de experiência da legislação italiana para a Educação Infantil. Dessa forma, a autora sugere que existe influência da pedagogia de Reggio Emilia na BNCC através do conceito de experiência educativa proposto por Dewey.

A indicação nacional presente no currículo italiano tece uma ponte sólida e confiável entre os conceitos que apresenta em relação ao trabalho pedagógico vinculado aos valores de aprendizagem presentes na abordagem Reggiana, principalmente ao valor da subjetividade, do espaço, da observação e da escuta atenta, tais como Dewey descreve como fundamentos essenciais para a experiência como princípio fundamental da educação (Rodrigues, 2023, p. 57).

A tese de Silva (2024) aprofunda o diálogo entre o currículo emergente reggiano e as diretrizes brasileiras, destacando convergências nos fundamentos do currículo para a infância. Ela propõe um estudo comparado entre a abordagem pedagógica de Reggio Emilia e as DCNEI, com foco na BNCC e nos campos de experiências. Silva (2024) destaca que, embora a pedagogia reggiana não seja mencionada de forma explícita nos documentos oficiais brasileiros, é possível reconhecer traços conceituais, estruturais e filosóficos que remetem aos fundamentos propostos por Loris Malaguzzi. A autora (2024, p. 198) explica que “há aproximações entre a BNCC brasileira e o documento italiano orientador para a educação” e a proximidade entre a abordagem de Reggio Emilia e a BNCC é verificada “em especial, em relação à ausência dos conteúdos.”

Esses estudos nos oferecem um panorama de como a proposta pedagógica italiana influenciou a educação infantil brasileira através dos campos de experiência. Ao analisarmos essa relação de forma aprofundada, percebemos que os debates relacionados à Educação Infantil sempre foram necessários para a construção de documentos que normalizam essa etapa da Educação Básica. Nas palavras de Carvalho (2015, p. 467, grifo do autor)

o reconhecimento teórico e legal da função social, política e pedagógica da Educação Infantil tornou-se um campo de disputas em que existem embates de discursos pela imposição de significados sobre qual é a concepção **adequada** de currículo para essa etapa de ensino.

Um marco importante que fez surgir o interesse pelas pedagogias de outros países foi a publicação do Caderno Cedes número 37, intitulado *Grandes Políticas para os Pequenos*, em 1995. Nele, estavam presentes propostas curriculares distintas de países como a Itália, Suécia e Japão. Além disso, trazia as Novas Orientações para a Nova Escola da Infância em que o currículo da Pedagogia Italiana a partir da pré-escola era mencionado (Finco; Barbosa; Faria, 2015). Outro ponto importante que despertou o interesse pelas pedagogias internacionais foi uma publicação da revista americana *Newsweek* em 1991, que mostrava as dez melhores escolas do mundo com destaque para as escolas da cidade de Reggio Emilia, na Itália (Pereira, 2020). Em especial, a escola Diana, situada dentro dos jardins públicos de Reggio Emilia, foi tida como “a instituição mais avançada em educação para a primeira infância no mundo.” (Martínez-Agut; Hernando, 2015, p. 145, tradução minha).

Para Stemmer (2012) foi na década de 1990 que surgiu, no Brasil, uma preocupação mais acentuada na busca de uma pedagogia para a Educação Infantil, sendo os estudos de Ana Lúcia Goulart de Faria e Eloísa A. Candal Rocha as precursoras na exposição de uma proposta pedagógica realizada em outro país. Essas estudiosas trouxeram em suas obras as primeiras influências da proposta pedagógica nacional italiana para a construção de uma pedagogia da Educação Infantil no Brasil.

Assim, foi nesse período que documentos importantes como LDB, Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil, DCNEI, foram elaborados para definir o escopo da Educação Infantil no Brasil com discussões centradas no estabelecimento da relação da criança com a instituição escolar (Barbosa; Richter,

2015). Na época dos debates acerca das DCNEI e na elaboração dos pareceres que ajudaram na sua aprovação, a Itália mostrava uma educação para crianças de 3 a 6 anos baseada em cinco campos de experiência:

- 1) o eu e o outro,
- 2) o corpo e o movimento,
- 3) imagens, sons e cores,
- 4) os discursos e as palavras,
- 5) o conhecimento do mundo.

Em relação as DCNEI, o documento propõe que o currículo seja centrado nas interações e brincadeiras, “recomendando que as propostas realizadas pelas professoras estejam fundamentadas na observação atenta dessas mesmas interações e brincadeiras”, cabendo ao professor a tarefa da observação, “escuta, pesquisa, registra para poder propor novas interações e brincadeiras e, assim, promover o desenvolvimento integral das crianças.” (Silva, 2021, p. 94).

esta proposta curricular fundamenta-se na Pedagogia da Escuta, conforme destaca o autor Andrea Pagano (2017). Essa abordagem é defendida pela Pedagogia da Infância a partir das experiências e teorizações realizadas na cidade de Reggio Emilia, na Itália, desde a segunda metade do século XX. Nessa abordagem, o currículo parte das observações feitas pela professora das interações e brincadeiras com as crianças, mas não se encerra nas observações e no relato escrito. Temos que ir além daquilo que são os interesses, as culturas e as vontades das crianças, no sentido de promover o desenvolvimento pleno. O currículo não vem de fora, ele não se resolve com a adoção de uma cartilha, com a compra de um método ou com a elaboração de uma lista de competências; tampouco se baseia em temas geradores pré-estabelecidos ou em datas comemorativas, que pouco fazem sentido para as crianças (Silva, 2021, p. 94).

Carvalho (2015) traz outras contribuições e aproximações entre as DCNEI e a proposta pedagógica italiana. O autor explica que as Diretrizes promovem o rompimento de uma abordagem assistencialista e facilitam as relações criança-criança, criança-adulto e da própria criança com ela mesma, e acrescenta que

nas diretrizes, palavras como aula, aluno, ensino, escola e conteúdo são interditas no vocabulário curricular, por serem entendidas pelos especialistas da área (cujos estudos se sustentam na Sociologia da Infância e na Pedagogia Italiana) como integrantes de uma concepção escolarizante da infância (Carvalho, 2015, p. 467).

A proposta pedagógica nacional italiana, contida no Decreto de 03 de junho de 1991, com as orientações das atividades educativas nas escolas maternas públicas

traz como premissa a preocupação com os direitos da criança e escola para a infância como instituição educativa, que conserva “uma visão unitária da criança, do ambiente que a circunda e das relações que a qualificam” (Faria, 1995, p. 68). O documento também traz as indicações curriculares como “proposta de linhas programáticas de natureza curricular” vinculadas a um “ambiente educativo intencional e profissionalmente estruturado” (Faria, 1995, p. 80).

Dessa forma, segundo a proposta pedagógica nacional italiana, o currículo na educação infantil deve ter finalidades educativas pautadas nas dimensões do desenvolvimento e nos sistemas simbólicos-culturais, que se articulam em “uma série ordenada de campos de experiência para os quais devem ser orientadas as atividades da escola.” (Faria, 1995, p. 80). Hoyuelos (2020) explica que o pedagogo italiano, Loris Malaguzzi valorizava um currículo baseado em campos de experiência interconectados, que enfatizasse a interação circular entre eles, em vez de disciplinas separadas. Os campos deveriam refletir os desejos das crianças, transcritos pelos adultos, sem perder o ponto de vista infantil e exaltar uma escola que dialoga criativamente com a cultura das crianças, priorizando o entendimento e o significado sobre a produção.

Para essa pesquisa, é importante trazer alguns trechos sobre o campo de experiência **o corpo e o movimento**, contido no texto intitulado *As novas orientações para uma nova escola da infância*, de 1991, traduzido e publicado em 1995 pelo Caderno Cedes.

O campo de experiência da corporeidade e da motricidade contribui para o crescimento e a maturação integral da criança, promovendo a tomada de consciência do valor do corpo entendido como uma das expressões da personalidade e como condição funcional, cognitiva, comunicativa e de relações, a ser desenvolvida em todos os planos de atenção formativa.

[...]

As etapas evolutivas vão do domínio da “vivência do corpo” à prevalência da “discriminação perceptiva do próprio corpo” à (representação do próprio corpo em movimento”, dando assim lugar a um característico itinerário de desenvolvimento das habilidades motoras.

[...]

As metas de desenvolvimento a serem atingidas consistem, sob o perfil psicomotor, em adquirir a capacidade de discriminar as propriedades perceptivas dos objetos e de controlar os esquemas dinâmicos e de postura de base (andar, correr, saltar, jogar, permanecer em equilíbrio etc.) para adaptá-los aos parâmetros espaço-temporais dos diversos ambientes; ao plano sociomotor dizem respeito ao domínio do próprio comportamento na interação motora, ou seja, a capacidade de projetar e realizar a mais eficaz estratégia motora e de intuir-antecipar a dos outros, e as dinâmicas dos objetos no curso das atividades coletivas.

[...]

O conjunto das experiências motoras e corpóreas corretamente vividas constitui uma contribuição significativa para o desenvolvimento de uma imagem positiva de si mesmo.

A forma privilegiada da atividade motora é constituída pelo jogo que reforça e realiza nos fatos o clima lúdico da escola da infância, cumprindo relevantes e significativas funções, desde aquela cognitiva até a socializante e a criativa. É preciso portanto conhecer e experimentar todas as formas praticáveis de jogo de conteúdo motor: dos jogos livres aos de regras, dos jogos com materiais simbólicos, dos jogos de exercício aos programados, dos jogos imitativos aos populares e tradicionais.

[...]

Aos sujeitos inábeis deve ser oferecida a possibilidade de participar de todas as atividades motoras programadas, desenvolvendo percursos originais e evitando qualquer ocasião de exclusão (Faria, 1995, p. 81-82-83).

Esse campo de experiência traz o corpo e suas possibilidades como tema central, e o identifica como fundamental para a educação da criança. Na Educação Infantil, o corpo da criança merece atenção por ser através dele que o corpo criança estabelece relações e interações com seus colegas, os adultos e a sociedade que os circunda. “As crianças tomam consciência do próprio corpo, utilizando-o desde o nascimento como instrumento de conhecimento de si no mundo” (Italia, 2012, p. 57). Buss-Simão (2016) explica que na Educação Infantil, a criança deve vivenciar experiências sensoriais, expressivas e corporais respeitando a individualidade, o ritmo e desejo delas. É nesse contexto corporal que aparecem os movimentos. O corpo em movimento na Educação Infantil corrobora com o “gestar as significações do aprender, ou seja, a criança transforma em símbolo aquilo que pode experimentar corporalmente, e seu pensamento se constrói, primeiramente, sob a forma de ação.” (Garanhani, 2002, p. 109).

Sabe-se que a criança pequena, não dominando a linguagem simbólica (histórica, social e cultural) utilizada pelos adultos, faz uso do corpo para se expressar e comunicar, e gradualmente adquire conhecimento e aprendizagem sobre como se valer de outras linguagens (Buss-Simão, 2016). Na aquisição desses elementos simbólicos que envolvem a linguagem, aparecem os gestos, que conforme nos explica Garanhani (2005, p. 85), são movimentos corporais “realizados a partir de uma intenção e se revestem de significação.”

Contudo, apesar do entendimento que possuímos na relação entre **movimento e gesto**, nota-se que o gesto não aparece no campo de experiência da Pedagogia Italiana, mas compõe o segundo campo de experiências trazido na BNCC.

Como documento normativo em relação ao ensino nacional e mais especificamente relacionado à Educação Infantil, a BNCC estabelece uma

organização curricular baseado nos Campos de Experiências que segundo Pereira (2020, p. 79), “originam-se de uma oportunidade de diferenciar o currículo das etapas posteriores da educação básica.”

Apesar de ser um tema central dentro da BNCC para a Educação Infantil, a inspiração italiana para a construção dos Campos de Experiências propostos pela BNCC, aparece somente na sua segunda versão, em 2016, conforme o trecho que segue:

No Brasil, o Parecer CNE n.º 20/2009 menciona que a Educação Infantil poderá se estruturar “em eixos, centros, campos ou módulos de experiências que devem se articular em torno dos princípios, condições e objetivos propostos nesta diretriz”. A ideia de campos de experiências como organizadores do currículo da Educação Infantil também está presente em outros países. Na Itália, a organização curricular por campos de experiências está prevista no documento de Indicação Nacional Italiana (1991), posteriormente revisado na legislação de 2012. Nessa mesma direção, a BNCC estrutura-se a partir dos “Campos de Experiências”, reorganizando e ampliando, em cada um deles, os objetivos indicados no artigo 9º das DCNEI (Brasil, 2016, p. 63).

Para o entendimento do conceito por trás da expressão Campos de Experiências, faz-se necessária uma análise de como esse termo foi construído. Ao pensarmos isoladamente sobre as palavras que compõem a expressão Campos de Experiência(s)²⁶, podemos iniciar com as ideias que cada uma dela nos proporciona. Por exemplo, na palavra campo, surge a ideia de algo plano, grande e com limitações nas suas extremidades, de formas indefinidas. É um termo usado para várias finalidades, inclusive pela Física, para explicar alguns fenômenos como o campo gravitacional, por exemplo. Além disso, é uma palavra que possui sinônimos como: área, região, espaço, extensão, terreno etc. Já em relação à palavra experiência, pensamos em vivência. Ou seja, uma situação vivenciada por um sujeito e que nele provocou uma alteração a nível simbólico ou literal (real). Seus sinônimos incluem as palavras vivência, aprendizado. A aquisição de experiências é importante nas mais diversas etapas da vida já que, quanto mais experiente o sujeito, melhor será capaz de lidar com diferentes situações que se apresentarão durante a vida.

Outra forma de analisarmos a expressão é através da gramática. Tanto no português como no italiano, a palavra campo pode ser usada como conjugação do verbo campar. No português, quando usada no plural, assume somente o papel de

²⁶ Optei por colocar a letra “s” entre parênteses quando menciono as legislações brasileira e italiana.

substantivo, já no italiano, corresponde a segunda conjugação do presente do indicativo. Isoladamente, temos uma expressão formada por dois substantivos (campo e experiência) conectados por uma preposição (de). No português, quando uma preposição é seguida por um substantivo que qualifica o primeiro, ocorre uma locução adjetiva, e todo adjetivo “é essencialmente um modificador do substantivo” (Cunha; Cintra, 2017, p. 259). Ou seja, o complemento **de experiência** qualifica a palavra **campo**. Essa função de complemento existe tanto no italiano quanto no português, já que a formação da expressão segue a mesma formação: *Campi di Esperienza* e Campos de Experiências.

No italiano, se adiciona a regra da expressão **di esperienza** se referir a um *complemento di limitazione*, ou seja, um complemento de limitação, que indica dentro de quais limites ou sob quais aspectos se deva entender o conceito expresso pelo substantivo **campo**. Dessa forma, entende-se que a experiência limita e especifica o conceito de campo e a ele atribui uma qualidade.

Se a experiência deve delimitar, especificar e qualificar os campos, é importante discutir sobre os teóricos que inspiraram e direcionaram os conceitos trazidos dentro dos Campos de Experiência na Itália.

Pelo fato de a legislação italiana ter sido resultado de discussões com vários estudiosos italianos, faz-se necessário ampliar a discussão do termo Campos de Experiência para encontrarmos um ponto de convergência. Russo (2020) afirma que se quisermos uma definição de campos de experiência, devemos procurar no documento de 1991. Nesse documento, o conceito é

Com esse termo se indicam os diversos ambientes do fazer o do agir da criança e assim os setores específicos e identificáveis de competência nas quais a criança atribui significado às suas múltiplas habilidades, desenvolve sua aprendizagem, adquirindo também os instrumentos linguísticos e procedimentais, e persegue suas conquistas formativas, na certeza de uma experiência que se desenvolve dentro das fronteiras definidas e com a constância da sua participação ativa (Italia, 1991, p. 19, tradução minha).

O texto continua introduzindo os cinco Campos de Experiência, com seus “objetivos educacionais, percursos metodológicos e possíveis indicadores de verificação” e pede para que seja levado em consideração os ritmos, tempos, estilos de aprendizagem e interesses das crianças na organização de atividades baseadas em uma “flexibilidade e inventividade contínua e responsável (Italia, 1991, p. 19, tradução minha).

Ao fazer referência à construção do documento de 1991, Capaldo e Rondanini (2019, p. 46, tradução minha) explicam que “a definição dos campos se liga às pesquisas sobre os estilos de aprendizagens mencionados no texto de lei e, também, aos estudos sobre a multiplicidade de formas de inteligência conduzidos por Gardner e Bruner”.

Essa relação proposta por Capaldo e Rondanini (2019) nos leva a acreditar que o conceito de campo está conectado à psicologia, já que Howard Gardner e Jerome S. Bruner advém dessa área. Nessa mesma direção, Guzzi (2019) explica que os termos **campo** e **experiência** provêm de duas linhas: a filosófica e a psicológica. As evidências podem ser encontradas nos documentos ministeriais que explicam o papel ativo da criança na atribuição de significados, nos simbolismos culturais, nos contextos que envolvem as aprendizagens e a ênfase dada à experiência.

A Teoria do Campo do psicólogo Kurt Lewin onde a criança é uma unidade dinâmica que age primeiramente com todo seu corpo e, somente em um segundo momento, aprende a realizar ações com as partes individuais de seu organismo (1965, p. 134); a linha pragmática de William James (2003, p. 83) e John Dewey (1954, p. 38), a perspectiva cognitivo-simbólica de Jerôme Bruner (2001, pp. 17-18) (Guzzi, 2019, p. 121, tradução minha).

Neri (1993) explica que os Campos de Experiência surgem da interrelação de três elementos fundamentais: finalidade, dimensões do desenvolvimento e sistemas simbólico-culturais. O autor (1993, p. 54, tradução minha) cita Pontecorvo para explicar que, os Campos de Experiência “contêm contextos de exercício direcionados ao desenvolvimento de uma pluralidade de formas de inteligência em que se manifestam fortes variabilidades individuais”.

Para analisar o conceito de **campo** utilizado nos documentos italianos, Petracchi (1993) também se apoia no conceito utilizado pela área da psicologia, proposto por Kurt Lewin que o define como sendo a “totalidade de fatos coexistentes que são entendidos como mutualmente interdependentes” e acrescenta que nessa totalidade “interagem fatores psicológicos que influenciam o comportamento de um indivíduo em um dado tempo: como exemplo, o movimento, a comunicação, a exigência de simbolizações, etc.” (Petracchi, 1993, p. 59, tradução minha).

O termo *Field Theory*²⁷ usada por Kurt Lewin, provêm do campo da psicologia, que “examina padrões de interação entre indivíduos e o campo total ou o ambiente circundante no qual eles se movem” (Burnes; Bargal, 2017, p. 5, tradução minha). A palavra **campo** também dá força às potencialidades da criança que são mobilizadas²⁸ com a utilização de várias estratégias (Guzzi, 2019).

Assim, além das ideias até aqui expostas, existe também a percepção que a palavra **campos** coloca as experiências com uma distribuição não verticalizada e com igualdade de importância na educação da criança pequena. Ou seja, os campos aparecem de forma horizontal e com igual importância na Educação Infantil. São distribuídos de forma homogênea de forma a serem complementares e poder proporcionar diferentes vivências às crianças.

Outras contribuições italianas aparecem para colocar em discussão o termo. Melucci e Boselli (2007) explicam que os Campos de Experiência representam um território com objetivos que se moldam através da atitude de um sujeito em transpor e colocar ou se fazer algumas perguntas, sendo o próprio sujeito responsável pela elaboração do saber, resignificando saberes anteriormente adquiridos. É a ação que promove uma experiência e a reorganiza no plano simbólico. Boselli (2007, grifo meu) adiciona que a experiência é construída através de sistemas simbólicos e não é mecânica, assim o **campo** se constitui no ato do fazer e a “**experiência** se forma em um campo de significados construídos cotidianamente onde os eventos são vividos” (2007, p. 31, grifo meu, tradução minha).

Chama atenção a relação proposta entre **ação**, **experiência** e **plano simbólico**. Se considerarmos a força dessas três palavras, podemos entender a experiência como uma vivência buscada ativamente pelo sujeito capaz de alterar o plano simbólico, ou seja, que essa situação vivenciada proporcione uma modificação nas mais diferentes esferas constituintes do próprio sujeito.

O plano simbólico que é construído pela experiência na infância, é também importante na vida adulta.

Os sistemas simbólico-culturais constituem as formas organizadas do saber adulto; eles compreendem as linguagens culturais e colhem complexos de significados cujas decodificações ocorrem através do processo de instrução.

²⁷ Teoria do Campo, tradução livre.

²⁸ No texto original, a autora utiliza a palavra *stimolare*, que no português se traduz para estimular. Contudo, a palavra não é utilizada na Educação Infantil e no grupo de pesquisa ao qual pertencço, por isso opto pela palavra mobilizadas.

Não se trata, obviamente, de forçar as crianças com expectativas vagas, mas de organizar de maneira sistemática as experiências que eles já obtiveram e dar um sentido a elas (Rossi *et al.*, 2007, p. 285, tradução minha).

Na relação com a experiência, Petracchi (1993, p. 60, grifo do autor, tradução minha) explica que as crianças “exprimem as suas exigências de crescimento e de autoafirmação diariamente em um contexto que se apresenta como um **campo de experiência**” e dentro desse contexto ela age motivada por necessidades psicológicas como a de agir para entender e de se relacionar, e na escola, as crianças podem interagir para adquirir competência mesmo sem a ação dos adultos. Zuccoli (2015) acrescenta que a experiência está ligada à vida e quando entra em contato com a realidade, realiza uma teorização progressista. Bertin (1995) cita o conceito de experiência proposto pelo filósofo italiano Alberto Banfi que defende ser a relação integrativa do sujeito com o objeto e do objeto com o sujeito.

Dewey (1980) explica que o conceito de experiência está ligado a uma troca entre corpos²⁹. A experiência ocorre quando existe uma ação sobre um corpo e de consequência, sofre desse mesmo corpo uma reação. Esse processo de ação e reação da interação humana com a natureza gera experiência e nessa troca, ambos se modificam. A experiência na educação tem como característica a inteligência, ou seja, presença de pensamento e a percepção de relações e continuidades que antes não eram percebidas pelo aluno. Para Dewey, a aprendizagem ocorre através de um processo ativo, sendo o conhecimento construído nas experimentações livres e objetivas e com uma participação ativa nas atividades (Dahlberg; Moss, 2022).

Em relação à educação, Dewey (1980) explica que a escola fraciona o mundo e classifica as matérias. “Os fatos são retirados de seu lugar original e reorganizados em vista de algum princípio geral” (Dewey, 1980, p. 52). Contrapondo essa visão, explica que as crianças e a experiência infantil não funcionam dessa forma. “Somente os laços vitais da afeição e de sua própria atividade prendem e unem a variedade de suas experiências sociais” (Dewey, 1980, p. 52).

Na BNCC, em sua versão definitiva de 2017, não existe uma conceituação sobre os campos de experiências. O texto menciona os eixos estruturantes das aprendizagens e desenvolvimento e direciona para os cinco Campos de Experiências

²⁹Dewey (1980) usa a palavra corpo também para identificar um objeto ou algo presente na natureza. Como exemplo, o autor se refere ao ferro e a água como corpos.

que têm o papel de definir quais são os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. O trecho que mais se aproxima de uma definição, afirma que

os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (Brasil, 2017, p. 38).

Já a segunda versão, de 2016, parece mais aberta a discutir o conceito do termo Campos de Experiências quando elucida

As diversas experiências das quais as crianças podem participar na instituição de Educação Infantil são promovidas pelo convívio entre elas, pelos contextos e materiais organizados por elas e pelos adultos e por um conjunto de práticas coordenadas pelo/a professor/a que problematizam, instigam e articulam seus saberes e fazeres aos conhecimentos já sistematizados pela humanidade (Brasil, 2016, p. 63).

As duas versões mencionadas da BNCC, ou seja, a versão de 2016 e a de 2017 se abstém de mais explicações e atribuem a responsabilidade conceitual de Campos de Experiências para as DCNEI.

A definição e a denominação dos campos de experiências também se baseiam no que dispõem as DCNEI em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a ser propiciados às crianças e associados às suas experiências (Brasil, 2017, p. 38).

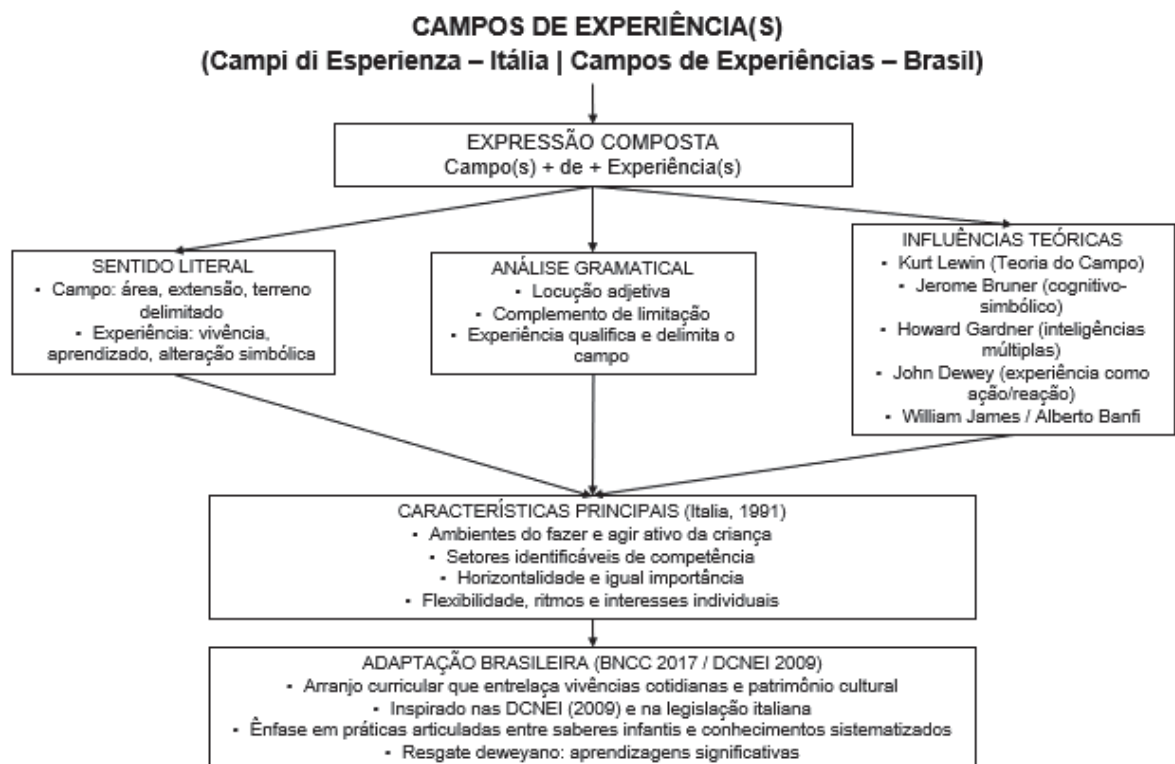
Na definição e denominação dos Campos de Experiências na BNCC para a Educação Infantil, mais uma vez partiu-se do que dispõem as DCNEI em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a serem propiciados às crianças, associados às suas experiências (Brasil, 2016).

Ambos os documentos se apoiam no conceito de experiência trazido pelas DCNEI. Contudo, não podemos nos limitar ao entendimento da palavra experiência para compreender os conceitos envolvidos na combinação das palavras Campos de Experiências. Se por um lado a experiência induz a mente a assimilar novos dados e modifica estruturas mentais pré-existentes, de outro, ela é resultado de um processo cognitivo ativo do sujeito, que atribui sentido aos contextos em que se encontra (Guzzi, 2019).

Padini-Simiano e Buss-Simão (2016) explicam que as múltiplas possibilidades de ampliação e diversificação das experiências, dos conhecimentos e da cultura que as crianças podem vivenciar dentro da Educação Infantil devem ser promovidas por uma série de práticas que articulam saberes e fazeres das crianças com os conhecimentos já sistematizados pela humanidade. Dessa forma, a BNCC para a Educação Infantil, propõe “a organização por meio de Campos de Experiências a fim de contemplar e detalhar, nesses Campos de Experiências, especificidades da educação de crianças desde bebês, expressas em cada um dos incisos do Art. 9º das DCNEI.” (Buss-Simão, 2016, p. 186).

Abramowicz; Cruz e Moruzzi (2016, p. 53) afirmam que, os campos de experiências apresentam “uma proposta que resgata concepções de experiências e de aprendizagens significativas que têm sua gênese no pensamento de John Dewey, nas quais muitas práticas pedagógicas utilizadas com crianças se espelham.” A figura 13 mostra um esquema sintético desses conceitos.

FIGURA 13 - ESQUEMA CONCEITUAL DOS CAMPOS DE EXPERIÊNCIA(S)



FONTE: o autor (2026)

Na BNCC (BRASIL, 2017), os campos de experiência são:

1) o eu, o outro e o nós;

- 2) corpo, gestos e movimentos;
- 3) escuta, fala, pensamento e imaginação;
- 4) traços, sons, cores e imagens;
- 5) espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Para o estudo em questão, focaremos no segundo campo: **corpo, gestos e movimento**, que segundo a BNCC:

Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física. Na Educação Infantil, **o corpo das crianças ganha centralidade**, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.) (Brasil, 2017, p. 40-41, grifos meus).

Após a análise dos documentos da Itália e do Brasil sobre a configuração curricular da Educação Infantil, percebe-se uma semelhança na proposição dos campos de experiências para a organização curricular da escola de crianças pequenas. Em complementação, Vasconcelos (2020) afirma que os documentos normativos de maior importância na Educação Infantil brasileira (DCNEI e BNCC) receberam inspirações provenientes de documentos e práticas pedagógicas italianas,

assim, sob influência dos estudos sobre a abordagem da cidade de Reggio Emilia para a educação da primeira infância, fundamentada pela teoria e prática pedagógica de Loris Malaguzzi, o protagonismo na EI passa a fazer parte dos nominalismos das escolas (Vasconcelos, 2020, p. 56).

Com a premissa da referência à Reggio Emilia na educação brasileira, me debruço sobre as obras de Loris Malaguzzi.

2.2 LORIS MALAGUZZI: UM EDUCADOR DE IDEIAS PROGRESSISTAS

O italiano, Loris Malaguzzi (1920-1994)³⁰, se tornou o idealizador e responsável pela construção de um projeto de educação, na cidade italiana de Reggio Emilia, direcionado a crianças de 3 meses aos 6 anos de idade. Após um período como psicólogo de crianças, Malaguzzi trabalhou também como pedagogo de escolas municipais, mas foi através da criação de seu próprio espaço que pode colocar em prática suas ideias inovadoras centradas na criatividade e espontaneidade das crianças (Rossi, 2018).

Hoyuelos (2020) explica que para entender a complexidade do pensamento e obra de Malaguzzi, é necessário compreender o contexto histórico, a situação familiar, cultural, social e política. “Loris Malaguzzi tinha bem claro na cabeça que ‘fazer pedagogia’ é ‘fazer política’” (Borghi, 2024, não paginado, grifos do autor, tradução minha). Rossi (2018) explica que para Malaguzzi tudo havia um significado político e isso fazia com que a convivência com os políticos e líderes fosse difícil. Segundo o Reggio Children (2024), Malaguzzi teve uma formação diversificada, pois iniciou sua carreira como jornalista no final dos anos 1930 e colaborou no pós-guerra com jornais como *Progresso d'Italia* e *l'Unità*. Envolveu-se com teatro, cinema, arte, esporte, política e educação, além de participar ativamente da vida cultural de Reggio Emilia, período em que também se filiou ao Partido Comunista Italiano. É também possível perceber que Malaguzzi, desde sempre, com seu corpo atravessado pelas experiências de vida e interesses nas mais diferentes personalidades que se destacavam pelos seus estudos relacionados a educação, possuía ideias inovadoras e criativas para a Educação Infantil.

Em Sologno, Loris encontra tranquilidade para ler e estudar. Acima de tudo, destacam-se as leituras de romance, poesia e teatro, como se na literatura se encontrasse uma forma de se encontrar, de se identificar e de se formar como escritor. Chamam também a atenção as leituras didáticas e a falta de apreço pelas grandes teorias. E Malaguzzi demonstra aprender com sua própria **experiência** e **cultura** entendida no sentido mais amplo possível. Esta é a sua grande teoria (Hoyuelos, 2020, p. 31, grifos meus, tradução minha).

³⁰A escolha por falar somente sobre Loris Malaguzzi foi devido a suas ideias e práticas inovadoras que influenciaram profundamente o debate e a elaboração das políticas públicas relacionadas à educação infantil na Itália e de consequência, no Brasil. A abordagem Reggio Emilia, com sua ênfase na participação ativa da criança, na valorização da expressão criativa, na colaboração entre educadores, pais e comunidade, e na importância da observação e documentação do processo de aprendizagem, inspirou uma nova visão sobre a educação infantil.

Malaguzzi cursou um dos pioneiros programas de Psicologia Clínica em Roma, no Instituto Nacional de Psicologia do CNR (Conselho Nacional de Pesquisa), uma formação que havia sido proibida durante o período fascista. Em 1951, participou da fundação do Centro Médico Psicopedagógico de Reggio Emilia, onde trabalhou por quase duas décadas ao lado da Dra. Marta Montanini e do Dr. Carlos Iannucelli. O centro, voltado para crianças e jovens com dificuldades escolares e necessidades especiais, tornou-se um ambiente propício para a troca de reflexões sobre educação (Reggio Children, 2024).

Dentro do Centro foi inaugurada uma pequena escola com o nome de Giuseppe Lombardo Radice, que também acolheu as crianças que de outra forma seriam encaminhadas para o Instituto De Sanctis, dentro do hospital psiquiátrico San Lazzaro. A escola torna-se uma espécie de laboratório experimental, com especial atenção às habilidades motoras e às linguagens expressivas (Reggio Children, 2024, não paginado, tradução minha).

A figura 14 mostra Loris Malaguzzi no Centro Médico Psicopedagógico:

FIGURA 14 - LORIS MALAGUZZI NO CENTRO MÉDICO PSICO-PEDAGOGICO DO COMUNE DE REGGIO EMILIA NA DÉCADA DE 1950



FONTE: Cagliari *et. al.* (2016, não paginado)

Malaguzzi também contribuiu para a elaboração do Regulamento para as Escolas Municipais da Infância, de Reggio Emilia, que foi aprovado pela prefeitura em 30 de maio de 1972 (Hoyuelos, 2021). Além do reconhecimento obtido pela publicação

da revista Newsweek de 1991, em 1993 Malaguzzi ganhou outros dois prêmios internacionais, o Prêmio LEGO e o Prêmio Fundação Kohl, em reconhecimento ao seu trabalho educativo em prol dos direitos da criança (Dubois, 2011).

Hoyuelos (2020) adiciona que em fevereiro de 1989, Malaguzzi é convidado, em reconhecimento ao seu trabalho profissional em prol dos direitos da criança, junto a pedagogos, psicólogos e educadores, pelo *Institut Européen pour le développement des potentialités de tous les enfants*³¹, com sede em Paris, para fazer parte do Comité Científico. Em 1993, Malaguzzi viaja para Chicago para receber o prêmio da Fundação Khol por seu trabalho educativo em favor dos direitos das crianças.

De 1976 até 1994, ano de sua morte, Malaguzzi foi diretor da revista italiana *Zerosei* que depois se tornou *Bambini*. Como pontos de qualidade identificáveis nos editoriais dessas duas revistas, Frabboni (2017) aponta: 1) abertura ao ambiente (integrar a escola à cidade e à natureza); 2) inclusão-integração (a diversidade dentro da escola e a inclusão de crianças deficientes ou de outras etnias); 3) alternância entre seção e intersecção (a escola deve conter seções para o estudo do alfabeto e o pensamento lógico-matemático, assim como intersecções para pintura, manipulações, teatro, música, atividades motoras etc.); 4) o trabalho em grupo (a escola é o lugar onde todos aprendem juntos); 5) a identidade de uma comunidade educadora (a escola é local de relações humanas, de socialização, de interação, de convívio e de cooperação de pequenos, médios e grandes grupos).

O quadro 2 foi construído com o intuito de resumir algumas passagens importantes que entrelaçam marcos históricos e a pedagogia proposta por Malaguzzi ao longo de sua vida. Obviamente, esse resumo se absteve de várias passagens que não eram inerentes ao estudo que se propõe essa tese, mas oferece um panorama que o livro proposto por Hoyuelos (2020) traz sobre a biografia pedagógica de Loris Malaguzzi.

³¹ Instituto Europeu para o desenvolvimento das potencialidades de todas as crianças, tradução livre.

QUADRO 2 - MOMENTOS HISTÓRICOS E A PEDAGOGIA DE LORIS MALAGUZZI

Momento Político/Social	Características do período	Comportamento de Malaguzzi	Práticas Pedagógicas Desenvolvidas
Contexto histórico italiano (1919 – 1945)	Período entre guerras com pobreza e inflação alta. Crescimento partidário esquerdista. Mussolini funda o governo fascista.	Malaguzzi nasce em 1920. Praticou esportes como tênis, tênis de mesa, basquete e foi campeão regional de salto com vara. Durante a Segunda Guerra, frequenta a Universidade de Urbino para o curso superior de Magistério	Após terminar o Magistério (imposto pelo pai), teve sua primeira experiência como professor em Reggio. Aos 19 anos se transfere a Sologno di Villaminazzo, também como professor de crianças pequenas.
Pós-Segunda Guerra Mundial	Fim da Segunda Guerra Mundial. Divisão acentuada entre Norte e Sul. A política regulamenta a educação e satisfaz as exigências da Igreja.	Mobilização para reconstrução da comunidade e criação das primeiras escolas comunitárias. Construção da escola em Cella cinco dias após o término da Guerra.	Escolas baseadas na colaboração familiar e comunitária, com foco na reconstrução social e na autonomia infantil. Malaguzzi percebe que a escola não deveria ser algo imposto pelo governo, mas algo desejado pelas famílias.

Momento Político/Social	Características do período	Comportamento de Malaguzzi	Práticas Pedagógicas Desenvolvidas
<p>Consolidação da democracia italiana (1946-1950)</p>	<p>A democracia foi consolidada com o referendo de 1946, que instaurou a república. Esse período foi marcado pela reconstrução nacional, forte polarização política entre comunistas e democratas-cristãos, e esforços para modernizar a economia e infraestrutura. Havia um forte senso de coletividade e reconstrução social, impulsionado por movimentos comunitários e a luta por direitos básicos, incluindo a educação.</p>	<p>Se forma em Pedagogia com uma tese intitulada A pedagogia de Fichte. Defende a educação como direito universal. Se afilia ao Partido Comunista. Malaguzzi queria reconstruir a educação com algumas interpretações dos ideais comunistas sem os dogmas marxistas. O então pedagogo também escreve textos jornalísticos para o <i>Solco Fascista</i>, muitas vezes assinado por L.M. ou Lorma. Depois também escreveu para <i>Resto del Carlino</i>, <i>La Verità</i>, <i>Il lavoro di Reggio</i> e <i>Il Progresso d'Italia</i>, e escrevia sobre cultura, crítica de teatro e cinema, música, esporte, notícias diversas, contos, crônicas, educação e poesia.</p>	<p>Desenvolvimento de práticas que integram famílias e comunidades como cocriadores no processo educativo. Malaguzzi deixa o cargo de professor porque via a necessidade de escapar do próprio sistema para construir outra experiência que não estivesse presa aos antigos esquemas institucionais da escola estadual que permitiam pouca inovação e originalidade.</p>

Momento Político/Social	Características do período	Comportamento de Malaguzzi	Práticas Pedagógicas Desenvolvidas
Avanço das pedagogias participativas (anos 1960-70)	Instabilidade política marcada pela polarização entre partidos de esquerda, como os comunistas, e de direita, como os democratas-cristãos, que dominavam o governo. Avanços sociais, como a ampliação de direitos trabalhistas e educacionais, que favoreceram inovações pedagógicas.	Articulação de métodos democráticos e participativos na educação. Malaguzzi critica a Lei nº 444 de 1968 por permitir somente mulheres como funcionárias da escola infantil, separa crianças com deficiências em salas específicas e trata a escola infantil como uma preparação para o Ensino Fundamental. Malaguzzi abre a escola Diana em 1970.	Malaguzzi vê as Orientações como documento orientador mas não como um programa a ser cumprido. Estimula a participação das famílias na escola. Cria espaços que promovem autonomia e múltiplas linguagens das crianças, como ateliês e documentação pedagógica. Acredita que é necessário pensar nos objetivos, conteúdos e métodos educacionais além das fronteiras escolares, que enfoquem os direitos das crianças.
Expansão dos direitos da infância (anos 1980)	Emergiram movimentos sociais e culturais, com debates sobre direitos civis e inclusão. Na educação, se consolidaram os avanços democráticos, com maior foco nos direitos das crianças, educação infantil e participação comunitária.	Início da exposição <i>L'occhio se salta il muro</i> que depois se transformou em <i>I cento linguaggi dei bambini</i> . Participação em conferências e iniciativas globais de direitos das crianças. Malaguzzi critica a epistemologia de Piaget e exalta a aprendizagem não linear. Se aposenta como funcionário municipal.	Ampliação do uso de documentação pedagógica para valorizar o protagonismo infantil. Consolidação das linguagens expressivas através das exposições. Defende que os processos de formação são permanentes. Nascimento do Centro de Documentação e Investigação Educativa de Reggio Emilia.

Momento Político/Social	Características do período	Comportamento de Malaguzzi	Práticas Pedagógicas Desenvolvidas
Globalização da abordagem Reggio Emilia (anos 1990-1994)	Integralização ao euro. As escolas de infância (3-6 anos) foram oficialmente integradas ao sistema público, destacando seu papel pedagógico e não apenas assistencial. Fim do Partido Comunista Italiano e fundação do Partido Democrático de Esquerda.	Disseminação de práticas pedagógicas inspiradas na estética, ética e política. Malaguzzi critica a igreja e o Papa por tentar impor o ensino da religião católica e desrespeitar as Orientações de 1969. Amplia as relações e amizades internacionais. Reconhecimento da revista <i>Newsweek</i> . Em 30 de janeiro, Malaguzzi morre de infarto.	Enfoque na escuta ativa, criatividade, e inclusão de crianças como sujeitos de direitos globais. Malaguzzi acredita que as escolas deveriam investigar a forma como meninos e meninas aprendem e quais são os impactos causados na inteligência por novas formas tecnológicas, como o computador. A escola e os profissionais não devem obstruir a novas formas de pensar, sentir e saber. Defende que as Orientações vejam a infância e a criança como um sujeito de direitos, que precisa interagir com os coetâneos, com o ambiente e com a cultura.

FONTE: Adaptado de Hoyuelos (2020)

Gandini (1993) afirma que Loris Malaguzzi foi um inovador do século passado em relação à educação infantil. A autora explica que o pedagogo foi capaz de aplicar as teorias de Piaget e Vygostsky na educação, ou seja, Malaguzzi criou suas próprias teorias e filosofias diretamente pela sua prática em escolas para crianças pequenas por mais de 30 anos. À medida que me aprofundei nas leituras de Malaguzzi, observei que suas influências teóricas foram se moldando, se justificando e se relacionando com sua trajetória como pedagogo e depois como psicólogo. Hoyuelos (2020) explica que Malaguzzi organizou um simpósio que visava aproximar a psiquiatria, psicologia e pedagogia no ano de 1962. Ao explicar o significado de educação, Malaguzzi diz que é “um fato sociocultural repleto de valores filosóficos, históricos, metodológicos e didáticos” e “se funda nas teorias de Dewey, Gesell, Itard, Seguin, Montessori,

Claparède, Wallon, Piaget, Zazzo, Gemelli, a escola psicanalítica e a Gestalt, com Lewin em particular” (Hoyuelos, 2020, p. 86, tradução minha).

Malaguzzi, nos anos 70, procurou aproximar a Gestalt da didática e foi ali que o pedagogo encontrou a saída para fugir da linguagem verbal como única relação com o ato didático e propôs aos atelieristas que identificassem dentro dessa teoria alguns conceitos fortes, inclusive sobre o movimento (Hoyuelos, 2020). Segundo Malin (2008, p. 208), a teoria gestáltica diz que “não se pode ter conhecimento do todo através das partes, e sim das partes através do todo e que só através da percepção da totalidade é que a razão pode decodificar e assimilar uma imagem ou um conceito”. Para Malaguzzi, esse se tornou um grande desafio e tentou, através da documentação por fotos, representar as experiências vividas dentro da escola. Contudo, Hoyuelos (2020) explica que foi nas discussões entre Malaguzzi e as atelieristas Veà e Mara, que eles chegaram à conclusão de que o ideal seria aproximar as ideias de Gombrich e a Gestalt. Gombrich enfatiza que, nas artes visuais, forma e significado são inseparáveis, fundindo-se de maneira que a forma carrega todo o significado, enquanto o conteúdo só pode ser plenamente entendido no contexto formal que o sustenta. Dessa forma, começou-se a buscar imagens para uma primeira exposição voltada aos pais, que retratassem de forma fiel as experiências escolares e capturassem o movimento.

Frabboni (2017) explica que a pedagogia popular de Malaguzzi foi capaz de “esculpir as quatro identidades existenciais” da infância: a lúdica ligada à corporeidade de Rousseau e Froebel, a social ligada à comunicação de Freinet e Don Milani, a antropológica ligada ao ambiente de Pestalozzi e Decroly e a exploratória de Piaget e Montessori.

Todo o percurso de Malaguzzi foi importante para o reconhecimento da abordagem utilizada pelas escolas de Reggio Emilia, contudo, em relação à arte infantil, o período em que estagiava como psicólogo foi marcante, pois acreditava que ela era um ótimo instrumento de terapia e expressão para crianças (Hoyuelos, 2001 *apud* Dubois, 2011).

As escolas de Reggio Emilia ganharam maior visibilidade na década de 1980 através de uma exposição internacional intitulada **As Cem Linguagens da Criança**, que exaltava a multiplicidade da linguagem infantil pelas cem linguagens. Loris Malaguzzi acreditava que a riqueza infantil pode ser encontrada na sua cultura e no seu talento além de serem mais fortes e inteligentes do que podemos imaginar e a

pedagogia, para elas, deveria ser construída nas relações, escuta e liberações com a interação entre crianças e adultos construindo conhecimento juntos (Moss, 2016).

Essa experiência de escola para a Educação Infantil foi reconhecida a nível internacional e se tornou referência para vários países, principalmente, nos anos 1980. A proposta educacional na cidade vai muito além do **como ensinar** e se direciona para um olhar mais amplo em que o ambiente também faz parte da experiência de um **todo**. Explicando melhor, as escolas de Reggio Emilia se preocupam em oferecer **para** as crianças um ambiente em que elas também são responsáveis pela criação do mesmo e sejam protagonistas nas escolhas de atividades e projetos que surgem através da curiosidade. Malaguzzi (2000f, p. 25, tradução minha) explica que “o pensamento é modificável porque interage com o ambiente, a inteligência é fruto de cooperações sinérgicas das várias partes cerebrais”. Dessa forma, para Malaguzzi, o ambiente é o terceiro educador, juntamente a outros dois professores (Gandini, 2018).

