

PEDAGOGIA DA ESCUTA: CURRÍCULO E PROJETOS EM REGGIO EMÍLIA

Ivan Fortunato¹

RESUMO: No presente artigo, à luz de uma leitura pela complexidade, discute-se a proposta pedagógica de Reggio Emilia (Itália), especificamente no seu modo de trabalhar projetos. Epistemologicamente, essa proposta, porque centrada nas inquietações e anseios dos alunos, e não nos conteúdos programáticos, é conhecida como Pedagogia da Escuta, configurando-se como uma corrente pedagógica. A leitura de Stuart Hall sobre indivíduo pós-moderno indica que somos múltiplos e complexos; entende-se que a escola, *locus* estabelecido para o pleno desenvolvimento, deve respeitar essa complexidade inerente e permitir que o indivíduo reconheça-se como único. Há algo em Reggio Emilia que se aproxima desse *locus* favorável porque apresenta uma ação educativa que caminha na contramão da hegemonia instituída, ao privilegiar a criação em detrimento da reprodução. Essa hegemonia compreende a educação escolar como espaço de formação padronizada, sem campo para o pleno desenvolvimento. Aqui, a hegemonia é colocada em xeque.

PALAVRAS-CHAVE: Reggio Emilia. Pedagogia da escuta. Projetos. Educação. Escola.

LISTENING PEDAGOGY: CURRICULUM AND PROJECTS IN REGGIO EMÍLIA

ABSTRACT: In the present article, in light of a reading for the complexity, we discuss the pedagogical proposal of Reggio Emilia (Italy), specifically in his way of working projects. Epistemologically, this proposal, being focused on the concerns and desires of students and not in the syllabus, is known as a Pedagogy Listening, developing into a pedagogical chain. The reading on Stuart Hall's postmodern individual indicates we are multiple and complex, it is understood that the school, established locus for the full development of the individual, should respect his or her inherent complexity and allow them to recognize themselves as unique. There is something in Reggio Emilia approaching this favorable locus because it presents an educational action that goes against the grain of established hegemony. This hegemony includes the area of education as standardized training, leaving out space for full development. Here, the hegemony is put in check.

KEY WORDS: Reggio Emilia. Listening pedagogy. Project. Education. School.

¹ Pedagogo pela UNESP, autor do livro Caminhos de Fortuna.
E-mail: ivanfrt@yahoo.com.br.

Recebido em: abril/2010 Avaliado em: abril/2010

INTRODUÇÃO: CORRENTES PEDAGÓGICAS E O CONTEXTO SOCIAL

No presente artigo, à luz de uma leitura pela complexidade², discute-se a proposta pedagógica de Reggio Emilia (Itália), especificamente no seu modo de trabalhar projetos. Epistemologicamente, essa proposta, porque centrada nas inquietações e anseios dos alunos, e não nos conteúdos programáticos, é conhecida como Pedagogia da Escuta, configurando-se como uma corrente pedagógica. Uma corrente pedagógica é um conjunto de teorias e práticas educacionais.

Assim como as demais esferas da sociedade, a educação também influencia e deixa-se influenciar pela dinâmica inerente ao ser humano e, dessa forma, modifica-se. Portanto, compreender o contexto social sob o qual foi engendrada determinada corrente pedagógica é (deve ser) anterior ao ato de tecer críticas. O ensino tradicional, por exemplo, cuja base é a igreja e seu ensino religioso, segue a lógica de transmissão de saberes considerados verdadeiros e inquestionáveis. A pedagogia tecnicista, para citar outro exemplo, culminou-se no momento em que a humanidade voltava-se para a descoberta da produção em massa, via industrialização.

Portanto, uma corrente pedagógica não simplesmente surge pelo bel-prazer ou idiossincracia de determinado pensador ou tomador de decisão/rei/governante/político, mas com o objetivo de atender as necessidades latentes da sociedade, bem como sua opção de produção+consumo+cultura.

Não obstante, a sociedade plural deste início de século XXI demanda pluralidade de correntes pedagógicas. Apoiamos essa proposição na leitura social que faz Stuart Hall (2005); o autor identifica as características (ou ausência de características) da relação sujeito/identidade. O resultado dessa relação é o *modus operandi* da sociedade, bem como sua forma de pensar a solução para seus problemas – que exige pensamento crítico, logo, escola.

