

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS

CAMPUS APARECIDA DE GOIÂNIA

LICENCIATURA EM PEDAGOGIA BILÍNGUE LIBRAS/PORTUGUÊS

WIVIANE LOPES VENANCIO

PEDAGOGIA DIALÓGICA E PEDAGOGIA DA ESCUTA: PRESSUPOSTOS E
CONVERGÊNCIAS FORMATIVAS

APARECIDA DE GOIÂNIA

2023



INSTITUTO FEDERAL
Goiás

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO NO REPOSITÓRIO DIGITAL DO IFG - ReDi IFG

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Digital (ReDi IFG), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IFG.

Identificação da Produção Técnico-Científica

- | | |
|--|---|
| ☐ Tese | ☐ Artigo Científico |
| ☐ Dissertação | ☐ Capítulo de Livro |
| ☐ Monografia – Especialização | ☐ Livro |
| ☒ TCC - Graduação | ☐ Trabalho Apresentado em Evento |
| ☐ Produto Técnico e Educacional - Tipo: _____ | |

Nome Completo do Autor:

Matrícula:

Título do Trabalho:

Autorização - Marque uma das opções

1. ☒ Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso aberto);
2. ☐ Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG somente após a data ____/____/____ (Embargo);
3. ☐ Não autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso restrito).

Ao indicar a opção **2 ou 3**, marque a justificativa:

- ☐ O documento está sujeito a registro de patente.
☐ O documento pode vir a ser publicado como livro, capítulo de livro ou artigo.
☐ Outra justificativa: _____

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

- i. o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- ii. obteve autorização de quaisquer materiais inclusos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- iii. cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

Ap. de Goiânia, 02/08/23.
Local Data

Luiziane Lopes Torancio

Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais

WIVIANE LOPES VENANCIO

PEDAGOGIA DIALÓGICA E PEDAGOGIA DA ESCUTA: PRESSUPOSTOS E
CONVERGÊNCIAS FORMATIVAS

Trabalho de Conclusão de Curso, no formato de monografia, apresentado ao curso de Licenciatura em Pedagogia Bilíngue Libras/Português, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Campus Aparecida de Goiânia/IFG, como requisito parcial à obtenção do título de Pedagoga Bilíngue.

Orientadora: Prof.^a. Dra. Aleir Ferraz Tenório

APARECIDA DE GOIÂNIA

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

V448 Venancio, Wiviane Lopes
Pedagogia dialógica e pedagogia da escuta: pressupostos e convergências formativas. / Wiviane Lopes Venancio. - Aparecida de Goiânia, 2023.
124 f.

Orientadora: Dra. Aleir Ferraz Tenório
Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Goiás: Campus Aparecida de Goiânia, Licenciatura em Pedagogia Bilíngue, 2023.

1. Educação. 2. Pedagogia dialógica. 3. Pedagogia da escuta. 4. Convergências formativas. I. Título.

CDD 370

Catalogação na publicação:
Thalita Franco dos Santos Dutra – CRB 1/2186



INSTITUTO FEDERAL
Goiás

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
REITORIA

TERMO DE APROVAÇÃO

WIVIANE LOPES VENANCIO

PEDAGOGIA DIALÓGICA E PEDAGOGIA DA ESCUTA: PRESSUPOSTOS E CONVERGÊNCIAS FORMATIVAS

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Câmpus Aparecida de Goiânia como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia Bilingue e desenvolvido na linha de pesquisa Fundamentos e Processos Educativos, sob orientação da Profª. Dra. Aleir Ferraz Tenório.

Aprovado em 07 de julho de 2023

BANCA EXAMINADORA:

Profª. Dra. Aleir Ferraz Tenório
(Presidenta - orientadora)

Profª. Dra. Alciane Barbosa Macedo Pereira
(Membra interno)

Profª. Dra. Keith Braga
(Membra interno)

Documento assinado eletronicamente por:

- **Alciane Barbosa Macedo Pereira**, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 12/07/2023 15:13:02.
- **Keith Daiani da Silva Braga**, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 12/07/2023 13:48:02.
- **Aleir Ferraz Tenorio**, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 12/07/2023 09:06:58.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 02/07/2023. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifg.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 426269

Código de Autenticação: 1996dbd984



Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Rua C-198, Quadra 500, Jardim América, GOIÂNIA / GO, CEP 74270-040
Sem Telefones cadastrados

A minha mãe e meu pai,
Pelo seu esforço e dedicação.

A Ivan

Meu companheiro e incentivador.

Em memória

A meu filho que brilha no céu e as outras estrelas que lhe fazem companhia:
meu cunhado e amigo Ronaldo, tia Dica e vovó Bina.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, agradeço à Deus por me dar forças, me amparar e confortar em todos os momentos.

Agradeço a minha mãe Maria do Carmo e meu pai Manoel, pelo esforço e dedicação que sempre dedicaram a mim, por acreditarem no meu potencial e por sempre me incentivarem na busca por conhecimento.

A meu companheiro de caminhada e de vida Ivan. Você foi a luz no final do túnel, a mão estendida e o meu conforto nos dias de dor. Sem você, nada disso teria sido possível.

À minha querida educadora e orientadora Aleir Tenório. Muito obrigada por acreditar que era possível, por não ter desistido de me acompanhar e por me acolher no instante que precisei.

A meus irmãos Wemerson, Wezio e Paulo Victor, por serem meu apoio e os meus melhores amigos.

À minha afilhada Maria Laura e seu companheiro Henrique, por me fazerem sorrir, mesmo na dor.

À minha cunhada Luana, por cuidar de mim e fazer o melhor bolo de cenoura com cobertura de chocolate.

À minha sogra Maria Luiza e cunhadas Ivânia, Ivanita e Luceli por serem minha segunda família e grandes amigas.

As minhas sobrinhas e sobrinhos: Ana Clara, João Pedro, Eduarda Maria, John Kevelee, Bellee, Jéssica e o bebê que está a caminho, por tornarem a minha vida mais doce e cheia de significado.

À minha grande amiga Priscila, minha amora. Por ser minha irmã de coração e de vida, você é a luz nos dias nublados.

À minha amiga Maria Rita, parceira de IFG, ombro querido, ouvido disposto. Amiga você foi a peça essencial para que esta pesquisa fosse finalizada. Obrigada pelas intensas horas ao telefone, obrigada por doar seu tempo, disposição e afeto. Amo você!

À Etevalda Batista funcionária do IFG, por estar comigo na fase mais dolorosa. Obrigada pela palavra amiga e acolhedora.

À minha psicóloga Isadora Rabelo a quem tenho imensa estima, por me auxiliar durante todo o processo de construção desta pesquisa e na superação de minha dor.

Enquanto relação democrática, o diálogo é a possibilidade de que disponho de, abrindo-me ao pensar dos outros, não fenecer no isolamento (Paulo Freire, 1992).

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso (TCC) cujo tema é a Pedagogia Dialógica e a Pedagogia da Escuta: pressupostos e convergências formativas, tem por objetivo geral compreender quais são os pressupostos e as convergências teórico-formativas entre a Pedagogia Dialógica de Paulo Freire e a Pedagogia da Escuta de Loris Malaguzzi. A problemática central que, ao longo do trabalho buscamos responder, foi: Quais as convergências teórico-formativas entre a Pedagogia Dialógica e a Pedagogia da Escuta? No sentido de responder a esta indagação principal, outras duas foram necessárias: Quais são os pressupostos teóricos-filosóficos da Pedagogia Dialógica e Quais são os pressupostos teóricos-filosóficos da Pedagogia da Escuta? Nosso estudo, pois, insere-se no campo das pesquisas de ordem qualitativa que se efetivou por meio de uma pesquisa bibliográfica. Buscamos em literaturas clássicas e contemporâneas que abordam as Teorias de Paulo Freire e Loris Malaguzzi e, nos próprios autores, os fundamentos teóricos que embasaram este trabalho que está dividido em três capítulos. No primeiro, objetivamos compreender a vida, a obra e o pensamento de Paulo Freire a partir de sua teoria da Educação. Para tal selecionamos o estudo das obras: Pedagogia da Esperança (2021a), Educação como Prática da Liberdade (2021b), Pedagogia do Oprimido (2021c) e Pedagogia da Autonomia (2021d). Outros autores, estudiosos de Paulo Freire, foram pesquisados. São eles e elas: FREIRE (1998; 2018); BEISIEGEL (2010); GADOTTI (1996); KOHAN (2019) e SÍVERES (2016). No segundo capítulo, buscamos compreender e conhecer melhor a Pedagogia da Escuta de Loris Malaguzzi: sua vida, obra e pensamento. O fizemos por meio dos aportes teóricos: MALAGUZZI (1999); PLANILLO (2014; 2020); SILVA (2021); EDWARDS, GANDINI, FORMAN (1999; 2016), RINALDI (2021); FRIEDMANN (2019; 2020) e AGOSTINHO (2015). Assim, a partir do estudo de ambas as teorias e compreensão da vida e obra destes dois importantes teóricos nos propusemos, no terceiro capítulo, ao apontamento das convergências teórico formativas nas duas Pedagogias. No apontamento destas convergências, elencamos algumas categorias que foram analisadas: pressupostos filosóficos, sociedade, sujeito e educação, diálogo e escuta, autonomia, educador/educadora e ensino. Concluímos, pois, que existe uma convergência entre a Pedagogia Dialógica e a Pedagogia da Escuta que se materializa nas concepções assumidas nas categorias acima elencadas. Pedagogias que compreende a sociedade e o sujeito em processo de construção; a educação como um ato político capaz de potencializar a ação dos sujeitos no mundo; os sujeitos como seres históricos-sociais, o diálogo e a escuta como inerentes à condição humana e a importância de um ensino que valorize e respeite os educandos a ser feito por meio do diálogo e da escuta, no sentido de proporcionar o desenvolvimento de pessoas críticas, autônomas, democráticas, éticas e livres.

Palavras-chave: Educação; Pedagogia Dialógica; Pedagogia da Escuta; Convergências formativas.

ABSTRACT

The general objective of this course completion work (CCW), whose theme is Dialogical Pedagogy and Listening Pedagogy: assumptions and formative convergences, is to understand the assumptions and theoretical-formative convergences between Paulo Freire's Dialogical Pedagogy and Loris Malaguzzi's Listening Pedagogy. The central problem that we tried to answer throughout this work was: What are the theoretical-formative convergences between Dialogical Pedagogy and Listening Pedagogy? In order to answer this main question, two others were necessary: What are the theoretical-philosophical assumptions of Dialogical Pedagogy and What are the theoretical-philosophical assumptions of Listening Pedagogy? Our research is inserted in the field of qualitative research that was carried out through a bibliographical survey. We searched classical and contemporary literature on Paulo Freire's theories and Loris Malaguzzi's theories, as well as the authors themselves, for the theoretical foundations of this work, which is divided into three chapters. In the first, we aimed to understand Paulo Freire's life, work, and thought based on his theory of education. To this aim, we selected the study of: *Pedagogia da Esperança* (2021a), *Educação como Prática da Liberdade* (2021b), *Pedagogia do Oprimido* (2021c) e *Pedagogia da Autonomia* (2021d). Other authors, scholars of Paulo Freire, were surveyed. They are: FREIRE (1998; 2018); BEISIEGEL (2010); GADOTTI (1996); KOHAN (2019) and SÍVERES (2016). In the second chapter, we seek to understand and learn more about Loris Malaguzzi's Pedagogy of Listening: his life, work, and thought. We did so through the theoretical contributions: MALAGUZZI (1999); PLANILLO (2014; 2020); SILVA (2021); EDWARDS, GANDINI, FORMAN (1999; 2016), RINALDI (2021); FRIEDMANN (2019; 2020) and AGOSTINHO (2015). Thus, from the study of both theories and understanding of the life and work of these two important theorists we proposed, in the third chapter, to point out the theoretical formative convergences in both Pedagogies. In pointing out these convergences, we listed some categories that were analyzed: philosophical assumptions, society, subject and education, dialogue and listening, autonomy, educator and teaching. In conclusion, there is a convergence between Dialogical Pedagogy and Listening Pedagogy that materializes in the conceptions assumed in the categories listed above. Pedagogies that understand society and the subject as a process of construction; education as a political act capable of potentiating the action of subjects in the world; subjects as historical-social beings, dialogue and listening as inherent to the human condition, and the importance of a teaching that values and respects the students to be done through dialogue and listening, in order to provide the development of critical, autonomous, democratic, ethical, and free people.

Keywords: Education; Dialogical Pedagogy; Listening Pedagogy; Formative Convergences.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. A TEORIA DIALÓGICA DE PAULO FREIRE: PRESSUPOSTOS E IMPORTÂNCIA PARA A FORMAÇÃO DOS SUJEITOS	19
1.1 Paulo Freire: vida e pensamento	19
1.2 Quem são as pessoas que marcaram a sua trajetória	26
1.3 Os pressupostos da Teoria Dialógica de Paulo Freire	41
2. A PEDAGOGIA DA ESCUTA: PRESSUPOSTOS E A IMPORTÂNCIA PARA A FORMAÇÃO DOS SUJEITOS	50
2.1 Loris Malaguzzi: vida e pensamento	50
2.2 Loris Malaguzzi: teóricos que o influenciaram	62
2.3 A Pedagogia da Escuta de Loris Malaguzzi: Constituição e pressupostos gerais	72
3. AS CONVERGÊNCIAS TEÓRICO-FORMATIVAS ENTRE A PEDAGOGIA DIALÓGICA DE PAULO FREIRE E A PEDAGOGIA DA ESCUTA DE LORIS MALAGUZZI	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
REFERÊNCIAS	121

INTRODUÇÃO

O presente trabalho de conclusão de curso tem como tema de pesquisa a “Pedagogia Dialógica e Pedagogia da Escuta: pressupostos e convergências formativas”, cujo objetivo é compreender quais são os pressupostos e convergências formativas entre a Pedagogia Dialógica de Paulo Freire e a Pedagogia da Escuta de Loris Malaguzzi. Desta forma, a problemática central do trabalho é: Quais as convergências teórico-formativas entre a Pedagogia Dialógica e a Pedagogia da Escuta? Para responder a esta pergunta, outras duas se fizeram importantes e buscaremos respondê-las neste trabalho: Quais são os pressupostos teóricos-filosóficos da Pedagogia Dialógica e quais os pressupostos teóricos-filosóficos da Pedagogia da Escuta?

A construção de nossa jornada rumo ao saber da Pedagogia Dialógica e da Pedagogia da Escuta se iniciou com a escrita do projeto de pesquisa que se deu ao longo do primeiro semestre do ano de 2021. No entanto, fomos fisgados por alguns percalços que nos delongaram um tempo maior para nos lançarmos ao desenvolvimento do trabalho. Em 2022 quando retornamos, foi necessária uma pequena alteração no planejamento inicial proposto e a partir daí nos debruçamos na pesquisa, reajustes no projeto, definição de metodologia, delimitação das obras para a realização do estudo, execução das leituras e início dos fichamentos das obras escolhidas. Agora, primeiro semestre de 2023, concretiza-se o nosso caminhar com a certeza de que o que apresentamos é o que de melhor conseguimos realizar.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa bibliográfica que se consolidou de forma qualitativa. A abordagem qualitativa,

[...] parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (CHIZZOTTI, 2006, p. 35).

Segundo Gil (2002), uma pesquisa de cunho bibliográfico se caracteriza por ser aquela realizada através de materiais já produzidos, como: livros, artigos científicos, teses, dissertações, entre outros materiais impressos ou digitais. Para o autor a vantagem deste tipo de pesquisa encontra-se em permitir ao pesquisador descobrir diversas informações a respeito do tema pesquisado. Ele nos aponta ainda, que a pesquisa bibliográfica envolve algumas etapas, como a: escolha do tema, levantamento bibliográfico preliminar, formulação do problema, elaboração do plano provisório de assunto, busca de fontes, leitura do material, fichamento, organização lógica do assunto e redação do texto. Ainda sobre a pesquisa bibliográfica, Tozzoni-Reis (2009), nos aponta:

[...] A pesquisa bibliográfica tem como principal característica o fato de que o campo onde será feita a coleta de dados é a própria bibliografia sobre o tema ou objeto que se pretende investigar. [...] Na pesquisa bibliográfica, vamos buscar, nos autores e obras selecionados, os dados para a produção do conhecimento pretendido. Não vamos ouvir entrevistados, nem observar situações vividas, mas conversar e debater com os autores através de seus escritos (TOZZONI-REIS, 2009, p. 36).

Deste modo, dividimos o estudo em duas etapas, nos dedicando inicialmente a buscar pesquisas bibliográficas acerca do aporte teórico da pesquisa, a fim de elencar os pressupostos da Pedagogia Dialógica e Pedagogia da Escuta e posteriormente o trabalho se direcionou a análise do próprio estudo de modo a verificar as convergências formativas entre ambas as teorias.

Para tanto, num primeiro momento, fizemos um levantamento dentro da vasta obra Freireana, aquelas que elegeríamos para nos ajudar a responder ao nosso objeto de estudo, sendo que algumas que já havíamos estudado ao longo do curso, foram priorizadas. Assim decidimos pelas obras: Pedagogia da Esperança (2021a), Educação como Prática da Liberdade (2021b), Pedagogia do Oprimido (2021c) e Pedagogia da Autonomia (2021d). Ainda sobre a Pedagogia Dialógica de Paulo Freire, escolhemos, sob a ajuda da educadora que orienta este estudo, realizar leitura em autores estudiosos de Paulo Freire, tais como: Ana Maria Araújo Freire (1998), (2018); Celso de Rui Beisiegel (2010); Moacir Gadotti (1996); Walter Kohan (2019) e Luiz Síveres (2016).

No estudo da Pedagogia da Escuta de Loris Malaguzzi, uma primeira busca foi por retornar à leitura de algumas autoras que estudamos ao longo do curso,

especialmente na disciplina Educação Infantil. Foram elas: Adriana Friedmann (2020) e Kátia Adair Agostinho (2015). A partir destas obras fomos em busca de outras autoras e autores estudiosos de Malaguzzi tais como: o próprio Loris Malaguzzi (1999) e Planilho (2014), (2020); Silva (2021); Edwards, Gandini e Forman (1999), (2016); Rinaldi (2021); Friedman (2019), (2020) e Agostinho (2015).

A partir destas leituras, mergulhamos num universo que pretendeu delinear as convergências que compõem a Pedagogia Dialógica e a Pedagogia da Escuta, bem como compreender como os elementos presentes nestes dois campos teóricos podem contribuir no processo de formação dos sujeitos e que, de certa forma, apontam um horizonte, um ideário formativo comum.

Conhecemos a teoria Malaguzziana na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil, momento em que fui levada a revisitar minhas memórias e minhas experiências, enquanto criança. As leituras apresentadas, as falas das educadoras e momentos de reflexão, foram se lançando como uma luz a muitas indagações esquecidas. Ao ler a obra de Janusz Korczak (1981) “Quando eu voltar a ser criança”, por meio Roda de Leitura Docência e Infância promovida no curso pedagogia, fui viajando nos meus pensamentos e rememorando situações vividas no seio familiar, nas relações com as amigas/amigos e na escola. Vi-me em diversas situações narradas no livro e dentre elas destaco o medo de me manifestar em sala de aula, seja por temer estar errada ou por ser repreendida na minha fala.

Dentre os diversos relatos do livro citado, um é muito peculiar e, por isso, é o eixo central da obra ao meu ver: a apresentação de como as crianças são vistas pelos adultos e como os adultos se esquecem de seu tempo de infância e acabam por reproduzir situações que julgavam cruéis quando eram pequenos. Este livro, nos permite mergulhar em nosso passado e refletir como queremos ser com as crianças que dialogaremos no decorrer de nossa jornada pedagógica. Quais práticas devem nos guiar para a formação de sujeitos confiantes do seu saber, sem medo de errar e se errar da conseqüente crítica, pois os erros também nos tornam sábios, como bem nos ensina Paulo Freire, (2021d, p. 29), “quem pensa certo, mesmo que, às vezes, pense errado, é quem pode ensinar a pensar certo. E uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas.”

Ainda envolta no encantamento da obra de Korczak (1981), fui levada a refletir sobre a importância da escuta na infância por meio da leitura de Adriana Friedmann

(2020). Ali mais uma vez me debrucei no meu passado e me vi silenciada, esquecida, desconsiderada. Nesta obra percebi a importância do ato de escutar. Não escutar mecanicamente, mas escutar com o corpo todo, num processo de doação, alteridade, respeito e reciprocidade.

Em relação a Pedagogia Freireana, meu conhecimento se deu a partir das discussões realizadas na disciplina de Educação de Jovens e Adultos – EJA e na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado na Educação de Jovens e Adultos. Assim, fui costurando fios e ainda me encontro por costurá-los, e logo comecei a me indagar e a perceber uma grande convergência entre a teoria Malaguzziana e a teoria Freireana. Pensava: como seria a escuta dos sujeitos da EJA, informadas por eles? Seriam eles, as crianças que tiveram seus direitos negados na infância? Quem seriam?

É neste sentido que acreditamos que a temática aqui sugerida, está situada como uma proposta social mais ampla, pois está ancorada na defesa de uma sociedade democrática, autônoma e participativa, que defende um sujeito pleno e de direitos, como expressão de uma práxis que deve ser defendida em todas as esferas, não só as educacionais.

A relação entre escuta e diálogo na educação tem o papel de romper com a prática tradicional bancária, na qual a professora e o professor são os detentores do saber e a aluna e o aluno, um simples receptor deste conhecimento. Aprendi, durante o meu processo formativo no curso, nestas disciplinas e em outras que a escuta e o diálogo, como prática, promovem a afirmação do sujeito, sua autonomia, o respeito ao seu espaço, a consideração de saberes prévios, dentre outros.

O ato de ouvir e ser ouvido, permite a libertação do ser, o liberta das algemas do pensamento político opressor, pois promove no indivíduo a autonomia do pensamento crítico. Desta maneira, ancorados no pensamento de Paulo Freire e Loris Malaguzzi, devemos compreender o amor e o bem querer aos outros como fundamento do diálogo, porque é a partir dele que se constrói uma prática libertadora e humanizada, baseada no compromisso ético e crítico que cada educador e educadora precisam expressar.

A prática do diálogo para Paulo Freire, promove a dialogicidade, modificando no indivíduo sua forma de ver e compreender o mundo e através dela que podemos repensar nossas ações e atitudes para com o outro, voltar para si e pensar: *Como? Onde? Por quê* me encontro onde estou? Tomando consciência destes fatos, posso

mudar minha condição e como posso fazê-la, de forma que não nos vejamos apenas como vítimas, mas como sujeitos que somos? O certo é: podemos e devemos modificar nossa relação com o mundo.

Devemos, pois, entender que escutar é também observar. É dialogar com e não para o outro. É compreender que estes conceitos caminham em conjunto e acontecem de forma plena quando os consideramos na prática pedagógica e também nas relações que construímos socialmente.

Segundo Síveres (2016, p.16), a palavra diálogo vem do grego *dia-logos* e estaria relacionada ao discurso e a prática, ao pensamento e ao sentimento e a interação entre razão e experiência. O diálogo não deve, pois, ser compreendido apenas como uma relação de troca formal de conhecimento ou experiência ou como uma relação de “fala e escuta” automáticas ou ainda como simples meio de se resolver problemas operacionais. O diálogo é inerente ao humano, assim como a escuta, ainda ancorado na palavra de Síveres (2016, p. 17), “o diálogo é um princípio instituidor da existência humana, uma mediação para a construção do conhecimento e, portanto, uma possibilidade de contribuir com as finalidades do processo educativo.”

Dialogar é construir uma relação que se problematiza no mundo e nas relações que nele construímos, é nos compreendermos como nos diz Paulo Freire, como seres inacabados, em construção e se assim, nos encontramos, teremos erros, acertos o que não deverá nos definir como melhores ou piores com relação aos outros. Para dialogar com o mundo e com o outro é preciso pois, amor, dedicação, respeito, alteridade, reciprocidade. Logo, com base nas palavras de Freire (2021c, p. 110), “não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há, amor que infunda.”

Malaguzzi (1999) afirmava que enquanto se ensinava as crianças se aprendia e que as coisas a elas ensinadas são apreendidas através delas. Aqui compreendemos o início de uma prática que considera a criança como um sujeito de direitos, saberes, valores e cultura, que respeita o seu saber e sua singularidade. Toda essa prática baseava-se no trabalho coletivo de crianças, mães e pais e educadores, por meio de auxílio mútuo, diálogos e escutas participativas. Pensar a prática educativa em Malaguzzi é considerar o relacionamento e a participação, por meio de um diálogo

aberto e democrático envolvido no acolhimento de todos os sujeitos presentes no processo.

Tanto a Pedagogia Dialógica de Paulo Freire quanto a Pedagogia da Escuta de Loris Malaguzzi, consideram o sujeito livre e autônomo, respeitando seus limites e suas singularidades. Preza pela autonomia do sujeito e a manutenção de seus direitos enquanto ser humano e o reconhece como um indivíduo pleno e capaz de ser protagonista de suas ações, como ator social que produz cultura e não apenas herda.

Por conseguinte, a educação e o educador (a) apresenta-se como fundamental na construção deste sujeito dialógico, não num processo de *falar com* mas de *falar para* o educando e a educanda, dando a ele e a ela significado e respeitando o seu saber e sua vivência. Desse modo, Paulo Freire nos diz que “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história” (FREIRE, 2021d, p.133).

A relação dialógica, para Freire, constrói-se na relação do indivíduo com o mundo, com o diferente, como um processo de libertação do ser no qual construímos um pensar crítico através da nossa curiosidade ingênua e inicial, promovendo assim, a transformação do vivido, do real, o rompimento com práticas políticas, educacionais que promovem a “domesticação de mentes” e a padronização de saberes. Esse processo é compreendido como *dialogicidade*.

Freire (2021c) nos diz que a dialogicidade é uma prática de liberdade e nas palavras de Síveres (2016, p.24), a dialogicidade se funda no processo transitório de um pensar ingênuo para um pensar crítico-filosófico, de forma que a prática de liberdade se estabeleceria por meio de uma ação reflexiva para uma ação transformadora.

Logo, entendemos que escuta e diálogo devem ser compreendidos como práticas que buscam construir no sujeito ações que os coloquem como protagonistas de sua história, de sua vida e de suas escolhas. Escuta e diálogo devem estar ancorados na prática educativa como princípio de formação do sujeito – de todos as pessoas, crianças, adolescentes, jovens e adultos – como elementos essenciais para que estes se vejam como inacabados, portanto, em constante aprimoramento, e assim entender que através do acolhimento por meio da fala e da escuta podemos dar espaço

para que estes sujeitos marginalizados, excluídos, esquecidos, possam exercer seu direito de fala algo inexistente.

Assim, este trabalho partiu de uma construção dialógica entre Pedagogia Dialógica e Pedagogia da Escuta com objetivo de traçar possíveis encontros e convergências formativas entre elas.

É por respeitar a relação sujeito e objeto que entendemos que os sujeitos presentes neste estudo bem como o seu objeto, caminham lado a lado, num processo dialético, de construção de conhecimento e saber, visto que um não pode existir sem outro e ambos se concretizam num ato em que diálogo e escuta são inerentes à formação humana, formação esta que não deve ser entendida apenas como processo físico do ser, mas sim, como diria Paulo Freire uma construção ética, estética e crítica.

Ao longo desta longa caminhada que tivemos de pensar as Pedagogias Dialógica e da Escuta foram muitos os aprendizados, as trocas de saberes e, principalmente, rica de diálogos e escutas, para que assim, fosse possível responder a todos os questionamentos aqui apresentados.

Por fim, o trabalho que ora apresentamos está organizado em três capítulos. No primeiro deles intitulado “A teoria Dialógica de Paulo Freire: pressupostos e importância para a formação dos sujeitos”, buscamos responder à primeira questão norteadora deste trabalho: quais os pressupostos teóricos-filosóficos da Pedagogia Dialógica? Dessa maneira, nos dedicamos a narrar a história e a vida de Paulo Freire sob o viés de sua prática dialógica e apresentar teóricos que o influenciaram e os pressupostos de sua teoria.

No segundo capítulo intitulado “A Pedagogia da Escuta: pressupostos e a importância para a formação dos sujeitos”, dedicamo-nos a encontrar resposta para o nosso segundo questionamento de pesquisa: quais são os pressupostos teóricos-filosóficos da Pedagogia da Escuta? Neste caminhar buscamos descrever aspectos importantes da história de vida de Loris Malaguzzi, apresentamos pensadores e teóricos que marcam seu pensamento e destacamos os pressupostos teórico-formativos de sua teoria.

No terceiro capítulo que se intitula “As convergências teórico-formativas entre a Pedagogia Dialógica de Paulo Freire e a Pedagogia da Escuta de Loris Malaguzzi”, buscamos responder à última questão norteadora deste estudo: quais as convergências teórico-formativas entre a Pedagogia Dialógica e a Pedagogia da

Escuta? Aqui, por meio de uma análise mais detalhada das categorias que foi elencada por nós - pressupostos filosóficos, sociedade, sujeito e educação, diálogo e escuta, autonomia, educador/educadora e ensino - apresentamos as principais convergências encontradas entre ambas as teorias. Neste momento, apontamos que tanto Paulo Freire quanto Loris Malaguzzi fundamentam seus pensamentos na teoria-filosófica marxista, compartilham concepções convergentes quanto aos conceitos de sociedade, sujeito, Educação, autonomia, diálogo, escuta, ato de ensinar e de educadora e educador.

Apresentamos, o diálogo e a escuta, a educação, a sociedade, o ensino e os sujeitos sob o olhar de dois grandes teóricos: Paulo Freire e Loris Malaguzzi. Estes, por meio de experiências vivenciadas e/ou vistas, muitas vezes cruéis e desumanas, propõe em seus estudos uma Educação que seja o motor da transformação dos sujeitos para que estes possam mudar o mundo.

É com esse olhar que lhe convido à leitura desta pesquisa. Na crença de que através do diálogo e da escuta é possível uma sociedade mais justa, democrática, política, ética e autônoma, pois “não há mudança sem sonho, como não há sonho sem esperança” (2021a, p. 126). As páginas aqui escritas são ricas de esperança, leves, instigantes e questionadoras. Tem como prerrogativa o respeito à criança e a todas às pessoas em seus direitos de serem reconhecidas como protagonistas de suas ações e pensamentos.

1. A TEORIA DIALÓGICA DE PAULO FREIRE: PRESSUPOSTOS E IMPORTÂNCIA PARA A FORMAÇÃO DOS SUJEITOS

Neste primeiro capítulo, procuro construir uma narrativa acerca da vida e da obra de Paulo Freire, não com intuito de biografar a trajetória desse autor, mas com objetivo de demonstrar como a sua teoria foi se constituindo, assim como a sua práxis metodológica. Desta maneira, desejo apresentar este importante autor desde sua infância, perpassando a sua juventude até a sua vida adulta, a fim de compreender seu pensamento, e como este vai constituindo a sua Teoria da Educação e a importância dela para a formação dos sujeitos autônomos, livres e conscientes.

1.1 Paulo Freire: vida e pensamento

Nascido em 19 de setembro de 1921, em Recife, filho de pai militar e mãe dona de casa, Paulo Reglus Freire, viu sua realidade de menino de classe média transformar-se após a Crise de 1929, quando precisou se mudar da capital para o interior, Jaboatão. Nesse lugar ainda na infância, iria experimentar as dificuldades financeiras, a morte precoce de seu pai, sentiria o gosto da fome e os obstáculos de acesso à escola, elementos que adiante se constituiriam como o fundamento de sua prática educativa.

Mas foi em Jaboatão que, nas palavras do próprio Paulo Freire, viu os laços familiares se solidificarem diante das dificuldades. Ali aprendeu a jogar bola e a nadar, viu a lida das mulheres lavadeiras para garantirem o sustento de suas famílias e aprendeu a dialogar com seus amigos nas rodas de conversa (FREIRE, 2021a). Em uma das notas escritas por Ana Maria Araújo Freire, na obra *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*, a autora nos aponta a importância dos tempos vividos por Paulo Freire naquela cidade:

Assim, “Jaboatão foi um espaço-tempo de aprendizagem, de dificuldades e de alegrias vividas intensamente, que lhe ensinaram a harmonizar o equilíbrio entre o ter e não ter, o ser e não ser, o poder e o não poder, o querer e o não querer”. Assim forjou-se Freire na disciplina da Esperança (FREIRE, 2021a, p. 301).

Desse modo, através de suas experiências ainda enquanto criança, Paulo Freire já se questionava sobre as durezas da vida, como podemos ver neste trecho:

[...] em Jaboatão, quando tinha dez anos, comecei a pensar que no mundo as coisas não andavam bem. Embora fosse criança comecei a perguntar-me o que poderia fazer para ajudar os homens (FREIRE *apud* PEREIRA, 2014, p. 250).

As experiências vividas em seu lar, durante a infância, na relação de e com sua mãe e seu pai, foram concretizando em Paulo Freire, conceitos que fariam parte de sua trajetória de vida e de seus ideais, como: amor e tolerância, traduzidos em respeito, amorosidade, diálogo, escuta e tantos outros conceitos trabalhados pelo autor.