Para muitas crianças, a Educação Infantil marca a primeira experiência fora do vínculo afetivo familiar e por isso, é tão importante que sejam oferecidas às crianças a possibilidade de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades também em conjunto com as famílias. Nesse sentido, Malaguzzi baseava a educação em três pilares: escola, criança e família. A escola deveria proporcionar o espaço físico adequado para que as crianças pudessem se desenvolver, cuidando de detalhes que as tornassem integrantes dos ambientes e se sentissem confortáveis dentro deles. Além disso, a família e os adultos deveriam fazer parte do processo, buscando constantemente uma interação com a escola e com as crianças. “Seu propósito era o de uma educação que lidasse com a cultura arraigada do contexto social e do ambiente cultural em que trabalhava.” (Borghini, 2020, p. 76, tradução minha).

O conceito de criança também é central na pedagogia de Malaguzzi que promoveu em sua obra um resgate cultural e histórico de uma infância maltratada e pouco importante (Hoyuelos, 2021) e baseou suas ideias em uma concepção de infância mais ampla, um lugar de origem de qualquer transformação possível da realidade (Rossi, 2018). Além disso, o pedagogo enfatizava que a criança como ser social, constrói conhecimento através de suas relações dentro do contexto de colaboração, diálogo, conflito, negociação e cooperação com colegas e adultos (Kim;

Darling, 2009). Borghi (2020) também explica que as escolhas e ações educativas propostas por Malaguzzi faziam referência aos ambientes sociais e culturais.

Para Malaguzzi, a criatividade e o jogo são essenciais na educação da criança. A criatividade coloca em cena os códigos verbais e corporais: a partir do diálogo, do gesto, da mão, da motricidade, da música, da imagem. Nas diferentes linguagens da criança, como a motora, musical, teatral, gráfica e pictórica, as crianças compreendem e reinventam o mundo. A presença do jogo, não pode se resumir aos intervalos. É necessário levar em consideração seu potencial e significados, as suas formas de fazer, seu caráter inesperado, o desejo da criança pelo excitante, o arriscado, o cômico, o mágico (Frabboni, 2017).

Com relação às influências que provocaram mudanças no sistema educacional da Itália, Edwards, Gandini e Forman (2018), explicam que as ideias progressistas de Dewey chegaram na Itália nos anos 50 através da escola popular francesa, como resultado de uma tomada de conscientização de pais e educadores que procuravam modificar a educação infantil que era pautada em princípios cristãos. Em seu pensamento e fazer pedagógico, Malaguzzi também foi influenciado pelas ideias de Dewey que via o aprendizado como um processo ativo em que o “conhecimento é construído nas crianças por meio das atividades, com experimentações pragmáticas e livres, e com participação nas atividades”, superando dualismos como “conteúdo e método, processo e produto, mente e corpo, ciência e arte, teoria e prática.” (Dahlberg; Moss, 2022, p. 28).

Malaguzzi acreditava que a educação da criança deveria ser baseada em um processo dinâmico, aberto para modificações quando se fizessem necessárias. A criança, única e protagonista de seu próprio crescimento (Filippini, 2018), é capaz de fazer suas próprias escolhas. Os professores, atentos e conscientes da variedade de recursos e materiais e as possíveis interações com objetos, companheiros e adultos devem observar e

interpretar os gestos e a fala das crianças, portanto, mais sensíveis ao *feedback* oferecido pelas crianças, assumindo maior controle sobre seu próprio *feedback* expressivo para seus alunos (corrigindo a monotonia ou a excitação excessivas) e tornando suas intervenções mais pessoais. Tudo isso faz com que seja mais fácil para os professores fazerem pausas e autoavaliações (Malaguzzi, 2018, p. 84, grifo do autor).

Por mais que Malaguzzi não tenha participado ativamente na construção das Orientações de 1991, na época de sua aprovação, o pedagogo tecia críticas sobre a forma como os campos de experiência foram impostos. Na opinião dele, os campos de experiência tinham mais características de campos do saber (Hoyuelos, 2020). Outra crítica foi as Orientações não ouvirem as crianças. Nas reflexões do pedagogo, os campos de experiência, segundo as crianças são:

QUADRO 3 - CAMPOS DE EXPERIÊNCIA PARA MALAGUZZI

Macro área Temática	Campos de Experiência
Relações e Comunicação	1. Aprender os desejos de espera e de troca interativa 2. Aprender a comunicar e aumentar a sincronia dos códigos comunicativos 6. Aprender as leis da escuta 21. Cooperar, agir, negociar, escolher pensamentos com os pares 38. Aprender a respeitar as ideias dos outros
Afetividade e Emoção	3. Aprender a expressar afetos, sentimentos, desejos 4. Descobrir o quanto é bela a amizade 18. Ganhar confiança e autoestima 43. Expressar gratidão aos professores por lhes oferecerem situações de aprendizagem e por lhes fornecerem recursos de sensibilização e conhecimento
Corpo, Movimento e Estética	7. Ver, sentir, expressar, conhecer com o corpo 8. Apreciar os significados do jogo e da fantasia 32. Apreciar a graça estética da ação e do pensamento 28. Coletar, ouvir, inventar sons, ritmos e músicas 31. Expressar, comunicar, construir, inventar com linguagens artísticas e não-verbais
Natureza e Sociedade	35. Explorar a história e a vida da cidade e da natureza 36. Aprender a amar os valores da cidade e da natureza 37. Aprender a liberdade e os vínculos das regras morais

Macro área Temática	Campos de Experiência
Exploração e Descoberta	10. Aprender o prazer de explorar, investigar, planejar 12. Aprender a observar, encontrar relações e significados 16. Antecipar-se aos acontecimentos e soluções 17. Aprender a não ter medo dos erros e descobrir o seu lado positivo 22. Descobrir como as ideias nascem da relação com as coisas, as ações, como elas se transformam e se conectam 39. Aprender a pesquisar e a não sofrer com a forma das coisas
Pensamento e Criatividade	13. Procurar ideias, perguntas e respostas 14. Desenvolver o pensamento que lembra, planeja e raciocina 15. Procurar a imaginação, a fantasia, o possível 20. Obter a felicidade do pensamento crítico e criativo 33. Procurar o humor, a alegria, a transgressão, a explosão de palavras e imagens 40. Construir a própria autonomia identitária e os seus laços de solidariedade 41. Sentir que cada ato de conhecimento carrega um pedaço do mundo e da vida em suas mãos
Linguagens e Conhecimento	5. Aprender a falar e discutir consigo mesmo 9. Orientar-se no espaço e no tempo 11. Entender como é prazeroso aprender pela experiência 23. Aprender coisas de vários pontos de vista 25. Descobrir a utilidade dos números e medidas 26. Entrar no mundo da leitura e da escrita 27. Apreciar a arte de contar histórias 30. Entender as vozes, as palavras, os pensamentos como soam e se combinam 42. Valorizar os adultos que sabem ouvir e observar

FONTE: adaptado de Malaguzzi (1993 *apud* Hoyuelos, 2020, p. 246-247-248, tradução minha)

No original, escrito por Hoyuelos (2020) essa organização aparece de forma numerada do 1 ao 47 e não apresenta essa subdivisão. Criei essa subdivisão com a intenção de aproximar as ideias das crianças aos campos de experiência proposto na legislação italiana. Aproveito o momento para sublinhar que as crianças também entendem a necessidade do corpo em movimento nas mais diversas nuances possíveis, inclusive conectando-o a uma forma de linguagem.

Em relação ao dinamismo corporal característico das crianças, Malaguzzi menciona habilidades e esquemas cognitivos que devem ser apoiados como:

oferecer palavras, gráficos, pensamento lógico, **linguagem corporal**, **linguagem simbólica**, fantasia, narrativa e argumentação; como **brincar**; como fingir; como as amizades se formam e se dissipam; como a identidade individual e de grupo se desenvolve; e como emergem as diferenças e as similaridades (Malaguzzi, 2018, p. 95-96, grifo meu).

Hoyuelos (2021) acrescenta que podemos reconhecer as crianças pela cultura de seus gestos porque seu rosto é capaz de comunicar com cem linguagens, inédito para os adultos.

Em Reggio Emilia, “o processo de aprendizagem envolve fazer conexões e relacionamentos entre **sentimentos, ideias, palavras e ações**” (Leekeenan; Nimmo, 2018, p. 244, grifo meu) e existem “espaços com equipamentos apropriados para o movimento.” (Gandini, 2018, p. 145). Nesse sentido, para que os sentimentos, ideias, palavras e ações aconteçam, é necessário que a criança se movimente, ou seja, que o corpo da criança viva e experimente os movimentos de forma natural e lúdica, através dos jogos e brincadeiras que compõem a educação infantil.

2.3 O CONCEITO CORPO CRIANÇA

Antes de iniciarmos esse capítulo, é necessário que façamos uma premissa. Aqui, o objetivo é nos debruçarmos sobre o conceito de corpo criança que vem sendo discutido dentro do grupo de estudos Educamovimento/NEPIE-UFPR e que já possui uma fundamentação teórica sólida, como podemos observar, por exemplo, nos textos de Paula (2023), Garanhani, Paula e Camargo (2024) e Camargo e Garanhani (2025). Contudo, essa tese se dispõe a trazer uma revisão desse conceito para depois relacioná-lo à pedagogia de Loris Malaguzzi. Por isso, optei por partir de uma base conceitual linguística do português e do italiano para depois me aprofundar na sociologia da infância e na discussão dos resultados, aproximá-lo à pedagogia de Loris Malaguzzi.

É fundamental, para a compreensão do conceito a ser consolidado, que entendamos os contextos e definições em que ele é utilizado, por isso ao utilizarmos o sujeito criança, como atores sociais, é preciso que especifiquemos a forma como a

entendemos e o contexto em que está inserida. Sarmento e Tomás (2020, p. 24) nos ajudam a organizar o pensamento quando explicam que as crianças devem

ser entendidas como atores sociais, sujeitos sociais e históricos, com uma identidade distinta do adulto; como membros ativos da sociedade, participando nos diversos espaços onde se movem e a infância caracterizada como uma categoria social autônoma e com direitos.

Mas afinal, qual a etnologia da palavra criança? A palavra criança tem origem no latim. Ela deriva do termo *creantia* ou *criantia* (Carvalho, 2017) e sua significação “tem sofrido influências do momento histórico, da cultura ou da relação que esses entes estabelecem com aqueles que os rodeiam” (Pimentel e Araújo, 2007, p. 184). O termo latino *creantia* é derivado do verbo *creare*, que significa criar (Nascentes, 1966). Mendonça (2011) acrescenta que dessas significações, pode-se chegar ao termo criado, quando se refere a uma ação realizada e que remete a crescido, educado ou formado e que enquanto substantivo, comporta dizer o que não é livre. Assim, a palavra criança é formada pelo radical criar + o sufixo ança. O sufixo ança é comum de palavras que derivam de verbos e formam substantivos abstratos, como em lembrança (de lembrar), mudança (de mudar), esperança (de esperar) e ele confere ao verbo de origem uma ideia de ação, estado, condição ou qualidade associada ao verbo. No caso específico de criança, o sufixo -ança sugere a ação de criar e o resultado dessa ação. Criança, portanto, pode ser vista como o ser que está em processo de criação, crescimento ou desenvolvimento, ou como o resultado dessa criação. Portanto, o sufixo -ança em criança leva a palavra a ter uma conotação que não se limita apenas ao ato de criar, mas sim ao ser em desenvolvimento, ao resultado do processo de criação. Ele dá à palavra um sentido mais amplo que inclui a ideia de crescimento e formação.

-ança trata-se de sufixo formador de substantivos deverbais; conseqüentemente criança vem de criar. Neste trabalho, já mencionamos o fato de -ança ser um sufixo mais popular e portanto mais acessível a formações irregulares, tais como amigança (séc. XIV), tardança (séc. XIII), nas quais o sufixo se juntou a outras classes gramáticas diferentes de verbos, especialmente no português arcaico.

Desse modo, torna-se importante verificar o léxico condizente ao período de registro inicial da palavra. Criança é datada do séc. XIII, período no qual sincronicamente já havia a palavra cria (1276), que designa 'animal recém-nascido e/ou que ainda mama'. Por analogia a essa acepção, segundo o próprio Dicionário Houaiss, no uso informal, a palavra é usada como sinônimo de "criança". Assim, é possível que cria tenha gerado criança, para discernir

o que é humano do que é animal, de forma coerente com os tipos de formação ocorrentes no português arcaico (Lacotiz, 2007, p. 70).

Já a palavra *bambino*, que traduzido do italiano ao português significa criança, não tem a mesma origem latina e se assemelha a palavra *infante* (Nocentini, 2010). Essas duas palavras são utilizadas em contextos diferentes, no sentido que *bambino* é uma palavra de uso mais corriqueiro enquanto *infante*, é usada em contextos mais formais. Como significado, Battaglia (1962) explica que o termo pode ser usado para um ser humano nos primeiros meses de vida, na idade tenra, na infância (do nascimento à adolescência), e como adjetivo para expressar uma pessoa não crescida, não desenvolvida, ainda tenra, imatura, simples e ingênua. Cortelazzo e Zolli (1979) mostram que a depender a época, o termo passou a significar coisas diferentes, como filho, pessoa ingênua e tola, pessoa muito jovem e inexperto e simples.

A palavra *bambino* tem sua origem recente, após o século VXI e é o diminutivo da palavra *bambo*, que significa bebê (Devoto, 1968). Anteriormente, a palavra utilizada era *fanciullo*, que se relaciona com a palavra *fancello* que, por sua vez, se origina da palavra *fante*. Essa última palavra tem sua origem no latim e significa o que não fala.

Ou seja, pode-se perceber uma semelhança entre os significados abordados que a criança, na origem da palavra, apresenta ser um ser incompleto, inacabado, que deve ser criado. Essas características pertencem aos sujeitos inseridos na categoria geracional³² chamada infância. Battaglia (1962) explica que se trata de um período de vida compreendido entre o nascimento e o uso completo da palavra (por volta dos 6 anos) ou até a adolescência (12 anos). A fisiologia e a pedagogia a divide em primeira (do nascimento aos 3 anos), segunda (dos 3 aos 6 anos) e terceira infância (dos 6 aos 12 anos) e representa um estado inconsciência e irresponsabilidade, ingenuidade e imaturidade. Sarmiento e Tomás (2020, p. 19, grifo dos autores) explicam que “o próprio conceito de **infância** é utilizado, por vezes, não no sentido analítico de uma categoria geracional própria, mas como um conceito puramente normativo.”

³²Ao usar o termo categoria geracional, concordo com Sarmiento (2001, p. 13) por considerar a infância uma construção social e que “o estatuto e os papéis sociais que são atribuídos a esse grupo geracional mudam com as formas sociais, são historicamente produzidos e, no interior de uma mesma sociedade, são objeto de variação e de mudança, em função de variáveis sociais como a classe social, o grupo étnico etc.”

Os termos *infanzia* e infância se assemelham por possuírem a mesma origem latina (*infantia*), dessa forma, ambos são classificados como um substantivo feminino que exprime a incapacidade de falar bem, falta de eloquência ou de atitude oratória (Olivetti, 2013).

Ao aprofundar esses conceitos, é possível perceber que as definições dos termos utilizados são embasadas em características biológicas apresentadas pelas crianças, ou seja, enquanto sujeitos em desenvolvimento, as crianças possuem características biológicas específicas que vão em direção à condição da adolescência. Contudo, essas definições que se apoiam no desenvolvimento orgânico do ser humano não são suficientes para explicar um conceito, que precisa transitar entre mais áreas do conhecimento. A criança, enquanto sujeito, é também corpo. Conforme nos explica Le Breton (2021, p. 28, tradução minha), nas sociedades tradicionais, “o corpo não é objeto de cisão e o homem funde-se com o cosmos, com a natureza e com a comunidade.” Nesse sentido, devemos buscar em outras ciências, conceitos que tratem o ser humano como algo além do biológico. É necessário que olhemos a criança de forma mais ampla, considerando seus mais diferentes aspectos, biológicos, sociais e culturais, já que “o corpo é uma construção simbólica” (Le Breton, 2021, p. 22, tradução minha).

Trata-se de um corpo, inserido no mundo e em constante simbiose com o ambiente. Essas relações que se criam com o corpo, não podem ser limitadas à esfera fisiológica. Devemos considerar que esse corpo, que enquanto criança, se modifica nas mais variadas vertentes, se modificando e ressignificando seu mundo. Pois, como afirma Prout (2000, p. 11, tradução minha), os corpos das crianças aparecem em uma variedade de situações, como

na construção de relações sociais, significados e experiências entre as próprias crianças e com adultos; como produtos e recursos para agência, ação e interação; e como locais para socialização por meio da corporificação.

Para Shilling (2010 *apud* Henry, 2014) a relação simbiótica entre corpo e sociedade se baseia em três princípios: “(1) dentro do corpo existe a fonte da vida social; (2) o corpo serve como local para estruturas sociais; e (3) o corpo é o meio pelo qual os indivíduos são localizados dentro da ordem social” (Shilling 2010 *apud* Henry, 2014, p. 56, tradução minha). A autora faz uma relação desses princípios às ideias de Durkheim que acreditava que a influência da sociedade no comportamento

educacional e corporal é percebido através da forma como ela influencia os pensamentos, sentimentos e crenças dos indivíduos.

Nessa simbiose que ocorre entre o corpo, biologia e cultura, preferimos adotar o termo **corporalidade**, pois esse termo nos aproxima da antropologia e da sociologia o considera como algo cultural e simbólico “performato, praticado e, nessa prática, a pessoa se constitui pela corporalidade” (Buss-Simão, 2019, p. 64). Ou seja, o corpo quando inserido dentro de um contexto social, estabelece uma relação de trocas com seu entorno. Essas trocas possuem múltiplas relações, onde ambos se modificam.

Contudo, é necessário precisar que os documentos normativos, tanto no Brasil quanto na Itália optam pelo termo **corporeidade**. De forma breve e sintética³³, sabemos que a corporeidade é um termo utilizado pela fenomenologia³⁴, e explica que o “corpo é um conjunto de significações vividas e a produção de novas significações se dá no corpo enquanto situado em um mundo” (Scorsolini-Comin; Amorim, 2008, p. 195). Segundo Nóbrega (2005), a corporeidade na educação deve ser compreendida como fundamento do processo de conhecimento, e não como mero instrumento didático. A autora (2005) explica que o corpo é um sujeito do conhecer, atravessado por dimensões afetivas, históricas e culturais.

Vale destacar que corporeidade e corporalidade não são sinônimos (Baptista *et. al.*, 2024). O termo corporeidade ganhou mais espaço nos anos 1980 quando a educação física se aproximou dos campos das ciências humanas, sociais e da filosofia e questionou “a ideia de um corpo objeto, máquina, dicotômico, meramente orgânico e/ou biológico” a partir da fenomenologia (Baptista, 2022, p. 116). Já o termo corporalidade, que surgiu em meados dos anos 1990, buscava trazer o corpo como uma totalidade, em que o ser humano estabelece relações sociais com ele mesmo, com outras pessoas e com a natureza (Baptista *et al*, 2024). Taborda de Oliveira (1999, p. 13) acrescenta que a aplicabilidade do termo “se consubstancia na prática social a partir das relações de linguagem, poder e trabalho, estruturantes da sociedade.” Na análise realizada por Baptista *et al.* (2024, não paginado)

A corporalidade se manifesta por ser uma “produção cultural” (Almeida, 2004), a “carne lançada no mundo” (Féres-Carneiro; Naves, 2007, p. 51) e o “conjunto de manifestações culturais historicamente produzidas” (Taborda de Oliveira; Oliveira; Vaz, 2008, p. 306), como “forma dinâmica de expressão

³³ Esse tema é tratado em profundidade no capítulo IV.

³⁴ A fenomenologia “é um pensar a realidade de modo rigoroso. O que a caracteriza não é ser ou procurar ser esse pensar, mas o modo pelo qual age para perseguir essa meta.” (Bicudo, 1994, p. 17).

humana [...] única, individual”, mas compartilhada por todos (Silva, 2014), assim como “expressão do corpo em sua dimensão objetiva, por meio de seu contato com a natureza, ao mesmo tempo, exprimindo a sua perspectiva subjetiva em relação a outros seres humanos” (Baptista; Leal, 2018, p. 212).

Planella Ribera (2017) propõe uma distinção entre os termos e explica que a corporeidade corresponde à totalidade do ser humano em sua dimensão existencial, integrando aspectos biológicos, psicológicos, sociais, culturais e espirituais; não se limita ao corpo físico, mas envolve a experiência de ser e estar no mundo por meio do corpo. Já a corporalidade refere-se às formas concretas pelas quais a corporeidade se expressa e se manifesta nos gestos, movimentos, posturas e outras expressões corporais que traduzem modos singulares de viver, sentir e comunicar a existência. Assim, enquanto a corporeidade diz respeito à condição ontológica, a corporalidade evidencia-se nas práticas e nas linguagens corporais que materializam essa condição.

Ao falarmos de corpo devemos nos atentar ao contexto. De forma bastante genérica, seja um indivíduo, sujeito ou ator social, na condição de seres humanos, somos corpos humanos já que “o homem e o corpo são indissociáveis.” (Le Breton, 2020, p. 30). Com base na sociologia, Sarmiento e Marchi (2008) definem indivíduo como uma unidade social fundamental, na atribuição de direitos pessoais e, principalmente, na determinação normativa de cada indivíduo para guiar sua própria vida com base em escolhas e opções exclusivamente individuais. Abercrombie, Hill e Turner (1994) explicam que o conceito de sujeito implica agência, ação e autoria. No marxismo contemporâneo, os sujeitos ocupam papéis e são portadores de estruturas sociais.

Oswell (2021) explica que a agência infantil tem uma história longa e ganhou força em meados dos anos 1990 através de sociólogos e entende a infância como pertencente a uma estrutura social e uma variável de análise social em que “as crianças são vistas como ativas na construção da sociedade, ou seja, como tendo agência, de modo que ajudam reflexivamente a moldar e determinar a estrutura social.” (Oswell, 2021, p. 31). Dessa forma, enquanto sujeitos que possuem um papel ativo na sociedade, as crianças recebem o nome de atores sociais, ou seja, são capazes de “moldar a sua identidade, produzir e comunicar visões confiáveis do mundo social, mantendo o direito de participar ativamente nele.” (Pechtelidis, 2021, p. 53). Prout (2000) adiciona que as crianças são agentes participantes que moldam e são moldadas pela sociedade. No contexto escolar a criança é ativa e ao estabelecer

relações sociais com outras pessoas que fazem parte do seu cotidiano escolar, por isso é um ator social. É também um sujeito de direitos, já que são assujeitadas às normas estabelecidas por uma legislação sobre a Educação Infantil que conduz o funcionamento da escola e as crianças devem se adequar as normas dessa estrutura. Porém, no Brasil, as crianças foram reconhecidas legalmente como sujeitos de direitos apenas com a Constituição Federal de 1988 e ainda existem muitos desafios “para pensar uma educação que as considere participantes ativas da e na sociedade.” (Silva; Mafra, 2020, p. 14).

A criança, além de ter um corpo, ela é um corpo inserido em uma sociedade. A socialização é naturalizada nos corpos das crianças por integrar progressivamente “os valores, as normas, os princípios de percepção e ação que são compartilhados pelos seus membros como formas ‘naturais’ de ser e se comportar.” (Garnier, 2021, p. 448, grifo do autor). Dessa forma, seu corpo não é impenetrável. Conforme nos recorda Le Breton (2021, p. 44)

nunca estamos sozinhos em nosso próprio corpo... Meu corpo é meu por carregar traços de minha história pessoal, de uma sensibilidade que é minha, mas contém igualmente uma dimensão que em parte me escapa, remetendo aos simbolismos que conferem substância ao elo social, sem os quais eu não seria.

Nós vivemos o corpo, ou em outras palavras, nós encarnamos um corpo. James (2000, p. 27, tradução minha), pela palavra inglesa *embodiment* (*corporificação*³⁵), explica que “o conceito de encarnar enfatiza, então, a agência situada do corpo e uma visão do corpo como não divorciado da mente consciente, pensante e intencional.” Para Henry (2014) o olhar através do *embodiment* permite analisar como os sistemas de poder são incorporados por corpos que usam sua agência para influenciar suas vidas. Prout (2000) explica que os corpos das crianças desempenham papéis diversos, especialmente no que diz respeito ao conceito de *embodiment*. Eles são centrais na construção de relações sociais, significados e experiências tanto entre as próprias crianças quanto em suas interações com os adultos. Cregan (2006 *apud* Henry, 2014) afirma que as relações sociais moldam a forma como vivemos o *embodiment*, que diferentes culturas constroem o *embodiment*

³⁵ Scorsolini-Comin e Amorim (2008) traduziram o termo como corporeidade, talvez pela relação existente entre o termo e a própria fenomenologia de Merleau-Ponty, contudo existem outras traduções para o termo, como personificação ou encarnação. Nesse sentido, me aproximo dos pensamentos de corporificação proposto por Prout (2000).

de maneiras distintas e que mudanças sociais geram tensões entre formas de *embodiment* mais imediatas e mais abstratas. Além disso, essas transformações intensificam a racionalização e a mercantilização do corpo, visto como objeto e propriedade.

O corpo, nesse contexto, não é apenas um produto passivo, mas um recurso fundamental para agência, ação e interação. Ele se torna um local onde a socialização acontece de forma concreta, através da experiência vivida. Ao destacar a conexão indissociável entre corpo e sociedade, Prout (2000) desafia a ideia de que as relações sociais possam ser compreendidas sem considerar a presença e o papel do corpo nelas. O *embodiment* revela como o corpo é parte essencial e integrada desses processos, desafiando qualquer abstração ou separação dele. Nessa mesma direção, Henry (2014, p. 57) afirma que na incorporação da sociedade, surgem atos sociais, ou seja, “a maneira como as pessoas levam suas vidas é em parte influenciada pelas maneiras como incorporam esses fatos sociais”.

A corporificação trazida por Prout (2000) e a ideia de corpo na antropologia compartilham uma relação profunda, pois ambos entendem o corpo como um local onde se manifestam significados culturais, experiências sociais e subjetividades. Ou seja, o corpo não é apenas um objeto físico, mas um meio com o qual o indivíduo vivencia o mundo, expressa sua identidade e participa de estruturas sociais e culturais. O corpo visto como um agente ativo no mundo social, um portador de símbolos, normas e práticas culturais também envolve uma dimensão simbólica, observando como ele está imerso em relações de poder, normas sociais e discursos que moldam tanto sua experiência quanto sua apresentação. Ao utilizar o termo *embodiment*, Prout (2000) adiciona que ele é o meio pelo qual as pessoas vivenciam e internalizam essas influências, mas também agem sobre o mundo e suas próprias condições.

Nesse sentido, os conceitos de *embodiment* e corporalidade colocam o corpo no centro das dinâmicas culturais e sociais, reconhecendo que ele não é um simples veículo da mente, mas um lugar de interação ativa com o mundo, carregado de significados que vão além de sua fisicalidade.

Em relação a simbiose que existe entre corpo e ambiente, é necessário afirmarmos que nós nos relacionamos pelo e com o corpo. Desde que nascemos, nossas relações sociais se dão pelo corpo. A criança, incapaz de se expressar com os símbolos estabelecidos pelos adultos e necessitados de cuidados, expressa suas

necessidades no corpo que, à medida que os sistemas biológicos amadurecem, desenvolvem movimentos intencionais que se transformarão em gestos, refinando os sistemas comunicativos. James, Prout e Jenks (2002) explicam que a sociologia sempre se preocupou com o desenvolvimento infantil. As teorias de ordem, estabilidade e integração social dependem de ações uniformes e previsíveis dos membros da sociedade, impondo regras à consciência dos participantes através da socialização, especialmente em crianças, moldando o indivíduo conforme as expectativas sociais. Embora os sociólogos reconheçam o caráter biológico do ser humano e descrevam o desenvolvimento infantil em termos cronológicos e incrementais, eles resistem a explicações baseadas em disposições naturais, focando no que a sociedade espera da criança, ao invés do que ela é por natureza.

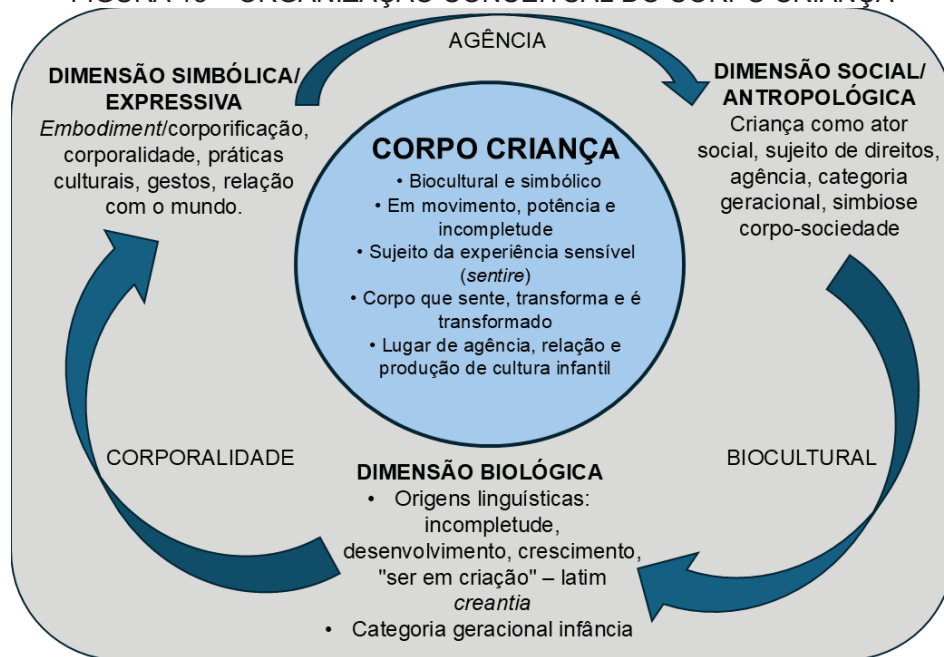
Nas palavras de James (2000, p. 28, tradução minha):

as crianças vivenciam seus corpos não apenas como indivíduos, mas como crianças em idade escolar e como companheiros de brincadeira, status sociais e relacionamentos sociais que criam consciência da variedade de corpos infantis. Estes destacam, portanto, não apenas o corpo particular que uma criança em particular tem, mas o corpo particular que uma criança é entre outros corpos.

Dessa forma, ao nos referirmos a essa imensidão de conceitos que atravessam o corpo da criança para situá-lo dentro de um contexto e de uma fase da vida, nasce o termo **corpo criança**. Trata-se de um corpo situado dentro de uma categoria geracional, com características específicas. Que enfatiza a essência ou a condição própria do corpo infantil. Influenciado, influenciador e atravessado por aspectos bioculturais que estão presentes na infância das mais diversas realidades. Único por sua corporalidade. Dotado de potencialidade e magnífico por sua incompletude. E quase como se a palavra criança fosse um adjetivo para a palavra corpo ao destacar as características intrínsecas desse corpo enquanto ele está em crescimento, exploração e desenvolvimento.

A figura 15 mostra uma organização desses conceitos através de um mapa mental.

FIGURA 15 – ORGANIZAÇÃO CONCEITUAL DO CORPO CRIANÇA



FONTE: o autor

A figura 15 representa o corpo criança como uma interseção híbrida de dimensões biológica (incompletude de um ser em criação), social/antropológica (ator social, agência, sujeito de direitos) e simbólica/expressiva (*embodiment*, corporalidade, práticas culturais). Nesse diagrama, o ciclo dinâmico entre agência, corporalidade e biocultural enfatiza a simbiose constante entre corpo, sociedade e expressão, incorporando contribuições de autores como Le Breton, Prout, James e o grupo de pesquisa Educamovimento/NEPIE-UFPR.

Através das reflexões até aqui realizadas sobre o termo corpo criança, proponho que a criança vivencia a experiência com o corpo em movimento pela ação do *sentire*. São vivências sentidas por todo o corpo, traduzidas como experiência no corpo criança. O *sentire* não se trata de uma escolha meramente linguística, mas epistêmica e que traduz o sensível. O *sentire* reúne, em um só gesto verbal, a escuta, o sentir, o perceber e o experimentar. É o verbo do corpo e da presença, da imersão e da relação. Ao afirmar que a criança *sente*, reconheço nela um corpo que se faz na relação com o mundo, abrindo-se por inteiro à experiência, escutando, tocando, movimentando-se, cheirando, saboreando e deixando-se tocar pelo que a envolve.

Ao experimentar, a criança transforma e é transformada; vive e se reinventa. E faz isso de forma própria, em sua linguagem própria, que é corporal, sensível, muitas vezes silenciosa, mas profundamente expressiva.

Nos contextos da educação infantil, onde o brincar, o cuidado e o convívio ganham centralidade, o verbo *sentire* se apresenta como uma chave potente para pensar as experiências que importam. Aquelas que deixam marcas, que geram sentido, que tocam e fazem pensar com o corpo. Aquelas que não cabem nos protocolos, mas que se revelam nos pequenos gestos, no olhar curioso, na mão que toca a terra, no corpo que se lança no espaço do brincar, no silêncio que escuta o outro. Experiências que somente o corpo criança é capaz de significar.

Assim, reafirmo que a experiência na infância não se dá fora do corpo, nem à margem dele. A experiência é corpo, e o corpo criança, em sua singularidade e potência, é o lugar por excelência da experiência sensível no mundo. Dizer corpo criança é afirmar esse corpo como sujeito de saberes, de culturas e de afetos. E dizer que a criança precisa *sentire* é propor uma pedagogia da presença, da escuta e do cuidado, em que a experiência se torna o chão comum onde se encontram a infância e a educação.

2.4 O CORPO CRIANÇA EM MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Sabe-se que o campo de experiências corpo, gestos e movimento trazido na BNCC, traz o corpo como um aspecto central da educação infantil e, nesse sentido, faz-se necessário explorar como os jogos e brincadeiras se traduzem em movimentos e gestos no corpo criança, pois o brincar promove aprendizagens e faz parte do cotidiano infantil. “As crianças jogam com seu corpo, comunicam, se exprimem com a mímica, se transvestem, se colocam a prova, também nestes modos percebem a completude de si próprias consolidando autonomia e segurança emotiva” (Italia, 2012, p. 58, tradução minha). Na visão reggiana, a criança é competente por ter um corpo que fala, ouve, dá uma identidade e identifica coisas, dotado de sentidos capazes de perceber o ambiente que está inserido, que não se separa da mente (Rinaldi, 2022).

Essa concepção de corpo como linguagem expressiva e relacional valoriza o brincar como espaço de exploração corporal, interação social e construção de autonomia. Nessa perspectiva, os movimentos e gestos são vias privilegiadas para que a criança experimente o mundo, teste hipóteses e elabore afetos, alinhando-se à indissociabilidade entre cuidar, educar e brincar preconizada nas diretrizes nacionais.

Na proposta de currículo trazida na BNCC, encontram-se os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para as etapas que constituem a Educação Infantil. Em relação ao campo do corpo, gestos e movimento, o texto (Brasil, 2017) diz:

QUADRO 4 - OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DO CAMPO DE EXPERIÊNCIAS CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS.

Faixas Etárias	Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	(EI01CG01) Movimentar as partes do corpo para exprimir corporalmente emoções, necessidades e desejos.
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	(EI01CG02) Experimentar as possibilidades corporais nas brincadeiras e interações em ambientes acolhedores e desafiantes.
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	(EI01CG03) Imitar gestos e movimentos de outras crianças, adultos e animais.
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	(EI01CG04) Participar do cuidado do seu corpo e da promoção do seu bem-estar.
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	(EI01CG05) Utilizar os movimentos de preensão, encaixe e lançamento, ampliando suas possibilidades de manuseio de diferentes materiais e objetos.
Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	(EI02CG01) Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras.
Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	(EI02CG02) Deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora etc., ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas.
Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	(EI02CG03) Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações.
Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	(EI02CG04) Demonstrar progressiva independência no cuidado do seu corpo.
Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	(EI02CG05) Desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros.
Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)	(EI03CG01) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.
Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)	(EI03CG02) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.
Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)	(EI03CG03) Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.
Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)	(EI03CG04) Adotar hábitos de autocuidado relacionados a higiene, alimentação, conforto e aparência.
Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)	(EI03CG05) Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.

FONTE: Brasil (2017, p. 47).

É com o corpo em movimento que as crianças exploram, se expressam, estabelecem relações (consigo mesma e com os outros), brincam e de forma progressiva se tornam conscientes de seu corpo (Brasil, 2017). A descoberta do corpo e de suas potencialidades na Educação Infantil é intrínseca às experiências que são vivenciadas pela criança dentro da escola. É impossível dissociar o corpo e o movimento do mundo, pois “o corpo está misturado ao mundo e o indivíduo só toma consciência de si mesmo por meio do sentir” (Le Breton, 2020, p. 18) e através da educação que a criança interioriza elementos que modelam “a sua linguagem, sua gestualidade, a expressão dos seus sentimentos, percepções sensoriais, etc., em função da cultura corporal de seu grupo” (*Ibidem*, 2020, p. 20). A relação que se estabelece no corpo criança em movimento, é manifestada pela cultura corporal em um contexto social desenhado pela sua biologia (Garanhani; Paula, 2020). Os estímulos externos ao corpo, ao entrar em contato com o corpo criança, provocam relações de simbiose em que ambos se modificam, também através do *sentire*.

Le Breton (2019) nos recorda que a criança elabora uma relação com seu entorno de modo pessoal e essa relação é criada de acordo com sua história e predisposições. Essa percepção trazida pelo autor (2019), nos remete à percepção que o entorno, que no contexto educacional faz maior relação com o ambiente, interage com o corpo tanto nos aspectos sociais como culturais, pois o corpo “é a interface entre o social e o individual, entre a natureza e a cultura, entre o fisiológico e o simbólico” (Le Breton, 2012, p. 92). Assim, as interações que ocorrem entre crianças e adultos se dão pelos seus corpos em um contexto sociocultural e os “olhares, gestos, expressões, falas, representações são manifestações típicas das diferentes culturas que, quando manifestadas, são comunicadas e compreendidas por intermédio de códigos e/ou signos.” (Sayão, 2002, p. 57).

Pude observar essa relação durante minha visita ao Centro Internazionale Loris Malaguzzi em 2024. Me deparei com um cartaz em que as crianças vivenciavam uma experiência ao manusear folha de papel intitulada *Le sonorità della carta: paesaggio sonoro* (Os sons do papel: paisagem sonora, tradução livre). O texto enfatizava que o corpo é o grande protagonista de uma performance sonora prolongada. A observação realizada pelo professor revela que o contato inicial se dá pelo movimento corporal, onde a criança salta, corre, escorrega, rola e interage fisicamente com o papel, golpeando-o, acariciando-o, batendo, espremendo ou enrolando-o, e assim descobre a sonoridade inerente ao material.

Nesse sentido, a escola deve proporcionar às crianças, por meio do engajamento lúdico e da interação com os pares, oportunidades para explorar uma ampla variedade de movimentos e expressões corporais, permitindo o desenvolvimento de diferentes formas de ocupação e uso do espaço, como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar com apoio, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, fazer cambalhotas e alongar-se (Brasil, 2017).

Essas formas de ocupação do espaço com o corpo na educação infantil também se relacionam ao ambiente, pois

a nossa realidade deve ser vivida com todo o corpo, com os poros da pele e com a retina dos olhos: nas metrópoles o corpo humano não é mais um instrumento cego cujo somente a mente oferece luz e direção, mas um instrumento ativo de elaboração cultural, um terminal sensível que recebe informação integrada. O espaço que nos circunda não é mais o espaço prospectivo onde os eventos tinham uma organização hierárquica, correspondente a uma seleção crítica e cognitiva, derivada da distância, no tempo e no espaço, entre o homem e a história: hoje, vivemos em completa simultaneidade espacial e temporal a história, a informação e a experiência. A criança deve encontrar desde pequena um ambiente onde desenvolver essas capacidades corporais de percepção e elaboração ativa: mais que a “forma” da escola é provável que sobre ele tenham influências formativas os instrumentos com os quais a sua sensibilidade seja ativada, e a densidade física das informações que recebe (Branzi, 2000, p. 41-42, grifos do autor, tradução minha).

As conexões que são criadas entre o corpo e o mundo, nas mais diferentes dimensões (física, afetiva, histórica e social) são “fundamentais no processo de constituição da criança pequena como sujeito cultural” (Garanhani, 2005, p. 91). A autora se apoia na concepção de sujeito estabelecida por Charlot (2000) que é um ser humano social e singular, que age no e pelo mundo, se produz e é produzido pela educação e tem o saber como necessidade de aprender. Dessa forma, nos deparamos com um corpo sujeito, que absorve e transmite cultura.

É uma capacidade inerente do corpo humano a de significar os movimentos através da cultura. De forma natural, os movimentos culturalmente aprendidos se transformam em gestos. Assim, quando pensamos no corpo criança inserido em um contexto de comunicação entre emissor e receptor, podemos afirmar que o gesto constitui uma forma de linguagem na criança. Ou seja, o movimento se constitui linguagem na infância porque é a ferramenta/possibilidade da interação da criança com o meio e com o outro. Nessa direção, a criança possui inúmeras formas de linguagens que para Malaguzzi são: verbal, gestual e mímico, gráfico e perceptivo,

motriz, lúdico e lógico (Hoyuelos, 2020). “Enquanto crianças, construímos um sistema de comunicação com o meio social que, necessariamente, integra o movimento como expressão.” (Sayão, 2002, p. 57).

Segundo os estudos de Barbosa, Albuquerque e Fochi (2013) as linguagens devem ser entendidas “como expressão de ser das crianças, enquanto se constituem no mundo através de experiências coletivas” (2013, p. 21) e, de forma geral, pode-se dizer que “ocorrem no encontro de um corpo que simultaneamente age, observa, interpreta e pensa num mundo imerso em linguagens, com pessoas que vivem em linguagens, em um mundo social organizado e significado por elas.” (2013, p. 7).

Também através da relação com seus pares, a criança é capaz de (re)significar seus movimentos em gestos por meio de expressões do seu corpo e das interações com o ambiente na qual está inserida. Dessa forma, não podemos restringir o olhar sobre o corpo a uma única análise, mas precisamos estendê-lo para as multifacetagens do corpo criança e sua relação com o mundo, já que antes de tudo, conforme nos recorda Le Breton (2012, p. 7), “a existência é corporal”.

Pela interação estabelecida com o meio, Garanhani (2005, p. 90) explica que a criança seleciona movimentos “que garantem a sua aproximação do outro e a satisfação de suas necessidades.” Mesmo em relação aos bebês, que não possuem a faculdade de fala estabelecida pelos códigos sociais e culturais, estabelece outras formas de comunicação que exigem um certo grau de complexidade, pois precisam do adulto para satisfazer suas necessidades e nessa relação de troca, o bebê aprende a se comunicar com diferentes linguagens (Alessi, Garanhani, 2019).

As autoras (2019) defendem que a linguagem é resultado da interdependência entre os campos da cognição, do ato motor e da afetividade. Porém, é comum nos depararmos com situações dentro das escolas em que as crianças são obrigadas a “controlar seus corpos e focar-se na cognição, pois acredita-se que o ato motor pode prejudicar a aprendizagem.” (Alessi, Garanhani, 2019, p. 125). Na contramão, Malaguzzi construiu e experimentou um modelo pedagógico e didático para as escolas infantis que era repleta de corpo, mente, coração e fantasia (Frabboni, 2017). Nas palavras de Malaguzzi (2018, p. 69), as escolas de Reggio Emilia “mostram a tentativa que tem sido feita de se integrar o programa educacional com a organização do trabalho e com o ambiente, para que possa haver movimento, interdependência e interação máximos.”

O movimento na infância também pode ser observado sob a perspectiva walloniana, que segundo Hoyuelos (2021), Malaguzzi possuía interesses intelectuais nas obras de Wallon em sua pedagogia. Monteiro (2012, p. 59), em sua dissertação de mestrado, também verifica uma aproximação entre Malaguzzi e Wallon por ambos valorizarem “as diferentes dimensões do desenvolvimento para a aquisição, apropriação e produção de conhecimentos pela criança pequena.

Henri Wallon nasceu em 1879, na cidade de Paris, sua primeira formação foi a licenciatura em Filosofia e após trabalhar um ano como professor, decidiu ingressar na faculdade de medicina, com ênfase na psicologia (Gratiot-Alfandéry, 2010). Ele foi o primeiro a levar o corpo da criança e suas emoções para sala de aula (Maluf, 2011).

Wallon é um teórico de relevância para o entendimento da criança porque a procurou investigar sob vários aspectos, com o enfoque no “desenvolvimento em seus domínios afetivo, cognitivo e motor, procurando mostrar quais são, nas diferentes etapas, os vínculos entre cada campo e suas implicações com o todo representado pela personalidade” (Galvão, 1995, p. 11), pois “é o corpo em movimento que dá sustentação para o desenvolvimento da afetividade e o desenvolvimento das funções mentais.” (Garanhani; Naldoni, 2015, p. 1008).

Cerisara (2004) se apoia em Wallon para explicar que a emoção e o afetivo não possuem o mesmo significado.

O emocional é fugaz e transitório, visível corporalmente. A situação afetiva é mais permanente e implica uma carga de atração e repulsão de um objeto de amor e ódio. Wallon trabalha com o emocional, entendido como um estágio do qual participa o orgânico e o cognitivo, mas ligado ao corpo, por exemplo, medo, cólera, timidez, tristeza, para depois trabalhar o afetivo (Cerisara, 2004, p. 8).

Nos seus estudos sobre as emoções, Wallon evidencia a dimensão afetiva do movimento, e afirma que “a primeira função do movimento no desenvolvimento infantil é afetiva” (Galvão, 1995, p. 70). Cerisara (2004) explica que os movimentos possuem duas dimensões: afetiva e práxica. Resumidamente, temos que do nascimento aos 3 meses de idade, os movimentos são reflexos e impulsivos, depois surgem os movimentos involuntários e expressivos (mímica e atitude); após esses dois estágios, os movimentos se tornam práxicos por serem controlados pelo córtex cerebral, possibilitando movimentos instrumentais até se tornarem atos mentais (internalização do ato).

Wallon acredita que o movimento “depende basicamente da organização dos ambientes para as crianças se movimentarem, se expandirem. A motricidade possui caráter pedagógico pela propriedade do gesto e do movimento quanto à sua representação.” (Maluf, 2011, p. 15)

Pensamento esse que vai de encontro ao proposto por Malaguzzi quanto a organização dos espaços e do ambiente. Na abordagem de Reggio Emilia, “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, movimento, desenhos, pinturas, montagens, escultura, teatro de sombras, colagens, dramatizações e música.” (Edwards; Gandini; Forman, 2018, p. 23, grifo do autor).

O movimento é também contemplado na BNCC quando são elencados os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança na Educação Infantil. A base (Brasil, 2017) menciona o conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, que deverão ser proporcionados às crianças através de uma intencionalidade educativa baseada na preposição e organização

de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas (Brasil, 2017, p. 39).

Dessa forma, percebe-se que é possível aproximar a pedagogia de Loris Malaguzzi e as concepções de Henri Wallon em relação ao movimento da criança no ambiente educacional. Movimento esse sustentado pela emoção que permite a criança garantir seus direitos explicitados nos documentos que regem a educação infantil, além de atingir os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do campo de experiência corpo, gestos e movimento elencados na BNCC.

