UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**CONTRIBUIÇÕES DE REGGIO EMILIA: A ESCUTA COMO
PRÁTICA PARA A EFETIVAÇÃO DOS DIREITOS DAS
CRIANÇAS**

DRIELLY MARTINS TONELA

CAMPINAS
2020

Universidade Estadual de Campinas
Faculdade De Educação

**Contribuições de Reggio Emilia: A escuta como prática para a
efetivação dos direitos das crianças**

Drielly Martins Tonela

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Faculdade de Educação da
UNICAMP, para obtenção do título de
licenciada em Pedagogia, sob a orientação
da Profa. Dra. Maria Aparecida Guedes
Monção.

CAMPINAS
2020

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

T612c Tonela, Drielly Martins, 1996-
Contribuições de Reggio Emilia : a escuta como prática para a efetivação dos direitos das crianças / Drielly Martins Tonela. – Campinas, SP : [s.n.], 2021.

Orientador: Maria Aparecida Guedes Monção.
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Reggio Emilia, Abordagem (Educação de crianças). 2. Direitos das crianças. 3. Educação infantil. I. Monção, Maria Aparecida Guedes, 1966-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações adicionais, complementares

Título em outro idioma: Contributions from Reggio Emilia: Listening as a practice for the realization of children's rights

Palavras-chave em inglês:

Reggio Emilia, Approach (Education of children)

Children's rights

Child education

Área de concentração: Pedagogia

Titulação: Licenciada

Banca examinadora:

Luciane Muniz Ribeiro Barbosa

Data de entrega do trabalho definitivo: 18-01-2021

DRIELLY MARTINS TONELA

**CONTRIBUIÇÕES DE REGGIO EMILIA: A ESCUTA COMO
PRÁTICA PARA A EFETIVAÇÃO DOS DIREITOS DAS
CRIANÇAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Faculdade de Educação da UNICAMP, para
obtenção do título de licenciada em Pedagogia,
sob a orientação da Profa. Dra. Maria Aparecida
Guedes Monção.

Campinas, ____ de _____ de 2021

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida Guedes Monção

Segunda Leitora: Profa. Dra. Luciane Muniz R. Barbosa

Dedico à minha amada avó, Bigayl Tauber Martins, por compartilhar comigo sua força e generosidade. Sem o teu afeto e cuidado eu nada seria!

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à Deus, por ter me dado força, saúde e ter aberto portas para que eu chegasse até aqui.

Agradeço aos meus pais, Geter e Flávia Tonela, por tornarem possível esta realização, por sempre acreditarem no meu potencial e me incentivarem a superar os desafios que surgiram ao longo do caminho. Obrigada por me educarem para o caminho do conhecimento e compartilharem comigo as alegrias que este caminho me traz.

À minha irmã, Letícia, por ser minha melhor amiga e estar sempre ao meu lado, para o que der e vier.

Ao meu namorado, Frederico, por me incentivar, não me deixar desanimar e sempre trazer novos olhares e direções.

À Professora Cidinha, por ser a melhor orientadora possível. Por me escutar com sensibilidade, acolher minhas angústias e ensinar com tanta leveza. Este trabalho não seria possível sem você.

Às minhas amigas, Isabella, Júlia, Yuki e Sofia, pela companhia diária que tornou os momentos compartilhados memoráveis. Com vocês os dias foram mais divertidos e os fardos mais leves.

À Carla Oliveira e Graziela Bonetti, por serem professoras que se tornaram amigas. Por compartilharem suas salas de aula comigo e terem tanta paciência com minhas dúvidas, inseguranças e erros. Aprender a ser professora com vocês foi um verdadeiro privilégio.

Aos meus queridos professores, a quem tenho grande admiração e respeito, por compartilharem comigo seus conhecimentos e, com dedicação, carinho e comprometimento estarem ao meu lado nesta jornada de professora em formação.

Por fim, agradeço às crianças com as quais tive o imenso prazer em estar, escutar, aprender.

EPÍGRAFE

Sempre vejo anunciados cursos de oratória. Nunca vi anunciado curso de escutatória. Todo mundo quer aprender a falar. Ninguém quer aprender a ouvir. Pensei em oferecer um curso de escutatória, mas acho que ninguém vai se matricular.

Escutar é complicado e sutil. Diz Alberto Caeiro que “não é bastante não ser cego para ver as árvores e as flores. É preciso também não ter filosofia nenhuma”. Filosofia é um monte de ideias, dentro da cabeça, sobre como são as coisas. [...] Para se ver, é preciso que a cabeça esteja vazia. [...]

Parafraseio o Alberto Caeiro: “Não é bastante ter ouvidos para ouvir o que é dito. É preciso também que haja silêncio dentro da alma”. Daí a dificuldade: a gente não aguenta ouvir o que o outro diz sem logo dar um palpite melhor, sem misturar o que ele diz com aquilo que a gente tem a dizer. Como se aquilo que ele diz não fosse digno de descansada consideração e precisasse ser complementado por aquilo que a gente tem a dizer, que é muito melhor. [...] Nossa incapacidade de ouvir é a manifestação mais constante e sutil de nossa arrogância e vaidade: no fundo, somos os mais bonitos. [...]

Todos em silêncio, à espera do pensamento essencial. Aí, de repente, alguém fala. Curto. Todos ouvem. Terminada a fala, novo silêncio. Falar logo em seguida seria um grande desrespeito. Pois o outro falou os seus pensamentos, pensamentos que ele julgava essenciais. Sendo dele, os pensamentos não são meus. São-me estranhos. Comida que é preciso digerir. Digerir leva tempo. É preciso tempo para entender o que o outro falou. Se falo logo a seguir são duas as possibilidades. Primeira: “Fiquei em silêncio só por delicadeza. Na verdade, não ouvi o que você falou. Enquanto você falava, eu pensava nas coisas que iria falar quando você terminasse sua (tola) fala. Falo como se você não tivesse falado”. Segunda: “Ouvi o que você falou. Mas, isso que você falou como novidade eu já pensei há muito tempo. É coisa velha para mim. Tanto que nem preciso pensar sobre o que você falou” [...]

Não basta o silêncio de fora. É preciso silêncio dentro. Ausência de pensamentos. E aí, quando se faz o silêncio dentro, a gente começa a ouvir coisas que não ouvia. Eu comecei a ouvir. [...] Somos todos olhos e ouvidos. Aí, livres dos ruídos do falatório e dos saberes da filosofia, ouvimos a melodia que não havia, que de tão linda nos faz chorar [...] Daí a importância de saber ouvir os outros: a beleza mora lá também. Comunhão é quando a beleza do outro e a beleza da gente se juntam num contraponto.

Adaptado de: ALVES, Rubem (1999)

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo compreender como a Pedagogia da Escuta permeia a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil de Reggio Emilia, com ênfase em analisar a relação entre a prática da escuta das crianças e a garantia de seus direitos. Para dialogar com estes conceitos, as principais referências utilizadas nesta pesquisa bibliográfica foram Edwards; Gandini; Forman (1999 e 2015), Rinadi (2012) e Korczak (1981 e 1997). Partindo do estudo do percurso histórico, político e social dos direitos das crianças e da construção da concepção delas enquanto sujeito de direitos, constata-se que um aspecto fundamental para que se efetivem esses direitos é a escuta das crianças. Nessa direção, investigar as práticas de escuta presentes na abordagem de Reggio Emilia para a Educação Infantil, despontou como uma maneira de compreender a importância de tal abordagem na vida das crianças. Esse percurso de pesquisa, revelou que uma relação pedagógica baseada na Pedagogia da Escuta, colabora na auto percepção das crianças enquanto sujeitos de direitos e protagonistas de seus processos de ensino-aprendizagem, além de promover experiências de exercício pleno de tais direitos pelas crianças e o rompimento do adultocentrismo.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia da Escuta; Reggio Emilia; Direitos das crianças; Educação Infantil.

Sumário

INTRODUÇÃO.....	8
1. OS DIREITOS DAS CRIANÇAS	14
1.1 A CONTRIBUIÇÃO DE JANUSZ KORCZAK PARA A CONSTITUIÇÃO DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS	15
1.2. A CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITOS	18
2. A ESCUTA DA CRIANÇA NAS INTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE REGGIO EMILIA	23
2.1. CONTEXTO HISTÓRICO.....	23
2.2. UMA PROPOSTA EDUCACIONAL PAUTADA NA ESCUTA	25
2.3. AS CEM LINGUAGENS DAS CRIANÇAS.....	26
2.4. O COMPARTILHAR DE IDEIAS.....	28
2.5. DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA.....	29
2.6. O TRABALHO DOS PROFESSORES.....	30
2.7. PEDAGOGIA DA ESCUTA.....	31
CONSIDERAÇÕES FINAIS	32
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	35

INTRODUÇÃO

Ao longo dos cinco anos que curso pedagogia e das diversas experiências de estágio que tive durante este tempo, a complexidade das relações estabelecidas entre os adultos e as crianças sempre foi o que mais me despertou interesse, pois acredito em uma pedagogia das relações. De acordo com Oliveira-Formosinho e Formosinho (2018, p. 20) em uma pedagogia das relações “criança e adulto partilham essa condição de ser pessoa e detém igual direito ao respeito e à participação”.