As dificuldades enfrentadas após o falecimento de seu pai, trouxeram a Paulo Freire um reflexo significativo a sua escolarização e Aluísio Pessoa de Araújo, dono e diretor do Colégio Oswaldo Cruz, foi sem dúvida pilar importante na trajetória escolar de Paulo Freire, como podemos observar:

Me lembro muito bem da peregrinação que fez minha mãe pelas escolas à procura de um colégio particular que me recebesse gratuitamente. Finalmente ela encontrou o Colégio Oswaldo Cruz [...]. O diretor era o Aluísio Araújo, por quem tenho uma profunda admiração. [...] Ele me recebeu. Ele só queria que eu fosse estudioso. E era o que eu era... (FREIRE *apud* FREIRE, 2018, p. 70-71).

Neste outro trecho Paulo Freire evidencia a importância de Aluísio Araújo em sua vida, quando declarou durante uma entrevista em 1985,

E eu não tenho dúvida de dizer aqui, nesta entrevista, que se não fossem eles, possivelmente esta entrevista não estaria sendo realizada. Foram eles que criaram as condições para o meu desenvolvimento... É evidente que eles não poderiam ter-me fabricado, as pessoas não são fabricadas, mas a dimensão de minha experiência individual tem a ver muito com ele (FREIRE *apud* FREIRE, 2018, p. 73).

O Colégio Oswaldo Cruz, recebia com frequência estudantes e famílias sem condições de arcar com os custos de seus estudos, haja vista que haviam poucas instituições públicas nos períodos de 1920 a 1950 no Recife com o curso secundário. Desse modo, o diretor do colégio ofertava bolsas àqueles e aquelas que lhe procuravam, desejando apenas que fossem estudiosos (FREIRE, 2021a).

Sua gratuidade era total, pois jamais cobrou de seus alunos ou de suas alunas bolsistas, em qualquer das formas de cobrança que possa existir, o que tinha doado pela generosidade pessoal e pela sua compreensão social de que a educação era um direito de todos e de todas. Desses princípios jamais abriu mão, pois teve sempre a convicção de que esta era a “vocação” de se estar sendo no mundo (FREIRE, 2021a, p. 285).

Assim, podemos compreender o processo de formação pedagógica presente em Paulo Freire, bem como o início da defesa por uma educação que tivesse como foco a formação do sujeito, aspectos estes que foram se consolidando durante a sua juventude.

O desejo de retribuir a oportunidade que lhe foi concedida, para que concluísse seus estudos, renderam a Paulo Freire seu primeiro emprego como chefe de disciplina e assim, sutilmente, iniciaria ali sua trajetória como educador. Este momento na vida de Freire, nos permite refletir sobre o quão importante foi este lugar na afirmação de quem ele era e do seu devir, como um tempo-espço de voltar-se para si e para os outros num movimento de fala e de escuta.

Em um trecho da obra *Cartas à Cristina*, Paulo Freire nos aponta a importância dessa passagem de sua vida, enquanto, chefe da disciplina de Língua Portuguesa, retrata como nesse momento se tornava vivo, de modo que por alguns instantes poderia esquecer seu sofrimento, suas dores e a pobreza em que vivia. Ressalta ainda, como a sua condição social o deixava inseguro diante das suas relações de amizade, vejamos:

Na minha luta contra a inibição explicável tive, na seriedade de meus estudos de português, ajuda forte de que precisava. Não que nenhum deles ou que nenhuma delas tivesse jamais, por palavras ou gestos, revelado ou insinuado o mais mínimo destrato a mim. Não era preciso. Bastava que eu mesmo me sentisse inseguro. Não eram elas ou eles que me agrediam, era a realidade difícil em que me achava. Por isso tudo é que, resolver as suas dificuldades em torno da sintaxe do pronome *se*, suas dificuldades em torno do uso do infinitivo pessoal, falar-lhes sobre o emprego da *crase* dava a mim a segurança que me faltava (FREIRE *apud* FREIRE, 2018, p. 71-72).

Anos mais tarde Paulo Freire já cursando direito, regressaria a essa mesma escola como professor de português.

Paulo Freire formou-se na escola de Direito do Recife em 1946, mas não exerceu a profissão, como nos aponta o autor Beisiegel (2010) e os vários momentos de diálogo com Elza deram a Freire a certeza de que não seria no curso de Direito que se daria sua carreira profissional. Em seu primeiro processo como advogado, Paulo Freire ao falar com um dentista e ao escutá-lo, percebeu que ali não seria o seu lugar. Deixa a advocacia e ao regressar ao lar se volta para sua esposa, pois,

[...] precisava falar naquele momento singular com Elza, como em outros igualmente singulares, ao longo de nossa vida, precisei falar do falado, do dito e do não dito, do ouvido, do escutado. Falar do dito não é apenas redizer o dito, mas reviver o vivido que gerou o dizer que agora, no tempo do redizer, de novo se diz. Redizer, falar do dito, por isso envolve ouvir novamente o dito pelo outro sobre ou por causa do nosso dizer (FREIRE, 2021a, p. 23).

Neste movimento de respeito, responsabilidade e principalmente de alteridade, Paulo Freire se descobre a partir de sua experiência enquanto advogado e através da fala de Elza que lhe diz: “eu esperava isto, você é um educador” (FREIRE, 2021a, p. 25). Assim, no decorrer da trajetória formativa de Paulo Freire, diversos sujeitos como: o pai, a mãe, o diretor da escola, seus primeiros alunos como chefe de disciplina, sua esposa e sua família, foram responsáveis por desenvolver o seu pensamento e o gosto pela educação – campo de estudos que marcaria sua vida. Educação esta que deveria se dar a partir da capacidade de escuta, num movimento de sair de si para se encontrar no outro.

Posteriormente, já na Escola de Serviço Social do Recife, Paulo Freire deu aulas de filosofia da educação e concorreu ao cargo de história e filosofia da educação antiga na Escola de Belas Artes de Pernambuco, não foi indicado ao cargo, mas obteve o título de doutor e em 1960, foi nomeado professor efetivo de filosofia e história da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Recife.

Ana Maria Araújo Freire (1998), nos afirma que o desenvolvimento do trabalho pedagógico de Paulo Freire tem seu marco quando este é convidado a trabalhar no recém-criado SESI, durante o governo ditatorial e populista de Getúlio Vargas. A organização do SESI apresentava em sua concepção características de uma gestão paternalista e assistencialista e Paulo Freire quando assume em 1947, inicialmente como assistente e logo adiante como diretor da Divisão de Educação e Cultura, já tem estabelecido para si, como seria a sua atuação, a certeza de não seguir a proposta do

governo era algo certo, suas ações estariam voltadas às camadas populares. Vejamos o que a autora compartilha conosco sobre isso:

Paulo Freire já sabia do trabalho que deveria desenvolver, tinha bem claro isso e acertou. Não seria um trabalho nem assistencialista, nem populista, seria um trabalho popular. A favor das camadas populares. Este trabalho, pode-se assim dizer, será a “semente” do grande “Pensamento Pedagógico de Paulo Freire”, pois é nesse momento que ele vai ter contato com o povo, que ele vai escutar o povo, valorizar e compor sua Teoria do Conhecimento (FREIRE, 1998, p.6).

O trabalho no SESI/PE levou Paulo Freire a refletir sobre as relações entre a escola e família e os caminhos necessários para que um encontro entre ambos fosse possível, de modo que a partir deste encontro se pudesse expor a compreensão da prática educativa realizada nas escolas para as famílias e a busca por compreender as dificuldades das famílias de áreas populares ao realizar sua atividade educativa (FREIRE, 2021a):

No fundo, buscava um diálogo entre elas de que pudesse resultar a necessária ajuda mútua que, por outro lado, implicando uma intensidade maior da presença das famílias nas escolas, pudesse ir aumentando a conotação política daquela presença no sentido de abrir canais de participação democrática a pais e mães na própria política educacional vivida nas escolas (FREIRE, 2021a, p. 28).

De acordo com Beisiegel (2010), o envolvimento de Paulo Freire com a prática educacional o levou a participar em maio de 1960 do Movimento de Cultura Popular (MCP). O nome de Paulo Freire tornou-se conhecido no país apenas em 1963, quando seu método de alfabetização de adultos foi divulgado por meio de uma campanha publicitária realizada pela Secretaria de Educação do Rio Grande Norte.

No ano de 1963, a convite do então Presidente da República, ele assume a coordenação do Programa Nacional de Alfabetização de Adultos - programa a ser desenvolvido no âmbito do Ministério da Educação.

O programa de alfabetização desenvolvido por ele e aplicado, inicialmente à comunidade de Angicos/PE, teve em seu cerne a criação dos círculos de cultura e este mais uma vez será compreendido como um espaço de diálogo em prol de uma educação e de uma pedagogia para a libertação, conforme nos aponta Weffort (2021),

A visão da liberdade tem nessa pedagogia uma posição de relevo. É a matriz que atribui sentido a uma prática educativa que só pode alcançar efetividade e eficácia na medida da participação livre e crítica dos educandos. É um dos princípios essenciais para a estruturação do círculo de cultura, unidade de ensino que substitui a “escola”, autoritária por estrutura e tradição. Busca-se no círculo de cultura, peça fundamental no movimento de educação popular, reunir um *coordenador* a algumas dezenas de homens do povo no trabalho comum pela conquista da linguagem. O coordenador, quase sempre um jovem, sabe que não exerce as funções de “professor” e que o diálogo é condição essencial de sua tarefa, “a de coordenar, jamais influir ou impor” (WEFFORT, 2021, p. 09-10).

Compreende-se, assim, a importância dos círculos de cultura dentro da teoria dialógica de Paulo Freire, não devendo este espaço e momento ser entendido apenas como dedicado a alfabetização de jovens e adultos, mesmo porque aqui já estava implícito a sua visão teórica diferenciada em relação a educação. Educação esta com um lugar de fala e escuta, de trocas de experiências e vivências entre educadores, educandos e educandas. Percebemos ainda, a importância dos movimentos populares na vida e na obra de Paulo Freire que por meio dos processos dialógicos entre a prática e a teoria auxiliaram a construção de uma pedagogia libertadora.

Por compreender a educação como uma ferramenta de transformação e de libertação para o povo oprimido, Paulo Freire por meio de sua teoria parte do princípio de que as educandas e os educandos precisam se compreender como criadores de cultura para se tornarem indivíduos críticos e autônomos. Tal visão se torna uma ameaça à situação política do país, motivo pelo qual a sua atuação junto ao Ministério de Educação fora interrompida e em 1964 é preso e exilado por dezesseis anos:

Paulo Freire esteve no exílio por quase dezesseis anos, exatamente porque compreendeu a educação dessa maneira e lutou para que um grande número de brasileiros e brasileiras tivesse acesso a este bem a eles negado secularmente: o ato de ler a palavra lendo o mundo (FREIRE, 1998, p.40).

Desse modo, em setembro de 1964, Paulo Freire busca asilo na Bolívia e posteriormente, exila-se no Chile e lá permanece até 1969, logo após, foi para os Estados Unidos e deu aulas em Harvard até 1970, em seguida atuou como consultor do Departamento de Educação do Conselho Mundial das Igrejas em Genebra, retornando ao Brasil em 1979 sob o clima de anistia e abertura política.

Após retornar ao Brasil, Paulo Freire é convidado a trabalhar na gestão de Luiza Erundina, prefeita da cidade de São Paulo, como Secretário Municipal de Educação. Cargo que exerceu entre os anos de 1989-1991. Na ocasião, seus objetivos estiveram centrados sobretudo na luta pela escola pública de qualidade para todos – a escola pública popular.

Durante sua atuação como Secretário, o seu pensar e agir pedagógicos consolidaram-se na democratização da gestão, como forma de fortalecer os colegiados, enquanto fóruns de decisão; democratização do acesso à escola, de modo a ampliar o atendimento a demanda existente; qualidade do ensino com intuito de garantir a permanência do educando e da educanda na escola e a alfabetização de jovens e adultos. Outras questões trabalhadas por Paulo Freire estiveram relacionadas à autonomia da escola, por meio da criação de projetos pedagógicos próprios, com apoio da administração escolar, com intuito de acelerar a mudança da escola, a formação permanente das educadoras e dos educadores, a interdisciplinaridade e a reorganização escolar (BARRETO, 1998).

Conforme Gadotti (1996), após o retorno de Paulo Freire do exílio e de sua gestão na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, teremos uma releitura deste teórico que, segundo Gadotti, é evidenciada em seu livro: “A educação na Cidade” (1991). Nesta obra, Freire escreve que com a prática, com o trabalho, na luta concreta é possível uma transformação de um sistema educacional burocrático e obsoleto.

Após sua passagem na Secretaria da Educação do município de São Paulo - de janeiro de 1989 até 1991 - Paulo Freire passa a atuar como professor da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) até seu falecimento em 1997.

Discorrer sobre a vida de Paulo Freire não significa biografar sua trajetória pura e simplesmente, mas narrar a história de um homem que foi além de um método de alfabetização para inaugurar uma teoria educacional. É descobrir o universo de possibilidades que no simples ato de falar nos liberta e nos conscientiza sobre a nossa importância no mundo. É perceber uma vida marcada por lutas, conquistas e acima de tudo valorização da vida e da esperança. E é neste sentido que a partir deste momento, nos deteremos mais na sua teoria e, para tanto, buscaremos no tópico a seguir conhecer sobre autores que marcaram a sua trajetória.

1.2 Quem são as pessoas que marcaram a sua trajetória

Importantes pessoas com as quais Paulo Freire conviveu, autores que leu e o povo oprimido, marca o seu pensamento e opção por uma teoria dialógica da Educação - uma teoria de valorização da vida e das pessoas, como já foi apontado anteriormente.

Neste aspecto, a sua relação familiar, o marca de forma profunda. Ele próprio em diversos momentos de sua obra expressa o extremo gosto e admiração pelas relações vivenciadas com pai, a mãe, suas esposas e filhos e, para além destas, com o povo de maneira geral.

As vivências familiares foram demarcando no autor marcos importantes, como podemos observar neste trecho de Ana Maria Araújo Freire (2018, p. 51), “[...]. É possível constatar, para aqueles que conheceram Paulo minimamente, alguns traços de sua personalidade de adulto se definindo na sua mais tenra idade.” Desta forma, notamos como Paulo Freire, ainda na infância, construiu as bases do seu pensar pedagógico. A relação fraterna, ética, de tolerância e amor cultivados no ambiente familiar, seriam futuramente, elementos de sua prática democrática.

A sala de aula para Paulo Freire já se desenhava fora dos muros da escola, o mundo seria esse espaço de transformação do sujeito, as relações nele desenvolvidas constituiriam os fundamentos para seus pressupostos. Seria a sombra da mangueira o lugar que “transformou-se num ponto de referência, a partir do qual estabeleceu um diálogo com o mundo” (SÍVERES, 2016, p. 22).

Ressaltamos ainda, outro elemento importante na formação de Paulo Freire, seu pai espírita e sua mãe católica não ensejaram uma oposição divergente em sua educação, mas sim, permitiram que o respeito à diferença fosse a essência da construção de seu caráter. Assim, nas palavras de Ana Maria Araújo Freire (1998),

Paulo Freire tinha profunda atenção pela paciência, tolerância e capacidade de amar de seus pais. Sua mãe era católica e seu pai espírita kardecista e sempre tolerou (aceitou) que o catolicismo fosse ensinado e incentivado à Paulo Freire por parte de sua mãe. **Ele dizia: “Eu aprendi o amor e a tolerância com meus pais”** e foram, entre tantas, duas de suas maiores qualidades. (FREIRE, 1998, p.2).

A partir deste trecho podemos refletir sobre o termo alteridade, que nas palavras de Buber (*apud* SÍVERES, 2016, p. 21), é “o movimento básico dialógico que consiste

no voltar-se-para-o-outro”. Desta maneira, a alteridade como elemento do diálogo constituinte da práxis freireana, pode ser gestado já no seio familiar a partir da convivência com a diferença religiosa da mãe e do pai de Paulo Freire. Este pode consolidar em si a compreensão de que o diálogo é mais que a simples interlocução entre “iguais”, ou seja, requer habilidade e humanidade, para superar o espelhamento narcisista de reconhecer apenas o que é semelhante. Assim, nas palavras de Síveres,

[...] Este direcionamento não se resume num deslocamento em direção ao outro, mas muito mais num aproximar-se e num tornar-se presente na vida do outro, acolhendo as suas perguntas e, a partir delas, inaugurando um novo diálogo. Assim, o movimento de presença e de proximidade do outro é que vai caracterizar o princípio dialógico como alteridade (SÍVERES, 2016, p. 21).

Nesta perspectiva e ciente da importância dos laços familiares na vida de Paulo Freire, podemos compreender que as relações construídas com seus pares, foram forjadas na reciprocidade, alteridade e na responsabilidade, princípios defendidos por Martin Buber, enquanto elementos fundantes da prática dialógica (*apud* SÍVERES, 2016). Desta forma, compreendemos como o diálogo foi se constituindo na vida e na obra de Paulo Freire, haja vista que o exemplo, de respeito de seus pais sistematizou a compreensão da alteridade por meio do diálogo existente em suas relações.

Ainda buscando compreender a trajetória dialógica na vida de Paulo Freire nos remontamos a sua primeira esposa, Elza Maria Costa de Oliveira, com quem se casou em 1944 e teve cinco filhos. Elza foi grande inspiradora e incentivadora de Paulo, além de interlocutora privilegiada. Certamente, poderíamos compreender que isto se deve ao exemplo de sua mãe e seu pai, pois foi através da relação entre eles, que Paulo Freire foi sistematizando a prática dialógica.

Na obra *Paulo Freire: uma história de vida* de Ana Maria Araújo Freire, a autora nos aponta a importância de Elza na vida e na obra de Freire. Ana Maria detalha a paixão de Elza pela educação e sua dedicação à alfabetização, além de elucidar a relevância dela ao apoiar Paulo Freire em sua decisão de abandonar o Direito e de se dedicar a Educação.

Escreve, ainda, de seu posicionamento durante a prisão de Freire, no período da ditadura militar, levando comida a ele e seus companheiros de cela. Neste sentido, Paulo Freire nos expõe durante entrevista concedida aos seus amigos Claudius Ceccon e Miguel Darcy de Oliveira em 1978 a importância de Elza:

A Elza era fabulosa, e continua. É uma presença permanente na minha vida, de estímulo. Por exemplo, quando eu estava preso no Brasil, depois de 64, Elza me visitava levando às vezes panelas de comida, para todos os companheiros de cela. Ela jamais disse para mim: “Puxa, se tu tivesses meditado um pouco... se tu tivesses evitado certas coisas, não estarias aqui.” Jamais. A sua solidariedade comigo foi total e continua a ser (FREIRE *apud* FREIRE, 2018, p. 664).

Assim, até o ano de 1964, Elza dedicou sua vida à educação. Foi diretora de diversas escolas e, sendo concursada, pede sua exoneração para acompanhar Paulo Freire durante o exílio. Segundo Ana Maria Araújo Freire, Elza teve papel importante na vida de Paulo Freire, dando a ele amor, cuidado e afeto, o acompanhando em seus trabalhos e sendo seu suporte (familiar, emocional, de cuidados domésticos) por mais de 40 anos de vida juntos, inclusive, emitindo sugestões sobre o trabalho de Paulo Freire. Vejamos o que escreve a autora:

Ela foi uma mulher forte, muito forte, mas ao mesmo tempo calma, mansa e solidária, fortalecendo as ideias de Paulo e lhe dando o sustentáculo familiar e os subsídios profissionais para que ele se desenvolvesse como pessoa, como intelectual e como militante social (FREIRE *apud* FREIRE, 2018, p. 664).

Importante frisar que, em suas obras, o próprio Paulo Freire reconheceu, publicamente, as contribuições de Elza para a Pedagogia que tanto se dedicaram a construir.

Com a morte de Elza em 1984, Freire acreditara que sua vida havia se encerrado. Porém, ao receber o título de Doutor honoris causa na Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo em 1988, aponta haver encontrado uma nova inspiração para sua vida, conforme podemos observar no trecho abaixo:

Amei 42 anos intensamente! Elza morreu e eu não matei Elza em mim. Mas optei pela vida! É a única forma de viver e ser leal a Elza! Tive a coragem de casar, de amar outra vez! Vivi momentos de culpa! Tive culpa até de olhar uma rosa bonita! Amando essa outra mulher encontrei o mundo! Quem não é capaz de amar tem que se rever! Dedico esse título à memória de uma e à vida da outra! (FREIRE *apud* GADOTTI, 1996, p. 203).

E será assim, que Paulo Freire encontra em Ana Maria Araújo Freire, também educadora, a motivação para continuar a viver. Por meio da orientação de mestrado à Ana Maria, ambos se aproximaram e encontraram, um no outro, motivos para

recomeçarem suas caminhadas juntos. Assim, como a primeira esposa de Paulo Freire, Ana Maria também se dedicará a acompanhar e auxiliar Paulo Freire em seus estudos. De modo que também reconhecerá a importância de sua mulher em suas obras, como podemos ver a seguir uma de suas dedicatórias no livro *Pedagogia da Esperança*,

A Ana Maria, Nita, que me devolveu o gosto bom de viver, quando a vida me parecia tão longe e, quase sem esperança, a olhava! Paulo.,
dedicatória da *Pedagogia da esperança*.
Gostaria ainda de expressar meus agradecimentos a Ana Maria Freire, de quem sou marido, pelas excelentes notas que aclaram e amarram aspectos importantes de meu texto, ainda na *Pedagogia da esperança* (FREIRE *apud* FREIRE, 2018, p. 677).

Para além das relações familiares, segundo Kohan (2019), outros pensadores, filósofos e autores do campo educacional influenciaram Paulo Freire. Dentre um dos importantes filósofos, faz referência a Sócrates que teve importância fundamental no pensamento freiriano. Neste aspecto, pudemos constatar uma citação a este importante filósofo num de seus livros: *Pedagogia da Esperança*, quando retrata o convite que fizera aos educandos e educandas camponesas, querendo lhes provar que ambos, Paulo Freire e eles eram possuidores de conhecimento. Conhecimento diferentes, mas ambos de igual importância na vida.

De acordo com Kohan (2019), o pensamento filosófico de Sócrates e de Paulo Freire apresenta muitas semelhanças e uma delas é o diálogo. Segundo este mesmo autor, Marcelo Maia (2008) estuda em sua dissertação a relação entre estes dois pensadores e encontra como discordância do pensamento em Sócrates, a ênfase no indivíduo enquanto, em Paulo Freire está no coletivo e o saber da educanda e educando que é inexistente ou deve ser problematizado para o primeiro e para o segundo o educando e a educanda deve ser valorizado, utilizando-se métodos diferentes.

No entanto, a influência de Sócrates são muito mais presentes, como por exemplo, o pensamento de que a educação deve superar os problemas sociais; a concepção da vida humana como tarefa inconclusa e como tarefa para o ser humano; o conhecimento como condição para a existência livre; a ironia como afirmativa e o diálogo, praticado entre os pares, como caminho para uma educação libertadora (KOHAN, 2019).

Segundo Kohan (2019), tanto Sócrates quanto Paulo Freire teriam uma missão. Sócrates acreditava que deveria mostrar àqueles e aquelas que não sabiam ou que não acreditavam ter o conhecimento de que eram capazes e de que deveriam ir em busca do saber crítico. Já Paulo Freire ao entender que o homem é um ser inacabado e inconcluso sua missão é despertar a partir de sua pedagogia questionadora aqueles e aquelas que não se reconhecem como tais, mais sim em formação, mas uma formação crítica, autônoma, consciente e livre. Para tanto, pensar a missão de ambos os filósofos deve-se considerar também o contexto histórico, social, cultural e político de cada um. Sócrates viveu em uma Atenas elitista e escravocrata, enquanto Paulo Freire viveu na cidade periférica de um país em desenvolvimento. Como nos informa Kohan:

[...] há, nas perspectivas “socrática” e “freiriana”, uma antropologia, uma epistemologia e uma ontologia com fortes traços em comum: uma forma de ser, conhecer e habitar o mundo com base na pergunta, na curiosidade, na incompletude, e o desejo de que a vida seja uma maneira de aceitar e, ao mesmo tempo, enfrentar de forma “crítica” essa condição (KOHAN, 2019, p. 76).

Ainda apontando as semelhanças de pensamento entre Sócrates e Paulo Freire, Kohan (2019) nos afirma que ambos possuem o pensar político, porém com distinção. Sócrates se dedica a discutir a política em Atenas, a forma como esta influencia a tomada de decisão dos atenienses, principalmente com relação àqueles e aquelas que são oprimidos e oprimidas. Paulo Freire questiona a política por meio da ordem social que sustenta sua própria condição de opressão.

Com relação às diferenças filosóficas, Sócrates não possui nenhuma teoria que sustente sua vida. Paulo Freire, por sua vez, se apoia, de acordo com Kohan (2019), no materialismo dialético para sustentar sua prática educadora. Porém, ambos se apoiam na religião para legitimar seus saberes. Sócrates no deus Apolo - a divindade suprema dos atenienses e Paulo Freire em Cristo, num país cristão para que seus ideais de transformação por meio de uma educação libertadora pudessem ser colocados em prática. Sobre isso Kohan assevera:

[...] Como intelectual comprometido com o cristianismo, Freire alimenta a sua missão a partir dos valores de uma ética cristã tais como esperança, fé, solidariedade, compaixão, humildade, tolerância, heroísmo – e ao mesmo tempo, com a teoria social de um materialismo

dialético “crítico”, numa vertente “humanista e não doutrinária”, que, como aponta Greene (1999, p. 155), mais ou menos intensamente, ele nunca abandona em toda a sua vida, e que foi enriquecendo com outras tradições de pensamento [...] (KOHAN, 2019, p. 78).

Para Kohan (2019), Paulo Freire foi um teórico que mudou sua maneira de pensar durante a vida, conforme avançava em suas leituras, de modo que a depender da obra, do aspecto, do momento estudado, algumas tradições podem ser destacadas, confrontadas ou até mesmo desconsideradas. Assim, podemos encontrar em suas obras um Freire: marxista, teólogo da libertação, existencialista, fenomenólogo, pedagogo crítico, às vezes escolanovista e personalista.

Como Paulo Freire foi mudando de forma de pensar durante sua vida, dependendo da obra, do aspecto, do momento estudado, diversas tradições são ora destacadas, ora confrontadas, ora desconsideradas. [...] Assim, são muitos Paulo Freire: marxista (ora ferrenho, ora eclético, ora, ainda tímido), teólogo da libertação, existencialista, fenomenólogo, pedagogo crítico, escolanovista, personalista [...] (KOHAN, 2019, p. 60-61).

Com o intuito de verificar a aproximação da teoria marxista com os estudos sobre a prática educativa de Paulo Freire, recorreremos às autoras, Aranha e Martins (1992), quando estas nos apontam que para Marx, as formas de pensamento e de representação dependem da relação entre produção e trabalho. Assim, Marx afirma que o pensamento deriva das condições materiais da existência, isto porque onde existe sociedade dividida em classe, há exploração do trabalho e separação deste em intelectual e manual. Tal situação leva à alienação, uma vez que a grande maioria dos trabalhadores perde a autonomia. A ideologia, por sua vez, impede a percepção da alienação e sua revolta contra a dominação. Deste modo, por meio da violência simbólica, a ideologia mantém o consenso e a coesão da sociedade, escondendo as distorções, mascarando as desigualdades sociais e ocultando a exploração.

Sobre sua aproximação à Marx, em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, Freire nos aponta:

Antes mesmo de ler Marx já fazia minhas as suas palavras: já fundava a minha radicalidade na legítima defesa dos interesses humanos. Nenhuma teoria da transformação político-social do mundo me comove, sequer, se não parte de uma compreensão do homem e da mulher enquanto seres fazedores da história e por ela feitos, seres de

decisão, da ruptura, da opção. Seres éticos, mesmo capazes de transgredir a ética indispensável [...] (FREIRE, 2021d, p. 126).

Para Gadotti (1996), Paulo Freire não leu Marx para aplicá-lo na prática e os estudos deste teórico não devem ser considerados como um livro de receitas, algo pronto. Eles são constituídos de práticas refletidas. Para a “[...] compreensão da prática é que Freire foi buscar em Marx elementos insubstituíveis” (*ibid*, p. 77). Ou seja, Paulo Freire não buscava na filosofia marxista um caráter especulativo, mas uma justificativa para sua forma de pensar e praticar a sua teoria da Educação. Isto, podemos evidenciar nas palavras do próprio Paulo Freire durante entrevista concedida a Lígia Chiappini Moraes Leite para a Revista Educação & Sociedade, nº 3, maio de 1979, p. 73-75,

Talvez o que eu pudesse dizer, repetir o que tenho dito em certas entrevistas, que expressa bem a minha experiência, é o seguinte: indiscutivelmente, eu fui na minha juventude, ao camponês e ao operário da minha cidade, movido pela minha opção cristã. Que eu não renego. Chegando lá, a dramaticidade existencial dos homens e mulheres com quem eu comecei a dialogar me remeteu a Marx. É como se os camponeses e os operários me tivessem dito: “Olha, Paulo, vem cá, você conhece Marx?”. Eu fui a Marx por isso. E, indo a Marx, eu comecei a me surpreender com alegria por ter encontrado Marx entre os camponeses e entre os operários... Comecei a ver uma certa radicalidade original do pensamento marxista lá na área camponesa, de analfabetos. Então comecei pensar: puxa, esse cara é sério! Não quero dizer que eu sou hoje um “expert” em Marx, ou que eu sou um marxista. Por uma questão até de humildade. Eu acho que é muito sério dizer que alguém é marxista. É a mesma coisa em relação à minha opção cristã. Eu sou um homem em procura de tornar-se um cristão. Em última análise, devo dizer que tanto a minha posição cristã quanto a minha aproximação a Marx, ambas jamais se deram ao nível intelectualista, mas sempre referidas ao concreto. Não fui às classes oprimidas por causa de Marx. Fui a Marx por causa delas. O meu encontro com elas é que me fez encontrar Marx e não o contrário (FREIRE *apud* GADOTTI, 1996, p. 609).

Kohan (2019), nos aponta ainda que a partir desse pensamento Paulo Freire apostará no poder de uma educação problematizadora, não como forma de mudar o pensamento, mas, sobretudo, as formas de vida dominantes e aqui temos o destaque à noção marxista de práxis, tão bem trabalhada na teoria Freireana:

A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos. Desta forma, esta superação exige a inserção

crítica dos oprimidos na realidade opressora, com que, objetivando-a, simultaneamente atuam sobre ela (FREIRE, 2021c, p. 52-53).

Ainda segundo Kohan (2019), a proposta filosófica de Paulo Freire encontra-se na busca efetiva de uma educação problematizadora que permita por meio da prática dialógica a conscientização das condições de opressão, de tal forma que se reúna teoria e prática, reflexão e ação, pensamento e vida. Portanto, para Freire não é possível uma teoria da Educação em que exista apenas a consciência teórica da condição do sujeito oprimido, é necessário que se mude as circunstâncias materiais de vida, para que assim se consolide uma educação propriamente libertadora. Ainda segundo este autor, a proposta Freireana torna-se claramente marxista, quando não apenas se contempla ou compreenda os problemas da educação, mas sobretudo ao procurar transformar as práticas educacionais.

Paulo Freire se apoiou no materialismo histórico dialético para sustentar sua teoria da Educação, buscando na concepção marxista da luta de classes e da dialética histórica de Marx, dentro do sistema capitalista, sistematizar por meio de uma educação revolucionária e libertadora, que tem como instrumento a prática dialógica, inserir valores cristãos e a consciência de classe dos oprimidos, de modo que estes valores possam transformar a vida dos sujeitos e transformando-os, transformar a própria sociedade (KOHAN, 2019). Assim, o filósofo alemão Wolfdietrich Schmied-Kowarzik (1983), em sua obra *Dialética e diálogo*, nos aponta:

Paulo Freire, entrelaçando temas cristãos e marxistas e referindo-se a Buber, Hegel e Marx, Freire retoma a relação originária entre dialética e diálogo e define a educação como a experiência basicamente dialética da libertação humana do homem, que pode ser realizada apenas em comum, no diálogo crítico entre educador e educando (SCHMIED-KOWARZIK, 1996, p. 84).

Assim, segundo Fiori (2021), é por meio da própria dialética que se existência o homem. Porém, para que isto aconteça, é preciso que responsavelmente o homem assuma a missão de se aprender a dizer a palavra, para a partir dela, constituir a si mesmo e a comunhão humana em que se encontra e se constitui, de modo que se instaure o mundo em que se humaniza, humanizando-o. Logo, “com a palavra, o homem se faz homem. Ao dizer a sua palavra, pois, o homem assume conscientemente sua essencial condição humana” (FIORI, 2021, p.17).

Ainda em relação a aproximação de Freire com o pensamento marxista, Gadotti (1996), escreve que os estudos relacionados a alfabetização, aproxima os pontos de vista de Paulo Freire aos do psicólogo russo Lev Vigotski (1896-1934).