Após as investigações documentais aqui conduzidas, encontramos evidências que os campos de experiências, especificamente o campo do corpo, gestos e movimento, foi baseado na legislação italiana, no qual Loris Malaguzzi e as escolas de Reggio Emilia contribuíram para sua construção. Dessa forma, acredita-se que a análise a ser realizada nas obras de Loris Malaguzzi no tocante ao campo do

corpo em movimento na educação infantil, trará elementos para um melhor entendimento do quanto proposto na educação brasileira.

III

AS CEM LINGUAGENS DA PESQUISA

FIGURA 15 - CENTRO DE PESQUISA DO CENTRO INTERNACIONAL LORIS MALAGUZZI



FONTE: Acervo pessoal (2024).

3 SENTIRE IL PERCORSO: AS ESTRADAS PERCORRIDAS AO ENCONTRO DE MALAGUZZI

*Os viajantes, deixam as suas pegadas
na estrada e nada mais;
Para o viajante, não há estrada certa,
porque a estrada se constrói ao caminhar.
Ao caminhar se faz o caminho,
e ao olhar para trás,
se vê uma trilha que nunca mais
será trilhada.³⁶*

Antonio Machado (1912, tradução minha)³⁷

O processo de escolher um método investigativo equivale a ser viajante de uma estrada em movimento. Por mais que os procedimentos metodológicos nos conduzam por estradas rígidas, inicio este capítulo demonstrando uma escrita que contém sensibilidade³⁸. Cada passo, cada leitura, cada decisão se torna impressão que forma o caminho a seguir. O verso de Antonio Machado (1912) recorda que o caminhar constitui o próprio trajeto, que não há caminho pronto, há o fazer, o avançar mesmo com incertezas. Pesquisar demanda mover-se nessa fronteira entre o que se sabe e o que se descobre, entre o traçado teórico e as trilhas inesperadas que se abrem no percorrer.

Esta abordagem poética não é um convite ao descuido, mas à concentração no essencial. A metodologia escolhida para este capítulo nasceu desse gesto de caminhar consciente. Não foi seguir um caminho já trilhado, mas optar por rotas que permitissem ouvir vozes, considerar as implicações sociais, ficar atento aos dilemas éticos. Cada escolha na definição do material, nas técnicas de análise, no modo de organizar os dados expressa uma vontade de *sentire*, de percepção sensível ao contexto. Este capítulo apresenta essas escolhas visíveis, os caminhos que se

³⁶ Do original: *Caminante, son tus huellas / el camino y nada más; / Caminante, no hay camino, / se hace camino al andar. / Al andar se hace camino, / y al volver la vista atrás / se ve la senda que nunca / se ha de volver a pisar.*

³⁷ Antonio Machado (1875 – 1939) foi um poeta espanhol. Disponível em: <https://www.doppiozero.com/antonio-machado-viandante-non-ce-cammino>. Acesso em 16 out 2025.

³⁸ Optei por não realizar uma tradução literal e sim mais poética para que o fragmento mantivesse a mensagem do espanhol com uma sonoridade mais adequada ao português e à escrita da tese.

desenharam, os obstáculos enfrentados, e mostra como cada decisão marca o ritmo, o alcance e a profundidade do estudo.

Nesse contexto, a escrita é movimento e o método é percurso. É nesse encontro que a pesquisa traça seu caminho através do andar do pesquisador. A metodologia, portanto, não se apresenta como uma etapa fria ou distante da experiência, mas como um modo concreto de dar forma ao percurso que nasceu de uma escolha afetiva e intelectual. É o espaço em que o caminhar se organiza, em que a intuição encontra estrutura e o gesto se transforma em procedimento. Cabe aqui tornar visível ao leitor como esse caminho foi sendo delineado, quais instrumentos e estratégias orientaram a produção dos dados e de que modo esses elementos se articularam para dar corpo à investigação.

Antes de avançar para a apresentação das fontes e dos procedimentos de análise, é necessário situar o lugar do pesquisador. Em minha trajetória formativa, transito entre Brasil e Itália. Essa vivência me permite olhar para Malaguzzi não apenas como referência histórica, mas como interlocutor vivo de debates que atravessam a educação infantil. Esse trânsito linguístico, cultural e político produz um lugar de enunciação sensível ao diálogo, às diferenças e às traduções, que não se dão apenas entre idiomas, mas entre modos de compreender infância, corpo e educação.

Meu interesse pelo corpo criança em movimento nasce de uma compreensão sociológica e estética da infância como experiência encarnada. Assim, não escrevo de fora, pois sou afetado, implicado e atravessado pelas questões estudadas. *Sentire* os textos de Malaguzzi, e daqueles que conviveram com ele, é também uma forma de *sentire* a mim mesmo como educador/pesquisador. Essa presença não invalida o rigor da análise; ao contrário, o sustenta como pesquisa situada, ética e responsiva.

No início do doutorado, me reuni com minha orientadora para definirmos como seria realizada a pesquisa e decidimos que seria interessante buscar as obras de Loris Malaguzzi. Nessa conversa inicial, foram colocadas algumas possibilidades e decidimos que, antes de definir o tema, seria prudente realizar algumas pesquisas mais aprofundadas para verificar a possibilidade de estudá-lo. Foi a partir dessa conversa que a estrutura metodológica começou a ser delineada.

Gatti (2012) lembra que a elaboração metodológica da pesquisa em educação exige uma reflexão crítica sobre os conceitos que delimitam seu campo de estudo, uma vez que a explicitação desses fundamentos teóricos não apenas distingue

significados, mas também afirma a autonomia epistemológica da área. Nessa direção, é igualmente necessário compreender as questões identitárias e os paradigmas que sustentam as diferentes abordagens de pesquisa, pois são eles que configuram os modos de investigar e definem, em última instância, o próprio objeto no contexto a ser investigado.

Após algumas leituras realizadas, concordamos que seria possível encontrar material suficiente para entendermos como Loris Malaguzzi abordava o corpo criança em movimento em suas obras. Assim, o objeto desta pesquisa foi definido para compreender as concepções do corpo criança em movimento para Loris Malaguzzi. Foi então que decidimos adotar uma pesquisa de caráter qualitativo, ou seja, uma abordagem metodológica utilizada nas ciências sociais e humanas para estudar fenômenos complexos. A pesquisa qualitativa permite que um fenômeno seja analisado dentro de um contexto numa perspectiva integrada e pode ser conduzido por diferentes caminhos, como a pesquisa documental, estudo de caso e etnografia (Godoy, 1995). Gibbs (2009) explica que esse tipo de pesquisa visa abordar o mundo exterior, entender, descrever e explicar os fenômenos sociais também através da investigação de documentos.

Na mesma direção, Amado (2014) afirma que a pesquisa qualitativa parte de uma visão integrada da realidade, analisando os fenômenos em seu contexto histórico, social e cultural, e tem como objetivo a compreensão profunda por meio de análise indutiva, na qual as hipóteses surgem durante o processo de investigação. Esse foco interpretativo é o elemento central que unifica a abordagem qualitativa, mesmo com sua diversidade de temas (como experiências pessoais, dinâmicas culturais ou práticas comunicativas) e métodos de análise. Assim, este estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter documental e exploratório, com abordagem teórico-interpretativa, complementada por entrevistas semiestruturadas com dois especialistas que dialogaram diretamente com Loris Malaguzzi.

Para a escrita da tese, iniciei com a análise documental, que segundo Lima Junior *et al* (2021) é um tipo de pesquisa que visa identificar informações relativas à fatos em documentos, usados como objeto de estudos, a partir de questões e hipóteses predefinidas. Dessa forma, busquei uma imersão no ambiente em que ocorrem os fenômenos estudados para entender suas nuances e complexidades. Ou seja, inicialmente, foram analisadas obras em português, inglês e italiano. Com base no meu conhecimento linguístico, principalmente no idioma italiano, optei por utilizar

o máximo possível os textos em italiano produzidos por Loris Malaguzzi para evitar interpretações na tradução, pois traduzir um texto exige mais do que competência linguística; requer sensibilidade interpretativa e rigor metodológico, pois cada escolha implica um posicionamento frente ao sentido original, à sua estrutura e ao contexto em que foi produzido, como adverte Eco (2007) ao tratar da fidelidade e da responsabilidade na transmissão do pensamento alheio.

Para explicar os desafios linguísticos vividos, me apoio nas ideias de Benjamin (2018) para explicar que o ato de traduzir, não se trata apenas de converter palavras de uma língua para outra, mas de reconhecer que cada língua carrega uma forma singular de conceber o mundo. Nesse sentido, a tradução se torna possível não como um espelhamento perfeito, mas como um processo contínuo de deslocamento e recriação. Traduzir é produzir uma cadeia de mudanças que não se esgota em equivalências fáceis. Assim, mais do que buscar correspondências fixas entre idiomas, a tradução atravessa campos vivos de sentido, onde algo sempre se altera, se reinventa e se expande.

Para Tyulenev (2014) a tradução é um fenômeno social e seu estudo exige uma abordagem sociológica. Isso significa entender que ao traduzir, inevitavelmente nos atravessam as dimensões sociais. Assim, a tradução constitui um tipo específico de ação social, com lógicas próprias, atravessada por normas, expectativas, contextos históricos e redes de circulação. Nesse sentido, observar a tradução apenas como equivalência linguística é insuficiente, pois é necessário considerá-la como um fenômeno coletivo. Cada tradução representa uma manifestação singular de um fenômeno social mais amplo, que se configura como uma prática cultural em permanente construção.

Dessa forma, nas traduções por mim realizadas, busquei me ater à literalidade do exposto com base no contexto em que os textos foram escritos. Isso significa dizer que, as traduções literais foram mantidas fiéis aos textos originais, mesmo que algumas palavras fugissem do contexto social atual.

A análise documental dentro da pesquisa em educação se faz necessária, pois “implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório.” (Lima; Mito, 2007, p. 38). Godoy (1995) adiciona que a pesquisa documental busca também a análise de materiais de natureza diversa, que ainda não foram analisados ou que

podem ser revisitados na busca por novas informações. A mesma autora (1995) coloca algumas vantagens nesse tipo de pesquisa que, para essa tese, ressalto dois:

os documentos constituem uma fonte não-reativa, as informações neles contidas permanecem as mesmas após longos períodos de tempo. Podem ser considerados uma fonte natural de informações à medida que, por terem origem num determinado contexto histórico, econômico e social, retratam e fornecem dados sobre esse mesmo contexto. Não há, portanto, o perigo de alteração no comportamento dos sujeitos sob investigação (Godoy, 1995, p. 22).

Dessa forma, para a análise, busquei documentos em que o corpo, o movimento ou a experiência emergem como conceitos estruturantes, ainda que não nomeados diretamente. Durante o processo de análise documental, o fato de residir na Itália nos dois últimos anos do doutorado foi consideravelmente importante. Infelizmente, por não ter tido acesso de maneira formal ao *Centro Internazionale Loris Malaguzzi* e à Universidade de Reggio Emilia, meu acesso à documentação local ficou comprometido. Felizmente, quando visitei o *Centro Internazionale Loris Malaguzzi* e me informaram que não poderia acessar aos escritos de Loris Malaguzzi, pois pertencem à família e são protegidos por privacidade, surgiu a possibilidade de pesquisar no sistema de bibliotecas da região Vêneto, que me possibilitou encontrar documentos restritos às bibliotecas locais.

Ao chegar na Itália, minha primeira residência foi no *Comune* de Schio, província de Vicenza, em frente à biblioteca municipal. Através do sistema chamado *Rete delle biblioteche vicentine* (rede das bibliotecas da província de Vicenza, tradução literal), foi possível realizar buscas de materiais inerentes a minha pesquisa e fazer o pedido para que esse material fosse retirado, como forma de empréstimo, nessa mesma biblioteca. O material disponibilizado, em forma de artigo científico, foi exclusivamente o publicado na revista *Bambini*. A Biblioteca Municipal de Reggio Emilia também foi de grande gentileza ao enviar de forma escaneada alguns artigos específicos produzidos por Malaguzzi.

Outro fator de extrema importância, foi a publicação do livro intitulado *Loris Malaguzzi – Il gioco delle parti*, de Battista Quinto Borghi, em 2024. Esse livro, até o momento em que essa tese foi concluída, reúne 149 artigos, em italiano, escritos por Malaguzzi e outros 18 escritos em colaboração com outros estudiosos. Portanto, mesmo com o acesso restrito, a leitura desses textos foi fundamental para o processo de escrita da tese.

Para analisar o pensamento de Loris Malaguzzi em diálogo com os conceitos centrais desta pesquisa, realizei uma organização temática dos escritos em italiano, publicados em revistas, conforme catalogados por Borghi (2024). A opção por esta divisão não é cronológica nem bibliográfica, mas epistemológica, para buscar identificar recorrências teóricas e vocabulários pedagógicos que sustentam a construção de uma imagem de infância que se move, sente, expressa-se e organiza-se no espaço por meio de um corpo em relação.

A partir de uma leitura aprofundada dos textos, os agrupei em seis eixos: **Corpo, Criança, Corpo criança, Movimento / Espaço / Ambiente, Sentire / Linguagens / Experiência sensível e Política / Leis / Estado / Direitos**. Essa classificação permite identificar tanto a coerência interna do pensamento de Malaguzzi quanto sua potência de diálogo com a legislação italiana e com os desafios da Educação Infantil brasileira. Assim, o quadro 5 funciona como instrumento analítico, pois organiza uma visualização do acesso aos textos mais relevantes de acordo com cada campo conceitual investigado.

QUADRO 5 - ORGANIZAÇÃO POR EIXO TEMÁTICO DOS ARTIGOS PUBLICADOS POR MALAGUZZI

Tema	Textos (número / título original completo)
Corpo	3 – <i>Cresciamo senza mani?</i> 12 – <i>Quello che ci dice Elisa. La pedagogia del diritto con la pedagogia del corpo</i> 18 – <i>Il disegno del bambino</i> 41 – <i>Pedagogia come arte: il bambino senza ambiente e senza cose</i> 70 – <i>Perché lo specchio ha un posto importante nei giochi esplorativi e espressivi dei bambini</i>
Criança	2 – <i>Una scuola diversa per un bimbo diverso</i> 11 – <i>Socializzazione del bambino: quello che è facile e quello che è difficile</i> 28 – <i>Perché pagano i bambini</i> 34 – <i>La lettura come comprensione</i> 87 – <i>Arroganza degli adulti e diritti dei bambini</i> 134 – <i>I bambini portatori dell'inedito</i>
Corpo criança	1 – <i>Io chi siamo</i> 15 – <i>Un'altra pedagogia del bambino per vivere nel mondo del suo tempo</i> 25 – <i>Uscire dalla propria immagine per avere più immagini di sé. Il gioco dei travestimenti</i> 64 – <i>Educazione visiva e costruzione delle immagini</i> 68 – <i>L'educazione dei cento linguaggi</i> 100 – <i>Velocità: il tempo dell'uomo e della scuola</i>
Movimento / Espaço / Ambiente	16 – <i>Elogio del sassolino e della macchina fotografica</i> 20 – <i>Perché le convenzioni continuo</i> 31 – <i>La scuola riapre: gli spazi organizzati</i> 50 – <i>Come organizzare e programmare l'ambiente educativo</i> 70 – <i>Perché lo specchio ha un posto importante nei giochi esplorativi e espressivi dei bambini</i> 90 – <i>Progettare l'uso del pensiero</i> 103 – <i>Da Bologna: un rapporto, gli asili, i bebè</i>

Tema	Textos (número / título original completo)
Sentire / Linguagens / Experiência sensível	<p style="text-align: center;">4 – <i>Il gioco delle parti</i> 9 – <i>Cristo si è fermato a Eboli e a Salamanca</i> 16 – <i>Elogio del sassolino e della macchina fotografica</i> 18 – <i>Il disegno del bambino</i> 64 – <i>Educazione visiva e costruzione delle immagini</i> 68 – <i>L'educazione dei cento linguaggi</i> 106 – <i>La grammatica della fantasia</i> 109 – <i>L'oggetto intermedio</i></p>
Política / Leis / Estado / Direito	<p style="text-align: center;">13 – <i>Austerità, servizi, Comuni</i> 19 – <i>Tre questioni più una sui servizi sociali e educativi</i> 30 – <i>Contro una legittimazione dei nidi e delle scuole dell'infanzia</i> 37 – <i>I miliardi girano e i nidi stanno fermi</i> 43 – <i>Tutto più difficile se lo Stato non c'è</i> 47 – <i>La storia incompiuta degli asili nido a dieci anni dalla legge 1044</i> 55 – <i>Quale immaginazione del potere</i> 57 – <i>La gestione sociale come progetto educativo</i> 73 – <i>Situazione nidi. Ministro della Sanità</i> 81 – <i>Stato sociale e stato di diritto. Il maestro pagherà di più dell'avvocato</i> 96 – <i>Una nuova intesa che rispetti pedagogia e bambini</i> 102 – <i>I "castaneda" delle politiche scolastiche</i> 113 – <i>Ricerca educativa e politica: interlocutori impossibili</i> 119 – <i>Perché difendere le differenze è la prima intelligenza politica</i> 131 – <i>Ribellione dei sindacati emiliani agli aumenti delle rette dei nidi</i> 135 – <i>"C'era una volta la scuola materna"?!</i> 141 – <i>La riforma dell'elementare</i></p>

FONTE: Adaptado de Borghi (2024)

A seleção dos textos de Loris Malaguzzi que compõem o quadro 5 não inclui a totalidade dos escritos publicados entre 1973 e 1994. A decisão metodológica de excluir alguns textos se deu pelo foco teórico da tese, que se estrutura em torno dos conceitos elencados no referido quadro. Muitos dos escritos de Malaguzzi, embora historicamente relevantes, tratam de questões circunstanciais, como debates administrativos, notas de conjuntura, textos de denúncia jornalística, crônicas de eventos ou comentários sobre a circulação de ideias em periódicos, que não dialogam diretamente com os eixos conceituais que fundamentam a investigação.

Assim, priorizei textos que apresentam densidade teórica, força pedagógica ou implicações políticas ligadas à construção da tese. Esse recorte não diminui a importância dos demais escritos, mas reflete a necessidade acadêmica de selecionar fontes que contribuam de modo consistente para a análise do corpo criança em movimento no pensamento de Malaguzzi.

É necessário mencionar que o livro organizado por Borghi (2024) traz uma coletânea dos textos publicados por Malaguzzi a partir de 1993, mas suas contribuições começaram muito antes. Na obra de Hoyuelos (2020), encontram-se trechos que datam a década de 1950. Sendo assim, não impus um limite temporal

para a pesquisa, apesar de acreditar que Malaguzzi, com o passar dos anos, aprofundou em alguns temas importantes para essa pesquisa.

Além do livro em italiano (Borghi, 2024), também utilizei como fonte outros dois livros no idioma em que foram publicados. O primeiro, escrito em espanhol por Hoyuelos (2020) com a biografia pedagógica de Malaguzzi, que contém, além de trechos dos artigos, transcrições de palestras e convenções, entrevistas, conversas e falas informais com professores, reflexões filosóficas que ele não chegou a publicar e trechos de intervenções políticas.

Também utilizei o livro em inglês (Cagliari *et. al.*, 2016) que contou com a organização de Paola Cagliari, Marina Castagnetti, Claudia Giudici, Carlina Rinaldi, Vea Vecchi e Peter Moss e reúne as obras escritas e as palestras que Malaguzzi realizou entre os anos de 1945 e 1993.

Concomitantemente à pesquisa documental na Itália, foram conduzidas entrevistas, de caráter semiestruturado, com pessoas que tiveram contato direto e trabalharam com Loris Malaguzzi, sendo: Aldo Fortunati e Alfredo Hoyuelos.

A primeira entrevista foi realizada com Hoyuelos em 03/06/2024 pela plataforma Skype, visto que o entrevistado mora na Espanha. Por conta da experiência de Hoyuelos na Itália, a entrevista foi conduzida em italiano e durou 34 minutos.

A segunda entrevista foi realizada com Fortunati em San Miniato, na Província de Pisa, no dia 31/01/2025. A convite do entrevistado, conheci algumas escolas infantis da cidade que são geridas por Fortunati. Dessa forma, visitei 4 escolas pela manhã e por volta das 13 horas, me encontrei com Fortunati. A entrevista durou cerca de 40 minutos.

A delimitação dos entrevistados se deu conforme explicam Amado e Ferreira (2014) que,

na maioria dos casos, convém que seja alguém com quem se possa “aprender o máximo” (Merriam, 2002:12), ou que possamos considerar como “testemunha privilegiada” (Quivy e Campenhoudt, 1998:71) das situações que se querem investigar (Amado; Ferreira, 2014, p. 214, grifos dos autores).

Para a escolha da entrevista como suporte teórico, me apoio no quanto descreve Tozoni-Reis (2008, p. 40, grifo do autor), onde explica que a entrevista “tem como objetivo buscar informações por meio da ‘fala’ dos sujeitos a serem ouvidos, os

entrevistados.” Além disso, a entrevista como ferramenta de pesquisa, se trata de “uma conversa intencional orientada por objetivos precisos.” (Amado; Ferreira, 2014, p. 207). Assim, a entrevista semiestruturada ou semidiretiva é mais assertiva, pois

as questões derivam de um plano prévio, um guião onde se define e registra, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial do que se pretende obter, embora, na interação se venha a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado (Amado, 2014, p. 208).

A entrevista semiestruturada ou não-diretiva, conforme explica Tozoni-Reis (2008), trata-se de criar uma conversa espontânea e descontraída com o entrevistado através de um roteiro que

tem o papel de recordar ao entrevistador dos principais pontos a serem colocados no diálogo com o entrevistado. Na entrevista semiestruturada, as questões são apresentadas ao entrevistado de forma mais espontânea, seguindo sempre uma sequência mais livre, dependendo do rumo que toma o diálogo (Tozoni-Reis, 2008, p. 44-45).

Adicionalmente a explicação anterior, Amado e Ferreira (2014) orientam a utilização de um guião para atuar como um guia que estabelece uma ordem lógica para o entrevistador obter o essencial através de uma interação que permite uma maior liberdade de resposta ao entrevistado. Esse tipo de entrevista permite que o entrevistado responda às perguntas dentro de seu quadro de referência, de forma a ressaltar o que for mais relevante.

Os temas que nortearam a entrevista são:

- 1) A experiência do entrevistado com Loris Malaguzzi;
- 2) Como era o corpo criança em movimento para Loris Malaguzzi;
- 3) O movimento como linguagem e as necessidades de movimento da criança para Loris Malaguzzi;
- 4) Influências teóricas que sustentavam o pensamento de Malaguzzi sobre o corpo em movimento.

Para a condução das entrevistas, foi necessário apresentar um documento intitulado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que garante ao entrevistado o tratamento correto dos dados e os protege de eventuais riscos. Como os entrevistados têm nacionalidades diferentes (italiano e espanhol), os documentos foram traduzidos para o italiano, já que esse é o idioma comum entre ambos. Dessa

forma, os participantes receberam o termo de consentimento e a declaração de consentimento para leitura. Após o consentimento, a entrevista foi realizada conforme o local e horário definidos pelo entrevistado.

Os sujeitos entrevistados foram inicialmente contactados por *e-mail* e ofereci a possibilidade que a entrevista fosse realizada online ou *in loco*. Alfredo Hoyuelos optou pela entrevista online, enquanto Aldo Fortunati preferiu me receber em San Miniato, na sala de reuniões do Centro Internacional de Pesquisas e Documentação sobre a infância Gloria Tognetti. O áudio das entrevistas foi registrado em meu próprio telefone celular e depois convertido em arquivos de áudio. Utilizei o sistema de transcrição do Google documentos em italiano e então, por inúmeras vezes, ouvi os áudios e corrigi algumas inconsistências. Amado e Ferreira (2014, p. 220) explicam que “a entrevista transcrita permite o manuseio indispensável na sua análise, além de permitir melhor conservação e melhor acesso aos dados.” Após a conferência do áudio e da transcrição, traduzi os documentos para o português. A transcrição em italiano e a tradução para o português foram enviadas por *e-mail* aos entrevistados. O documento retornou com o aval de ambos e esse foi o documento utilizado para a escrita da tese.

Sobre a experiência dos entrevistados com Loris Malaguzzi, Hoyuelos (2024) explica que teve a oportunidade de trabalhar e estudar de forma aprofundada as obras de Malaguzzi:

Por um lado, conheci Malaguzzi e me apaixonei por sua personalidade. Estive com ele em Reggio Emilia no ano de 1986. Acompanhei suas experiências, pesquisas etc., que naquela época estavam sendo conduzidas por ele em Reggio Emilia e nas escolas. Por outro lado, em um determinado momento, decidi fazer uma pesquisa sobre seu pensamento e obra para minha tese de doutorado, que abrangia sua biografia, ética, estética, política e toda a complexidade de sua abordagem. Então, fiz as duas coisas: o acompanhei, nos conhecemos, nos tornamos amigos e, um ano após sua morte, comecei a trabalhar na minha tese de doutorado (Hoyuelos, 2024, entrevista, tradução minha).

Já Fortunati (2025) teve uma experiência diferente:

Minha relação com Malaguzzi está ligada ao trabalho que, de maneiras muito diferentes, compartilhamos na fase em que as experiências pedagógicas italianas foram confrontadas com o nascimento e o desenvolvimento das creches. Ele abordou essa perspectiva com a experiência extraordinária das escolas infantis de Reggio Emilia, enquanto eu a abordei como um jovem pesquisador, envolvido em programas de treinamento e atualização para educadores. Na época – entre as décadas de 1970 e 1980 do século passado

– esses profissionais se deparavam com o desafio de trabalhar com crianças muito pequenas dentro de instituições educacionais em desenvolvimento. Este foi o contexto em que nos conhecemos e compartilhamos um caminho de trabalho comum. Malaguzzi foi seu fundador e presidente, enquanto eu, inicialmente sócio, depois me tornei seu colaborador próximo, assumindo também a função de assistente do presidente. O objetivo era criar uma rede entre as experiências italianas que, naquele período, surgiam em resposta à novidade das escolas infantis.

...

Com o tempo, meu relacionamento com Malaguzzi foi além do simples relacionamento entre professor e aluno, transformando-se rapidamente em uma amizade profunda e afetuosa (Fortunati, 2025, entrevista, tradução minha).

A figura 16 retrata o momento em que Fortunati me falava sobre Malaguzzi:

FIGURA 16 - ENTREVISTA COM ALDO FORTUNATI



FONTE: Acervo pessoal (2025)

A análise dos dados, produzidos na pesquisa, foi realizada através da Análise Temática (AT), que segundo Braun e Clarke (2012) permite a sistematização e identificação de temas alocados como um conjunto de dados. Através desse agrupamento o pesquisador analisa e dá sentido a significados e experiências compartilhadas. A AT “é um método de análise qualitativa de dados para identificar, analisar, interpretar e relatar padrões (temas) a partir de dados qualitativos” (Souza, 2019, p. 52).

Nas palavras de Braun e Clarke (2012), a AT

é um método para sistematicamente identificar, organizar e oferecer *insights* sobre padrões de significado (temas) em um conjunto de dados. Ao focar no significado de um conjunto de dados, o TA permite que o pesquisador veja e dê sentido a significados e experiências coletivos ou compartilhados. Identificar significados e experiências únicos e idiossincráticos encontrados apenas dentro de um único item de dados não é o foco da AT. Este método, então, é uma forma de identificar o que é comum à maneira como um tópico é falado ou escrito e de dar sentido a essas semelhanças (Braun; Clarke, 2012, p. 57, tradução minha).

Os autores (2012) propõem uma análise baseada em seis etapas e são elas:

- 1) Familiarização com os dados;
- 2) Geração de códigos iniciais;
- 3) Procura por temas;
- 4) Revisão de temas potenciais;
- 5) Definir e nomear os temas;
- 6) Produção do relatório.

O quadro 6 explica detalhadamente as etapas da AT:

QUADRO 6 - ETAPAS DA ANÁLISE TEMÁTICA

Fase	Descrição
1. Familiarização com os dados	Transcrição e leitura atenta dos dados; releitura cuidadosa do corpus e registro de impressões iniciais pertinentes ao processo analítico.
2. Geração de códigos iniciais	Codificação sistemática de elementos relevantes nos dados; organização dos trechos significativos em categorias provisórias, distribuídas em todo o conjunto de dados.
3. Busca por temas	Agrupamento dos códigos em temas potenciais, com base em padrões recorrentes; organização dos dados em conjuntos temáticos preliminares.
4. Revisão dos temas	Verificação da coerência dos temas em relação aos trechos codificados e à totalidade do corpus; construção de um mapa temático refinado.
5. Definição e nomeação dos temas	Delimitação conceitual de cada tema; elaboração de descrições analíticas e atribuição de nomes representativos a cada núcleo temático.
6. Produção do relatório	Redação da análise final com apoio de trechos exemplares; articulação dos temas com a pergunta de pesquisa e com o referencial teórico; construção do relato científico da análise.

FONTE: Adaptado de Souza (2019)

Essas etapas apresentam orientações para o processo de análise, com a intenção de que esta proporcione dados plausíveis e responda de forma significativa ao objetivo da pesquisa.

Para uma melhor sistematização e organização do material encontrado sobre as ideias de Loris Malaguzzi em relação ao corpo em movimento, o capítulo destinado à análise dos dados foi dividido em temas correspondentes ao corpo criança em movimento.

É necessário mencionar que dentro da pesquisa qualitativa, o autor, que também é um sujeito que possui seu corpo atravessado pela sua história, precisa cuidar para que o resultado encontrado na pesquisa seja imparcial. Eco (2007) explica que a metodologia se estrutura em dois momentos distintos, porém interdependentes: o primeiro diz respeito à construção da verdade, reunindo os processos intelectuais necessários à formulação e resolução do problema; o segundo volta-se à comunicação dessa verdade, enfrentando os desafios próprios da elaboração textual e da organização do pensamento científico. Esses dois momentos, além de exigirem operações cognitivas específicas, seguem uma ordem sequencial que assegura a consistência e a legitimidade do conhecimento produzido. Nesse sentido, surge de forma natural, o questionamento sobre a verdade.

A verdade é intersubjetiva, não resultando portanto de um sujeito 'controlador' (o *cogito* de Descartes), mas de uma reunião de pontos de vista. Para os autores pós-modernos, como Gadamer (1900-2002), "as fundações do conhecimento são uma rede de acordos e convenções sobre a qual a linguagem e a tradição são construídas" (Lawn, 2007:159). Nesse sentido, 'toda a verdade é histórica', influenciada por uma grande variedade de circunstâncias (incluindo as circunstâncias que rodeiam as próprias pessoas dos investigadores), pondo-se em questão os ideais de objetividade e de neutralidade e afirmando como consequência a 'recusa' ou a 'impossibilidade' de qualquer teoria fundamentadora seja em que domínio for, mormente no da educação (Estrela, 2007b; Moraes, 2001) (Amado, 2014, p. 58, grifos do autor).

Ao considerar, portanto, que a produção do conhecimento é sempre situada e intersubjetiva, o pesquisador precisa reconhecer a influência de sua própria trajetória e dos contextos que o atravessam. Essa postura reflexiva é essencial para garantir a coerência e a transparência do processo analítico. Nessa direção, Amado (2014), ao citar Sanchez Blanco (1997), enfatiza que o desafio do pesquisador não está em alcançar um campo neutro, mas em identificar criticamente seus referenciais e valores, assim como os dos participantes da pesquisa.

Com essa perspectiva, a análise dos dados foi conduzida com o cuidado de reconhecer as vozes, os sentidos e as interpretações que emergem do diálogo entre as fontes e o olhar do pesquisador. Dentro de cada tema, a análise foi realizada

através de uma triangulação dos pensamentos de Loris Malaguzzi traduzidos para o português e disponíveis como livro ou como artigo, com as obras em italiano, inglês e espanhol e as entrevistas realizadas com Hoyuelos e Fortunati. A triangulação ocorreu pelo confronto entre os temas que emergiram dos documentos de Malaguzzi e as interpretações oferecidas pelos entrevistados, buscando convergências, tensões e aprofundamentos conceituais.

Dessa forma, o material utilizado apresenta a seguinte subdivisão, conforme mostra o quadro 7:

QUADRO 7 - SUBDIVISÃO DO MATERIAL UTILIZADO PARA A ANÁLISE

Autor(es)	Título	Ano	Idioma	Tipo de material
RINALDI, C	Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender	2022	Português	Obras publicadas de Malaguzzi
EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (orgs.)	As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância	2018	Português	Livro com entrevista cedida por Malaguzzi
EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (orgs.)	As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação	2016	Português	Livro com entrevista cedida por Malaguzzi
HOYUELOS, A	A estética no pensamento e na obra pedagógica de Loris Malaguzzi	2020	Português	Artigos, entrevistas, palestras e documentos pessoais de Malaguzzi
HOYUELOS, A.	A ética no pensamento e na obra de Loris Malaguzzi	2021	Português	Artigos, entrevistas, palestras e documentos pessoais de Malaguzzi
HOYUELOS, A.	Loris Malaguzzi: una biografía pedagógica	2020	Espanhol	Artigos, entrevistas, palestras e documentos pessoais de Malaguzzi
VECCHI, Vea	Arte e criatividade em Reggio Emilia: explorando o papel e	2017	Português	Obras publicadas de Malaguzzi

BORGI, Battista Quinto. (org.)	a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância Loris Malaguzzi: Il gioco delle parti	2024	Italiano	Artigos publicados por Malaguzzi e em colaboração
COMUNE DI REGGIO EMILIA (org.)	Catalogo della mostra: I cento linguaggi dei bambini, 1996	2000	Italiano	Escritos de Malaguzzi sobre a mostra
CAGLIARI, Paola; CASTAGNETTI, Marina; GIUDICI, Claudia; RINALDI, Carlina; VECCHI, Vea; MOSS, Peter. (orgs.)	Loris Malaguzzi and the Schools of Reggio Emilia: A selection of his writings and speeches, 1945-1993.	2016	Inglês	Artigos e entrevistas cedidas por Malaguzzi

FONTE: Organizado pelo autor (2026)

A escolha desses livros se deu principalmente por trazerem trechos escritos por Malaguzzi e pelo fato de os autores serem estudiosos que conviveram ou estudaram a fundo a pedagogia proposta por Malaguzzi.

Como toda investigação qualitativa interpretativa, esta pesquisa apresenta limites que precisam ser explicados. Primeiramente, o *corpus* documental foi condicionado pela disponibilidade de textos publicados, o que significa que podem existir textos não mencionados de Malaguzzi por conta da inacessibilidade ou a preservação em arquivos institucionais não digitalizados. Além disso, o acesso aos materiais do *Centro Internazionale Loris Malaguzzi*, embora fundamental, esteve sujeito a mediações institucionais, restrições curatoriais e às condições próprias de pesquisa em contexto internacional.

Do ponto de vista linguístico, a tradução direta dos textos para o português implica escolhas interpretativas inevitáveis, ainda que orientadas pelos princípios éticos e teóricos apresentados anteriormente. Outro limite diz respeito às entrevistas. Embora realizadas com figuras significativas, elas representam um recorte específico e não exaustivo das múltiplas vozes possíveis sobre o legado de Loris Malaguzzi. Por fim, o caráter interpretativo desta análise não pretende estabelecer verdades

definitivas, mas oferecer camadas de sentido que dialogam com a perspectiva do corpo criança em movimento, tal como construída no percurso desta tese.

Por fim, o cuidado ético também foi preservado, mesmo se tratando de uma pesquisa de caráter documental, por isso foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética de Ciências Humanas e Sociais com o parecer número 6.111.415 e CAAE 68797223.8.0000.0214 emitido em 12 de junho de 2023.

Assim, o caminho metodológico que foi construído articula com uma abordagem qualitativa sustentada pela análise temática, pelo diálogo com fontes documentais e pela escuta de vozes que ampliam a compreensão do pensamento de Loris Malaguzzi. Mais que um procedimento técnico, a metodologia por mim adotada expressa um modo de pesquisar coerente com os princípios que orientam esta tese. Ou seja, o conhecimento como relação, o corpo como linguagem e a infância como experiência pelo movimento. É a partir dessa estrutura que, no próximo capítulo, são apresentadas as análises derivadas do *corpus* selecionado, que delineiam as contribuições de Malaguzzi para uma pedagogia do corpo criança em movimento.

IV

AS CEM LINGUAGENS EM MOVIMENTO

Figura 17 - O CORPO CRIANÇA QUE EXPLORA



Il cassetto della scrivania, semiaperto, attira Laura, che vi si avvicina incuriosita. Laura cammina da qualche giorno e, in piedi, arriva alla scrivania: dopo aver aperto un po' di più il cassetto e dopo averlo "perlustrato", inclinando il viso, afferra un foglio di carta. Ma è un foglio lunghissimo di etichette adesive e Laura tira, tira, tira con ampi movimenti del braccio, finché il foglio finisce. I piedi di Laura sono sommersi dalla carta e il cassetto ora è vuoto. Laura verifica che di carta proprio non ne ha più. Riguarda tutta la striscia ai suoi piedi, la solleva, ma questo nuovo gioco non pare entusiasmarla. Quello che pare la interessi è riprendere e replicare il gioco del tirar fuori, per questo, con una relazione per noi piuttosto ardita, apre l'altro cassetto, guardandosi poi interrogativa perché lo trova vuoto. Non convinta riapre quello di sopra il primo, lo ricontrolla con lo sguardo poi, con aria delusa si allontana. (Kluccia, Ivetta)

FONTE: Edwards, 2016, p. 170

4 O CORPO CRIANÇA EM MOVIMENTO PARA LORIS MALAGUZZI: IL SENTIRE PESQUISADOR ENTRE DOCUMENTOS E MEMÓRIAS

*Uma cantiga que voa e deriva
à toda criança da cidade viva.
Quem vai ao mar tem uma vida serena
constrói castelos de areia pequena,
quem vai para as montanhas e por elas sobe
toma banho em cachoeiras e natureza absorbe ...
E quem dinheiro não tem?
Sozinho, fica da cidade refém:
e pode se deitar ao sol na calçada,
se não houver um policial de guarda,
faz boiar seus submarinos
que navegam divinos.
Quando eu me tornar presidente,
farei um decreto para toda a gente;
Ordem primeira e sem porém:
Na cidade não fica ninguém;
a próxima ordem seria,
todos para o litoral, tem estadia,
ou para os Alpes e os Apeninos
que também são ótimos destinos.
Quem desobedecer vai sofrer uma sanção
porque vai direto para a prisão”.*³⁹

Gianni Rodari (2016, tradução minha)

Filastrocca vola e va é um poema⁴⁰, da epígrafe, que contrasta a leveza da rima com as desigualdades observadas na infância. Na voz de Rodari (2016), a criança que fica na cidade não é apenas um personagem, mas o espelho de tantas outras que, privadas de acesso ao litoral, às montanhas ou ao simples direito de sonhar, permanecem à margem da experiência. Ainda assim, mesmo confinada ao

³⁹ Do original: *Filastrocca vola e va / dal bambino rimasto in città. / Chi va al mare ha vita serena / e fa i castelli con la rena, / chi va ai monti fa le scalate / e prende la doccia alle cascate... / E chi quattrini non ne ha? Solo, solo resta in città: / si sdrai al sole sul marciapiede, / se non c'è un vigile che lo vede, / e i suoi battelli sottomarini / fanno vela nei tombini. / Quando divento Presidente / faccio un decreto a tutta la gente; / Ordinanza numero uno: / in città non resta nessuno; / ordinanza che viene poi, / tutti al mare, paghiamo noi, / inoltre le Alpi e gli Appennini / sono donati a tutti i bambini. / Chi non rispetta il decretato / va in prigione difilato.*

⁴⁰ Tomei a liberdade de manter o sentido da poesia de Rodari, mas ajustar algumas passagens, na tradução, para que tivesse uma sonoridade para a língua portuguesa. Por isso, não se trata de uma tradução literal, mas sim uma tradução com o sentimento transmitido por Rodari em italiano.

asfalto da cidade, ela nos mostra que a imaginação é o mais legítimo direito de toda criança, mas que o adulto, no poema representado pelo policial, pode impedi-la de sonhar.

Quando Rodari (2016) proclama o seu decreto para toda a gente, ele não brinca com o poder, ele o reinventa. O poeta transforma o gesto burocrático em ato de justiça poética, afirmando que o brincar, o litoral, o vento e as montanhas pertencem a todos. É a infância elevada à condição de bem comum, não como concessão, mas como direito. Nesse horizonte, o verbo italiano *sentire* ganha uma força especial. Ele reúne, em um só gesto, ouvir, perceber, sentir, dimensões que em português se separam, mas que na infância se entrelaçam. *Sentire* é o modo de ser e estar no mundo. É o verbo da escuta profunda, da curiosidade viva, da atenção que envolve e transforma.

Assim, o poema de Rodari (2016) não apenas fala da criança, ele fala com e para ela. E nesse diálogo, abre-se a possibilidade de reconhecê-la como sujeito pleno, portador de direitos e de cultura, capaz de imaginar outros mundos, mundos em que o sol, o mar e as palavras pertençam a todos.

Essa amizade entre Rodari e Malaguzzi, como explorado por Hoyuelos (2020), reflete uma visão compartilhada da infância como direito à imaginação que se expressa no corpo em movimento. A afinidade entre eles nasce de um mesmo impulso ético e estético que atravessa a infância e a palavra.

Malaguzzi (2018) nos contou:

Por volta de 1965, nossas escolas haviam conquistado amigos fabulosos. O primeiro foi Gianni Rodari, um poeta, escritor de histórias infantis traduzidas para muitas línguas, que dedicou seu livro mais famoso, *Grammatica della Fantasia* (A Gramática da Fantasia, 1973) à nossa cidade e suas crianças (Malaguzzi, 2018, p. 62).

Ambos acreditam que a imaginação é uma forma de conhecimento e um modo de libertação. Quando a razão e a imaginação se encontram, o ato educativo deixa de ser uma transmissão de verdades e se transforma em diálogo, em criação compartilhada. Nesse encontro, a criança é reconhecida em sua inteireza, capaz de pensar, sentir e intervir no mundo. E é justamente aí que se revela a dimensão política dessa pedagogia, em que garantir à infância o direito de imaginar é garantir-lhe o direito de existir. “Porque o desejo das crianças é exatamente esse, de inovar, de fazer

parte de uma inovação que elas possam sentir, como se fosse uma sensação física, de movimento, de dinamismo, dentro delas” (Malaguzzi, 2016h, p. 350).

Reconhecer a criança como sujeito de direitos, inserida na categoria geracional infância, implica deslocar o olhar para suas formas específicas de estar e habitar o mundo. Se trata de um sujeito que, para Malaguzzi, “cria, de forma laica, sua própria cultura, sua própria epistemologia, sua forma de ver o mundo (Hoyuelos, 2021, p. 392). Dessa forma, garantir os direitos da criança foi desde o início uma preocupação para Malaguzzi, pois de 1948 a 1952, “foi membro ativo por 4 anos da Comissão Italiana da FICE (Federação Internacional das Comunidades da Criança), uma organização internacional criada sob os auspícios da UNESCO” (Moss, 2016, p. 8) que tinha como objetivo, além de garantir os direitos das crianças, promover o intercâmbio internacional. Neste cenário, Malaguzzi (2019) afirmava que não bastam os direitos garantidos pela ONU e pela UNESCO para as crianças, se adultos não compreendem que além de direitos, as crianças são possuidoras e construtoras de uma própria cultura que contamina a nossa.

Essa cultura é também produzida no corpo em movimento, pois é a forma como as crianças habitam o mundo. Esse corpo apresenta características geracionais que, longe de ser mero suporte biológico, emerge como lugar de produção de sentidos, de inscrição social e de invenção de linguagens. O corpo, em Malaguzzi, é visto como uma das principais linguagens da criança, uma ferramenta com a qual se comunica com o mundo. Nas cem linguagens, o corpo desempenha um papel fundamental na interação com o ambiente, outras crianças e adultos. Assim, o corpo é um recurso que possibilita múltiplas formas de expressão, especialmente por meio da corporalidade, como gestos e movimentos, expressão facial, dança e brincadeira.

Ao acreditar que as cem linguagens se dão com o corpo em movimento e aproximar esse conceito à pedagogia de Malaguzzi, é preciso explicitar uma escolha conceitual feita nesta tese. Após das leituras sobre Loris Malaguzzi, cheguei à conclusão de que o pedagogo não aprofundou na relação que o corpo estabelece com o mundo e optou por adotar um termo que era mais utilizado na época em que teve maior destaque: **corporeidade**.

O termo corporeidade é o mais utilizado pelos documentos normativos em relação à Educação Física e o movimento, independente da faixa de idade e da proposta curricular. A publicação recente do texto normativo italiano (Italia, 2021, p. 18, tradução minha), evidencia que “as crianças conhecem o mundo através da

percepção, da relação e da ação; a corporeidade e a sensorialidade são para elas um importante veículo de comunicação e conhecimento”.

Ou seja, no fragmento acima, entende-se que a sensorialidade não está contida dentro da corporeidade, mas a completa no contexto da comunicação e conhecimento. Portanto, não podemos separar esses dois termos porque seria impossível uma corporeidade sem sensorialidade, pois “o conhecimento do espaço é sinestésico, ele mistura a todo instante a totalidade da sensorialidade” (Le Breton, 2021, p. 23). Ou seja, “a todo instante através de seu corpo, o indivíduo interpreta seu entorno e age sobre ele em função das orientações interiorizadas pela educação ou pelo hábito” (Le Breton, 2021, p. 25).

O trecho do documento (Italia, 2021) nos faz pensar que a corporeidade e a sensorialidade se manifestam na infância através da percepção **corpórea**, da relação com os outros e com o ambiente, e da ação **corporal** da criança. Mas seria essa a direção que se quer dar quando usamos o termo corporeidade? Visto que a análise partiu do documento italiano, busquei uma definição de **corporeidade** em italiano, já que o português também possui a mesma raiz latina em relação a origem dessa palavra. Battaglia (1964, p. 811, tradução minha) traz a definição “ser corpóreo, material (oposto a espiritualidade)”. Devoto e Oli (2010, p. 698, tradução minha, grifo meu) classificam o termo como um substantivo feminino que indica “natureza física ou corporal, fisicidade, materialidade. **Derivado de corpóreo**”; e o termo corpóreo é então um adjetivo que indica “material, físico, condicionado pelas leis da matéria.” (Devoto e Oli, 2010, p. 698, tradução minha).

É um senso comum que a corporeidade venha classificada como um substantivo feminino e o corpóreo como um adjetivo. Outra consideração é que o termo **corporeidade** e **corpóreo** estão conectados. Nessa linha de raciocínio, corpóreo, como adjetivo, refere-se genericamente ao que pertence ou diz respeito ao corpo. Já corporeidade, enquanto substantivo, carrega uma densidade conceitual maior, indicando não apenas a existência física do corpo, mas uma maneira de ser, uma condição de presença e manifestação no mundo. A corporeidade é um termo utilizado pela fenomenologia, e explica que o “corpo é um conjunto de significações vividas e a produção de novas significações se dá no corpo enquanto situado em um mundo” (Scorsolini-Comin; Amorim, 2008, p. 195).

Assim, é possível adotar uma visão abrangente que reconhece o corpo como lugar de experiência, expressão e constituição de sentidos. É nesse movimento que o

conceito de corporeidade começa a adquirir contornos mais filosóficos e existenciais, superando os limites de uma definição estritamente lexical ou funcional. Esse deslocamento nos conduz a perspectivas que compreendem o corpo não apenas como estrutura, mas como experiência.