Ao contrário do que propõe Oliveira-Formosinho e Formosinho (2018), ao passar por diversas escolas, pude notar que as relações estabelecidas entre adultos e crianças, em grande maioria, não são democráticas e marcadas pelo respeito, mas envolvem relações de dominação pautadas no autoritarismo. Poder acompanhar estas práticas me fez constatar o quanto é imprescindível para nós educadores repensar estas questões, e buscar construir uma relação que rompa com o olhar adultocêntrico, compreendendo as crianças como sujeitos singulares, com identidade enquanto seres humanos, que devem ser escutadas e respeitadas.

Durante os anos de 2019 e 2020 tive a oportunidade de ser estagiária em uma das unidades da creche vinculada a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e, concomitantemente, cursei disciplinas relacionadas à Educação Infantil no curso de pedagogia da Faculdade de Educação da Unicamp. Este período foi crucial para a minha formação enquanto futura professora. O meu encontro com a Educação Infantil possibilitou que eu me aproximasse de uma concepção de criança produtora de cultura, que é sujeito histórico de direitos e agente social (MORUZZI; TEBET, 2017).

A obra “Quando eu voltar a ser criança”, escrita em 1925 por Janusz Korczak, foi determinante para construir meu olhar a respeito das relações entre crianças e adultos, despertando em mim o desejo de aprofundar meus conhecimentos sobre esta temática.

No livro, o autor conta a história de um professor que volta a ser criança, mas sem perder a sua memória da vida adulta, permitindo que ele percebesse o quanto é difícil para as crianças viver em um mundo voltado para as questões dos adultos. Este mundo não as reconhece pelo o que são, não as compreende e, com frequência, as humilha, desrespeita e oprime. O livro permite que o leitor se aproxime intimamente dos sentimentos e pensamentos das crianças ao serem tratadas pelos adultos como um vir a ser, e não como seres completos e com agência e protagonismo. Nas palavras de Janusz (1981, p. 216), os adultos enxergam as crianças como “[...] homens do futuro. Quer dizer que eles existirão

um dia, mas por enquanto é como se ainda não existissem. Ora, nós [as crianças] existimos: estamos vivos, sentimos, sofremos”.

O contexto apresentado por Korczak em seu livro ainda é muito atual, evidenciando o quanto não avançamos nessa temática e o quão urgente se faz a busca por um mundo no qual as crianças sejam respeitadas, superando o adultocentrismo que permeia as relações entre adultos e crianças. Nas palavras de Luz (2010, p. 4) “Esse *adultocentrismo* se expressa quando o modo de se comportar do adulto é considerado o jeito mais correto e superior de lidar com a realidade”. É preciso, então, que se estabeleça uma outra concepção de criança e infâncias para que as necessidades e modos de ser dos pequenos não sejam violados a todo momento em prol das vontades e ego dos adultos. De acordo com Paulo Focchi (2020), em tempos em que a austeridade se faz tão presente nas relações, escolher estabelecê-las com base no respeito é um ato revolucionário.

Para que se construam essas relações é preciso que nos atentemos ao que desejam e fazem as crianças, e não apenas ao que desejam e fazem os adultos. Esse processo requer que aprendamos a escutar o que elas têm a nos dizer, e mais do que isso, que sintamos a necessidade de escutá-las. Escutar o outro implica em exercer respeito pois, ao escutá-lo, estamos reconhecendo e dando valor à sua opinião, seu ponto de vista, sua visão de mundo.

Monção (2013), em sua tese, observou o quanto as professoras de educação infantil ainda têm dificuldade em escutar e compreender as diversas manifestações das crianças, deixando claro a complexidade em educar crianças pequenas. É necessário que professores e adultos ao invés de só falarem, escutem o que as crianças têm a dizer e ensinar.

A leitura dos autores apresentados acima e as vivências que aqui narrei suscitaram em mim alguns questionamentos: Como construir uma prática pedagógica pautada no respeito aos direitos da criança? Como o respeito às crianças e a escuta a elas se relacionam? Quais as consequências da prática da escuta nas relações entre adultos e crianças?

A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância vai ao encontro destas questões apresentadas e tem muito a contribuir no que diz respeito à escuta da criança. Partindo da difícil experiência vivida durante a Segunda Guerra Mundial com o fascismo na Itália, Loris Malaguzzi (1920-1994), juntamente com a comunidade de Reggio Emilia, encontrou na educação uma forma de restabelecer a política, a cultura e a sociedade. De acordo com Dahlberg e Moss (RINALDI, 2012), foi-se elaborado para as

crianças pequenas, uma proposta educacional que entende o perigo do conformismo e da obediência, e busca preservar a agência e o pensamento autônomo delas. Essa perspectiva entende a escuta como elemento primordial para viabilizar o protagonismo das crianças.

Em Reggio, as crianças são encorajadas a se expressarem em suas diversas linguagens e suas ideias são ouvidas com seriedade e respeito. A intencionalidade desta prática educativa não está em transferir conhecimentos a fim de conformar as crianças a um padrão, tornando-as iguais, mas sim em construir o saber a partir das diferenças, da reciprocidade, do diálogo, e da escuta.

No Brasil, a questão da escuta e do respeito aos direitos da criança também é abordada e garantida por documentos oficiais que embasam as práticas educacionais: Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei 8.069/1990), Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (2009), Práticas cotidianas na educação infantil – Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares (2009) e Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009).

O ECA, em seu artigo 53, parágrafo II garante que “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes direito de ser respeitado por seus educadores”.

No documento “Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças” (BRASIL, 2009), um dos critérios apresentados refere-se ao compromisso dos educadores em garantir o direito da criança a ser ouvida.

O texto “Práticas Cotidianas na Educação Infantil – Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares”, elaborado em 2009 por Maria Carmem Barbosa para o Ministério da Educação e Cultura (MEC), assinala a prática da escuta como reconhecimento da capacidade das crianças de criar e propor; como busca por entender a complexidade das crianças e, por fim, como uma prática que favorece o protagonismo dos pequenos na criação e construção de suas histórias individuais e coletivas.

Nas DCNEI (2009) não é possível encontrar nenhuma menção específica à questão da escuta, mas ao apresentar a criança como

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (Art. 4º)

E conceber o currículo como “conjunto de práticas que buscam articular as experiências

e os saberes das crianças [...]” (Art. 3º), fica explícito que as noções de respeito e escuta norteiam e perpassam essas concepções.

Para além da questão da escuta e do respeito, estes documentos carregam uma concepção de criança que é protagonista, sujeito de direitos, foco e agente do seu processo educativo. Se estas concepções orientam as práticas pedagógicas nas instituições de educação infantil, torna-se inadmissível que continuemos a não ouvir o que nossas crianças têm a nos dizer. Só é possível criar nas creches um real espaço de compartilhamento e de participação para todos os envolvidos, quando a escuta das crianças se torna um valor inegociável para os educadores.

Assinalada a importância de a criança ser entendida como sujeito de direitos que deve ter seus direitos preservados e, portanto, ser ouvida, pode-se evidenciar a relevância dessa temática para a área, com vistas a ampliar os estudos sobre a Educação Infantil e o protagonismo da criança.

O objetivo geral deste trabalho é compreender como a Pedagogia da Escuta permeia a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil de Reggio Emilia.

A ênfase será dada em analisar a relação entre a prática da escuta das crianças e a garantia de seus direitos.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa pautada no estudo da bibliografia italiana, com ênfase nas relações entre adultos e criança na Educação Infantil a partir da escuta.

Ao realizar a pesquisa bibliográfica nas plataformas CAPES, SciELO, ANPEd e Google Scholar com os descritores “escuta da criança na Educação Infantil”, “escuta da criança em Reggio Emilia” e “escuta ativa na Educação Infantil”, constatou-se há poucos trabalhos disponíveis acerca desta temática. Ao todo, foram encontrados quatro artigos, três dissertações e duas monografias. Os artigos, teses e dissertações encontrados nas pesquisas feitas nas plataformas online, e os textos indicados pela professora orientadora que servirão de referência bibliográfica para esta monografia estão listados no quadro abaixo:

Quadro 1 – Produções bibliográficas acerca da temática: Pedagogia da Escuta

TIPO	TÍTULO	AUTOR	ANO
Artigo	A relação entre adultos e crianças na educação infantil: reflexões emergentes no observatório da cultura infantil - OBECI	FOCHI, Paulo Sérgio	2020
Artigo	A formação como pedagogia da relação	OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia Oliveira; FORMOSINHO, João	2018