Segundo Gadotti (1996), Vigotski, logo após a Revolução Russa em 1917, durante o trabalho realizado – na Escola Noturna para Trabalhadores Adultos e no Curso Preparatório para Pedagogos, visita a zona rural e fazendas coletivas, com o intuito de verificar as diferenças entre aquelas que seus moradores (ainda intocados) foram alfabetizados e as outras que não experimentaram a prática educacional. Desse modo, percebe que os indivíduos ora alfabetizados, eram reconhecidos como sujeitos, criando um posicionamento crítico diante das situações sociais em que viviam. Todavia, aqueles e aquelas que não tiveram experiências educacionais e sociais, resistiam ao diálogo e à participação em discussões como pessoas críticas. Assim, segundo este autor,

Esse tipo de mudança tem sido observado em vários contextos onde o povo começou a transformar sua realidade sociolinguística. Quando o povo se convence de que pode mudar sua própria realidade social e de que não está mais isolado, começa a participar. Inicialmente através do discurso oral, sentindo logo a necessidade de expressar-se por escrito. O discurso oral é tão importante na alfabetização de adultos que dele depende o êxito ou o fracasso do processo como um todo (GADOTTI, 1996, p. 93).

Corroborando com a teoria Vigotskiana, Freire (2021a, p. 94) destaca: “mudar a linguagem faz parte do processo de mudar o mundo. A relação linguagem-pensamento-mundo é uma relação dialética, processual, contraditória”.

Continuando nesta abordagem, Pimentel (2007), afirma que a linguagem e o pensamento são pilares na teoria de Vigotski, sendo o materialismo histórico dialético o sustento da teoria. A autora aponta ainda que a concepção psicológica Vigotskiana estabelece-se a partir da relação entre o homem e o meio social, em que um modifica ao outro, o que desencadeia um processo de vir-a-ser. Linguagem e pensamento são processos que ocorrem de maneira interdependente e dialeticamente, pois a relação mútua origina o pensamento verbal, a aprendizagem e o desenvolvimento. Todavia, para Vigotski, a aprendizagem não segue o desenvolvimento, mas o impulsiona e o promove.

Segundo Gadotti (1996), Vigotski apresenta em sua teoria da escrita a descrição dos processos internos que caracterizam a produção escrita das palavras, considera

ainda que o recurso mental da escrita é o discurso interno, que evolui a partir do discurso egocêntrico da criança. Este teórico, compreende que a idade e a experiência têm influência no desenvolvimento e na mudança do discurso interno dos indivíduos. Assim, “a linguagem é tão extraordinariamente importante na sofisticação cognitiva crescente das crianças quanto no aumento de sua afetividade social, pois a linguagem é o meio pelo qual a criança e os adultos sistematizam suas percepções” (*ibid*, 1996, p. 93). Assim, considerando o pensamento de Paulo Freire em sua obra Professora sim, tia não - cartas a quem ousa ensinar, sobre leitura e escrita,

[...] a relação entre ler e escrever, entendidos como processos que não podem separar-se. Como processos que se devem organizar de tal modo que ler e escrever sejam percebidos como necessários para algo, como sendo alguma coisa de que a criança, como salientou Vygotsky, necessita e nós também (FREIRE, 1997, p. 24).

E é exatamente assim que Freire compreende o processo em que se deve dar a alfabetização: por meio da leitura de mundo e da leitura da palavra, o que possibilita ao indivíduo tornar-se sujeito, pois tem condições de dizer a sua palavra.

Daí que no horizonte da alfabetização de adultos, por exemplo, eu me ache, desde faz muito tempo, insistindo no que venho chamando “leitura de mundo e leitura da palavra”. Nem a leitura apenas da palavra, nem a leitura somente do mundo, mas as duas dialeticamente solidárias. É a “leitura do mundo” exatamente a que vai possibilitar a decifração cada vez mais crítica da ou das “situações-limite”, mas além das quais se acha o “inédito viável” (FREIRE, 2021a, p. 146-147).

Logo, para Paulo Freire não é possível a leitura do mundo sem leitura da palavra, ambos são necessários, haja vista que este processo histórico-cultural é importante na formação do sujeito.

Gadotti (1996), nos aponta que na abordagem Vigotskiana e Freireana os aspectos fundamentais, relativos a mudanças sociais e educacionais se relacionam. No entanto, a teoria Vigotskiana dedica-se à psicologia, a freireana no desenvolvimento de estratégias pedagógicas e análise da linguagem. Todavia, ambos perceberam a necessidade de associar a conquista da palavra à conquista da história.

Outros estudiosos como Marques e Marques (2006), reafirmam a aproximação entre Paulo Freire e Vigotski nos apontando que: ambos são dialéticos e que um princípio básico de suas obras é o da educação como uma prática ético-política no

campo pedagógico; a ideia de um sujeito histórico cultural; o pressuposto básico da educação para a libertação como um processo de comunhão entre os homens e as mulheres em Paulo Freire e a concepção de desenvolvimento individual e social na teoria de Vigotski; a noção de construção do conhecimento, Freire considera elemento inicial as necessidades populares e Vigotski, os conhecimentos espontâneos - os dois apontam o conhecimento científico como ponto de chegada; a escola tem como função educar para transformar a si mesmo e à sociedade, contrariamente aos preceitos do modelo tradicional de ensino, denominado de educação bancária por Freire e de velha escola por Vigotski e a educação como ato de produção, de reconstrução do saber, como prática de liberdade, afirmando a politicidade do conhecimento são pressupostos pertinentes tanto a teoria Freireana quanto a Vigotskiana.

No campo do diálogo e do respeito ao outro, alguns outros autores que influenciaram o pensamento de Paulo Freire merecem destaque: Buber e Jaspers – os quais apontaremos de forma breve a seguir.

Martin Buber, filósofo, escritor e pedagogo, viveu na Áustria durante os anos de (1878-1965). Segundo Síveres (2016), o princípio do pensar filosófico deste teórico, encontra-se nos conceitos de encontro, de relação e de diálogo.

No entanto, Martin Buber e Paulo Freire mesmo não sendo de uma mesma geração ainda comungam de pensamentos semelhantes como a “proposição de um projeto educativo que tinha no horizonte de sua realização um projeto de liberdade, mediado por um diálogo antropológico e pedagógico” (SÍVERES, 2016, p.17). Desse modo, ainda segundo o mesmo autor, o que os distingue é o pensamento filosófico de cada um, de forma que a filosofia buberiana aparece como um processo mais social e pela pedagogia freireana como um projeto mais político. Dessa maneira a fim de explicitar a filosofia buberiana, Síveres (2016), afirma que, [...] a filosofia buberiana parte do princípio de que o homem é um ser relacional e tal dinâmica pode se dar de distintas maneiras, mas ela se efetiva dentro de uma comunidade orgânica, que supera tanto o atomismo individual quanto o coletivismo totalitário (SÍVERES, 2016, p. 19).

Ainda segundo o mesmo autor, Martin Buber considera o diálogo a partir da perspectiva não de um simples conceito, mas como um evento, um encontro, um acontecimento entre os sujeitos e por isso essas relações caracterizam o diálogo como inter-humano e se expressam nas relações cotidianas e comunitárias dos indivíduos. Para Síveres (2016, p. 19) “o inter-humano é, portanto, uma característica essencial

da própria condição humana, mas que se efetiva na reciprocidade entre os humanos e se configura na experiência social.”

O contexto para a efetivação do diálogo em Martin Buber estaria ancorado em dois pontos: a comunidade que constitui o elemento existencial da condição humana e a sociedade que seria o local onde as relações sociais acontecem. Assim, cada um teria um papel, a comunidade o de estabelecer os laços de convivência e a sociedade de promover o bem comum de todos e isto ocorreria por meio de um processo dialógico, do encontro entre os dois elementos, num processo de constituição dos sujeitos elaborado nos campos individual, comunitário e social (SÍVERES, 2016).

Já em Paulo Freire, segundo Fiori (2021, p. 22), o diálogo “fenomiza e historiciza a essencial intersubjetividade humana; ele é relacional e, nele, ninguém tem iniciativa absoluta.” Aqueles e aquelas que dialogam admiram e convivem num mesmo mundo e realizam um movimento de afastar, coincidir, se colocar e se opor, seria, portanto, o processo da dialogicidade. Ainda segundo o mesmo autor,

O diálogo não é um produto histórico, é a própria historicização. É ele, pois, o movimento constitutivo da consciência que, abrindo-se para a infinitude, vence intencionalmente as fronteiras da finitude e, incessantemente, busca reencontrar-se além de si mesma. Consciência do mundo, busca-se ela a si mesma num mundo que é comum; porque é comum esse mundo, buscar-se a si mesma é comunicar-se com o outro. O isolamento não personaliza porque não socializa” (FREIRE, 2021c, p. 22).

Outro aspecto importante da teoria de Martin Buber a respeito de uma relação dialógica, estaria nas dimensões que este conceito ao deixar de ser um simples conceito por meio das relações humanas nas práticas cotidianas tornando-se um processo dialógico. Portanto uma prática dialógica estaria pautada na reciprocidade - procedimento transformador da comunicação em comunhão, caracterizando, assim, a materialidade da palavra dialógica; responsabilidade – a diferenciação entre o dito e o dizer, em que o primeiro seria a transmissão de conhecimento e o outro seria uma expressão da linguagem para dar respostas às situações da vida vivida, assim, o dialógico seria uma resposta aos dizeres da vida e alteridade – movimento de voltar-se para o outro (SÍVERES, 2016). Para Paulo Freire o diálogo se fundamenta no amor, na humildade, na fé de mulheres e homens, na confiança, na esperança e no pensar verdadeiro, discorreremos sobre estes mais à frente.

Embora, os contextos em que viveram Martin Buber e Paulo Freire tenham sido distintos, algumas semelhanças se fizeram presentes conforme Síveres (2016, p.18), seriam, “a percepção de que a vida humana é uma relação integradora, de que o conhecimento é um processo interativo entre a reflexão e ação para transformar o mundo, e que a educação é um projeto humanizador e libertador da condição humana”. No entanto, o que os aproxima ainda mais é o diálogo compreendido como um processo de construção da identidade do indivíduo e neste sentido, como uma característica da identidade humana e do agir pedagógico, sendo compreendido em Martin Buber como bem como um princípio dialógico e como um processo de dialogicidade em Paulo Freire (SÍVERES, 2016).

Outro importante teórico que está presente na constituição do pensar Freiriano foi o filósofo alemão Karl Jaspers (1883-1969). Segundo Perdigão (2001), a humanidade e a autenticidade, foram dois conceitos que marcaram o pensamento e a filosofia de Jaspers. No entanto, as suas vivências provocaram em sua filosofia grande influência no seu modo de constituir a sua prática, como: a educação de amor, razão, retidão e fidelidade que recebeu; a experiência de solidão vivida durante os anos de estudos no liceu, provocada pela relação social desigual, além das leituras de obras de filósofos do passado, como Max Weber.

Conforme nos aponta Perdigão (2001), foi durante o doutorado que Jaspers se dedicou a refletir sobre o ser-no-mundo enquanto ser-em-situação. E que segundo ele estas ações estariam associadas e ligadas a todos os temas que se relacionam a existência humana, como por exemplo, a temporalidade, a historicidade, a liberdade, a finitude, o sofrimento (e/ou o naufrágio), a morte, a transcendência. Assim, de acordo com Souza (2016),

Para Jaspers, as reflexões sobre o ser e sobre a existência se dão em extremas condições, situações-limite que o ser humano vivencia em sua vida cotidiana e que o levam a refletir muito sobre o que acredita ser de si, mesmo percebendo-se como ser, ou indagando-se como SER (SOUZA, 2016, p. 47).

Deste modo, corroborando com o pensamento de Paulo Freire em sua obra Educação como Prática da Liberdade,

O conceito de relações, da esfera puramente humana, guarda em si, como veremos, conotações de pluralidade, de transcendência, de criticidade, de consequência e de temporalidade. As relações que o

homem trava no mundo com o mundo (pessoais, impessoais, corpóreas e incorpóreas) apresentam uma ordem tal de características que as distinguem totalmente dos puros contatos, típicos da outra esfera animal. Entendemos que, para o homem, o mundo é uma realidade objetiva, independente dele, possível de ser conhecida. É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é (FREIRE, 2021b, p. 55).

Tanto para Jaspers quanto para Paulo Freire, as relações humanas se constituem por meio de processos históricos e sociais e através de sua relação com seus pares no mundo e com o mundo. Assim, se concretiza a prática de comunicação e diálogo presente no pensamento de ambos.

Na teoria de Jaspers, três conceitos são importantes: *Dasein*, Existência (*Existenz*) e Transcendência (*Transzendenz*), sendo compreendidos como: ser-objeto, ser-sujeito e ser-em-si. Para ele, estes elementos representam uma forma de buscar na realidade, uma maneira de entender a vida e definir a existência. Não sendo apenas uma definição simplista, mas de como mostrar como se constrói no âmbito do existencialismo humanista (SOUZA, 2016). Sobre o conceito de existir, Paulo Freire apresenta o pensamento de Jaspers em nota de rodapé no livro Educação como Prática da Liberdade:

Existir ultrapassa viver porque é mais que estar no mundo. É estar nele e com ele. E é essa capacidade ou possibilidade de ligação comunicativa do existente com o mundo objetivo, contida na própria etimologia da palavra, que incorpora ao existir o sentido de criticidade que não há no simples viver. Transcender, discernir, dialogar (comunicar e participar) são exclusividades do existir. O existir é individual, contudo só se realiza em relação com outros existires. Em comunicação com eles (FREIRE, 2021b, p.57).

Neste sentido, o diálogo que também compõe o pensamento de Jaspers constituirá a prática educacional de Paulo Freire.

De acordo, com Perdigão (2001), na teoria de Karl Jaspers a comunicação é o elemento que possibilita ao sujeito a condição existencial de ser-no-mundo, “porque o sujeito, por si só, nunca é aquilo que é. Precisa sempre do outro para poder vir a ser aquilo que é” (PERDIGÃO, 2001, p. 550). Neste sentido, Jaspers compreende que a comunicação do sujeito se faz por meio das insatisfações sociais objetivas, sendo considerada uma comunicação social e empírica que despessoaliza, massifica e

invisibiliza cada vez o indivíduo numa realidade que não lhe pertence. Desta forma, a partir desses elementos que o filósofo Karl Jaspers irá compreender como ponto de partida para o que ele entende como comunicação existencial ou autêntica: que é a capacidade do sujeito de se tornar autônomo, mantendo-se fiel a si mesmo e ao outro.

Neste sentido, Paulo Freire nos aponta em sua obra *Educação como Prática da Liberdade*, a busca por uma educação que se compreendesse como conscientizadora, que considerasse a realidade e o espaço, para que através destes o homem seja levado a refletir sobre sua existência e sua vocação de ser sujeito no mundo e com o mundo. Para tal, a busca por um método ativo capaz de criticizar o homem por meio de situações que o desafiam, foram essenciais, para se evitar uma educação alienada e instrumental (FREIRE, 2021b).

É Paulo Freire que se questiona sobre como realizar esta educação e quais os instrumentos a serem utilizados para se superar as situações ingênuas que se apresentam diante da realidade:

A resposta nos parecia estar: a)um método ativo, dialogal, crítico e criticizador; b)na modificação do conteúdo programático da educação; c)no uso de técnicas como a da redução e da codificação. Somente um método ativo, dialogal, participante, poderia fazê-lo (FREIRE, 2021b, p. 141).

Para Perdigão (2001), Paulo Freire, encontra na filosofia de Karl Jaspers um instrumento para explicar o que é o diálogo e o justificar como princípio de sua prática pedagógica e teoria da Educação. Assim como nos pontua utilizando a fala do próprio Jaspers:

“O diálogo é, portanto, o indispensável caminho”, diz Jaspers, “não somente nas questões vitais para nossa ordenação política, mas em todos os sentidos do nosso ser. Somente pela virtude da crença, contudo, tem o diálogo estímulo e significação: pela crença de que somente chego a ser eu mesmo quando os demais também cheguem a ser eles mesmos” (FREIRE, 2021b, p. 141).

Assim é que para Freire (2021b), somente pelo diálogo é possível a comunicação. Tanto em Paulo Freire quanto em Jaspers, o amor é o que alimenta o diálogo.

Ainda que dialogando com a filosofia e o pensamento de tantos autores, conforme Ana Maria Araújo Freire (1998), quanto mais Paulo Freire constitui seu

pensamento filosófico, menos citações de outros autores ele passa a realizar em suas obras e teoria:

Chamo a atenção do/a leitor/a para o fato de que tanto mais Paulo avançou para a constituição de seu pensamento próprio menos ele fez citações de outros autores e mais dele próprio. Podemos constatar também que Pedagogia da autonomia, um dos seus mais importantes livros, foi muito pouco citado, pois foi publicado poucos dias antes de sua morte, e dentre os seus próprios livros os únicos não citados, todos em parceria, foram os publicados após a sua morte, com algumas exceções (FREIRE, 1998, p. 405).

Nossa proposta nesta parte do trabalho foi demonstrar a aproximação de Freire, em sua trajetória de vida, as personalidades importantes que marcaram seu percurso teórico, entretanto, muito além destes e de outros teóricos que o marcaram, o povo oprimido tornou-se sua principal inspiração em busca de uma proposta educativa que seja libertadora tanto para o oprimido quanto para o opressor.

1.3 Os pressupostos da Teoria Dialógica de Paulo Freire

No decorrer deste tópico abordaremos os principais pressupostos da teoria de Educação de Paulo Freire. De antemão, vale a pena citar Zitzoski (2008, p. 206), que informa sobre uma “proposta de uma educação humanista-libertadora em Freire tem no diálogo/dialogicidade uma das categorias centrais de um projeto pedagógico crítico, mas propositivo e esperançoso em relação a nosso futuro.”

Desta maneira, a sua teoria parte do diálogo como elemento fundante das relações entre as pessoas. Este não deve ser visto compreendido apenas como um simples conceito, mas como instrumento de libertação das classes oprimidas, uma ferramenta de conhecimento para se saber mais, como um movimento de troca de saberes e acima de tudo a compreensão de que precisamos pronunciar o mundo. Para Paulo Freire o diálogo é “este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE, 2021c, p. 109).

O diálogo na teoria pedagógica de Paulo Freire, é a palavra em essência. Mas a palavra significada. Logo, para se compreender o diálogo é preciso entender a dicotomia que o toma. A palavra para ser verdadeira é preciso ser tomada pela práxis, ou seja, por uma ação e reflexão, quando entendida neste sentido podemos dizer que a palavra seja transformadora do mundo. A palavra sem a práxis é inautêntica, vazia

e se torna apenas “palavreria”, tornando-se, portanto, alienada ou alienante, não havendo assim, a oportunidade de denúncia do mundo. Outro importante aspecto da palavra é quando há o sacrifício da reflexão e a exclusividade da ação, esta atitude se torna ativismo, se transformando em discussão e ao minimizar a reflexão, nega-se a práxis e, portanto, impossibilita o diálogo (FREIRE, 2021c). Paulo freire afirma ainda que “qualquer dessas dicotomias ao gerar-se em formas inautênticas de existir, gera formas inautênticas de pensar, que reforçam a matriz em que se constituem.” (FREIRE, 2021c, p. 108).

Assim, devemos compreender que a existência humana exige o diálogo. Ela não pode ser muda ou silenciosa e nem se deve levar por falsas palavras ou discursos infundados ou alienantes, deve-se pois, ir em busca de um diálogo de palavras verdadeiras capazes de transformar o mundo, de forma que para “ existir humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo *pronunciar*.” (FREIRE, 2021c, p. 108). A palavra, pois não deve ser exclusividade de uns ou de outros, ela é um direito de todos e todas.

Sendo o diálogo um direito de todos e todas e o encontro dos homens mediados pelo mundo para que se torne possível a pronúncia, não é possível o diálogo entre aqueles e aquelas que não desejam a pronúncia do mundo com quem a deseja; não existe diálogo quando se nega o direito de fala aqueles e aquelas que acreditam ter esse direito negado. Para que o diálogo aconteça é preciso pois, que aqueles e aquelas que tem esse direito negado o reconquistem, para que sua palavra possa ser instrumento de modificação do mundo, para que se tornem sujeitos livres e conscientes, autônomos e críticos, e assim, não permitam que seu direito à palavra seja mais uma vez, roubado. Neste sentido, nos afirma Paulo Freire, “o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens.” (FREIRE, 2021c, p. 109).

Diante disto, a justificativa do diálogo ser inerente à condição humana, ser uma exigência da existência do homem, não é possível a existência sem o diálogo, pois é nele que os sujeitos se encontram e se solidarizam, é nele que se humanizam. O diálogo não pode ser uma ação depositária de ideias, nem sua simples troca de pensamentos a serem consumidos por outra pessoa se assim o fosse, seria um monólogo, não deve ser também discussão polêmica ou guerreira, pois estas atitudes

comprometem a pronúncia do mundo, não deve também ser a busca de verdades absolutas (FREIRE, 2021c).

Ainda, dialogar é deixar o pensamento ingênuo para um pensar crítico, num processo de conhecimento de si e do mundo, não falar para alguém, mas sim, com alguém, dialogar é um instrumento de liberdade, de criação, de rompimento com as amarras do sistema capitalista opressor. Não devemos confundir o diálogo como ferramenta de manipulação para se conquistar o outro, prendê-lo, aliená-lo, devemos, pois, dialogar com a conquista do mundo e a libertação dos oprimidos.

Para se compreender o diálogo Paulo Freire (2021c) elenca alguns princípios essenciais a sua compreensão, sendo eles: o amor, a humildade, a fé, a confiança e o pensar verdadeiro. Ou seja, é preciso uma profunda amorosidade nas relações entre as pessoas. Relações estas, segundo Vecchia (2008) permeada pelo afeto que precisa estar presente em todos os encontros humanos e dirigido a todas às pessoas, indistintamente, carregado pela solidariedade de uns para com os outros, como elemento fundamental: amor à vida, aos homens e ao mundo, como anunciado nas palavras abaixo:

Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação. Nesta o que há é patologia de amor: sadismo em quem domina; masoquismo nos dominados. Amor, não. Por que é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso como os homens [...] (FREIRE, 2021c, p. 110-111).

Por ser o amor, um ato de coragem, deve-se romper com o medo da liberdade, pois o amor é libertário. O medo torna possível a manipulação, a alienação. Por sua vez, o diálogo exige a conscientização crítica dos homens de que é possível uma vida livre de opressões e de opressores. O diálogo, bem como o processo de conscientização, não nos leva ao fanatismo, como nos diz Paulo Freire,

Na verdade, porém, não é a conscientização que leva o povo a “fanatismos destrutivos”. Pelo contrário, a conscientização, que lhe possibilita inserir-se no processo histórico, como sujeito, evita os fanatismos e o inscreve na busca de sua afirmação (FREIRE, 2021c, p. 32).

A conscientização não deve ser entendida como desordem, mas se ela se abre a insatisfação social é por que ali existe uma situação opressora (WEFFORT, 2021).

Dessa maneira, Paulo Freire (2021c, p. 111) nos afirma que “somente com a supressão da situação opressora é possível restaurar o amor que nela estava proibido.”

Outro elemento fundamental numa relação dialógica e, portanto, na prática educativa é a humildade. O senso comum entende a humildade como autodesprezo, insignificância, baixa autoestima, quase vergonha. Para Paulo Freire, a humildade deve ser “a pronúncia do mundo, com que os homens o recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante.” (FREIRE, 2021c, p. 111). O diálogo por ser um encontro entre os homens mediatizados pelo mundo, não deve ser arrogante, se assim o é, não é possível o diálogo e, portanto, perde-se neste momento a humildade, pois ela é respeito pelo pensar e agir do outro. Não posso sobrepor o meu saber e a minha prática se assim o faço, crio uma situação de opressão e alienação. Não é possível o diálogo e tampouco humildade se não aceito a diferença, se me sinto superior aos demais.

Na educação, a humildade se manifesta na relação educadora (o)/educanda (o) e consiste na luta em favor do respeito à curiosidade do educanda (o), ao seu conhecimento, à sua condição social e deve ser um dever irrecusável de defesa de seus direitos e de sua dignidade enquanto prática ética (REDIN, 2008).

Segundo Paulo Freire (2021d, p. 65), “o combate em favor da dignidade da prática docente é tão parte dela mesmo quanto dela faz parte o respeito que o professor deve ter à identidade do educando, à sua pessoa, a seu direito de ser.” Isso significa a garantia de convivência com a diferença, sem, portanto, jamais excluir o diálogo sobre as diferenças existentes que se estabelecem nas relações entre os envolvidos (educadora (o)/educanda (o)), entorno do que lhes é comum: a vida, o mundo e os outros (REDIN, 2008). Assim, nas palavras de Paulo Freire (2021d, p. 65) “o meu respeito de professor à pessoa do educando, à sua curiosidade, à sua timidez, que não devo agravar com procedimentos inibidores, exige de mim o cultivo da humildade e da tolerância.”

Paulo Freire (2021c, p. 112), continua afirmando em sua obra *Pedagogia do Oprimido* que “a autossuficiência é incompatível como o diálogo”, pois os homens que não a possuem ou a perdem não podem se aproximar do povo ou serem seus companheiros na pronúncia do mundo. E assim, em suas palavras,

Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar

de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais (FREIRE, 2021c, p. 112).

Deste modo, a humildade não é submissão ou fraqueza, pois a tarefa da educadora/educador e do homem, exige humildade e, portanto, amorosidade, dialogicidade, respeito por si e pelos outros, em favor da tolerância e da luta em defesa dos direitos de educadores e educandas/educandos e pela sua história (REDIN, 2008).

Freire marca de forma explícita que não há diálogo sem uma intensa fé nos homens. Não a fé religiosa, mas a fé que anima aos homens a lutar em busca de um querer ser mais, a fé que os mobiliza em busca de mudança, a fé que nos inspira a amar uns aos outros e nesse amar buscar auxiliar a si e ao outro numa troca de saberes, num processo dialógico, a fé que não deve ser privilégio de uns mas sim, um direito de todas e todos.

Essa fé que nos mobiliza vem antes mesmo do diálogo, ou seja, ela está intrínseca ao sujeito antes mesmo de que o diálogo se faça presente. A fé é, portanto, a força motriz do fazer e acontecer, do acreditar que situações melhores de vida são possíveis, não é uma fé passiva, mas crítica, autêntica, concreta, dialógica, neste sentido,

O homem dialógico tem fé nos homens antes de encontrar-se rente a frente com eles. Essa, contudo, não é uma ingênua fé. O homem dialógico, que é crítico, sabe que, se o poder fazer, de criar, de transformar, é um poder dos homens, sabe também que podem eles, em situação concreta, alienados, ter este poder prejudicado (FREIRE, 2021c, p. 112).

A fé fortalece os indivíduos a acreditarem que mesmo em situações concretas de rompimento com o diálogo, mesmo em situações de alienação e opressão, ela os faz acreditar no poder de nascer e renascer, de criar e recriar, mas tudo através da luta em busca de sua libertação. Sem a fé que anima os homens e que os mobiliza a acreditar nos próprios homens, “o diálogo seria uma farsa. Transforma-se, na melhor das hipóteses, em manipulação adocicadamente paternalista” (FREIRE, 2021c, p. 113).

A prática educativa tem como princípio a confiança. Se a fé vem a priori do diálogo nos homens a confiança se estabelece através dele. E para que a confiança se consolide é necessário, portanto, o amor, a humildade, a fé nos homens, assim o

diálogo se faz numa relação horizontal em que a confiança de um lado ao outro é consequência óbvia.

Não seria possível, portanto, a confiança sem os demais princípios que norteiam o diálogo. A confiança promove nos sujeitos dialógicos um companheirismo de pronúncia de mundo, fortalece os laços de luta. Na educação bancária, forjada na antidualogicidade, inexistente a confiança: “[...] um falso amor, uma falsa humildade, uma debilitada fé nos homens não podem gerar confiança. A confiança implica o testemunho que o sujeito dá aos outros de suas reais e concretas intenções [...]” (FREIRE, 2021c, p. 113).

A confiança se constitui em situações de acolhimento, atitudes de respeito, e são a ponte para a disponibilidade de se estabelecer o diálogo entremeado de afeto. Não é possível efetivá-la se a palavra difere da ação e se em situações de opressão, se diz que há liberdade, democracia, humanismo e, num simples gesto, silencia-se o povo e se nega aos homens a sua palavra (FREIRE, 2021c). A confiança, portanto, não se constitui em relações abertas, mas se solidifica em ações provenientes da humildade, da crença de que o possível se estabelece por meio da fé nos homens e ela é o suporte necessário para se construir uma relação dialógica. Uma vez que a confiança se instaura com o diálogo, a esperança a move.

Movida pela confiança a esperança é o que torna o sonho viável, é a utopia sendo assim, uma condição para o diálogo. Desta maneira, o diálogo por ser mais, não pode acontecer na desesperança. A esperança é também o questionamento, mas este deve ser crítico, problematizado. Por que se a esperança se mobiliza na consciência do inacabamento do homem, em busca do ser mais, ela deve manifestar nos homens por meio da luta na busca por condições melhores (FREIRE, 2021c).

A esperança só pode ser entendida se houver luta, assim Paulo Freire (2021c, p. 114) nos afirma que a esperança não acontece de braços cruzados, ela se estabelece no movimento incessante, “movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança espero.” Caso contrário, se torna desesperança. E essa é o não acreditar, é o acomodar-se, é o entregar-se a situação opressora. É lutar sem crer na vitória. A esperança, portanto, se movimenta também na utopia, no sonho. Sendo assim, se os sujeitos do diálogo não acreditam ou não esperam nada dos seus objetivos, da sua luta, não é possível também o diálogo.

Na educação, a esperança é aquela em que educadores e educandas/educandos podem aprender juntos, podem compartilhar suas experiências e vivências sem medo da crítica opressora, é esperança cheia de confiança que estabelece o diálogo vivo e consciente. Acerca da importância da esperança como uma condição humana, Paulo Freire aponta,

A esperança faz parte da natureza humana. Seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, primeiro, o ser humano não se inscrevesse ou não se achasse predisposto a participar de um movimento constante de busca e, segundo, se buscasse sem esperança (FREIRE, 2021d, p. 70).

A esperança, portanto, é uma eterna busca por ser mais e está se faz no diálogo, não no isolamento, mas entre os homens mediatizados pelo mundo.

E por último, segundo Paulo Freire (2021c), não se pode haver o diálogo propriamente dito, se não há o pensar verdadeiro, pensar crítico. Freire (2021d) em sua obra Pedagogia da Autonomia nos afirma que não há entre o pensar crítico e a ingenuidade uma ruptura, mas sim uma superação. A curiosidade ingênua – acomodação do hoje normalizado, deixa de ser ingênua quando se torna crítica – transformação permanente da realidade, para a permanente humanização dos homens. Ela não deixa de ser curiosidade ingênua, mas se modifica, problematiza-se no diálogo.

A curiosidade ingênua não problematizada é senso comum. Ao ser problematizada e dialogada se aproxima de seu objeto por meio da curiosidade epistemológica, e esta por sua vez, irá mudar a qualidade da curiosidade ingênua. A curiosidade, pois, deve ser compreendida como a inquietação indagadora do sujeito, como a busca de esclarecimentos à violência injusta e opressora.

Freire (2021d, p. 33) segue afirmando que “não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe, pacientemente impacientes, diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos.” Ou seja, a curiosidade humana é histórica e se constrói e reconstrói nas relações sociais, quando ela passa a produzir o conhecimento organizado. A troca de uma curiosidade ingênua para a curiosidade crítica não acontece de maneira automática, sendo, portanto, a primeira tarefa da prática educativa libertadora: o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil. Moreira (2008), na obra Dicionário Paulo Freire, nos aponta:

O seu principal objetivo é fazer com que as pessoas e as classes oprimidas, que aceitam esse desafio, possam pensar certo e se constituírem como sujeitos históricos e sociais, que pensam, criticam, opinam, têm sonhos, se comunicam e dão sugestões (FREIRE *apud* MOREIRA, 2008, p. 173).

Na educação o pensar crítico será a capacidade em que educador/educadora e educando/educanda poderão refletir a realidade na qual estão inseridos podendo assim, observar, conhecer e transformá-la. Nas palavras de Freitas (2008, p. 193) “a curiosidade epistemológica é elemento indispensável à formação do/a educador/a, cuja experiência profissional deverá promover o exercício sistemático da curiosidade no processo de pensar e de estudar a própria prática.” Desta maneira, devemos compreender que o saber crítico se forma junto ao educador/educadora e o/a educando/educanda, assim, Paulo Freire nos afirma,

Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador (FREIRE, 2021d, p. 39).

Portanto, o educador e a educadora devem promover junto aos educandos e educandas o pensar certo, pensar crítico, por meio das experiências e vivências de cada um. O educador e a educadora não são os donos do saber, mas intermediários deste saber por meio da prática dialógica entre seus educandos/as. Neste processo não há espaço para a educação bancária, em que o professor tudo sabe e o aluno apenas ouve. O diálogo é a chave do processo de uma educação que se vê como libertadora. Neste sentido, nas palavras de Paulo Freire,

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos -, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada (FREIRE, 2021c, p. 116).

Na educação libertadora prevalecerá o diálogo entre os pares não de cima para baixo, mas o diálogo entre o educador/a com seus educandos/as mediatizados pelo

mundo. Deste modo, “somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo” (FREIRE, 2021c, p. 115).