Porém, ao considerarmos o corpo inserido em um contexto social, nos aproximamos da ideia de **corporalidade**. Na corporalidade, Le Breton (2021) sugere que o homem transforma o mundo em algo familiar e coerente pela experiência, que o permite agir e compreender. Cada um vivencia experiências a depender do contexto em que está inserido e as internaliza corporalmente sob perspectivas únicas.

Como proposto anteriormente, parto de uma análise do idioma italiano. A palavra corporalidade, substantivo feminino, derivada da palavra **corporal**, adjetivo, expressa o ser corporal, de natureza corpórea (Mauro, 1999). Corporal é também inerente às características do corpo humano e suas necessidades, enquanto a corporalidade seria a representação da natureza ou do aspecto corpóreo (Devoto; Oli, 2010). Através dessas definições, nota-se que a palavra **corporalidade** tem sua origem em **corporal**, em outras palavras, é como se, a partir das ações que manifestam o ser corporal, se constituísse a corporalidade.

Para exemplificar, uso as palavras de Le Breton que usa a expressão “as modalidades de expressão corporal da criança” (Le Breton, 2021, p. 20, tradução minha). Nesse contexto em que a palavra **corporal** vem precedida pela palavra **expressão**, percebe-se uma outra nuance para esse conceito, ou seja, que a expressão corporal é o resultado e a representação de algo já instaurado no corpo. Por essa análise, vê-se que o corpo, resultado de uma construção natural em simbiose com o social e cultural, expressa sua singularidade pela expressividade corporal, aqui lida como corporalidade. É como se houvesse uma relação de simbiose constante entre o **absorver** o ambiente e o **devolver** ao corpo.

Pensemos ao debate apresentado por Maluf (2001), que evidencia a tensão constitutiva da antropologia do corpo. Segundo a autora, este aparece, de um lado, como construção cultural e histórica, e, de outro, como fenômeno relativamente autônomo, dotado de agência. Nesse entrelaçamento, a corporalidade emerge como espaço de problematização, pois, ao mesmo tempo em que se inscreve nas práticas sociais e culturais, carrega a possibilidade de ser compreendida como experiência corporificada. Assim, a corporalidade não se reduz a uma objetificação do corpo, mas também não pode ser tomada como pura substancialização de um sujeito.

Se as abordagens objetificadoras do corpo retiram deste qualquer agência e acabam reduzindo-o a um objeto da cultura e das representações sociais, no extremo oposto as concepções que buscam dar alguma agência ao corpo e apontam para o sentido corporificado (*embodied*) da experiência não escapam a uma ontologização dessa noção — ao reificar o corpo como sujeito (Maluf, 2001, p. 98).

Mauss (2003) também promoveu o debate entre a sociologia e a antropologia do corpo em seu texto sobre as técnicas corporais. Conforme nos explica Maluf (2001, p. 90), “ele não só coloca o corpo como um objeto possível da reflexão antropológica e sociológica, como tenta mostrar as dimensões sociais do corpo, de sua construção, e as variedades de representações sociais a ele ligadas.”

As técnicas corporais seriam as formas pelas quais os sujeitos, constituintes da sociedade, tradicionalmente, se servem de seus corpos (Mauss, 2003). Mauss (2003) parte do princípio de que cada sociedade possui um hábito e cada integrante reproduz esses hábitos através de uma tríplice combinação entre sociedade-biologia e mediação psicológica.

É graças à sociedade que há uma intervenção da consciência. Não é graças à inconsciência que há uma intervenção da sociedade. É graças à sociedade que há segurança e presteza nos movimentos, domínio do consciente sobre a emoção e o inconsciente (Mauss, 2003, p. 421).

Assim, a noção de corporalidade pode ser aproximada dos ideais de Mauss, sobretudo quando este evidencia que o corpo não é apenas um dado biológico, mas um suporte de práticas socialmente construídas e transmitidas. Nesse sentido, a corporalidade se apresenta como a expressão visível e sensível dessas práticas. Ao articular-se às técnicas do corpo, a corporalidade se configura como um campo privilegiado para compreender a inseparabilidade entre experiência individual e construção social, deslocando a análise do corpo como entidade natural para o corpo como fenômeno cultural em constante movimento.

A partir dessa perspectiva, propor uma pedagogia que centralize o corpo, implica deslocar a compreensão da criança como simples receptora de saberes para concebê-la como produtora de significados em sua corporalidade. Esse deslocamento exige uma escuta dos corpos infantis, como nas proposições pedagógicas de Malaguzzi, a problematização das normas e silenciamentos que incidem sobre eles e a construção de mediações pedagógicas que acolham o corpo como meio e como

expressão. A corporalidade também envolve a ideia de que o corpo é portador de subjetividade e identidade. No contexto das cem linguagens, isso significa que as crianças não apenas usam o corpo para se expressarem, mas também para se afirmarem como sujeitos únicos. A forma como as crianças se movem, interagem e se relacionam no espaço é uma expressão da sua individualidade, de suas experiências pessoais e sociais. Dessa forma, a escola pode se tornar um contexto em que a corporeidade encontra possibilidades de expressão em corporalidades múltiplas, reconhecidas em sua densidade cultural, social e histórica.

A corporalidade se aproxima das ideias de Malaguzzi por relacionar o aprendizado a um processo ativo, em que a criança usa o corpo para explorar, investigar e experimentar o mundo. Nas palavras de Malaguzzi (2018):

os relacionamentos e a aprendizagem coincidem dentro de um processo ativo de educação. Ocorrem juntos por meio das expectativas e habilidades das crianças, da competência profissional dos adultos e, em termos mais gerais, do processo educacional. Devemos incorporar em nossa prática, portanto, reflexões sobre um ponto decisivo e delicado: *O que as crianças aprendem não ocorre como um resultado automático do que lhes é ensinado. Ao contrário, isso se deve em grande parte à própria realização das crianças como uma consequência de suas atividades e de nossos recursos* (Malaguzzi, 2018, p. 72, grifos do autor).

O aprendizado também se dá pelo *embodiment*, que vê o corpo como um meio ativo de interação com o mundo e de construção de conhecimento e não acontece apenas no nível cognitivo, mas também através do contato físico e da manipulação de objetos e materiais. As crianças aprendem por meio da ação corporal e do movimento, em uma integração entre corpo e mente. Isso reflete a noção antropológica de *embodiment*, onde o corpo é a base para a experiência cognitiva, emocional e social.

Após essa análise conceitual, e considerando que o termo **corporeidade** é mais recorrente nos documentos normativos, nos escritos pedagógicos italianos e nas obras de Malaguzzi, opto por utilizar **corporalidade**, por representar de forma mais concisa o viés pelo qual o movimento e a experiência corporal da criança se expressam no contexto social.

Para sintetizar as distinções conceituais apresentadas e justificar a opção terminológica adotada, apresento o quadro 8.

QUADRO 8 - COMPARAÇÃO CONCEITUAL ENTRE CORPOREIDADE E CORPORALIDADE

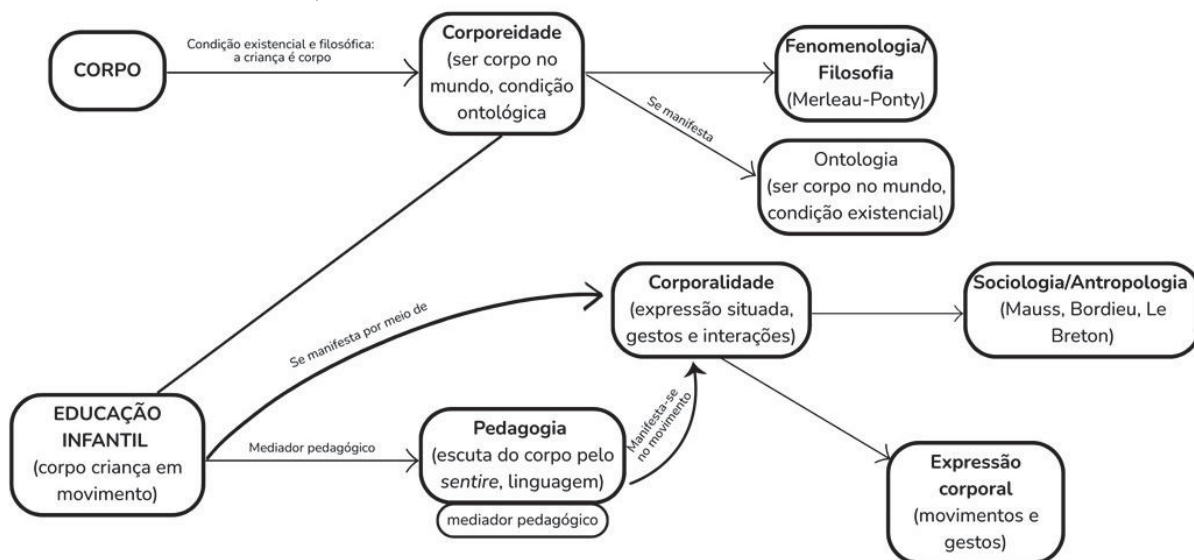
Termo	Origem/Definição principal	Autores principais citados	Implicações para a infância	Uso na tese
Corporeidade	Natureza física, materialidade (oposto à espiritualidade); condição de presença no mundo pela fenomenologia; veículo de comunicação e conhecimento sinestésico	Battaglia (1964); Devoto e Oli (2010); Scorsolini-Comin & Amorim (2008); Le Breton (2021); Italia (2021)	Veículo de comunicação e conhecimento; inseparável da sensorialidade; lugar de experiência e produção de sentidos	Mais recorrente em documentos normativos italianos e obras de Malaguzzi; representa a fisicidade e a presença corpórea
Corporalidade	Expressão do ser corporal no contexto social/cultural; modalidades de expressão corporal; construção social do corpo com agência	Mauro (1999); Devoto & Oli (2010); Le Breton (2021); Mauss (2003); Maluf (2001)	Manifestação visível das práticas socialmente construídas; espaço de agência e experiência corporificada; integra aprendizado ativo e <i>embodiment</i>	Preferido na tese por captar o viés expressivo, social e relacional do movimento infantil nas cem linguagens

FONTE: o autor (2026)

A corporalidade, neste contexto, ultrapassa o gesto motor e assume papel central na experiência infantil, sendo ao mesmo tempo meio e fim do conhecer, do comunicar e do transformar. Falar em corpo criança é afirmar essa indissociabilidade entre **ser** e **corpo** na infância, compreendendo que toda relação da criança com o mundo é atravessada pelo movimento e pela sua presença sensível, expressiva e criadora, pois “a infância precisa do tempo das oportunidades para fazer a si própria” (Hoyuelos, 2021, p. 247). Tal concepção não apenas ressignifica o papel da criança nos espaços educativos, mas aproxima ao pensamento pedagógico de Loris Malaguzzi, cuja escuta atenta e valorização das múltiplas linguagens encontram forte ressonância nesse modo de compreender o corpo como núcleo da experiência e do conhecimento pelo movimento.

Um esquema dessas relações estabelecidas pelo corpo e a pedagogia podem ser verificadas na figura 18.

FIGURA 18 - ESQUEMA CONCEITUAL DE CORPOREIDADE E CORPORALIDADE



FONTE: O autor (2026)

A figura 18 propõe uma distinção analítica entre **corporeidade** e **corporalidade** no contexto da Educação Infantil. Parte-se da compreensão de que a criança é **corpo**, sendo a **corporeidade** a condição ontológica do ser-corpo no mundo, ligada à experiência vivida, sensível e perceptiva, conforme as tradições fenomenológicas. Essa dimensão existencial não se apresenta de forma abstrata, mas **se expressa por meio da corporalidade**, entendida como a dimensão relacional, expressiva e social do corpo, que se manifesta nos movimentos, gestos e interações sociais. A corporalidade torna visível, no espaço social, aquilo que se constitui no plano da corporeidade, articulando-se às contribuições da sociologia e da antropologia do corpo. No âmbito da Educação Infantil, essa relação é mediada pedagogicamente, sendo o **movimento** compreendido como linguagem e forma de produção de sentidos que resulta no gesto. A distinção proposta não é dicotômica, mas relacional, permitindo compreender o corpo criança como existência encarnada e, simultaneamente, como expressão culturalmente situada.

Depois de delimitar esses conceitos e optar pela corporalidade como termo mais adequado ao contexto das cem linguagens e do movimento infantil, essas reflexões servem agora de base para identificar os temas centrais que emergiram da

leitura das obras de Malaguzzi para compreender como o pedagogo abordava o corpo criança em movimento em suas obras, sendo:

- 1) O corpo criança na perspectiva de Malaguzzi
- 2) O movimento do corpo criança na sensibilidade de Malaguzzi
- 3) O corpo criança em movimento na concepção do espaço de Malaguzzi
- 4) Narrativas de experiências do corpo criança em movimento nas obras de Malaguzzi

4.1 O CORPO CRIANÇA NA PERSPECTIVA DE MALAGUZZI

Para entendermos como Loris Malaguzzi entendia o corpo criança, é necessário que, inicialmente, façamos algumas considerações. Inicialmente é necessário compreender qual era sua imagem da criança e, nas leituras das obras, observei que, para Malaguzzi (2016d), essa era uma imagem incerta e que muda ao longo da história. Ele (1994) acreditava que existem centenas de imagens diferentes da criança. Além de ser um grande defensor dos direitos das crianças e da cultura de infância, ele também acreditava que é errôneo pensar na criança de forma abstrata.

Quando pensamos numa criança, quando tiramos uma criança para olhar, essa criança já está fortemente ligada e ligada a uma determinada realidade do mundo — ela tem relacionamentos e experiências. Não podemos separar esta criança de uma realidade particular. Ela traz consigo essas experiências, sentimentos e relacionamentos para a escola.

...

É necessário que acreditemos que a criança é muito inteligente, que a criança é forte e bonita e tem desejos e solicitações muito ambiciosas.

...

Quem tem a imagem da criança como frágil, incompleta, fraca, feita de vidro ganha algo com essa crença apenas para si. Não precisamos disso como uma imagem de crianças.

Em vez de dar sempre proteção às crianças, precisamos de lhes dar o reconhecimento dos seus direitos e dos seus pontos fortes (Malaguzzi, 1994, p. 61, tradução minha)

Hoyuelos (2021, p. 83) acrescenta que, para Malaguzzi, “falar de infância é fazer referência à humanidade, a uma concepção de natureza e a um tipo de cultura”, pois a imagem da criança está ancorada na imagem que o ser humano faz de si mesmo. Nesse sentido, Malaguzzi (2024m) observa que a criança não pode viver apenas de pensamentos ou imagens mentais, como muitas vezes ocorre com os adultos, porque o corpo que ela é, e no qual está, não se separa de sua experiência de mundo.

Ao destacar que não podemos compreender o ser humano por partes, Malaguzzi enfatiza que o corpo, por ele chamado de “máquina inteira do homem” (Malaguzzi, 2024m, p. 204), possui natureza ao mesmo tempo funcional e cultural. Por isso, “a identidade da criança é sempre cultural” e “participe na construção da sociedade em que vive” (Hoyuelos, 2021, p. 199). Em outras palavras, homens e mulheres são totalmente biológicos e culturais, e, por isso, as crianças também devem ser compreendidas dentro dessa inseparabilidade. Essa concepção de homem utilizada por Malaguzzi em que existe uma interação constante entre natureza-cultura-corpo nos conduz ao termo **biocultural**, conforme descrito por Garanhaní, Paula e Camargo (2024) quando nos referirmos ao corpo criança.

Para que a criança adquira os valores autênticos da sociedade é necessário antes de tudo que ela se realize plenamente, habite o seu corpo e a sua mente como a sua história, internalize através de atos reais e não de intervenções pregadas a medida da solidariedade e libertação que o mundo tem para com ele (Malaguzzi, 2024b, p. 537, tradução minha).

Ao pensar na escola, nos direitos e nas necessidades das crianças, Malaguzzi (2016i) também se aproxima do fator biocultural do corpo criança por ressaltar que elas possuem

o direito a relações tranquilizadoras e positivas com os pares e com os adultos, que afirma a necessidade de as crianças desfrutarem de uma qualidade e intensidade de trocas e experiências adequadas às suas demandas; demandas que são **biopsicológicas**, historicamente definidas e ligadas à finalidade das escolas de promoção social e cultural (Malaguzzi, 2016i, p. 229-230, tradução minha, grifos meus).

Em março de 1990, Malaguzzi fez um discurso em uma convenção internacional intitulado: *Who I am then? Tell me that first. Knowledges in dialogue to guarantee citizenship to the rights and potentials of children and adults* (Quem sou eu então? Me diga você primeiro. Saberes em diálogo para garantir a cidadania aos direitos e potencialidades de crianças e adultos, tradução livre). Nessa fala, Malaguzzi (2016g) afirma que nenhuma outra criatura tem uma infância tão longa quanto a do ser humano e a natureza é sábia ao conceder esse tempo extenso, pois reconhece que a criança tem muito a superar, compreender e aprender. A infância, assim, constitui um percurso extenso de crescimento e experiências que exigem continuidade e calma para se realizarem.

Malaguzzi (2016g) explica que a natureza oferece aos adultos uma espécie de infância infinita, pois nos dá o tempo necessário para perceber a complexidade do desenvolvimento das crianças, compreender os próprios erros e reconhecer o que elas conquistam conosco e apesar de nós. Trata-se de uma oportunidade de reflexão e escuta, indispensável para acompanhar o percurso da infância em sua potência, onde o adulto inserido no contexto escolar, tem a possibilidade de escutar as crianças para melhor compreendê-las.

Entretanto, as pressões sociais e produtivas criam ritmos que sufocam a experiência infantil do tempo. Diante disso, Malaguzzi (2016g) reivindica o direito ao brincar, ao ócio, à imaginação e à escolha, entendendo que cada gesto, invenção ou pausa faz parte do modo como a criança vive o tempo e o corpo. Essa liberdade é fundamental para restituir às crianças uma identidade frequentemente reduzida à proteção ou à tutela. Contra visões rígidas e comportamentos padronizados, Malaguzzi defende uma pedagogia que nasce do diálogo, da dúvida e da vitalidade, em que a inquietação e o movimento são expressões de vida, e, sobretudo, formas de felicidade. Percebe-se que, para Malaguzzi (2016g), o corpo criança é o lugar da experiência em um mundo que está em constante transformação. Seu corpo registra inquietações e possibilidades antes mesmo de organizá-las em pensamento formal, aprendendo por conexões, e não por fragmentos, assim como o cérebro constrói seus circuitos a partir da vida que o atravessa.

A preocupação com o respeito à criança e a infância também aparece em falas de Malaguzzi sobre o tempo dentro da escola. Em 1981, o pedagogo escreveu um artigo (Malaguzzi, 2024j) que debate as contradições e incongruências de uma antecipação escolar chamado *Cinque e non più cinque. I bifrontismi dell'anticipo* (Cinco e não mais cinco. As duplas faces da antecipação, tradução livre). Nesse artigo, Malaguzzi se posiciona frente ao debate que, na Itália, propunha antecipar a escolaridade obrigatória para os 5 anos com o objetivo de alinhar o sistema italiano às demais escolas europeias, que encerravam a obrigatoriedade aos 18. Contudo, como observa o autor, nenhum outro país da Europa cogitava tornar essa antecipação obrigatória. Ele cita, por exemplo, uma provocação da AIMC (Associação Italiana de Mestres Católicos) de Vicenza: seriam cinco anos muito ou pouco para entrar na escola?

Essa questão propunha um título equivocado e retórico. Segundo Malaguzzi, (2024j)

essa operação veneta se baseava em dois conteúdos duramente ideologizados e contrapostos (a escola materna se baseia no jogo, a escola elementar se baseia no compromisso escolar) concluindo que a antecipação era necessária mas no último ano da escola materna, a que seria capaz de “colocar junto as necessidades e as carências das crianças pobres e ricas recuperando para alguns a linguagem e o pensamento e para outros o uso das mãos e do corpo”, segundo um modelo que parece não gozar de tanta estima pelos antigos admiradores (Malaguzzi, 2024j, p. 162, tradução minha).

Frente a essa discussão, Malaguzzi se posiciona de forma crítica, questionando os impactos da redução de um ano na vida escolar das crianças pequenas. Ele expressa preocupação com uma criança que precisa correr e abreviar o tempo de escola para chegar primeiro e completa: “A idade de registro não coincide com a mental: o refrão, perfeito em sofismas, falso em conteúdo, retorna e retorna com quocientes intelectuais e avaliações que não podem ser ditas” (Malaguzzi, 2024j, p. 163, tradução minha). Mais uma vez, percebe-se que Malaguzzi entrelaça a natureza da criança com sua cultura e questiona o que aconteceria com esse corpo criança caso a escola fosse abreviada. As nuances presentes nesse texto são inúmeras, sobretudo se considerarmos que o pedagogo não priorizava uma linearidade educacional e que a finalidade da escola não é preparar a criança para o Ensino Fundamental, mas garantir-lhe experiências plenas e culturalmente significativas.

Malaguzzi (2016m) afirma que as crianças têm naturalmente o desejo de descobrir o mundo por elas mesmas, através de seus próprios sentidos, corpo, curiosidade e inteligência. Ao explorar, experimentar, errar e tentar novamente, elas constroem conhecimento e, ao mesmo tempo, se reconhecem como sujeitos capazes. O corpo em movimento é, nesse processo, instrumento e linguagem. Por ele, a criança investiga, sente, compreende e interpreta o mundo, articulando pensamento, emoção e ação. Assim, conhecer o mundo e conhecer a si mesma são movimentos inseparáveis.

É nesse horizonte que emerge o conceito corpo criança, entendido como um ator social que se expressa, participa e vivencia o mundo com o corpo em movimento. Diferente do adulto, que possui um corpo que também se move, mas não realiza todas as suas ações a partir dele, a criança pensa, sente, interpreta, se relaciona e cria com o seu corpo. Trata-se de um corpo essencialmente humano, ainda livre das amarras culturais e das regras sociais, que habita a experiência com inteireza e

espontaneidade. Um corpo que deve sempre ser lido como plural porque “efetivamente, não existe um corpo em si mesmo, não é um corpo singular” (Le Breton, 2021, p. 36, tradução minha), mas sim corpos com características comuns, pois “as crianças fazem parte de relações historicamente determinadas e abertas” (Malaguzzi, 2016i, p. 227, tradução minha). É um modo de estar no mundo em que o movimento é forma de pensamento, linguagem e presença.

Percebe-se, no entanto, que muitas vezes o movimento do corpo criança tem sido interpretado pelo mundo adulto como sinal de desordem ou patologia. Demozzi (2016) aponta que, diante de uma criança considerada indomável, os adultos tendem a recorrer rapidamente a diagnósticos que prometem soluções imediatas por meio de fármacos que atuam no aparato psicológico. Segundo a autora, “a sociedade ocidental vem aplicando uma ética terapêutica às crianças vivazes e turbulentas, diagnosticando-as com déficit de atenção e hiperatividade” (Demozzi, 2016, p. 64, tradução minha). Ela observa ainda que os primeiros diagnósticos desse tipo surgiram por volta de 1980 e, em três décadas, registrou-se um aumento de cerca de 500 mil casos, sendo que em aproximadamente 86% deles houve indicação de tratamento medicamentoso. Diante desse cenário, *sentir* e observar atentamente as crianças se torna um gesto essencial, deslocando o foco de um controle sintomático para a compreensão de suas necessidades reais.

Em meados dos anos 1990, Malaguzzi (2016n) concedeu uma entrevista em que propunha uma visão da criança como um ser ativo desde o nascimento, que aprende e se constrói em relação com o mundo. Assim, a infância não é um vazio a ser preenchido, mas uma presença curiosa e criadora que se comunica, experimenta e transforma o que a cerca. Essa perspectiva une natureza e cultura, mostrando que o desenvolvimento humano nasce do diálogo entre o biológico e o ambiente.

A questão primordial, da minha parte e da nossa, é declarar a natureza histórica, biológica, psicológica e cultural de como a criança começa a vida. As crianças são o fruto da própria vida e, desde o início, como recém-nascidas, tecem processos dinâmicos de coexistência interativa e crescimento com a vida, e desde o nascimento continuam com suas formas específicas de se relacionar. Suas interações com adultos, culturas, ambiente, objetos, sombras, cores, espaços, tempos, sons, cheiros e sabores as situam imediatamente em um mundo de comunicação e troca, do qual absorvem e recebem, combinando e selecionando sensações, emoções, sentimentos – vestígios do que Watzlawick chama de “diferentes realidades” – significados que gradualmente aprendem a distinguir, organizar e processar. O mundo passa por elas à medida que elas passam pelo mundo. É uma opinião amplamente compartilhada que as crianças, ao nascer, estão prontas para experimentar a maioria, senão todas, as sensações

fundamentais peculiares à nossa espécie. Essa opinião é muito bem expressa por Jerome Bruner: a infância é uma herança da evolução humana e seu destino é desenvolver uma cultura exclusivamente humana. Desde o início, a infância traz um modelo que possibilita o desenvolvimento de um ser humano que utiliza a sociabilidade, a aprendizagem, o conhecimento, a comunicação, a linguagem, os sentimentos, os símbolos, a imaginação etc. A criança já é [desde o nascimento] um coabitante ativo que exige ser tratado e reconhecido como tal (isso é o que muitas vezes passa despercebido, não apenas com base em preconceitos antigos e persistentes, mas também em teorias e práticas que sempre foram hegemônicas e que, até agora, encontraram conveniência em uma imagem indistinta, indefinível, pobre e como uma tábula rasa da infância). Escolher o aspecto das crianças como organismos predispostos à interação e à autoconstrução ativa (criaturas entre criaturas, como diria Bateson), como detentoras de um grande dinamismo evolutivo e expansionista, e de iniciativa, diálogo e troca, confirma uma nova visão sinérgica entre duas ordens, a biológica e a ambiental, e relega a antiga oposição entre inato e adquirido a um segundo plano (Malaguzzi, 2016n, p. 374 – 375, tradução minha).

Essa concepção se aproxima da hipótese de James (2000), segundo a qual, se o corpo nasce inacabado e se completa por meio da interação social, a infância, com sua intensa transformação física, é o período em que essa corporificação se torna mais evidente. Para além das mudanças biológicas, é crucial compreender a infância em uma perspectiva sociológica, na qual as experiências e as interações desempenham papel central na formação das identidades infantis. Sobre a relação entre maturação biológica e experiência, Malaguzzi (2024m, p. 206) reforça:

é indiscutível que as bases biológicas, a maturação do sistema nervoso central, das fibras conectivas, dos neurônios da retina etc., desempenham papéis determinantes. Mas na verdade os níveis de maturação fixam somente os espaços utilizáveis e não são capazes de determinar em modo unívoco e uniforme o que a criança poderá e fará realmente e como ela modifica seus comportamentos.

Nesse contexto, ao observar a experiência como vivência humana singular que transforma o sujeito, podemos afirmar que, sobretudo na infância, essa experiência é vivida pelo corpo que sente. Não há problema em afirmar que a criança tem um corpo (corpo da criança), mas é preciso reconhecer que os corpos, além de nos pertencerem, são mutáveis, instáveis, sempre em transformação, em movimento. Somos corpos vivos em movimento, inseridos em um contexto, e esse movimento depende tanto da unidade cronológica quanto dos fenômenos biológicos que possibilitam à vida deslocar-se no tempo, no espaço e em suas ações biomecânicas. James (2000) destaca que o corpo inacabado no nascimento se completa na relação social, o que torna a infância um período decisivo de reorganização corporal. No

entanto, essa leitura permanece insuficiente se não reconhecermos que a infância é também um processo de corporalidade.

Nas discussões que atravessam a educação e a sociologia da infância, o corpo criança encontra um lugar próprio, que não pode ser compreendido como uma versão inacabada ou imperfeita do corpo adulto. É preciso reconhecer que a criança compreende e expressa seu corpo de modos distintos, construindo sentidos e performances corporais singulares (Prout, 2000). Nessa direção, Hoyuelos (2020) observa que Malaguzzi defendia a necessidade de compreender o corpo como parte de uma unidade inseparável entre natureza e subjetividade, que articula o biológico, o afetivo e o simbólico.

Ao se apoiar nas ideias de Wallon, Malaguzzi (2016j) reconhece que a criança, em cada fase de seu desenvolvimento, constitui uma unidade indivisível em que corpo, emoção e pensamento se combinam. Essa continuidade se manifesta também nas crises, que não fragmentam o sujeito, mas promovem reorganizações internas e afetivas. Nesse sentido, o ambiente escolar tem um papel decisivo, pois o desenvolvimento individual está estreitamente ligado à natureza das relações que a criança estabelece com o ambiente. Assim, personalidade e socialidade se definem em conjunto e se condicionam mutuamente, e revelam que a construção do eu ocorre sempre em relação com o outro e com o ambiente.

A socialização ocorre dentro da escola quando a criança habita plenamente seu corpo, sua mente e sua história, vivendo a solidariedade e a liberdade por meio de experiências concretas, e não por meio de discursos vazios (Malaguzzi, 2016b). Para Malaguzzi (2024q), a socialização se manifesta nas condutas das crianças por um processo de modificação interna que reflete uma chave que deve ser lida e interpretada. Essa concepção aplicada à pedagogia de Malaguzzi pode ser observada na experiência intitulada Sapato e Metro (2024):

As primeiras medidas que as crianças fazem são a olho, avaliando visualmente os elementos: longo, menos longo, mais alto, menos alto etc. As medidas são, de alguma forma, incorporadas. Talvez seja por isso que, para comunicá-las, ainda recorrem ao corpo; as medidas são extraídas do corpo. São ferramentas imediatamente disponíveis e divertidas de usar (Instituição Municipal de Reggio Emilia, 2024, p. 22).

A relação entre corpo, ação e conhecimento conduz diretamente à noção de experiência, fundamental para compreender como a criança conhece o mundo e a si

mesma. Dessa forma, é impossível dissociar o pensamento de como a criança conhece seu corpo sem passar pela ideia de experiência, sobretudo no contexto escolar. As pesquisadoras Camargo e Garanhani (2025, p. 2) explicam que “em suas experiências, a criança usa o corpo de forma integrada, possibilitando as múltiplas conexões entre os diferentes sentidos e funções corporais.” Malaguzzi (2024i), explica que a experiência é o meio pelo qual a criança interage com o ambiente e o vivencia, mas que, infelizmente, muitas vezes isso não acontece. As crianças aprendem nos e pelos espaços por meio do movimento, mas ainda existe uma vontade de privar as crianças de movimento e colocá-las sentadas em bancos (Malaguzzi, 2024i).

Sabemos que o ato de estar sentado não significa, necessariamente, ausência de movimento. Segundo a teoria de Wallon (Galvão, 1995), essa distinção nem sequer existe, pois, a imobilidade é sempre atravessada pela função tônica do movimento, que sustenta a postura e organiza o corpo. Para a criança, que aprende e se relaciona com o mundo pelo movimento, essa imobilidade é particularmente desafiadora, mas precisa ser compreendida e considerada em contextos educacionais. Mesmo quando o corpo parece quieto, há atividade postural; músculos estabilizadores se contraem para manter o equilíbrio e permitir que a criança esteja presente na ação. O que Malaguzzi (2024i) quer dizer é que a criança vivencia pelo corpo em movimento e que mantê-las sentadas e imóveis vai contra a sua natureza.

Durante a entrevista cedida, para esta pesquisa, Hoyuelos (2024) destaca um artigo científico, em especial onde é possível extrair muitos pensamentos de Malaguzzi a respeito do corpo criança em movimento, sendo: *Quello che dice Elisa: la pedagogia del diritto con la pedagogia del corpo* (O que diz Elisa: a pedagogia do direito com a pedagogia do corpo), publicado em 1977. Ele observa que a complexidade da visão de corpo em Malaguzzi não se reduz a uma dimensão biológica, mas envolve o entrelaçamento das experiências cognitivas, afetivas e sociais. Em suas palavras, Hoyuelos (2024) nos explica:

Entendo, nas entrelinhas, que se você quiser pesquisar a origem da pedagogia do direito e da pedagogia do corpo, não encontrará nada mais explícito que fale sobre o corpo; portanto, essas duas páginas são muito interessantes e profundas. Malaguzzi não era fácil de ser compreendido, especialmente quando aprofundava nas experiências e projetos concretos onde falava sobre o corpo junto com a mente e as experiências físicas, cognitivas etc.

...

Então, são apenas duas páginas, mas acredito que você pode extrair muito disso. Há algo mais, talvez menos visível, mas que conta mais. A comparação entre a experiência de ontem em casa, em família, no *nido*, e essa habilidade

de iniciar a partir do corpo e colocá-lo em um contexto — seja a família, o *nido* — que envolve organização, luz, e a forma de agir. Portanto, se você procura o corpo como Emmi Pikler pesquisou, você não o encontrará aqui. Em vez disso, você encontrará toda a complexidade das relações que Malaguzzi vê como conexões.

Nas relações com adultos, colegas, com os objetos, tudo isso fala mais, ou seja, em resumo, dá uma sensação de confiança e segurança, garantindo que, tanto nos momentos bons quanto nos difíceis, você não será deixado sozinho. Então, qual é a ideia de corpo para Malaguzzi? Na minha opinião, é a ideia de um corpo em um contexto complexo, e que está sempre presente em projetos muito interessantes de Malaguzzi, que eu chamaria de transações de liberdade (Hoyuelos, 2024, entrevista, tradução minha).

Ao analisar o texto (1977) mencionado por Hoyuelos (2024), percebe-se que para Malaguzzi há o risco de que a valorização do corpo seja transformada em um fetiche, promovendo uma pedagogia superficial, sensorial e ilusoriamente libertadora, ou até em algo a ser comercializado, associado ao sexo, ao narcisismo estético e à desconexão entre o pessoal e o público. No entanto, quando pensamos de forma consciente sobre o corpo criança, podemos reequilibrar essa questão, reconhecendo a complexidade e a importância das suas relações, tanto nos espaços internos quanto externos, incluindo os contextos históricos e culturais. Esse reconhecimento do corpo da criança torna-se uma verdadeira conquista de uma pedagogia do direito, centrada nos direitos da criança e do corpo criança.

A questão do corpo redescobre e reafirma a unidade e complexidade das relações (dentro e fora dos espaços internos e externos, incluindo os histórico-culturais do indivíduo) resulta em uma conquista efetiva da que chamamos pedagogia do direito que nasce com o direito da criança (Malaguzzi, 2024e, p. 46, tradução minha).

Nota-se também nesse artigo (1977) que Malaguzzi encoraja a diversidade de expressões corporais, reconhecendo que cada criança é um ser único, com suas próprias formas de ver e estar no mundo. Nesse sentido, a experiência do corpo que reflete a experiência da criança ocorre “por meio dos sinais, desejos, pedidos e comportamentos das próprias crianças, que devem ser imediatamente percebidos, valorizados e enriquecidos pelas intervenções e ajuda dos adultos.” (Malaguzzi, 1977, p. 44, tradução minha).

Taine (1877 *apud* Malaguzzi, p. 44, 1977, tradução minha) destaca o comportamento de Elisa, de 8 meses de idade, que mostra curiosidade em relação ao ambiente que a circunda, e essa curiosidade é expressa pelo corpo ao mencionar que “ela toca, cheira, revira, deixa cair, prova e experimenta tudo que consegue pegar.” Malaguzzi (2024e) explica que esses comportamentos mostram habilidades e desejos

físicos e psicológicos da criança que integram e sincronizam impulsos que coordenam a intersensorialidade e a intenção volitiva. Assim, o corpo criança apresenta características únicas em cada fase da infância e que tornam esse corpo único, habitado por um sujeito pleno de sua corporalidade.

A figura 19 mostra a menina Elisa que explora o espaço com o corpo.

FIGURA 19 - A CRIANÇA ELISA QUE EXPLORA O ESPAÇO COM O CORPO



FONTE: Foto di Mirella Rouzzi, Malaguzzi (1977, p. 44-45).

Ao refletir sobre o comportamento de Elisa, Malaguzzi (1977, p. 45, tradução minha) explica:

Nessa experiência, o que Elisa deixou para trás ou fora de si mesma? Nada. Nem o corpo, nem as partes do corpo, nem o esforço e a resistência, nem a percepção, nem a relação e a medida do espaço e da profundidade, nem a inteligência, nem o desejo, nem o prazer, nem a necessidade de desafiar e correr riscos, nem a racionalização dos movimentos.

Mas também outra coisa. A outra coisa que é o espaço organizado, o tapete grande (e não o cercadinho) com a segurança e a agradável sensação tátil que proporciona, a bonequinha, a luz certa, o calor certo do quarto, a ausência de obstáculos que impeçam as brincadeiras, a convivência com outras crianças.

E aquela outra coisa que talvez seja menos visível, mas que importa mais: o conforto das experiências de ontem, em casa, com a família, na creche, nos relacionamentos com adultos, com os colegas, com as coisas. Tudo, enfim, que te dá a certeza de poder contar, de ter fé, e que garante que, nos bons e nos maus momentos, não te abandonará.

Mais do que expressar o mundo, o corpo o habita e o reinventa. É o corpo que dá sentido à infância e ao modo próprio de agir e compreender. Malaguzzi (1983 *apud* Hoyuelos, 2020) amplia essa compreensão ao afirmar:

Isto é, que tudo o que pertence ao exterior do indivíduo não é algo que está fora do indivíduo, notamos isso mais de uma vez ao longo destes dias de reflexão sobre os problemas da criança, do ambiente, das relações com o ambiente, das relações perceptivas que precisam ser reconfirmadas, pois tudo o que aparentemente tem a ver com a identidade do indivíduo, na realidade tem a ver com o interior do próprio indivíduo, como se o indivíduo foram chamados a participar das coisas, e é real, como se o indivíduo fosse chamado a reinventar as coisas e, portanto, a reinventar significados, aspectos, problemas, relevâncias que de alguma forma se relacionam ao crescimento e à individuação da criança.

[...]

Devemos garantir que cada criança habite o seu próprio corpo, entendendo por habitar, eu diria, um termo carregado de valores positivos, de serenidade, de um ambiente

[...]

um ambiente habitado, no sentido de que representa a melhor contingência possível, a nossa localização pessoal e psíquica. Acho que este pode ser o significado que pode resumir o tipo de trabalho substancial que teremos que fazer com as crianças (Malaguzzi, 1983 *apud* Hoyuelos, 2020, p. 198-199, tradução minha).

A criança é corpo. Corpo criança com “características particulares e menos influenciado pelas codificações culturais e sociais” que “sente, pensa, interpreta, age, se relaciona e vive” (Camargo e Garanhani, 2025, p. 7). Um corpo que explora pelo movimento, com características do grupo pertencente a unidade geracional infância. Um corpo criança que vai interagir com o ambiente circunstante pelo movimento. Um corpo que é atravessado pelo *sentire*, em que as relações que são estabelecidas com o mundo são moldadas e capazes de moldar as Cem Linguagens defendidas por Malaguzzi.

Para Hoyuelos (2024), é possível realizar uma análise das Cem Linguagens das Crianças também sobre a ótica do corpo,

especialmente no estudo do rosto e do retrato. Malaguzzi achava o rosto muito interessante, e, na minha opinião, isso foi influenciado por Veà Vecchi ou Mara Davoli, atelieristas que tinham experiência com o rosto, o retrato etc. É aí que eu vejo a originalidade de Malaguzzi: um aprofundamento no movimento e no corpo (Hoyuelos, 2024, entrevista, tradução minha).

As Cem linguagens também estabelecem um ponto de conexão entre corpo, expressão e aprendizagem, especialmente ao pensarmos o corpo criança como operador central dos processos cognitivos, afetivos e relacionais. Ao tornar visíveis os modos pelos quais as crianças se expressam, fica evidente que o corpo não é um suporte secundário da linguagem, mas a própria condição de possibilidade para que a experiência ganhe forma e sentido. Assim, as Cem linguagens celebram multiplicidades expressivas e sustentam teoricamente que o corpo é linguagem e que essa linguagem se atualiza de modos específicos em cada criança. Dessa mostra, Malaguzzi aponta notas para uma teoria pedagógica e elenco aquelas que visualizo evidências sobre o corpo criança em movimento, sendo:

- 3) Na criança, o desejo de ver acompanha o desejo de tocar. O ver mais o tocar reforçam a percepção, o explorar e o aprender.
- 4) As primeiras formas de percepção espacial se realizam através da integração entre atividade de exploração e manipulação, de linguagem e ação.
- 5) A experiência perceptiva é em realidade uma cadeia infinita de memórias simbólicas e dinâmicas que criam incessantemente diversos modos de apropriação e de organização das imagens mentais.
- 6) A percepção é também para a criança uma interação dos dados do estímulo com os dados da experiência pessoal e cultural.
- 12) A criança tem em si as capacidades de selecionar e transformar as informações usando uma variedade de estratégias para as reconstruir.
- 14) A riqueza da exploração perceptiva se transforma na riqueza do conhecimento, do patrimônio representativo e conceitual, da sensibilidade estética, das habilidades linguísticas, expressivas e imaginativas gráficas em particular.
- 16) Ao prazer motor se acrescenta o quase e exclusivo prazer que as crianças trazem dos desenhos. Nós sustentamos que o prazer visual seja outro, e não menos importante, fator que empurra e acompanha as crianças à expressão gráfica.
- 19) A criança deve ter a plena legalidade e liberdade, de frente a um objeto, de percebê-lo e representá-lo através de ocasiões, substituições, interferências e violações para poder reexpressá-los através das linguagens e formas que deseja (Malaguzzi, 2024m, p. 207, tradução minha).

Essas experiências são vividas pelo corpo criança em movimento que se relaciona com o mundo. Nesse processo, Malaguzzi (2000f), adiciona que as linguagens da vida nascem com as crianças que interagem e exploram o ambiente para organizar as informações e sensações numa relação de reciprocidade.

A curiosidade e o conhecimento rejeitam, desde o início as coisas simples e isoladas: amam encontrar medidas e relações de situações complexas e procuram o prazer de transgredir, mudar o significado, criar analogias, metáforas, sentidos antropomórficos e de lógica realística (Malaguzzi, 2000f, p. 26, tradução minha).

Ao interagir com o espaço e com o ambiente a criança conhece seu próprio corpo estabelecendo relações. Os movimentos traduzidos pela corporalidade são capazes de gerar significados que vão muito além do conhecer o seu entorno, mas de conhecer seu próprio corpo. Malaguzzi (2000f), ao escrever sobre a importância do ver-se e sentir-se, explica que, nessa descoberta, a criança renasce por se distinguir dos demais, na percepção do próprio corpo e do rosto. Numa simbiose com a natureza, ela é capaz de perceber traços do outro em si e de si no outro. Porém,

essa operação é muito delicada e complexa porque a rede das interações cognitivas, afetivas e sociais que as crianças vivem, é de natureza mutacional e incorpora sempre os sinais e as contradições do costume, das culturas e das políticas, das mídias, das pedagogias que filtram através das experiências familiares, escolares, extraescolares e que, de fato, acrescentam e frequentemente impõem imagens, recursos, valores diferentes (Malaguzzi, 2000a, p. 46, tradução minha).

A descoberta, a curiosidade, o interesse, a surpresa e outras sensações são características desse corpo criança que constantemente descobre o mundo e dele se faz partícipe.

A adesão às necessidades e aos desejos das crianças, bem como às suas exigências imediatas de calor, de personalização afetiva e de exploração e conhecimento, são, contemporaneamente, avançadas em relação aos adultos e aos coetâneos, mas também em relação às coisas, ao ambiente e aos instrumentos que regulam e sustentam o uso e o objetivo dessas ações (Catellani *et. al.*, 1980, p. 451).

Assim, como essa tese também promove um encontro de idiomas e conceitos, cabe mencionar que não nos referimos ao *corpo bambino* que pode ser encontrado na literatura infantil italiana como um corpo infantil padronizado para um determinado personagem. Como por exemplo, pensar ao corpo que é atribuído aos personagens infantis como Peter Pan ou Pinóquio. Corpos imaginários que atribuem uma identidade ao personagem. Bernardi (2017, p. 39, tradução minha) explica que o corpo criança na literatura italiana é visto como

pequeno, autopropelido, evasivo, multiforme, escorregadio, incontrolável performativo e assustador, angélico e diabólico ao mesmo tempo, o corpo criança expressa a inescapável estranheza com que a infância é percebida e demonstra assim a sua alteridade, que é o mistério a partir do qual surge a experiência de ambivalência com que o modo adulto se relaciona com a infância.

Mesmo quando utilizado em contexto pedagógico, a ideia de *corpo bambino* ainda traz em si um significado simbólico que representaria o corpo de uma criança estereotipado. Dessa forma, é impossível considerar o corpo criança como um *corpo bambino* porque não respeita as infâncias que o constitui. Me distancio desse conceito por considerar o corpo como naturalmente humano, passível de relações sociais e culturais que misturados a sua natureza conferem uma identidade única à criança.

Embora esta tese tome um pedagogo italiano como referência central, o corpo criança discutido aqui não se limita aos contextos brasileiro e italiano. Ele atravessa diferentes infâncias e se configura como uma experiência geracional marcada por múltiplas realidades. Neste cenário, Demozzi (2016) destaca a necessidade de considerar o corpo criança que foge da guerra por rotas perigosas, como as travessias marítimas em que muitas crianças não resistem às condições climáticas extremas ou às doenças. Destaca também o corpo criança que vive em regiões dominadas pelo narcotráfico e, temendo ser capturado pela criminalidade, migra para países mais ricos. Soma-se a isso o corpo criança submetido à prostituição, à violência sexual ou ao trabalho infantil e, ainda, a criança-soldado obrigada a defender um país que pouco conhece. Essas experiências mostram que existem muitas outras formas de viver a infância. Mesmo que essa autora não aborde diretamente essas realidades no contexto escolar, é possível estabelecer relações que ampliam nossa compreensão do corpo criança nesta pesquisa.