Artigo	A pedagogia dos pequenos: Uma contribuição dos autores italianos	GUIMARÃES, Daniela; LEITE, Maria Isabel	1999
Artigo	Sociologia da infância, pedagogia e currículo da educação infantil: algumas aproximações.	MORUZZI, Andrea Braga; TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos	2017
Artigo	A documentação pedagógica da Educação Infantil: aproximações com a abordagem Reggio Emilia	COTONHOTO, Larissy Alves; AGUM, Rosilena Abílio; COELHO, Gabriela Davel	2015
Artigo	Reggio Emilia: A criança como protagonista da aprendizagem	SCHABERLE, Isabela Martins; SOUSA, Vanessa Varela de; ANDRADE, Izabel Cristina Feijó de.	2018
Artigo	Pedagogia da escuta: Currículo e projetos em Reggio Emilia	FORTUNATO, Ivan	2010
Dissertação	A participação é um convite e a escuta um desafio. Estudo sobre a participação e escuta de crianças em contextos educativos diversos	ARCURI, Priscila Abel	2017
Dissertação	Escuta sensível do professor: uma dimensão da qualidade da Educação Infantil	NUNES, Leonília de Souza	2009
Monografia	O voo da borboleta: escuta sensível, respeito e cuidado na relação pedagógica em mutação na educação infantil.	OLIVEIRA, Natalia Carvalho	2014
Monografia	A escuta sensível como prática docente na educação infantil	SANTANA, Jozania Ferreira	2016
Dissertação	A aquisição de novos significados na educação pré-escolar através da escuta ativa.	SILVA, Rute da Encarnação Oliveira	2019

Fonte: Elaboração da autora com base em artigos, teses e dissertações encontradas em plataformas online e referências bibliográficas indicadas pela professora orientadora.

Além dessas pesquisas, serão utilizadas as obras de Dallari e Korczak (1986) e Korczak (1981); da bibliografia italiana e americana disponível em português, Rinaldi (2012) e Edwards, Gandini e Forman (1999 e 2015). A Legislação Brasileira, Constituição Federal (1988) e Estatuto da Criança e do Adolescente (1996), e os documentos oficiais produzidos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), Barbosa

(2009), Campos e Rosemberg (2009) e Brasil (2010) também servirão como referências bibliográficas para a elaboração desta pesquisa.

Este trabalho foi organizado em dois capítulos, além da introdução e considerações finais. O primeiro capítulo se dedica a entender como ocorreu o processo de conquista dos direitos das crianças. O papel fundamental que o educador e pediatra Janusz Korczak teve nesta conquista, ao defender veementemente os direitos-liberdade das crianças e introduzir a necessidade desses direitos na sociedade de sua época. Apresenta também os documentos que foram considerados marcos históricos e legais na luta pela elaboração desses direitos, como a Declaração de Genebra, de 1924, a Declaração dos Direitos das Crianças de 1959, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças, promulgada em 1989, e no âmbito nacional, a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996.

Já o segundo capítulo se preocupa em investigar os aspectos da pedagogia da escuta no trabalho desenvolvido em Reggio Emilia. Em um primeiro momento, discorre sobre como o contexto histórico que deu origem a estas escolas foi determinante para que adotassem a escuta das crianças como princípio pedagógico. A seguir, apresenta a proposta pedagógica; o conceito das cem linguagens da criança criado por Malaguzzi; a importância do compartilhamento de ideias das crianças; e algumas práticas que fundamentam o trabalho dos professores, como a documentação pedagógica e os ateliês. Por fim, apresentam-se as considerações finais.

1. OS DIREITOS DAS CRIANÇAS

"O Direito das Crianças"

Ruth Rocha (2002)

Toda criança no mundo
Deve ser bem protegida
Contra os rigores do tempo
Contra os rigores da vida.

Criança tem que ter nome
Criança tem que ter lar
Ter saúde e não ter fome
Ter segurança e estudar.

Não é questão de querer
Nem questão de concordar
Os direitos das crianças
Todos tem de respeitar.

Tem direito à atenção
Direito de não ter medos
Direito a livros e a pão
Direito de ter brinquedos.

Mas criança também tem
O direito de sorrir.
Correr na beira do mar,
Ter lápis de colorir...

[...]

Lamber fundo da panela
Ser tratada com afeição

Ser alegre e tagarela
Poder também dizer não!
[...]

Pisar descalça no barro,
Comer frutas no pomar,
Ver casa de João-de-Barro,
Noite de muito luar.

Ter tempo pra fazer nada,
Ter quem penteie os cabelos,
Ficar um tempo calada...
Falar pelos cotovelos.

E quando a noite chegar,
Um bom banho, bem quentinha,
Sensação de bem-estar...
De preferência um colinho.

Uma caminha macia,
Uma canção de ninar,
Uma história bem bonita,
Então, dormir e sonhar...

Embora eu não seja rei,
Decreto, neste país,
Que toda, toda criança
Tem direito a ser feliz!!!”

1.1 A CONTRIBUIÇÃO DE JANUSZ KORCZAK PARA A CONSTITUIÇÃO DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS

Historicamente, foram muitos os desafios superados até que se conseguisse, ao menos legalmente, que as crianças fossem reconhecidas enquanto sujeitos de direitos. Os dois primeiros textos promulgados em prol desta questão, Declaração de Genebra (1924) e Declaração dos Direitos da Criança (1959), entendiam os direitos das crianças exclusivamente enquanto direitos de proteção. Foi em 1989, com a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, que as crianças passaram a ser vistas enquanto cidadãos e, então, lhes foram garantidos legalmente os direitos liberdade. No Brasil, a Constituição Federal Brasileira (1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) são os principais documentos oficiais que garantem tais direitos. O reconhecimento da condição de criança enquanto sujeito de direitos é uma conquista recente e que ainda enfrenta muitas dificuldades para sua inteira efetivação no cotidiano escolar e na vida das crianças, por isso, este capítulo ressalta a importância desta luta social e política pelos educadores.

Janusz Korczak (1878-1942) é um educador indispensável para discutirmos os direitos das crianças. Sua vida e obra são amplamente reconhecidas por terem sido dedicadas às crianças e demonstrado profundo amor e respeito a elas. Formado em pediatria, criou em Vársovia, no ano de 1912, uma instituição para acolher crianças judias e pobres. Ele desenvolveu uma forma de organização na qual as próprias crianças eram responsáveis por governar o orfanato, contando com um parlamento e um tribunal, uma verdadeira República de Crianças (ROSEMBERG; MARIANO, 2010). Chegou-se a uma pedagogia verdadeiramente pautada no respeito e que objetivava a participação ativa das crianças. Nesta dinâmica, as crianças podiam praticar a vida democrática em sociedade e adquirir autonomia e responsabilidade.

O lugar que dedico neste livro aos tribunais das crianças pode parecer, para alguns, demasiadamente importante. É porque vejo neles o primeiro passo para a emancipação da criança, a elaboração e proclamação de uma Declaração dos Direitos da Criança. Ela tem direito de exigir que seus problemas sejam tratados com imparcialidade e seriedade. Até agora tudo dependia da boa ou má vontade do educador, do seu humor naquele dia. Realmente é tempo de se pôr fim a esse despotismo. (KORCZAK, 1997, p. 332).

Morando com as crianças, Korczak teve a oportunidade de observá-las, ouvi-las e conversar com elas, tornando-se um educador formado pelos verdadeiros especialistas em infâncias, as crianças.

Não permitimos às crianças que se organizem. Não as levamos a sério, desconfiamos delas, tratamo-las com má vontade, mal tomamos conta delas. Para saber agir direito, precisaríamos de um especialista; mas o especialista é a própria criança. (KORCZAK, 1986, p. 83)

O amor do judeu polonês pelas crianças o levou a acompanhá-las ao Gueto de Varsóvia e ao campo de extermínio nazista de Treblinka, a fim de amenizar a brutalidade da realidade que viveriam ali. Em 1942, Korczak caminhou à frente das crianças, que os seguiram até um trem que os levaria ao campo de extermínio (ROSEMBERG; MARIANO, 2010).

Apesar de ser um educador que amava as crianças, Korczak dizia que não bastava amá-las, mas era preciso respeitá-las e compreendê-las como pessoas que são e não como um vir a ser. Toda a elaboração educacional de Janusz Korczak foi construída a partir do respeito, buscando compreender o que era ser criança, e os sentimentos e questões que envolviam essa fase da vida. Essa preocupação com os direitos das crianças o levou a escrever a obra “O direito da criança ao respeito”, na qual reflete sobre o direito da criança a ser o que é e a não ser tratada pelos adultos com menosprezo, desconfiança e má vontade.

A partir da leitura do livro de Korczak e Dallari (1986), pode-se perceber que os direitos das crianças derivam de dois direitos primordiais e essenciais: o direito a ser quem é, e o de a criança viver sua vida de criança, pois a vida que levam não é uma vida de brincadeira, a infância é um longo período da existência do homem.