Pelo exposto, segundo a Pedagogia Dialógica de Freire, o diálogo se faz entre pares, mediado pelo mundo, por meio das diversas experiências e vivências de quem dialoga. Paulo Freire nos faz pensar a prática dialógica para além das relações sociais, pois entendemos que o diálogo também se constitui através da escrita de um livro ou ainda, posso pensar a prática dialógica ao ler um livro.

O diálogo, pois, como elemento intrínseco aos sujeitos, transforma professores em educadores, alunas em educandas/os, sujeitos oprimidos em livres, autônomos e críticos. E será a partir deste entendimento que nos indagamos sobre: o que é a Pedagogia da Escuta? Quem foi Loris Malaguzzi? Como ele foi construindo o seu pensamento e qual a importância que o diálogo e a Escuta têm em sua Pedagogia?

2. A PEDAGOGIA DA ESCUTA: PRESSUPOSTOS E A IMPORTÂNCIA PARA A FORMAÇÃO DOS SUJEITOS

No sentido de responder as perguntas que deixamos em aberto no capítulo anterior, neste, abordaremos os pressupostos e a importância da pedagogia da escuta de Loris Malaguzzi para a formação dos sujeitos. Para tal, buscaremos teorizar sobre o que é a Pedagogia da Escuta de acordo com a teoria Malaguzziana, trazendo de forma sucinta a trajetória do seu criador por meio das palavras de Silva (2021); Planillo (2014; 2020); Edwards, Gandini, Forman, (1999; 2016) e Faria (2007). Buscaremos também por meio dos estudos de Rinaldi (2016; 2021) e Friedmann (2019; 2020) sistematizar a importância da escuta na educação das crianças, além de evidenciar, por meio de Agostinho (2015), a relevância da participação democrática na formulação desta concepção teórica.

De modo sintético a teoria malaguzziana ou Reggiana nasceu no Norte da Itália, na cidade de Reggio Emilia. Reggio é, também, um conjunto de 33 escolas municipais para crianças com idades que vão de poucos meses de vida a seis anos, chamados de “*nidi*” e “*scuole dell’infanzia*”¹, mantidas pela autoridade local. As primeiras escolas para crianças pequenas foram criadas e gerenciadas pelas mães e pais com auxílio de Loris Malaguzzi, logo após o fim da segunda guerra mundial.

O pensamento de Loris Malaguzzi, fundamentou-se, empiricamente, nos anos de pesquisa realizados em Reggio Emilia, nas teorias educacionais das irmãs Agazzi, Montessori, Piaget, Dewey e Vigotski, e também em conceitos da psicologia social e neurociência. A sua pedagogia, segue alguns eixos importantes, como o uso da documentação pedagógica, a valorização do processo de pesquisa protagonizado pela criança, a arte e a criatividade (RINALDI, 2021).

2.1 Loris Malaguzzi: vida e pensamento

Loris Malaguzzi, nasceu em 23 de fevereiro do ano de 1920 em Correggio, na Itália. Aos três anos mudou-se para Reggio Emilia, pois seu pai, ferroviário, foi transferido para essa cidade. Loris Malaguzzi viveu em Reggio Emilia até sua morte

¹ De acordo, com Rinaldi (2021) o *nido* (no plural, *nidi*) é um centro ou creche para crianças de aproximadamente três meses a três anos. Já a *scuola dell’infanzia* (no plural *scuole dell’infanzia*) é um centro para crianças acima de três anos e até a idade escolar obrigatória de seis anos.

em 30 de janeiro de 1994. Um marco da infância de Loris Malaguzzi, segundo um de seus estudiosos, refere-se à praça “Filme” que havia em frente à sua casa. Ela irá influenciar a sua formação, a consciência de felicidade e as noções do que é permitido e proibido, conforme podemos verificar em sua fala que fora registrado por Planillo (2020, p. 26),

Esta fue mi casa de los años 20 a los años 30. Casi diez años. Aquí viví toda la infancia. Una infancia muy bonita, muy feliz. Feliz, sobre todo, por esta plaza en la que no había coches. Era una plaza vacía. Era una plaza de los milagros, una especie de plaza prohibida por la que pasaban los funerales que se paraban allí; y había siempre alguno que hacía un discurso para honrar al muerto. Y, después, el espectáculo más deseado era el de la tarde, cuando llegaban los jóvenes. [...] Porque eran muy habilidosos para andar en bicicleta y pedalear de la forma contraria a como se aprende a pedalear en una bicicleta. Ponían el culo sobre el manillar y, por lo tanto, conducían no viendo la calle hacia adelante, y conseguían mover los pedales haciendo acrobacias de circo. [...] Allí estaban, en cambio, los niños con menos suerte que yo, que nosotros. Vivían los huérfanos, por los que, desde pequeños, sentíamos una inmensa piedad, una gran conmoción. Conmoción que se reforzaba cuando íbamos a la escuela, a la escuela primaria. Y su llegada era una llegada anunciada desde antes porque, en lugar de los zapatos, llevaban puestos dos zuecos de madera. Y me acuerdo que con los huérfanos —que no eran pocos— había una gran solidaridad. A cada uno de nosotros se nos prohibía absolutamente pasar el umbral de la valla y entrar en la plaza. Y esa valla permaneció, se convirtió en un objeto muy rígido, fijo en mi memoria, como símbolo prohibido. Esta es una parte de la infancia vivida muy bien, muy bien: muchos amigos, muchos juegos, muchas actividades. Después, con la crisis del 29, con 10 años todos nos trasladamos a la zona pobre, obrera, de las oficinas reggianas ².

² Esta foi a minha casa dos anos 20 aos anos 30. Quase dez anos. Eu vivi aqui toda a infância. Uma infância muito bonita, muito feliz. Feliz, acima de tudo, por esta praça onde não havia carros. Era uma praça vazia. Era uma praça de milagres, uma espécie de praça proibida por onde passavam funerais que paravam ali; e sempre havia alguém que fazia um discurso para homenagear os mortos. E mais tarde, o show mais desejado foi o da tarde, quando os jovens chegaram [...] porque eles eram muito hábeis em andar de bicicleta e pedalar no sentido oposto ao que você aprende a pedalar. Colocam as bundas no guidão e, portanto, não dirigem a rua à frente e conseguem movimentar os pedais fazendo acrobacias de circo [...] No entanto, havia crianças com menos sorte que eu do que nós. Os órfãos viveram, para quem, desde tenra idade, sentimos imensa pena, um grande choque. Choque que foi reforçado quando fomos para a escola, para a escola primária. E a chegada deles foi anunciada antes, porque, em vez dos sapatos, eles usavam dois tamancos de madeira. E lembro que com os órfãos que não eram poucos - houve grande solidariedade. Cada um de nós foi estritamente proibido de atravessar o limiar da cerca e entrar na praça. E essa cerca permaneceu, tornou-se um objeto muito rígido, fixado em minha memória, como um símbolo proibido. Esta é uma parte da minha infância vivida muito bem; muitos amigos, muitos jogos, muitas atividades. Mais tarde, com a crise de 1929, aos 10 anos, todos nos mudamos para a área pobre dos escritórios da região de Reggio Emilia (tradução nossa).

Outra estudiosa desta teoria, Milian Daiane Mendes Silva Ivo, informa-nos que, com a crise de 1929, Loris Malaguzzi se muda para um bairro popular de Reggio Emilia, devido às dificuldades econômicas enfrentadas por sua família. E mesmo sem grandes destaques na Escola Primária, termina os estudos dessa primeira etapa em 1930. As vivências consolidadas desde a infância, tais como a guerra, dificuldades financeiras irão compor a personalidade e os princípios pedagógicos de Loris Malaguzzi.

Conforme nos aponta Planillo (2020), no ano de 1930, Loris Malaguzzi ingressa no *Instituto Mestre Principessa* di Napoli, concluindo seus estudos em 7 anos. O ingresso na carreira de educador não foi algo decidido por Loris Malaguzzi, mas sim, um desejo de seu pai, como podemos perceber no trecho abaixo:

Que yo me adentrara en el camino de la enseñanza y me convirtiera en maestro de Primaria ya estaba escrito en la cabeza de mi padre. Lo mismo ocurrió con mi hermano. La elección no respondía a ninguna vocación ni real ni presunta. Simplemente indicaba la carrera más rápida para ganar un sueldo con el que mantenerse en la universidad (Malaguzzi *apud* Planillo, 2020, p. 28)³.

Loris Malaguzzi demonstrava não ter muito interesse pela educação, sendo essa formação essencial apenas para sua sobrevivência. Mesmo residindo em um bairro popular e de poucas posses, ele transitava entre os mais ricos e pobres de forma tranquila, participando de eventos sociais que ocorriam nas áreas nobres, fatos que marcaram sua adolescência e os estudos do magistério (PLANILLO, 2020).

Após terminar o magistério no ano de 1939, Loris Malaguzzi começa a trabalhar em uma escola primária localizada na cidade de Reggiolo e revela, “[...] ni ellos ni yo sabíamos nada. Entendí que aquella era una seducción irresponsable que me estaba abriendo las puertas de la profesión” (MALAGUZZI *apud* PLANILLO, 2020, p. 29)⁴.

Coincidindo com o início da guerra, aos 19 anos de idade, foi designado a trabalhar na cidade de Sologno di Villaminozo como professor e no ano de 1940 ingressa na Faculdade de Magistério da Universidade de Urbino, a única universidade gratuita para cursar Pedagogia. Em seguida, Loris Malaguzzi vai trabalhar na escola

³ Que eu entraria no caminho da docência e me tornaria um professor primário já estava escrito na cabeça do meu pai. A mesma coisa aconteceu com meu irmão. A escolha não respondeu a nenhuma vocação real ou presumida. Simplesmente indicava a forma mais rápida para ganhar um salário e assim, permanecer na universidade (tradução nossa).

⁴ “[...] nem eles nem eu sabíamos de nada. Entendi que era uma sedução irresponsável que estava me abrindo as portas da profissão (tradução nossa).

primária da Via Guasco, na região de Reggio. Ali irá descobrir o horror da guerra, convivendo com bombardeios, mortes, a fome, crianças mutiladas e órfãs e aos diversos funerais. Como afirmamos, essa experiência marcará sua vida e prática pedagógica (SILVA, 2021).

O próprio Loris Malaguzzi, reconhece, na sua vida e formação, três importantes lugares (Sologno, Villa Cella e a Libertação), espaços geográficos e formativos, que explica sua dedicação à educação. Somados a estes momentos e espaços, tem-se a guerra, no qual viveu experiências trágicas. Foi a partir deles e de suas experiências que foi possível investigar novas formas de se pensar a educação para as futuras gerações, a fim de garantir que novas guerras fossem evitadas (PLANILLO, 2020).

Assim, segundo Planillo (2020), por meio da experiência em Sologno, Malaguzzi, perceberá por meio de uma autoformação e longe dos ensinamentos engessados do instituto magistral, o prazer da profissão, inicialmente, não escolhida por ele. É neste momento de sua trajetória de vida e profissional que tomará consciência da virtude de se conviver com os alunos e alunas e começa a identificar elementos que se tornaram pilares de sua prática pedagógica, como a necessidade de se deixar o academicismo escolar, a relevância de se ter alegria e bom humor para aprender, a importância da formação continuada e a motivação e alegria que as crianças demonstram em aprender.

No ano de 1944, com 24 anos, Loris Malaguzzi se casou com Nilde Bonacini e teve um filho a quem deu o nome de Antônio. Durante o período de 1944 a 1947, ele abandonou o ensino na escola estatal e continuará trabalhando como professor, desta vez no ensino médio, na escola localizada na Via Guastalla em Reggio Emilia. Vale ressaltar, que após seis dias do término da guerra em 1945, Loris Malaguzzi inicia seu envolvimento no movimento de criação das escolas geridas pelas mães e pais, no vilarejo de Villa Cella como voluntário (PLANILLO, 2020).

A decisão de deixar o ensino nas escolas estatais partiu da sua insatisfação com o ensino ali proposto, que permitiam pouca inovação e originalidade. Ainda assim, ele inovou em suas práticas pedagógicas, substituindo o caderno de caligrafia por folhas em branco, para que o aluno e a aluna pudessem prosseguir livremente, aulas baseadas em perguntas, curiosidade e experiência. Ele buscava uma instituição educativa que fosse de qualidade – uma escola que penetrasse nas coisas e que se emocionasse ao aprender o conhecimento (PLANILLO, 2020).

Nas palavras de Malaguzzi, essas foram as razões pelas quais ele resolveu deixar o ensino nas escolas estatais:

[...] Após 7 anos ensinando em uma escola, decidi sair do meu emprego. O trabalho com as crianças fora gratificante, mas a escola, operada pelo estado, continuava seguindo seu próprio curso, aderindo à sua estúpida e intolerável indiferença para com as crianças, à sua atenção oportunista e obsequiosa, para com a autoridade e à sua esperteza auto-aproveitadora, empurrando um conhecimento pré-embalado (MALAGUZZI *apud* EDWARDS, GANDINI, FORMAN, 1999, p. 60).

De acordo com Planillo (2020), no ano de 1945, Loris Malaguzzi se filiou ao Partido Comunista Italiano (PCI). O partido reconhecerá o seu nível intelectual e cultural e o considerará como um importante interlocutor nas tomadas de decisões políticas dentro do ambiente escolar. Dentre outros ideais, o PCI estava voltado à qualidade do ensino nas escolas públicas e ele, por sua vez, defendia as escolas públicas municipais. Ainda segundo este autor, a Malaguzzi interessava experimentar as ideias na prática e reconstruir, a partir de agora, a educação de acordo com os ideais comunistas. Ele mesmo nos aponta o que o motivou a ingressar no PCI,

Y en este momento es cuando nacen algunas de las principales decisiones de mi vida. Me apunté al Partido Comunista. No sabía nada de política, ni de la Revolución de Octubre, ni de Marx, Lenin, Gramsci o Togliatti, pero estaba convencido que estaba de parte de los más débiles, de la gente que más esperanza tenía. Esta adhesión afectaba a mis facetas de hombre y de maestro (MALAGUZZI *apud* PLANILLO, 2020, p. 46)⁵.

Além de educador comprometido, Loris Malaguzzi foi jornalista. A necessidade de escrever, opinar e contribuir com as reflexões socioculturais e políticas, para ele, tornaram-se uma questão ética. Dessa forma, inicia sua carreira no jornal do Partido Comunista “*Progresso D’Italia*”, com objetivo de se opor às questões políticas e culturais vigentes. O jornalismo, para ele, era, também, uma forma de se atualizar das notícias e manifestar suas opiniões acerca das mesmas, escrevendo sobre suas reflexões culturais e educacionais de forma a integrar presente e futuro. Para fugir,

⁵ E é neste momento que nascem algumas das principais decisões da minha vida. Entrei para o Partido Comunista. Não sabia nada sobre política, sobre a Revolução de Outubro, Marx, Lenin, Gramsci ou Togliatti, mas me encontrava convencido de que estava do lado dos mais fracos, das pessoas que tinham mais esperança. Essa adesão afetou minha face de homem e de professor (tradução nossa).

segundo Silva (2021), da ortodoxia do regime Stalinista utilizava o pseudônimo de Lorma e, entre os anos de 1947 a 1952, escreve mais de 150 artigos que abordam os mais diversos assuntos: cultura, crítica de teatro e cinema, música, esportes, notícias diversas, histórias, crônicas, educação, dentre outros.

Outra atividade importante na vida de Loris Malaguzzi foi o teatro, sendo reconhecido como o promotor dessa atividade e da vida cultural na cidade. O teatro era, para ele, a oportunidade de encontro entre amigos e intelectuais, além de ser uma forma de entender que após a guerra, a cidade poderia recuperar seu espírito de sonhos e de fábulas. Não se tratava apenas de fazer teatro, mas de promover a formação cultural do público jovem e torná-lo crítico. Promoveu, assim, de 1953 a 1956, teatro para crianças e jovens chamado “*Teatro per Ragazzi*”. Nas obras apresentadas por Loris Malaguzzi, ele era o diretor e, nesta posição, podia discutir e refletir, além do que, aproveitava, entre uma leitura ou uma performance, provocar um confronto e um debate sobre o assunto, assim como fazia enquanto jornalista e professor (PLANILLO, 2020).

Na verdade, Loris Malaguzzi, era um defensor do teatro popular, pois acreditava que essa era uma forma de se elevar a cultura da população, de modo, que esta fizesse parte das massas e não apenas de um grupo privilegiado. O teatro era uma forma de intervir no tempo em que viveu e no momento contemporâneo. É a partir do teatro, com a encenação, que descobrirá as múltiplas relações da linguagem, da voz, do gesto, das luzes, das sombras e da poesia que tanto costumava narrar, onde encontrará novos significados para as coisas (PLANILLO, 2020).

Conforme nos aponta Silva (2021, p.30), ainda ao que se refere a importância do teatro, Loris Malaguzzi compreendia que, ao “[...] promover a arte e a cultura, permite-se que os seres humanos adquiram conhecimentos que os liberte da ignorância, da apatia e, conseqüentemente, transformem-se em sujeitos libertos da própria alienação”. Ou seja, para ele, era preciso que arte e a cultura chegassem ao povo para que este pudesse compreender o seu lugar, o seu valor e as suas lutas: que o teatro fosse uma manifestação do povo para o povo.

De acordo, com Planillo (2020), além das experiências como jornalista e o teatro, a pedagogia se apresenta na vida de Loris Malaguzzi com vários meandros, mas que ao final torna-se sua escolha de vida. Foi um percurso, considerado em parte acidental, já que havia sido uma imposição de seu pai, para que se tornasse professor,

mas, também, está relacionado aos vários acontecimentos e experiências da sua vida: Sologno, a Libertação, Villa Cella e a guerra. Podemos verificar a importância desses espaços e dos momentos vividos por Loris Malaguzzi, através da fala de Canovi (1998, p. 51),

Sologno es el lugar del mito: está en el fondo del pozo de los deseos, por lo que es un lugar inenarrable, inolvidable. Villa Cella es el lugar del homo faber, es el agua del pozo con la que quitarle la sed a todos (los de buena voluntad) y es la memoria colectiva, puesto que “ya no te abandona”. La Liberación es el rito de la transición, el idioma que permite narrarse, representarse, ser-en-el-mundo (CANOVI apud PLANILLO, 2020, p. 52-53)⁶.

Loris Malaguzzi, portanto, gostava de percorrer caminhos diferentes e dizia que passar por vários lugares promovia um enriquecimento, pois se vive diversas experiências culturais e sociais. Afirmava que a pedagogia precisava de outras forças colaterais para alcançar novos rumos, uma vez que, por meio dela se vivia, muitas vezes, experiências frustrantes e de poucas mudanças. (PLANILLO, 2020).

Em 1945, com fim da guerra, Loris Malaguzzi começará a participar da organização das escolas construídas pelas mães e pais por meio do movimento feminista e inicia seu trabalho assessorando as famílias do vilarejo de Villa Cella, participando, também, como professor formador em diversos cursos organizados com fins pedagógicos. Ao mesmo tempo, mantém seu trabalho como jornalista (PLANILLO, 2020).

Foi após deixar as aulas nas escolas estatais, em 1951, que Loris Malaguzzi vai à Roma estudar Psicologia no Centro Nacional de Pesquisa (CNR) e ao regressar a Reggio Emilia cria, para o município, um centro de saúde mental dirigido às crianças com dificuldades na escola. Centro este gerido com fundos ofertados pela cidade. Nessa época, Loris Malaguzzi irá se dividir entre o trabalho no centro de saúde mental e as aulas nas pequenas escolas dirigidas pelas mães e pais (EDWARDS, GANDINI, FORMAN, 1999).

Segundo nos aponta Planillo (2020), Loris Malaguzzi defendia a psicologia e a psiquiatria infantil como uma ciência autônoma que deveria se interessar pela infância

⁶ Sologno é o lugar do mito: está no fundo do poço dos desejos, tornando-se um lugar indescritível e inesquecível. Villa Cella é o lugar do homo faber, é a água do poço para saciar a sede de todos (os de boa vontade) e é a memória coletiva, pois “não te abandona mais”. A libertação é o rito da transição, a linguagem que permite se narrar, se representar, ser-no-mundo (tradução nossa).

e seus aspectos psíquicos, no sentido de analisar, prevenir e curar diversos problemas infantis, defendendo o amor pelas crianças. A psicologia teve um papel importante na vida de Loris Malaguzzi, pois, para ele era importante compreender a história de vida de cada criança e de sua família, e entende que a educação infantil depende, em grande parte, da formação social e cultural da família.

O centro de saúde mental para Loris Malaguzzi, ao contrário de outros, não deveria dar apoio apenas a escola e a família “normal”, mas sim garantir a inclusão de crianças com deficiência nas escolas, além de verificar suas habilidades motoras e linguagens expressivas. Outra experiência profissional de Loris Malaguzzi, foi a direção de uma escola para crianças deficientes, no período de 1958 até 1966. No entanto, no ano de 1966 tanto a escola quanto o centro de saúde mental encerram suas atividades, tendo em vista que as crianças atendidas nesses locais foram integradas às escolas infantis da cidade (PLANILLO, 2020).

As dificuldades econômicas para gerenciar as escolas construídas por meio das iniciativas populares e o desejo de que o novo modelo educacional fosse expandido, ocasionaram a mobilização do PCI, dos movimentos sociais e também de Loris Malaguzzi, para que estas pudessem ser administradas pelo governo municipal. Este importante teórico acreditava que as escolas mantidas pela municipalidade e geridas por um conselho escolar seriam mais igualitárias. Deste modo, no ano de 1963 nasceu a primeira Escola Infantil Municipal Reggio Emilia para meninos e meninas de 3 a 6 anos (SILVA, 2021).

Conforme Silva (2021), o movimento liderado pelo PCI obteve relevância em muitas cidades além de Villa Cella. E foi através dessas lideranças que em 1960 inicia-se “a revolução da escola municipal” que emergiu nas cidades do norte da Itália. Estas ações foram impulsionadas por movimentos sociais e políticos, principalmente, o movimento feminino, cujo objetivo principal era abertura de escolas municipais. Nessa época, já se havia construído a escola de Villa Cella e Loris Malaguzzi já estava à frente do projeto visto como excepcional para crianças pequenas.

Assim, conforme nos aponta Planillo (2020), as escolas construídas pela população sob auxílio da UDI e CLN, são, pois, um terreno fértil, de um novo ideal humano democrático, de um novo sentido de vida e fermento de uma nova pedagogia relacional que, tanto falara e praticara Loris Malaguzzi. A primeira escola municipalizada recebeu o nome de Robson em homenagem às aventuras de Daniel

Defoe. A criação da mesma foi um marco importante pois, era a primeira vez na Itália que a população havia criado uma escola laica para crianças pequenas, já que até então, a igreja exercia o domínio sobre o ensino. As famílias queriam escolas que fugissem das práticas de caridade, que funcionava apenas como guarda e proteção de crianças e desejavam que elas fossem livres de práticas discriminatórias (EDWARDS, GANDINI, FORMAN, 1999).

Segundo (Planillo, 2020), no mesmo ano que ocorre a municipalização das escolas, Loris Malaguzzi que fazia parte do centro de saúde mental e era também coordenador da “*scuole dell’infanzia*”, participa de um congresso intitulado “*L’alunno, la classe, il maestro nella dinamica educativa secondo le esperienze della psicopedagogia*”⁷. Neste evento lhe questionam sobre o que é educação, ao passo que o mesmo responde, que a educação é uma ação sociocultural carregada de valores filosóficos, históricos, metodológicos e didáticos. E complementa que para se educar é preciso acreditar que a infância não é uma tábula rasa, sendo necessário saber observar e interpretar.

Naquele momento, Loris Malaguzzi, faz uma reflexão a respeito da pedagogia como sendo um sistema de relações sociais, intelectuais e afetivas. Sobre o desenvolvimento cultural refletia-o como uma complexidade sócio emocional e considerava muito importante o respeito à unidade e ao protagonismo da infância e que neste sentido estava a importância do respeito aos interesses, a alegria e ao prazer das crianças em aprender (PLANILLO, 2020).

Corroborando com as ideias elencadas no congresso e com a construção das escolas pelas mães e pais, agora municipalizadas, os ideais de Loris Malaguzzi se destinam a preservar valores importantes a sua prática pedagógica, conforme podemos verificar em sua fala,

As experiências do passado que buscávamos preservar eram o contato humano e a ajuda recíproca, a sensação de realizar um trabalho que revelasse (por meio das crianças e das famílias) motivações e recursos desconhecidos e uma consciência dos valores de cada projeto e de cada escolha para serem usados na realização de atividades completamente distintas. Queríamos reconhecer o direito de todas as crianças serem protagonistas e a necessidade de apoiar a sua curiosidade espontânea em alto nível. Tínhamos de preservar a nossa decisão de aprender com as crianças, com os eventos e com as

⁷ O aluno, a turma, o professor na dinâmica educacional segundo as experiências da psicopedagogia (tradução nossa).

famílias, ao máximo dos nossos limites profissionais, e nos prepararmos para trocar de ponto de vista para que jamais tivéssemos certezas demais (MALAGUZZI *apud* EDWARDS, GANDINI, FORMAN, 1999, p. 63 e 64).

A experiência vivida em Villa Cella, constituem elementos importantes em sua vida que acabaram por consolidar sua formação, seu pensamento e sua obra pedagógica. Primeiro, ele percebe e acreditou que o povo - as pessoas juntas - podiam construir e gerenciar uma escola, fora dos padrões institucionais. Para isso, essencial era a convicção e a união ideológica de várias pessoas, sobretudo das mulheres, que tiveram papel importante na sistematização deste projeto. Segundo, com a abertura das primeiras escolas municipais, Loris Malaguzzi, buscará construir uma escola diferente, mas sempre ligada à participação e a gestão social dos cidadãos, e de todas as forças políticas, mas sobretudo com as crianças sendo o centro do processo. E em terceiro lugar, compreende que a escola, mais precisamente as escolas para crianças pequenas, são muito mais que locais de aprender e ensinar. Trata-se de um ambiente sócio-ideológico para criar relações, construir coletividade, praticar a democracia e viver a humanidade (PLANILLO, 2020).

A proposta das escolas de Villa Cella era de que os alunos e alunas, professoras e mães e pais fossem os protagonistas dentro do ambiente escolar. As escolas para as crianças deveriam ser confortáveis. Quanto aos professores, era necessária uma mudança na identidade da educadora e do educador, de forma que lhes fosse permitido sair do anonimato, ocupando espaços antes preenchidos por freiras, retirando-os da solidão e do caráter autoritário.

Foi assim que Loris Malaguzzi, continua assessorando mães, pais e educadores a lutarem por escolas em que pudessem educar as crianças pequenas, coordenando experiências dentro de sua visão de educação, incentivando a comunidade escolar a lutar por instituições cujos princípios coadunassem com os que ele acreditava, participando dos debates junto ao Partido Comunista Italiano e aos políticos nele atuantes e dando treinamentos que considerava essenciais para os educadores atuarem dentro de uma nova proposta de escola para os infantis.

E foi após um intenso período de lutas e reivindicações por parte do movimento feminino em sua luta por escolas para as crianças menores que no ano de 1971 na Itália, cria-se a Lei nº1.044 com objetivo de atender aos direitos das crianças e

institucionalizar os serviços sociais e educacionais para meninos e meninas menores de três anos, criando a primeira creche municipal.

A lei garantia ainda a assistência adequada à família e buscava satisfazer as necessidades conjunta das mulheres, que optavam pela maternidade quanto pelo trabalho, bem como das crianças que cresciam na família. Além de tornar responsável o governo municipal italiano a tarefa de normatizar regulamentos, fazer pedidos de financiamentos e a construção de centros de cuidado infantil (SILVA, 2021).

Faria (2007), nos aponta que após a criação das creches e o envolvimento entre adultos, escolas e crianças, Loris Malaguzzi, propunha a vivência de uma nova pedagogia que revolucionava a cidade em que apresenta como grande novidade, a criação dos ateliês, que nasce junto aos projetos de educação infantil. Os ateliês tinham um papel integrador, que aliado às intenções educativas fazia nascer uma educação infantil que concebia a criança como sendo portadora de história, capaz de múltiplas relações, construtora de culturas infantis e, portanto, sujeito de direitos.

Ressalta-se ainda, que a experiência educativa de Reggio Emilia que tem como seu idealizador Loris Malaguzzi, irá instituir a pedagogia das relações, a pedagogia da escuta, a pedagogia das diferenças.

A criação das escolas de Reggio Emilia possibilitou, pois, a Loris Malaguzzi a criação de um sistema que englobava um conjunto singular e inovador ao que se refere às características filosóficas, de currículo e pedagogia, método de organização escolar e arquitetônico do ambiente. Além de incentivar o desenvolvimento intelectual das crianças a partir de representações simbólicas, de modo que eles fossem encorajadas a explorar seu ambiente e a expressar a si mesmas por meio de múltiplas linguagens, incluindo: palavras, movimento, desenhos, pinturas, montagens, esculturas, teatro de sombras, colagens, dramatizações e música (EDWARDS, GANDINI, FORMAN, 2016).

Ainda que muito atuante e um pensador importante no campo Educacional, para Faria (2007), Malaguzzi se diferencia de outros pensadores clássicos que discutem a pedagogia da infância, por apresentar uma escassa produção teórica relacionados aos seus inúmeros avanços conceituais. Por outro lado, toda a sua formulação e luta pela implementação de políticas no campo educacional, voltado para crianças, práticas pedagógicas, formação de professores e profissionais que atuavam na área da educação infantil pública fora documentada por ele. E neste sentido, deixou registrado uma ampla documentação em que sistematiza não apenas a forma como a educação

deveria se dar, mas todo o processo de trabalho e atuação que tivera como educador. Educador que não concebia a separação entre teoria e prática. Vejamos:

Com a visão marxista, o comunista Malaguzzi partia do pressuposto de que a educação não é neutra, pois ela tanto reproduz quanto transforma a realidade. Apaixonado pela educação, desafiado a inovar constantemente, elaborou e coordenou a construção de uma pedagogia singular, que não está nos livros (...) Nem triste nem melancólica, sem separar a teoria da prática e, mesmo sem escrevê-la academicamente, documentou e divulgou-a. A documentação tornou-se metodologia que sistematiza essa atividade humana. Para ele, a pedagogia é um motor para a transformação política e a documentação favorece o seu confronto público (FARIA, 2007, p. 278).

Outro diferencial refere-se a sua dedicação como pensador sobre a educação de crianças pequenas de 0 a 3 anos (creches) e de 3 a 6 anos (pré-escolas) e seu empenho na atuação na administração pública, haja vista que ele foi secretário de educação de Reggio Emilia (FARIA, 2007).

Promotor de uma filosofia da educação inovadora, segundo os vários teóricos que o estudaram, com vistas à valorização da criatividade e dos atores nela envolvidos, Loris Malaguzzi inaugura uma nova forma de se olhar para a educação infantil e principalmente, para a criança. Dedicou-se a romper paradigmas e estigmas preconceituosos que envolvem a infância, problematizando as ciências em contraposição com a realidade. Colocou a criança como ser potente, protagonista de suas ações, sujeito de direitos e também vontades, retirando-a de um mundo adultocêntrico, mostrando a todos e todas que a criança é feita de “cem linguagens”.

Buscava a equidade e não um modelo de educação redentora, para superar as desigualdades, propondo uma educação igualitária a todos e todas. Acreditava que a educação não era neutra, pois ela é capaz de transformar a realidade. E por fim, tornou-se um apaixonado pela educação, estando constantemente envolvido na construção de uma pedagogia que deve ser o motor da transformação política e social do mundo.

Desta maneira, inundados pela história de Loris Malaguzzi, nos dedicaremos a seguir a compreender quais os teóricos que influenciaram seu pensamento pedagógico, a fim de contribuir com a sistematização e consolidação da pedagogia da escuta.

2.2 Loris Malaguzzi: teóricos que o influenciaram

Em busca de novos propósitos para se pensar a educação de crianças em Reggio Emilia e fundamentar sua pedagogia, Loris Malaguzzi primeiro diretor pedagógico das escolas municipais desta região da Itália aprofunda seus estudos tendo como inspiração diversos teóricos e correntes filosóficas importantes. Assim como nos aponta Edwards, Gandini, Forman (2016, p. 33):

A experiência de Reggio Emilia de educação infantil se baseia em um conjunto distinto, coerente e evolutivo de pressupostos e perspectivas extraídos de quatro tradições intelectuais importantes: as vertentes européia e americana da educação progressista, o construtivismo de Piaget e as psicologias sócio-históricas de Vygotsky, as políticas de reforma italianas pós-guerra e a filosofia europeia pós-moderna. Elas estão todas unidas com elementos passados e presentes da história e da cultura, tais como as fortes tradições regionais e a democracia participativa – ou seja, alianças entre cidadãos por solidariedade e cooperação.

Deste modo, a experiência pedagógica de Reggio Emilia se consolida através de teorias e conceitos vários, refletindo e experimentando para que se pudesse criar e construir os seus próprios significados e implicações para a prática pedagógica. Neste sentido, durante entrevista a Edwards, Gandini, Forman (1999), Loris Malaguzzi relata como se constituiu o pensamento teórico que norteou o trabalho de Villa Cella:

Quando alguém pergunta de que maneira iniciamos, de onde viemos, quais as fontes de nossa inspiração, e assim por diante, não podemos evitar a citação de uma longa lista de nomes. E quando contamos sobre nossas origens humildes e ao mesmo tempo extraordinárias, e tentamos explicar que a partir dessas origens extraímos teóricos que ainda apoiam nosso trabalho, percebemos muito interesse e não incredulidade. É curioso (mas não injustificável) quão rígida é a crença de que as ideias e as práticas educacionais podem derivar-se apenas de modelos oficiais ou de teorias estabelecidas (EDWARDS, GANDINI, FORMAN, 1999, p. 68).