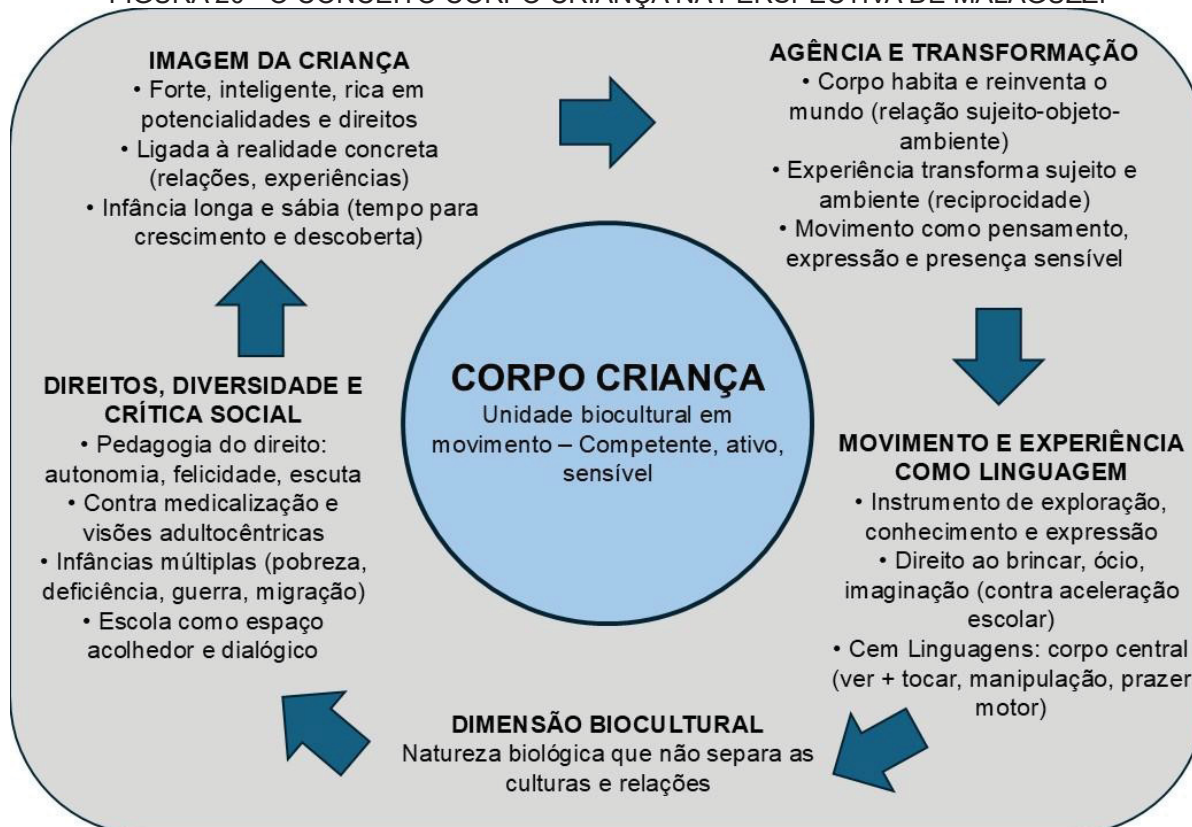
No campo da pedagogia, o livro organizado por Borghi (2024), que reúne textos de Malaguzzi escritos entre 1969 e 1993, evidencia a atenção do pedagogo às diversas infâncias e aos direitos das crianças sob uma perspectiva política e educacional. Em seus artigos, ele se refere a crianças com deficiências, que vivem na pobreza, pertencem a diferentes etnias ou religiões, enfrentam a guerra ou acompanham seus efeitos pela televisão e pelo rádio, ou ainda são atingidas pelas consequências desses conflitos na política mundial. A leitura desse conjunto de escritos mostra que Malaguzzi reconhece a complexidade das infâncias e busca

caminhos para acolhê-las no contexto escolar, garantindo que a escola se torne um espaço capaz de responder às suas necessidades.

Por fim, o corpo, na perspectiva de Malaguzzi, é um meio fundamental de expressão e aprendizado, conectando-se ao conceito de corporalidade como a vivência subjetiva do corpo no mundo. O corpo, por meio do *embodiment*, é visto não apenas como um objeto físico, mas como um agente que sente, interage e cria, alinhando-se ao verbo italiano *sentire*, que significa tanto sentir quanto perceber o mundo. Assim, o corpo criança age como um veículo de exploração e construção de conhecimento, em que o aprendizado se dá pela experiência corporal, o integrando numa expressão criativa e social, que se expressa no movimento.

Na figura 20, apresento um mapa conceitual do conceito corpo criança na perspectiva de Malaguzzi.

FIGURA 20 - O CONCEITO CORPO CRIANÇA NA PERSPECTIVA DE MALAGUZZI



FONTE: O autor, 2026

A figura 20, que se atém à visão de Malaguzzi, traz a imagem da criança competente e ligada à realidade concreta, a dimensão biocultural como inseparabilidade natureza-cultura, o movimento como linguagem privilegiada de

experiência, e os direitos infantis com crítica à aceleração escolar e à medicalização. O ciclo de agência e transformação reforça a reciprocidade em Malaguzzi, que culmina na centralidade do *sentire* como percepção integral da experiência pelo corpo.

Ao estabelecer essa visão integrada do corpo criança como lugar indissociável entre natureza e cultura, passo agora a explorar como Malaguzzi percebe o movimento como expressão privilegiada dessa sensibilidade infantil, um movimento que sente e interpreta o mundo.

4.2 O MOVIMENTO DO CORPO CRIANÇA NA SENSIBILIDADE DE MALAGUZZI

Ao longo desta análise, o corpo criança foi assumido como categoria analítica central, orientando a leitura das experiências a partir dos modos como as crianças sentem, agem, se relacionam e produzem linguagem no e pelo movimento. A criança deverá estabelecer relações sociais na sua vida e apresenta necessidades de ser ativa fisicamente, por isso Malaguzzi se preocupava com a influência e crescimento dos canais de comunicação na vida dela (Hoyuelos, 2020). O pedagogo se preocupava com possíveis transtornos afetivos e intelectuais que poderiam interferir nas relações com o corpo, a autonomia e o movimento.

Por isso, o movimento é responsável pela construção da identidade na criança num processo complexo e ativo, que não acontece por acaso, mas que deve ser intencionalmente facilitado por meio de uma rica tecelagem de experiências práticas, sociais e simbólicas. Assim, adquirir o conceito do **eu** requer experiências pessoais e em grupo.

Isso pode ser facilitado ajudando as crianças a se interessarem e dominarem todas as partes do corpo; fortalecendo todas as suas linguagens de comunicação (palavras, desenho, mímica); refinando sua análise e distinção crítica ao pensar e conectar coisas; brincando igualmente com o real e o imaginário; tornando-se pesquisadores e descobridores de uma realidade que está lá e de uma realidade que pode estar lá; sentindo o objetivo e o relativo simultaneamente; confrontando seu próprio ponto de vista com o ponto de vista dos outros; e percebendo cuidadosamente ao seu redor a coerência entre o que é dito (ou proclamado) e o que é feito (Malaguzzi, 2016c, p. 194, tradução minha).

A preocupação em relação ao corpo em movimento aparece muito cedo nas falas de Malaguzzi (2016a) quando aborda as Casas de Férias (*Casa di Vacanza*, em italiano). Nos anos 1960, Malaguzzi ficou encarregado de realizar colônias de verão

para as crianças. Essas colônias permitiram Malaguzzi de colocar em prática algumas de suas ideias pedagógicas e a primeira delas, foi a de mudar o nome, porque o termo colônia de verão trazia como conceito um caráter mais assistencialista. Foi então que Malaguzzi mudou para Casa de Férias, que remetia à um termo lúdico e educativo (Hoyuelos, 2020).

Malaguzzi (2016a) explica que o termo Colônia de Férias não retrata as necessidades sociais atuais porque como conceito, não se adequaria à evolução existente no campo médico, psico e sócio pedagógico. Por isso, institui nas Casas de Férias uma linha pedagógica que abordasse uma continuação de propostas da escola. Nas leituras, observei evidências que ele problematiza a ausência de movimento, enfrentados pelos jovens, da sociedade da época. Situação que permanece até os dias de hoje.

Tenha em mente a desorientação e o desequilíbrio que os jovens encontram com mais frequência na sociedade atual, o que pode ser provocado pela falta ou pelo enfraquecimento do sentimento social e das relações interpessoais, resultando em solidão e marginalização. Pode ser provocado por uma maior instabilidade emocional, que, com outros fatores de influência (rádio, televisão, cinema, desenhos animados, revistas de notícias etc.), incentiva o escapismo, a passividade, a negatividade ou a adoção de heróis ou estereótipos mágicos. Pode ser provocado pela natureza fracamente organizada do conhecimento e da aquisição cultural das crianças, o que provoca insegurança intelectual e emocional e cria sérios obstáculos ao processo de maturação. Pode ser provocada por necessidades frustradas de atividade física e aquisição de capacidade psicomotora, que aumentam a autonomia, o controle do eu e do esquema corporal (Malaguzzi, 2016a, p. 111, tradução minha).

Hoyuelos (2020) adiciona que as atividades envolviam jogos com materiais e dramatização. Como linha pedagógica, dentre outras coisas, a Casa de Férias deve “satisfazer a necessidade de atividade, movimento, brincadeira e relaxamento dos nervos” (Malaguzzi, 2016a). Nesse mesmo período, Malaguzzi viu que separar as crianças pelos estágios evolutivos, conforme determinava a teoria de Piaget, não correspondia à realidade. Nessa época, já com sua formação psicológica consolidada, o também pedagogo percebe que nessas atividades, era possível identificar crianças que apresentavam algum distúrbio provocado por “uma perda ou diminuição do sentimento social e das relações interpessoais que levam a solidão e marginação patológica” (Hoyuelos, 2020, p. 65, tradução minha). Distúrbios que poderiam dificultar o desenvolvimento causado “pela insatisfação das necessidades de **atividade física** e aquisição de habilidades psicomotoras que aumentam a autonomia, o autocontrole

e o **controle do sistema corporal**” (Malaguzzi, 1963 *apud* Hoyuelos, 2020, p. 66, grifos meus, tradução minha).

As linhas pedagógicas da *Casa di Vacanze* tendiam a criar um ambiente de segurança, aumentar o sentimento social, **satisfazer a necessidade de movimento e de brincar**, aumentar a necessidade de fazer e criar, desenvolver a capacidade de organização e autonomia pessoal, promover o exercício de lealdade, bondade, solidariedade, confiança no homem, na razão, na ciência, na democracia e na paz, e satisfação das necessidades espirituais e do culto religioso; uma convivência baseada no sentimento social, desenvolvendo a capacidade de autonomia pessoal e promovendo o desenvolvimento de valores como a solidariedade, o amor à justiça, a democracia e a paz (Hoyuelos, 2020, p. 64, grifos meus, tradução minha).

Contudo, durante a entrevista, Hoyuelos (2024, entrevista, tradução minha) se recordou que “Malaguzzi não gostava da psicomotricidade, porque entendia o corpo de uma forma muito global” e de forma integrada. “Ele não se agradava com as experiências que disciplinavam o corpo, pois pareciam ser feitas apenas com uma parte dele” (*Ibidem*, 2024, entrevista, tradução minha).

Fortunati (2025), em entrevista, adiciona algumas considerações sobre a relação de Loris Malaguzzi e o movimento.

Tenho a impressão de que ele sempre o via em relação a outros elementos e que não estava, principalmente, focado em analisar esse aspecto de forma isolada. Como mencionei anteriormente, a questão dos campos de experiência e a das diversas linguagens eram, para ele, elementos interconectados, nunca considerados separadamente, mas sempre em sua relação mútua, o que determinava o resultado final.

Diferentemente de outros autores que concentraram sua atenção nos aspectos do movimento, do corpo e do gesto, tentando interpretar todo o desenvolvimento infantil a partir da dimensão psicomotora, Malaguzzi incluía essa perspectiva dentro de um quadro mais amplo, no qual coexistiam muitas outras dimensões. Entre elas, estavam as relacionadas à interação com outras crianças e aos processos de construção do conhecimento, que talvez fossem as áreas às quais ele dedicava mais atenção em suas pesquisas observacionais e na documentação.

Em particular, ele se interessava por como as crianças elaboram ativamente esquemas de interpretação da realidade, expressando uma potente capacidade de elaboração cognitiva, e por como isso acontece dentro de uma dimensão relacional. O confronto entre as crianças, a troca de pontos de vista dentro do grupo, sustenta o processo de construção do conhecimento e da compreensão do mundo.

Esses dois aspectos, para mim, eram os que mais chamavam sua atenção. Não porque ele não reconhecesse a importância do movimento, do gesto e do corpo, mas porque os inseria em uma visão mais ampla, na qual o foco estava na capacidade da criança de ser ativa e protagonista do próprio aprendizado. Essa abordagem se opunha à visão tradicional da criança como um sujeito passivo, um mero receptor de conhecimento, que por muito tempo dominou o cenário educacional (Fortunati, 2025, entrevista, tradução minha).

Não é muito comum encontrar referências explícitas a autores específicos nas falas de Malaguzzi, sobretudo em relação ao corpo em movimento. Porém, em uma entrevista, ao criticar o sistema de ensino tradicional, Malaguzzi diz:

Ferrière⁴¹ disse: “A criança ama a natureza e a colocam em salas fechadas; ela gosta de se mover e eles a forçam a ficar quieta; gosta de conversar e é obrigada a ficar calada, querem raciocinar e só apelam à sua memória; ela queria seguir sua fantasia e eles a induziram a fugir dela; queria ser livre e foi ensinada a obedecer passivamente.” (Malaguzzi, sem ano de publicação *apud* Hoyuelos, 2020, p. 307, tradução minha).

Apesar de não ser um autor reconhecido por publicações, Loris Malaguzzi deixou ideias e pensamentos registrados em artigos, textos, conferências e palestras que realizou ao longo de sua vida. Alguns desses pensamentos também podem ser encontrados em obras publicadas por autores que pesquisaram a fundo as obras do pedagogo, como Lella Gandini, Peter Moss, Alfredo Hoyuelos, Carla Rinaldi, Vea Vecchi, Carolyn Edwards, George Forman e Aldo Fortunati.

Por esses vários autores, é possível compreender as formas como Loris Malaguzzi sistematizava suas ideias e pensamentos exaltando sua concepção de criança e de infância e aplicando essas teorias na prática, ou seja, nas escolas infantis de Reggio Emilia. É necessário também mencionar que Malaguzzi possuía uma ligação com o teatro e Hoyuelos (2020) estabelece uma possível relação com sua pedagogia que também viria depois a se relacionar com suas publicações e mostras.

Porque eram dele, de Corrado, os textos de *La bambina perduta nel carnevale* (A menina perdida no carnaval), *Il gatto di piombo* (O gato de chumbo), *Il pupazzo di neve* (O boneco de neve) e *Salvagna ladro di galline* (Salvagna ladrão de galinhas). Eu era o diretor, Giancarlo Conte, o coreógrafo, Mario Novellini, o cenógrafo, Angelo Brindani a “voz” fora do palco, Ciccio Rocchi o compositor musical: para cinquenta crianças, vinte mães encarregadas dos figurinos, quatro ou seis meses de ensaio, shows no Municipale, banda musical, teatros em Bolonha, Mantov, Riccione, Castello Sforzesco em Milão, de onde, em 1954, a companhia retornou vencedora do primeiro concurso nacional. Tudo surgiu por acaso, aliás, assim como Corrado gostava, discutindo se as crianças podiam gostar de poesia. Colocamos a ideia em ação (Malaguzzi, 1991 *apud* Hoyuelos, 2020, tradução minha).

⁴¹ Adolphe Ferrière (1879–1960) foi um pedagogo suíço e um dos principais teóricos do movimento da Escola Nova. Ele dedicou sua vida a reformar o ensino tradicional, propondo práticas pedagógicas que respeitassem as necessidades e interesses das crianças. Influenciou profundamente o campo da educação, inspirando movimentos e métodos que priorizam o protagonismo da criança e o aprendizado ativo.

Devido sua formação também como psicólogo, Malaguzzi analisou inúmeras teorias e as aplicou na prática. Para ele a educação é um “fato sociocultural repleto de valores filosóficos, históricos, metodológicos e didáticos” (Hoyuelos, 2020, p. 86, tradução minha). Dessa forma, suas ideias são fundadas em abstrações filosóficas do século anterior e abandona a “psicologia laboratorial, promovendo a pedagogia como um sistema de relações sociais, intelectuais e emocionais, a noção de desenvolvimento cultural como uma complexidade socioemocional, o respeito à unidade e o protagonismo da infância” (*Ibidem*, 2020, p. 86, tradução minha).

A sua principal exposição, foi **As cem linguagens das crianças** e esta se tornou um fundamento das ideias de Loris Malaguzzi. Essa exposição, que ocorreu na década de 1980, antes de receber o nome que a popularizou, se chamava “*L’occhio se salta il muro*”, que em tradução livre corresponde a “Se o olho enxergasse por cima do muro”. Para Fortunati (2025, entrevista, tradução minha) “o próprio título evocava a importância de superar barreiras culturais, preconceitos e a falta de consciência sobre a identidade e as potencialidades⁴² das crianças.”

A tradução literal dessa exposição não rende a ideia exata de que Malaguzzi gostaria de evidenciar, ou seja, a de mostrar

o peso da experiência e da pesquisa pedagógica sobre o campo, juntos aos dados correntes das ideias e dos estudos da percepção visual, da psicologia infantil e das teorizações pedagógicas da criança, que permitem a experimentação de inovações metodológicas e dos deslocamentos aplicados com uma adição imediata de problematizações e ampliações de hipóteses e de perspectivas, todas pontualmente a serem verificadas e superadas (Malaguzzi, 2024m, p. 202, tradução minha).

Por mais que Malaguzzi (2024n) tenha usado, no título da mostra citada, os olhos como o meio pelo qual a criança entra em contato com mundo, o pedagogo evidencia que os olhos, mãos, mente e corpo, formam uma unidade que permite à criança entrar em contato com a cultura e natureza. Apesar de não haver uma abordagem explícita sobre o termo no texto, podemos perceber que Malaguzzi (2024n), também influenciado pelas correntes sociais, políticas e pedagógicas da

⁴² Durante a entrevista cedida, Fortunati (2025) explica que Malaguzzi preferia o termo criança competente, enquanto Fortunati utiliza o termo criança protagonista: “Malaguzzi falava do *bambino competente*, enfatizando as potencialidades inatas da criança. Eu, por outro lado, prefiro o termo *bambino protagonista*, que não se limita a reconhecer as competências latentes, mas destaca o papel ativo e construtivo que as crianças podem assumir em seu processo de aprendizagem.” (Fortunati, 2025, entrevista, tradução minha).

época, entendia ressaltar as potencialidades da criança através de uma mostra que colocava em evidência o que seus corpos produziam dentro de um contexto educacional, influenciados pela natureza e cultura.

“Se o olho enxergasse por cima do muro?”
 Se o olho que vê, enxergasse mais e melhor?
 E se fosse mais curioso, mais ambicioso e capaz de explorar?
 De analisar, ordenar, recordar?
 E mais hábil em complicar a rede de medidas e das relações até “enxergar” novas?
 Mais disponível a incluir-se, sensitivamente, no jogo das percepções para entender melhor as complexidades e conexões?
 E fosse mais capaz de incluir a ficção no real e vice-versa no problema?
 E multiplicasse seu protagonismo, as suas fontes de provocação, de interação e de cooperação?
 Se o olho fosse, definitivamente, mais rico de poder, mudaria para positivo as dotações e capacidades do indivíduo de sentir (um termo de planicidade explícita e intencional) os signos e os significados das coisas e dos fatos que vivem, em contemporaneidade, dentro e fora dele, em uma trama incessante de interações complexas e desiguais? (Malaguzzi, 2024m, p. 202, grifos do autor, tradução minha).

Com esse texto, Malaguzzi procurava explicar que a exposição visava provocar um olhar além do convencional e mostrasse formas que as crianças possuem de conhecer o mundo através de um desenvolvimento filogenético e ontogenético dos olhos, “das suas conexões neurofisiológicas e culturais e dos seus processos de integração dentro de um processo único e geral de maturação, desenvolvimento e formação do homem” (Malaguzzi, 2024m, p. 203, tradução minha). Dessa forma, é possível reunir partes funcionais que formam a máquina inteira do homem, por meio de uma contínua interação do que se considera natural e cultural. Para ser inteira, a criança e o adulto precisam de uma simbiose entre cultura e natureza que envolvem “a racionalidade e o inconsciente, imaginação e sentimento, expressividade e comunicação, corporeidade e invenção, arte e ciência” (Malaguzzi, 2024n, p. 220, tradução minha).

Malaguzzi (2000f) explica que o significado era como se através do olhar, entendido como a pedagogia, a mente e a educação, a criança pudesse ver, pensar e recriar sempre mais, e que através dessas habilidades, o olho pulasse sobre um muro de banalidades, retórico, de conformidade, inércia e medo. Um exemplo disso pode ser observado na experiência chamada *La folla* (A multidão, tradução livre). Essa ideia nasce de um debate das crianças após o retorno das férias no mês de setembro e elas percebem que as cidades estão cheias novamente. Dessa discussão, nascem várias possibilidades: o que seria uma multidão, como as multidões são formadas,

como elas são compostas, como as crianças observam a multidão, as diferentes perspectivas e suas representações gráficas. Ou seja, pela gestualidade, as crianças recriam possibilidades de diferentes representações, como desenhos, observação de imagens, trabalhos manuais com argila e representação corporal. Em uma dessas representações, uma criança fica em pé no centro enquanto as demais se dividem para observar esse corpo de diferentes perspectivas. Dessa forma, as crianças percebem que a multidão pode ser analisada de vários ângulos e para cada uma existe um significado.

Já nessa primeira denominação recebida, percebe-se que Malaguzzi tenta oferecer ao mundo uma perspectiva diferenciada sobre a educação infantil e as formas como as crianças percebem e interpretam o mundo. Conforme explicam Cagliari e Vecchi (2020), trata-se de uma mostra que procura exaltar a criatividade através das mãos, inteligência, curiosidade, conhecimento, fantasia e a ciência das crianças de 4-5 anos colocando em evidência as formas como as crianças podem se comunicar pelas diferentes linguagens que as constituem desde seu nascimento.

Na concepção de Malaguzzi (2019), as diferentes linguagens que se constituem reciprocamente, nascem e se desenvolvem na experiência. A experiência vivenciada pelo corpo criança não se encerra no sentir imediato. Ao ser retomada, compartilhada, representada e documentada, ela se transforma em linguagem sem perder sua origem sensível. Malaguzzi (2024n, p. 221, tradução minha) explica que mesmo a linguagem visual possui muitas “palavras, sensações e pensamentos, muitos desejos e meios para conhecer, comunicar e se expressar”. Isso também pode ser observado quando Malaguzzi (2018) explica que o que as crianças aprendem, em grande parte, são resultado da própria realização voluntária como consequência de suas atividades e dos recursos oferecidos pela escola. O pedagogo (2018) complementa ao comparar o papel do adulto e da criança na aprendizagem como um jogo de *badminton*, em que o adulto e a criança precisam realizar trocas, sem hierarquia.

Apesar de não apresentar de forma explícita a relação do corpo com a experiência, Malaguzzi explica que o projeto pedagógico deve conter escolhas pedagógicas e culturais para responder a perguntas de natureza filosófica sobre os valores naturais através da unificação das diferentes linguagens da criança, inclusive a conexão de fatos que ligam as ações às linguagens verbais e não verbais que auxiliam na organização do pensamento. Dessa forma, a experiência se constrói em

torno a três aspectos fundamentais: a participação, a programação e a organização. Com a constante preocupação em relação a esses três aspectos, é possível chegar a um quarto: a gestão social (cultural e política). A constante interação desses três aspectos gera um quarto aspecto: a competência. Ou seja, a competência

é um processo aberto alimentado e enriquecido pelas contribuições que derivam da participação e reflexão comum em torno aos dados avaliativos que a própria evolução da experiência faz surgir. Ela é, portanto, um elemento em muitos aspectos decisivo para que o procedimento democrático ocorra de forma natural, motivada e correta em relação aos objetivos (Malaguzzi, 2024k, p. 181, tradução minha).

Para Malaguzzi, “o corpo está sempre ligado a uma experiência social, a um contexto. O corpo acompanha as experiências do contexto em que as crianças se movem, no pátio ou na praça”, pois o corpo “é o sustentáculo do pensamento e das experiências” (Hoyuelos, 2024, entrevista, tradução minha).

Malaguzzi também explica que a criança reconhece e faz amigos através de uma representação mais ampla que vai além do nome e afirma que “saber o nome do outro não é apenas uma denominação; é, ao mesmo tempo, seu corpo, seu gesto, sua voz, seu cabelo, seus olhos e suas atitudes” (Malaguzzi, 1989 *apud* Hoyuelos, 2021, p. 285). Dessa forma, é possível perceber que quando a criança estabelece uma relação com outros sujeitos e deles se aproxima, cria representações simbólicas associadas ao nome e ao corpo. Essa relação corporal ajuda a criança a organizar as informações no plano simbólico.

Na exposição: As cem linguagens da criança, Malaguzzi (2000a, grifos meus) explica que, pelo seu **corpo** e seus **gestos** a criança aprende a ser e a reconhecer o outro. Essa é uma tarefa árdua e envolve também o difícil papel de se reconhecer nos elementos que a circunda, e pode ser amenizada com a ajuda de um adulto. Nesse sentido, o pedagogo selecionou fotos de crianças que descobrem nos gestos, principalmente faciais, uma inteiração com ela mesmo e com as outras. A figura 21 mostra uma criança que brinca com os gestos faciais:

FIGURA 21 - A CRIANÇA QUE BRINCA COM SEUS GESTOS FACIAIS



FONTE: Malaguzzi, 2000a, p. 46-47.

A sequência fotográfica mostrada na figura 21 revela o processo pelo qual a criança explora e experimenta o corpo como expressão e conhecimento. Ao brincar intencionalmente com as próprias expressões faciais, a criança não apenas descobre as infinitas possibilidades de movimento dos músculos do rosto, mas também ensaia significados emocionais e comunicativos.

Por meio dessa experimentação lúdica, a criança mapeia o repertório de gestos que o rosto humano pode produzir e, percebe que eles estabelecem as bases da intersubjetividade e da comunicação social.

A imagem também faz eco à reflexão de Le Breton (2012) sobre o rosto como a parte do corpo humano onde se concentra os valores mais elevados e onde se consolida o sentimento de identidade e se reconhece o outro. Com base na figura 21, notamos que o rosto deixa de ser apenas uma parte do corpo para se tornar um poderoso campo de experimentação simbólica, pois no jogo facial a criança começa a ler e a escrever emoções, tanto as próprias quanto as alheias.

Em relação a construção da identidade, Malaguzzi (2000a) diz que a estabilidade e a força da própria imagem se organizam no fluxo das sensações e das inteligências criadas pelos conflitos entre a lógica das coisas e a lógica imaginativa.

Como se o sentimento do ser real e do ser imaginário se refinassem juntos. Correndo, sempre correndo, atrás de uma sensibilidade e conhecimento privilegiado que permitem sentir o batimento das próprias asas e do próprio voo, mas também de sentir onde estão, na terra, a solidariedade e as armadilhas (Malaguzzi, 2000a, p. 46, tradução minha).

Após o nascimento, a criança se descobre outras inúmeras vezes ao construir sua identidade e descobrir a si mesma. Esse é um processo longo e complexo, que começa quando distingue o rosto da mãe do de outras pessoas e aprende a reconhecer expressões. Aos poucos percebe que tem um rosto que faz parte do seu corpo e é diferente dos demais, mas passa a se reconhecer nos outros. Assim iniciam as formas de comunicação, que primeiro são espontâneas, mas depois se tornam intencionais, com uma linguagem expressiva que se torna cada vez mais complexa (Musatti, 2000). Nessa atividade, pode-se perceber como as crianças se expressam através do rosto usando vários elementos contidos nele como o olhar, o sorriso, as sobrancelhas, a junção de um gesto com as mãos junto ao rosto e como isso é interpretado e recebido pelos seus pares.

Portanto, o movimento é fruto da curiosidade da criança em relação ao ambiente, os espaços e os objetos que os compõem. Dessa forma, para Malaguzzi, alguns fatores são essenciais para a educação infantil. Em entrevista a Lella Gandini e apoiada nas ideias de Loris Malaguzzi, Rinaldi (2018b) explica que o planejamento e organização nas escolas de Reggio Emilia devem ser apoiadas em quatro aspectos: trabalho em equipe, participação (escola-família), ambiente e atividades envolvendo as crianças.

À luz dessas reflexões, o movimento do corpo criança, em Malaguzzi, não pode ser compreendido como um elemento restrito à dimensão motora, mas como a manifestação de uma experiência relacional, cultural e sensível. O corpo que se move é o mesmo corpo que sente, pensa, escuta, imagina e constrói significados em diálogo com os outros e com o mundo, organizando sua identidade por meio das experiências vividas. No entanto, esse movimento é sempre situado, provocado e sustentado por contextos concretos. Assim, compreender o corpo criança em movimento implica avançar para a análise dos espaços que o acolhem, o desafiam e o convidam à ação. É nesse entrelaçamento entre corpo, experiência e ambiente que o espaço educativo emerge como um elemento pedagógico fundamental.

4.3 O CORPO CRIANÇA EM MOVIMENTO NA CONCEPÇÃO DO ESPAÇO DE MALAGUZZI

Nos documentos que li sobre Malaguzzi, concluí que a criança precisa de um ambiente adequado que permita o movimento em liberdade e segurança, e busque a interação com diferentes espaços intimamente relacionados com a cultura onde a criança está inserida. Gallo (2025) explica que para Malaguzzi, o ambiente não é algo fixo, mas sim é constituído por espaços vivos que se transformam com as necessidades das crianças e os concebe como um verdadeiro contexto de aprendizagem, onde os pequenos podem explorar, levantar hipóteses e construir conhecimentos em relação com os objetos e com os outros. Para compreender o que Malaguzzi propõe recorro aos conceitos de ambiente e espaço proposto por Forneiro (2008), que do ponto de vista escolar, o ambiente⁴³ pode ser entendido contendo quatro dimensões que se inter-relacionam: dimensão física (o que tem no espaço e

⁴³ Para Forneiro (1998) em que o ambiente é tido como uma simbiose entre espaço físico e as relações que nele são estabelecidas, sendo o espaço a parte material do ambiente.

como ele se organiza), funcional (modo de utilização dos espaços), temporal (organização do tempo em que os espaços são utilizados) e relacional (quem se relaciona nos espaços e em quais condições). Dessa forma, a escola é um ambiente escolar que está repleta de espaços educacionais que devem ser utilizados pelos sujeitos que a compõem, de forma a usufruir de sua estrutura e dela vivenciar experiências.

O ambiente precisa oferecer condições reais para que as crianças se movimentem, brinquem e aprendam. Com base nas reflexões de Malaguzzi (2016i), o espaço e o ambiente na educação infantil não são neutros, mas constituem-se como dimensões pedagógicas diretamente vinculadas aos direitos das crianças. Trata-se de garantir ambientes que ofereçam tempo, espaço e condições para o movimento, a experimentação, o erro e a exploração, reconhecendo as crianças como sujeitos ativos na construção da experiência. Nessa perspectiva, o espaço educa ao possibilitar relações, ações e encontros que sustentam a autonomia, a participação e o protagonismo do corpo criança no cotidiano institucional.

Esse ambiente nem sempre está condicionado ao ambiente escolar, pois, para Malaguzzi (2016l), a criança aprende em vários contextos. A ambiente educativo também se estende à cidade e aos lugares onde as crianças podem se mover, explorar e aprender. Dessa forma, pelo movimento, o corpo criança estabelece uma forma de relação com o mundo ao caminhar pelas ruas, visitar praças, jardins, museus e locais de trabalho de seus pais/responsáveis através de uma experiência ativa e reflexiva. Ao se deslocar por este ambiente, a criança observa, compara, questiona e transforma o que vê em conhecimento. Esse movimento contínuo revela uma pedagogia que reconhece o espaço urbano como extensão do ambiente escolar e o deslocamento como condição essencial para que o aprendizado se torne vivo, situado e significativo.

Outra preocupação para Malaguzzi, era a criação de uma escola agradável. Segundo o pedagogo, as escolas de Reggio Emilia procuram “integrar o programa educacional com a organização do trabalho e com o ambiente, para que possa haver **movimento**, interdependência e interação máximos.” (Malaguzzi, 2018, p. 69, grifo meu). Além disso, Malaguzzi acreditava que “o ambiente é determinante nas aquisições de caráter afetivo, cognitivo e linguístico” (Gandini, 1995, p. 243, tradução minha) porque existe uma relação próxima entre o desenvolvimento pessoal da criança e a natureza das relações que elas criam com o ambiente, “em outras

palavras, personalidade e socialidade são definidas em conjunto e se condicionam mutuamente” (Malaguzzi, 2016f, p. 77, tradução minha).

Outra linha de pensamento de Malaguzzi é que o ambiente deve mudar e se ajustar continuamente em base às necessidades das crianças, das experiências, das iniciativas e das exigências. A organização espacial e didática deve compreender também os espaços dos ambientes que circundam a escola para enriquecer seus potenciais e referências físicas e culturais (Malaguzzi, 2024g). É uma prática docente a preocupação de adaptar e mudar o espaço para corresponder às necessidades das crianças que entram a cada ano. Dessa forma, é possível refletir as mudanças, evolução no pensamento e reflexões dos próprios educadores. Tudo isso baseado nas ações das crianças, que também criam a história do espaço por onde passam (Gandini, 1995). Esse direcionamento vai ao encontro do exposto por Gandini (2018) quando se refere ao pensamento de Malaguzzi ao explicar que as escolas de Reggio Emilia procuram a integração “do projeto de educação com o plano para a organização do trabalho e do contexto arquitetônico e funcional, de modo a permitir o movimento, a interdependência e a interação máximos.” (Malaguzzi *apud* Gandini, 2018, p. 146).

Inspirado por uma perspectiva sociointeracionista, próxima ao pensamento de Dewey, Malaguzzi atribui aos educadores o papel de parceiros atentos, que acompanham e incentivam os processos de descoberta das crianças, valorizando o ambiente como parte ativa da experiência educativa. Ao dialogar com a teoria de Dewey, Malaguzzi (2016j) reconhece que o interesse da criança envolve as dimensões intelectuais, motoras, subjetivas e afetivas. O interesse nasce da relação entre necessidade, desejo, curiosidade e afeto pelo objeto, que orienta a criança em direção ao conhecimento e à ação. Portanto, a pedagogia deve ser capaz de acolher e organizar esses interesses de forma sensível e equilibrada, para que o ambiente escolar se torne um espaço de experiências, onde o aprender acontece em simbiose com o viver.

Gandini (2018) explica que para Malaguzzi, o ambiente educa juntamente com uma equipe de dois professores, devendo ser flexível e modificável para permanecer atualizado e sensível às necessidades das crianças e professores com a utilização de objetos, materiais e estruturas vistos “como elementos que condicionam e são condicionados pelas ações dos indivíduos que agem nela.” (2018, p. 148).

Malaguzzi (2000) defende que, o ambiente deve estar ligado a uma arquitetura e conceitualização espacial de formas e funções que sejam capazes de

educar. Malaguzzi (2024u) se apoia nas ideias de Bronfenbrenner⁴⁴ (1917 – 2005) para explicar como o ambiente ecológico se relaciona ao desenvolvimento infantil, inclusive as mudanças naturais em relação aos papéis como o nascimento, a ida à escola, o casamento, o trabalho, os sucessos e os fracassos e assim por diante:

Bronfenbrenner diz que o desenvolvimento se define como uma mudança permanente nos modos em que o indivíduo percebe e se relaciona com o ambiente: mas não o ambiente tropológico de Lewin e nem o rarefeito e nominalista das teorias atuais, inclusive a piagetiana. O ambiente ecológico de Bronfenbrenner é múltiplo, imediato, próximo, longe, quase como uma caixa chinesa. Ele marca fortemente os eventos, ativos e protagonísticos, da criança e do homem: e compreende, além disso, as interconexões entre as diversas situações ambientais. “E essas interconexões – precisa o estudioso – podem ser também decisivas tanto para o desenvolvimento quanto aos eventos que se dão ao interno das situações singulares.” (Malaguzzi, 2024u, p. 290, grifos do autor, tradução minha).

A relação do ambiente com o sujeito é também explorada por Wallon (2015). Dessa forma, os objetos, circunstâncias e reações interferem diretamente no plano sensório-motor. Essa união existente entre o espaço e a atividade sensório-motora recebe o nome de inteligência espacial, pois

é no espaço que devem exprimir-se soluções cuja fórmula não é nem verbal nem mental; é, enfim, à intuição de relações que existem ou poderiam existir no espaço que a análise dos resultados constatados nos permitirá reduzir a inteligência das situações (Wallon, 2015, p. 51).

Contudo, na relação da inteligência e o ambiente, Malaguzzi também se referia a outros teóricos como Popper, Gardner e Mounoud. Ele defendia que o cérebro não poderia ser definido somente pela genética, mas que pudesse negociar seus vínculos também com o ambiente e, através das relações que se cria com o ambiente, são criadas as interconexões cerebrais (Malaguzzi, 2024r). “O ambiente deve ser preparado de modo a interligar o campo cognitivo com os campos do relacionamento e da afetividade” (Malaguzzi, 2016, p. 73).

⁴⁴ A teoria ecológica de Bronfenbrenner explica como o desenvolvimento humano é influenciado por diferentes sistemas interconectados que cercam o indivíduo. Esses sistemas incluem: Microssistema: ambiente imediato (família, amigos, escola); Mesossistema: interações entre os microssistemas (ex.: relação entre escola e família); Exossistema: contextos indiretos que afetam o indivíduo (ex.: trabalho dos pais); Macrossistema: cultura, valores e normas sociais mais amplas; Macrossistema: mudanças ao longo do tempo na vida do indivíduo e nos contextos. Cada sistema exerce influência recíproca, moldando o desenvolvimento (Christensen, 2016).

Em 1980, Malaguzzi publicou um artigo intitulado *Il vecchio e il nuovo* e, abre uma discussão a respeito do ambiente e da inteligência. O pedagogo (2024h, p. 117, tradução minha) diz: “precisamos rediscutir o significado, muito isolado e racional, da inteligência, de quais outras dotações e capacidades ela, para se exprimir, tem necessidade”. Ele levanta uma questão que não se sabe o quanto a inteligência seja genética ou seja influenciada pelo ambiente já que a motivação possui componentes genéticos e interage com o ambiente. Na falta de uma resposta objetiva, ele explica que a regra é:

acreditar no talento de todos os indivíduos, todas as crianças e garantir a eles aquilo que de qualquer forma se deveria oferecer aos dons geneticamente naturais para que se manifestem realmente, ou seja, uma relação rica, estimulante, inteligente, unitária e tranquilizadora com o ambiente (Malaguzzi, 2024h, p. 118, tradução minha).

Em uma fala de Malaguzzi (2016e), no ano de 1957, o pedagogo faz referência a Henri Wallon para falar dos ambientes⁴⁵ que são capazes de proporcionar a vontade de se esforçar ou de desistir.

Estas surgem no ambiente, o ambiente das pessoas e das coisas. A mãe, os parentes, os encontros habituais e inusitados, a escola, são tantos contatos, tantas relações e instituições através dos quais ela faz parte da sociedade, voluntariamente ou à força. A linguagem interpõe um obstáculo ou uma ferramenta entre ela e seus desejos, entre ela e as pessoas, que ela pode ser tentada a contornar ou a dominar. Os objetos, aqueles mais próximos dela, que têm uma forma; sua tigela, sua colher, seu penico, suas roupas, a eletricidade, o rádio, as tecnologias mais antigas e as mais recentes, são para ela um incômodo, um problema ou uma ajuda, repelem-na ou atraem-na e moldam suas atividades (Malaguzzi, 2016e, p. 54, tradução minha).

A reciprocidade das interações entre o sujeito e o ambiente permite o estudo da criança contextualizada através de espaços físicos, relações humanas, objetos, conhecimentos culturais específicos e, para Wallon, a interação da criança com determinados contextos, depende de sua idade, que se transforma junto a ela. Ou seja, a criança se relaciona com o ambiente de forma diferente e de acordo com seus interesses pessoais, que variam de acordo com a idade. À medida que ela aplica condutas, também retira do meio, recursos para sua ação (Galvão, 1995). Para Malaguzzi (2016e), desde os primeiros meses de vida, as crianças iniciam seu

⁴⁵ Wallon utiliza a palavra **meio** para falar sobre o ambiente. Para uma leitura mais fluida, mantive a palavra ambiente que é usada por Malaguzzi.

desenvolvimento intelectual e afetivo em uma simbiose onde a emoção guia a inteligência e o movimento. Esse processo crucial, no entanto, não ocorre no vazio; é moldado de forma decisiva pelo ambiente físico e social, pelos pais e pela qualidade das relações que se estabelecem.

Inspirado nas ideias de Wallon, Malaguzzi (2016e) explica que as primeiras experiências sensoriais e afetivas são fundamentais para a formação psíquica e emocional, sendo as privações precoces profundamente danosas nesses níveis. Essa observação é também feita por Paula, Alessi e Garanhani (2025) ao abordarem um contexto em que os pais, e eu adiciono também os adultos, a escola e os professores em geral, devem ser conscientes da diferença entre risco e perigo. É característica das crianças usar seu corpo para conhecer o mundo e explorar o ambiente e os espaços, nesse sentido, compreender essa diferença entre o perigo de uma criança colocar o dedo na tomada e o risco de querer ficar subir no sofá é essencial para a autonomia desse corpo criança.

Nas palavras das pesquisadoras (2025, p. 64), é necessário “engajar-se nas experiências arriscadas dos bebês de modo a se colocar disponível corporalmente, para que eles possam vivenciar riscos da forma mais segura quanto possível”, pois “as crianças precisam aprender a habilidade social de avaliação dos riscos, habilidade essa que só pode ser desenvolvida pela própria experiência de arriscar-se” (Paula, Alessi e Garanhani, 2025, p. 49). As privações sensoriais precoces causam danos profundos, que vão além do físico, atingindo principalmente a esfera psicológica e afetiva (Malaguzzi, 2016e). Por isso, Malaguzzi acreditava que o *Asilo Nido* não deveria substituir a mãe, mas ser “um lugar com identidade própria. Um lugar amigável, com uma atmosfera adequada” (Hoyuelos, 2020, p. 121, tradução minha).

A criança constrói sua autonomia e identidade num diálogo constante com o adulto, que deve estar presente como suporte e não como imposição. Nesse sentido, a crise entre dependência e autonomia, destacada por Malaguzzi (2016e), é uma etapa necessária para o corpo criança. Se o adulto protege em excesso, inibe a responsabilidade e o desejo de agir; caso se ausente, gera desamparo ou indiferença. O ambiente, portanto, precisa favorecer esse jogo de tensões, permitindo que a criança se mova, sinta e se diferencie, em um espaço que acolha o conflito como parte vital da formação do sujeito.

Para Malaguzzi, as interações das crianças com o ambiente e o espaço se mesclam às experiências que são construídas e vivenciadas pelas crianças no seu

dia a dia. O pedagogo enfatiza que as experiências são construídas por uma mescla de situações que conduzem a criança a experimentar. Essas experimentações passam pelo afeto dos professores através de um conceito de vivência que provém do idioma espanhol, ou seja, de uma experiência cheia de vida, de emaranhados, relações e interferências funcionais (Malaguzzi, 2024I). Nas palavras de Malaguzzi (2016j, p. 79, tradução minha): “como em todas as sociedades primitivas, o afeto desempenha um papel muito importante, contaminando todos os elementos racionais e sendo a base da conduta espontânea.”

Na escola, a criança possui o direito a um espaço adequado de movimento que não se reduz à metragem necessária para circular, brincar, aprender ou socializar, mas envolve a qualidade dos espaços e das ações que possibilitam às crianças serem produtoras ativas de experiência, que inclui também o direito à bagunça, entendido como condição para experimentar, errar, explorar e aprender fazendo, com liberdade e menor inibição (Malaguzzi, 2016i).

O corpo e a organização do espaço são importantes pois para Malaguzzi “o corpo nunca está sozinho, mas sempre em contextos e cenários que são éticos, estéticos e politicamente organizados” (Hoyuelos, 2024, entrevista, tradução minha) e na análise das obras de Malaguzzi, é bastante comum se deparar com textos que abordam também aspectos políticos. Isso se dá ao fato que para Malaguzzi, tudo tinha um significado político (Rossi, 2018). Assim, a criança deve se sentir pertencente ao espaço, entendido como físico, psicológico e político, para poder vive-lo ativamente e criticamente como história pessoal (Malaguzzi, 2024c). Ter espaço suficiente não se limita à dimensão física necessária para essas ações, mas envolve também a qualidade do espaço e das experiências que ele possibilita, como ambiente. É nesse contexto que as crianças podem se tornar criadoras e participantes ativas de suas próprias vivências (Malaguzzi, 2016j).

A organização das escolas para crianças pequenas é uma preocupação de Malaguzzi e, em 1978 e 1979, o pedagogo, também conhecido por oferecer formação continuada a docentes, propõe o seguinte programa formativo:

formação cultural, reuniões em sala de aula, relações adulto-menino-menina, observação da infância para saúde e prevenção, o estado atual do *nidi*, alimentação, os problemas da mulher, da família e da criança, os sintomas das doenças, **a organização espaço-ambiental**, a continuidade educativa entre o *nido* e a escola infantil, **a educação da mão** (trabalho com atelieristas), as mudanças na família hoje, hipóteses didáticas na experiência

dos *Asili Nido*, a pesquisa em sala de aula, como as crianças se comunicam no primeiro ano de vida, **a linguagem das crianças**, a socialização de meninas e meninos através das relações com colegas e adultos, **espaços e materiais**, as relações entre meninos, meninas e auxiliares de limpeza e cozinha, o crescimento da inteligência e da capacidade de conhecimento do menino, da menina e da infância e sua identidade (Hoyuelos, 2020, p. 167, grifos meus, tradução minha).

Nas escolas infantis de Reggio Emilia, o ambiente recebe uma atenção especial, visando proporcionar espaços amistosos e confortáveis às crianças, famílias e professores. Em entrevista a Gandini (2018), Malaguzzi fala sobre a primeira escola municipal dirigida às crianças pequenas que foi inaugurada em 1963, em Reggio Emilia, na Itália. Tratava-se de uma escola⁴⁶, com duas salas de aula e que comportava confortavelmente 60 crianças e que atendia uma forte demanda da época, “de melhor qualidade, livre das tendências à caridade, não meramente custodiais e de modo algum discriminadora” (Malaguzzi, 2018, p. 59).

Hoyuelos (2020) explica que as escolas possuíam, no início, salas de aula, banheiro e cozinha, mas que já existia uma preocupação e cuidado com o ambiente, por isso Malaguzzi prezava as saídas e o contato com o ambiente que circundava a escola, como as praças, estabelecimentos comerciais e ruas do bairro. Assim, o ambiente onde as crianças estão inseridas serão determinantes para que as experiências vividas na Educação Infantil ganhem uma outra dimensão. Não somente o espaço em si é importante, mas também as materialidades que o constitui. Nesse sentido, sabendo que a sociedade e a cultura estão em constante movimento, é necessário que o ambiente também se modifique.

Rinaldi (2018b) adiciona que as escolas infantis de Reggio Emilia possuem características únicas e funcionam como um laboratório permanente em que todos contribuem, a partir das ideias das crianças. E é também a partir das ideias das crianças que aparece a *piazza*. Em entrevista a Gandini (1995), no ano de 1992, Vecchi explica que, em 1976, foi formado um grupo de trabalho para analisar como as crianças se moviam. Para essa observação, os envolvidos nessa pesquisa observaram diferentes faixas horárias e procuraram perceber as relações que eram estabelecidas na *piazza* entre os diferentes atores que por ela transitavam. Os resultados foram compartilhados com o comitê de gestão e com os professores, e

⁴⁶ Essa escola se chamava Robinson e foi inicialmente cedida pela prefeitura com uma construção de madeira. Após 3 anos, pegou fogo. Um ano depois foi reconstruída com tijolo e concreto (Hoyuelos, 2020).

decidiram por transformar as sessões em três espaços que permitiram uma maior identificação dos envolvidos com o próprio espaço (Gandini, 1995).