Toda criança nasce com o direito de ser. É um erro muito grave, que ofende o direito de ser, conceber a criança como apenas um projeto de pessoa, como alguma coisa que no futuro poderá adquirir dignidade de um ser humano. É preciso reconhecer e não esquecer em momento algum, que, pelo simples fato de existir, a criança já é uma pessoa e por essa razão merecedora do respeito que é devido exatamente na mesma medida a todas as pessoas. (KORCZAK; DALLARI, 1986, p. 21)

Korczak (1986) nos chama a atenção para a necessidade de compreendermos bem o sentido destes direitos, a fim de garantirmos que as crianças possam aproveitá-los sem que cometamos erros em demasia. Seria ilusório dizer que não haverá erros nesta jornada, mas é necessária coragem para enfrentá-los e uma escuta atenta da criança para que elas

possam “corrigi-los com a condição de não enfraquecermos nela(s) essa preciosa faculdade que é o instinto de autodefesa” (1986, p. 67). Quanto mais contato temos com as crianças, mais nos tornamos sensíveis a elas e às minúcias que são merecedoras da nossa atenção e cuidado. É esse olhar atento que nos motiva e nos auxilia a continuar em frente na árdua jornada que é educar.

Nós lhe damos leite demais para beber ou um ovo que não está muito fresco para comer? Ela vomita. Nós lhe passamos uma informação que ultrapassa o seu entendimento? Não compreende. Um conselho sem valor? Não o escuta. Não falo apenas por falar ao dizer que é uma sorte para a humanidade não podermos obrigar as crianças a obedecer os médicos educativos que vão contra seu bom senso ou sua saudável vontade [...] Depois, estas idéias tendo-se cristalizado no meu espírito, penso que o primeiro e indiscutível direito da criança é aquele que lhe permite expressar livremente suas idéias e tomar parte ativa no debate concernente à apreciação da sua conduta e também na punição. Quando o respeito e a confiança que lhe devemos forem uma realidade, quando ela própria se tornar confiante, grande número de enigmas e de erros desaparecerão. (KORCZAK, 1997, p. 67)

Neste trecho, o educador aponta um direito que em muito tem a contribuir para a elaboração deste trabalho: a garantia de que as crianças possam expressar suas ideias livremente e tomar parte ativa no debate, tendo suas opiniões, sugestões e ideias ouvidas e levadas a sério pelos adultos. Respeitar este direito requer que o adulto não se sobreponha de forma alguma à criança, seja por ser mais velho, mais forte, ou mais poderoso, mas implica estar atento às suas necessidades e vontades, colaborando para que elas sejam compreendidas e respeitadas.

Korczak é reconhecido mundialmente como pioneiro na luta pelos direitos das crianças, e a Declaração dos Direitos da Criança tem como base suas obras. As ideias e propostas do educador polonês impulsionaram as discussões e o documento elaborado na Convenção de Genebra em 1924.

Após a Declaração de Genebra ser promulgada, Janusz manifestou seu descontentamento pela negligência com a qual os direitos das crianças foram tratados, abarcando somente os relacionados à proteção, que decorrem da vulnerabilidade da criança, e deixando de lado os direitos ativos, de liberdade, tão defendidos por ele (MONTEIRO, 2006).

Na década de 1980, seus propósitos pedagógicos também foram incluídos na redação do texto da Convenção dos Direitos das Crianças de 1989. A luta de Korczak pelos direitos ativos das crianças, ou seja, direito a se manifestarem sobre assuntos que

fossem de seus próprios interesses, fundamentaram o documento elaborado na Convenção de 1989 (MONTEIRO, 2006).

A luta social e política travada por Korczak resultou em uma mudança crucial na concepção de infância e de criança. Sua obra constantemente reflexiva acerca de suas experiências com as crianças, aponta para o compromisso e coerência que são necessários na prática de todos os educadores. Janusz Korczak não precisou estruturar nenhuma teoria extremamente filosófica para trabalhar com as crianças; ele não desejava moldá-las segundo o que se espera de um homem adulto; ele escutou os pequenos e procurou superar as condições de desrespeito postas nas relações entre adultos e crianças.

1.2. A CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITOS

A história dos direitos das crianças pode ser analisada através de documentos internacionais e nacionais que foram elaborados a fim de superar as situações desumanas as quais as crianças eram submetidas e garantir direitos a elas. A Declaração de Genebra (1924), Declaração dos Direitos da Criança (1959), Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança e do Adolescente (1989) e, no caso do Brasil, a Constituição Federal (1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) marcam um importante processo de luta social e política, dos quais vieram grandes conquistas, mas que, inegavelmente, ainda existem muitos entraves para efetivá-los. Como diz Maria Malta Campo (1999), o problema não está no campo filosófico, mas sim político, em como torná-las realidade e protegê-las.

A Declaração de Genebra foi a primeira formulação de direitos internacionais para as crianças. Ela estabelece cláusulas que asseguram a proteção e defesa das crianças, que são vistas como seres vulneráveis e frágeis, imaturos física e mentalmente. O principal objetivo dessa declaração, de acordo com Monteiro (2006), era conscientizar os adultos sobre seus deveres em preservar a integridade física das crianças, protegendo-as da fome, do abandono, de angústias, explorações e, também a integridade moral, garantindo orientação e um desenvolvimento saudável. Trata-se de um documento que garante direitos-passivos ou, direitos-proteção.

A Declaração dos Direitos da Criança, escrita em 1959 e inspirada na Declaração de Genebra aponta princípios para uma infância feliz, com direitos e liberdades. É possível dividir esses princípios em três categorias: a primeira que se refere aos direitos-proteção; a segunda que diz respeito ao desenvolvimento de personalidade e educação; e

por fim a terceira, sobre a integração de forma harmoniosa na sociedade, os direitos sociais.

Uma grande conquista deste documento é a concepção de criança com a qual ele trabalha. Na Declaração de 1924 a criança era objeto de direitos, já na de 1959 ela passa a ser considerada como sujeito de direitos (MONTEIRO, 2006). Essa consideração reconhece a criança enquanto sujeito histórico, social e cultural e que é capaz de participar de seu processo formativo e construção de sua própria história, como ator social.

É importante ressaltar que os direitos das crianças se diferem dos direitos dos adultos, pois são uma especificação destes. A aplicação dos direitos do homem genérico não corresponderia às necessidades particulares dessa fase da vida, devido à fragilidade e dependência inerentes a ela (CAMPOS, 1999). Dessa forma, a Declaração de 1959 foi redigida como um documento interpretativo e complementar à Declaração Universal dos Direitos Humanos.

De acordo com Monteiro (2006), por ser apenas uma declaração e não um acordo formal, o seu principal objetivo era fazer com que a maior quantidade de nações possível se interessasse em compactuar com suas ideias. Seu valor era exclusivamente moral, e não jurídico, portanto o texto foi redigido com uma linguagem mais acessível, compreensível e atrativa, de maneira que as pessoas e governos pudessem se reconhecer nela e adaptá-la à suas realidades. O Brasil só assinou o documento em 1989, um ano após a promulgação da Constituição Federal de 1988.

[...] a declaração tinha que impor-se pelo seu próprio valor. Em vez de forçar através de uma série de sanções aos transgressores, devia expor, convencer, seduzir. Não sendo nenhum texto jurídico para uso de homens de leis, nem um tratado científico para sábios especializados, nem um guia prático para trabalhadores sociais, tinha que satisfazer estas três espécies de pessoas ao mesmo tempo; não dar o flanco às suas críticas, responder se necessário às suas questões, levá-las a agir para que a criança “tenha uma infância feliz, no seu próprio interesse e no interesse da sociedade” (SAUNIER, (s/d) *apud* MONTEIRO, 2006, p. 20)

O ano de 1979 foi marcado por uma série de debates em torno das crianças, e acabou sendo declarado pela UNESCO como o Ano Internacional da Criança, devido a um grande movimento no campo teórico da infância e da educação. O projeto inicial da Convenção Internacional dos Direitos da Criança, que em muito se assemelhava com a Declaração de 1959 deveria ter sido aprovado neste ano, porém, devido a tamanha semelhança, recebeu críticas dos países ocidentais. O texto passou então por uma reformulação, na qual representantes de diversos países se reuniram para discutir suas concepções de infância e negociar seus interesses (ROSEMBERG; MARIANO, 2010).

Em relação às declarações anteriores, a Convenção inova, pois supera a dimensão exclusivamente protecionista e ética dos direitos e abrange uma dimensão libertadora, na qual a criança deixa de somente ter “direitos a...” e passa a ter “direitos de...”. É neste momento da história que se reconhece a autonomia da criança e o seu direito a participação, direitos-ativos ou direitos-liberdade. Tem-se uma nova categoria de cidadão: o cidadão-criança. Para Monteiro (2006, p. 147)

A Convenção dos Direitos da Criança, proclamada vinte de Novembro de 1989, foi o culminar de todo um processo de reconhecimento da infância e dos seus direitos, que à terceira tentativa, após as Declarações de 1924 e de 1959, viu aclamados não só os direitos-proteção como também, e pela primeira vez, os direitos-liberdades.

Além desta conquista, há mais dois aspectos que diferenciam a Convenção dos documentos anteriores. Fúlvia Rosemberg (2010, p. 699) pontua o reconhecimento “à criança (até os 18 anos) todos os direitos e todas as liberdade inscritas na Declaração dos Direitos Humanos [...] até então reservados aos adultos”, e seu “caráter mandatário” (2010, p. 711).