Ainda neste sentido, Malaguzzi nos aponta:

As nossas teorias vieram de diferentes campos e meditamos nelas, assim como nos eventos que realizamos com nossas próprias mãos. Mas uma teoria unificadora da educação que resuma todos os fenômenos da educação não existe (nem jamais existirá). Contudo, realmente temos um núcleo sólido na nossa abordagem em Reggio Emilia, que vem diretamente das teorias e experiência da educação

ativa e se realiza em imagens particulares da criança, do professor, da escola, da família e da comunidade. Juntos, eles produzem uma cultura e uma sociedade que conectam, de maneira ativa e criativa, tanto o crescimento individual quanto o social (EDWARDS, GANDINI, FORMAN, 2016, p. 102).

Ou seja, uma gama de pensadores progressistas e ocupados em pensar a educação, o desenvolvimento humano, a filosofia, dentre outras temáticas importantes, marcam o universo de estudos de Malaguzzi. Teóricos como: Marx, Henri Wallon, Edward Chaparède, Ovide Decroly, Anton Makarenko, Lev Vigotski, Erik Erikson, Urie Bronfenbrenner, Pierre Bovet, Adolf Ferrière, Celestine Freinet e Piaget, Wilfred Carr, David Shaffer, Kenneth Kaye, Jerome Kagan, Howard Gardner, o filósofo David Hawkins, Serge Moscovici, John Dewey, Charles Morris, Gregory Bateson, Heinz Von Foerster e Francisco Varela.

Segundo Planillo (2020), ler e estudar para Loris Malaguzzi significava confrontar criticamente as ideias dos autores com as suas próprias. Assim, ele costumava a partir das ideias de grandes teóricos construir novas aplicabilidades a partir da experiência de Reggio Emilia, bem como fundamentar a nova pedagogia que se desenhava em sua mente e pensamento. A pedagogia Malaguzziana, portanto, vai se construindo a partir das diversas leituras e anotações realizadas por Malaguzzi, sendo pouco comum, segundo Planillo (2020, p. 304), o uso de citações de autores que lhe serviram de inspiração. Vejamos:

Escribía y tomaba notas en diversos cuadernos reversibles (escritos por uno y por otro lado girándolos) en los que recogía el pensamiento de los autores, pero traducidos a su idioma. Eran notas a las que recurrir —su fuente— en diversos momentos para usos muy distintos. Los libros para Malaguzzi eran la posibilidad de la libertad y de la transgresión. No eran las cadenas o ataduras a ningún pensamiento. Odiaba a los que llamaba citacionistas, sobre todo el citacionismo académico universitario. Y él ha sido criticado, en algunas ocasiones, por no citar sus fuentes⁸.

⁸ Escreveu e tomou notas em vários cadernos reversíveis (escritos de um lado e virados do outro) nos quais recolheu os pensamentos dos autores, mas traduziu para a sua língua. Eram notas a serem consultadas - sua fonte - em vários momentos para usos muito diferentes. Livros para Malaguzzi eram a possibilidade de liberdade e transgressão. Eles não eram as correntes ou laços para qualquer pensamento. Ele odiava o que chamava de citacionistas, especialmente o citacionismo acadêmico universitário. E foi criticado, em algumas ocasiões, por não citar suas fontes (tradução nossa).

Ainda conforme, Planillo (2020), Malaguzzi fez poucas referências a suas inspirações e uma das poucas concessões encontradas se verifica na entrevista publicada no livro *“I cento linguaggi dei bambini”*, de Carolyn Edwards, Lella Gandini e George Forman. Assim, conforme a fala de Loris Malaguzzi durante entrevista a Edwards, Gandini, Forman, 1999:

Por 20 anos sob o fascismo, o estudo das ciências sociais fora suprimido e teorias e experiências européias e americanas excluídas. Essa espécie de isolamento estava desaparecendo nos anos 60. Os trabalhos de John Dewey, Henri Wallon, Edward Chaparède, Ovide Decroly, Anton Makarenko, Lev Vygotsky e, posteriormente, também de Erik Erikson e Urie Bronfenbrenner tornavam-se conhecidos. Além, disso, estávamos lendo *The New Education*, por Pierre Bovet e Adolf Ferrière, e aprendendo sobre as técnicas de ensino de Celestine Freinet na França, sobre o experimento educacional progressista da Dalton School de Nova Iorque, e sobre as pesquisas de Piaget e colegas em Genebra (EDWARDS, GANDINI, FORMAN, 1999, p. 69).

Em outro momento da entrevista Malaguzzi discorre:

Nos anos 70, atentávamos a uma segunda onda de eruditos, incluindo psicólogos como Wilfred Carr, David Shaffer, Kenneth Kaye, Jerome Kagan, Howard Gardner, o filósofo David Hawkins e teóricos como Serge Moscovici, Charles Morris, Gregory Bateson, Heinz Von Foerster e Francisco Varela, mais aqueles que trabalhavam na área da neurociência dinâmica. A partir dessas fontes, recebemos ideias que persistiram e outras que não duraram muito - tópicos para discussão, razões para descobrirmos conexões, discordância com as mudanças culturais, ocasiões para debates e estímulos para conformarmos e expandirmos as práticas e valores (EDWARDS, GANDINI, FORMAN, 1999, p. 70).

Assim, diante da exposição dos diversos teóricos e teorias que influenciaram a constituição da Pedagogia da Escuta, a Pedagogia das Relações e a Pedagogia das Diferenças proposta por Loris Malaguzzi, nos dedicaremos a compreender a influência de alguns pensadores que elegemos como importantes dentro desta pesquisa, levando em consideração a fala de Rinaldi (2016, p. 501) quando nos aponta os principais teóricos que influenciaram a pedagogia de Reggio Emilia: “essa experiência nasceu internacional em suas teorias. Desde o início, seguimos Agazzi, Montessori e outros italianos, mas também Piaget, Dewey e o marxista Vigotski.”

Dentre os vários pensadores que o influenciaram apontados nos parágrafos anteriores, deteremos nosso olhar a alguns deles e, neste sentido, ressaltamos a

importância do pensamento de Karl Marx para a consolidação da prática pedagógica de Loris Malaguzzi.

Para compreender a influência de Karl Marx no pensamento de Loris Malaguzzi, iniciaremos nossa discussão por meio da fala de Planillo (2014), quando este nos aponta que para este teórico política, pedagogia e o perfil das educadoras e dos educadores é compromisso político indissociável. Assim, este autor afirma que a obra e o pensamento Malaguzziano é composto por três elementos: a ética, a estética e a política, estes em conjunto constroem a evolução do pensamento desse teórico:

Tras esta declaración, puede parecer injusto separar ética, estética y política. Es, en parte, cierto. No existe una ética sin estética ni sin actuación política; al igual que no se puede comprender una estética o una política sin los otros ingredientes. Son elementos entrelazados y entramados (PLANILLO, 2014, p. 46)⁹.

Deste modo, estes conceitos são igualmente relevantes, na proposta de Loris Malaguzzi, pois a pedagogia é sempre política e ambas estabelecem uma relação social e cultural; escola e educação são aspectos fundamentais de transformação social e, a participação e a gestão social são formas de intervenção política da escola na cidade e da cidade na escola (PLANILLO, 2014).

Dito isto, compreendemos a importância da filiação de Malaguzzi ao Partido Comunista Italiano logo ao final da segunda guerra. O contexto social, político e econômico, além dos anseios em busca de uma educação para todos e todas, fora dos moldes católicos assistenciais, é o que o leva a crer que esta era a melhor decisão. Seu objetivo não era tornar-se um político, mas fazer política no sentido amplo. Desta forma Malaguzzi, afirma:

Entendía que lo imposible era una categoría que necesitaba revisión. Había que tener en cuenta el final de la guerra, la lucha partisana, la liberación, la primavera de mayo, las conciencias renovadas, la esperanza. Me gustaba incluso reírme con la sabiduría de Marx, “El hombre construye su propia historia, pero no lo hace según su voluntad” (MALAGUZZI *apud* PLANILLO, 2020, p. 40)¹⁰.

⁹ Depois dessa afirmação, pode parecer injusto separar ética, estética e política. É, em parte, verdade. Não há ética sem estética ou sem ação política; assim como você não pode entender uma estética ou uma política sem os outros ingredientes. São elementos entrelaçados (tradução nossa).

¹⁰ Compreendi que o impossível era uma categoria que precisava de revisão. Era preciso levar em conta o fim da guerra, a luta partidária, a libertação, a primavera de maio, as consciências renovadas, a esperança. Eu até gostava de rir da sabedoria de Marx: “O homem faz sua própria história, mas não a faz segundo sua vontade” (tradução nossa).

Dessa maneira, considerando o pensamento de Marx, as mudanças acontecem, não segundo as nossas escolhas, e sim, por meio das situações que lhes são impostas, Malaguzzi se propõe a mudar a trajetória do vilarejo de Villa Cella, por meio de uma política que considere as questões sociais de seu povo e que tragam para o centro das discussões e das lutas o respeito às crianças.

Conforme Planillo (2014), outro aspecto relevante na atuação política de Malaguzzi, encontra-se na luta pela *Scuole dell'infanzia* e dos *Asili Nido*, fruto de lutas populares e reivindicações de movimentos sociais. Para Malaguzzi, a pedagogia e a educação se consolidam no campo político. Ressalta-se também a importância da atuação política dos profissionais da educação, pois para ele, os educadores como sujeitos históricos que são participam da história e podem contribuir para acrescentar dignidade à sua profissão. Assim, “o aprofundamento nos debates acerca das questões educacionais leva o professor a interagir e produzir uma cultura política e não ser um mero executor de tarefas a serviço do estado” (SILVA, 2021).

Planillo (2014) nos afirma que, a pedagogia Malaguzziana, é política devido ao seu compromisso social e cultural com os direitos da criança – sujeitos que são da história e que podem e precisam serem protagonistas de suas vidas. Um compromisso que se percebe através de sua prática pedagógica e na crença de que a escola e a educação são aspectos fundamentais da transformação, por meio da participação e da gestão social como formas de intervenção da escola na cidade e da cidade na escola.

Assim, segundo Silva (2021), será por meio da relação entre política e pedagogia que a obra de Malaguzzi terá uma identidade cultural. Afirmando que, ideologicamente, ele se declara próximo a teoria marxista ao defender uma cultura de caráter social que nasce do povo e é promovida pelo povo para não construir lacunas culturais que pertencem a uns poucos privilegiados. Ou seja, a educação pode contribuir na luta de classes. Uma luta em favor da classe desprivilegiada da sociedade.

Ao considerar a importância da participação do educador no processo de orientação da criança em relação à busca pela aprendizagem, Loris Malaguzzi irá buscar nos estudos do psicólogo russo marxista Vigotski, as reflexões necessárias que possam orientar a sua prática, de forma que: “ Vigotski nos lembra de como o pensamento e a linguagem operam em conjunto para formar ideias e criar um plano de ação e depois executar, controlar, descrever e discutir essa ação. Essa é uma ideia

preciosa para a educação” (MALAGUZZI *apud* EDWARDS, GANDINI, FORMAN, 2016, p. 101).

E assim, a partir desta concepção entre pensamento e linguagem mediada por ferramentas culturais e por símbolos é que Malaguzzi irá ampliar a ideia de linguagem para o que se compreende como “as cem linguagens da criança”.

Malaguzzi irá buscar na teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), - conceito fundado por Vigotski, fundamentos que consolidam a discussão acerca da relação entre adulto e criança no processo do ensino aprendizagem. Conforme, Pimentel (2007) a ZDP é concebida em uma perspectiva multidirecional, dialógica e não-etnocêntrica e resulta das interações mediadas culturalmente, através das quais se instauram áreas de desenvolvimento potencial. Assim segundo Vigotski, “a ZDP determina que a aprendizagem ocorre sempre em função de ações em parceria, pelo auxílio de outra pessoa mais experiente, capaz de propor desafios, questionar, apresentar modelos, fornecer pistas e indicar soluções possíveis (VYGOTSKY *apud* PIMENTEL, 2007, p. 225).

Dessa maneira, baseado no pensamento de Vigotski sobre a ZPD, legitima-se a participação dos adultos no processo de aquisição do conhecimento e desenvolvimento das diversas linguagens por parte da criança. Para tal, Malaguzzi (1999, p. 96), aponta: “o adulto pode e deve emprestar às crianças seu julgamento e conhecimento. Contudo, é um empréstimo com uma condição, especificamente, de que a criança preste a devolução.” Devemos ter claro, que a teoria de Vigotski considera que o aprendizado da criança se inicia antes mesmo de ela frequentar a escola, pois ela já possui uma história e conhecimentos prévios (NOGUEIRA, LEAL, 2015). Vejamos o que afirma Malaguzzi sobre este assunto:

É inútil afirmar que a prontidão da criança é muito difícil de observar. Ela já pode ser vista! Precisamos estar preparados para vê-la, pois tendemos a ver apenas aquilo que já esperamos. Mas também não podemos ter pressa. Frequentemente, tendemos a nos tornar escravos do relógio, um instrumento que falsifica o tempo natural e subjetivo das crianças e dos adultos (MALAGUZZI *apud* EDWARDS, GANDINI, FORMAN, 2016, p. 101).

Assim, o adulto deve promover meios e formas da criança se desenvolver, estar atento ao seu progresso e as suas dificuldades, manter-se disposto a enxergá-la e ouvi-la, verdadeiramente.

Outra inspiração importante na consolidação da pedagogia Malaguzziana, foi John Dewey naquilo que diz respeito ao processo ativo da criança na construção do conhecimento. Para Dewey, o conhecimento é construído na criança por meio das atividades, com experimentações pragmáticas e livres, e com a participação nas atividades (RINALDI, 2021).

Segundo Edwards; Gandini; Forman (2016), a educação para criança pequena em Reggio Emilia consegue traduzir o pensamento progressista de Dewey, já que na educação a criança encontra-se no centro do processo de aprendizagem. Assim, uma das ferramentas mais utilizadas nas escolas é o uso de projetos, segundo Pinazza (2007, p. 84), “o trabalho de projetos pode ser considerado uma das mais fortes expressões da proposta de educação pela experimentação e pela investigação, defendida por Dewey.”

Deste modo, nas escolas de Reggio Emilia destaca-se o potencial intelectual, emocional, social e moral de cada criança, de forma que seja cuidadosamente cultivado e orientado. Assim, um dos principais recursos didáticos dentro da pedagogia de Loris Malaguzzi é o uso dos projetos como uma maneira de envolver as crianças em trabalhos de longa duração, realizados em um contexto belo, saudável e pleno de amor (EDWARDS, GANDINI, FORMAN, 2016, p. 17).

Durante entrevista a Edwards; Gandini; Forman (2016), Malaguzzi expõe a importância dos projetos na perspectiva educacional de Reggio Emilia,

Nós usamos projetos porque depender das capacidades e dos recursos das crianças expressa a nossa visão filosófica. Ou a escola é capaz de se transformar continuamente em resposta às crianças ou ela se torna algo que vai e volta, vai e volta e permanece no mesmo lugar (EDWARDS, GANDINI, FORMAN, 2016, p. 110-111).

Dessa maneira, dentro dos projetos a criança é a investigadora, a protagonista. O educador tem o papel de orientar sobre quais caminhos podem ser percorridos, observando e ouvindo as crianças, já que elas constantemente sugerem o que lhes interessa e o que gostariam de explorar de forma mais aprofundada. Neste sentido, conforme a teoria deweyana, as atividades da criança devem se apoiar no princípio do aprender fazendo (PINAZZA, 2007). Corroborando este pensamento, Dewey (1959), afirma que os projetos permitem a apresentação de

problemas típicos que devem ser resolvidos por reflexão e experimentação pessoal e pela aquisição de conteúdos definidos do conhecimento capazes de levar, mais tarde, a noções científicas mais especializadas. (...) Trabalhar em projetos significa planejar um trabalho inteligente e consecutivo que propicie uma familiaridade da criança com os métodos investigativos e com a experimentação (DEWEY *apud* PINAZZA, 2007, p. 86).

Deste modo, conforme Westbrook (2010), a educação para democracia no pensamento de Dewey coincide com a teoria e a prática pedagógica de Loris Malaguzzi, pois encontra-se na proposta de uma escola que propicie à criança um espaço em que seja como um extensão de sua casa, para que assim seja possível a ela tornar-se um cidadão com consciência do seu pensamento e de seu pertencimento e para qual contribua com a sociedade.

Assim, podemos considerar que as principais contribuições da teoria de Dewey frente a pedagogia de Loris Malaguzzi, encontram-se nos referenciais que envolvem a imagem da criança, o uso de projetos como recurso didático, a valorização do ambiente e a criança como protagonista.

Maria Montessori (1870-1952), educadora, médica e pedagoga italiana, foi outra teórica importante que influenciara a Pedagogia Malaguzziana. Segundo Angotti (2007), a teoria de Montessori encontra-se consolidada na pedagogia científica, fundamentada na educação sensorial e implementada sob os princípios do método experimental. As discussões que envolvem a criança, sua liberdade, autonomia e desenvolvimento fazem parte de suas preocupações e fundamentam a sua luta. A escola na pedagogia montessoriana tem por objetivo garantir as manifestações espontâneas e da personalidade da criança, de modo que elas permitam um desenvolvimento livre da atividade no ser humano em sua infância.

Já o educador, segundo Angotti (2007), dentro da pedagogia de Maria Montessori, terá o papel de aprender com a criança e sobre a criança, através da observação atenta de seus períodos sensíveis, interesses e necessidades, de modo que se permita o aflorar de seu potencial latente e da satisfação dos mesmos. Dessa maneira o educador para Montessori (1936),

Trata-se do professor passivo, que perante a criança suprime o obstáculo constituído pela sua própria personalidade, que apaga a sua autoridade para que possa desenvolver-se a atividade da criança e se mostra plenamente satisfeito quando a vê trabalhar sozinha e

progredir, sem atribuir mérito a si próprio (MONTESSORI *apud* ARAÚJO; ARAÚJO, 2007, 123).

Outro diferencial dentro da teoria Montessoriana relaciona-se ao espaço e a sua composição, de forma que a organização do ambiente proporcione meios para que a criança possa se desenvolver e se relacionar. A escolha do mobiliário também é algo importante, essa por sua vez, deve contemplar as necessidades da criança bem como promover sua autonomia.

As mesas, as cadeiras, as pequenas poltronas, leves e transportáveis, permitirão à criança, escolher a posição que lhe agrada; ela poderá, por conseguinte, instalar-se comodamente, sentar-se em seu lugar: isto lhe constituirá, simultaneamente, um sinal de liberdade e um meio de educação (MONTESSORI *apud* SILVA, 2021, p. 56)

Assim, numa Itália sob o regime fascista a pedagogia de Montessori irá se diferenciar dos ideais educacionais da época: “os princípios de autonomia, liberdade e atividade não se coadunam com os ideais de controle e subordinação ao espírito nacionalista desenvolvido por Mussolini” (ANGOTTI, 2007, p. 105). E é neste sentido que Loris Malaguzzi (1999), nos aponta que a teoria montessoriana em um primeiro momento será agraciada e depois colocada em escanteio pelo regime fascista em razão de sua abordagem científica à pedagogia e também por não atender aos propósitos católicos.

Loris Malaguzzi em uma de suas falas afirma que no início da consolidação do trabalho desenvolvido em Reggio Emilia, se apoiaram no trabalho de Maria Montessori, dizendo “ela é nossa mãe, mas como todos os filhos, tivemos de nos tornar independentes da mãe” (MALAGUZZI *apud* RINALDI, 2021, p. 29). Assim, corroborando a fala de Malaguzzi, Planillo (2020), nos afirma que no início das escolas autogeridas pelos pais o método “Opera Montessori”, orientava a formação dos educadores que se propunham a trabalhar nos novos espaços educacionais sob a orientação de Loris Malaguzzi.

Porém, a teoria montessoriana não se limita apenas aos momentos de formação dos educadores em Reggio Emilia, Malaguzzi busca nela incorporar aos seus pensamentos acerca do protagonismo da criança uma nova abordagem para a aprendizagem dentro de sua teoria. Assim, conforme nos aponta Silva (2021),

Nessa direção, Loris busca, na pedagogia de Maria Montessori, um conceito de aprendizagem pautado nas potencialidades da criança, em que o professor não tem mais o papel central ou é a figura que detém o conhecimento. Um projeto pedagógico nascido da ideia de uma criança social. A ideia do papel ativo da criança no processo de aprendizagem, a ideia de educação como um ambiente aberto e coletivo (SILVA, 2021, p. 55).

Silva (2021) nos afirma que Loris Malaguzzi e Maria Montessori zelavam por uma pedagogia do espaço como elemento essencial para o desenvolvimento do protagonismo infantil. Assim de acordo com Gandini (2016), professora visitante e consultora norte-americana pela Disseminação da Abordagem Reggio Emilia, o espaço na teoria malaguzziana é compreendido como:

As estruturas, os materiais escolhidos e a sua organização atraente, conforme disposta pelos professores, tornam-se um convite aberto à exploração. Tudo é cuidadosamente escolhido e disponibilizado com a intenção de criar comunicação, assim como trocas e interações entre pessoas e coisas em uma rede de possíveis conexões e construções. Esse processo envolve todos em diálogo e oferece ferramentas, materiais e estratégias conectadas com a organização do espaço para estender ou relançar essas ideias, combiná-las ou transformá-las (GANDINI, 2016, p. 451).

Ainda segundo Silva (2021), Malaguzzi e Montessori comungam de um mesmo ideal que considera a criança e seus potenciais desde o nascimento acreditando que desde que sejam dados recursos e oportunidades de desenvolvimento, a criatividade pode aflorar e assim se manifestam as diversas linguagens da criança.

No ano de 1922, o regime fascista dispensou os estudos de Montessori e promoveu reformas que contemplavam os interesses da igreja Católica. Deste modo, o método oficial adotado pelo governo italiano para o ensino de crianças pequenas no início do século XX, será o das irmãs Agazzi. O método Agazzi, pretendia formar crianças capazes de agir por iniciativa própria, ele também reunia aspectos econômicos favoráveis à sua utilização nas escolas italianas, pois utilizava recursos e materiais que eram acessíveis à população (SILVA, 2021). Segundo Planillo (2020), o método Agazzi, se diferencia da teoria de Maria Montessori por se dedicar às questões filosóficas-religiosas, somando-se a isso, o objetivo era ajudar crianças carentes e oferecer serviços de custódia.

No entanto, podemos verificar que alguns aspectos presentes na teoria de Malaguzzi, podem ser observados na proposta das irmãs Agazzi: “resultan

importantes, también, la relación con la familia, los materiales cotidianos que están en los bolsillos de los niños y niñas, y las actividades manuales, las de la vida práctica, el dibujo, el canto, los trabajos tranquilos o los de movimiento¹¹” (PLANILLO, 2020, p.74).

Todavía, Malaguzzi afirmava que as práticas educacionais não deveriam tornar-se refém de apenas um modelo oficial, de modo que a pedagogia possa se prender a excessivas certezas. Para ele, a pedagogia deveria conhecer o seu potencial bem como suas dificuldades para que assim possa traduzir seus ideais na prática (SILVA, 2021).

Loris Malaguzzi (1999), retrata em sua prática e trajetória, o desejo de construir uma escola com função crítica e reformadora, longe da superficialidade e da rotina que envolvem apenas aspectos de guarda e cuidado. Revela ainda, o quão importante é considerar as realidades administrativas, legais ou culturais ao se utilizar as teorias e estudos de pensadores/as clássicos/as.

Assim, pudemos compreender mais uma vez que a forma de se compreender os sujeitos e a criança e suas potencialidades marcam o pensamento desses estudiosos e marcaram a Pedagogia da Escuta proposta por Malaguzzi. Passamos agora a discutir os pressupostos gerais da teoria malaguzziana.

2.3 A Pedagogia da Escuta de Loris Malaguzzi: Constituição e pressupostos gerais

Como nos apontou Faria (2007), Loris Malaguzzi foi um estudioso que fugia aos padrões clássicos acadêmicos, sem grandes publicações bibliográficas, a exemplo de livros. Por sua vez, todas as suas concepções e experiências no campo educativo foram amplamente documentadas e registradas por ele, em entrevistas, participação em editoriais de revistas, exposições acerca dos trabalhos realizados e desenvolvidos em Reggio Emilia, e por meio disto é que se dá a divulgação de suas ideias pedagógicas e se constitui a sua teoria.

Em 25 de abril de 1945, chega ao fim a segunda guerra mundial. A Itália encontrava-se dividida em Sul e Norte e passava por uma transição entre o governo ditatorial e a instituição da democracia. A região Sul não apresentava grande

¹¹ Também são importantes o relacionamento com a família, os materiais do dia a dia que estão nos bolsos dos meninos e meninas, e as atividades manuais, as de vida prática, desenho, canto, trabalhos tranquilos ou de movimento (tradução nossa).

autonomia, era controlada pelas forças aliadas. A situação política reproduzia ações do passado que se consolidaram com as estruturas de um Estado pré-fascista, sustentadas pela igreja. A política escolar, neste momento, tem uma comissão formada para manter a instrução do país, regular a educação e apoiar a ordem de forma que os desejos da igreja fossem mantidos (PLANILLO, 2020).

Já na região Norte da Itália, durante a guerra, os fascistas criaram a chamada República de Salò e esta tinha em seu cerne métodos pedagógicos tradicionais. A resistência formada em oposição ao regime fascista, criou uma nova organização cultural, em busca da conquista da liberdade nacional. Deste modo, em 1943, surgiu a *Associazione Degli Insegnanti Italiani* – AIDI, formada principalmente por profissionais com orientação política de esquerda, que promovia a consolidação de novos movimentos sociais, sobretudo, o feminino, que também buscava a libertação da escola das amarras tradicionais e católicas (PLANILLO, 2020).

As escolas e a educação de Reggio Emilia, localizada na região Norte da Itália, sofreram forte influência do movimento feminista, haja vista que as lutas das mulheres estava em garantir uma nova educação as crianças pequenas, fora dos padrões tradicionais da igreja católica e ideais de guarda e cuidado. A luta feminina também foi responsável pela percepção de uma nova identidade nos espaços sociais, bem como de sua importância no papel de reconstrução da sociedade. Assim, nas palavras de Rossi (1991, p.18),

Este es el resultado de un complejo sistema de fenómenos: el particular estado psicológico vivido a nivel colectivo, caracterizado por la certeza del fin del régimen fascista y de un firme propósito de construcción del futuro percibido como producto de la propia voluntad; la concienciación, sobre todo por parte de las mujeres, de una nueva identidad, de un nuevo papel a través del que llevar a cabo una redefinición de todas las relaciones sociales y en especial de lo relacionado con la madre, los hijos y las instituciones públicas (ROSSI *apud* PLANILLO, 2020, p. 37)¹².

¹² Este é o resultado de um complexo sistema de fenômenos: o particular estado psicológico vivido a nível coletivo, caracterizado pela certeza do fim do regime fascista e de um propósito de construção do futuro compreendido como produto da própria vontade; a conscientização, sobretudo por parte das mulheres, de uma nova identidade, de um novo papel e que através dele levaram a uma redefinição de todas as relações sociais e em especial ao que se relaciona as mães, os filhos e as instituições públicas (tradução nossa).

Desta maneira, a luta pela educação das crianças será parte integrante da sensibilidade política das mulheres e do movimento feminino, e a *Unione Donne Italiane* - UDI terá grande destaque na consolidação das escolas para crianças pequenas.

Na cidade de Reggio Emilia, como em muitos lugares da Itália após a guerra, não existiam instituições de educação infantil e as poucas existentes eram privadas e de domínio católico. A grande maioria dos meninos e meninas de três a seis anos não tinham, escolas para estudarem. As mulheres então, se uniram para construir os primeiros jardins de infância (PLANILLO, 2020). Neste sentido, de acordo com Dahlberg e Moss:

[...] Reggio também simboliza a história de uma mulher, o produto da participação ativa de uma mulher na luta pela melhoria não somente de seus direitos, mas dos direitos das crianças; e a história da determinação em impedir o ressurgimento do fascismo e do desejo de quebrar o monopólio da Igreja Católica na educação das crianças pequenas (DAHLBERG, MOSS, 2021, p. 33).

Assim, com o final da guerra e na primavera de 1945, mais precisamente seis dias depois, Loris Malaguzzi, pedagogo, que já atuava há sete anos como educador ouve que em um pequeno vilarejo chamado Villa Cella, um pouco distante de Reggio Emilia, as pessoas decidiram construir e operar uma escola para crianças pequenas. Elas haviam se reunido e com o dinheiro do Comitê de Libertação, a venda de um tanque de guerra abandonado, alguns caminhões, uns poucos cavalos e a recuperação de tijolos e materiais das casas bombardeadas pela guerra iriam iniciar a construção de uma escola. O trabalho era coletivo e voluntário. A escola era construída durante a noite e aos finais de semana e após oito meses a escola e a relação de amizade de Loris Malaguzzi e Villa Cella haviam criado raízes.

Como já vimos, segundo Planillo (2020), para Loris Malaguzzi a ação de construção das escolas pelos pais, colocava em crise suas velhas práticas de professor, haja vista que a realidade que se desenha é difícil de ser interpretada com a sua cultura escolar. Logo, para ele era complicado imaginar e até mesmo acreditar, que pessoas tenham tomado a decisão de construir uma escola, enquanto, o que sempre se via era o contrário, a escola como uma instituição essencialmente governamental, rígida e centralizada, desligada das diferentes realidades locais, sendo

a sua construção tomada por meio de uma decisão, quase uma imposição, do quadro institucional do próprio governo.

Para Loris Malaguzzi, a construção das escolas se colocava como algo fora do comum e em suas palavras “na verdade, a primeira filosofia aprendida a partir desses eventos extraordinários, no rastro da guerra, foi dar um significado humano, digno e *civil* à existência, ser capaz de fazer escolhas com ideias e finalidade claras, e ansiar pelo futuro da humanidade” (MALAGUZZI *apud* EDWARDS, GANDINI, FORMAN, 1999, p. 67). Logo, para Loris Malaguzzi, a ideia de uma escola autogerida pelos pais, dedicada às crianças, planejada e realizada em Villa Cella, não pertencia exatamente, a práticas e filosofias tradicionais, mas era sim uma lição de homens e mulheres que demonstraram que a história pode ser mudada começando pelo destino das crianças.

No final de 1946, a primeira escola construída pelos pais foi concluída e no dia 13 de janeiro de 1947 o *Provveditorato* autorizou a sua abertura. Outras escolas foram construídas com o apoio da CLN ou UDI, nos subúrbios e na região de bairros mais pobres na cidade de Reggio Emilia e todas eram autogerenciadas pelos pais. Essa foi a preparação para que as primeiras escolas municipais fossem criadas em 1963.

Assim, a pedagogia da escuta que Loris Malaguzzi ajuda a construir, se consolida, como já vimos no primeiro tópico deste segundo capítulo, num contexto de grande efervescência dos movimentos sociais e feministas. A busca por uma escola que fugisse dos padrões tradicionais levou as mães e pais de um pequeno vilarejo da Itália a darem o primeiro passo do que viria a ser uma ação transformadora. A soma de tudo isso resultou na criação de uma escola em que a criança será vista como protagonista, na valorização do educador e da educadora e na participação efetiva da família dentro do ambiente escolar. Ali, Loris Malaguzzi inicia seu projeto transformador e busca romper com os ideais de uma pedagogia tradicional.

Em meio a seus estudos e observações e baseado na importância da relação e da interação entre criança, família e educadores, Loris Malaguzzi propõe, juntamente com os pais, professores, novas ferramentas para uma nova pedagogia que se inicia. A observação, o uso de ateliê e a pesquisa, serão instrumentos que constituirão a pedagogia da escuta. Através desses elementos se dá visibilidade à criança, dando a ela espaço para se manifestar, tornando possível o seu reconhecimento como cidadã de direitos, competente, potente, crítica e inventiva. E se reconhece na escuta uma grande ferramenta pedagógica, mas também um instrumento de vida.

No contexto do ano de 1971 tais escolas fruto da luta coletiva, autogerenciadas pelos pais, serão administradas pelo município, após anos de lutas e mobilizações por parte do movimento feminista, de mobilizações sociais como a luta de operários e estudantes e do próprio Loris Malaguzzi. Essa fase marcará a criação da primeira creche municipal, e dará início ao processo descentralizador, democrático e revolucionário iniciado em Reggio Emilia, tornando-a visível para o resto da Itália. Será a partir dessa experiência revolucionária que se instituirá a pedagogia das relações, a pedagogia da escuta, a pedagogia das diferenças (FARIA, 2007).