No livro “A identidade cultural da pós-modernidade”, Stuart Hall (2005) analisa historicamente a questão da identidade cultural e identifica a evolução conceitual de três concepções de sujeito/identidade: o sujeito iluminista, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno.

Grosso modo, o sujeito do período iluminista era aquele que sustentava a ideia de homem universal, logo, racional, individualista, centrado em si mesmo e em suas habilidades. Segundo Hall (2005, p. 11), “o centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa”. A crescente complexidade social modificou essa per-

2 O pensamento complexo tem sido nossa base metodológica nas recentes pesquisas (ver FORTUNATO 2009a, 2009b; FORTUNATO NETO; FORTUNATO, 2009; FORTUNATO; TORQUATO; SILVA, 2010). Utilizamos principalmente Edgar Morin e Fritjof Capra para leitura sistêmica de nossos objetos de estudo, e remetemos os leitores interessados em metodologia científica à extensa obra desses dois autores.

cepção sobre o 'centro essencial' dos indivíduos, e concluiu-se que a formação da identidade não poderia ser automática, mas que essa construção precisaria da mediação de outros seres humanos. Surge, então, a concepção de sujeito sociológico, cuja identidade é compreendida como o elemento que preenche o espaço "entre o mundo pessoal e o mundo público", e, dessa forma, torna-se variável e, principalmente, fragmentada (em oposição à identidade única e estável do Iluminismo).

O resultado dessa fragmentação identitária é o sujeito pós-moderno. Segundo Hall (p. 13), a principal característica desse sujeito é a ausência de vínculos permanentes, "o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um 'eu' coerente"; é também um sujeito plural, cuja identidade é instável e também múltipla, podendo assumir diversas faces ao mesmo tempo. Por isso, o recorte aqui recai sobre a Pedagogia da Escuta de Reggio Emilia justamente porque essa corrente compreende o indivíduo plural, além de respeitar sua múltipla identidade e possibilitar o desenvolvimento a partir do próprio sujeito.

POR QUE É NECESSÁRIA UMA PEDAGOGIA DA ESCUTA

[...] o importante é perceber que devemos estudar as escolas em sua realidade, como elas são, sem julgamentos a priori de valor e, principalmente, buscando a compreensão de que o que nela se faz e se cria precisa ser visto como uma saída possível, naquele contexto, encontrada pelos sujeitos que nela trabalham, estudam e vão levar seus filhos. (ALVES, 2003, p. 65)

A autoridade dada à fala de Nilda Alves não tem a pretensão de reduzir sua tese a uma verdade absoluta que não deve ser examinada pelo olhar crítico, mas foi utilizada porque expressa com clareza e eloquência aquilo que afirmarmos sobre o cotidiano escolar: sua pluralidade deve ser mais importante que o seu tecnicismo.

Os muros escolares abrigam uma (ou mais) corrente pedagógica que opera de acordo com a legislação educacional em vigor, que oferece blindagem segura para as ações didático-educativas que, cada vez mais, caminham para uma padronização do ensino³. Assim, o que deveria proporcionar autonomia aos educadores/educandos, oferece-se como sedativo, alienante e esvaziador de um eixo

3 A resolução 98, publicada em 23/08/2008 pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, para citar um exemplo, estabelece diretrizes para a organização curricular do ensino fundamental e médio nas escolas geridas pelo Estado.

social (a educação) que norteia a formação do indivíduo para o exercício da cidadania plena e qualificação para o trabalho⁴.

Há algo nas propostas oficiais da educação que ordena o cotidiano da educação escolar, e que de certa forma opera de forma hegemônica⁵ ao redor do globo, que se aproxima das pílulas de soma⁶ de Aldous Huxley (2001): as aulas, por exemplo, começam e terminam com um sinal (barulhento) condicionante. Além disso – e pior –, os trabalhos escolares são sempre realizados coletivamente, não em prol do trabalho em equipe, mas em nome da ordem.