Os novos direitos-liberdade foram inspirados na prática educacional de Janusz Korczak, e o profundo valor que dava aos direitos da criança à autonomia, participação, expressão, identidade como pessoa, interesses e vontades (Monteiro, 2010). Eles também dão forte ênfase aos direitos individuais, pois são resultados de grande influência de concepções ocidentais (ROSEMBERG; MARIANO, 2010, p. 699).

Para que se compreenda melhor os dois tipos de direitos que a Convenção proclama, é necessário que se entenda de onde vieram. Os direitos-liberdades vêm da ideia de que a criança tem sua identidade como homem, sujeito, cidadão e, por isso, esses direitos, subjetivos e individuais, garantem a participação nas suas esferas de ação. São direitos que podem ser exercidos pelo próprio indivíduo. Já os direitos-proteção, partem da ideia de que a criança é um sujeito com especificidades, vulnerabilidade e fragilidade e, por tanto, necessita de proteção. Aqui, se incluem direitos econômicos, sociais e culturais, necessitando da intervenção de representantes legais para que sejam assegurados.

É importante dizer que, para alguns estudiosos dos direitos das crianças, a coexistência dos direitos de liberdade e de proteção representam uma incompatibilidade. Para eles, os direitos-liberdade dificultam a garantia dos direitos-proteção pois, uma vez que a criança é vulnerável e irresponsável, passível de sofrer manipulações, como ela

também poderia ser considerada consciente dos seus interesses? A proclamação dos direitos-liberdade constitui então um obstáculo ao direito de ela ser diferente do adulto, com características próprias dessa etapa da vida e, sendo assim, os direitos-proteção não teriam mais sentido em existirem, deixando as crianças desprotegidas (ROSEMBERG; MARIANO, 2010).

Há quem conteste também os direitos de opinião, liberdade de expressão, liberdade de pensamento, de consciência e de religião, pois “são direitos que implicam a capacidade jurídica, ou seja, a responsabilidade” (Rosemberg; Mariano, 2010, p. 713). Se o homem é essencialmente livre, ele só alcança essa liberdade após ter acesso à educação para autonomia e responsabilidade, com isso, os direitos das crianças são para seres humanos vulneráveis, pois ainda não são autônomos. Dessa maneira, as crianças não deveriam ser submetidas à direitos que requerem capacidade e responsabilidade legal (ROSEMBERG; MARIANO, 2010).

Estes tensionamentos em relação ao texto da Convenção foram ainda mais discutidos e ampliados pelo fato de o documento ter caráter mandatório, passando a vigorar como lei nos países que optaram por ratificá-lo. O Brasil ratificou a Convenção em 1999, e o governo brasileiro divulgou seu primeiro relatório à ONU apenas em 2003. A Convenção de 1989 se tornou o instrumento de direitos humanos mais ratificado no mundo (ROSEMBERG; MARIANO, 2010).

Para Maria Malta Campos (1999), a Constituição Federal de 1988 é considerada um marco histórico na construção social da criança como sujeito de direitos, pois integra todas as lutas e demandas, desde as que se originaram no movimento feminista por creches para todas as crianças de 0 à 6 anos, até as trazidas pelo movimento dos direitos humanos. É fundamental lembrar que todas as conquistas legais pelos direitos das crianças não se originaram de princípios teóricos, mas são fruto de conquistas históricas de lutas populares. Consta também na Constituição Federal o reconhecimento da necessidade de proteção à infância e o direito à vida - tão valorizado por Korczak, à saúde, educação, lazer, cultura, dignidade, respeito, liberdade e proteção da criança. Dois anos depois esses direitos também foram incorporados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (1990).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), determina que a Educação Infantil, além de ser direito da criança, tem como objetivo o seu desenvolvimento integral, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social. A creche é entendida neste documento como espaço para as crianças terem acesso a diversas

experiências, a fim de favorecer o desenvolvimento de cada uma. Infelizmente não bastam leis que garantam esses direitos, é necessário que haja uma formação de qualidade para preparar os profissionais que irão atender estas crianças, a fim de que reconheçam a criança como sujeito de direitos. Podemos dizer que a grande questão em torno dos direitos das crianças e dos documentos apresentados não é justificar sua importância, mas sim protegê-los cotidianamente. Reitera-se o pressuposto de que não se trata de uma questão filosófica, mas sim política (CAMPOS, 1999).

As escolas, como espaços de participação infantil e de efetivação dos direitos das crianças, devem encontrar meios para que os pequenos exerçam seus direitos de participação social e cidadania, seus direitos-liberdade. Esse trabalho no contexto escolar se viabiliza a partir da conscientização do coletivo de adultos acerca das questões da infância e da responsabilidade em promover o desenvolvimento infantil, não a partir de uma lógica assistencialista da educação, que enxerga a criança como sujeito passivo e se ocupa de oferecer proteção social como benfeitoria ou bem-estar, mas de uma perspectiva educacional que considera a criança como ator social e cidadão que deve ter seus direitos garantidos (SPOSATI, 1995).

O trabalho realizado na abordagem de Reggio Emilia para a Educação Infantil compreende que, para a criança se apropriar dos seus direitos e ter consciência do papel que desempenha na sociedade, são necessárias práticas pedagógicas e educativas que proporcionem a ela o direito de participação, de ser ouvida e respeitada nas tomadas de decisão de assuntos que lhe dizem respeito. Participando ativamente do seu processo formativo a criança adquire consciência do seu direito de conhecer, pensar, ser respeitada, falar e ser ouvida, enfim, de viver.

O direito de viver só existe quando se dá a criança a possibilidade de participar da vida. [...] Viver é participar da vida, é acrescentar alguma coisa à criança, é imprimir sua marca no mundo criado. O direito de viver só existe para quem tem todas essas possibilidades. (KORCZAK, 1986, p. 54-55)

2. A ESCUTA DA CRIANÇA NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE REGGIO EMILIA

Este capítulo tem como objetivo explorar os aspectos da Pedagogia da Escuta presentes na experiência de Reggio Emilia. Para tanto, se torna indispensável que se apresente o contexto histórico que tornou possível o desenvolvimento desse projeto educacional.

2.1. CONTEXTO HISTÓRICO

Reggio Emília é uma cidade localizada no norte da Itália e amplamente reconhecida no meio educacional pelo exemplar sistema público de educação que construiu. Os primeiros programas de educação pública voltados às crianças pequenas na Itália surgiram em meados de 1820, dando origem aos Centros Para a Primeira Infância que atendiam bebês de quatro meses a três anos (Asili Nido) e às escolas pré-primárias, para crianças de três a seis anos (Scuole dell'infanzia). Esses programas surgiram como instituições de caridade, buscando melhorar a qualidade de vida nas cidades através da redução da criminalidade e melhor formação dos cidadãos (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2015).

Durante o período do regime fascista italiano, diversas iniciativas de educadores progressistas foram cerceadas. Sessenta por cento das escolas de educação primária de toda a Itália passaram a ser regidas pela Igreja Católica, e atendiam a um modelo médico-sanitário de cuidados infantis (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999).

Com o fim da Segunda Guerra Mundial e derrocada do fascismo, o governo e a população passaram a se reorganizar em busca de mudanças com base nas ideias socialistas. Entre 1967 e 1977, o movimento estudantil, o movimento feminista e os trabalhadores rurais travaram uma luta em prol da reforma educacional. Também chegavam à Itália novas ideias, como as de Celestin Freinet e John Dewey, e o movimento de escolas populares. Difundiu-se por Reggio Emilia a concepção de democracia participativa, que foi também aplicada à educação, na qual educadores, pais e cidadãos deveriam ter igual participação nas tomadas de decisões. Neste contexto de protagonismo dos cidadãos e de tomada de consciência dos direitos é que surge a abordagem educacional de Reggio Emilia (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999).

A primeira escola foi construída com o que sobrou das ruínas de prédios e casas, com o dinheiro arrecadado pela venda de um tanque de guerra deixado pelos alemães, e com trabalho voluntário de toda a comunidade, mas, principalmente, dos pais, que foram

vítimas da guerra e desejavam uma vida melhor para seus filhos através da educação. Os desejos de reconstruir a história daquela cidade e de oferecer uma vida melhor às crianças foram responsáveis por engajar todos os cidadãos que sobreviveram às barbáries da guerra.

Loris Malaguzzi, que é considerado o criador da abordagem educacional em questão, ao ficar sabendo do projeto desta nova escola, deixou sua cidade e seu trabalho como professor e se juntou ao movimento que tanto lhe chamara a atenção. A escolha de deixar seu emprego veio também da frustração em ver que a escola continuava a manter “sua indiferença estúpida e intolerável para com as crianças, sua atenção oportunista e insinuante para com a autoridade e sua esperteza interesseira empurrando conhecimento pré-embalado” (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2015, p. 47).

Após se mudar para Villa Cella, local no qual a primeira escola foi erguida, Malaguzzi decidiu cursar psicologia no Centro Nacional de Pesquisa (CNR), buscando capacitação para trabalhar com crianças que apresentavam certas dificuldades escolares. Inaugurou então um centro de saúde mental para crianças com dificuldades e, concomitantemente, auxiliou os pais que administravam as novas escolas (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999).