Em 1976, foi inaugurada a escola chamada *Arcobaleno* (Arco-íris, tradução livre), “uma estrutura arquitetônica muito bem pensada, com características identificadoras que depois será conhecida como o projeto espaço-ambiental das escolas de Reggio Emilia” (Hoyuelos, 2020, p. 122, tradução minha). E que possuía uma grande praça para jogos que envolviam o movimento do corpo. Era um ambiente composto por espaços que permitiam a exploração e descobrimentos capazes de gerar cultura em uma sociedade complexa. As escolas eram pensadas para que, já no hall de entrada, existisse a informação sobre a organização da escola. “O hall de entrada leva ao espaço central, ou *piazza*, o local dos encontros, jogos e outras atividades que complementam aquelas da sala de aula.” (Malaguzzi, 2018, p. 69).

Para Malaguzzi (2024v) os espaços e suas organizações, são meios de expressão e de comunicação.

De expressão porque exprimem e documentam, de forma atualizada, as experiências das crianças em relação aos objetivos didáticos e educativos; de comunicação porque transferem esses conteúdos ao conhecimento e avaliação das famílias (2024v, p. 156, tradução minha).

A escola deve ser vista como um ambiente que contém espaços em constante coevolução, onde se entrelaçam dimensões individuais e coletivas da comunicação. Trata-se de um ambiente que acolhe diversas experiências de vida diversas, sejam elas formais ou informais e, ao fazê-lo, constrói uma identidade própria, marcada pelas relações que nela se inscrevem. É também um lugar de participação, em que sujeitos distintos interagem de modo ativo, produzindo sentidos para si e para a comunidade, numa dinâmica contínua de formação e transformação (Hoyuelos, 2020).

Em relação às crianças menores, Gandini (2018) explica que existe também uma preocupação em proporcionar um espaço adequado às atividades e conforto dos bebês. Por exemplo,

Existem salas cobertas com carpetes e travesseiros, onde as crianças podem engatinhar seguramente ou aconchegarem-se com uma professora para olhar um livro de figuras ou ouvir uma história. Existe um grande espaço com equipamentos apropriados para o movimento. Mas existe também um *atelier* onde as crianças fazem explorações com tintas, marcadores, farinha, argila e muito mais.

...

nas pré-escolas, na sala de aula do grupo mais jovem, mais espaço é deixado na sala para que o grupo menor brinque com materiais não estruturados como blocos, legos, animais de brinquedo e materiais reciclados. A área coberta com tapetes é maior, para permitir que as crianças brinquem no chão; além disso, existe uma outra área, ampla, rica de pequenas réplicas de panelas e louças geralmente encontradas nas casas e potes de macarrão de diferentes tamanhos e feijões de diferentes cores (Gandini, 2018, p. 145).

“Pode ser que o adulto possa viver de pensamentos e imagens mentais. Mas, de certo, a criança não” (Malaguzzi, 2024j, p. 121, tradução minha). Essa é uma crítica que Malaguzzi fazia em relação aos espaços que confinam as crianças sentadas e reduzem suas potencialidades de movimento até a década de 1980. Ele dizia que as escolas têm uma tendência a reproduzir espaços que não combinam com a pedagogia para as crianças e as únicas artes que aparecem são a da voz e da palavra. Era uma crítica ao sistema autoritário de algumas escolas e linhas de pensamento que permeavam a Itália nesse período e rebatia ao dizer que as crianças “precisam praticar os espaços, variar os interlocutores, afundar os olhos, as mãos, a mente nas coisas, de ter relações intensas” (Malaguzzi, 2024j, p. 121-122, tradução minha).

Esses espaços, projetados pelos adultos, precisam ser organizados para proporcionar experiências educativas, com conteúdos relacionados ao próprio conteúdo e o método, relacionado ao próprio ao método. Os adultos precisam se atentar ao fato que o espaço e os instrumentos não bloqueiem os outros espaços e instrumentos que, fora das instituições, participam sempre da formação da criança e que são, historicamente, onipresentes (Malaguzzi, 2024j).

Malaguzzi comenta sobre uma viagem feita ao *Rousseau Institute* e na *École des Petits* (Escola para Crianças Pequenas) de Piaget em Genebra. Após essa viagem e inspirado em Piaget, decide por trabalhar com números, matemática e percepção. Contudo, sempre de maneira a não impor atividades às crianças, o pedagogo direciona seu trabalho às explorações naturais advindas das experiências cotidianas da vida, das brincadeiras, negociações, pensamento e fala das crianças (Malaguzzi, 2018). Hoyuelos (2021, p. 96) explica, que por influência das teorias piagetianas e do descobrimento da etologia⁴⁷, a criança ativa seus recursos genéticos sobre o ambiente, “por meio de interferências, experiências e interconexões com as disposições ambientais.”

⁴⁷ Estudo do comportamento humano e do animal.

Moss (2016) explica que o interesse de Malaguzzi por Piaget revela sua atenção aos processos de formação do pensamento infantil e à relação entre ação, corpo e ambiente. Ao estudar o modo como as crianças constroem o raciocínio lógico e matemático, ele reconhece que esse pensamento nasce das experiências concretas e das interações com o espaço e com os outros. Para Malaguzzi, o ambiente escolar deve oferecer condições para que essas ações se transformem em pensamento, unindo movimento, linguagem, arte, ciência e música. Nessa perspectiva, o espaço se torna parte ativa do aprender, um território que dá forma às cem linguagens, sustentando a curiosidade e a busca de sentido.

Gandini (2018, p. 141) também expressa a importância do espaço na educação infantil: “o espaço reflete a cultura das pessoas que nele vivem de muitas formas e, em um exame cuidadoso, revela até mesmo camadas distintas dessa influência cultural.” A autora (1995) reforça que os educadores de Reggio Emilia preconizam a teoria socioconstrutivista da aprendizagem em que, a estrutura, a escolha dos materiais e o modo em que eles ficam distribuídos, são um convite à exploração oferecido pelo próprio ambiente. Além disso, as ações das crianças contribuem para moldar o espaço. Hoyuelos (2021) acrescenta que a teoria socioconstrutivista permite uma visão da criança como sujeito, pronta para interagir com o ambiente e, dessa relação, poder dar, receber e desenvolver suas potencialidades. E um dos espaços mais conhecidos na abordagem reggiana é a *piazza*. Trata-se de um espaço comum que desempenha um papel importante dentro da escola. Para Malaguzzi, a *piazza* desempenha valores educativos e políticos contemporaneamente entre diversos atores (entre crianças, crianças e adultos e, entre adultos) (Bondioli, 2020).

Um outro espaço idealizado por Malaguzzi dentro da escola é a cozinha. Ele via a cozinha como um espaço central na vida da escola, refletindo sua visão de educação como uma prática comunitária e integrada. A cozinha era mais do que um local de preparo de alimentos; era um ambiente de convivência, cultura e aprendizado, onde as crianças podiam explorar sentidos, experimentar ingredientes e compreender a importância da alimentação como parte da identidade individual e coletiva. Para Malaguzzi, a cozinha satisfaz as necessidades do corpo e da fome (Malaguzzi, 2024p). Ele acreditava que o ato de cozinhar, comer e compartilhar refeições fomentava o diálogo, a colaboração e os vínculos entre as crianças, os educadores e as famílias, promovendo uma educação que valorizava as experiências cotidianas

como fundamentais para o desenvolvimento integral. Malaguzzi dizia que infelizmente a lei instituiu imagem “bipartida e hierarquizada: aqui a cabeça, lá o corpo, aqui o docente, lá a cozinheira, aqui os blocos lógicos de Dienes, lá as panelas, os fogos, os instrumentos de cozinha: na chave psicanalítica aqui o eu, lá o não eu” (Malaguzzi, 2024p, p. 278, tradução minha).

Um espaço que merece especial atenção é o *Atelier*. Para Malaguzzi (2018, p. 80), é um “local onde as diferentes linguagens das crianças podiam ser exploradas por elas e estudadas por nós em uma atmosfera favorável e tranquila.” Em entrevista cedida a Gandini (2018), ao ser abordado sobre o papel do *Atelier* como um projeto educacional, Malaguzzi explica que suas ideias poderiam ter sido ainda maiores, no sentido que uma escola poderia ser composta de diferentes laboratórios de *Atelier*, para que a criança pudesse fazer bagunça⁴⁸ com as mãos. Dessa forma, a criança uniria mãos e mente durante seu processo de aprendizado nos mais diferentes ambientes.

A origem do *atelier* coincide com a fascinação que Malaguzzi mostrava pelas teorias da percepção e a Gestalt. Hoyuelos (2024) explica que a teoria Gestaltica foi uma inspiração inicial para Malaguzzi, mas que depois ocorreu uma superação didática que se tornou mais evidente com a chegada de uma experiência artística. Sobre a Gestalt, Hoyuelos (2024, entrevista, tradução minha) diz: “Existe essa inspiração sobre a percepção que interessa muito a Malaguzzi, depois, para mim, a Gestalt foi superada pela teoria, pela filosofia e pelo paradigma da complexidade”.

Moss (2016) acredita que a ideia do *atelier* tenha sido inspirada pelas reflexões realizadas sobre as Colônias de Férias que tiveram seu nome alterado para Casa de Férias. O pesquisador (2016) encontrou essa possibilidade em um ensaio escrito por Malaguzzi, em 1953, que tratava do conceito de saúde.

Nele, Malaguzzi, em consonância com a cultura da época, discute os desenhos infantis como ferramentas para o conhecimento psicológico, para o psicodiagnóstico e a terapia; mas com paralelos ainda experimentais desenvolvidos entre a linguagem verbal e a linguagem do desenho, que identificam estruturas profundas semelhantes e que abririam um novo

⁴⁸ Malaguzzi utiliza a expressão bagunça se referindo às ideias de David Hawkins (1913 - 2002). Hawkins foi um filósofo que ajudou a moldar a reforma progressista na década de 1960. Influenciou muitos educadores por suas teorias e dividia a filosofia da aprendizagem em dois conceitos: o primeiro é o professor como aprendiz e o segundo, “busca enfatizar e valorizar os ambientes de aprendizagem, no qual devem possuir os materiais do cotidiano disponíveis para que as crianças e os adultos possam iniciar as suas pesquisas, explorações e investigações” e assim, fazer bagunça (Schaberle, Sousa, Andrade, 2018, p. 86).

caminho de pesquisa, muito provavelmente contribuindo para a eventual invenção do que seria o *atelier* na *scuola dell'infanzia*. Uma possível prova disso pode ser encontrada no fato de que certos textos aqui mencionados seriam usados muito mais tarde nas escolas com grupos de crianças: embora com uma atitude de leveza e em um contexto educacional – não diagnóstico – e com a curiosidade de tentar entender até que ponto a presença cotidiana do *atelier* nas escolas poderia ter modificado alguns dos resultados de um teste de desenho. (Moss, 2016, p. 13, tradução minha).

Dahlberg e Moss (2017) explicam que com a coragem e determinação de Malaguzzi, os ateliês e seus profissionais foram integrados às escolas e protegidos contra cortes futuros. O mesmo aconteceu com as cozinhas e cozinheiras, que eram comparadas aos ateliês e seus responsáveis. Essa visão reflete a crença de Malaguzzi na importância de ambos para sua concepção de educação na primeira infância.

O *Atelier* é um espaço em que a criança tem a possibilidade de criar usando seu corpo e mostrar aos pais toda sua inteligência. Muitas vezes, os pais não imaginam os recursos e habilidades que as crianças possuem e, através do *Atelier* e dos registros realizados pelos professores, é possível demonstrar como as crianças pensam e se expressam pelo movimento de seus corpos (Gandini, 2018). Por meio das experiências vividas dentro desses espaços é possível valorizar outras linguagens, sobretudo a do gesto e das expressões (Hoyuelos, 2020).

Malaguzzi (2018, p. 69) explica que o *atelier*, o estúdio e o laboratório da escola foram estabelecidos “como locais para manipulação ou experimentação com linguagens visuais separadas ou combinadas, isoladamente ou juntamente às linguagens verbais.” Segundo Vecchi (2017), Loris Malaguzzi buscava uma pedagogia aberta às linguagens poéticas, que não se limitasse a modelos fixos ou fórmulas prontas e considerava insuficiente rotulá-la rapidamente como uma pedagogia baseada no socioconstrutivismo, mesmo reconhecendo seu valor e clareza.

Segundo Malaguzzi, o *atelier* parte

de um desenho complexo, um espaço adicional onde aprofundar e usar a mão e a mente, aprimorar o olhar, a aplicação gráfica e pictórica, sensibilizar o bom gosto e o senso estético, descentralizar-se em projetos conjuntos com as atividades disciplinares da turma, investigar as motivações e teorias das crianças desde o rabisco em diante, variar instrumentos, técnicas e materiais de trabalho, favorecer tramas lógicas e criativas, familiarizar-se com as sintonias e as discrepâncias das linguagens verbais e não verbais, o ateliê não poderia se configurar senão como um sujeito-mediador de uma prática polivalente, provocadora de eventos específicos e interconectados: transferindo formas e conteúdos para a proposta educativa cotidiana. (Malaguzzi, 2024s, p. 328, tradução minha).

O pedagogo (2024s) complementa que o seu papel, nasceu como uma retaliação à marginalidade e ao servilismo da educação expressiva e de uma concepção pedagógica feita de palavras e ritos, para a recuperação de uma criança mais rica em recursos e interesses, interacionista, construtivista.

Malaguzzi (2018) explica que a conquista do *atelier* foi importante para a pedagogia pensada por ele, mas que sua vontade, era a de criar uma escola nova composta por diversos tipos de *ateliers*. Contudo, diante da impossibilidade, menciona que esse espaço é importante para que as possibilidades criativas entre as diferentes linguagens fossem possíveis. Além disso, o *atelier* proporcionou uma comunicação efetiva com os pais que, podiam ver, através da documentação pedagógica, como as crianças pensavam e se expressavam “por meio de suas mãos e de sua inteligência, como brincavam e jogavam umas com as outras, como discutiam hipóteses, como sua lógica funcionava” (Malaguzzi, 2018, p. 79).

Em conversa com Vecchi (2017), Simona Bonilauri⁴⁹ explica que Malaguzzi atribuiu ao termo **experiência** a oportunidade de ganhar força dentro de um projeto pedagógico. Quando ele dizia: Nós nos ocupamos com o homem, ele se referia a algo mais amplo, que não separa as competências das crianças das dos adultos. Ele insistia contextualizar as técnicas para criar experiências. A técnica foi colocada a serviço de um projeto maior, que vai além de uma pedagogia restrita. Foi essa visão ampla sobre o homem e para o homem que levou Malaguzzi a inserir o *atelier*.

Malaguzzi (2018) acreditava que o *atelier* mobilizava a criatividade, que nasce da experiência diária. “A criatividade exige que a escola do saber encontre conexões com a escola da expressão, abrindo as portas (este é nosso slogan) para as cem linguagens das crianças.” (Malaguzzi, 2018, p. 82). Além disso, Malaguzzi acreditava que a inteligência não era algo exclusivo do cérebro, mas sim de todo o corpo e tem a ver com as emoções (Hoyuelos, 2021). Ou seja, o *atelier*, um espaço onde as crianças são encorajadas a usar a criatividade por meio das experiências, é um espaço onde a criança usa sua inteligência com o corpo em movimento.

Essa inteligência corporal, pode ser observada desde o nascimento, conforme nos explica Malaguzzi (Malaguzzi, 1986 *apud* Hoyuelos, 2021 p. 137): “Pouco após nascer, a criança desenha, embora não pareça que ela seja capaz de fazer rabiscos,

⁴⁹ “Pedagoga, que após um breve hiato de ensino na Escola Municipal da Infância Diana, desde 1982 é coordenadora pedagógica nas creches e nas escolas municipais da infância de Reggio Emilia” (Vecchi, 2017, p. 116).

de desenhar. Não tem um lápis entre as mãos, mas os gestos que traçam suas mãos, suas pernas e seu corpo já são um princípio de grafismo.”

Um exemplo pode ser encontrado na experiência *Il colore tra le mani* (A cor entre as mãos, tradução livre), que foi composta de três projetos. O primeiro, descrito por Malaguzzi, retratava A heresia da luz e da cor (*Eresia della luce e del colore*, em italiano). Hoyuelos (2020) explica que esse projeto partiu de ideias de como a cor é luz ou como a cor é encontrada naturalmente no ambiente. A figura 22 mostra as crianças enquanto manuseiam as cores.

FIGURA 22 - CRIANÇAS MANUSEANDO AS CORES



FONTE: Malaguzzi (2000e, p. 62).

Nesse texto, Malaguzzi (2000e) nos convida a olhar para a luz e a cor como partes vivas do mundo e da experiência humana. Ele alerta que, muitas vezes, passamos por elas sem percebê-las, reduzindo-as a nomes e tintas. Assim, as crianças devem se aproximar desse universo sensível, explorando a luz e a cor com curiosidade, emoção e imaginação.

O desafio reside em ajudar as crianças a materializar e desmaterializar a luz e a cor a ponto de senti-las dentro e fora de si, misturando-as e distinguindo-as, apreciando suas relações e efeitos. E extrair delas, além de estados de bem-estar físico e psicológico e felicidade, uma gama extraordinária de interações sensoriais e perceptivas: visuais, olfativas, auditivas, espaciais, temporais, estéticas, representacionais, lógicas, linguísticas, imaginativas e fantásticas (Malaguzzi, 2020e, p. 61, tradução minha).

Nesse episódio, o corpo criança se afirma como categoria analítica central, pois é pelo movimento que a criança investiga, comunica e constrói conhecimento, transformando a experiência com o movimento em linguagem.

Gandini (1995) explica que a pessoa que trabalha como professor dentro do *atelier* é chamada *atelierista*, que é uma pessoa treinada em artes visuais. Esses professores trabalham a expressão das crianças através de processos cognitivos e simbólicos. Assim, os *atelieristas* devem explorar as diferentes linguagens das crianças em uma atmosfera favorável e tranquila (Malaguzzi, 2018).

Desse modo, o *atelier* é um exemplo de espaço onde o corpo criança em movimento se traduz em linguagem. As linguagens que ali emergem nascem do encontro entre gestos, materiais, superfícies, resistências, texturas e possibilidades oferecidas pelo ambiente. É na relação com esses elementos que a criança experimenta, formula hipóteses e constrói significados, ao mobilizar uma inteligência que é corporal. Assim, os objetos que compõem o *atelier* devem ser entendidos como mediadores da experiência, provocadores do movimento, do pensamento e da expressão infantil, pois os objetos “oferecem ofertas e possibilidades múltiplas de jogo, trabalho, exploração, pesquisa, interação, imaginação, motricidade, aprendizagem, conhecimento, autonomia, orientação e domínio espacial etc.” (Catellani *et al.*, 2024, p. 452, tradução minha).

Ao refletir sobre a relação entre as crianças e os objetos em uma palestra realizada no ano de 1991, Malaguzzi (2016k) chama a atenção para a necessidade de reconhecer o valor próprio dos objetos e sua presença ativa nas relações humanas. Diferentemente da concepção piagetiana, em que os objetos aparecem como elementos inertes, subordinados à ação e à coordenação da criança, Malaguzzi propõe vê-los como parte de uma sociedade que pensa, portadores de histórias, significados e vínculos afetivos que atravessam a experiência educativa. Nesse sentido, os objetos não são apenas instrumentos funcionais, mas extensões do corpo. Seriam como próteses corporais que participam da construção do conhecimento e da mediação das relações. Ao interagir com eles, as crianças não apenas exploram materiais, mas se relacionam com memórias, culturas e modos de estar no mundo, revelando que aprender é também um modo de habitar os objetos e ser habitado por eles.

Em texto publicado no ano de 1977, Malaguzzi (2024d) explica a necessidade da interação da criança com grandes objetos na primeira e segunda infância. Para o

pedagogo, os grandes objetos “são aqueles que por proporção, solidez, qualidade e função permitem aos pequenos uma ampla e real praticabilidade de uso e fruição” (Malaguzzi, 2024d, p. 37, tradução minha). A criança quando entra em contato com esses objetos devem fazer uso de habilidades motoras, força e coordenação muscular que, sozinhas ou em pequenos grupos, encontram lugar para estabelecer relações de afetividade, emoção, imaginação e socialização. Os grandes objetos, ao serem inseridos dentro de espaços criados e projetados para crianças, permitem seus corpos encontrem uso para estabelecer relações de criação e imaginação. Essas relações e ações são movidas por emoções que produzem experiências vitais. Malaguzzi, ao observar as crianças e os grandes objetos, verificou que as relações que são criadas entre eles são

repletas de gestos, experimentações, temores, repensamentos, propósitos, atos destemidos, medidas precisas, olhares, saídas estratégicas, invenções, soluções variadas, convites e repulsas, seduções e traições, caretas, gritos, canções de vitória, de histórias começadas e não terminadas, de comentários excelentes e de silêncios reservados, de canções impiedosas e de protelações calculadas. É uma história complexa, individual e coletiva que recomeça e se afina diariamente (Malaguzzi, 2024d, p. 37, tradução minha).

Assim, as relações desses grandes objetos são enriquecidas pelas oportunidades de espaços que são criadas dentro do ambiente. Espaços esses que devem ser dedicados às necessidades das crianças de realizar movimento em segurança (Malaguzzi, 2024d). Nessa experiência proposta por Malaguzzi, as crianças usam sua versatilidade para trabalhar com esses objetos. Malaguzzi (2000d, p. 72, tradução minha) explica que, em um momento em que os objetos são descartados e inutilizados, existem as crianças prontas a dar-lhes vida “através de um encontro com a versatilidade, intacta, apesar de tudo, das crianças.”

Pelas fotos publicadas, percebe-se o quão criativas são as crianças e o quanto elas conseguem dar significados diferentes aos objetos e construir esculturas. Apesar de não terem sido registradas imagens em que as crianças as estavam construindo, sabe-se que as sensibilidades de seus corpos foram primordiais para que isso ocorresse. A figura 23 mostra um elefante que foi confeccionado pelas crianças usando material descartado.

FIGURA 23 - ELEFANTE CONFECCIONADO POR CRIANÇAS



FONTE: Malaguzzi (2000d, p. 75)

Conforme podemos observar na figura 23, a relação estabelecida com os objetos e com o espaço revela o corpo criança como sujeito biocultural, cuja corporalidade se constrói na interação entre natureza, cultura e experiência vivida.

Malaguzzi (1995 *apud* Hoyuelos, 2021) afirma que é preciso aprender com as crianças e zelar para que elas não apenas assumam a forma da experiência, mas sejam quem lhe dá forma. Nesse sentido, é o corpo criança que gera sua própria cultura. Nas palavras de Hoyuelos (2021, p. 221) “a inteligência é a capacidade de produzir estratégias, e são as estratégias que alimentam a aprendizagem”.

Daí os maravilhosos jogos que surgem e crescem a partir de materiais e objetos pouco confiáveis, montados com habilidade, invenção, cálculos rápidos e raciocínio sutil, a perfeita coexistência de medidas, volumes, resistências e equilíbrios para chegar a formas e representações de planejamento e intencionalidade diversos. A ponto de infundi-las com projeções de histórias e desejos íntimos e pessoais, como na caixa de lata onde a escaiola cimenta o pequeno tesouro, ou na caixa que abriga estranhas cenografias cujas imagens evocam referências e prováveis símbolos ocultos; ou como nas delicadas exposições de luzes que parecem terras distantes onde o maravilhoso está, por alguns centavos, ao alcance (Malaguzzi, 2000d, p. 72, tradução minha).

Malaguzzi (2018) explica que podemos observar a aprendizagem das crianças pelo modo como entram nas atividades e elaboram suas estratégias, e pelas

transformações que produzem nos objetos. Adultos e crianças aprendem de formas distintas, com procedimentos, princípios e caminhos próprios. As interações que ocorrem entre as crianças e os objetos se dão pelo corpo em movimento.

Dentro da perspectiva de Malaguzzi, a escola deveria trabalhar com grupos pequenos de crianças. Ele acredita que isso favorece a construção de relações mais profundas, tanto entre as crianças quanto com os adultos. Além disso, permite uma observação mais atenta e personalizada, respeitando os ritmos individuais e mobilizando a colaboração, o diálogo e a troca de ideias. Em grupos menores, as crianças têm mais oportunidades para expressar suas opiniões, explorar suas curiosidades e desenvolver autonomia, fortalecendo o aprendizado coletivo e valorizando suas múltiplas linguagens.

- A criança aprende interagindo com seu ambiente e transformando ativamente suas relações com o mundo dos adultos, das coisas, dos acontecimentos e, de forma geral, com os coetâneos. Nesse sentido participam da construção de si e do outro.
- A interação entre crianças e crianças têm um valor fundado nas experiências dos primeiros anos de vida. É uma necessidade, um desejo, uma necessidade vital que cada criança traz consigo, e pedem que fiquem satisfeitos através da preparação de situações favoráveis.
- A interação das crianças em pequenos grupos permite negociações e dinâmicas comunicativas mais frequentes, cativantes, produtivas e variadas e não menos importantes de quanto possa oferecer a interação da criança com o adulto.
- Se reconhece que as autoaprendizagens e as co-aprendizagens das crianças (que possuem no seu entorno muitas experiências interativas construídas e construíveis com a ajuda dos adultos) têm um papel específico na organização das condutas e das ideias que são o resultado dos processos e das estratégias promovidos na educação infantil
- A interação entre crianças coloca em jogo condutas sociais, emocionais, comunicativas e cognitivas. Serão as variáveis dos conteúdos e das formas dos processos interativos e delinearão qualidade e quantidade, modificações e coordenação do ponto de vista para chegar a resultados que muito mais raramente são alcançados por crianças que trabalham isoladamente
- Cada interação pode, portanto, produzir reatividades diversas que se identificam no enriquecimento das relações interpessoais, das capacidades de escutar e resposta, das modificações mímicas e linguísticas, da redescoberta dos coetâneos, das tomadas de conhecimento de quanto somos iguais e diversos, da aquisição de novas curiosidades e conhecimentos e das apropriações simbólicas. Uma experiência que parece expelir de si mesma êxitos desvantajosos e que de qualquer forma fornece a todos uma larga possibilidade de aprendizagens e ajustamentos.
- ...
- Se deve reconhecer que as construções simbólicas em grande parte derivantes das habilidades cognitivas e das formas em que se atuam, encontram um terreno fértil nas interações das crianças. (Malaguzzi, 2024t, p. 391-392, tradução minha).

Nesse sentido, percebe-se que desde as atividades de simples exploração do ambiente até a manipulação de objetos fazem parte da abordagem proposta em Reggio Emilia. A preocupação com os jogos, as brincadeiras e exploração se faz presente em todas as faixas etárias. Malaguzzi (2024x) era contra os jogos que se limitavam a simples repetição e acreditava que eles deveriam ser realizados para que a criança, através deles, pudesse experimentar hipóteses e fatos capazes de ampliar o conhecimento e leitura do mundo.

Nesse sentido, os jogos de imaginação e de fantasia, dão confiança a criança dos efeitos que seu comportamento e seu pensamento têm sobre o ambiente físico e social que, com o jogo e a ficção (imaginação e fantasia), os apagam do seu desejo de dar corda e fôlego ao seu conhecer e saber; que é capaz de dilatar ele mesmo, ao seu tempo, o espaço que ocupa, a história que pode interpretar sozinho e com outros: e com os outros caminhar, claro, com a ajuda da imaginação e fantasia, a procura e descoberta de novas e muitas outras formas solidárias de relação humana. (Malaguzzi, 2024x, p. 52, tradução minha).

Outra característica da pedagogia de Malaguzzi é a utilização de espelhos. Utilizados como elementos do ambiente, eles promovem a autorreflexão, a autopercepção e a interação das crianças com o espaço e com os outros. Eles permitem que as crianças observem seus próprios movimentos, expressões e ações, mobilizando a curiosidade e a construção da identidade. Além disso, ao refletir luzes, cores e imagens, enriquecem o ambiente educativo, transformando-o em um espaço dinâmico e multifacetado, que incentiva a criatividade e a investigação. Os espelhos “podem ajudar as crianças a construir uma imagem de si mesmo e de apropriar-se da própria identidade juntamente à das coisas e dos outros” (Malaguzzi, 2024o, p. 227, tradução minha). Esses objetos também ajudam a criança a conquistar uma ideia de corpo e de si mesmo.

Em 1979, ao falar sobre os espaços organizados, Malaguzzi explica que as experiências vividas dentro desses espaços oferecem uma ampla gama de referências, disponibilidade de materiais e de instrumentos para oferecer às crianças situações de jogo, de atividade, de trabalho e de interesse (Malaguzzi, 2024g). Nesse sentido, o quadro 9 mostra o que os espaços organizados deverão promover.

QUADRO 9 - ESPAÇOS ORGANIZADOS

Jogos com o corpo	Tapete e miniginásio
Jogos individuais e com os outros	Disfarce, espelhos, sombras
Jogos de lógica projetiva e construtiva	Construções, carpintaria, mecânica e várias utilizações
Jogos de lógica e fantasia	Barraca dos fantoches, teatro, dramatização
Jogos de lógica científica	Pesquisa, medição, cultivo
Jogos de lógica prática	Cozinha, casa, estabelecimento comercial, jardinagem
Jogos de leitura de imagens e símbolos	Leitura, decodificação e codificação
Jogos de intimidade	Casa suspensa

FONTE: Malaguzzi (2024g, p. 98, tradução minha).

Malaguzzi também enfatiza a capacidade e inteligência das crianças ao reinventar brincadeiras usando somente uma borracha como objeto. O pedagogo explica: “demos às crianças um banal tubo de borracha e logo veremos com quanta riqueza de invenção, liberdade, autêntica capacidade de pensamento, explosividade interpretativa e fecundidade de vocabulário, as crianças saberão jogar” (Malaguzzi, 2024w, p. 72, tradução minha). Para Malaguzzi, a linguagem simbólica também representa um grande papel na infância e não pode ser relacionada somente à escrita, leitura e números. Os símbolos são importantes para a linguagem expressiva e permite às crianças que consigam transferir conceitos para diferentes situações e contextos, como nas brincadeiras, por exemplo. Ainda em relação à utilização da borracha, Malaguzzi (2024w) explica que no início, a borracha é só uma borracha, mas depois que a criança a pega com suas mãos, o objeto adquire outros significados e usos e ganha uma alma. Através da imaginação e fantasia infantil, o objeto pode assumir diferentes personalidades e fazer parte do imaginário da criança. As brincadeiras são capazes de permear a formação e construção do pensamento e para que elas ocorram, é preciso que a criança possa utilizar toda sua imaginação e criatividade. Para Malaguzzi, a criatividade da criança, se expressa por meios cognitivos, afetivos e imaginativos, além de estar conectada às cem linguagens da criança (Gandini, 2018).

O corpo em movimento também aparece na construção de um projeto chamado *La grande onda* (A grande onda, tradução livre), objetivava proporcionar às crianças a possibilidade de: escalar e se agarrar, manter o equilíbrio em situações com complexidades diferentes, escorregar, saltar, deitar em superfícies desiguais e experimentar ações reversíveis, como subir por um lugar que também permite a descida. Malaguzzi explica que inicialmente as crianças fizeram o que se esperava delas, mas com o tempo, começaram a reinventar inúmeras formas de explorar a onda. As próprias crianças escolhiam as brincadeiras e as diversas formas de utilizar o objeto, “medindo as suas capacidades singularmente ou coletivamente, com uma participação afetiva ou motora em base as suas exigências e idades” (Catellani *et al.*, 2024, p. 453, tradução minha). Nesse contexto, Malaguzzi defendia que o uso dos objetos é raramente individual e funciona melhor com a participação de pequenos grupos.

Dessa forma, Malaguzzi atribui aos objetos, e como eles são dispostos e organizados dentro do espaço, um papel essencial na construção do conhecimento e na expressão das múltiplas linguagens. Sua pedagogia propõe que o espaço seja capaz de favorecer interações, provocar descobertas e sustentar a autonomia da criança. Já os objetos que compõem o espaço não são elementos inertes e participam da relação criança/corpo/espaço/ambiente como mediadores de experiências, oferecendo possibilidades de ação, exploração e criação. Cada material, cor, textura e forma contém uma dimensão simbólica e cultural que dialoga com o corpo criança em movimento, ao permitir que este corpo se reconheça no mundo e o ressignifique continuamente. Nesse sentido, os espaços como educador devem ser concebidos como ambientes vivos, nos quais as materialidades, os corpos e as ideias se transformam mutuamente, em movimento.

4.4 NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIAS DO CORPO CRIANÇA EM MOVIMENTO NAS OBRAS DE MALAGUZZI

A criança vivencia experiências com seu corpo em movimento. Muitas das experiências proporcionadas às crianças foram eternizadas pela documentação fotográfica ou de vídeo. Nesse sentido, Malaguzzi se preocupava para que todo projeto se contextualizasse e que a infância fosse narrada dentro de um cenário adequado (Hoyuelos, 2020).

Malaguzzi prestava muita atenção aos detalhes no fundo das imagens que poderiam obstruir, como o ruído, a percepção do espectador sobre o que ele realmente queria mostrar. Ele agia — sem dúvida influenciado por sua formação teatral — como um diretor de palco. Cada situação — baseada em suas observações — era planejada, filmada, repetida e visualizada em câmera lenta para selecionar as melhores tomadas, tanto do ponto de vista do conteúdo quanto do estético-formal. Ele escolhia a imagem mais bela porque — segundo Malaguzzi — ela também representava um estado agradável e aprazível da infância, algo que ele mantinha firmemente em mente. Uma estética — não fechada em si mesma — que valorize o potencial do menino e da menina, que os respeite, que não os decepcione com uma imagem estereotipada da infância ou com uma que seja engraçada apenas porque os faz rir com suas performances (Hoyuelos, 2020, p. 169, tradução minha).

A criança, sujeito ativo nas suas escolhas e criadora de cultura, produz relações com o ambiente e com os espaços pela sensibilidade presente em seu corpo. Portanto aqui, apresento narrativas de experiências vividas pelo *sentire*, aquelas que, segundo minha leitura, Malaguzzi propôs ao corpo criança em movimento, em sua abordagem pedagógica. A figura 24 mostra a criança que descobre o mundo pelo corpo.

FIGURA 24 - O CORPO CRIANÇA QUE DESCOBRE O MUNDO



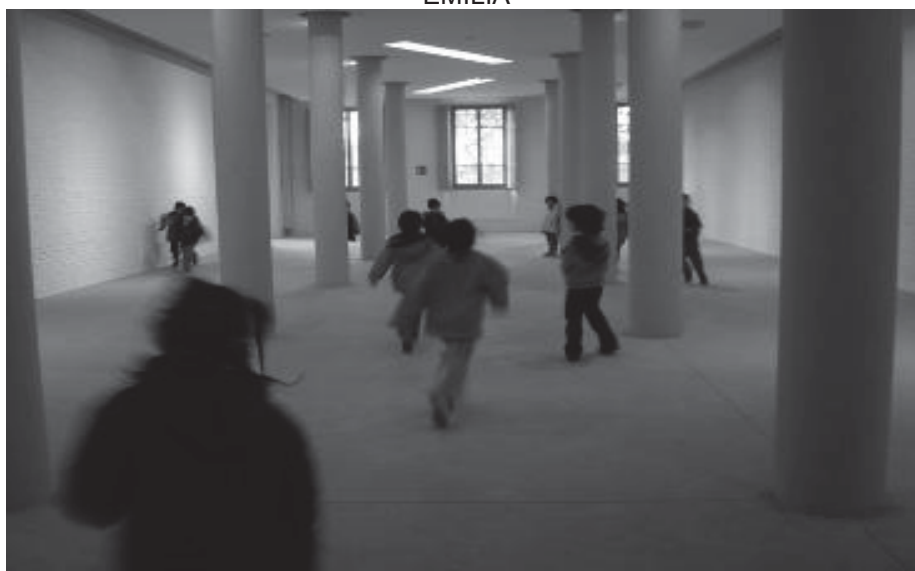
FONTE: Spaggiari (2000, p. 12).

Na figura 24, podemos identificar como a criança estabelece relações com o espaço/ambiente/objetos com o seu corpo em movimento. Mesmo sentada, é com o

movimento de contração e relaxamento muscular que a criança usa o corpo para explorar, vivenciar e aprender. O interesse pelo mundo expresso pela curiosidade inata do corpo criança, faz com que esse sujeito interaja e crie múltiplas possibilidades de viver o ambiente. Não podemos saber exatamente qual o sentido que essa criança da imagem está dando aos objetos que a circundam, mas podemos afirmar que no ato de brincar, do toque, do sentir ela está significando seu mundo.

Isso é o que podemos observar também na imagem da figura 25, que mostra um grupo de crianças correndo e explorando um espaço com o corpo em movimento.

FIGURA 25 - UM GRUPO DE CRIANÇAS DE 5 A 6 ANOS EXPLORA O ESPAÇO DE UM EDIFÍCIO QUE SERÁ A FUTURA SEDE DO CENTRO INTERNACIONAL LORIS MALAGUZZI DE REGGIO EMILIA



FONTE: Vecchi (2017, p. 91)

Hoyuelos (2020) nos explica que a introdução da máquina fotográfica no contexto pedagógico, a partir do final da década de 1970, marca uma mudança significativa nas formas de observar e compreender o movimento e a realidade vivida pelas crianças. Ao fotografar, os professores aprendem a olhar, a atribuir sentido e a problematizar aquilo que se manifesta nas ações corporais, conforme observamos na figura 25. A captura fotográfica não fixa o corpo criança como objeto, mas evidencia sua cultura própria, sua maneira singular de habitar e interpretar o espaço, tornando visível um movimento que é, ao mesmo tempo, corporal, cognitivo e relacional.

Hoyuelos (2020) nos conta que o registro com a máquina fotográfica ficou marcado na experiência intitulada *La città e la pioggia* (A cidade e a chuva, tradução literal). Na exposição das Cem Linguagens das Crianças, Malaguzzi (2000b) fala

sobre essa experiência que foi registrada pela documentação fotográfica, em que podemos ver como as crianças se movem, como a infância produz sua própria cultura e sua própria maneira de viver a cidade (Hoyuelos, 2020). Gandini (2018) explica que as crianças estavam esperando por essa experiência e ela foi estruturada para que as crianças vivenciassem esses espaços antes e depois da chuva, assim poderiam observar as mudanças. Ela (2018) explica que quando a chuva caiu,

a experiência foi febril e exultante. As crianças perceberam como as pessoas mudavam o ritmo e a postura ao caminhar, como os reflexos brilhantes e os esguichos das poças mudavam as ruas, como o somatização das gotas diferia, ao cair no pavimento, no capô dos automóveis ou nas folhas das árvores (Gandini, 2018, p. 140).

Malaguzzi (2000b) explica que a chuva, muitas vezes observada pelas crianças através das janelas, provoca sensações obscuras e contraditórias para o corpo, talvez pelo desejo de aventura das crianças. Quando a criança se move no espaço, com seu corpo, vivencia sensações corporais que, no caso da chuva, causa “euforia, trepidação e alegria que ocupam a primeira parte da experiência provocada pela absorção cutânea, visual, auditiva, lúdica e mental” (Malaguzzi, 2000b, p. 79, tradução minha). Ou seja, por meio dessa experiência vivenciada dentro da cidade em contextos diferenciados, o corpo criança em movimento adquire processos de leitura mentais e verbais. A figura 26 mostra a experiência das crianças ao entrar em contato com a água da chuva.

FIGURA 26 - CRIANÇA QUE BRINCA COM A POÇA



FONTE: Malaguzzi (2000b, p. 79)

Uma simples poça de água formada pela chuva, também pode ser uma experiência única de movimento e descoberta para o corpo criança em movimento. Malaguzzi (2000b) diz que as crianças quando pisam ou enfiam as mãos na água, são capazes de criar inúmeras possibilidades de jogo, o que não aconteceria com o computador, por exemplo, que direciona o movimento da criança. Trata-se de uma experiência em que o corpo criança sente e vivencia a chuva de diversas maneiras. Seja como na figura 26 em que esse corpo brinca com a poça, seja em outras imagens em que a criança sente a chuva em contato com seu corpo, ou correm pela chuva, ou simplesmente brincam com a água que escorre pelo corpo. Essa experiência evidencia que o corpo criança não atua como suporte da ação, mas como lugar de produção de sentido, no qual o *sentire* se atualiza em gestos, movimentos e escolhas que expressam modos próprios de relação com o mundo.

Para que isso tudo fosse possível e essas experiências tivessem sucesso, era necessário escutar as crianças, e essa era uma das preocupações de Malaguzzi. As pessoas que trabalharam com ele também aprenderam a habilidade da escuta. Nesse sentido, Vecchi, Filippini e Giudici (2008, *apud* Gandini, 2016) decidem escutar as crianças para identificar qual seria a percepção delas em relação ao espaço e o lugar delas dentro desse contexto. Os pesquisadores obtêm respostas variadas. Matteo, de 5 anos, diz que o ar permite que você reconheça o lugar, ou seja, o espaço pode ser reconhecido com a percepção sensorial. Pietro, de 2 anos, estabelece uma relação de lugar e espaço com uma pessoa, sua mãe. Outro menino chamado Pietro, de 4 anos, faz uma importante observação. Para ele, depois que você entra no lugar, seu **corpo** percebe e decide se aceita o espaço ou não. Assim, percebe-se que Pietro atribui suas percepções corporais à aceitação do ambiente e relaciona esta conclusão com os estudos de Wallon quando diz que o sujeito se constrói nas interações com o meio, ou seja, através das disposições internas e situações exteriores e, o ambiente, se modifica juntamente à criança (Galvão, 1995).

Consciente que o corpo criança é movimento e que todas as experiências vividas se dão pelo movimento, escolhi duas experiências realizadas e/ou supervisionadas por Malaguzzi em que o corpo criança em movimento foi literalmente citado como um sujeito ativo na formação de cultura.

4.4.1 Salto em distância

O projeto do salto em distância não foi diretamente elaborado por Malaguzzi, mas o pedagogo serviu como consultor. Foi um dos projetos mais conhecidos da pedagogia Reggiana que durou 8 semanas e é um forte exemplo do uso do corpo em movimento na prática pedagógica. Hoyuelos (2020) explica que esse projeto representa o início da observação que coloca a atenção em como aprende o grupo e o indivíduo, chamado socioconstrutivismo. A figura 27 mostra o símbolo do salto em distância:

FIGURA 27 - SÍMBOLO DO SALTO EM DISTÂNCIA



FONTE: Forman (2018, p. 167)

Nesse projeto, quatro crianças de cinco a seis anos investigam o salto em distância. Antes de tudo, existiu uma reunião entre os professores que deveriam alinhar o projeto às crianças e permitir que elas consigam se expressar das mais diferentes formas, incluindo gráficos, mímicas e gestos.

As atividades envolvidas foram:

- 1.0 Observar e agir de acordo com fotografias de competidores olímpicos de Salto em Distância
- 2.0 Discussão verbal acerca dos conhecimentos iniciais sobre Salto em Distância
- 3.0 Confecção de um esboço da pista, saltadores dos obstáculos e do modo de pontuar
- 4.0 Desenho da pista: local para a corrida e área de conclusão do salto
- 5.0 Experimentação com velocidade de corrida x distância do salto
- 6.0 Preparação da pista no jardim, usando giz branco
- 7.0 Debate sobre handicap (vantagem) para meninas usando pequenas réplicas de objetos
- 8.0 Desenho de seis pôsteres para regras da competição

- 8.1 Local de partida
- 8.2 Permissão para três falsas largadas
- 8.3 Intervalo de três dias antes da largada
- 8.4 Velocidade e local do salto
- 8.5 O toque do pé
- 8.6 Medição da marca da pegada
- 9.0 Apresentação das regras a toda a classe
- 10.0 Planejamento do treinamento, roupas e dieta
- 11.0 Confecção de pôsteres chamando para a inscrição dos participantes
- 12.0 Confecção de pôsteres para designação de corridas por capacidade
- 13.0 Confecção de pôsteres para calendário da competição por capacidade
- 14.0 Redação de uma carta-convite para todas as crianças da escola
- 15.0 Criação de pôsteres de publicidade da competição para toda a cidade
- 16.0 Redação das regras para a premiação
- 17.0 Redação do pronunciamento de encerramento depois da competição
- 18.0 Confecção de um pôster de regras para a medição de três saltos por pessoa
- 19.0 Aprender a medir a distância – seis etapas
- 19.1 Um: usar cordão para registrar a distância saltada
- 19.2 Dois: tentar usar a fita métrica
- 19.3 Três: correção da medição em fita
- 19.4 Quatro: transcrição dos símbolos da medição em fita para o papel
- 19.5 Cinco: comparação da medição em fita com medição em régua de carpinteiro
- 19.6 Seis: reinventar a notação convencional do valor do local
- 20.0 Preparação de insígnia para cada saltador
- 21.0 Redação de regras para o juiz e auxiliares
- 22.0 Implementação dos planos: o dia da competição final
- 22.1 A corrida e o salto à distância
- 22.2 Medição de cada salto com cordão
- 22.3 Colocação dos cordões na parede
- 22.4 Uso da fita para medir os cordões mais longos
- 22.5 Concessão de troféus
- 22.6 Os beijos para os senhores e as senhoras (Forman, 2018, p. 168-169).