Na sua pesquisa de observação realizada em salas de educação infantil, Nunes (2000, p. 124) verificou que “o tratamento que [a criança] recebe na sala de aula volta-se sempre para enquadrá-la num conjunto. [...] As atividades e os objetos são sempre iguais para todos, de modo que todos devem fazer sempre a mesma coisa ao mesmo tempo”.

As crianças fazem as mesmas atividades, ao mesmo tempo e com os mesmos objetivos porque assim exige a ordem. E em nome da ordem, cumprem-se os programas e os prazos, e os alunos são avaliados periodicamente pelo mesmo instrumento de medida que, ao final do processo, indica quem avançou mais e quem foi deixado para trás. Os alunos, dessa maneira, formam uma massa, ou seja, um aglomerado de pessoas que, segundo Baudrillard, não tem atributos, predicados, qualidades ou referências; “não tem ‘realidade’ sociológica [...] não tem nada a ver com alguma população real, com algum corpo, com algum agregado social específico”. (1985, p. 6)

O egresso da escola é, portanto, um sujeito tão padronizado quanto o indivíduo produzido no ‘Centro de Incubação e de Condicionamento de Londres-Central’ (HUXLEY, 2001). No Centro, a padronização de indivíduos é altamente tecnológica (aproximando-se, talvez, da crescente quantidade de elementos tecnológicos no ensino que sedam o processo criativo, engessam as informações e esvaziam a figura docente⁷), porque enquanto o processo natural de fecundação permite o nascimento e o desenvolvimento de um (ou dois/três, se gêmeos) indivíduo, a esteira industrial multiplica esse embrião e o resultado são 96 indivíduos iguais.

4 Essa finalidade da educação está expressa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, artigo 2º: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1996, p. 1)

5 Sobre esse modelo hegemônico, Nilda Alves (2003, p. 64) explica que “a aplicação de provas de final de ciclos e cursos, como se faz em nosso país e tantos outros, nos fornece uma concretização desse modelo”.

6 No livro Admirável Mundo Novo (HUXLEY, 2001), soma é o nome dado à droga que mantém os indivíduos passivos diante do controle do Diretor.

7 Referência ao meu texto “Powerpoint e o Abuso das Novas Tecnologias em Sala de Aula”. (FORTUNATO, 2010)

Na verdade, esses 96 indivíduos produzidos no Centro são ‘transformados’ em iguais, e a manutenção desse *status* demanda ações de controle: provas, notas, sinais, filas, carteiras, horário para ir ao banheiro/lanchar/chegar/sair, brincar ao mesmo tempo, colorir ao mesmo tempo, ficar quieto enquanto o professor explica. No Novo Mundo (Admirável), o Diretor distribui soma.

Fazer as coisas iguais e ao mesmo tempo não possibilita desenvolvimento. Nunes (2001, p. 125) afirma: “a configuração do eu requer a diferenciação do outro”. Isso significa que para a que a plena configuração do sujeito aconteça ao longo do processo educativo, cada criança precisa ser compreendida como única, logo, as atividades e exigências devem ser múltiplas.

Para tanto, há que se pensar de forma complexa e não mais simplista. O simplismo é resultado de séculos de dominação da ciência positivista que compreende os fenômenos de forma linear, encadeada em seqüências lógicas. A complexidade, como explica Morin (2007), entende os fenômenos não apenas como uma corrente de acontecimentos estabelecidos pela relação causa-efeito, mas através de uma relação não linear de pontos (que podem ser contraditórios) que compõe um todo. O ser humano é também complexo.

Para explicar melhor esse ser humano complexo, recorreremos novamente à Morin (2000, p. 59):

O ser humano é um ser racional e irracional, capaz de medida e desmedida; sujeito de afetividade intensa e instável. Sorri, ri, chora, mas sabe também conhecer com objetividade; é sério e calculista, mas também ansioso, angustiado, gozador, ébrio, extático; é um ser de violência e de ternura, de amor e de ódio; é um ser invadido pelo imaginário e pode reconhecer o real, que é consciente da morte, mas que não pode crer nela; que secreta o mito e a magia, mas também a ciência e a filosofia.