Os professores que trabalhavam ao lado de Malaguzzi eram em grande parte inexperientes e formados em escolas católicas, mas também estavam muito receptivos a novas ideias e cheios de coragem, determinação e entusiasmo. Para lidarem com essa situação, Malaguzzi propõe que “tudo sobre e para as crianças somente seria aprendido com as crianças” (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2015, p. 48). Esta concepção deu forças para que o coletivo dos professores e pais administradores dessem continuidade àquele trabalho, aprendendo enquanto ensinavam, por meio da escuta às crianças. Está posta aqui uma lógica que subverte a ideia do professor detentor do saber, e que valoriza a centralidade da criança no processo educativo.

De acordo com Rinaldi (2012, p. 33), Reggio carrega consigo a força de mulheres que lutaram por seus direitos e pelos das crianças também; o desejo de impedir o ressurgimento de políticas fascistas; e a defesa da escola pública como um ato político e ético que desafia o neoliberalismo.

Observando todo esse panorama histórico, podemos constatar que as escolas de Reggio se constituíram sob os valores de coletividade, participação popular, solidariedade e cooperação. Moldaram-se novas relações de interdependência entre individualidade e

coletividade, nas quais cada cidadão exerce um papel fundamental na sociedade, e a individualidade de cada um só é construída a partir da convivência com o outro.

2.2. UMA PROPOSTA EDUCACIONAL PAUTADA NA ESCUTA

A proposta pedagógica de uma escola sempre está intimamente ligada à história e cultura da sociedade em que ela se encontra, sendo assim, a abordagem educacional de Reggio Emília, que advém de um período pós-guerra, se propõe a

[...] desafiar e desconstruir os discursos dominantes; compreender o poder desses discursos na moldagem e na condução de nossos pensamentos e ações [...]; rejeitar o estabelecimento de regras, metas, métodos e padrões, e, ao fazer isso, correr o risco da incerteza e da complexidade; ter a coragem de pensar por si mesmo na construção de novos discursos e, ao fazer isso, atrever-se a optar por compreender a criança como uma criança rica, com infinitas capacidades, uma criança nascida com cem linguagens; construir um novo projeto pedagógico, pondo em primeiro plano as relações e os encontros, o diálogo e a negociação, a reflexão e o pensamento crítico; [...]”. (DAHLBERG et al., 1999 *apud* RINALDI 2012, p. 32)

Essa proposta pedagógica caminha juntamente a uma concepção de educação e aprendizado não como transmissão, mas como construção individual que acontece na relação com o outro, tornando a escola um espaço de vida, de encontro, no qual a pluralidade de ideias garante a produção de cultura e conhecimento. Essa produção não acontece de forma previsível e predeterminada, ela se assemelha a um rizoma que toma diversas direções, de acordo com os significados que são construídos e atribuídos a cada encontro com o Outro e com o mundo ao seu redor. Em Reggio, todos são construtores e co-construtores do conhecimento.

O projeto educacional de Reggio não se baseia unicamente nas ideias iniciais elaboradas pelos educadores, mas as escolhas são feitas, refeitas e desfeitas diariamente. Ele é sensível e fluido, seguindo o ritmo que é dado pelas crianças de cada turma, e até mesmo pelas demandas da comunidade. Há por trás uma complexa estratégia, que se beneficia das tentativas e erros, acasos e imprevistos, para enriquecimento do projeto e da construção de conhecimentos.

O resultado dessa concepção de aprendizagem é um currículo flexível, que se desenvolve e se modifica de acordo com a escuta dos interesses das crianças. Se a concepção de criança que prevalece é de uma criança protagonista, investigadora e produtora de teorias interpretativas, então o verbo principal para os educadores passa a

ser “escutar” ao invés de “falar”. Dessa maneira, todo o currículo é elaborado a partir da escuta da comunidade, e isso inclui crianças, pais e educadores.

2.3. AS CEM LINGUAGENS DAS CRIANÇAS

A escuta em Reggio é fundamental pois, somente a partir dela é possível acessar o que as crianças pensam, criam, questionam e interpretam das relações com outros indivíduos e com o mundo. Há em todas as crianças a necessidade vital de se comunicar, e esta comunicação ultrapassa as palavras.

Em Reggio Emilia as crianças são estimuladas a falarem com as mãos, com os olhos, com todo o corpo, pois defendem a teoria das cem linguagens da criança. Loris Malaguzzi acreditava que as abordagens pedagógicas existentes até então não se preocupavam em atender as demandas das crianças. No poema abaixo, “De jeito nenhum. As cem estão lá” (MALAGUZZI, 1999, *apud* EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2015, p. 20), ele defende que os pequenos se comunicam e interpretam o mundo de diferentes formas, e propõe que é preciso estimular as outras noventa e nove linguagens que existem para além da fala, buscando que suas experiências cotidianas e habilidades sejam potencializadas e descobertas. O pedagogo italiano também alerta sobre o papel da escola e da sociedade em respeitar e compreender tais linguagens.

A criança é feita de cem.
A criança tem
cem linguagens
E cem mãos,
cem pensamentos,
cem maneiras de pensar,
de brincar e de falar.
Cem, sempre cem
modos de escutar
De se maravilhar, de amar.
Cem alegrias
para cantar e compreender.
Cem mundos para descobrir.
Cem mundos para inventar.
Cem mundos para sonhar.
A criança tem cem linguagens
(mais cem, cem e cem),
mas roubaram-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura
lhe separam a cabeça do corpo.
Dizem à criança:
de pensar sem as mãos,
de fazer sem a cabeça,
de escutar e não falar,

de compreender sem alegria,
de amar e maravilhar-se
só na Páscoa e no Natal.
Dizem à criança:
de descobrir o mundo que já existe
e de cem
roubaram-lhe noventa e nove.
Dizem à criança:
que o jogo e o trabalho,
a realidade e a fantasia,
a ciência e a imaginação,
o céu e a terra,
a razão e o sonho,
são coisas
que não estão juntas.
E assim dizem à criança
que as cem não existem.
A criança diz:
De jeito nenhum.
As cem existem.

De acordo com Finco, Barbosa e Faria (2015), o trabalho desenvolvido pelos docentes em Reggio Emilia é pautado em critérios de escuta de todas essas cem linguagens, através da observação, mediação, comunicação e interação entre os adultos e as crianças, dando possibilidades para que as mesmas façam suas leituras de mundo e se sintam encorajadas a expressarem e compartilhem seus aprendizados.

O conceito dos ateliês, presentes nas escolas de Reggio, se relaciona intimamente ao da escuta por ser um espaço que dá oportunidade para que as crianças se expressem sem amarras, através das diversas linguagens. Essa possibilidade auxilia os educadores a compreenderem as formas como elas aprendem e fazem suas interpretações de mundo.

Criatividade, estética, liberdade de expressão e sensibilidade são fatores que enriquecem a experiência de aprendizagem, e por este motivo é responsabilidade dos educadores garanti-los e preservá-los. É comum nos depararmos com propostas pedagógicas que separam o pensamento científico da imaginação, criatividade e arte, mas em Reggio estes elementos se integram e são indissociáveis. Separá-los resultaria em empobrecimento do trabalho realizado e em esvaziamento de sentido deste trabalho. O ateliê não é opcional ou complementar aos projetos desenvolvidos, ele faz parte da pedagogia da escuta de Reggio Emilia.

A dimensão artística presente nos projetos educativos implica também em questões relacionais e sociais ao demandar participação e envolvimento de todos, e impossibilitar a indiferença às realizações e descobertas dos demais integrantes.

2.4. O COMPARTILHAR DE IDEIAS

Para Carla Rinaldi (2006), os valores e fundamentos da Pedagogia da Escuta se expressam pelo compartilhar de ideias. Uma teoria precisa ser comunicada e ouvida para que possa existir. Em um contexto de valorização da escuta, as crianças sentem legitimidade para narrar suas teorias e apresentar suas interpretações sobre o mundo que as cerca. A escuta dá visibilidade, tira do anonimato e enriquece tanto aquele que escuta quanto aquele que narra.

Além de retratarem o mundo e as relações que as crianças estabelecem, as teorias representam as próprias crianças. Ao serem narradas, possibilitam que as vivências e a história de cada um sejam compartilhadas e acolhidas pelos demais. As interpretações que são construídas por nós, nada mais são do que a elaboração daquilo que entendemos e dos significados que damos as coisas, são “teorias interpretativas” (RINALDI, 2012).

A abordagem Reggio Emilia acredita que as crianças são competentes, possuem saberes, elaboram hipóteses próprias e têm o desejo de compartilhá-las. Partindo deste princípio, os educadores se apropriaram do termo “teoria”, que usualmente faz menção a algo sério e distante, e o transformaram em um direito cotidiano de todas as crianças (RINALDI, 2012).