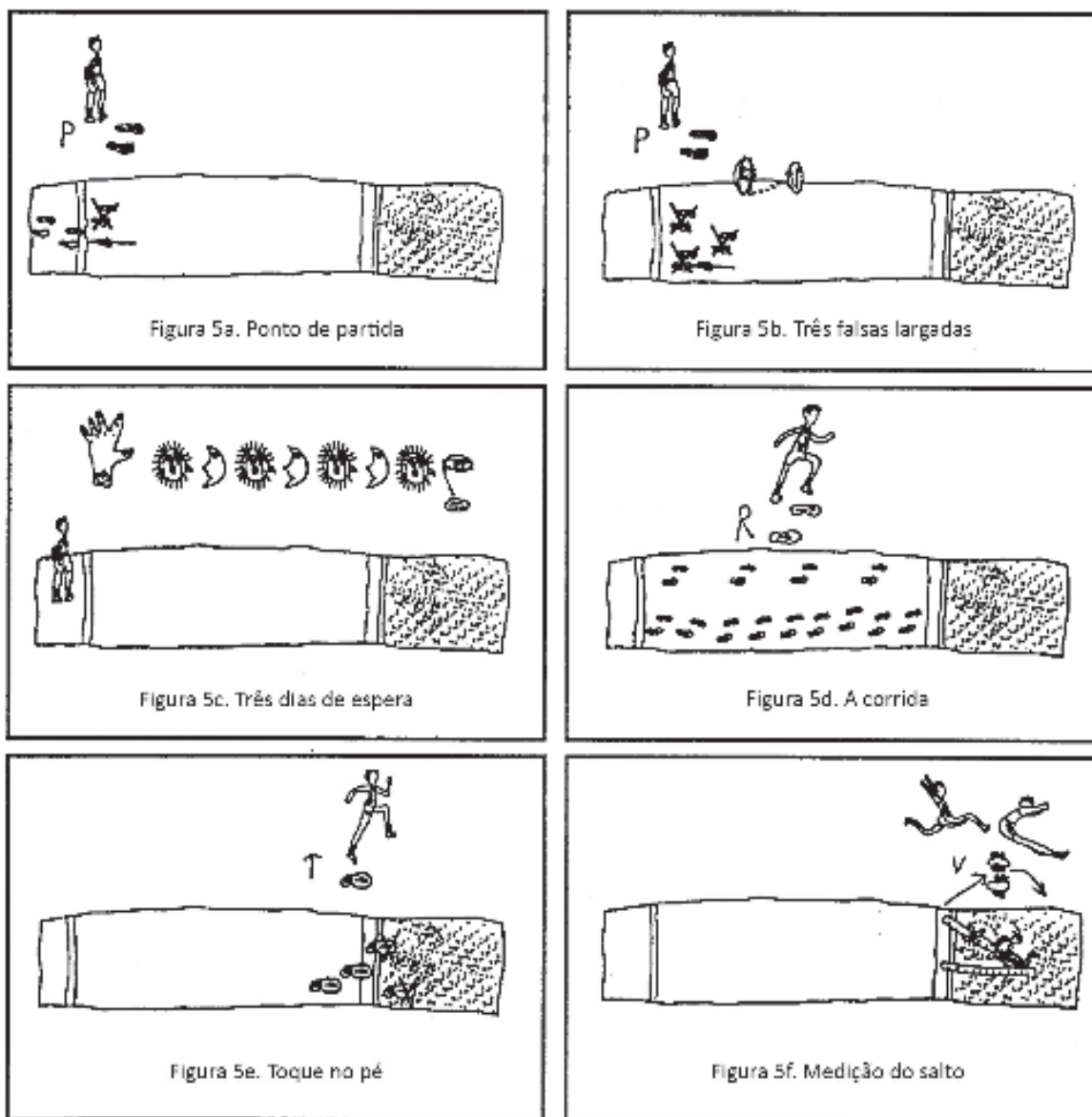
Tudo começou com fotos e discussões, mas as crianças avançam sobretudo pela ação corporal com corridas na rua, saltos reais, gestos com bonecos e medições com o próprio corpo. Com o auxílio de bonecos, as crianças começam a teorizar sobre como seria o salto. Em um primeiro momento, pensaram em uma curta pista de corrida e um espaço enorme para o salto. Depois que fizeram uma tentativa com o corpo em movimento, perceberam que deveriam repensar a prática e decidiram aumentar o espaço de corrida e diminuir a área de salto. Depois surgiu a dúvida se as meninas deveriam ser tratadas de forma diferente e, com o auxílio das bonecas, as crianças chegaram à conclusão que as meninas não precisariam de vantagem e que poderiam ter o mesmo percurso de corrida que os meninos. Forman (2018, p. 172) explica que “os objetos em réplica ajudam as crianças a tirarem a ambiguidade de seus significados e a avançarem com a substância do tema em questão.”

O que chama atenção é o ciclo de simbolizações, pois as crianças desenhavam hipóteses iniciais, testam com o corpo, reescrevem em pôsteres com ícones

inventados e refinam regras coletivas. Esse movimento mostra o corpo como ponte entre experiência e conhecimento construído, onde o movimento não é periférico, mas o modo como a criança sente, interpreta e transforma o mundo.

Na figura 28, é possível visualizar como as crianças pensaram nas regras para que todos tivessem as mesmas chances.

FIGURA 28 - SEIS PÔSTERES COM AS REGRAS DO SALTO EM DISTÂNCIA



FONTE: Forman (2018, p. 173)

Outro problema encontrado pelas crianças foi em relação a medição. Para saber quem foi o ganhador, elas precisavam estabelecer um sistema de medida. Inicialmente, elas pensaram em cortar barbantes. A criança que tivesse o barbante mais longo, seria a vencedora. Contudo, após alguns debates, identificaram que o

barbante poderia não ser suficiente. Foi então que surgiu a ideia da fita métrica. Elas então decidiram confeccionar uma fita métrica usando tiras de pano.

Ao analisarmos esse projeto e compará-lo aos eixos do mapa mental que compõem o corpo criança para Malaguzzi (figura 20), percebemos que o corpo criança em movimento evidencia-se como lugar de produção de conhecimento, no qual ação, linguagem e pensamento se constituem de forma indissociável. Desde o contato inicial com as fotografias, as crianças são provocadas a elaborar hipóteses e a mobilizar memórias corporais. A aprendizagem se constrói em um percurso marcado pela alternância entre fazer, pensar e simbolizar, já que a experiência não se organiza de maneira linear.

Nesse contexto, os símbolos assumem um papel central. As crianças recorrem a diferentes sistemas simbólicos para comunicar suas ideias e compreendê-las. O símbolo não surge como tradução posterior à experiência, mas como parte constitutiva dela. Ao desenhar, debater, correr, saltar e reorganizar regras, as crianças tornam explícitas relações que inicialmente estavam implícitas na ação corporal, permitindo acordos, discordâncias e novas hipóteses.

A elaboração das regras do salto e o uso de objetos para superar os desafios, revelam a dimensão relacional e ética da experiência. Ao discutir questões de velocidade, força e justiça, as crianças articulam aspectos corporais, sociais e culturais do evento, utilizando os objetos como mediadores do pensamento coletivo. Os objetos reduzem as chances de incompreensão e sustentam transformações mentais mais complexas, evidenciando que o corpo pensa em relação com o espaço, com os outros e com os materiais.

O problema da medição da distância saltada aprofunda a compreensão biocultural do conhecimento. Ao transitar entre barbantes, marcas no chão, fita métrica e notações numéricas, as crianças investigam como medir e o próprio sistema cultural da medida. A cópia, a fragmentação e a reconstrução da fita métrica permitem compreender sua lógica interna, e revelam que fazer um símbolo a partir de outro símbolo é uma estratégia potente de pensamento. Esses sistemas criados pelas crianças expressam um pensamento em movimento, que busca precisão não por exigência externa, mas por necessidade interna da experiência.

Assim, é evidente a relação do corpo criança com a integração de saberes e veiculação da experiência. Com o corpo em movimento as crianças entenderam os

mecanismos envolvidos em uma atividade como o salto em distância e permitiu que elas tivessem uma maior lucidez sobre o problema e a resolução dele.

4.4.2 Sapato e metro

Esse é outro projeto de grande destaque dentro das práticas pedagógicas que tiveram auxílio de Malaguzzi. Ele surge de um problema real: as crianças pediam uma mesa extra para os trabalhos escolares. Dessa forma, chamam um carpinteiro que, por sua vez, explica que precisaria das medidas.

Sobre essa experiência, Hoyuelos (2024) comenta:

Naquela época, Malaguzzi falava muito sobre matemática, como no *Scarpa e Metro*. Em um certo momento, as crianças mediam usando partes do corpo. Então, para Malaguzzi, as crianças não conseguiam avançar no processo de resolver o conflito da medida única. Ele então sugere ao professor que transfira a experiência da mesa para o corpo. Para mim, isso é um exemplo de como Malaguzzi parece usar o corpo como estratégia para resolver um conflito cognitivo (Hoyuelos, 2024, entrevista, tradução minha).

As discussões começam a surgir quando as crianças precisam pegar as medidas e passá-las ao carpinteiro. Não conhecendo o sistema de medida tradicional, elas usam o corpo como sistema de medição. Inicialmente, usam os dedos. Ou seja, um dedo depois do outro, sendo colocado lado a lado.

“É o corpo que empresta os elementos para medir: o dedo, a mão aberta ou fechada, o antebraço, a perna e até mesmo a cabeça, colocada em sucessão em linha reta para unir dois pontos distantes que marcam a medida da mesa.” (Instituição Municipal de Reggio Emilia, 2024, p. 21). Elas usam o corpo porque representa uma ferramenta disponível e divertida.

As primeiras medidas que as crianças fazem são a olho, avaliando visualmente os elementos: longo, menos longo, mais alto, menos alto etc. As medidas são, de alguma forma, incorporadas. Talvez seja por isso que, para comunicá-las, ainda recorrem ao corpo; as medidas são extraídas do corpo (Instituição Municipal de Reggio Emilia, 2024, p. 22).

A figura 29 mostra como as crianças usam o corpo como instrumento de medida.

FIGURA 29 - AS CRIANÇAS QUE USAM O CORPO EM MOVIMENTO PARA MEDIR A MESA



FONTE: Instituição Municipal de Reggio Emilia (2024, p. 21).

As tentativas continuam e, após perceberem que com seus corpos, não conseguiam uma medida precisa, começaram a buscar objetos que pudessem ajudar na medição. Mais uma vez, perceberam que os objetos possuem tamanhos diferentes e também não poderiam proporcionar uma alternativa exata. Foi então que as professoras propuseram medir os saltos. As crianças gostaram da alternativa e começaram a realizar alguns testes. Para medir a distância saltada, uma das crianças contou quatro pés. Quando a professora foi medir, o resultado foi três pés. Logo as crianças perceberam que o pé da professora era maior que o delas e que medir com os pés também não seria preciso.

O texto (Instituição Municipal de Reggio Emilia, 2024) conta várias passagens até que as crianças consigam encontrar um sistema de medidas que consiga reproduzir as medidas que o carpinteiro precisa para realizar uma cópia da mesa já existente. Através dessa experiência, as crianças descobrem em conjunto a solução para o problema métrico.

Do ponto de vista conceitual, podemos analisar esse projeto pela compreensão do corpo criança como unidade biocultural em movimento, competente, ativa e sensível. Durante a realização do projeto, nota-se que o corpo aparece como um lugar onde a experiência é produzida, inscrita e sentida. A criança mede o mundo

ao explorá-lo com o corpo em movimento, em uma relação que antecede a abstração e se ancora na experiência concreta. Nesse sentido, o movimento é entendido como forma de pensamento, presença e modo de conhecer.

Essa concepção se articula a uma imagem de criança rica em potencialidades e conectada à realidade das relações e das experiências vivenciadas. A criança descobre o mundo ao tocar, caminhar, errar, repetir gestos e percursos, construindo hipóteses com o movimento em simbiose com o ambiente. O objetivo final do projeto, que era o de medir, não se apresenta como padrão a ser alcançado, mas como uma produção que emerge do encontro entre corpo, espaço e tempo. Aqui falamos de uma infância que requer duração, permanência e escuta, em oposição às lógicas de aceleração e eficiência que atravessam a escolarização contemporânea.

Ao habitar e percorrer o espaço, o corpo criança em movimento se adapta e o transforma, ao mesmo tempo em que é transformado por ele, em um processo de reciprocidade infinito. Assim, a relação que o sujeito estabelece com o objeto converge a favor de uma experiência relacional, na qual o ambiente participa ativamente da construção de sentidos. Consequentemente, o movimento assume o papel de linguagem, expressão e investigação, integrando as chamadas cem linguagens da criança.

Embora não se trate de um texto explicitamente político, o projeto Sapato e metro sustenta uma dimensão ética que dialoga com uma pedagogia dos direitos e da escuta. Malaguzzi se contrapõe às práticas de padronização, medicalização e adultocentrismo ao valorizar medidas corporais não normativas e experiências singulares e reafirma que a criança tem o direito de existir e conhecer a partir de seu próprio corpo. Nessa direção, o corpo criança se afirma como ator social, portador de culturas, histórias e modos próprios de se relacionar com o mundo.

Por fim, o texto reforça que natureza e cultura não se separam e se constituem mutuamente nas relações. O sapato, como objeto cultural, só adquire sentido na experiência corporal de quem a calça e, a fita métrica como convenção, só se torna conhecimento quando atravessado pelo movimento. Assim, a corporalidade se expressa nas práticas corporais situadas, nas relações e nos gestos, sustentando a ideia de que o corpo criança em movimento, é condição primeira da experiência, do conhecimento e da linguagem.

Ao operar analiticamente com a categoria corpo criança, esta tese desloca o olhar da descrição das ações infantis para a compreensão dos sentidos que emergem

do corpo em movimento. O corpo criança não é tomado como objeto de intervenção pedagógica, mas como sujeito da experiência, cuja corporalidade expressa modos de sentir, agir e conhecer o mundo. Essa categoria permite interpretar os dados não como comportamentos isolados, mas como produções simbólicas e relacionais, nas quais o *sentire* se atualiza em linguagem e conhecimento. Essas experiências, embora representem apenas uma fração das inúmeras vivências documentadas de Loris Malaguzzi, ilustram como o corpo criança em movimento se torna, o operador central do conhecer, do relacionar-se e do criar e dar sentidos. É a partir dessa corporalidade que a criança constrói sua cultura, uma ideia que, retomarei à luz do conceito de *sentire*, buscando sintetizar as contribuições desta pesquisa para uma pedagogia atenta ao corpo criança. Assumir o *sentire* como verbo epistemológico significa reconhecer que, na infância, conhecer não precede o sentir, nem o sentir antecede o conhecer, pois ambos se produzem simultaneamente no corpo em relação.

V

MAIS DE CEM LINGUAGENS

FIGURA 30 - CRIANÇAS BRINCANDO COM POMBOS EM UMA PRAÇA DE REGGIO EMILIA



FONTE: Edwards, Gandini, Forman, 2016, p. 24

5 O SENTIRE COMO EIXO DO CORPO CRIANÇA EM MOVIMENTO

*Uma manhã, a criança perguntou à mãe:
Mãe, quem sou eu?
Como assim? – perguntou a mãe surpresa. – Você é meu filho.
E para meus avós?
Para seus avós, você é o neto.
E para a Carlina?
Você é o irmão dela!
E para o Luca?
Para Luca, você é o primo.
“Que legal!” pensou a criança consigo mesma. “Ainda não é meio-dia
E já sou um monte de gente: sou filho, neto, irmão e primo!”
Depois desceu para o pátio, encontrou Luigi e lhe gritou:
Olá, amigo! Joga comigo?
A criança sorriu: Que legal! Agora também sou amigo e ainda
companheiro, porque o Luigi é meu vizinho de carteira na escola!⁵⁰*

Gianni Rodari (2025)

Gianni Rodari (2025) narra as dúvidas de uma criança. À medida que as respostas surgem a criança percebe que sua identidade não se esgota em uma definição única, mas se constitui nas relações. Ao descer para o pátio e ser chamado de amigo, essa descoberta se amplia, pois ele compreende que é muitos ao mesmo tempo, porque sua existência se produz nos encontros que o atravessam. Antes do meio-dia, já não é apenas um, mas uma multiplicidade de presenças.

Inserir esse poema nas considerações finais desta tese não constitui um recurso ilustrativo, mas um modo de recolocar em movimento o percurso investigativo aqui construído. Ao longo dos capítulos, procurei sustentar a ideia de que a criança não pode ser compreendida como um sujeito fragmentado entre corpo, mente, emoção e linguagem. A criança é corpo que sente, e é justamente no *sentire*,

⁵⁰ Do original: *Una mattina un bambino chiese alla mamma: / Mamma, chi sono io? / Come chi sei? – chiese stupita la mamma. – Sei mio figlio. / E per i nonni? / Per i nonni sei il nipote. / E per Carlina? / Sei suo fratello! / E per Luca? / Per Luca sei suo cugino. / “Che bellezza!” pensò tra sé il bambino. “Non è ancora mezzogiorno / e sono un sacco di persone: sono figlio, nipote, fratello e cugino!” / Poi scese in cortile e incontrò Luigi che gli gridò: / Ciao, amico! Giochi con me? / Il bambino sorrise: Che bello! Ora sono anche amico e pure / compagno, perché Luigi è il mio vicino di banco a scuola!*

compreendido como vivência corporal, afetiva, perceptiva e relacional, que sua presença no mundo se configura.

O aprofundamento idiomático que atravessou esta pesquisa não teve como finalidade apenas a fidelidade conceitual aos autores estudados, mas a compreensão de que determinadas palavras carregam modos específicos de habitar o mundo. Assim, o verbo italiano *sentire*, revelou-se um eixo central para pensar a experiência do corpo criança em movimento.

Os diálogos estabelecidos com Malaguzzi, permitiram compreender que o movimento da criança não se reduz ao deslocamento físico, mas se afirma como linguagem. Uma linguagem que antecede a palavra, que se expressa nos gestos, no olhar, no ritmo, na postura, no silêncio e na relação com os espaços e com outros corpos. O movimento aparece, assim, como manifestação do pensamento e como modo de conhecer. Retomar Rodari no fechamento desta tese, nos lembra que a identidade infantil se constrói nas relações múltiplas, e é exatamente nessa pluralidade relacional que o *sentire* ganha força como experiência encarnada. Ao longo dos capítulos, procurei mostrar como esse verbo italiano, que reúne percepção, afeto e presença corporal, ilumina a forma como Malaguzzi entende o corpo criança em movimento.

Assim, para construir essa tese, foi necessário um aprofundamento idiomático considerável, visto que muitos textos abrangiam o italiano, português, inglês e espanhol. Conforme nos recorda Eco (2007, p. 48), “não se pode fazer uma tese sobre um autor estrangeiro se este autor não for lido no original”. Assim, nos percursos da vida, tive a sorte de poder me aprofundar nesses quatro idiomas, sobretudo o italiano, por considerar a Itália minha segunda casa e a “melhor coisa a fazer, se se quiser abordar uma bibliografia estrangeira, é ir passar algum tempo no país em questão” (Eco, 2007, p. 49). Dessa forma, é necessário precisar que muitas vezes uma tradução literal não reproduz exatamente o sentido da palavra.

Gonnella (2022) nos recorda que o verbo *sentire* carrega uma conotação que une corpo, sentido e emoção. Para ele (2022) o corpo é apresentado como o fundamento material, vibrante e perceptivo onde as emoções, afetos e experiências se originam e se entrelaçam. Sentir não é um ato mental, mas um modo de ser corporalmente afetado, no qual a pessoa se descobre já envolvida, tocada e modificada pelo mundo. O *sentire* é o verbo que sintetiza em uma única palavra o corpo afetado pelo mundo exterior, que depois vai ser traduzido em gesto. Para

Malaguzzi (Hoyuelos, 2020), sentir-se inteiro constitui, tanto para a criança quanto para o adulto, uma exigência que atravessa simultaneamente o biológico e o cultural assim, o *sentire* é a base do bem-estar vital para ambos. As linguagens não verbais expressam no movimento esse *sentire* ao condensar sensações, pensamentos e desejos, tornando-se modos de conhecer e de se expressar. Ao agir no mundo, a criança transforma o *sentir* em imagens, metáforas e símbolos, investigando e construindo sentidos que articulam o possível, o coerente e o aparentemente impossível.

Gamelli (2008) explica que a educação modela as percepções sensoriais de acordo com a história pessoal do próprio sujeito e “a percepção não é a realidade, mas a maneira de senti-la” (Le Breton, 2021, p. 29). O corpo percebe sentindo, pois, toda percepção já é atravessada por tonalidades afetivas que orientam o modo de estar no mundo. Nesse sentido, a experiência perceptiva é sempre corporal, relacional e situada. É a partir dessas bases que o sujeito se orienta, se posiciona e constrói sentido, antes mesmo de qualquer elaboração racional ou simbólica.

Na relação corpo e afeto, aparecem as teorias de Wallon (Galvão, 1995) que, ao explicar o desenvolvimento infantil, indica que os campos funcionais da afetividade, motricidade e inteligência devem ser conectados. Se o verbo italiano *sentire* resume o sentir com todos os sentidos, inclusive o auditivo, em uma única palavra, podemos afirmar que a criança, ao *sentire* o mundo, conecta esses campos funcionais. O *sentire* é algo que provoca nosso ser porque faz com que a experiência seja corpo. Gamelli (2008) compreende a sinestesia⁵¹ como dimensão central da experiência pelo *sentire*, caracterizada pela capacidade de sentir simultaneamente diferentes estímulos em uma experiência que acontece no corpo e com o corpo, ativando diversos registros perceptivos corporais.

Nessa perspectiva, o *sentire* não se restringe à experiência corporal em si, mas se projeta como uma condição relacional da aprendizagem, pois é por meio de uma escuta sensível que a experiência pode se transformar em linguagem. Assim, para compreender a criança como sujeito, que ao elaborar teorias sobre o mundo se torna ator social, é necessário um exercício intencional de escuta.

⁵¹ Para Gamelli (2008, p. 71), a sinestesia é o “*sentire* de forma conjunta várias coisas ao mesmo tempo, em diversos registros perceptivos: uma sobreposição dos sentidos sem diminuir a especificidade de cada um, onde, na verdade, o acionamento de cada sentido contribui para exacerbar a atividade de todos os outros.”

É nesse horizonte que se insere a pedagogia da escuta proposta por Malaguzzi, que, como explica Rinaldi (2018a), parte do reconhecimento de que as crianças são capazes de elaborar teorias para explicar o mundo, indo além de ideias isoladas e expressando pontos de vista sobre a vida. Esse reconhecimento só se torna possível quando o adulto se dispõe a escutar as múltiplas linguagens da criança atribuindo-lhes significado. Trata-se de uma pedagogia que propõe o exercício de ouvir e ser ouvido com todos os sentidos, sem julgamentos (Rinaldi, 2022), em consonância com a perspectiva freiriana de educação como prática dialógica, na qual escutar o outro é condição para o reconhecimento de sua humanidade e de sua autoria no processo de conhecer.

Assim, a leitura das obras de Loris Malaguzzi, em diálogo com outros autores, evidenciou que a pedagogia da infância proposta em Reggio Emilia não pode ser plenamente compreendida sem uma atenção à dimensão corporal da **experiência**. A escuta, termo recorrente em discursos pedagógicos, nas obras lidas, revela-se inseparável do *sentir*. Escuta-se com o corpo inteiro, em uma relação que envolve percepção, afeto, gesto e presença. Assim, o *sentire* emerge como fundamento de uma pedagogia que reconhece a criança como protagonista de suas experiências e produtora de múltiplas linguagens.

Um exemplo disso, em Malaguzzi (2000c), é uma experiência de colher uvas, proposta às crianças. Com o objetivo de aproximar as crianças da cultura local, Malaguzzi levava as crianças para participarem das colheitas de uva realizadas pelas pessoas que moram em locais mais afastados da cidade. “Um ato antigüíssimo da nossa terra, da nossa gente, da nossa cultura rural” (Malaguzzi, 2000c, p. 104, tradução minha). É um momento em que as crianças veem, descobrem, pedem, alargam a experiência e conhecimento. Uma experiência que não se resume à camada externa, mas que provoca sentidos e incorpora o ambiente e a cultura. É um corpo criança biocultural que *sente* em movimento. E, a figura 31, mostra esta experiência do corpo criança que a vivencia pelo movimento.

FIGURA 31 - CRIANÇAS BRINCANDO ENQUANTO COLHEM



FONTE: Malaguzzi (2020c, p. 104)

Na figura 31 podemos observar como os “significados e sentidos são móveis e mutáveis dependendo do contexto” (Hoyuelos, 2020, p. 285). Então, os exemplos de experiências analisadas ao longo da pesquisa, foram tomados como acontecimentos capazes de tornar visível a complexidade da experiência infantil. Essas experiências revelam que o conhecimento não se produz à margem do corpo, mas no entrelaçamento contínuo entre sentir, agir e pensar.

Os sentidos constituem uma dimensão originária da experiência humana e, ao pensar no encontro idiomático que ocorreu nessa tese, é possível afirmar que a criança, desde o nascimento, *sente* o mundo. “Ao nascer, a criança percebe o mundo como um caos sensorial, um universo em que se misturam as qualidades, as intensidades e os dados” (Le Breton, 2021, p. 31).

Wallon (Galvão, 1995) nos explica que no primeiro ano de vida, ainda no estágio impulsivo-emocional, a criança interage com o meio pela emoção. Malaguzzi (2016j) concorda com o pensamento de Wallon, por reconhecer que o desenvolvimento da criança se dá pelas relações que são estabelecidas com o meio, isso se constitui numa unidade indivisível em que corpo, emoção e pensamento se combinam. “Na origem de toda existência humana, o outro é a condição do sentido, isto é, o fundamento do vínculo social”. (Le Breton, 2021, p. 32). Ou seja, ao escutar e ser afetada pelas emoções, a criança começa a interiorizar o mundo externo e isso

não ocorre sem os ouvidos, mas com todos os sentidos. Normalmente, a criança é afetada pelas pessoas e pelo mundo que a circunda, porém “se o outro não é valorizado, sua linguagem é um ruído, uma linha entrecortada de sons encavalgados carente de sentido e de razão” (Le Breton, 2021, p. 158). O corpo e sua biologia não são capazes de se isolar dos acontecimentos do mundo externo. O tempo todo afetamos e somos afetados. O corpo, independente do contexto, *sente*. Portanto, a tese que se apresenta é que nossa natureza corporal é afetada pelo mundo por todas as vertentes do *sentire*. Ou seja, essa é também a palavra que traduz o escutar com o corpo em movimento.

Malaguzzi (2016e) explica que aos dois meses, o sorriso do bebê já revela uma escolha dirigida ao seio materno. Esse primeiro gesto de inteligência é atravessado pela afetividade, na qual a emoção orienta a escolha e impulsiona o movimento. Nas manifestações iniciais do desenvolvimento, compreende-se que emoção, inteligência e movimento constituem uma unidade indissociável, sempre construída nas relações e nos contextos físicos e sociais que envolvem a criança. Ou seja, o conhecimento se constitui pela experiência vivida de um corpo que *sente*, explora e se expressa no mundo. Emoção, inteligência e movimento não aparecem como instâncias separadas, mas como dimensões indissociáveis do processo de aprendizagem.

O *sentire* nos permite compreender o movimento infantil como um processo relacional por meio do qual a criança se vincula ao ambiente e aos outros, produzindo sentidos nas interações. Nessa perspectiva, o movimento não é uma resposta isolada, mas uma forma socialmente situada de relação com o mundo, pois, como afirma Le Breton (2021, p. 25), “sentir é ao mesmo tempo desdobrar-se como sujeito e acolher a profusão exterior”.

Wallon (Galvão, 2015) nos explica que ao se relacionar com o ambiente e com o outro, o bebê transforma reações inicialmente impulsivas em movimentos intencionais, nos quais o corpo passa a expressar afetividade. A criança demonstra seu interesse pelo movimento ou pelo toque, que desperta sua capacidade de *sentire* através do tato. “É tocando o mundo que a criança aprende a diferenciar-se dele e a

firmar-se como sujeito” (Le Breton, 2021, p. 224). Ou seja, a combinação dos *sentire(s)*⁵² do corpo é o que vai fortalecer a criança como um ser biocultural.

Ao nos depararmos com essa complexidade de conceitos que são construídos pelo fio condutor do verbo *sentire*, ocorre realizar uma ramificação do conceito corpo criança que, no contexto escolar, vivencia a escola pelas experiências. Nesse sentido, ancorados na Sociologia da Infância, entendemos o corpo criança como ator social, cuja existência se realiza corporalmente. A criança é seu corpo e seus movimentos constituem linguagens, por meio de gestos que expressam seu modo singular de ser, sentir e agir no mundo (Casagrande e Camargo, 2025).

Como exemplo, uso uma experiência que contou com a supervisão de Malaguzzi. Nas fotos presentes (Comune di Reggio Emilia, 2000) salta aos olhos como as crianças, ao dever produzir o retrato de um leão, trazem para seus próprios corpos a imagem desse animal. Isso é percebido na figura 32, com as 3 crianças. Duas estão sobre uma estátua de um leão, enquanto a terceira, está fora com a boca aberta imitando o rugido.

FIGURA 32 - CRIANÇAS NA PRAÇA COM A ESTÁTUA DE UM LEÃO



FONTE: Comune di Reggio Emilia, 2000, p. 55.

⁵² A letra (s) foi colocada entre parênteses porque no italiano o plural não é formado pela adição da letra s no final da palavra, dessa forma, o intuito foi preservar o significado do verbo com a aproximação do português.

A figura 32 nos mostra como a criança *sente* essa experiência com seu corpo. Nela, percebemos que a criança se conecta ao mundo pelo corpo e vivencia essa experiência na cidade tornando-a parte de si. Nesse contexto, Le Breton (2021, p. 32) explica que “o conhecimento sensível se alarga sem cessar pela experiência acumulada ou pela aprendizagem”. **O *sentire* do corpo criança em movimento é a chave da experiência.** Ao valorizar especialmente os gestos, o projeto do leão ampliou seu escopo que ia além da observação dos produtos e passou a analisar também os processos criativos das crianças (Hoyuelos, 2020).

Aproximar-se de um grande leão de pedra nos degraus de uma igreja na praça da cidade, imóvel e inofensivo, ali há séculos em meio a bancas de verduras e tecidos, é para as crianças um encontro cujos contornos perceptivos, emocionais, lógicos e históricos precisam ser completamente reconstruídos. Mas são justamente esses problemas e questionamentos, na perspectiva das crianças, que abrem os caminhos para o interesse e o conhecimento (Malaguzzi, 1987 *apud* Hoyuelos, 2020, p. 171, tradução minha).

Isso só é possível com o conhecimento do próprio corpo e da representatividade que seu corpo pode expressar, enquanto gesto culturalmente aprendido. É a personificação do ambiente dentro do seu próprio corpo, é a sua natureza modificada pelas experiências do movimento com os *sentire(s)* do mundo. Nessa direção, Malaguzzi (2016g) exalta o direito ao brincar, ao ócio, à imaginação e à escolha, entendendo que cada gesto, invenção ou pausa faz parte do modo como a criança vive o tempo e o corpo.

Sayão (2002) explica que, no cotidiano das instituições de educação infantil, as experiências vividas pelas crianças precisam ser socializadas, debatidas e sistematizadas para dar visibilidade a uma pedagogia própria da infância, distinta do modelo escolar tradicional. Nessa perspectiva, as crianças e as interações que constroem entre si e com os adultos são o ponto de partida de uma cultura viva e dinâmica, na qual o corpo criança que sente se expressa no movimento, por meio de gestos, produzindo sentidos e significados relacionados aos modos de estar no mundo.

Isso nos conduz ao pensamento que a aprendizagem acontece na experiência do movimento de um corpo criança que *sente*. O movimento é linguagem em que não se usa a palavra, mas se expressa e comunica sensações, pensamentos e desejos. Transmite um modo de ser e de agir por meio de imagens e símbolos organizados em

uma lógica prática e formal, que promove um estilo de ser único e criativo (Malaguzzi, 2024m).

Após leituras e aprofundamentos, posso afirmar que, para Malaguzzi, o movimento do corpo criança é linguagem. Nas palavras de Malaguzzi, a linguagem

não é apenas um agente comunicativo, mas, também um agente interpretativo (e, assim, estamos tornando mais complexa a acepção da comunicação e do diálogo). A criança é um agente negociador: negocia quando fala e quando recebe; por isso, poderíamos dizer que o contexto linguístico pode ser visto como explícito- e, desse modo iríamos em direção a uma operação enganosa e simplificadora- e como extralinguístico ou seja, tudo o que não pertence a voz, mas, sim, a comunicação (Hoyuelos, 2021, p. 278).

Dessa forma, ao retomar a pergunta que direcionou minha pesquisa (Como Loris Malaguzzi abordava o corpo criança em movimento em suas obras?) cheguei à conclusão que sua experiência no teatro, no esporte, no campo da psicologia e pedagogia, unido aos seus pensamentos que considero inovador para a época, Loris Malaguzzi proporcionou uma visão de escola infantil que valorizasse o movimento do corpo e respeitava a criança. Uma criança que é corpo, ator social de direitos, formadora de sua própria cultura, que possui uma natureza em constante transformação modulada pelo(s) *sentire(s)* do mundo. Uma criança portadora de uma natureza sábia, pois reconhece que a criança tem muito a superar, compreender e aprender Malaguzzi (2016g). A infância, assim, constitui um percurso extenso de crescimento e experiências que exigem continuidade e calma para se realizarem.

A entrevista realizada com Hoyuelos, em 2024, foi fundamental para que essa percepção se consolidasse, como também, a percepção da relação de Malaguzzi com o tema corpo, na educação da criança, foi muito além do âmbito educacional. Suas experiências de vida foram fundamentais para que o pedagogo tivesse uma visão globalizada do corpo e que não o dividisse em partes. As experiências de Malaguzzi enquanto atleta e depois como diretor de teatro, me levou a pensar que o pedagogo tivesse uma grande preocupação com a corporalidade infantil.

Assim, como ele dizia em sua obra mais famosa *As Cem Linguagens das Crianças*, a criança possui cem linguagens que se multiplicam, mas a escola e a cultura as roubam e separam a cabeça do corpo, de pensar sem as mãos e de fazer sem a cabeça. No contexto das cem linguagens, isso significa que as crianças não apenas usam o corpo para se expressarem, mas também para se afirmarem como

sujeitos únicos. Malaguzzi buscava uma escola que pudesse explorar todas as capacidades inatas e criar experiências, também com o corpo, que fossem baseadas e fundadas pela própria cultura de infância na construção de uma cultura infantil. Malaguzzi (2000g, p. 94, tradução minha) afirma que

as ações das crianças partem dos planos lógicos e imaginativos diversos e se desenvolvem através de uma gama que vai da objetificação à analogia, da exploração da visão, audição, olfato, das mãos, às representações com materiais variados, das metamorfoses às metáforas, onde as ideias do possível e do necessário completam as suas alternâncias

Malaguzzi (2024f, p. 63, tradução minha) explica que são inúmeras, importantes e originais as linguagens utilizadas e utilizáveis da criança e do adulto, por isso “a linguagem gráfica, da pintura, verbal e não verbal são necessárias para viver, entender, mudar o mundo e a qualidade de vida” e, dessa forma, as linguagens na educação da criança, é necessária.

Na pedagogia defendida pelo pedagogo, a criança é capaz de ler usando diferentes partes do corpo como os dedos, mãos, gestos, ações e “com o pensamento que se interioriza no movimento e no fazer e que se esforça para encontrar referências e conexões também com o auxílio do adulto.” (Malaguzzi, 2024a, p. 432, tradução minha).

As palavras de Fortunati (2025) também me conduziram a pensar que as conexões biológicas criadas pelos movimentos do corpo, quando manifestados nos gestos construídos culturalmente e socialmente são passíveis de leitura e interpretação.

É importante enfatizar que as conexões que ele fazia eram sempre mais articuladas e complexas. Havia, sem dúvida, uma relação entre o movimento, o gesto e, sobretudo, o gesto que se coordena com o olhar, algo intimamente ligado à dimensão cognitiva e linguística.

No entanto, Malaguzzi partia de uma visão do todo para depois aprofundar aspectos mais específicos, em vez de trabalhar com setores distintos que posteriormente seriam integrados. Seu pensamento mais original e profundo era que não é possível compreender um único aspecto sem relacioná-lo a todos os outros. O processo não é sequencial, não se começa por um elemento para depois adicionar outro: tudo existe dentro de um conjunto dinâmico e interconectado. É apenas o observador que, por necessidade interpretativa, distingue certos elementos, mas, na realidade, eles se desenvolvem simultaneamente (Fortunati, 2025, entrevista, tradução minha).

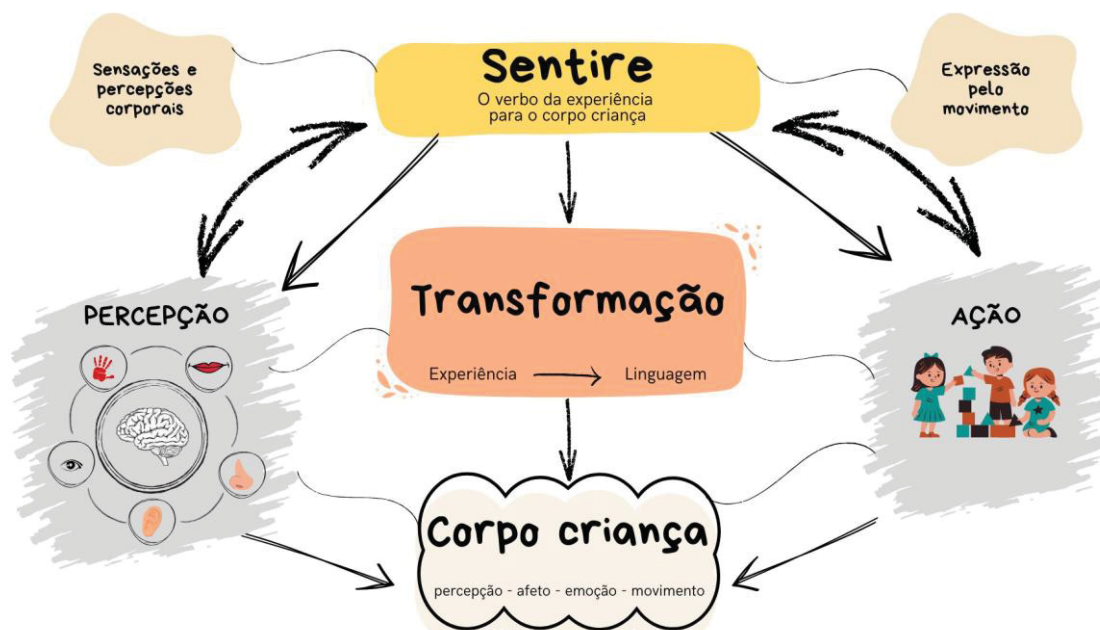
Dessa forma, compreender o movimento como linguagem, na perspectiva de Malaguzzi, é reconhecer a criança como sujeito ativo, que pensa, age, sente e

comunica por meio de múltiplas formas expressivas integradas entre si. O gesto, o olhar, o toque, o deslocamento no espaço e até o silêncio são manifestações significativas que compõem o complexo entrelaçamento de sentidos produzidos pela criança em sua relação com o mundo. Não se trata de decodificar cada ação isoladamente, mas de compreender que, para a criança, corpo e pensamento caminham juntos, numa simbiose em que o fazer é, ao mesmo tempo, modo de conhecer e de dizer. Ao romper com as lógicas tradicionais de ensino, Malaguzzi propõe uma escuta pedagógica atenta à linguagem do corpo em movimento, capaz de perceber que o saber infantil não se organiza em etapas fixas ou compartimentos estanques, mas emerge como experiência viva, relacional e carregada de intencionalidade. É nessa visão integrada que o movimento se afirma como linguagem não acessória à fala, mas autônoma e essencial à construção da cultura da infância.

Ao longo desta tese, tornou-se possível afirmar que pensar a criança a partir do verbo *sentire* desloca significativamente as formas tradicionais de compreender a experiência educativa na Educação Infantil. O *sentire* se apresentou como um operador epistemológico capaz de articular corpo, movimento, percepção, emoção, afetividade e relação. A partir dele, o corpo criança deixa de ser compreendido como suporte das aprendizagens para ser reconhecido como lugar de produção de sentido, conhecimento e cultura.

Nessa direção, o conceito corpo criança ganha centralidade. Não se trata de uma criança que possui um corpo, mas de uma criança que é corpo, um corpo biocultural, situado, atravessado por relações, histórias e linguagens. O movimento, nesse contexto, se afirma como forma de pensamento, como modo de conhecer e de se relacionar com o mundo. Essa compreensão permite tensionar leituras fragmentadas da infância e recolocar o corpo no centro das discussões pedagógicas como ator da experiência.

Nas experiências propostas, no âmbito da Educação Infantil, o *sentire* passa a ser o verbo da relação entre experiência e corpo, como observa-se na figura 33.

FIGURA 33 - O VERBO *SENTIRE* COMO O VERBO DA EXPERIÊNCIA

FONTE: O autor (2026)

A figura 33 nos mostra que o verbo italiano *sentire* não é compreendido apenas como uma resposta fisiológica do corpo, tampouco como uma etapa preliminar da experiência. Trata-se de um verbo que expressa um modo de conhecer, de estar e de se relacionar com o mundo, no qual percepção, afeto, emoção e movimento se entrelaçam de forma indissociável. Pensar a experiência a partir do *sentire* nos permite reconhecer que o conhecimento se produz na própria relação sensível que o corpo criança estabelece com o mundo.

Nesse sentido, o *sentir* não antecede nem sucede a ação, mas acontece com ela, na relação dinâmica entre corpo e ambiente, pois a experiência do corpo criança se produz na própria ação, mediada pelas percepções do corpo que se transformam em movimentos e/ou gestos.

Vale ressaltar que a transformação da experiência em linguagem ocorre no próprio acontecimento da ação corporal. É no movimento e no gesto, pelo ritmo e intensidade, na relação com o espaço, com os objetos e com os outros que o corpo criança dá forma expressiva ao que sente. Nesse sentido, a linguagem não representa a experiência, mas se origina dela, como produção do *sentire* no corpo em movimento. O gesto não comunica algo que aconteceu antes, ele é a própria experiência que se torna visível, compartilhável e passível de ser reconhecida. Trata-se, portanto, de um

processo relacional, no qual a experiência vivida se transforma em linguagem à medida que encontra condições de expressão, na gestualidade do corpo.

Assim, concluo o estudo, retomando o poema de Gianni Rodari (2025), presente na epígrafe deste capítulo final, para reconhecer que a criança se constitui na pluralidade das relações que estabelece com o mundo em que vive. Ela é filha, amiga, colega, investigadora, criadora, enfim... corpo criança em movimento. E é nessa multiplicidade, dos modos de ser, que reside a sua potência e o desafio em construir propostas para a sua educação. Neste cenário, ousou propor o **conceito *sentire*** como eixo que articula corpo, experiência e linguagem, um convite permanente para que professores, pesquisadores e gestores da educação se permitam a escuta das cem e mais linguagens da criança.

*O corpo se funde ao mundo, e faz dele um lugar fecundo;
no **sentire** do corpo criança, vejo gestos, presença e lembrança;
não é o sentir que conhecemos, pois no **sentire** afetos vivemos;
experiências que envolvem sentidos, e nos movimentos são percebidos;
são símbolos de um construto social, que atravessam o campo sensorial;
na mistura entre natureza e cultura, surge um corpo que comunica sem censura;
são as linguagens da criança, que fazem do movimento uma herança;
na escuta, constroem-se sujeitos, numa infância que preserva direitos;
de **sentire** pelo movimento, o balanceio que traz acalento.*

O autor (2026)

REFERÊNCIAS

ABERCROMBIE, N.; HILL, S.; TURNER, B. S. **The Penguin Dictionary of Sociology**. 3° ed. New York: Penguin Books, 1994.

ABRAMOWICZ, A.; CRUZ, A. J.; MORUZZI, A. B. Alguns apontamentos: a quem interessa a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil? **Debates em Educação**, v. 8, n. 16, p. 46-46, 2016.

ALBERNAZ, A. L. O. D.; CENTENO, C. V. O manual didático para professores da educação infantil pública brasileira e a BNCC. **Revista HISTEDBR On-line**, 2023, 23: e023043-e023043. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8674000>> Acesso em 23 jul 2025.

ALESSI, V. M.; GARANHANI, M. C. **Bakhtin, Wallon e as linguagens dos bebês**. Curitiba: Ed. UFPR, 2019.

AMADO, J. Fundamentos da investigação qualitativa em educação. In: AMADO, J. (coord.). **Manual de investigação qualitativa em educação**. 2° ed. Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.

AMADO, J.; FERREIRA, S. A entrevista na investigação em educação. In: AMADO, J. (coord.). **Manual de investigação qualitativa em educação**. 2° ed. Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.

ARIOSI, C. M. F. A Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil e os campos de experiência: reflexões conceituais entre Brasil e Itália. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 6, n. 15, p. 241-256, 2019. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1486>. Acesso em: 17 jan. 2023.

BAPTISTA, T. J. R. Corporeidade e epistemologia. **Filosofia e Educação**, v. 14, n. 1, p. 112-135, 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8668684>. Acesso em 27 out. 2024.

BAPTISTA, T. J. R.; HEROLD JUNIOR, C.; ARAÚJO, P. do S. C. de; FRANÇA, T. L. de. Corporalidade: possibilidade de um conceito a partir de uma revisão narrativa. **Pensar a Prática**, v. 27, 2024. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/77651>. Acesso em 27 out. 2024.

BARBOSA, M. C. S.; ABUQUERQUE, S. S. de; FOCHI, P. S. Linguagens e crianças: tecendo uma rede pela educação da infância. **RevistAleph**, ano VII, número 19, 2013. Disponível em: <<https://doi.org/10.22409/revistaleph.v0i19.39064>> Acesso em 25 dez 2024.

BARBOSA, M. C. S. (cons.). **Práticas cotidianas na Educação Infantil: Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Ministério da Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2009.

BARBOSA, M. C.; RICHTER, S. R. S. Campos de Experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo. In: FINCO, D.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. (orgs) **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

BATTAGLIA, Salvatore. **Grande dizionario della lingua italiana: BALC – CERR**. Unione tipografico. Torino: Editrice Torinese. 1962.

BATTAGLIA, S. **Grande dizionario della lingua italiana (CERT – DAG)**. Torino: Editrice Torinese, 1964.

BENJAMIN, W. **Linguagem, tradução, literatura: Filosofia, teoria e crítica**. Tradução João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

BERNARDI, M. Estraneità del corpo bambino: la letteratura e la letteratura per l'infanzia ritraggono l'ambivalenza di quel piccolo corpo imperfetto. **Encyclopaideia XXI** (49), 31-49, 2017.

BERTIN, G. M. **Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale**. Armando editore, 1995.

BICUDO, M. A. V. Sobre a Fenomenologia. In: BICUDO, M. A. V.; ESPÓSITO, V. H. C. **Pesquisa qualitativa em educação**. Piracicaba: Unimep, 1994.

BONDIOLI, A. Malaguzzi e la “piazza”. In: Malaguzzi: cien años de luz pedagógica. **RELAdEI**; v. 9. 2020.

BORGHI, B. Q. Loris Malaguzzi e la “pedagogia popolare”. In: Malaguzzi: cien años de luz pedagógica. **RELAdEI**; v. 9. 2020.

BORGHI, B. Q. **Uno spaccato della società matrigna. I bambini soli o a mezzadria**. ZeroSeiUp srl. Bergamo, 2024. Disponível em: <https://www.zeroseiup.eu/uno-spaccato-della-societa-matrigna-i-bambini-soli-o-a-mezzadria/>. Acesso em 27 dez 2024.

BORGI, B. Q. (org.). **Loris Malaguzzi: Il gioco delle parti**. Bergamo: Editora Zeroseiup, 2024.

BOSELLI, G. L'esercizio de conoscere. In: MELUCCI, A.; SEGANTI, M. **Idea di persona: Un progetto di ricerca nella scuola dell'infanzia**. Napoli: Tecnodid, 2007.

BRANZI, A. L'ambiente. In: COMUNE DI REGGIO EMILIA. **Catalogo della mostra: I cento linguaggi dei bambini, 1996**. Catálogo. Reggio Emilia: Reggio Children s.r.l. 2° ed. 2000.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 dez. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara De Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 17 de Dezembro de 2009. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/96**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso 31 Ago 2022.

BRASIL. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf> Acesso em: 08 out 2022.

BRASIL. MEC. CONSED. UNDIME. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Segunda versão revista. MEC/Consed/Undime, abril de 2016, 652p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil**. Brasília. 2018.

BRAUN, V., CLARKE, V. Thematic analysis. In: COOPER, H., CAMIC, P.M., LONG, D.L., PANTER, A.T., RINDSKOPF, D., SHER, K.J. (eds.) **APA Handbook of Research Methods in Psychology**. Research Designs, vol. 2. American Psychological Association, Washington, 2012.

BURNES, B.; BARGAL, D. K. L.: 70 years on. **Journal of Change Management**, v. 17, n. 2, p. 91-100, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/14697017.2017.1299371>> Acesso em 07 abr 2023.

BUSS-SIMÃO, M. Experiências sensoriais, expressivas, corporais e de movimento nos campos de experiências da Base Nacional Comum Curricular para Educação

Infantil. **Debates em Educação**, v. 8, n. 16, p. 184-184, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2016v8n16p184>> Acesso em: 10 jan 2023.