Assim, sendo o ser humano múltiplo e complexo, o *locus* estabelecido para seu pleno desenvolvimento (seja para a cidadania, seja para o mercado de trabalho ou tão somente para sua existência terrena) deve respeitar essa complexidade inerente e permitir que o indivíduo reconheça-se como único. Há algo em Reggio Emília que se aproxima desse *locus* favorável.

OS PROJETOS, A PEDAGOGIA E O CURRÍCULO EM REGGIO EMILIA

Vemos que em Reggio Emilia as/os professoras/es não se preocupam tanto com a transmissão dos saberes acumulados no currículo quanto se preocupam com o que as crianças têm a dizer. Grifamos o termo ‘dizer’ justamente porque

as crianças não precisam falar para expressar-se, já que também se comunicam através de desenhos, pinturas, esculturas, histórias, enfim, inúmeras são as linguagens – Edwards e colaboradores (1999) chamam essa abundância de possibilidades de “Cem linguagens das crianças”.

A proposta pedagógica das escolas da infância de Reggio consiste em criar constantemente uma rede de comunicação e paz. Os diálogos desenvolvidos entre criança-criança, criança-professor e entre professores são essenciais e diferem enormemente dos espaços onde todos falam e ninguém ouve. (MIRANDA, 2005⁸)

É nessa fala de Miranda que reside a base de toda pedagogia da província de Reggio Emilia, norte da Itália, que chama a atenção dos educadores e pesquisadores da educação escolar: a Pedagogia da Escuta. Miranda explica que:

os professores entendem que as crianças falam para dizer algo, para se comunicar, como necessidade básica de qualquer ser humano, e desenvolvem o que chamam de Pedagogia da Escuta, ou seja, as falas são registradas e se tornam parte da documentação dos projetos, relatórios e diários.

Essencialmente, o trabalho pedagógico realizado nas escolas de Reggio é centrado em projetos. As crianças participam ativamente desde a seleção do tema à análise dos conteúdos que servem/servirão de estímulo para a elaboração de novos conteúdos e novos projetos. Lilian Katz (1999, p. 38), pesquisadora em educação infantil da Universidade de Illinois (EUA), interessou-se pela proposta e concluiu, a partir de observações *in loco*, que:

o trabalho em projetos visa a ajudar crianças pequenas a extrair um sentido mais profundo e completo de eventos e fenômenos de seu próprio ambiente e de experiências que mereçam sua atenção. Os projetos oferecem a parte do currículo na qual as crianças são encorajadas a tomarem suas próprias decisões e a fazerem suas próprias escolhas [...].

O currículo vai tomando corpo conforme os projetos vão se desenvolvendo e as crianças vão produzindo seus desenhos e/ou representações. Isso quer dizer que o currículo em Reggio Emilio não é unificado, nem segue um único padrão estabelecido por diretrizes legais, mas flexível, que vai se adaptando conforme as necessidades /curiosidades /interesses das crianças vão se modificando. Daí o currículo em Reggio Emilia ser chamado de “emergente”. (RINALD, 1999, p. 113)

8 O trabalho consultado de Miranda não tem as páginas numeradas.

Esse conceito não implica em uma ausência de planejamento ou de cuidados com relação ao aprendizado dos estudantes, mas seus resultados demonstram clara compreensão da multiplicidade subjetiva que é intrínseca ao ser humano e, como metáfora, remete à simbologia do nascimento. Dar à luz, explica Bruce-Mitford (1997, p. 71), é a representação máxima da criação humana.

Eis o baldrame de toda pedagogia da escuta: respeito ao movimento dialético entre imaginação e produção, na qual um alimenta o outro e vice-versa, nutrido, dessa forma, a faculdade humana de aprender/desenvolver/criar. Faculdade abusivamente anestesiada pela hegemonia educacional em vigor.

Dito de outra maneira, enquanto no modelo educacional pautado na educação pela padronização os atos de criar e fantasiar são sempre limitados pela ordem e pela obrigação de se avaliar pela mesma régua, na Pedagogia da Escuta tais atos (criar e fantasiar) são não apenas permitidos, mas encorajados nos projetos. As crianças em Reggio Emilia podem experimentar, imaginar e dar 'voz' às suas criações através de alguma linguagem que não apenas engordam um *portfolio* ou são exibidas na reunião de pais ou acomodadas em um arquivo até serem eliminadas. As criações são observadas e analisadas pelos professores, alunos e comunidade com o propósito de retroalimentar a aprendizagem e indicar próximos passos para a progressão do aluno.