A experiência com as escolas de Villa Cella causava uma grande insegurança e medo nos envolvidos no processo, no entanto, todos mantinham-se entusiasmados e motivados e acreditavam que por meio do trabalho coletivo, de uma proposta pedagógica inovadora poderiam romper com os padrões tradicionais e inserir a criança no centro do processo de ensino e aprendizagem, conforme era o pensamento Malaguzziano. Edwards, Gandini e Forman (1999) registram as ideias de Loris Malaguzzi em entrevista elucidando muito bem o sentimento de todos, quando da consolidação das escolas autogerenciadas,

Quando começamos a trabalhar com esses pais corajosos, sentimos tanto entusiasmo quanto medo. Sabíamos perfeitamente quão fracos e despreparados estávamos. Utilizamos todos os nossos recursos – o que não foi difícil. Mais difícil foi a tarefa de aumentar esses recursos. E ainda mais difícil foi prever como iríamos usá-los com as crianças. Informamos às mães que nós, exatamente como as crianças, tínhamos muito o que aprender. Um pensamento simples e confortador veio em meu auxílio: que as coisas relativas às crianças e para as crianças somente são aprendidas através das próprias crianças (MALAGUZZI *apud* EDWARDS, GANDINI, FORMAN, 1999, p. 61).

Dessa maneira, segundo Loris Malaguzzi, o ensino deveria ser pensado e construído para as crianças e com as crianças. As escolas para crianças pequenas deveriam ser laicas, o que ele entendia ser uma postura correta e necessária, já que a Igreja Católica exercia, até então, o domínio sobre a educação infantil nos seus primeiros anos. Neste contexto, as famílias buscavam cada vez mais serviços sociais e escolas para as crianças, mas desejavam escolas diferentes, com melhor qualidade, sem o caráter caridoso e assistencial e sem fins de guarda e cuidado.

Segundo Malaguzzi (1999), diante da expansão das escolas municipais, a igreja católica foi perdendo o seu espaço na educação das crianças pequenas, assim, em

1976, o Governo Católico inicia uma campanha difamatória contra as escolas municipalizadas, alegando que o modelo de educação ali implementado corrompia as crianças e que se apresentava com uma política abusiva sobre as escolas religiosas e particulares. As escolas municipalizadas haviam retirado o monopólio que a igreja exercia sobre a educação. Assim, nas palavras de Loris Malaguzzi (1999, p. 65),

Refletindo sobre esse evento sob uma perspectiva histórica, podemos ver que este horrível caso surgiu do profundo incômodo sentido por alguns membros da Igreja pela perda de seu monopólio sobre a educação. Eles estavam sendo simultaneamente confrontados com uma diminuição do número de homens e mulheres que escolhem as vocações religiosas, resultando na necessidade aumentada por professores seculares e um custo conseqüentemente aumentado da administração de suas escolas (MALAGUZZI *apud* EDWARDS, GANDINI, FORMAN, 1999, p. 65).

O papel da igreja na educação segundo Loris Malaguzzi (1999), era restrito a ajudar crianças carentes e oferecer serviços de custódia, não buscando, portanto, responder às questões sociais e culturais vigentes e tampouco se preocupavam com o suporte pedagógico que as crianças deveriam receber. O ensino era gerido por freiras que não tinham formação e também não recebiam salários. Diferente do que vinha sendo posto na Itália durante os últimos tempos, a proposta das escolas municipalizadas encontrava-se em desenvolver uma educação que demandava conhecimentos profissionais, estratégias de cuidados e ambientes únicos e apropriados ao nível de desenvolvimento.

Segundo os ideais de Loris Malaguzzi (1999), as escolas para crianças foram pensadas como um organismo vivo e integral, como um espaço de vidas e relacionamentos compartilhados entre adultos e crianças. A escola para ele seria uma construção em contínuo ajuste. Outro ponto importante refere-se ao sistema de escolarização que se expande para o universo familiar, lhes dando o direito de conhecer e participar. Esse conhecimento, então, seria levado para as cidades que com sua dinâmica, são convidadas a “adotarem as crianças como portadoras e beneficiárias de seus próprios direitos específicos” a compreendendo como cidadã de direitos (MALAGUZZI *apud* EDWARDS, GANDINI, FORMAN, 1999, p. 73).

Para Carla Rinaldi, ex-diretora dos centros municipais para a infância de Reggio Emilia, que tem feito palestras em todo o mundo, sucessora de Loris Malaguzzi e

grande estudiosa deste intelectual com renome internacional na área, apresenta-nos a definição de escola em Reggio Emilia:

[...] A escola é um lugar de transmissão e de criação de cultura e valores. É o lugar que reconhece as crianças como cidadãs. É um lugar de possibilidades, onde o conhecimento e a identidade são coconstruídos e os processos de aprendizado são investigados, sempre em relação com os outros - um fórum, um local de encontro, um espaço de construção, uma oficina e um laboratório permanente [...] E é também o lugar que é, ao mesmo tempo, uma comunidade em si mesma e parte integrante de uma comunidade maior (RINALDI, 2021, p. 38-39).

Neste sentido, a imagem da criança é um aspecto fundamental. De acordo com Carla Rinaldi:

Em Reggio, a resposta para essa questão é da “criança rica”, uma imagem baseada na compreensão de que todas as crianças são inteligentes, o que quer dizer que todas as crianças atribuem significado ao mundo, num processo constante de construção de conhecimento, identidade e valores. Seguindo essa construção social, luta-se para mostrar as potencialidades de cada criança e para dar a cada uma delas o direito democrático de ser escutada e de ser reconhecida como cidadã na comunidade (RINALDI, 2021, p. 39-40).

O sistema de Reggio Emilia, tem a criança como o centro de todo o processo, mas outros dois elementos também são importantes para a educação das crianças: a família e os educadores. Estes, também, são protagonistas e suas ações devem ser realizadas de forma coletiva e compartilhada. A escola deve buscar incorporar e intensificar as relações entre os três protagonistas, garantir atenção aos problemas da educação, além de manter ativa a participação e pesquisas.

A abordagem pedagógica deve estar vinculada aos campos cognitivo, afetivo e simbólico e ressalta a existência de uma relação e uma participação ativa entre todos os protagonistas da escola. Para tanto, o debate e a troca de ideias acontecem de forma aberta e democrática. A nova pedagogia implementada nas escolas, deixa para trás a criança vista como egocêntrica, cujo foco estava na cognição e nos objetos físicos, e que tinha subestimada e menosprezada os sentimentos e a afetividade (MALAGUZZI, 1999).

Gandini e Kaminsky (2021) registram e reafirmam as ideias de Carla Rinaldi em entrevista acerca da imagem da criança nas escolas de Reggio Emilia:

[...] A imagem que faz parte da nossa teoria, que vê a criança como forte, poderosa e rica em potenciais e recursos desde o nascimento. Nesse sentido, partilhamos os valores e os significados das abordagens dos construtivistas e socioconstrutivistas. Vemos uma criança que é conduzida pelo enorme potencial de energia de 100 bilhões de neurônios, pela força do desejo de crescer e de levar a sério a tarefa do crescimento, pela incrível curiosidade que a leva a procurar a razão de todas as expectativas. Uma criança que quer mostrar que conhece as coisas e que sabe como fazer as coisas, e que tem toda a força e o potencial gerados por sua habilidade de se questionar e se impressionar. Uma criança que é poderosa desde a hora em que nasce, porque está aberta ao mundo e é capaz de construir o próprio conhecimento. Uma criança que é vista em sua totalidade, que possui direções próprias e o desejo de saber e de viver. Uma criança competente! (RINALDI *apud* GANDINI, KAMINSKI, 2021, p. 223).

É desta forma que a proposta malaguzziana e, também, de Reggio Emilia vem desconstruir a imagem da criança frágil, inocente, imatura, incapaz, sem voz, pra colocá-la em lugar de destaque.

Dentro da pedagogia de Loris Malaguzzi, relacionamento e aprendizagem se encontram num processo ativo de educação. Para Loris Malaguzzi (1999, p. 76) “sempre, e em todo lugar, as crianças assumem um papel ativo na construção e aquisição da aprendizagem e da compreensão”.

O aprendizado das crianças não deve ser entendido como algo automático, mas sim como uma construção proveniente do conhecimento prévio da criança com o auxílio de recursos do educador ou de um adulto. Entende-se que as crianças possuem conhecimentos e habilidades, antes mesmo de serem escolarizadas, pois se desenvolvem por meio de suas relações sociais, culturais e históricas. Vejamos o papel de destaque da criança dentro desta abordagem teórica, segundo Faria (2007, p. 281),

Sem dúvida, a principal herança deixada por Malaguzzi foi tornar essa criança o centro de sua pedagogia, que a reconhece como ativa, inventiva, envolvida, capaz de explorar, curiosa, aceitando o desafio de exprimir-se nas mais diferentes linguagens com as mais diferentes intensidades.

As crianças, portanto, para Loris Malaguzzi, precisam ser consideradas como sujeitos de direitos, ativas, devem ser estimuladas, respeitadas, ouvidas. Elas devem ser auxiliadas a se reconhecerem como autoras e inventoras, para que através da investigação e da pesquisa possam sentir motivação e interesse em aprender. Esse

papel, portanto, é do educador que deve se manter atento, atualizado, sensível à escuta e ao diálogo. Daí a necessidade de sempre se manter motivados crianças e educadores, a importância do ambiente e dos métodos de ensino e aprendizagem desenvolvidos.

Nas palavras de Faria (2007, p. 285) “O adulto profissional tem o compromisso de ir além ‘do mundo que já existe’. A organização do espaço físico, a construção do ambiente e o escalonamento dos tempos são essenciais para permitir a inventividade infantil e a descoberta.” O espaço para Loris Malaguzzi tem grande importância no que se refere ao desenvolvimento da criança e segundo ele:

Valorizamos o espaço devido ao seu poder de organizar e promover relações prazerosas entre pessoas de diferentes idades, criar um ambiente belo, realizar mudanças, promover escolhas e atividades e pelo seu potencial de incitar todos os tipos de aprendizagem social, afetiva e cognitiva. Tudo isso contribui para uma sensação de bem-estar e de segurança das crianças. Também pensamos como foi dito que o espaço tem de ser um tipo de aquário que reflete as ideias, os valores, as atitudes e as culturas das pessoas que vivem dentro dele (MALAGUZZI, 1984 *apud* GADINI, 2016, p. 476).

Para Loris Malaguzzi, o modo como nos relacionamos com a criança influencia e motiva seu modo de aprender. O ambiente deve ser preparado para interligar os campos cognitivo, do relacionamento e da afetividade. Deve, pois, haver conexão entre desenvolvimento e aprendizagem, entre as diferentes linguagens simbólicas da criança, entre ação e pensamento e entre a autonomia individual e interpessoal. Os valores devem ser contextualizados por meio de processos comunicativos, de modo a criar uma rede de trocas recíprocas entre as crianças com elas mesmas e, também, com os adultos. O processo de ensino e aprendizagem entre educadores e crianças acontece de forma complementar: ambos podem produzir questionamentos, ouvir e responder (MALAGUZZI, 1999).

Como vimos, o relacionamento e a interação são uma parte importante da pedagogia de Loris Malaguzzi, no entanto, existe uma dinâmica necessária para que estes elementos sejam intensificados e eficientes. É, pois, por meio deles que se encontra um dos objetivos dessa pedagogia, o reforço da identidade de cada criança por meio das relações entre seus pares, de modo, que a tal ponto sintam-se um senso suficiente de conforto e autoconfiança para participar das atividades escolares. Assim, por meio das relações as crianças ampliam sua rede de comunicação e domínio da

linguagem nos mais diversos níveis e usos contextuais. O resultado dessa dinâmica é a percepção por parte das crianças de que por meio da comunicação elas podem melhorar sua autonomia individual e em grupo.

Como já vimos, na pedagogia malaguzziana é importante a participação e o envolvimento das famílias dentro do ambiente escolar. Para que isto aconteça, é necessário que os professores realizem o intercâmbio entre escola/família e acima de tudo reveja e questione seus hábitos e seus métodos pedagógicos. Assim, nas palavras de Loris Malaguzzi (2016, p.84),

Os professores devem ter o hábito de questionar suas certezas; desenvolver sua sensibilidade, consciência e disponibilidade; assumir um estilo crítico de pesquisa e atualizar continuamente o conhecimento das crianças; avaliar os papéis dos pais; e ter as habilidades de conversar, ouvir e aprender com os pais. Para dar conta de todas essas exigências, é necessário que os professores questionem constantemente o seu método de ensino. Os professores devem abandonar modos de trabalho isolados e silenciosos (MALAGUZZI *apud* EDWARDS, GANDINI, FORMAN, 2016, p. 84).

A participação das famílias na escola além de promover o autoconhecimento, o trabalho coletivo, representam para as crianças exemplos de conduta, de modo que elas vejam um mundo e um espaço em que realmente as pessoas ajudam umas às outras. Permite que a família e as crianças reconheçam o papel do educador e o valorizem. Segundo Planillo (2020), Loris Malaguzzi pensava que a educação infantil depende, em grande parte, de uma educação social e cultural da família. Assim, conforme as palavras de Malaguzzi sobre a importância da participação das famílias no ambiente escolar, durante entrevista a Gandini (1999) ele nos aponta:

Tudo isso contribui para estruturar uma educação baseada nas relações e na participação. No nível prático, devemos continuamente manter e reinventar a nossa rede de comunicação e encontros. Temos reuniões com as famílias para discutir o currículo. Pedimos a sua colaboração na organização de atividades, na estruturação do espaço e na preparação das boas-vindas às novas crianças. Distribuímos a cada criança o número de telefone e o endereço de todas as outras crianças e dos seus professores. Promovemos visitas, incluindo lanches entre as crianças em sua casa e visitas ao local de trabalho dos pais. Organizamos excursões com os pais, por exemplo, de natação e ginástica. Trabalhamos com os pais para construir móveis e brinquedos. Reunimo-nos com eles para discutir os nossos projetos e a nossa pesquisa e nos reunimos para organizar jantares e comemorações na escola. Esse tipo de abordagem com os pais revela

muito da filosofia e dos valores básicos, que incluem os aspectos interativo e construtivo, a intensidade das relações, o espírito de cooperação e o esforço individual e coletivo da pesquisa (MALAGUZZI *apud* GANDINI, 1999, p. 75-76).

Além da família, o educador também tem um papel importante dentro da pedagogia de Loris Malaguzzi, pois devem proporcionar as oportunidades de descobertas, através do estímulo ao diálogo. Essa relação promove a construção conjunta do conhecimento pela criança. Ele deve compreender que as crianças são produtoras e não apenas consumidoras de cultura, as reconhecendo como autoras e buscando motivá-las a fazer novas descobertas, assim o papel do educador estaria em provocar a criança a potencializar seu crescimento. Deste modo, devem entender que o processo de escuta das crianças não é apenas necessário, mas também prático.

Outro aspecto relevante segundo a proposta malaguzziana refere-se a importância da pesquisa e da observação para o desenvolvimento da criança. Deste modo, conforme elucidado por Gandini e Kaminsky (2000) em entrevista com Carla Rinaldi:

A tarefa do educador é criar um contexto em que a curiosidade, as teorias e a pesquisa das crianças sejam legitimadas e ouvidas, um contexto em que as crianças se sintam confortáveis e confiantes, motivadas e respeitadas em seus processos e percursos cognitivos e existenciais. Um contexto de escuta em diversos níveis, cheios de emoção e entusiasmo. O papel do educador (e da equipe de educadores) também inclui o constante levantamento de hipóteses acerca dos desenvolvimentos possíveis para o projeto educativo, e isso vincula intimamente a outros aspectos que caracterizam o trabalho do educador: escuta, observação, documentação e interpretação (RINALDI *apud* GANDINI, KAMINSKI, 2000, p. 228).

Assim, como nos aponta Faria (2007), a ideia de um educador pronto para trabalhar com a formação de crianças autônomas, capaz de promover o diálogo com as próprias crianças e com os adultos, investigativa, crítica, não nasce de forma repentina e aleatória. Para que essa mudança acontecesse com relação às potencialidades das crianças, exigiu-se também educadores potentes. Conforme nos aponta Malaguzzi,

(...) a professora “dotada” não existia, nem mesmo existe hoje: constrói-se trabalhando junto com as crianças e com os adultos, experimentando junto, errando junto, corrigindo, revendo e refletindo sobre o trabalho realizado. A cultura das nossas professoras não é

somente o saber e a pesquisa, creio que se exprime também em um estilo, uma postura em relação à inteligência, à imaginação, à necessidade de afetividade e de segurança das crianças. E esta, creio, substancialmente ser uma espécie de recurso para a professora, uma capacidade de resistência, de adquirir paixão pelo trabalho que faz (MALAGUZZI *apud* FARIA, 2007, p. 283).

Por meio, portanto, das relações, da observação, do trabalho coletivo e do respeito entre crianças, família e educadores se constrói uma nova identidade da criança. Ainda, conforme Faria (2007), os adultos devem estar preparados para estar com as crianças, mas também manter o distanciamento necessário para que elas possam ser observadas. Dessa maneira, observar e documentar se tornam atos inseparáveis. Neste sentido, um dos instrumentos utilizados para integrar e relacionar os protagonistas da pedagogia malaguzziana (crianças, família e educadores) é a documentação pedagógica que conta como recurso os ateliês.

A documentação dentro da pedagogia de Loris Malaguzzi, tem um papel significativo quando o assunto é a visibilização das “cem linguagens da criança”. A utilização deste recurso possibilita o uso da imaginação, da criatividade, de sua linguagem corporal, da pesquisa, da troca de conhecimento, além de ser um importante instrumento de aproximação entre família, educador e criança.

A cem linguagens da criança, que nos fala Loris Malaguzzi, refere-se às inteligências múltiplas das crianças como sendo uma forma de valorizar e respeitar suas manifestações dentro dos diversos contextos em que ela se relaciona. De acordo com Rinaldi (2021),

[...] as cem linguagens das crianças não são apenas uma metáfora para dar crédito às crianças e aos adultos pelos cem, pelos mil potenciais criativos e comunicativos. Em nossa opinião, as cem linguagens representam uma estratégia para a construção de conceitos e para a consolidação do entendimento. Acima de tudo, porém, elas são uma afirmação da dignidade e da importância idênticas de *todas* as linguagens, e não apenas ler, escrever e contar, que se tornaram cada vez mais obviamente necessárias para a construção do conhecimento (RINALDI, 2021, p. 312).

Dessa maneira, as ferramentas utilizadas na pedagogia de Loris Malaguzzi, para que se manifeste “as cem linguagens da criança” é a documentação e o ateliê. Conforme nos aponta Rinaldi (2021, p. 313) “é tarefa do ensino (auxiliado pela documentação) sustentar o encontro das linguagens que se enriquecem pela troca

com outras linguagens e descobrir seus limites, silêncios e outras omissões.” Ainda de acordo com a mesma autora, “o ateliê é um espaço metafórico nas escolas que, como um todo, objetiva apoiar o desenvolvimento da comunicação e das cem linguagens.”

Corroborando com a teoria das cem linguagens outro elemento que se faz importante juntamente com a documentação e o ateliê é a escuta. Neste sentido, conforme Rinaldi (2021):

Escutar é uma premissa para qualquer relacionamento de aprendizado. É claro que o aprendizado é algo individual, mas também sabemos que é possível elevá-lo a um patamar mais alto quando existe a possibilidade de agir e refletir sobre o mesmo. Representar o ato de aprender e ser capaz de dividi-lo com os outros é indispensável para a reflexividade que gera conhecimento. Desse modo, imagens e intenções são reconhecidas pelos sujeitos; elas tomam forma e evoluem por meio da ação, da emoção, da expressividade e das representações icônicas e simbólicas. Essa é a base geradora das linguagens, do aprendizado e da criatividade (RINALDI, 2021, p. 209).

Neste sentido, as cem linguagens norteiam as ações dentro da pedagogia malaguzziana, de forma a orientar o trabalho desenvolvido nos ateliês, a organização dos espaços e do ambiente, o desenvolvimento dos projetos (documentação), além de fundamentar o trabalho dos educadores.

As cem linguagens é uma forma metafórica de se expressar as diversas linguagens sem priorizar uma em detrimento da outra. Como forma de simbolizar a importância do respeito “as cem linguagens da criança”, Loris Malaguzzi divulgou por meio de uma exposição, a experiência de Reggio Emilia e também a pedagogia ali desenvolvida. Além da exposição que percorreu diversos países, Malaguzzi também escreveu um poema que retrata muito bem o que é as cem linguagens. Vejamos;

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

para inventar.
Cem mundos
para sonhar.
A criança tem
cem linguagens
(e depois cem, cem, cem)
mas roubaram-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura
lhe separam a cabeça do corpo.
Dizem-lhe:
de pensar sem as mãos
de fazer sem a cabeça
de escutar e de não falar
de compreender sem alegrias
de amar e de maravilhar-se
só na Páscoa e no Natal.
Dizem-lhe:
de descobrir um mundo que já existe
e de cem roubaram-lhe noventa e nove.
Dizem-lhe:
que o jogo e o trabalho
a realidade e a fantasia
a ciência e a imaginação
o céu e a terra
a razão e o sonho
são coisas
que não estão juntas.
Dizem-lhe enfim:
que as cem não existem.
A criança diz:
Ao contrário, as cem existem (MALAGUZZI *apud* EDWARDS,
GANDINI, FORMAN, 2016, p. 26-27).

Deste modo, como uma das formas de romper com os paradigmas da educação tradicional, a documentação se apresenta como um potencializador do protagonismo infantil e será um instrumento do que se entende por escuta visível. Para Dahlberg (2016, p. 328), “a documentação pedagógica é o processo de tornar o trabalho pedagógico (ou outro) visível ao diálogo, interpretação, contestação e transformação.”

Corroborando com este pensamento Rinaldi (2016), nos afirma que a documentação pode ser vista como escuta visível, pois ela garante ouvir e ser ouvida pelos outros. Isso porque a partir das produções, sejam elas vídeos, slides, fotografias, são construídas expressões, que se tornam perceptíveis e demonstram como os indivíduos e o grupo estão aprendendo. A criança ao produzir o documento buscará dentro de suas várias linguagens o significado para sua construção e para isso, torna-se necessário o processo de acolhimento e escuta por parte dos educadores. Neste sentido Rinaldi (2021) nos afirma:

A documentação, portanto, é vista como a escuta visível, como a construção de traços (por meio de notas, *slides*, vídeos e assim por diante) que, além de testemunhar os processos de aprendizado das crianças, também os tornam possíveis por serem visíveis. Para nós, isso significa tornar visível e, assim, possível as relações que são a base do conhecimento (RINALDI, 2021, p.129).

Para Dahlberg (2016), a proposta do uso da documentação como recurso pedagógico, inaugura a ideia de uma escola que dá lugar a uma prática política democrática, pois ela permite que a sociedade se envolva com questões importantes, tais como a infância, o cuidado infantil, a educação e o conhecimento. O espaço da escola se torna público, um lugar de manifestações e discussões, lugar onde discursos dominantes podem ser visualizados e negociados.

Desta maneira, a documentação passa a exercer um processo de escuta ativa, escuta que tem como princípio o envolvimento e a curiosidade séria nos eventos que envolvem o processo de criação e publicação dos materiais desenvolvidos pelas crianças. Ao se documentar é preciso estar atento às diferentes linguagens e escutar ao que se quer se fazer ouvido, essa escuta deve ser confiante e afirmativa e deve estar aberta a uma infinidade de respostas (DAHLBERG, 2016).

Segundo Rinaldi (2016), a documentação é um ato de carinho, amor e interação. Momento em que crianças e educadores se tornam aprendizes e a documentação se torne parte integral do processo de ensino e aprendizagem de ambos. Através da documentação é possível adquirir a consciência da aprendizagem e de seu valor e por isso, ela é avaliada. A avaliação consiste numa forma de dar valor ao material produzido é um reconhecimento do processo de escolha, das decisões tomadas, ao que é significativo: [...]“a avaliação se torna parte dos processos de aprendizagem conforme você se conscientiza das suas escolhas e dos seus valores, conforme você compreende sua ética” (RINALDI, 2016, p. 348).

E para as crianças, o que a documentação representa dentro da pedagogia de Loris Malaguzzi? É dentro do processo de documentação que as crianças podem manifestar suas opiniões, gostos, desejos, formas. Desde a escolha do que será produzido, até a construção final do projeto existe a liberdade da criança de se pronunciar, de se fazer ser vista, ela se descobre autônoma e protagonista, sente-se valorizada.

Como a documentação é um recurso de promover a interação e a participação da família e dos educadores, ela é compartilhada e isto para as crianças torna-se

significativo, pois compreendem que sua construção tem valor. Neste sentido, através da documentação para (RINALDI, 2016, p. 348) “as crianças descobrem que existem e podem emergir do anonimato e da invisibilidade, vendo que o que elas dizem e fazem é importante, pode ser ouvido, valorizado, compartilhado, apreciado e compreendido.” Dessa forma, a documentação é um mecanismo pedagógico que legitima o processo de escuta e também de diálogo dentro da pedagogia de Loris Malaguzzi.

Como já informamos, o ateliê é uma ferramenta para produção de documentos e, na proposta malaguzziana, é um espaço de provocação, observação e registro. Local onde ele mesmo reconhecia como um lugar “onde as mãos das crianças pudessem estar ativas para ‘criar o caos’” (MALAGUZZI, 1999, p. 83).

O ateliê na pedagogia malaguzziana, não é um espaço separado, exclusivo específico para construção de atividades artísticas, ele é na verdade um local onde as crianças podem se autoconhecer e também serem estudadas pelos seus educadores. Espaço em que podem experimentar técnicas, instrumentos, materiais e explorar temas sugeridos pelas crianças, bem como pelos educadores. A proposta do ateliê está na intenção da criança sentir-se inteira e ele é um importante local para pesquisas. Neste sentido, Malaguzzi, dizia:

Para nós, o atelier havia se tornado parte de um design complexo e, ao mesmo tempo, um espaço adicional de pesquisa, ou melhor, de “cavar” com as próprias mãos e com a própria mente e de aprimorar o próprio olhar, por meio da prática das artes visuais. Tinha de ser um lugar para sensibilizar o próprio gosto e senso estético, um lugar para a exploração individual de projetos conectado com experiências planejadas em diferentes turmas da escola. O atelier tinha de ser um lugar para pesquisar as motivações e as teorias das crianças a partir dos seus rabiscos, um lugar para explorar variedades de ferramentas, técnicas e materiais com os quais trabalhar. Tinha de ser um lugar que favorecesse os itinerários lógicos e criativos das crianças, um lugar para se familiarizar com as semelhanças e as diferenças das linguagens verbais e não verbais (MALAGUZZI *apud* GANDINI, 2016, p. 428).

Segundo Rinaldi (2016), quando educadores tornam a escuta e a observação o centro de seu trabalho, eles se tornam pesquisadores. Isto porque o ato de escutar vai além do simples fato de ouvir, a escuta atenta nos possibilita descobrir diferentes facetas do pensamento de uma criança, a documentação por sua vez, é construída por meio da pesquisa, da observação, do questionamento, tornando-se dotadas de significado. Na pedagogia malaguzziana a criança é a protagonista no processo de

pesquisa, isto porque ela está sempre em busca de respostas para suas experiências e vivências.

Por meio de questionamentos simples como “por quê” as crianças recorrem a diferentes ferramentas e alternativas para encontrarem as respostas de suas indagações, sendo capazes de elaborar suas próprias teorias. Neste sentido, Rinaldi (2016), nos orienta a escutar e observar as crianças quando estas nos indagam sobre algo, pois ao fazer isto elas não estão em busca de respostas prontas, mas desejam encontrar no adulto uma série de respostas possíveis aos seus questionamentos e teorias. A mesma autora nos aponta ainda que as teorias são formas de expressar o nosso ponto de vista. Deste modo, as teorias das crianças só podem ser validadas se forem compartilhadas e comunicadas, usando todas as linguagens possíveis para que existam. Neste sentido, Rinaldi (2016), escreve:

Essa é uma das raízes da pedagogia da escuta e uma das raízes da documentação como escuta visível, iniciando-se a partir da ideia de que as crianças podem elaborar teorias como explicações sobre a vida. Essa atitude deve ser preservada como essencial para o nosso desenvolvimento como seres humanos. Essa atitude da criança significa que ela é um verdadeiro pesquisador (RINALDI, 2016, p. 344 e 345).

Dessa forma, diálogo e escuta se fazem fundamentais no processo de elaboração de teorias por parte da criança, é através destes elementos que se torna possível a manifestação de suas diversas linguagens. Ao se instigar a pesquisa e elaboração de teorias nas crianças durante a infância pode-se encontrar sua atitude filosófica, científica, curiosa e ética.

A escuta irá se apresentar como uma importante ferramenta na pedagogia malaguzziana. Outra pesquisadora desta pedagogia é Adriana Friedmann. Estudiosa na área da infância e da escuta da criança, doutora em antropologia e pedagoga, desenvolve, atualmente, pesquisas com crianças, formando especialistas na escuta infantil. Para Friedmann (2020), a definição de escuta pode ser compreendida como:

“Escuta”, do latim auscultare, significa “ouvir com atenção”. Escuta é presença, vínculo, conexão, respeito. Mergulho no mundo do outro: não só em sua fala, mas no olhar, no gesto, no tom, nas emoções alheias que podem nos tocar. Escutar é estar plenamente presente. Acolher o momento do outro. Adentrar a paisagem do outro, conhecer e reconhecer o outro em sua singularidade, em seu momento e em seu

tempo. Escutar é doar-se, entregar-se ao outro (FRIEDMANN, 2020, p.125-126).

Compreender a criança é, então, saber ouvi-la. A autora nos fala da escuta infantil e de sua importância na manutenção dos direitos da criança, em reconhecê-la como um indivíduo pleno e entendê-la como ator social que produz cultura e não apenas a herda. Friedmann (2019) destaca sobre esta importância da escuta assim:

A importância de escutar crianças passa por conhecê-las na sua essência única, compreender quais são seus canais expressivos mais potentes (e únicos para cada uma); para algumas, é a expressão corporal, o gesto, o movimento; para outras é a diversidade de expressões plásticas; para outras ainda, é a expressão musical; para outras, a palavra oral ou escrita; para todas elas, é a brincadeira e a possibilidade de ser desafiadas e de dar vazão à livre imaginação (FRIEDMANN, 2019, s/p.).

Como aqui explicitado, devemos considerar a criança como ser potente, histórico e de direitos, pensando em sua autonomia, preconizando sempre a sua liberdade de expressão, a sua manifestação cultural pré-existente e suas relações com o mundo. É importante saber ouvir o que cada criança tem a nos dizer, pois cada uma tem seu próprio repertório de fala, e se manifesta cada uma a seu modo. E escutar significa:

[...] estar aberto aos outros e ao que eles têm a dizer, ouvindo as cem (e mais) linguagens com todos os nossos sentidos. Escutar é um verbo ativo, pois significa não só gravar uma mensagem, mas também interpretá-la, e essa mensagem adquire sentido no momento em que o ouvinte a recebe e a avalia. Escutar é ainda um verbo recíproco. Escutar legitima a outra pessoa, pois a comunicação é uma das maneiras fundamentais de dar forma ao pensamento. O ato comunicativo que ocorre na escuta produz significados e modificações recíprocas, que enriquecem todos os participantes desse tipo de troca (RINALDI, 2021, p. 227).

Refletir sobre a escuta é compreendê-la como prática e nesta prática deve-se considerar a postura de quem escuta. Escutar é doação, é empatia, descoberta, aprendizado, respeito. “Escutar é estar plenamente presente. Acolher o momento do outro...” (FRIEDMAN, 2020, p. 125). Para isso é preciso respeitar o outro ao ponto de ouvi-lo de forma atenta, não no sentido de “dar” voz, mas de escutar o que o outro tem a dizer. A autora ainda nos leva a refletir acerca do papel da escuta como “trama cultural”, em que escutar a partir da diversidade e da diferença nos permite conhecer

e compreender as singularidades de cada um, reconhecendo assim, que não existe um sujeito único e universal, somos todos, parte de uma gama diversa de indivíduos que devem ser vistos e escutados.

Dessa maneira, dialogando com a fala de Friedman (2020) refletimos sobre o pensamento de Agostinho (2015), em seu estudo acerca da participação da criança nos espaços escolares, em que esta preconiza que a prática emancipatória ancorada nos direitos das crianças pode nos levar a auscultação dessas, promovendo a sua cidadania. Diante disso, refletir a participação das crianças na educação infantil implica compreendê-la como ator social considerando sua participação nas tomadas de decisões, bem como, “desinstaurar” o professor do centro do conhecimento:

É imprescindível o desenvolvimento de abordagens em que a cultura de comunicação comece a partir da posição da criança, e que se reconheçam as suas diferenças, a fim de que possamos construir práticas democráticas estabelecidas no paradigma da escuta, mais especificamente da ausculta, implicadas na comunicação humana. Para capturar as diferentes formas como as crianças expressam seus pensamentos e sentimentos é preciso uma atitude sensível, astuta e perspicaz, além de apreender a complexidade da participação das crianças em suas rotinas educativas, sua multidimensionalidade, tendo em vista nosso reconhecimento da presença e da importância de todas as dimensões do humano (AGOSTINHO, 2015, p. 76).