A criança como ser que tem e constrói direitos, que exige respeito e valorização desses direitos, em nome da própria identidade, singularidade e diferença. Pensar na criança como possuidora de direitos representa não apenas reconhecer os direitos que a sociedade lhe concede, mas também criar um contexto de “escuta” no sentido mais pleno. Isso quer dizer que devemos reconhecer e aceitar a singularidade e a subjetividade de cada indivíduo (e, assim, de cada criança) e ainda criar espaços que sejam autogeradores, ou seja, espaços em que cada criança possa elaborar e produzir novos direitos. (RINALDI, 2012, p. 224)

O compartilhar de teorias vem acompanhado do conceito de “audiência competente”, usado por Rinaldi (2012) para descrever a capacidade de ouvir, se tornar sensível e dar valor aos outros, chegando até mesmo a se apropriar de suas ideias para enriquecer as suas próprias. Esse movimento de compartilhar e escutar desenvolve sensibilidade nas crianças para que elas apreciem e integrem as ideias alheias às suas próprias.

O processo de construção do conhecimento em Reggio Emilia é favorecido pela formação de pequenos grupos. Os grupos são espaços propícios para que as crianças criem hipóteses, as compartilhem, desenvolvam uma audiência competente. Esse tipo de trabalho favorece que cada criança aprenda a partir do conhecimento do outro e também que seja coprotagonista da aprendizagem de seus colegas. O diálogo proporcionado pelos grupos é um processo em transformação e de transformação, do qual não se tem controle algum do resultado final. No momento em que diferentes ideias entram em conflito somos obrigados a rever nossas teorias. Para Rinaldi (2012, p.236)

Quando você divide alguma coisa que conhece, não transfere esse conhecimento simplesmente, mas o reelabora no momento em que fala e o reorganiza para que seja comunicado. Desse modo, já não é mais o mesmo conhecido de antes. A esse processo damos o nome de recongnição.

2.5. DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

Documentação pedagógica foi o termo usado por Loris Malaguzzi para se referir a uma prática que busca dar visibilidade ao trabalho pedagógico, possibilitando diálogo, reflexão, problematização e mudanças. Documentar é um exercício de escutar e observar atentamente as crianças e as situações cotidianas, e então elaborá-las e registrá-las, assumindo a responsabilidade por seu ponto de vista.

Carla Rinaldi (2006) sustenta sua defesa à documentação dizendo que por meio dela é possível tornar visíveis as estratégias de aprendizagem das quais as crianças se valem neste processo, dando ao professor e às próprias crianças condições para que reflitam sobre seus desenvolvimentos. Não se trata de uma documentação dos resultados, mas sim dos processos, é sobre a abertura de possibilidade de revisitação, avaliação e autoavaliação do processo de construção do saber no tempo e espaço em que acontecem. Com isso, os educadores podem refletir sobre como ocorre o aprendizado de suas crianças e reformular seu ensino para aquilo que os pequenos desejam aprender, ao invés do que eles desejavam ensinar. É um aspecto da pedagogia das relações, no qual o professor aprende a ensinar com as crianças e procura, em parceria com elas, os melhores caminhos.

Nas escolas de Reggio Emilia, a documentação pedagógica não se trata de painéis, fotos, desenhos para serem expostos pelos corredores da escola, ou documentos para ficarem em pastas arquivos, muito embora a estética dos materiais seja levada em consideração. Ao contrário, a documentação pedagógica da qual tratamos aqui tem vida, é um suporte ao aprendizado que deve ser partilhado e visto por toda a comunidade e,

portanto, cumpre também a função de comunicar e informar o que tem acontecido na escola. Os pais e outros cidadãos têm acesso aos registros, sendo eles relacionados aos seus filhos ou não, pois a importância desse compartilhamento está em compreender e participar do percurso trilhado pelas crianças e professores daquela escola, e não avaliar o desenvolvimento individual de cada criança (RINALDI, 2012).

2.6. O TRABALHO DOS PROFESSORES

Os professores em Reggio Emília devem proporcionar situações nas quais as crianças possam pensar sobre as coisas que as cercam, incentivando-as a formularem teorias e auxiliando-as no processo de entender e dar forma a estas formulações. Esse trabalho é possível somente por meio da escuta, instrumento do educador para buscar compreender as estratégias que as crianças usam para interpretar o mundo que as cerca.

Através de questionamentos e provocações, os professores instigam as crianças a formularem hipóteses sobre como algo acontece e criam um ambiente empolgante e motivador, no qual os pequenos se sentem confortáveis para compartilhar suas teorias. Não cabe ao professor julgá-las, mas sim escutá-las e servir como uma ponte entre as crianças e o novo saber.

Para Malaguzzi (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2015), o papel do adulto como professor complementa o da criança como aprendiz. O educador auxilia a criança a enxergar seus problemas e procurar respostas para eles, pois de forma alguma a resposta pronta é oferecida pelo pedagogo.

O trabalho com educação infantil é visto pelo senso comum como algo fácil, que não exige qualificação, ou então como uma simples transmissão de conhecimentos. O que ocorre na prática é que é necessário que os professores tenham conhecimentos diversos, que vão além da pedagogia e da psicologia. O trabalho dos professores, principalmente em Reggio, é complexo e multidisciplinar, pois busca atender diariamente as diversas demandas trazidas pelas crianças e pela sociedade, seja elas quais forem.

Carolyn Edward (2015) relata em seu artigo as dificuldades narradas pelos educadores em Reggio. A maior delas é saber o momento certo de fazer intervenções. Com frequência as crianças acabam encontrando por si só maneiras de resolver seus conflitos, e essas maneiras, na maior parte das vezes, são diferentes das soluções que seriam propostas pelos adultos. É necessário que o professor encontre um equilíbrio entre esperar o tempo das crianças e não deixar passar a rica oportunidade de construir algo

novo com elas. É responsabilidade dele manter uma escuta atenta das crianças e das situações, para que se consiga discernir os momentos de agir e os momentos de recuar.

Assim como no trabalho com e entre as crianças, os professores também contam com a cooperação de seus colegas. Não se espera que todos os professores saibam o que fazer por conta própria em todas as situações. Assim como se acredita que o conhecimento das crianças é construído por meio dos diálogos e dos trabalhos em grupos, o mesmo se aplica ao coletivo de professores (Edwards; GANDINI; FORMAN, 2015).

Por fim, é preciso que os professores de Reggio se sintam pertencentes e participantes ativos do processo como educadores, mas, sobretudo, como pessoas.

Precisamos de um professor que às vezes seja o diretor, às vezes o criador do cenário; que às vezes seja a cortina e o fundo, e às vezes aquele que sopra as falas. Um professor que seja igualmente doce e rígido, que seja o eletricista, que distribui as tintas e que pode até ser o público – o público que observa, que às vezes bate palmas, às vezes fica em silêncio, cheio de emoção, que às vezes julga com ceticismo, e outras aplaude com entusiasmo. (MALAGUZZI, (s/d) *apud* RINALDI, 2006, p. 89)

2.7. PEDAGOGIA DA ESCUTA

A escuta e o diálogo são essenciais nesta abordagem. Dialogar é um movimento de mão dupla, exige que todos possam escutar e serem escutados com atenção, seriedade e respeito. A isso damos o nome de Pedagogia da Escuta.

Na pedagogia da Escuta, a história pessoal de cada criança é olhada com sensibilidade e apreço. As diferenças são acolhidas, não apagadas, o que não deixa espaço para padronizações. Para Rinaldi (2006), o maior dano que a escola pode causar a si mesma é incentivar padrões e não tentar romper com a normatização. Quando se busca padronização, a comunicação e o diálogo são colocados de lado, pois a criança deixa de ter voz, deixa de ser ouvido.

A partir de encontros com o diferente, todas as verdades imutáveis são abandonadas, e abre-se espaço para o novo, para a dúvida, para mudanças ocorrerem em nós. Como resultado disto, as crianças são convidadas a todo momento a se expressarem, experimentarem e compartilharem suas ideias com seus colegas através das mais diversas linguagens, de forma única e subjetiva, pois a beleza da educação de Reggio Emília está nisso, na subjetividade do ponto de vista de cada criança.

Na pedagogia de Malaguzzi, escutar a criança é a melhor maneira de relacionar-se com ela pois, ao escutarmos, nos tornamos conscientes das potencialidades e demandas

de cada criança. Compreender como agem, as coisas que falam e pensam, como se sentem, e estar e se relacionar com elas se torna mais fácil na medida em que as escutamos, em suas diferentes linguagens. Escutar é um potente recurso para darmos voz às crianças e estabelecermos relações que deixam o óbvio de lado e abrem portas para o inesperado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a produção deste trabalho foi possível evidenciar que, para que se construam práticas pedagógicas que respeitem e busquem a efetivação dos direitos das crianças, a escuta do educador para com a criança se faz indispensável, principalmente no campo da Educação Infantil. Nesta etapa a criança está construindo significados do mundo ao seu redor, de si e dos outros. Quando a criança é escutada, reconhecida e acolhida em suas particularidades por seu professor, ela se sente segura para aprender e se desenvolver. Sobretudo, a escuta faz com que ela se sinta respeitada pelos adultos ao seu redor, possibilitando que ela se reconheça enquanto sujeito de direitos e protagonista do seu processo de ensino-aprendizagem. O desenvolvimento da Pedagogia da Escuta nos ambientes escolares também colabora com a efetivação dos direitos das crianças ao proporcionar a sensação de segurança, acolhimento e autonomia.