Isso acontece porque há na concepção de escola em Reggio que se aproxima da concepção de família tradicional/convencional. Há responsabilidades compartilhadas, mas também há a existência da dimensão da afetividade nas relações educacionais que, como já demonstrado anteriormente (FORTUNATO *et al*, 2010), não pode ser suprimida do processo educacional. Escola e família operam juntos na educação das crianças.

Os trabalhos produzidos pelos alunos, explica Miranda (2005), tornam objeto de estudo do seu potencial e serve "para cultivar e promover o processo criativo, apontar a importância do respeito às ideias do outro e entender que as crianças criam verdadeiras teorias a partir de suas observações e a liberdade de manifestação de suas ideias".

A liberdade na ação educativa é sempre uma reação ao movimento hegemônico que prevê a padronização como condição *sine qua non* para alcance da qualidade no ensino. Essa qualidade objetivada gera inquietações, como as descritas por Nunes após longo período de observação em uma escola de educação infantil. Segundo a pesquisadora (2000, p. 126):

Tudo era feito para a criança, não pela criança. Raramente ela agia de forma autônoma, sendo sua ação geralmente vista como perturbadora da tranqüilidade. A organização da rotina visava impor formas de ação que incomodassem o mesmo possível a suposta tranqüilidade da escola, sendo que as filas eram seu instrumento privilegiado. Assim, a criança acabava tendo de ficar a maior parte do tempo *à espera*.

Em nome da autonomia e na contramão dessa 'pedagogia da espera' que procura sempre a ordem em detrimento de qualquer outra conduta, buscamos a prática das escolas de Reggio Emilia, principalmente por causa das seis importantes lições que sua Pedagogia da Escuta oferta aos educadores⁹. Sinteticamente temos:

1. Os tópicos para os projetos são estabelecidos a partir do interesse das crianças, e a profundidade do aprendizado é explorada nas representações criadas pelas crianças;
2. O trabalho produzido é utilizado para a aprendizagem, porque servem de base para discussões e trabalhos adicionais;
3. Permitir a livre expressão criativa das crianças estimula e amplia o interesse pelas artes e motiva a criatividade e a imaginação;
4. O trabalho com projetos secreta rico conteúdo;
5. Na relação professor-aluno o interesse pelo gosto e pelas produções das crianças é sincero, possibilitando novas e mais complexas criações;
6. O relacionamento escolar é próximo ao relacionamento familiar/comunitário.

COMENTÁRIOS À GUIÇA DE CONCLUSÕES

"A proposta pedagógica das escolas da infância de Reggio consiste em criar constantemente uma rede de comunicação." (MIRANDA, 2005)

As palavras-chave da proposta da Pedagogia da Escuta estão nessa epígrafe. Em uma única frase Miranda reuniu os conceitos *criar* e *comunicar*. Isolada e individualmente (segundo o paradigma da complexidade) essas palavras traduzem teorias e condutas antagônicas ao paradigma educacional em vigor.

Quando as práticas educacionais são conduzidas como as atividades homogeneizantes descritas nas citações de Nunes (2000), não há *espaçotempo*¹⁰

⁹ Adaptado de Katz (1999, p. 43-50)

¹⁰ Essa forma de escrever espaço e tempo como se fosse uma única palavra é uma analogia ao conceito aprenderensinar de Nilda Alves (2003). Assim como não é possível dissociar o ensino da aprendizagem, espaço e tempo estão sempre unidos em laços complexos.

para *criação*, apenas para reprodução. Isso fica claro em épocas comemorativas, nas quais as crianças pintam o mesmo coelho ou o mesmo ovo de chocolate na Páscoa, ou a mesma figura do Papai Noel no Natal, ou produzem os mesmos presentes para seus parentes nos dias das mães e pais. Como não há tempo para analisar/respeitar as produções individuais, então, todos devem colorir o mesmo desenho. Essa padronização facilita, ainda, o ato avaliativo, que se resume a um ato comparativo – entre alunos da mesma sala de aula, ou da mesma escola, ou estado; daí a exigência de um currículo unificado.