BUSS-SIMÃO, M. Experiências sensoriais, expressivas, corporais e de movimento na educação infantil. In: MORO, C.; VIEIRA, D. M. (orgs.). **Leituras em educação infantil: contribuições para a formação docente**. Curitiba: NEPIE/ UFPR, 2019.

CAGLIARI, P.; CASTANGNETTI, M.; GIUDICI, C.; RINALDI, C.; VECCHI, V.; MOSS, P. **Loris Malaguzzi and the Schools of Reggio Emilia: A selection of his writings and speeches, 1945–1993**. Translations by Jane McCall. New York: Routledge, 2016.

CAGLIARI, P.; VECCHI, V. 1981-1985: evoluzione di una mostra. In: MALAGUZZI, L. **Commentari per un codice di lettura della mostra**. Volume 1. 1° ed. Istituzione del Comune di Reggio Emilia e Reggio Children, 2020.

CAMARGO, G. B.; GARANHANI, M. C. O corpo criança na travessia da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, 48, 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248239129por>> Acesso em: 13 mai 2024.

CAMARGO, G. B.; GARANHANI, M. C. O corpo criança e o corpo adulto na pesquisa com crianças. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.20. 2025. Disponível em: <<https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.20.23491.002>> Acesso em: 13 mai 2024.

CAPALDO, N.; RONDANINI, L. Il grande cambio. In: IANES, D. *et al.* **Insegnare domani nella scuola dell'infanzia. Competenze psicopedagogiche e metodologie didattiche**. Erickson. 2019.

CARUANA, F.; GALLESE, V. Sentire, esprimere, comprendere le emozioni: una nuova prospettiva neuroscientifica. **Sistemi intelligenti**, 23.2, 2011. Disponível em: <<https://www.rivisteweb.it/doi/10.1422/35347>> Acesso em: 25 dez. 2025.

CARVALHO, A. C. **A criança e o câncer: expressões emocionais envolvidas no processo de adoecimento**. 2017. p. 136. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica. Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo. 2017.

CARVALHO, R. S. de. Análise do discurso das diretrizes curriculares nacionais de educação infantil: currículo como campo de disputas. **Educação**, v. 38, n. 3, p. 466-476, 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.15448/1981-2582.2015.3.15782>> Acesso em 12 jan 2023.

CASAGRANDE, R. de C.; CAMARGO, G. B. Corpo criança em foco: contribuições para a formação docente e a pesquisa em educação na perspectiva inclusiva. São Carlos (SP): **11° Congresso Brasileiro de Educação Especial**. 2025.

CATELLANI, M.; MALAGUZZI, L.; MONTAGNA, M.; STROZZI, P. Come arricchire l'ambiente. In: BORGHI, B. Q. (org.). **Loris Malaguzzi: Il gioco delle parti**. Ano original de publicação: 1980. Bergamo: Editora Zeroseiup, p. 451-458. 2024.

CENTRO INTERNAZIONALE LORIS MALAGUZZI. Reggio Emilia, 22 de fevereiro de 2021. Facebook: Centro Internazionale Loris Malaguzzi. **Loris Malaguzzi**. Disponível em:

https://www.facebook.com/lorismalaguzziinternationalcentre/photos/pb.100064470109015.-2207520000/4014480461936306/?type=3&locale=it_IT. Acesso em: 09 dez. 2025.

CERISARA, A. B. A psicogenética de Wallon e a educação infantil. **Zero-a-Seis**, v. 6, n. 10, p. 1-16, 2004. Disponível em: <<https://doi.org/10.5007/%25x>> Acesso em 11 jan 2023.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHRISTENSEN, J. A critical reflection of Bronfenbrenner's development ecology model. **Problems of Education in the 21st Century**, v. 69, n. 1, p. 22-28, 2016.

CINTRA, A. H. R. **Campos de quais experiências? Diálogos entre Educação Infantil e Arte Educação a partir de uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular**. 2022. 143 p. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano. Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo. 2022.

COLLODI, C. **Le avventure di Pinocchio: storia di un burattino**. Firenze: Felice Paggi Librato Editore, 1883.

COLLODI, C. **As aventuras de Pinóquio: história de um boneco**. Ilustrações: Carlo Chiostri. Tradução: Beatriz Magalhães. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2021.

COMUNE DI REGGIO EMILIA. **Catalogo della mostra: I cento linguaggi dei bambini, 1996**. Catálogo. Reggio Emilia: Reggio Children s.r.l. 2° ed. 2000.

CORTELAZZO, M; ZOLLI, P. **Dizionario etimologico della lingua italiana (A-C)**. Bologna: Zanichelli Editore. 1979.

CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova gramática do português contemporâneo**. 7° ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2017.

DAHLBERG, G.; MOSS, P. Convite à dança. In: VECCHI, V. **Arte e criatividade em Reggio Emilia: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância**. Tradução Thais Helena Bonini. São Paulo: Phorte, 2017.

DAHLBERG, G.; MOSS, P. Introdução: Nossa Reggio Emilia. In: RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. Tradução: Vania Cury. 15° ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives**. Philadelphia: Falmer Press, Taylor & Francis Group, 1999.

DEMOZZI, S. Corpi bambini felici tra rischi e ipocrisie. In: CONTINI, M; DEMOZZI, S. (orgs.). **Corpi bambini: sprechi d'infanzia**. Milão: Franco Angeli s.r.l., 2016.

DEVOTO, G. **Avviamento ala etimologia italiana: dizionario etimologico**. 2° ed. Firenze: Le Monnier, 1968.

DEVOTO, G.; OLI, G. C. **Il Devoto-Oli: Vocabolario della língua italiana 2010**. Milano: Le Monnier, 2010.

DEWEY, J. **Vida e educação**. Tradução de Anísio Teixeira. 5° ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1980.

DUBOIS, E. Loris Malaguzzi, un pédagogue contemporain. **Recherches en éducation**. n° 12, 2011. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/ree/5140?lang=fr>> Acesso em 07 jul 2023.

ECO, U. **Como se faz uma tese em ciências humanas**. Tradução de Ana Falcão Bastos e Luís Leitão. 13° ed. Bacarena: Editorial Presença, 2007.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G (Orgs). **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. Traduzido por Marcelo de Abreu Almeida. Porto Alegre: Penso, 2016.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (orgs.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Traduzido por Dayse Batista. Porto Alegre: Penso, 2018.

EDWARDS, C. Professor e aprendiz: parceiro e guia. O papel do professor. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Orgs). **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. Traduzido por Marcelo de Abreu Almeida. Porto Alegre: Penso, 2016.

FARIA, A. L. G. As novas orientações para uma nova escola da infância. In: FARIA, A. L. G. (Org.). **Grandes políticas para os pequenos, Cadernos Cedes**. Campinas: Papirus, no 37, p. 68- 100, 1995.

FERRANTE, M. I significati di “sentire” in italiano antico: valori percettivi e cognitivi del verbo nei volgari del XIII secolo. In: *Languages in contact: Languages with history*, 2017, University of Cyprus. **Proceedings of the 2nd UCY-LC International Forum of Young Researchers**. Nicosia, 2017. p. 125 – 138.

FILIPPINI, T. O papel do pedagogista. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Traduzido por Dayse Batista. Porto Alegre: Penso, 2018.

FINCO, D.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. Conversações de ponta-cabeça sobre crianças pequenas para além da escola. In: FINCO, D.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. (orgs) **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

FOCHI, P. S. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência. In: FINCO, D.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. (orgs) **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

FORMAN, G. Múltipla simbolização no Projeto do Salto em Distância. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Traduzido por Dayse Batista. Porto Alegre: Penso, 2018.

FORNEIRO, M. L. I. A Organização dos Espaços na Educação Infantil. In: ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil**. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FORNEIRO, M. L. I. Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en Educación Infantil: dimensiones y variables a considerar. **Revista Iberoamericana de Educación**, [S. l.], v. 47, p. 49–70, 2008. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/704> Acesso em: 27 mar. 2024.

FORTUNATI, A. **Relação profissional do entrevistado com Loris Malaguzzi**. San Miniato, 2025. Entrevista.

FRABBONI, F. Il cigno della città tricolore. In: BORGHI, B. Q.; FRABBONI, F. **Loris Malaguzzi e la scuola a nuovo indirizzo**. Zeroseiup, 2017.

GALIMBERTI, U. **Il corpo**. Milano: Feltrinelli, 1983.

GALLO, F. G. Prospettive zerosei. **U.S.R. per il Veneto – Area sistema integrato 0-6**. Numero 13, Giugno, 2025. Disponível em: <https://vicenza.istruzioneveneto.gov.it/wp-content/uploads/2025/06/Prospettive-zerosei_n.13-outdoor-30-maggio_01.pdf> Acesso em 03 ago 2025.

GAMELLI, I. La presenza taciuta: la necessità del corpo nei contesti della formazione e della cura. **Quaderni di Psicologia, Analisi Transazionale e Scienze Umane**: 50, 2, 2008, 2008. Disponível em: <<http://www.gianfrancobertagni.it/materiali/corpo/gamelli1.pdf>> Acesso em 25 dez 2025.

GALVÃO, I. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GANDINI, L. Fundamentals of the Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education. **Young Children**, vol. 49, no. 1, 1993. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/42725533>>. Acesso em 7 fev. 2024.

GANDINI, L. Uno spazio che riflette una cultura dell'infanzia. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **I cento linguaggi**. Bergamo: Junior. 1995.

GANDINI, L. Conectando-se por meio dos espaços de cuidado e de aprendizagem. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G (Orgs). **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. Traduzido por Marcelo de Abreu Almeida. Porto Alegre: Penso, 2016.

GANDINI, L. Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G (orgs). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Traduzido por Dayse Batista. Porto Alegre: Penso, 2018.

GARANHANI, M. C. A educação física na escolarização da pequena infância. **Pensar a Prática**, v. 5, p. 106-122, 2002. Disponível em: <<https://doi.org/10.5216/rpp.v5i0.49>> Acesso em: 10 jan 2023.

GARANHANI, M. C. O Movimento da Criança no Contexto da Educação Infantil: reflexões com base nos estudos de Wallon. **Revista Contrapontos**, v. 5, n. 1, p. 81-93, 2005. Disponível em: < <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/807>> Acesso em: 08 out 2022.

GARANHANI, M. C.; PAULA, D. H. L. de. Notas sobre a educação do corpo da criança em movimento. In: GONÇALVES, J. C.; GARANHANI, M. C.; GONÇALVES, M. B. (orgs.). **Linguagem, corpo e estética na educação**. 1º ed. São Paulo: Hucitec, 2020.

GARANHANI, M. C.; PAULA, D. H. L. de; CAMARGO, G. B. Corpo criança: um conceito em construção nas pesquisas com crianças. **Cadernos de Educação**, Pelotas (RS), n. 68, 2024. Disponível em: <<https://doi.org/10.15210/caduc.vi68.27036>> Acesso em: 13 mai 2025.

GARNIER, P. Socialização. In: TOMÁS, C.; TREVISAN, G.; CARVALHO, M. J. L. de; FERNANDES, N. F. **Conceitos-chave em Sociologia da Infância. Perspectivas Globais**. Coleção Investigação: Ciências Sociais. Braga: Uminho Editora, 2021.

GATTI, B A. **A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios**. RBPAE, v. 28, n. 1, p. 13-34, 2012

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos: coleção pesquisa qualitativa**. Traduzido por Roberto Cataldo Costa. Bookman e Artmed Editora, 2009.

GIURIATTI, P. **Direitos de aprendizagem e desenvolvimento: contextos educativos para as infâncias no século XXI**. 2018. Mestrado em Educação. Universidade de Caxias do Sul. Disponível em: < <https://repositorio.ucs.br/11338/4589> > Acesso em 09 de fev. de 2025

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de empresas**, v. 35, p. 20-29, 1995.

GONNELLA, E. Il corpo affettivo: L'esperienza sonora nella costituzione della persona. **In circolo**, n. 14. 2022. Disponível em: <<https://philpapers.org/rec/GONICA-4>> Acesso em 23 dez. 2025.

GRAEFF, A. **A constituição da identidade da rede de educação infantil do município de Panambi/RS em diálogo com a educação da infância de Reggio Emilia.** 2022. 153 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, Departamento de Ciências Humanas, Frederico Westphalen, RS, 2022.

GRATIOT-ALFANDÉRY, H. **Henri Wallon.** Tradução e organização: Patrícia Junqueira. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

GUZZI, A. Campi di esperienza e competenze nella scuola dell'Infanzia. **Educare.it.** Vol. 19, n. 12, 2019. Disponível em: <<http://www.educare.it/j/temi/scuola/scuola-e-dintorni/3916>> Acesso em 07 abr 2023.

HENRY, S. E. **Children's bodies in school.** New York: Palgrave Macmillan, 2014.

HOLMO, G. C. de O. **A educação infantil no Brasil: uma análise comparativa da Base Nacional Comum Curricular e das Indicações para o Currículo da Infância na Itália.** 113 p. 2020. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual Paulista (UNESP). Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília (SP), 2020.

HOYUELOS, A. **A estética no pensamento e na obra pedagógica de Loris Malaguzzi.** Tradução de Bruna Heringer de Souza Villar. 1° ed. São Paulo: Phorte, 2020.

HOYUELOS, A. **A ética no pensamento e na obra de Loris Malaguzzi.** 1° ed. São Paulo: Phorte, 2021.

HOYUELOS, A. **Loris Malaguzzi: una biografía pedagógica.** Madrid: Ediciones Morata. 2020.

HOYUELOS, A. **Relação profissional do entrevistado com Loris Malaguzzi.** Schio, 2024. Entrevista.

INSTITUIÇÃO MUNICIPAL DE REGGIO EMILIA. **Sapato e metro: crianças e medidas.** Tradução: Thaís Bonini; revisão técnica: Ana Teresa Gavião. A. M. Mariotti, Aparecida de Fátima Bosco Benevenuto, Fernanda Dodi. Porto Alegre: Penso, 2024.

ITÁLIA. Decreto Ministeriale 3 giugno 1991. **Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali.** *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana.* Anno 132. Numero 139. Roma. 15 giugno 1991. Disponível em: <<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/1991/06/15/139/sg/pdf>> Acesso em 30 mar 2023.

ITÁLIA. Indicações nacionais para o currículo da escola da infância e do primeiro ciclo de instrução. Ministério da Instrução e da Universidade e da Pesquisa. Traduzido por Flávio Soares Junior. Setembro de 2012. In: In: FINCO, D.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. (orgs) **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro.** Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

ITALIA. Ministero dell'Istruzione. **Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei**. Decreto ministeriale n. 334 del 22 novembre 2021. Disponível em: <<https://www.mim.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-334-del-22-novembre-2021>> Acesso em 23 out 2025.

JAMES, A. Embodied Being(s): Understanding the Self and the Body in Childhood. In: PROUT, A. (ed.). **The Body, Childhood and Society**. New York: St. Martin's press, 2000.

JAMES, A.; PROUT, A.; JENKS, C. **Teorizzare l'infanzia. Per una nuova sociologia dei bambini**. Donzelli Editore, 2002.

KIM, B. S.; DARLING, L. F. Monet, Malaguzzi, and the constructive conversations of preschoolers in a Reggio-inspired classroom. **Early Childhood Education Journal**, v. 37, n. 2, p. 137-145, 2009. Disponível em: <<https://link.springer.com/article/10.1007/s10643-009-0323-2>> Acesso em 05 out 2022.

LACOTIZ, A. **Estudo diacrônico da função e dos valores semânticos dos sufixos -ança/-ença, -ância/-ênsia no português**. 2007. 135 p. Dissertação (Mestrado). Pós-Graduação em Filosofia e Língua Portuguesa. Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. 2007.

LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, 2011. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/7225/722579544002.pdf>> Acesso em: 16 nov. 2025.

LE BRETON, D. **Adeus ao corpo: antropologia e sociedade**. Campinas: Papirus Editora, 3° ed. 2003.

LE BRETON, D. **A sociologia do corpo**. 6° ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

LE BRETON, D. **Antropologia das emoções**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

LE BRETON, D. **Antropologia dos sentidos**. Tradução de Francisco Morás. Petrópolis, RJ: Vozes, 3ª reimpressão, 2021.

LE BRETON, D. Aprender o impalpável: sobre o ensino do Yoga. In: GONÇALVES, J. C.; GARANHANI, M. C.; GONÇALVES, M. B. (orgs.). **Linguagem, corpo e estética na educação**. 1° ed. São Paulo: Hucitec, 2020.

LE BRETON, D. **Antropologia del corpo**. Traduzione di Noemi Angehrn Boisco. Milano: Metelmi editore. 2021.

LEEKEENAN, D.; NIMMO, J. Conexões – uso da abordagem de projeto com crianças de 2 e 3 anos em uma escola-laboratório universitária. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Traduzido por Dayse Batista. Porto Alegre: Penso, 2018.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista katálysis**, v. 10, p. 37-45, 2007. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1414-49802007000300004>> Acesso em: 20 set 2022.

LIMA JUNIOR, E. B.; OLIVEIRA, G. S.; SANTOS, A. C. O. dos; SCHNEKENBERG, G. F. Análise documental como percurso metodológico. **Cadernos da Fucamp**, v. 20, n. 44, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2356>. Acesso em 20 out. 2025.

MALAGUZZI, L. Quello che ci dice Elisa. La pedagogia del diritto con la pedagogia del corpo. Milano: **Zerosei**, novembre, 1977.

MALAGUZZI, L. Your image of the child: Where teaching begins. **Child Care Information Exchange**, p. 52-61, 1994.

MALAGUZZI, L. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G (Orgs). **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. Traduzido por Marcelo de Abreu Almeida. Porto Alegre: Penso, 2016.

MALAGUZZI, L. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Traduzido por Dayse Batista. Porto Alegre: Penso, 2018.

MALAGUZZI, L. I cento linguaggi. **Rechild: Reggio Emilia Newsletter**. Reggio Emilia, 2019.

MALAGUZZI, L. L'importanza di rivedersi. In: COMUNE DI REGGIO EMILIA. **Catalogo della mostra: I cento linguaggi dei bambini, 1996**. Catálogo. Reggio Emilia: Reggio Children s.r.l. 2° ed. 2000a. p. 46 – 51.

MALAGUZZI, L. La città e la pioggia. In: COMUNE DI REGGIO EMILIA. **Catalogo della mostra: I cento linguaggi dei bambini, 1996**. Catálogo. Reggio Emilia: Reggio Children s.r.l. 2° ed. 2000b. p. 78 – 93.

MALAGUZZI, L. Vendemmia coi contadini. In: COMUNE DI REGGIO EMILIA. **Catalogo della mostra: I cento linguaggi dei bambini, 1996**. Catálogo. Reggio Emilia: Reggio Children s.r.l. 2° ed. 2000c. p. 104 – 105.

MALAGUZZI, L. Giochi meravigliosi. In: COMUNE DI REGGIO EMILIA. **Catalogo della mostra: I cento linguaggi dei bambini, 1996**. Catálogo. Reggio Emilia: Reggio Children s.r.l. 2° ed. 2000d. p. 72 – 77.

MALAGUZZI, L. Il colore tra le mani. In: COMUNE DI REGGIO EMILIA. **Catalogo della mostra: I cento linguaggi dei bambini, 1996**. Catálogo. Reggio Emilia: Reggio Children s.r.l. 2° ed. 2000e. p. 61 – 70.

MALAGUZZI, L. I cento linguaggi dei bambini. In: COMUNE DI REGGIO EMILIA. **Catalogo della mostra: I cento linguaggi dei bambini, 1996.** Catálogo. Reggio Emilia: Reggio Children s.r.l. 2° ed. 2000f. p. 24 – 26.

MALAGUZZI, L. Come una foglia cresce in mano a bambini e adulti. In: COMUNE DI REGGIO EMILIA. **Catalogo della mostra: I cento linguaggi dei bambini, 1996.** Catálogo. Reggio Emilia: Reggio Children s.r.l. 2° ed. 2000g. p. 94.

MALAGUZZI, L. Speech at a study conference La Casa di Vacanza come Servizio Sociale [The Casa di Vacanza as a Social Service], Reggio Emilia, May 1964. In: CAGLIARI, P.; CASTAGNETTI, M.; GIUDICI, C.; RINALDI, C.; VECCHI, V.; MOSS, P. **Loris Malaguzzi and the Schools of Reggio Emilia: A selection of his writings and speeches, 1945-1993.** Translations by Jane McCall. New York: Routledge, 2016a. p. 108 – 114.

MALAGUZZI, L. Letter to parents of children enrolled in the Scuole Comunali dell'Infanzia of Reggio Emilia and Modena, January 1971. In: CAGLIARI, P.; CASTAGNETTI, M.; GIUDICI, C.; RINALDI, C.; VECCHI, V.; MOSS, P. **Loris Malaguzzi and the Schools of Reggio Emilia: A selection of his writings and speeches, 1945-1993.** Translations by Jane McCall. New York: Routledge, 2016b. p. 173 – 174.

MALAGUZZI, L. Introduction in "Io chi siamo". Autoritratti di bambini di 5 anni' ['I who we are': Self-portraits by five-year-old children], Scuola comunale dell'infanzia Diana, Reggio Emilia, June 1973. In: CAGLIARI, P.; CASTAGNETTI, M.; GIUDICI, C.; RINALDI, C.; VECCHI, V.; MOSS, P. **Loris Malaguzzi and the Schools of Reggio Emilia: A selection of his writings and speeches, 1945-1993.** Translations by Jane McCall. New York: Routledge, 2016c. p. 193 – 195.

MALAGUZZI, L. Talk at a workshop on progettazione in the scuola dell'infanzia, 1988. In: CAGLIARI, P.; CASTAGNETTI, M.; GIUDICI, C.; RINALDI, C.; VECCHI, V.; MOSS, P. **Loris Malaguzzi and the Schools of Reggio Emilia: A selection of his writings and speeches, 1945-1993.** Translations by Jane McCall. New York: Routledge, 2016d. p. 328 – 338.

MALAGUZZI, L. Leaflet No.1 in a series Lessons to Parents produced by the Scuola per Genitori [School for Parents]⁴⁴ at the Centro Medico Psico-Pedagogico, March 1957. In: CAGLIARI, P.; CASTAGNETTI, M.; GIUDICI, C.; RINALDI, C.; VECCHI, V.; MOSS, P. **Loris Malaguzzi and the Schools of Reggio Emilia: A selection of his writings and speeches, 1945-1993.** Translations by Jane McCall. New York: Routledge, 2016e. p. 52 – 56.

MALAGUZZI, L. Speech at a symposium on the 'Relations between Psychiatry, Psychology and Pedagogy', Reggio Emilia, March 1963. In: CAGLIARI, P.; CASTAGNETTI, M.; GIUDICI, C.; RINALDI, C.; VECCHI, V.; MOSS, P. **Loris Malaguzzi and the Schools of Reggio Emilia: A selection of his writings and speeches, 1945-1993.** Translations by Jane McCall. New York: Routledge, 2016f. p. 70 – 85.

MALAGUZZI, L. Speech by Loris Malaguzzi at international conference “Who am I then? Tell me that first”. Knowledges in dialogue to guarantee citizenship to the rights and potentials of children and adults', Reggio Emilia, March 1990 (transcript from the original audio recording by the Centro Documentazione e Ricerca Educativa). In: CAGLIARI, P.; CASTAGNETTI, M.; GIUDICI, C.; RINALDI, C.; VECCHI, V.; MOSS, P. **Loris Malaguzzi and the Schools of Reggio Emilia: A selection of his writings and speeches, 1945-1993**. Translations by Jane McCall. New York: Routledge, 2016g. p. 388 – 400.

MALAGUZZI, L. Speech by Loris Malaguzzi, Reggio Emilia, April 1989 (transcript from the original audio recording by the Centro Documentazione e Ricerca Educativa). In: CAGLIARI, P.; CASTAGNETTI, M.; GIUDICI, C.; RINALDI, C.; VECCHI, V.; MOSS, P. **Loris Malaguzzi and the Schools of Reggio Emilia: A selection of his writings and speeches, 1945-1993**. Translations by Jane McCall. New York: Routledge, 2016h. p. 340 – 353.

MALAGUZZI, L. Appendix II: the premises of Reggio Emilia – contributions for designing and using a new scuola dell'infanzia. In: CAGLIARI, P.; CASTAGNETTI, M.; GIUDICI, C.; RINALDI, C.; VECCHI, V.; MOSS, P. **Loris Malaguzzi and the Schools of Reggio Emilia: A selection of his writings and speeches, 1945-1993**. Translations by Jane McCall. New York: Routledge, 2016i. p. 227 – 230.

MALAGUZZI, L. Speech at a symposium on the 'Relations between Psychiatry, Psychology and Pedagogy', Reggio Emilia, March 1963. In: CAGLIARI, P.; CASTAGNETTI, M.; GIUDICI, C.; RINALDI, C.; VECCHI, V.; MOSS, P. **Loris Malaguzzi and the Schools of Reggio Emilia: A selection of his writings and speeches, 1945-1993**. Translations by Jane McCall. New York: Routledge, 2016j. p. 70 – 85.

MALAGUZZI, L. Speech by Loris Malaguzzi, Reggio Emilia, February 1991 (transcript from the original audio recording by the Centro Documentazione e Ricerca Educativa). In: CAGLIARI, P.; CASTAGNETTI, M.; GIUDICI, C.; RINALDI, C.; VECCHI, V.; MOSS, P. **Loris Malaguzzi and the Schools of Reggio Emilia: A selection of his writings and speeches, 1945-1993**. Translations by Jane McCall. New York: Routledge, 2016k. p. 400 – 412.

MALAGUZZI, L. Speech to the conference 'La gestione sociale nella scuola dell'infanzia' [Social management in scuole dell'infanzia], Modena, May 1971. In: CAGLIARI, P.; CASTAGNETTI, M.; GIUDICI, C.; RINALDI, C.; VECCHI, V.; MOSS, P. **Loris Malaguzzi and the Schools of Reggio Emilia: A selection of his writings and speeches, 1945-1993**. Translations by Jane McCall. New York: Routledge, 2016l. p. 175 – 183.

MALAGUZZI, L. Introduction to the announcement of a photography exhibition to be held in Reggio Emilia, April 1977. In: CAGLIARI, P.; CASTAGNETTI, M.; GIUDICI, C.; RINALDI, C.; VECCHI, V.; MOSS, P. **Loris Malaguzzi and the Schools of Reggio Emilia: A selection of his writings and speeches, 1945-1993**. Translations by Jane McCall. New York: Routledge, 2016m. p. 239 – 240.

MALAGUZZI, L. Interview with Loris Malaguzzi (no record of who the interviewer was and where the interview appeared). In: CAGLIARI, P.; CASTAGNETTI, M.; GIUDICI, C.; RINALDI, C.; VECCHI, V.; MOSS, P. **Loris Malaguzzi and the Schools of Reggio Emilia: A selection of his writings and speeches, 1945-1993**. Translations by Jane McCall. New York: Routledge, 2016n. p. 374 – 388.

MALAGUZZI, L. Piani di lavoro su Pinocchio e Robinson. In: BORGI, B. Q. (org.). **Loris Malaguzzi: Il gioco delle parti**. Ano original de publicação: 1969. Bergamo: Editora Zeroseiup, p. 431-450. 2024a.

MALAGUZZI, L. Il senso e i valori dell'educazione e dei suoi protagonisti. In: BORGI, B. Q. (org.). **Loris Malaguzzi: Il gioco delle parti**. Ano original de publicação: 1971. Bergamo: Editora Zeroseiup, p. 533-541. 2024b.

MALAGUZZI, L. Idee per pensare e progettare il nido. In: BORGI, B. Q. (org.). **Loris Malaguzzi: Il gioco delle parti**. Ano original de publicação: 1976. Bergamo: Editora Zeroseiup, p. 33-34. 2024c.

MALAGUZZI, L. I grandi oggetti. In: BORGI, B. Q. (org.). **Loris Malaguzzi: Il gioco delle parti**. Ano original de publicação: 1977. Bergamo: Editora Zeroseiup, p. 37-38. 2024d.

MALAGUZZI, L. Quello che ci dice Elisa. La pedagogia del diritto con la pedagogia del corpo. In: BORGHI, B. Q. (org.). **Loris Malaguzzi: il gioco delle parti**. Ano original de publicação: 1977. Bergamo: Zeroseiup, p. 46-47. 2024e.

MALAGUZZI, L. Il disegno del bambino. In: BORGHI, B. Q. (org.). **Loris Malaguzzi: Il gioco delle parti**. Ano original de publicação: 1978. Bergamo: Editora Zeroseiup, p. 61-63. 2024f.

MALAGUZZI, L. La scuola riapre: gli spazi organizzati. In: BORGHI, B. Q. (org.). **Loris Malaguzzi: Il gioco delle parti**. Ano original de publicação: 1979. Bergamo: Editora Zeroseiup, p. 96-98. 2024g.

MALAGUZZI, L. Il vecchio e io nuovo. In: BORGHI, B. Q. (org.). **Loris Malaguzzi: Il gioco delle parti**. Ano original de publicação: 1980. Bergamo: Editora Zeroseiup, p. 116-118. 2024h.

MALAGUZZI, L. Pedagogia come arte: il bambino senza ambiente e senza cose. In: BORGHI, B. Q. (org.). **Loris Malaguzzi: Il gioco delle parti**. Ano original de publicação: 1980. Bergamo: Editora Zeroseiup, p. 121-123. 2024i.

MALAGUZZI, L. Cinque e non più cinque. I bifrontismi dell'anticipo. In: BORGHI, B. Q. (org.). **Loris Malaguzzi: Il gioco delle parti**. Ano original de publicação: 1981. Bergamo: Editora Zeroseiup, p. 121-123. 2024j.

MALAGUZZI, L. La gestione sociale come progetto educativo. In: BORGHI, B. Q. (org.). **Loris Malaguzzi: Il gioco delle parti**. Ano original de publicação: 1982. Bergamo: Editora Zeroseiup, p. 180-182. 2024k.

MALAGUZZI, L. Ritornano test e testisti per “testare” i bambini di cinque anni. In: BORGHI, B. Q. (org.). **Loris Malaguzzi: Il gioco delle parti**. Ano original de publicação: 1983. Bergamo: Editora Zeroseiup, p. 194-195. 2024l.

MALAGUZZI, L. Educazione visiva e costruzioni delle immagini. In: BORGHI, B. Q. (org.). **Loris Malaguzzi: Il gioco delle parti**. Ano original de publicação: 1983. Bergamo: Editora Zeroseiup, p. 202-210. 2024m.

MALAGUZZI, L. L'educazione dei cento linguaggi. In: BORGHI, B. Q. (org.). **Loris Malaguzzi: Il gioco delle parti**. Ano original de publicação: 1983. Bergamo: Editora Zeroseiup, p. 219-223. 2024n.

MALAGUZZI, L. Perché lo specchio ha un posto importante nei giochi esplorativi e espressivi dei bambini. In: BORGHI, B. Q. (org.). **Loris Malaguzzi: Il gioco delle parti**. Ano original de publicação: 1984. Bergamo: Editora Zeroseiup, p. 227-228. 2024o.

MALAGUZZI, L. Emarginazione e centralità della cucina. In: BORGHI, B. Q. (org.). **Loris Malaguzzi: Il gioco delle parti**. Ano original de publicação: 1986. Bergamo: Editora Zeroseiup, p. 278-279. 2024p.

MALAGUZZI, L. Socializzazione del bambino: quello che è facile e quello che è difficile. In: BORGHI, B. Q. (org.). **Loris Malaguzzi: Il gioco delle parti**. Ano original de publicação: 1977. Bergamo: Editora Zeroseiup, p. 44-45. 2024q.

MALAGUZZI, L. Si può tifare (come nello sport) per un cervello più libero e democratico. In: BORGHI, B. Q. (org.). **Loris Malaguzzi: Il gioco delle parti**. Ano original de publicação: 1988. Bergamo: Editora Zeroseiup, p. 311-313. 2024r.

MALAGUZZI, L. Se l'atelier è dentro una lunga storia e ad un progetto educativo. In: BORGHI, B. Q. (org.). **Loris Malaguzzi: Il gioco delle parti**. Ano original de publicação: 1988. Bergamo: Editora Zeroseiup, p. 327-332. 2024s.

MALAGUZZI, L. L'interazione dei bambini se lavorano in piccolo gruppo. In: BORGHI, B. Q. (org.). **Loris Malaguzzi: Il gioco delle parti**. Ano original de publicação: 1992. Bergamo: Editora Zeroseiup, p. 391-392. 2024t.

MALAGUZZI, L. La sfida e la seduzione di Bronfenbrenner. In: BORGHI, B. Q. (org.). **Loris Malaguzzi: Il gioco delle parti**. Ano original de publicação: 1987. Bergamo: Editora Zeroseiup, p. 290-292. 2024u.

MALAGUZZI, L. Come organizzare e programmare l'ambiente educativo. In: BORGHI, B. Q. (org.). **Loris Malaguzzi: Il gioco delle parti**. Ano original de publicação: 1981. Bergamo: Editora Zeroseiup, p. 154-160. 2024v.

MALAGUZZI, L. Quando l'ombra non sta fuori dalla porta. In: BORGHI, B. Q. (org.). **Loris Malaguzzi: Il gioco delle parti**. Ano original de publicação: 1977. Bergamo: Editora Zeroseiup, p. 50-52, 2024x.

MALAGUZZI, L. Il tubo di gomma. In: BORGHI, B. Q. (org.). **Loris Malaguzzi: Il gioco delle parti**. Ano original de publicação: 1978. Bergamo: Editora Zeroseiup, p. 72-73, 2024w.

MALIN, A. A. Pesquisa em educação ambiental e percepção ambiental. **Pesquisa em Educação Ambiental**, vol. 3, n. 1, 2008 Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.18675/2177-580X.vol3.n1.p203-222>> Acesso em 25 dez 2024.

MALUF, A. C. M. **Atividades lúdicas para Educação Infantil: conceitos, orientações e práticas**. Editora Vozes Limitada, 2011.

MARTÍNEZ-AGUT, M. P.; HERNANDO, C. R. Escuelas Reggio Emilia y los 100 lenguajes del niño: experiencia en la formación de educadores infantiles. In: **Actas del XVIII Coloquio de Historia de la Educación: Arte, literatura y educación**. Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya, 2015. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5207311>> Acesso em: 03 fev 2023.

MAURO, T. de. **Grande dizionario italiano dell'uso**. Volume II. CH – FL. Torino: Editrice Torinese, 1999.

MAUSS, M. As técnicas do corpo. In: Mauss, Marcel. **Sociologia e antropologia**. Tradução: Paulo Neves. São Paulo: Casac Naify, 2003.

MELLO, A. da S. *et al.* A educação infantil na Base Nacional Comum Curricular: pressupostos e interfaces com a Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 130-149, set. 2016.

MELUCCI, A.; BOSELLI, G. Documento iniziale. In: MELUCCI, A.; SEGANTI, M. **Idea di persona: Un progetto di ricerca nella scuola dell'infanzia**. Napoli: Tecnodid, 2007.

MENDONÇA, Leila Guimarães Lobo de. **De que sofrem as crianças hoje?** 2011. 119 p. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Psicanálise. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Psicologia. 2011.

MERCADANTE, A. Apresentação. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

MONTEIRO, T. L. **A comunicação da criança sobre suas aprendizagens na pedagogia de projetos: em foco o corpo em movimento**. 2012. 137 p. Dissertação de Mestrado – Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná UFPR, Curitiba, 2012.

MOSS, P. Introduction. In: CAGLIARI, P.; CASTAGNETTI, M.; GIUDICI, C.; RINALDI, C.; VECCHI, V.; MOSS, P. **Loris Malaguzzi and the Schools of Reggio Emilia: A selection of his writings and speeches, 1945-1993**. Translations by Jane McCall. New York: Routledge, p. 2 – 10, 2016.

MOSS, P. Loris Malaguzzi and the schools of Reggio Emilia: Provocation and hope for a renewed public education. **Improving Schools**, v. 19, n. 2, p. 167-176, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/1365480216651521>> Acesso em 30 ago 2022.

MUSATTI, C. L'importanza di rivedersi. In: COMUNE DI REGGIO EMILIA. **Catalogo della mostra: I cento linguaggi dei bambini, 1996**. Catálogo. Reggio Emilia: Reggio Children s.r.l. 2° ed. 2000.

NASCENTES, Antenor. **Dicionário etimológico resumido**. Coleção Dicionários Especializados. Instituto Nacional do Livro. Ministério da Educação e Cultura, 1966.

NERI, S. Il curricolo del nuovo progetto educativo della scuola materna. In: **Gli orientamenti della scuola materna, Studi e documenti degli annali della Pubblica Istruzione**. n. 63, Firenze: Le Monnier, 1993.

NÓBREGA, T. P. da. Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. **Educação & Sociedade**. vol. 26, n. 91, 2005. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000200015>> Acesso em: 23 jul 2025.

NOCENTINI, A. **L'etimologico: vocabolario della lingua italiana**. Colaboração de Alessandro Parenti. Milão: Le Monnier. 2010.

OLIVEIRA, S. da S. **Currículo e campos de experiências: Contributos de um estudo exploratório para as Práticas Pedagógicas da Educação Infantil brasileira**. 2022. 166 p. Dissertação de Mestrado. Mestrado em Ciências da Educação - Universidade do Minho. 2022. Disponível em: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/82554/1/Simone%20da%20Silva%20Oliveira.pdf>> Acesso em 20 jul. 2025.

OLIVETTI, E. **Dizionario latino**. Olivetti Media Communication. 2013. Disponível em: <https://www.dizionario-latino.com/dizionario-latino-italiano.php?parola=infanzia> Acesso em 16 ago 2024.

OSWELL, D. Agência das Crianças / Children's Agency. In: TOMÁS, C.; TREVISAN, G.; LEOTE, M. J. L. de C.; FERNANDES, N. (eds.) **Conceitos-chave em Sociologia da Infância. Perspetivas Globais**. Braga: UMinho Editora. 2021.

PADINI-SIMIANO, L.; BUSS-SIMÃO, M. Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil: entre desafios e possibilidades dos campos de experiência educativa. São Paulo: **Revista Científica**, n. 41, p. 77-90, set./dez., 2016.

PAULA, D. H. L. de. **Percursos de movimento no espaço da casa: narrativas do corpo criança**. 2023. 219 p. Tese de Doutorado – Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, 2023.

PAULA, D. H. L. de; ALESSI, V. M.; GARANHANI, M. C. Risco não é sinônimo de perigo: a ética do cuidado de bebês em contexto da docência. Campo Grande: **Série-**

Estudos, v. 30, n. 68, p. 47-68, jan./abr. 2025. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.20435/serieestudos.v30i68.2009>> Acesso em 27 out 2025.

PECHTELIDIS, Y. A Criança como Ator Social / The Child as a Social Actor. In: TOMÁS, C.; TREVISAN, G.; LEOTE, M. J. L. de C.; FERNANDES, N. (eds.) **Conceitos-chave em Sociologia da Infância. Perspetivas Globais**. Braga: UMinho Editora. 2021.

PEREIRA, F. H. Campos de experiências e a BNCC: um olhar crítico. **Zero-a-seis**, v. 22, n. 41, p. 73-89, 2020. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7529482>> Acesso em: 13 dez. 2022.

PETRACCHI, G. Il significato dei Campi di Esperienza Educativa. In: **Gli orientamenti della scuola materna, Studi e documenti degli annali della Pubblica Istruzione**. n. 63, Firenze: Le Monnier, 1993.

PIMENTEL, A.; ARAÚJO, L. da S. Concepção de criança na pós-modernidade. **Revista Ciência e Profissão**, Brasília, v. 27, n. 2, 2007.

PRESTIANNI, C. “Rastrellare e ragionarci su”: ponti tra Art as Experience di John Dewey ed il Reggio Emilia Approach. **Encyclopaideia – Journal of Phenomenology and Education**, v. 26, n. 62, p. 29-42, 2022. Disponível em: <<https://iris.unimore.it/bitstream/11380/1277218/1/14155-Article%20Text-56109-2-10-20220502.pdf>> Acesso em 22 set. 2024.

PROUT, Alan (ed.). **The Body, Childhood and Society**. New York: St. Martin's press, 2000.

REGGIO CHILDREN. **Loris Malaguzzi**. Disponível em: <https://www.reggiochildren.it/reggio-emilia-approach/loris-malaguzzi/>. Acesso em: 27 dez. 2024.

PLANELLA RIBERA, J. **Corpo, cultura e educação**. Tradução: Maria José Vicentini Jorente, Natalia Nakano, Lais Alpi Landim. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017.

RINALDI, C. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (orgs). **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. Traduzido por Marcelo de Abreu Almeida. V. 2. Porto Alegre: Penso, 2016.

RINALDI, C. O currículo emergente e o construtivismo social. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Traduzido por Dayse Batista. Porto Alegre: Penso, 2018a.

RINALDI, C. Entrevista a Carla Rinaldi. **Entrevista concedida a Giuseppe Pezzarossi Pensieri su Reggio, Reggio Emilia**, p. 53-72, 2018b.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender.** Tradução: Vania Cury. 15° ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

RODARI, G. Filastrocca vola e va. **Blog Filastrocche**, Milão, 18 jul. 2016. Disponível em: <http://www.filastrocche.it>. Acesso em: 20 out. 2025.

RODARI, G. **Chi sono io?** Disponível em: <https://www.culturacattolica.it/attualit%C3%A0/in-rilievo/ultime-news/2014/03/31/chi-sono-io>>. Acesso em: 26 dez. 2025.

RODRIGUES, A. P. C. M. **Formação inicial de professores para a docência com bebês: o caso do Curso de Pedagogia da FAGED-UFC.** 2018. 189 p. Dissertação de Mestrado – Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

RODRIGUES, T. **Ser professor de Educação Infantil: interlocuções entre a perspectiva italiana de Reggio Emilia e as novas diretrizes para a educação infantil brasileira.** 2023. 76 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Chapecó, SC, 2023.

ROSSI, D. *et. al.* Il curricolo della scuola dell'infanzia. In: MELUCCI, A.; SEGANTI, M. **Idea di persona: Un progetto di ricerca nella scuola dell'infanzia.** Napoli: Tecnodid, 2007.

ROSSI, L. **Loris Malaguzzi: l'uomo che inventò le scuole dell'infanzia più belle del mondo.** Reggio Emilia: Compagnia Editoriale Aliberti, 2018.

RUSSO, D. Campi di esperienza o campo dell'esperienza? **Zero-a-seis**, v. 22, n. 41, p. 90-106, 2020.

SANTOS, D. M. dos. Contribuições de Paulo Freire à avaliação da aprendizagem em escolas/classes multisseriadas do campo. In: SANTOS, M. P. dos; OLIVEIRA, A. M. de (orgs). **Ensinando e aprendendo com Paulo Freire: pedagogias, pesquisas e práticas educacionais.** Iguatu, CE: Quipá Editora, 2021.

SARMENTO, M. J. A globalização e a infância: impactos na condição social e escolaridade. In: GARCIA, R. L.; FILHO, A. L. (orgs.) **Em defesa da educação infantil.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

SARMENTO, M. J.; MARCHI, R. de C. Radicalização da infância na segunda modernidade: para uma sociologia da infância crítica. **Configurações. Revista Ciências Sociais**, n. 4, p. 91-113, 2008.

SARMENTO, M. J.; TOMÁS, C. A infância é um direito? **Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**, 2020. Disponível em: <https://ojs.letras.up.pt/index.php/Sociologia/article/view/10133>>. Acesso em: 10 jan. 2025.

SAYÃO, D. T. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à educação física. **Revista Brasileira de Ciências**

do Esporte, v. 23, n. 2, 2002. Disponível em: <<http://www.rbce.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/270>> Acesso em: 08 out 2022.

SCHABERLE, I. M.; SOUSA, V. V. de; ANDRADE, I. C. F. de. Reggio Emilia: a criança como protagonista da aprendizagem. **Revista GepesVida**, v. 4, n. 9, 2018.

SCORSOLINI-COMIN, F.; AMORIM, K. de S. Corporeidade: uma revisão crítica da literatura científica. **Psicologia em Revista**, v. 14, n. 1, p. 189-214, 2008.

SILVA, M. O. Currículo na educação infantil: Aproximações da pedagogia da infância. **Revista PINDORAMA**, v. 12, n. 1, p. 21-21, 2021.

SILVA, M. C. da. **O problema do currículo na educação Infantil: análise histórico-crítica e histórico-cultural da abordagem Reggio Emilia**. 2024 213 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara (SP). 2024.

SILVA, M. R. P. da. Paulo Freire e as crianças: um convite à infância. **Revista Inter-Ação**, v. 46, n. ed. especial, p. 1009-1019, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.5216/ia.v46ied.especial.68463>> Acesso em: 07 fev 2024.

SILVA, M. R. P. da; MAFRA, J. F. (orgs.). **Paulo Freire e a educação das crianças**. São Paulo: Big Time Editora, 2020.

SILVA, M. R. P. da; FASANO, E. Crianças e infâncias em Paulo Freire. In: SILVA, Marta Regino Paulo da; MAFRA, Jason Ferreira (orgs.). **Paulo Freire e a educação das crianças**. 1ª ed. São Paulo: BT Acadêmica, 2020.

SOUZA, L. K. de. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. **Arquivos brasileiros de psicologia**. Vol. 71, n. 2, p. 51-67, 2019. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/245380/001129530.pdf?sequence=1>> Acesso em 31 jul 2025.

SPAGGIARI, A. Una sfida per il futuro. In: COMUNE DI REGGIO EMILIA. **Catalogo della mostra: I cento linguaggi dei bambini, 1996**. Catálogo. Reggio Emilia: Reggio Children s.r.l. 2º ed. 2000.

STEMMER, M. R. G. Educação Infantil: gênese e perspectivas. In: ARCE, A.; JACOMELI, M. R. M. **Entre a (des) escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

TABORDA DE OLIVEIRA, M. A. Existe espaço para o ensino de Educação Física na Escola Básica? **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 2, p. 119-135, 1999. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/fef/article/view/152>>. Acesso em: 27 out. 2024.

TOZONI-REIS, M. F. C. **Metodologia de pesquisa**. IESDE BRASIL SA, 2008.

TYULENEV, S. Translation as a Social Fact. Translation and Interpreting Studies: **The Journal of the American Translation and Interpreting Studies Association**, 9(2), 179-196, 2014. Disponível em: <<https://durham-repository.worktribe.com/output/1398681/translation-as-a-social-fact>> Acesso em: 16 nov. 2025.

VASCONCELOS, Q. A. **O protagonismo das crianças na escola de educação infantil: princípios, abordagem e sustentação**. 2020. 206 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, RS, 2020.

VECCHI, V. **Arte e criatividade em Reggio Emilia: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância**. Tradução Thais Helena Bonini. São Paulo: Phorte, 2017.

ZAMBONATO, C. F. **Campos de experiências na Base Nacional Comum Curricular: reflexões, desafios e possibilidades para a educação infantil a partir do diálogo com a abordagem Reggio Emília/Itália**. 2020. 262 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, Erechim, RS, 2020.

ZUCCOLI, F. As indicações nacionais italianas: campos de experiência e arte. In: FINCO, D.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. (orgs.) **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

WALLON, H. **Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada**. Tradução de Gentil Avelino Tilton. 2° ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.