Considerando o pensamento de Agostinho (2015), a participação das crianças no ambiente escolar realiza-se de formas diversas e o corpo tem um papel significativo neste processo, através dos gestos, das expressões e de seus movimentos, na qual a educação democrática e participativa compreende as crianças como “atores de corpo inteiro”, porque o modo como se comunicam com seu corpo podem expressar seus pontos de vista. Dessa maneira, é importante manter a observação e ausculta das crianças de forma que não se reforce por meio das práticas educativas corpos domesticados, silenciados, tendo em vista que a criança ouve e sente com todo o corpo.

Assim, a Pedagogia da Escuta nasce com as crianças e é sistematizada considerando as relações como forma de aprendizado. Não sendo compreendida apenas no campo pedagógico, mas podendo ser estendida à vida. Ela deve ser considerada como um ato de coragem, de sensibilidade, de forma a se colocar no lugar do outro e com o outro como forma de compreendê-lo. A escuta exige tempo, não o tempo cronológico, mas o tempo de escuta, de afeto, de doação. A escuta exige

respeito ao saber do outro, as diferenças e acima de tudo as crianças. Devemos compreendê-la como um instrumento de visibilidade, que retira a todos e todas do anonimato, legitimando o seu pensar e seu saber, num movimento dialógico.

Dessa maneira, inundados pelo conhecimento acerca dos pressupostos e conhecimentos gerais que compõe a Pedagogia Dialógica de Paulo Freire e a Pedagogia da Escuta de Loris Malaguzzi, nos dedicaremos agora a compreender quais as convergências teórico-formativas entre as duas pedagogias ora estudadas.

3. AS CONVERGÊNCIAS TEÓRICO-FORMATIVAS ENTRE A PEDAGOGIA DIALÓGICA DE PAULO FREIRE E A PEDAGOGIA DA ESCUTA DE LORIS MALAGUZZI

Ao longo dos dois capítulos anteriores, buscamos responder aos dois primeiros questionamentos norteadores desta pesquisa: quais os pressupostos teóricos-filosóficos da Pedagogia dialógica de Paulo Freire? e quais os pressupostos teóricos-filosóficos da Pedagogia da Escuta de Loris Malaguzzi?

Para tal, foi traçado um caminho metodológico que procurou realizar um levantamento sobre a vida e pensamento, as influências teóricas e filosóficas e, por fim, os pressupostos que consolidam a teoria Freireana e Malaguzziana, fruto da inspiração destes dois grandes pensadores: Paulo Freire e Loris Malaguzzi. Por fim, neste terceiro capítulo, nosso objetivo é responder sobre: quais as convergências teórico-formativas entre a Pedagogia Dialógica e a Pedagogia da Escuta?

Assim, tendo em vista o que já foi trabalhado por nós, podemos afirmar que, tanto Paulo Freire quanto Loris Malaguzzi, mesmo vivendo em contextos sociais, políticos e culturais diferentes, escreveram suas teorias a partir de suas concepções e experiências de vida.

Paulo Freire, brasileiro, nordestino, viveu as experiências provocadas pela crise econômica de 1929, que levaram à mudança de sua família da capital Recife para o interior, Jaboatão. Ali, na sua infância, começa refletir a partir do seguinte contexto de vida: dificuldades financeiras, fome e obstáculos de acesso à escola. Tal contexto provoca e favorece a sua reflexão em prol de uma prática pedagógica diferenciada, baseada no diálogo e no respeito ao outro, conscientizadora, democrática e libertária.

Loris Malaguzzi, italiano, morador de uma cidade interiorana, também, experimenta os efeitos da crise de 1929 e devido à transferência de seu pai ferroviário da cidade de Correggio, muda-se para Reggio Emilia, uma cidade ainda menor, por conta das dificuldades econômicas enfrentadas pela família. A experiência da guerra e sua atenção às questões sociais locais, o levaram a perceber a necessidade de um projeto educacional fora dos preceitos do assistencialismo e das práticas religiosas, voltado às crianças, tendo a escuta – ferramenta necessária na prática educativa, segundo ele, como fator fundamental no sentido de fazer com que as crianças atendidas na escola se tornassem protagonistas de sua vida e futuro.

Isto posto, a partir deste momento, nos dedicaremos a pensar sobre as convergências teórico-formativas entre a Pedagogia Dialógica e a Pedagogia da Escuta e o faremos com base em algumas categorias que em nosso estudo foram se delineando como convergentes no pensamento teórico de ambos e que pensamos serem essenciais de se refletir em nossa prática educativa. São elas: Pressupostos Filosóficos, concepção de Sociedade, Sujeito e Educação, concepção de Diálogo e Escuta, concepção de Autonomia, concepção de Educadora/Educador e concepção do Ato de Ensinar.

I – Pressupostos Filosóficos

Em relação aos pressupostos filosóficos, identificamos nos dois autores a convergência de suas concepções no que diz respeito à teoria-filosófica marxista. Ou seja, ao método do materialismo histórico dialético de Marx de pensar a vida, a sociedade e os sujeitos.

A busca por uma filosofia que ancorasse a compreensão e a transformação da educação, levaram Paulo Freire e Loris Malaguzzi a encontrar na teoria marxista fundamentos que justificam suas ações, pensar e opções pedagógicas.

Ainda que haja autores, inclusive o próprio Kohan, que identifica Paulo Freire em outros campos teóricos filosóficos, junto e para além da teoria Marxista, a concepção de Freire da educação como um dos condicionantes da transformação social, política e cultural o aproxima de forma ampla e significativa do materialismo dialético de Marx, o que consideramos, ponto chave para a convergência entre a Pedagogia Dialógica e da Pedagogia da Escuta.

Foi o próprio Paulo Freire (2021d) que nos afirma que antes mesmo de ler Marx, já considerava as suas palavras. O que foi reafirmado por um grande estudioso de Paulo Freire: Moacir Gadotti (1996). Este, como vimos no primeiro capítulo, apontou que Freire encontrou na teoria marxista elementos únicos que respaldava a sua prática e pensamento em relação à educação e à vida. Assim, conforme as palavras do próprio Paulo Freire em uma de suas entrevistas a Lígia Chiappini Moraes Leite em (1979), ao afirmar que sua aproximação com Marx ocorre por meio de sua atuação junto a camponeses e operários, “[...] a dramaticidade existencial dos homens e mulheres com quem comecei a dialogar me remeteu a Marx. É como se os camponeses e os

operários me tivessem dito: ‘Olha, Paulo, vem cá, você conhece Marx?’ [...]”. Será por meio dessa reflexão o destaque à noção marxista de práxis, sendo compreendida dentro da teoria freireana como:

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo (FREIRE, 2021c, p. 93).

Aqui encontramos a justificativa da influência marxista no pensamento de Freire, haja vista que seu objetivo é buscar por meio de uma educação dialógica e problematizadora, não uma forma de mudar, apenas, o pensamento, mas, sobretudo, as formas de vida dominantes, pela libertação dos oprimidos.

Loris Malaguzzi, por sua vez, era um insatisfeito com as práticas educacionais nas escolas estatais, marcada pela desigualdade e por uma educação autoritária, opressora, indiferente aos anseios dos sujeitos e excludente. Juntamente com a mobilização de moradores de Villa Cella, após a segunda guerra, lutou para construir escolas para as crianças e para tanto se filiou ao Partido Comunista que o ajudaria a pensar numa educação diferenciada. Assim, como nos aponta Planillo (2020) – autor que trabalhamos no segundo capítulo – a decisão de Malaguzzi se filiar ao partido comunista, ainda não tendo um grande conhecimento do marxismo, de Gramsci e de Togliatti o fortaleceu na concretização de seus ideais, pois pensava que, sempre, deveria estar ao lado dos mais fracos. Ou seja, da classe trabalhadora ou dos oprimidos, conforme Paulo Freire. Pensava, também, que as macro políticas e, dentre elas, a educacional precisavam levar em consideração as questões sociais de seu povo e a defesa por uma cultura de caráter social. Preconizava, tal como Freire, que a educação deveria ser fator de conscientização a respeito da sociedade e mundo – um dos motores para a transformação política e social – base gramsciana do pensar marxista. Neste sentido como afirmado no primeiro capítulo, Malaguzzi nos fala:

Entendía que lo imposible era una categoría que necesitaba revisión. Había que tener en cuenta el final de la guerra, la lucha partisana, la liberación, la primavera de mayo, las conciencias renovadas, la esperanza. Me gustaba incluso reírme con la sabiduría de Marx, “El

hombre construye su propia historia, pero no lo hace según su voluntad" (MALAGUZZI *apud* PLANILLO, 2020, p. 40)¹³.

Por considerarem a ideologia marxista na sistematização de suas teorias pedagógicas e compreenderem a educação como uma ferramenta de transformação, a adoção de métodos que buscassem a valorização do sujeito, a formação crítica, autônoma, livre, é que consideram como elemento essencial o diálogo e a escuta. Paulo Freire e Loris Malaguzzi foram e são considerados subversivos. Fato que levou Freire à prisão e ao exílio durante a ditadura militar no Brasil e a campanha difamatória do Governo Católico italiano contra as escolas municipalizadas e a prática pedagógica de Malaguzzi.

Freire e Malaguzzi se aproximam, também, de outro importante pensador marxista que muito tem contribuído para os processos formativos: Lev Vigotski.

Conforme Santos et al (2021), a psicologia soviética encontra-se alicerçada nos fundamentos do marxismo, e diferencia-se dos demais sistemas teórico-metodológicos, ao considerar a compreensão do homem como ser social e cultural e que se desenvolve por meio do trabalho. Assim, os estudos relativos à psicologia e a filosofia devem considerar a perspectiva da transformação do homem. Vigotski, importante representante da psicologia soviética, dedicou-se ao entendimento de como nos tornamos humanos, situando o homem em meio às suas relações sociais e culturais. Foi neste aspecto que, entre os anos de 1920-1930, Vigotski buscou em seus estudos, relações que convergiram para o fortalecimento do campo teórico-prático de uma psicologia de base marxista.

Para Vigotski, o processo de aprendizado deve considerar o contexto histórico, social e cultural em que o indivíduo está inserido. Considera ainda que para aprender, elaborar conhecimentos e para se autoconstruir, o ser humano precisa interagir com o meio, com outros membros de sua espécie e também com a cultura. Assim como podemos verificar na fala de Marques e Marques (2006),

Tomando como referência o ambiente cultural onde o homem e a mulher nascem e se desenvolvem, a abordagem Vigotskiana entende que o processo de construção do conhecimento ocorre através da relação do sujeito historicamente situado com o ambiente sociocultural

¹³Compreendi que o impossível era uma categoria que precisava de revisão. Era preciso levar em conta o fim da guerra, a luta partidária, a libertação, a primavera de maio, as consciências renovadas, a esperança. Eu até gostava de rir da sabedoria de Marx: "O homem faz sua própria história, mas não a faz segundo sua vontade (tradução nossa).

onde vive. A educação deve, nessa perspectiva, tomar como referência toda a experiência de vida própria do sujeito (MARQUES, MARQUES, 2006, p. 03).

Outro ponto importante dos estudos de Vigotski refere-se à compreensão de linguagem e do pensamento no processo de aprendizagem e desenvolvimento. E será esta a convergência entre os estudos de Paulo Freire e Loris Malaguzzi dentro da teoria Vigotskiana.

Conforme apontado por Gadotti (1996), será por meio dos estudos da abordagem interacionista na alfabetização que Paulo Freire aproxima seu ponto de vista aos estudos de Vigotski. Deste modo, a teoria freireana considera as estratégias pedagógicas e a análise da linguagem como uma forma de associar a conquista da palavra à conquista da história, haja vista que através da palavra o sujeito se conscientiza e assim se insere no processo histórico. Assim, conforme suas palavras, Freire nos aponta a significativa relação entre linguagem e pensamento ao relatar a importância da alfabetização.

Esta é uma das violências que o analfabetismo realiza – a de castrar o corpo consciente e falante de mulheres e de homens, proibindo-os de ler e de escrever, com o que se limitam na capacidade de, lendo o mundo, escrever sobre sua leitura dele e, ao fazê-la, repensar a própria leitura. Mesmo que não zere as milenar e socialmente criadas relações entre linguagem, pensamento e realidade, o analfabetismo as mutila e se constitui num obstáculo à assunção plena da cidadania. E as mutila porque, nas culturas letradas, interdita analfabetos e analfabetas de completar o ciclo das relações entre linguagem, pensamento e realidade, ao fechar a porta, nestas relações, ao lado necessário da linguagem escrita. É preciso não esquecer que há um movimento dinâmico entre pensamento, linguagem e realidade do qual, se bem assumido, resulta uma crescente capacidade criadora de tal modo que, quanto mais vivemos integralmente esse movimento tanto mais nos tornamos sujeitos críticos do processo de conhecer, de ensinar, de aprender, de ler, de escrever, de estudar (FREIRE, 1997, p. 07).

A compreensão de linguagem e pensamento na teoria de Loris Malaguzzi, segundo Rinaldi (2021), ocorre por meio de ações mediadas por ferramentas culturais e por símbolos, com a participação de adultos, educadoras ou educadores no processo de aquisição do conhecimento. Considera-se neste momento que a criança possui um conhecimento prévio, e cabe a educadora ou educador estar atento ao progresso bem como as dificuldades, manter-se disposto ao diálogo e a escuta.

II - Concepção de sociedade, sujeito e Educação

O contexto histórico e social que viviam Paulo Freire e Loris Malaguzzi, promoveu nestes teóricos o desejo de mudança da sociedade em que viviam. Assim, junto aos movimentos sociais e aos anseios por uma nova educação, protagonizaram grandes mudanças e consolidaram sua prática educativa.

Paulo Freire ao iniciar seu trabalho no SESI/PE durante o governo ditatorial, populista e paternalista de Getúlio Vargas, já tinha estabelecido para si que não seguiria a base governamental e seu ideal consistirá na luta pelas camadas populares e assim, a partir do contato com o povo, dialogando e escutando as suas necessidades concebe a sua ideia de sociedade.

Para Freire, segundo Adams (2008), a concepção de sociedades humanas é o lugar educativo e a sua compreensão leva em consideração as características da sociedade brasileira fechada, colonial, de heranças escravocratas, sem povo, reflexa e antidemocrática. Paulo Freire, lutava por uma sociedade em que as mudanças ocorressem, não como fruto do acaso, mas a partir da opção e empenho de muitos por uma nova sociedade, descolonizada e liberta das questões econômicas. E assim, os homens podem ser sujeitos de sua história. A teoria freireana defende uma nova prática democrática na sociedade, de modo que oprimidos e opressores possam encontrar no diálogo a base para defender seus propósitos e lutar por uma sociedade igualitária. Assim, nas palavras de Paulo Freire em sua obra *Pedagogia como Prática da Liberdade*:

Não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio. O esforço educativo que desenvolveu o Autor e que pretende expor neste ensaio, ainda que tenha validade em outros espaços e em outro tempo, foi todo marcado pelas condições especiais da sociedade brasileira. Sociedade intensamente cambiante e dramaticamente contraditória. Sociedade em “partejamento”, que apresentava violentos embates entre um tempo que se esvaziava, com seus valores, com suas peculiares formas de ser, e que “pretendia” preservar-se e um outro que estava por vir, buscando configurar-se. Este esforço não nasceu, por isso mesmo, do acaso. Foi uma tentativa de resposta aos desafios contidos nesta passagem que fazia a sociedade. Desde logo, qualquer busca de resposta a estes desafios implicaria, necessariamente, numa opção. Opção por esse ontem, que significava uma sociedade sem povo, comandada por uma “elite” superposta a seu mundo, alienada, em que o homem simples, minimizado e sem consciência desta minimização, era mais “coisa” que homem mesmo, ou opção pelo Amanhã. Por uma nova sociedade, que, sendo sujeito

de si mesma, tivesse no homem e no povo sujeitos de sua História (FREIRE, 2021b, p. 51).

Loris Malaguzzi compreende a sociedade a partir de sua vivência durante e depois da segunda guerra mundial, através da transição de um governo ditatorial para a instituição da democracia na Itália e pela luta por escolas e direitos para as crianças. Para tal, será por meio da gestão comunitária entendida como uma forma organizacional e cultural usada para abarcar os processos de participação, de democracia, de responsabilidade compartilhada, de exame de problemas e de

Seus ideais expressam uma concepção de sociedade que a partir de uma boa educação para a infância encontraria o caminho para a paz. Neste sentido, Gandini (2016) em entrevista com o ex-diretor de creches e pré-escolas municipais de Reggio Emilia, Sergio Spaggiari:

Quando temos a força de trazer um senso de civilidade ao nosso trabalho, então, conforme dizia Paulo Freire, nos juntamos ao exército da libertação para libertar o destino das pessoas e oferecemos às crianças, às famílias e às comunidades a oportunidade de mudar e crescer, assim transformando as creches e as pré-escolas em autênticos laboratórios de paz e humanidade (GANDINI, 2016, p. 198).

Tanto Paulo Freire quanto Loris Malaguzzi encontraram nos movimentos e lutas sociais uma forma de lutar por uma melhor qualidade de vida para os sujeitos e a possibilidade destes se reconhecerem como ativos, críticos e autônomos. Freire ao ingressar no Movimento de Cultura Popular dará início ao método de alfabetização de adultos. Em Freire, os movimentos populares representaram a forma de se consolidar os processos dialógicos entre a prática e a teoria. Loris Malaguzzi, por sua vez, ao participar da organização das escolas construídas pelos pais dos estudantes, junto ao movimento feminino e operário, mudará seu pensar e agir pedagógicos e encontra em Reggio Emilia o terreno fértil de um novo ideal humano democrático.

Foi a partir da concepção de sociedade e da atuação nos movimentos sociais que Paulo Freire e Loris Malaguzzi consolidaram a perspectiva de sujeito em suas teorias e práticas pedagógicas e passam a defender uma educação com foco na formação dos sujeitos. Ao compreender os homens e mulheres como seres inacabados e inconclusos dedica-se a despertar nos educandos, por meio de uma pedagogia questionadora e problematizadora o reconhecimento de tal condição. O

sujeito, portanto, é para Paulo Freire, histórico, crítico e dialógico e um ser em construção contínua, assim como o mundo. Vejamos:

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da história, mas seu sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar. No próprio mundo físico minha constatação não me leva à impotência. [...] Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra (FREIRE, 2021d, p. 74-75).

Como vimos acima, tanto a sociedade, quanto os sujeitos estão em constante processo de vir a ser, de mudanças e transformações. São sujeitos capazes de problematizar e se pronunciar no mundo, na sociedade: “[...] existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes [...]” (FREIRE, 2021c, p. 108). Ou seja, a concepção de sujeito para Freire é daquele que possui uma posição crítica, ativa e dialógica diante do mundo, capaz de transformação social e de transformação de si mesmo.

Outro aspecto relevante na teoria freireana encontra-se na importância da linguagem e do diálogo no processo de historicização do sujeito: “[...] o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História” (FREIRE, 2021c, p. 108).

Em Loris Malaguzzi, o sujeito objeto de seus estudos é a criança. Ele, assim como Paulo Freire, preconiza uma filosofia que pretende dar significado à pessoa humana, formando pessoas dignas e capazes de fazer escolhas, por meio de um pensamento crítico em busca de um futuro mais humano a todas e todos.

Como forma de legitimar este pensamento, propunha-se compreender as crianças como possuidoras de direitos e assim sendo, deveriam também ter oportunidades de desenvolver sua inteligência para que se tornassem protagonistas do seu sucesso. Assim, segundo Rinaldi (2021):

[...] todas as crianças são inteligentes, o que quer dizer que todas as crianças atribuem significado ao mundo, num processo constante de

construção de conhecimento, identidade e valores. Seguindo essa construção social, luta-se para mostrar as potencialidades de cada criança e para dar a cada uma delas o direito democrático de ser escutada e de ser reconhecida como cidadã na comunidade (RINALDI, 2021, p. 39-40).

Outro elemento importante na constituição do sujeito na teoria malaguzziana e na teoria Freireana é a arte, como ferramenta de constituição do sujeito. Para Freire em *Pedagogia da Autonomia*, a estética é uma maneira sensível de estar no mundo: “[...] a necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita à distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética. Decência boniteza de mãos dadas” (FREIRE, 2021d, p. 18). Na *Pedagogia Malaguzziana* “[...] ao promover a arte e a cultura, permite-se que os seres humanos adquiram conhecimentos que os liberte da ignorância, da apatia e, conseqüentemente, transformem-se em sujeitos libertos da própria alienação” (SILVA, 2001, p. 30).

Partindo da compreensão de Paulo Freire e Loris Malaguzzi sobre os conceitos de sociedade e sujeito encontramos na concepção de educação mais um ponto de convergência entre a *Pedagogia Dialógica* e a *Pedagogia da Escuta*. Ambas teorias consideram que a educação não é neutra, é um ato político, uma ferramenta de transformação pessoal e social, deve ser contrária ao modelo tradicional de educação, tem em seu cerne o diálogo e a escuta e deve ser democrática.

Para Paulo Freire (2021d, p. 51) a educação é uma forma de intervenção no mundo: “[...] não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo”. Como especificidade humanam, nela, inexistente a possibilidade de neutralidade o que a torna, também, um ato político.

É na diretividade da educação, esta vocação que ela tem, como ação especificamente humana, de “endereço-se” até sonhos, ideais, utopias e objetivos, que se acha o que venho chamando de politicidade da educação. A qualidade de ser política, inerente à sua natureza. É impossível, na verdade, a neutralidade da educação. [...] A educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política (FREIRE, 2021d, p. 107-108).

A concepção de educação democrática na teoria freireana, pode ser compreendida como uma ferramenta capaz de conscientizar mulheres e homens a

partir de uma prática educacional que proporcione o pensamento crítico e autônomo. Em suas palavras Paulo Freire nos afirma,

Ora, a democracia e a educação democrática se fundam ambas, precisamente, na crença no homem. Na crença em que ele não só pode mas deve discutir os seus problemas. Os problemas do seu País. Do seu Continente. Do mundo. Os problemas do seu trabalho. Os problemas da própria democracia. A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa (FREIRE 2021b, p. 127).

Assim, Paulo Freire busca por uma educação que se compreenda como conscientizadora, que considere a realidade social e histórica dos sujeitos. Consideração esta que os levará à reflexão de suas próprias existências e os capacitarão para aceitarem sua vocação de ser no mundo e com o mundo. Por meio destes elementos é possível uma educação que fuja às práticas tradicionais, compreendida na teoria freireana como bancária.

Como afirmamos no primeiro capítulo, segundo Kohan (2019), a proposta filosófica de Paulo Freire encontra-se na busca efetiva por uma educação problematizadora que permita, por meio da prática dialógica, a conscientização das condições de opressão, de tal forma que se reúna teoria e prática, reflexão e ação (práxis), pensamento e vida. Neste sentido, Zitkoski (2008, p. 206) afirma que a “proposta de uma educação humanista-libertadora em Freire tem no diálogo/dialogicidade uma das categorias centrais de um projeto pedagógico crítico, mas propositivo e esperançoso em relação a nosso futuro.”

A concepção de Educação na teoria malaguzziana se estabelece a partir de alguns momentos e espaços geográficos nos quais viveu Malaguzzi. Como apresentado no segundo capítulo, Sologno, Villa Cella, Libertação e a guerra, aliadas às suas experiências constituem em Loris Malaguzzi o caminho em busca de uma educação para as futuras gerações - uma educação que fosse capaz de evitar novas guerras.

A través del recuerdo de estos tres espacios geográficos y formativos, Malaguzzi se explica la dedicación al mundo de la educación. Además, a estos tres, hay que añadir el momento de la guerra, que Malaguzzi vive de forma trágica. Un sitio donde investigar una esperanza de futuro para las nuevas generaciones, para evitar —con otro tipo de

educación— que se vuelvan a repetir inevitablemente las tragedias bélicas¹⁴ (PLANILLO, 2020, p. 30)

Conforme já afirmamos, Loris Malaguzzi compreende que a educação não é neutra, pois ela tanto reproduz quanto transforma a realidade. Para ele, a educação é uma prática social carregada de valores filosóficos, históricos, metodológicos e didáticos. E assim, como Paulo Freire entende que para se educar é preciso acreditar que os sujeitos da infância são sujeitos capazes. Não são, pois, tábulas rasas. São pessoas que sabem, observam e interpretam. Esta teoria considera que o sucesso na educação infantil depende, em grande parte, da formação social e cultural da família que a família possui. Assim, por meio da participação das famílias no ambiente escolar, busca-se proporcionar uma educação baseada nas relações e na participação, bem como promover uma educação democrática.

Segundo Planillo (2014), a pedagogia e a educação na teoria de Loris Malaguzzi consolidam-se pelo compromisso social e político que com ela deva se nutrir:

La pedagogía malaguzziana es política por su compromiso social y cultural con los derechos de la infancia. Un compromiso que se hace patente en su pragmatismo actuante y en la creencia de que la escuela y la educación son aspectos fundamentales de transformación, a través de la participación y de la gestión social como formas de intervención de la escuela en la ciudad y de la ciudad en la escuela¹⁵ (PLANILLO, 2014, p. 57).

Ainda conforme Planillo (2014), existe uma estreita relação entre escola, cultura e sociedade, de modo que a escola é vista a partir de um ideal aberto, a cultura encontra-se ancorada na perspectiva antropológica e a noção social de uma educação promovida por meio da autogestão pública. Assim, a educação no pensamento malaguzziano consolida-se na escuta sendo está uma premissa para qualquer relacionamento de aprendizado.

¹⁴ A través das recordações desses três espaços geográficos e formativos, Malaguzzi explica sua dedicação ao mundo da educação. Assim, somados as estes três, acrescenta-se o momento da guerra, em que ele vive de forma trágica. Um momento de investigar uma esperança de futuro para as novas gerações, para evitar – com outra forma de educação – que se volte a repetir inevitavelmente as tragédias bélicas (tradução nossa).

¹⁵ A pedagogia Malaguzziana é política por seu compromisso social e cultural com os direitos da infância. Um compromisso que se faz patente em seu pragmatismo atuante e na crença de que a escola e a educação são aspectos fundamentais de transformação, através da participação e da gestão social como formas de intervenção da escola na cidade e da cidade na escola (tradução nossa).

A educação na proposta malaguzziana, concebe a criança como um ser de direitos e deve ser reconhecida na sua capacidade de protagonizar sua vida e futuro. Leiamos a afirmação do próprio Malaguzzi durante entrevista a Edwards, Gandini e Forman (1999):

Queríamos reconhecer o direito de todas as crianças serem protagonistas e a necessidade de apoiar a sua curiosidade espontânea em alto nível. Tínhamos de preservar a nossa decisão de aprender com as crianças, com os eventos e com as famílias, ao máximo de nossos limites profissionais, e nos preparamos para trocar de ponto de vista para que jamais tivéssemos certezas demais, de forma a reconhecê-la como protagonistas (MALAGUZZI *apud* EDWARDS, GANDINI, FORMAN, 1999, p. 62).

Assim, como nos afirma Planillo (2020), para Malaguzzi, a educação e a escola para crianças pequenas deveria ser muito mais que um espaço para se ensinar e aprender, deve ser portanto, um ambiente sócio-ideológico para criar relações, construir coletividade, praticar a democracia e viver a humanidade.

A educação na teoria malaguzziana, terá um olhar voltado para a educação infantil e principalmente para a criança, compreendendo-a como ser potente, protagonista de suas ações, sujeito de direitos e também vontades, retirando-a do mundo adultocêntrico e permitindo a manifestação de todas as suas linguagens. Loris Malaguzzi, desta forma, dedicou-se a construir e consolidar uma educação que possibilitasse a transformação política e social do mundo.

Dessa maneira, ao discutirmos as concepções de sociedade, sujeito e Educação, compreendemos nestas categorias, um direito à vida de acordo com o pensamento e a prática de Paulo Freire e Loris Malaguzzi. Pois para estes teóricos, somente através de uma Educação transformadora, política, ética e democrática se pode formar sujeitos críticos, autônomos, protagonistas de sua história, ativos e de direitos e, assim, construir uma sociedade mais justa, democrática e igualitária. Assim é que, para estes estudiosos o direito à vida pode ser compreendido também a partir das suas concepções de diálogo e escuta.

III – Concepção de Diálogo e Escuta

Ao iniciarmos esta trajetória, tínhamos certo a convergência entre os conceitos de diálogo e escuta como algo indissociável e constituinte da condição humana e, no

decorrer de nossos estudos, essa indissociabilidade foi sendo constatada nas duas teorias como um elemento condicionante ao direito à vida.

Paulo Freire inicia a constituição do diálogo em sua teoria a partir das experiências vividas em seu lar, durante a infância, na relação entre e com seus pais, de modo que estes momentos foram formatando, na teoria freireana, conceitos que fariam parte de sua trajetória de vida e de seus ideais, como: amor e tolerância, traduzidos em respeito, amorosidade, diálogo, escuta e tantos outros conceitos trabalhados por Freire.

Assim, a teoria freireana nos aponta que para compreender a existência humana é preciso a manifestação do diálogo, de modo que a palavra não seja exclusividade de uns e de outros, mas sim, um direito de todos e todas. Dessa maneira, “o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE, 2021c, p.109).

O diálogo, portanto, é elemento fundante das relações entre as pessoas, não devendo ser compreendido como um simples conceito, mas sim como a palavra significada, não palavreria. A palavra, para ser verdadeira, precisa ser fundamentada na e pela práxis, ou seja, por uma ação e reflexão. O diálogo, por sua vez, apresenta-se como um instrumento de libertação das classes oprimidas, como ferramenta de conhecimento para se saber mais, como um movimento de troca de saberes e, acima de tudo, a compreensão de que precisamos pronunciar o mundo. Neste aspecto, nossa existência, não pode, jamais, ser silenciada:

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar (FREIRE, 2021c, p. 108).

Para Paulo Freire não é possível a existência humana sem o diálogo, pois é nele que os sujeitos se encontram e se solidarizam, é nele que se humanizam. O diálogo, portanto, não pode ser uma ação depositária de ideias ou simples troca de pensamentos.

O diálogo, na Pedagogia Dialógica, exige o pensar crítico, o pensar verdadeiro, o pensar certo e, na educação, o pensar crítico será a capacidade em que educadora/educador e educanda/educando possuírem de refletir a realidade na qual

estão inseridos para, assim, observá-la, conhecê-la e transformá-la. Exige a abertura respeitosa ao pensar do outro:

Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto de reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. A razão da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo (FREIRE, 2021d, p.133).

Dessa maneira, em uma educação problematizadora, democrática e dialógica é preciso o diálogo com a realidade das educandas e dos educandos para que seja possível, fazer parte de seu contexto e assim, compreender as reais necessidades de todas e todos. O diálogo, portanto, é mais que uma simples interlocução entre iguais. Será o direcionamento ao outro, à aproximação com o outro, acolhendo suas perguntas e, a partir delas, inaugurando um novo diálogo.

O diálogo na teoria freireana também se estabelece no respeito às diferenças. Assim, sendo a humildade elemento do diálogo e entendida como respeito ao pensar e agir do outro, não posso sobrepor o meu saber e a minha prática a do outro. Assim o fazendo contribuo para a situação de alienação e opressão do outro. A humildade, na educação, encontra-se na relação entre educadora/educador e educanda/educando, como ferramenta de luta em favor do respeito à curiosidade, ao conhecimento, à condição social, à defesa dos direitos e da dignidade como uma prática ética em prol das/dos educandos/as.

É neste sentido também que a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos (FREIRE, 2021d, p. 59).

Dessa maneira, Paulo Freire compreende o respeito às diferenças por meio da prática dialógica entre pares, não num processo de *falar com* mas de *falar para* o educando e educanda, dando a ele e a ela significado e respeitando o seu saber e sua vivência.

Para se haver o diálogo, na teoria freireana, é preciso uma profunda amorosidade nas relações entre as pessoas. A amorosidade deve estar presente nas relações humanas e ser dirigida a todas e todos.

Na teoria malaguzziana, as lutas em prol de uma educação voltada para crianças em que ela fosse vista como protagonista, que busca a valorização da educadora e do educador e a participação da família no ambiente escolar, levaram Loris Malaguzzi, a compreender a importância da escuta como uma ferramenta pedagógica e também como um instrumento de vida. A escuta assim, como o diálogo na teoria freireana não deve ser compreendida como um simples conceito, mas sim como a busca por significado sobre a vida e de sensibilidade ao outro:

A palavra “escutar”, então - não somente no sentido físico, mas também no metafórico -, deixa de ser apenas uma palavra e se torna uma abordagem sobre a vida. É assim que entendemos seu significado: escutar é uma atitude que requer a coragem de se entregar à convicção de que o nosso ser é só uma pequena parte de um conhecimento mais amplo; escutar é uma metáfora para estar aberto aos outros, ter sensibilidade para ouvir e ser ouvido, em todos os sentidos (RINALDI, 2021, p. 208).

Dessa maneira, na teoria de Loris Malaguzzi, a escuta será uma das principais ferramentas pedagógicas para se dar visibilidade à criança, reconhecendo-a como cidadã de direitos, competente, potente, crítica e inventiva, juntamente com os recursos e métodos da observação, documentação, o uso do ateliê e a pesquisa.