O método pela padronização não pressupõe nenhuma ação *comunicativa*, mas ações informativas. Se há um único caminho a ser percorrido por todos, e esse percurso é mandatório, então os estudantes devem ser informados das suas obrigações; sob pena de exclusão. Por isso não cabe dizer que a educação escolar precisa melhorar suas redes comunicativas; o que está em jogo é a melhora na rede de distribuição de informações. Comunicar pressupõe um duplo movimento, como o que há na pedagogia da escuta de Reggio Emilia. Se o aluno não tem voz, não há comunicação.

Encerra-se esse artigo sem, de fato, concluir. Conclusões são sempre um fim em si mesmas, e não há como afirmar que a corrente pedagógica de Reggio Emilia aqui analisada é o estágio mais elevado no campo educacional. Essa pesquisa não veio responder, mas perguntar. Não veio aclamar, mas provocar. As ações da educação hegemônica são colocadas em xeque, para colocar em movimento a própria educação escolar.

Reggio Emilia não traduz perfeição. Há que se compreender – como dito no início –, o contexto sócio-econômico-cultural sob o qual a Pedagogia da Escuta foi germinada. A importância da sua prática está na sua forma de trabalhar com flexibilidade no currículo, com exagero na liberdade criativa, com a preocupação legítima com o aprendizado e, principalmente, pela ação deliberada de permitir a expressão (em qualquer uma das cem linguagens) da criança sobre seu próprio aprendizado e percepções. Esse legado não pode ser ignorado.

REFERÊNCIAS

ALVES, N. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 23, maio/ago. 2003.

BAUDRILLARD, J. **À sombra das maiorias silenciosas**: o fim do social e o surgimento das massas. Tradução Suely Bastos. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRASIL. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRUCE-MITFORD, M. **El libro ilustrado de signos y símbolos**: miles de signos de todo el mundo. Traducción de Ursel Fischer. Colonia Del Valle, México: Diana, 1997.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FORTUNATO, I. Powerpoint e o abuso das novas tecnologias em sala de aula. **Revista Gestão Universitária**, São Paulo, n. 213, jan. 2010.

_____. Shrek, ou como o ogro devorador é devorado pela mídia. **Revista Ghrebh**, São Paulo, v. 14, 2009a.

_____. 10 anos de humor na fenda do biquini. In: Congresso de Estudantes de Pós-Graduação em Comunicação - Comunicação, Meio Ambiente e Sociedade, 4., 2009, Rio de Janeiro. [**Anais...**]. Niterói, RJ: UFF, 2009b.

FORTUNATO, I. *et al.* Afetividade na educação pelo pensamento complexo. **Varia Scientia**, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel/PR, v. 10, n. 17, jan/jul. 2010. [no prelo].

FORTUNATO NETO, J.; FORTUNATO, I. Dicionário ambiental básico: um projeto para a educação ambiental. **Revista Educação Ambiental em Ação**, Novo Hamburgo/RS, n. 30, ano VIII, 2009.

HALL, S. **A identidade cultural da pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HUXLEY, A. **Admirável mundo novo**. Tradução de Lino Vallandro, Vidal Serrano. São Paulo: Globo, 2001.

KATZ, L. O que podemos aprender com Reggio Emilia? In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

MIRANDA, H.S. O Imaginário nas escolas de Reggio Emilia, Itália. In: SEMINÁRIO EDUCAÇÃO, IMAGINAÇÃO E AS LINGUAGENS ARTÍSTICO-CULTURAIS DA UNESC, 1., 2005, Criciúma, Santa Catarina. **Anais**. Criciúma: UNESC, 2005.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução de Eliane Lisboa. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva, Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

NUNES, N. N. O ingresso na pré-escola: uma leitura psicogenética. In: OLIVEIRA, Z. M. R. (Org.) **A criança e seu desenvolvimento**: perspectivas para discutir a educação infantil. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

RINALD, I. 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. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.