Estar sensível ao que as crianças dizem significa colocá-las a frente dos conteúdos curriculares previamente organizados, reorganizando todo o planejamento feito inicialmente. Escutar as crianças confere à prática pedagógica uma dimensão de flexibilidade, significa que a cada ato de escuta a proposta será replanejada a partir das necessidades delas, compreendendo-as enquanto protagonistas e foco do processo de ensino-aprendizagem. Reconhecê-las como sujeitos de direitos significa considerá-las capazes de participar ativamente do seu processo formativo, e estar disponível a escutar o que elas têm a trazer e acrescentar a partir de suas leituras de mundo. Reggio Emilia é exemplo de uma abordagem flexível, que se preocupa genuinamente com a qualidade da educação ofertada às suas crianças. Seus educadores tomam decisões mais coerentes, assertivas, sensíveis e empáticas ao praticarem a Pedagogia da Escuta. O resultado é a formação de seres humano sensíveis uns aos outros, e não simplesmente bons alunos que atendem a um padrão estipulado.

A escuta é uma estratégia que propicia diversas aprendizagens, além de ser um direito das crianças em suas vidas cotidianas e também na vida escolar, como está subentendido na Convenção sobre os Direitos das Crianças de 1989, ao declarar que “a criança tem o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre questões que lhe digam respeito e de ver essa opinião tomada em consideração” (UNICEF, 1989, p.10). Com a efetivação deste direito, que é possibilitado pela escuta, a criança também assume seu papel de ator social, participando de questões que lhe dizem respeito. Esses são aspectos cruciais para o desenvolvimento de sua autonomia e para o exercício de sua cidadania. A participação das crianças nos processos democráticos de tomada de decisão dá a elas a oportunidade de conhecer e debater sobre seus próprios direitos, reconhecendo seu lugar de sujeito histórico e cultural, que tem sempre algo a somar ao coletivo.

Posto isso, uma educação que busque conscientizar as crianças sobre seus direitos, precisa ofertar experiências que estimulem a autonomia na tomada de decisões e o senso de responsabilidade democrática e coletiva. São imprescindíveis ações que proporcionem e respeitem a liberdade da criança para falar e se expressar, para que ela também aprenda a respeitar a liberdade de opinião dos outros. Cabe ao professor promover projetos que estimulem o respeito mútuo, a solidariedade e a tolerância.

Diante dos estudos realizados nesta pesquisa, pode-se concluir que a escuta das crianças também contribui para o rompimento das relações pautadas no adultocentrismo. O mundo como conhecemos hoje é majoritariamente voltado à hegemonia adultocêntrica e, em grande parte das vezes, os direitos das crianças não são respeitados, muito menos suas vozes são ouvidas. Constantemente nos deparamos com adultos silenciando crianças, e essa é uma prática ainda mais intolerável no ambiente escolar, lugar no qual suas vozes deveriam ser o eixo condutor e estruturante das práticas pedagógicas.

Se faz urgente que as práticas pedagógicas rompam com a lógica adultocêntrica e devolvam às crianças o lugar que lhes tem sido negado. Toda a elaboração educacional de Janusz Korczak e a abordagem de Reggio Emilia é pautada no respeito às crianças e em sua escuta. Independentemente de suas fraquezas e vulnerabilidades, as crianças devem ser reconhecidas como seres humanos. Nas relações entre adultos e crianças, a escuta estabelece uma condição de mútuo respeito e igualdade. Acima de tudo, a criança deixa de ocupar o lugar de submissa e dominada e passa a exercer o seu direito de ser e viver.

Apesar das diferenças entre Brasil e Itália, conhecer a abordagem de Reggio Emilia é muito importante para que possamos nos inspirar e criar práticas pedagógicas

brasileiras, como disse Paulo Freire (1993, p. 43) “as experiências não podem ser transplantadas, mas reinventadas”. Para tanto, não podemos deixar de nos atentar à falta de condições para que se efetive um trabalho de qualidade com as crianças no contexto brasileiro, como: o número excessivo de crianças por adultos; instituições com problemas estruturais; falta de materiais pedagógicos; faltas de vaga e acesso; formação inicial que geralmente aborda de forma muito preliminar as questões referentes à Educação Infantil.

É importante que as políticas públicas tenham recursos financeiros suficientes para garantir que o foco na criança e a escuta sejam efetivados, para isso é preciso investimentos em melhores condições de trabalho dos professores, inclusive melhores salários. Para além disso, garantir formação continuada às professoras, na qual a reflexão sobre as experiências sejam permanentes e possibilitem, a partir do olhar da prática, modificar as concepções que historicamente vem sendo construídas sobre as crianças.

As políticas de Educação Infantil também devem se pautar na legislação conquistada, como a Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases, ECA, DCNEI, de forma a garantir uma aproximação na sua proposição e efetivação, diminuindo a distância entre o que a legislação determina e o que ocorre nas práticas de Educação Infantil. Os gestores de políticas públicas precisam se atentar na sua elaboração para que façam valer as conquistas advindas a legislação. Pode-se inferir que o cenário brasileiro, em relação às políticas de Educação Infantil, carece de avanço para que se constitua a Pedagogia da Escuta defendida por esta pesquisa.

Concluo este trabalho evidenciando que, apesar desta pesquisa ter como foco a Educação Infantil, a questão de a escuta dever ser um percurso a ser percorrido também no Ensino Fundamental. A educação de crianças é uma tarefa complexa, muitas vezes porque não estamos atentos ao que elas têm a nos dizer e ensinar. Para construirmos relações e práticas pedagógicas que respeitem os direitos das crianças é necessário que entendamos os que elas desejam e precisam, e só se chega a esta condição, que requer extrema sensibilidade e atenção, através da escuta. Finalizo retomando o pensamento de Malaguzzi e Janusz que nos diz sobre necessidade de observarmos, escutarmos e aprendermos com as crianças, entendendo que o que vem delas é o que deve nortear nossos saberes e fazeres.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lucia Goulart de. Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. 2015

ALVES, Rubem. Escutatória. **O amor que acende a lua**, p. 65, 1999.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira et al. Práticas cotidianas na educação infantil–bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. **Brasília: MEC**, 2009.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 jun. 2020.

CAMPOS, Maria Malta. A mulher, a criança e seus direitos. **Cadernos de pesquisa**, n. 106, p. 117-127, 1999.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. **MEC/Brasil**, 2009.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter. Nossa Reggio Emilia. **RINALDI, C. Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender. Tradução: Vania Cury. 1ª ed. São Paulo: Paz e Terra**, 2012.

DE OLIVEIRA, Alessandra Mara Rotta. **Reflexões: Alteridade e Cultura no Cotidiano da Educação Infantil** Reflections: Alterity and Culture in the Routine of Childhood Education.

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

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança-Vol. 2**. Penso Editora, 2015.

FOCHI, Paulo Sergio. A relação entre adultos e crianças na educação infantil: reflexões emergentes no observatório da cultura infantil–OBECI. **Educação Unisinos**, v. 24, n. 1, p. 1-18, 2020.

FORMOSINHO, Júlia Oliveira; FORMOSINHO, João. A formação como pedagogia da relação. **Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade**, v. 27, n. 51, p. 19-28, 2018.

FREIRE, Paulo. Política e educação (1993). **Coleção. Questões da Nossa Época**, v. 23, 2003.

GADOTTI, Moacir. Janusz Korczak: precursor dos direitos da criança. In: **The Sixt International Janusz Korczak Conference**. 1998. p. 15-17.

KORCZAK, Janusz. **Como amar uma criança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

KORCZAK, Janusz. **Quando eu voltar a ser criança**. Grupo Editorial Summus, 1981.

LUZ, Iza Rodrigues. Relações entre crianças e adultos na educação infantil. **BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Consulta Pública Sobre Orientações Curriculares Nacionais da Educação Infantil. 2008**, 2010.

MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes. **Gestão democrática na educação infantil: o compartilhamento da educação da criança pequena**. 2013. 269 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

MONTEIRO, Lígia Cláudia Gonçalves. **Educação e direitos da criança: perspectiva histórica e desafios pedagógicos**. 2006. Tese de Doutorado.

MORUZZI, Andrea Braga; DE CAMPOS TEBET, Gabriela Guarnieri. Sociologia da infância, pedagogia e currículo da educação infantil: algumas aproximações. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 28, n. 3, 2017.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. Tradução: Vania Cury. 1ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

ROCHA, Ruth; ROCHA, Eduardo. Os direitos das crianças. 2002.

ROSEMBERG, Fúlvia; MARIANO, Carmem Lúcia Sussel. A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. **Cadernos de pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 693-728, 2010.

SPOSATI, Aldaíza. Assistência x assistencialismo x assistência social. In: **I Conferência Nacional de Assistência Social no Brasil**. 1995.