Rinaldi (2021), aponta-nos que escutar é uma premissa para qualquer relacionamento de aprendizado. Este é individual e pode ser elevado a outro patamar quando se estabelece a relação entre reflexão e ação sobre o mesmo, de modo que “representar o ato de aprender e ser capaz de dividi-lo com os outros é indispensável para a reflexividade que gera conhecimento” (*ibid*, 2021, p. 209). Será neste sentido que a pedagogia da escuta compreenderá as “cem linguagens da criança”.

Assim como se apresenta o diálogo na teoria de Paulo Freire ao compreendê-lo para além da simples interlocução entre iguais, a escuta e, portanto, o diálogo, segundo a proposta malaguzziana, deve reconhecer as diversas linguagens, símbolos e códigos como forma de expressão e comunicação.

Do mesmo modo como foi apresentado no segundo capítulo, a documentação é a ferramenta utilizada neste processo de escuta. A este respeito, Dahlberg (2016) nos afirma que ao se documentar é preciso estar atento às diferentes linguagens e escutar ao que se quer se fazer ouvido, essa escuta deve ser confiante e afirmativa e deve estar aberta a uma infinidade de respostas. Corroborando com o pensamento de Paulo Freire:

Escutar é obviamente algo que vai além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isso não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala (FREIRE, 2021d, p. 117).

Segundo Rinaldi (2016), a documentação como importante prática de escuta na teoria malaguzziana, possibilita às crianças o reconhecimento de seu trabalho permitindo que elas saiam do anonimato e da invisibilidade e as faz entender que o que falam e fazem é importante, pode ser ouvido, valorizado, compartilhado e compreendido. Assim, segundo esta autora (2021, p. 125), “escutar remove o indivíduo do anonimato (e as crianças não suportam ser anônimas). A escuta nos legitima e nos dá visibilidade. Ela enriquece tanto aquele que escuta quanto aquele que produz a mensagem.”

Ao compreendermos a escuta como uma prática que deve considerar a postura de quem escuta, voltemo-nos ao pensamento de Paulo Freire, ao afirmar que para se haver o diálogo é preciso uma profunda amorosidade nas relações entre as pessoas. Assim, conforme Rinaldi (2021):

Escutar não é fácil. Exige uma profunda consciência e suspensão dos nossos julgamentos e preconceitos. Exige abertura à mudança. Exige que valorizemos o desconhecido e superemos os sentimentos de vazio e precariedade quando nossas certezas são questionadas (RINALDI, 2021, p. 125).

Logo, escutar é doação, é empatia, descoberta, aprendizado, respeito. De acordo com Friedman (2020, p. 125) “escutar é estar presente. Acolher o momento do outro.” A escuta, segundo Rinaldi (2021), deve estar aberta às diferenças, reconhecendo o valor das interpretações e dos pontos de vista dos outros. Assim, escutar a partir das diversidades e da diferença nos permite conhecer e compreender as singularidades de cada um, reconhecendo que não há um sujeito único e universal.

Paulo Freire, compreende a diferença em sua teoria por meio da humildade que é um elemento fundante do diálogo. Assim, nas palavras de Paulo Freire (2021d, p. 118) “[...] o respeito às diferenças e, obviamente, aos diferentes exige de nós a humildade que nos adverte dos riscos de ultrapassagem dos limites além dos quais a nossa auto-valia necessária vira arrogância e desrespeito aos demais.”

Para Freire (2021d), a verdadeira escuta não deve diminuir no sujeito seu direito de discordar, de se opor e se posicionar. Ao contrário, é pela escuta verdadeira e atenta que o sujeito pode se preparar melhor e ter melhores argumentos críticos e o diálogo em sua escuta, demanda tempo. Rinaldi, (2016) nos afirma que ao se dedicar a escuta, você entra no tempo do diálogo e da reflexão interna, um tempo interior que é composto do presente, mas também do passado e do futuro, e, portanto, está fora do tempo cronológico. É um tempo cheio de silêncios. Paulo Freire (2021d) a este respeito nos aponta a importância do silêncio no ato comunicativo:

A importância do silêncio no espaço da comunicação é fundamental. De um lado, me proporciona que, ao escutar como sujeito e não como objeto, a fala comunicante de alguém, procure “entrar” no movimento interno do seu pensamento, virando linguagem; de outro, torna possível quem fala, realmente comprometido com comunicar e não fazer puros comunicados, escutar a indagação, a dúvida, a criação de quem escutou (FREIRE, 2021d, p. 115).

Assim, a teoria de Loris Malaguzzi compreende a escuta como uma das atitudes mais importantes na formação da identidade do ser humano, de modo que seu início deve se dar desde o nascimento. Escutar, portanto, é uma atitude que envolve sensibilidade a tudo que nos liga aos outros, não apenas ao que precisa ser aprendido nas escolas, mas também ao que precisamos para viver as nossas vidas (RINALDI, 2016).

A partir do exposto, compreendemos a Pedagogia Dialógica de Paulo Freire e a Pedagogia da Escuta de Loris Malaguzzi, como um posicionamento ético e político diante do mundo, da realidade e das pessoas. Posicionamento este que tem na humildade e na capacidade de dialogar com o outro/para o outro/pelo o outro, um dos fundamentos essenciais:

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles (FREIRE, 2021d, p.111).

Rinaldi (2021), por sua vez nos aponta:

Se nós acreditamos que as crianças têm teorias, interpretações e questões próprias e que são coprotagonistas dos processos de

construção do conhecimento, então os verbos mais importantes na prática educativa não são mais “falar”, “explicar” ou “transmitir” -, é apenas “escutar” (RINALDI, 2021, p. 227).

Assim, compreendemos a convergência entre as duas Pedagogias no que diz respeito ao diálogo/escuta. Para ambas as teorias, o processo de diálogo e escuta tornam-se condições para o desenvolvimento de uma prática educativa democrática, autônoma, crítica e reflexiva. Diálogo e escuta coexistem e se misturam, pois, sem escuta não há diálogo. Há monólogo e este é terreno fértil para a imposição de valores, a invasão cultural e a dominação.

IV – Concepção de Autonomia

Segundo Machado (2008), em estudo publicado no livro Dicionário Paulo Freire, a autonomia é uma das categorias centrais de estudo na teoria freireana. Compreendida como uma tarefa fundamental no ato de educar, associada a outros princípios básicos da prática educativa, a autonomia ocupa um lugar de busca pelo direito pessoal na construção de uma sociedade democrática que a todas e todos respeita e dignifica.

Dessa maneira, a concepção de autonomia na teoria de Paulo Freire compreende que educandas e educandos devem se reconhecer como criadores de cultura e não meros reprodutores, assim, tornam-se sujeitos críticos e autônomos.

Portanto, ao considerar o sujeito como ser inconcluso e inacabado e ciente dessa condição como elemento para consciência ética e o respeito, torna-se importante reconhecer que as educandas e os educandos possuem saberes prévios diferentes de seus educadores. Estes, devem levá-los em consideração durante o processo de ensino aprendizagem, como elementos importantes à vida. Assim Paulo Freire (2021d, p. 58) “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros.”

Para a teoria freireana, a liberdade é o que precede a autonomia dos sujeitos, das educandas e dos educandos, de modo que a liberdade amadurece no confronto e na defesa de direitos, seja por meio da autoridade dos pais, da educadora e do educador ou do Estado (FREIRE, 2021d). Por meio da prática dialógica, o educador e a educadora devem ensinar às educandas e educandos a pensar certo, num processo

que busca a transição do pensar ingênuo para o pensar crítico, pois o diálogo é uma importante ferramenta na conquista da liberdade e da autonomia.

Paulo Freire, portanto, compreende a autonomia por meio de uma construção do respeito à curiosidade, ao gosto estético, aos saberes prévios, à inquietude, à linguagem das educandas e dos educandos, destinando aos educadores, o papel do respeitar seus educandos/as em todos estes aspectos.

Trata-se de uma autonomia, na teoria freireana, compreendida como processo. Processo este que precisa ser afirmada e reafirmada no cotidiano da vida, uma vez que ninguém se torna um ser autônomo da noite para o dia: “[...] ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada [...] ninguém é autônomo primeiro para depois decidir [...]” (FREIRE, 2021d, p. 105).

Loris Malaguzzi, ao decidir deixar o ensino nas escolas estatais após 7 anos lecionando, justifica seu ato a partir da compreensão de que a escola teria métodos rígidos, pouco inovadores e seguia uma intolerável indiferença para com as crianças. Assim, mesmo com grandes dificuldades, inovou em suas práticas pedagógicas buscando lecionar por meio da prática dialógica, motivando a curiosidade e a experiência. E será a partir destes princípios que buscará por meio das relações entre crianças, famílias e educadores trabalhar a autonomia com as crianças.

Neste aspecto, segundo Silva (2021, p. 55), foi influenciado pelos ideais de Maria Montessori: “[...] Loris, busca na pedagogia de Maria Montessori, um conceito de aprendizagem pautado nas potencialidades da criança. [...] A ideia do papel ativo da criança no processo de aprendizagem.”

Pautado nessa perspectiva de educação, a teoria Malaguzziana, busca por meio da organização dos espaços o elemento essencial para o desenvolvimento do protagonismo infantil. Assim como na perspectiva freireana, a Pedagogia da Escuta, também, considera a construção do conhecimento das crianças a partir de seu saber prévio, pois assim como os adultos elas também produzem cultura por meio de suas relações sociais, culturais e históricas. A ferramenta utilizada nesse processo de desenvolvimento é a escuta e o diálogo. Será por meio da percepção da imagem da criança presente na teoria Malaguzziana que podemos compreender como se

consolida a autonomia da criança, como nos afirma Gandini e Kaminsky (2021) durante entrevista com Carla Rinaldi:

[...] Uma criança que quer mostrar que conhece as coisas e que sabe como fazer as coisas, e que tem toda a força e o potencial gerados por sua habilidade de se questionar e se impressionar. Uma criança que é poderosa desde a hora em que nasce, porque está aberta ao mundo e é capaz de construir o próprio conhecimento. Uma criança que é vista em sua totalidade, que possui direções próprias e o desejo de saber e de viver. Uma criança competente! (RINALDI *apud* GANDINI, KAMINSKI, 2021, p. 223).

Na pedagogia de Loris Malaguzzi, assim como em Paulo Freire, a autonomia é processo e se constrói por meio dos relacionamentos sociais e interpessoais. Deste modo, por meio da relação e interação entre pares se promove o reforço da identidade da criança, de tal forma que as crianças ampliam sua rede de comunicação e o resultado dessa dinâmica é o fortalecimento da autonomia individual e em grupo. Ao considerarmos a criança como ser potente, que produz cultura, ativa, inventiva e de direitos, estamos promovendo o desenvolvimento de sua autonomia.

O diálogo que temos estabelecido, neste trabalho, entre estas duas teorias, evidencia que a liberdade, a manifestação cultural pré-existente e suas relações com o mundo são os elementos necessários para o desenvolvimento do ser autônomo e neste aspecto é preciso compreender que [...] “a autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas” FREIRE, 2021d, p. 105). Portanto, a necessidade e importância de garantir o direito e a liberdade das crianças e educandos tomarem suas próprias decisões cabendo à educadora e ao educador disponibilizar e proporcionar oportunidades de descobertas e desenvolvimento.

V– Concepção de Educadora/Educador

Ainda na juventude Paulo Freire inicia sua atuação como educador exercendo a função de chefe de disciplina de língua portuguesa, todavia como já foi dito neste estudo, acabou por formar-se em Direito, entretanto, a partir de uma primeira experiência na profissão, Freire compreende que sua atuação profissional deveria ser como educador.

Todavia, entendemos que foram as dificuldades de acesso à escola e a influência de Aluízio Araújo, diretor da escola Oswaldo Cruz, que levaram Paulo Freire a compreender a importância da educação, da educadora e do educador na vida das educandas e educandos: “[...] foram eles que criaram as condições para o meu desenvolvimento [...] é evidente que eles não poderiam ter-me fabricado, as pessoas não são fabricadas, mas a dimensão de minha experiência individual tem a ver muito com eles” (FREIRE apud FREIRE, 2018, p. 73).

Deste modo Paulo Freire vai consolidando através de suas experiências e vivências a sua concepção de educadora e educador. Os círculos de cultura, também, tiveram papel relevante nessa definição assim como nos aponta Weffort (2021, p.10) “o coordenador, quase sempre um jovem, sabe que não exerce as funções de um ‘professor’ e que o diálogo é condição essencial a sua tarefa, ‘a de coordenar, jamais influir ou impor’.” Compreendendo os círculos de cultura como uma forma diferente da concepção tradicional de escola, compreende, do mesmo modo, que os sujeitos ali atuantes, são pessoas ser diferentes e deveriam ser tratados como tal. Paulo Freire expõe que cabe aos educadores o papel de auxiliar, coordenar e orientar no processo de aquisição do conhecimento, num movimento de troca de saberes.

De acordo com a teoria dialógica de Paulo Freire, a prática educativa da educadora e do educador deve ter como princípio o respeito, a confiança, a humildade, a esperança e o pensar e o ensinar a pensar crítico. Está contido nesta postura, a concepção de que as educadoras e educadores não são os detentores do conhecimento e, tampouco, são autossuficientes nos seus próprios conhecimentos, de modo que os seus saberes se constroem em comunhão com as educandas e educandos.

A humildade é entendida como o respeito da educadora e do educador a educanda e ao educando. Ela exige desses profissionais a amorosidade, a dialogicidade e a tolerância em favor da luta em prol dos seus direitos e dos estudantes e da história. A confiança, por sua vez, promove nos sujeitos dialógicos um companheirismo de pronúncia de mundo e evita a prática da educação bancária. A esperança que tem em seu cerne a compreensão do pensar crítico e do inacabamento do homem, se mobiliza na busca pelo saber mais, assim, na prática educativa a esperança é aquela em que educadores, educandas e educandos podem aprender juntos, compartilhar as suas ideias e vivências sem medo da crítica opressora. O

pensar crítico é aquele em que os educadores estimulam seus educandos e educandas a superar a curiosidade ingênua, problematizando o seu conhecimento até que este se torne crítico.

Trata-se, portanto, de um educador que deve ser crítico, ético, respeitoso, disposto a dialogar, assumir sua posição política junto aos educandos, rejeitar qualquer forma de discriminação, curioso, competente, pesquisador, comprometido com sua prática e com a transformação social, corporificador das palavras pelo exemplo, dentre outros (FREIRE, 2021d).

Loris Malaguzzi, assim como Paulo Freire, inicia sua atuação como educador ainda na juventude, insatisfeito com a educação italiana encontra a motivação para a sua prática através da luta de mães e pais na construção de escolas para seus filhos e filhas. Partindo do princípio de que a escola deve ser a extensão da casa das crianças, a teoria malaguzziana acredita também que ele deve ser um espaço em que educadoras e educadores se maravilham e se surpreendem com a experiência que vivenciam.

Assim, a concepção de educadora e o educador é formada a partir do entendimento de que estes deveriam ocupar espaços antes preenchidos por freiras, de forma que sua identidade fosse mudada, retirando assim o status de educadores tradicionais católicos e autoritários. A partir de então, esse novo educador e educadora devem considerar a criança e seus potenciais desde o nascimento, entendendo que desde que sejam dados recursos e oportunidades ao desenvolvimento a criatividade da criança pode aflorar e assim manifestar as cem linguagens. Assim como afirmado por Loris Malaguzzi no segundo capítulo, a educadora e o educador estão em contínuo processo de formação:

(...) a professora “dotada” não existia, nem mesmo existe hoje: constrói-se trabalhando junto com as crianças e com os adultos, experimentando junto, errando junto, corrigindo, revendo e refletindo sobre o trabalho realizado. A cultura das nossas professoras não é somente o saber e a pesquisa, creio que se exprime também em um estilo, uma postura em relação à inteligência, à imaginação, à necessidade de afetividade e de segurança das crianças. E esta, creio, substancialmente ser uma espécie de recurso para a professora, uma capacidade de resistência, de adquirir paixão pelo trabalho que faz (MALAGUZZI *apud* FARIA, 2007, p. 283).

Assim como na teoria freireana, o educador e a educadora na concepção de Loris Malaguzzi têm o papel de mediar o conhecimento, devem considerar que as crianças também possuem saberes prévios antes mesmo de serem escolarizadas e propiciar formas de a criança desenvolver a sua criatividade ingênua em busca de um pensar crítico.

Os professores devem ter o hábito de questionar suas certezas; desenvolver sua sensibilidade, consciência e disponibilidade; assumir um estilo crítico de pesquisa e atualizar continuamente o conhecimento das crianças; avaliar os papéis dos pais; e ter as habilidades de conversar, ouvir e aprender com os pais. Para dar conta de todas essas exigências, é necessário que os professores questionem constantemente o seu método de ensino. Os professores devem abandonar modos de trabalho isolados e silenciosos (MALAGUZZI *apud* EDWARDS, GANDINI, FORMAN, 2016, p. 84).

Dessa maneira, compreendemos que diálogo e escuta são elementos necessários nas práticas educativas do educador e da educadora devem refletir sobre seus métodos de ensino, assim como nos demonstra Freire (2021c, p. 121) “é na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos, educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação.”

Desse modo, enquanto educadores críticos devemos considerar e trabalhar os conteúdos/conhecimento a partir da realidade dos educandos e das educandas, sem inferiorizá-los em prol de uma educação libertadora.

VI – Concepção do ato de ensinar

Alfabetizado por seu pai e sua mãe a sombra da mangueira Paulo Freire compreende que a sala de aula se desenhava fora dos muros da escola, para ele o mundo seria o espaço de transformação do sujeito e as relações nele desenvolvidas constituem os fundamentos para seus ideais a respeito do ato de ensinar.

Paulo Freire, em sua teoria, considera em sua concepção sobre o ato de ensinar o respeito ao conhecimento popular e ao senso comum, pois para ele a educação não estaria restrita aos padrões acadêmicos de escolarização ou como ferramenta de profissionalização. Desse modo nas palavras de Freire (2021d),

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela - saberes socialmente construídos na prática comunitária -, mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (FREIRE, 2021d, p. 31).

Assim, para Paulo Freire o conhecimento da vida da comunidade é importante no ensino das disciplinas e para tal, reforça que a pesquisa e a participação das educadoras e dos educadores junto às educandas e educandos é um instrumento necessário.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2021d, p. 30-31).

Nessa concepção a partir da prática, da realidade dos educandos, é um recurso utilizado para potencializar as possibilidades e os resultados no ato de ensinar.

O ato de ensinar para Paulo Freire envolve um método dialógico e que envolva a participação de educadores e educadores com os educandas e educandos. Precisa ser um ato que parta da problematização da realidade, no sentido de proporcionar o pensamento crítico dos sujeitos educandos. Deve proporcionar situações que sejam desafiadoras, de modo a evitar uma educação alienada e instrumental. Ensinar, portanto, não significa transferir conhecimento, mas criar possibilidades para que as educandas e educandos possam construir e produzir conhecimento e elaborar seus próprios conceitos. Vejamos:

É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina alguma coisa a alguém (FREIRE, 2021d, p. 25)

Trata-se de um ensino que exige rigorosidade metodológica, pesquisa, que promova apreensão da realidade, criticidade e conscientização do mundo, consciência

do inacabamento, certeza do ser condicionado e não determinado, curiosidade, convicção de que a mudança é possível, respeitoso quanto aos saberes dos educandos, dentre outros (FREIRE, 2021d).

E será neste sentido que a teoria de Loris Malaguzzi desenvolve seu pensamento a respeito do ato de ensinar, pois durante o processo de construção das escolas para crianças autogerenciadas pelos pais e mães, perceberam que os recursos metodológicos que possuíam eram insuficientes, o que os levaram a decidir: “um pensamento simples e confortador veio em meu auxílio: que as coisas relativas às crianças e para as crianças somente são aprendidas através das próprias crianças.” (EDWARDS, GANDINI, FORMAN, 1999, p. 61).

No processo de ensino dentro da teoria malaguzziana a criança é a protagonista e se encontra no centro do processo, porém a participação da família e dos educadores compõem as ações que são desenvolvidas de forma coletiva e compartilhada. Essa relação promove a participação ativa entre estes protagonistas presentes na escola e o debate e a troca de ideias acontecem de forma democrática. Dessa maneira, durante todo o processo o conhecimento das crianças, dos pais e das mães são considerados no ato de ensinar.

As ferramentas de ensino utilizadas na proposta malaguzziana encontram-se no uso de ateliês como espaço de pesquisa, na documentação como sistematização do conhecimento apreendido por parte das crianças como visibilização das cem linguagens, na organização do espaço, e a escuta como fator primordial do processo de ensino e aprendizagem e o aprender fazendo. Alguns desses conceitos encontramos na teoria de Paulo Freire como: pesquisa, respeito ao saber popular compreendido por meio da relação familiar, o uso do ateliê como ferramenta de construção da criança fora dos padrões de ensino tradicionais.

Rinaldi (2000) traduz, de forma concisa, a prática educativa presente nas escolas de Reggio Emilia e a tarefa do educador:

A tarefa do educador é criar um contexto em que a curiosidade, as teorias e a pesquisa das crianças sejam legitimadas e ouvidas, um contexto em que as crianças se sintam confortáveis e confiantes, motivadas e respeitadas em seus processos e percursos cognitivos e existenciais. Um contexto de escuta em diversos níveis, cheios de emoção e entusiasmo. O papel do educador (e da equipe de educadores) também inclui o constante levantamento de hipóteses

acerca dos desenvolvimentos possíveis para o projeto educativo, e isso vincula intimamente a outros aspectos que caracterizam o trabalho do educador: escuta, observação, documentação e interpretação (RINALDI *apud* GANDINI, KAMINSKI, 2000, p. 228).

Em Paulo Freire no seu livro *Pedagogia da Autonomia*, o educar e o ensino são especificidades humanas e, para ele não docência sem discência. Nestas ações, tanto para ele quanto para Malaguzzi, o diálogo e a escuta são ferramentas essenciais no processo de construção/aquisição do conhecimento e no processo de formação do sujeito. E isto exige, na relação entre educadores/as e educandas/os, um posicionamento ético e político, implicado no respeito, na autonomia, no protagonismo das pessoas – crianças, adolescentes, jovens ou adultos educandos - e no seu reconhecimento enquanto sujeito de direitos e produtores de cultura.

Por fim, consideramos que os apontamentos realizados neste capítulo que buscaram elucidar as convergências teórico-formativas encontradas entre a *Pedagogia Dialógica* de Paulo Freire e a *Pedagogia da Escuta* de Loris Malaguzzi representa apenas um esforço inicial. Muito ainda pode ser discutido, inclusive aquilo que no pensamento de ambos não convergem. Passemos agora, as nossas considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dessa trajetória de pesquisa buscamos responder a nossa questão problema: Quais os pressupostos e convergências teórico-formativas da Pedagogia Dialógica e da Pedagogia da Escuta? Assim, nosso objetivo geral encontra-se na fundamentação e compreensão dos pressupostos e convergências teórico-formativas entre Pedagogia Dialógica de Paulo Freire e Pedagogia da Escuta de Loris Malaguzzi. Fato este que nos leva a responder outros questionamentos norteadores deste trabalho: Quais são os pressupostos teóricos-filosóficos da Pedagogia Dialógica e quais os pressupostos teóricos-filosóficos da Pedagogia da Escuta?

Para que fosse possível a resposta de todos os questionamentos apresentados neste estudo, elaboramos um caminho metodológico que buscou evidenciar a construção teórica da Pedagogia Dialógica de Paulo Freire e da Pedagogia da Escuta Loris Malaguzzi. A partir do levantamento bibliográfico destas duas teorias buscamos compreender as vivências, experiências e desafios enfrentados por estes teóricos em busca de uma educação humanizadora que concretizará o pensamento de ambos. Fomos em busca das principais referências filosóficas que, de algum modo os influenciaram e, posteriormente, evidenciamos os pressupostos da teoria dialógica e da teoria da escuta. Este foi o caminho percorrido para alcançar o objetivo que nos propusemos responder.

Ao começarmos essa caminhada algumas indagações se faziam latentes. Como pode o diálogo e escuta serem ferramentas formativas do sujeito? Talvez, nossa única certeza fosse a de que estes conceitos eram inerentes à condição humana. Foi o que encontramos. Diálogo e escuta fazem parte da vida dos sujeitos desde que nascem ou mesmo, diríamos, antes do nascimento. Paulo Freire evidencia a importância do diálogo na sua constituição humana, desde sua infância, em sua juventude, perpassando a vida adulta, na relação com sua mãe e seu pai, com suas esposas e filhos. A partir desses momentos compreende a importância do diálogo na sua vida, nas relações com o povo oprimido, o operário, o camponês, a dona de casa, as crianças e também na construção de uma Educação democrática e libertária.

As experiências da guerra, levam Loris Malaguzzi, a refletir uma proposta educacional que fosse o caminho para a paz das crianças e futuras gerações. A escuta, portanto, representa o caminho a ser seguido. A luta de mães e pais na construção de

escolas para seus filhos é a motivação que Malaguzzi encontra para prover a sua pedagogia das relações.

Assim, vai se construindo a Pedagogia Dialógica de Paulo Freire e a Pedagogia da Escuta de Loris Malaguzzi. Influenciados pelas teorias de Karl Marx e Lev Vigotski, encontram no materialismo dialético a justificativa para sua práxis educativa. Ambos não buscavam um modelo educacional engessado a ser seguido. Sua proposta era mais ampla. E foi por pensarem numa proposta à frente de seu tempo que foram considerados subversivos.

A Pedagogia Dialógica e a Pedagogia da Escuta nascem do desejo de seus idealizadores de proporcionarem à sociedade e aos sujeitos o direito à vez e a voz a partir de uma Educação que seja capaz de modificar as relações de opressão, invisibilidade, desesperança e submissão. De forma, que o diálogo e a escuta possam ser compreendidos como um direito à vida. E será por meio desses anseios que encontramos a resposta da problemática desta pesquisa: Quais os pressupostos e convergências teórico-formativas da Pedagogia Dialógica e da Pedagogia da Escuta?

Paulo Freire e Loris Malaguzzi se propuseram a pensar uma teoria pedagógica que fosse capaz de tornar crianças em protagonistas, sujeitos oprimidos em livres, autônomos e críticos, professores em educadores, alunos em educandos.

É a partir dessa reflexão que consideramos a relevância social deste estudo pois ele encontra-se ancorado na defesa de sociedade democrática, participativa, como direito, como expressão da práxis. No campo educacional a proposta do diálogo e da escuta encontra-se fundamentada no respeito aos saberes dos educandos e educandas, no progresso do pensar ingênuo para o pensar crítico, na defesa das manifestações das “cem linguagens da criança”, na compreensão de que o educador e a educadora não são os detentores do conhecimento, na busca pela autonomia da criança e dos sujeitos por meio de práticas libertárias. E, acima de tudo, por compreender que diálogo e escuta são indissociáveis, fundamentam-se na amorosidade e exigem doação, afeto, respeito, silêncio e alteridade.

Ao compreender os pressupostos da teoria dialógica de Paulo Freire e da escuta de Malaguzzi, percebi a importância da sociedade e a dimensão da prática educativa como ato político na formação dos sujeitos. A educação como defende Paulo Freire, não transforma a sociedade, ela transforma pessoas e estas mudam o mundo.

Assim, compreendo a importância do diálogo e a escuta como ferramenta de atuação profissional e a diferença dessa decisão na vida das crianças, jovens e adultos que irei conviver.

Ao começar esse estudo me indaguei se os sujeitos da EJA seriam as crianças que não tiveram o seu direito de fala garantido. Hoje compreendo que sim. Mas entendo, ainda, que esse direito não foi negado apenas na infância, ele se estende por toda a vida desse sujeito. Como vimos, neste estudo, é por meio da manifestação da palavra que posso me re-conhecer como sujeito do mundo.

Esse é um processo que deve ser mudado: nós devemos garantir por meio de uma prática educativa emancipadora e democrática o direito à fala e escuta de crianças, adolescentes, jovens e adultos.

Para finalizar, pontuamos que a pesquisa ora apresentada se trata das considerações iniciais sobre as convergências entre a Pedagogia Dialógica de Paulo Freire e a Pedagogia da Escuta de Loris Malaguzzi. Trata-se de um trabalho inconcluso. Muito ainda há que se pesquisar e estudar sobre estes dois importantes teóricos da Educação. Principalmente, ao que se refere aos estudos da teoria Malaguzziana, visto que o que se tem produzido até o momento sobre este autor e sua proposta educacional ainda é muito escasso.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Temas de filosofia** — São Paulo: Moderna, 1992.

ADAMS, Telmo. **Sociedade**. Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte: Autêntica, 2ª ed., 2008, p. 659-661.

AGOSTINHO, Kátia Adair. **A Educação Infantil com a Participação das Crianças: algumas reflexões**. *Invest. Práticas*, Lisboa, v. 6, n. 1, p. 69-85, dez. 2015.

ANGOTTI, Maristela. **Maria Montessori: uma mulher que ousou viver transgressões**. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Org.). *Pedagogias(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 95 – 114. Edição do Kindle.

ARAÚJO, Joaquim Machado de; ARAÚJO, Alberto Filipe. **Maria Montessori: infância, educação e paz**. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Org.). *Pedagogias(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 115-144. Edição do Kindle.

BARRETO, Vera. **Paulo Freire para educadores**. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Paulo Freire, educar para transformar: fotobiografia**. Celso de Rui Beisiegel. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 128 p. – (Coleção Educadores).

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2ª. Edição São Paulo: Cortez, 2006.

DAHLBER, Gunilla. **Documentação pedagógica: uma prática para a negociação e a democracia**. EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella e FORMAN, George. *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação*. Trad. Marcelo de Abreu Almeida; revisão técnica: Maria Carmen Silveira Barbosa. – Porto Alegre: Penso, 2016, p. 328-337.

DAHLBER, Gunilla; MOSS, Peter. **Introdução**. *Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender*. 14ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021, p. 19-56.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella e FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. Trad. Marcelo de Abreu Almeida; revisão técnica: Maria Carmen Silveira Barbosa. – Porto Alegre: Penso, 2016.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas**. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Org.). *Pedagogias(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 277-292. Edição do Kindle.

FREIRE, Ana Maria de Araújo. **Paulo Freire: sua vida, sua obra**. Texto elaborado a partir da palestra “Vida e obra de Paulo Freire”, proferida por sua esposa, Ana Maria Araújo Freire, no I Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos – ENEJA, em 25 de abril de 1998, no Recife/PE.

____. **Paulo Freire [recurso eletrônico]: uma história de vida** / Ana Maria de Araújo Freire. – 1. ed. – São Paulo: Paz e Terra, 2018. recurso digital.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 50ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

____. **Pedagogia do Oprimido**. 77ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 68ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 29ª ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

____. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em Processo**. 2ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

____. **Professora sim, tia não - cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo, Editora Olho d'Água, 1997.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. **Curiosidade Epistemológica**. Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte: Autêntica, 2ª ed., 2008, p. 191-193.

FRIEDMANN, Adriana. **A vez e voz das crianças: escutas antropológicas e poéticas das infâncias**. 1. Ed. – São Paulo: Panda books, 2020.

____. **Muito além do ouvido: o que é efetivamente escutar uma criança?** [Entrevista concedida a] Renata Penzani. **Lunetas**, 2019.

GANDINI, Lella; KAMINSKY, Judith. **A construção do projeto educativo: entrevista com Carla Rinaldi (2000)**. Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender. 14ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021, p. 219-246.

GANDINI, Lella. **Participação dos pais na governança das escolas: uma entrevista com Sergio Spaggiari**. Trad. Marcelo de Abreu Almeida; revisão técnica: Maria Carmen Silveira Barbosa. – Porto Alegre: Penso, 2016, p. 179-198.

____. **O atelier: uma conversa com Veia Vecchi**. As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Trad. Marcelo de Abreu Almeida; revisão técnica: Maria Carmen Silveira Barbosa. – Porto Alegre: Penso, 2016, p. 428-447.

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire: Uma biobibliografia**. São Paulo, Cortez Editora, 1996.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, Ruth Maria de Paula et al. **A Escola de Vygotsky e suas contribuições para uma práxis revolucionária**. Acta Scientiarum Education, v. 42, 2020.

KOHAN, Walter. **Paulo Freire mais do que nunca: uma biografia filosófica**. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

KORCZAK, Janusz. **Quando eu voltar a ser criança.**; [Tradução de Yan Michalski; direção e coleção de Fanny Abramovich]. – 17. Ed. – São Paulo: Summus, 1981. (Coleção Novas buscas em educação; v. 9).

MACHADO, Rita de Cássia de Fraga. **Autonomia**. Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte: Autêntica, 2ª ed., 2008, p.97-98.

MALAGUZZI, Loris. **Histórias, ideias e filosofia básica**. In: EDWARDS, C; GANDINI, L.; FORMAN, G. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999, p. 59-104.

MARQUES, Luciana Pacheco; MARQUES, Carlos Alberto. **Dialogando com Paulo Freire e Vygotsky sobre educação**. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), v. 29, 2006, p. 1-14.

MOREIRA, Carlos Alberto. **Críticidade**. Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte: Autêntica, 2ª ed., 2008, p.173-174.

NOGUEIRA, Makeliny Oliveira Gomes; LEAL, Daniela. **Teorias da aprendizagem: um encontro entre os pensamentos filosófico, pedagógico e psicológico**. 2ª ed. Curitiba: InterSaberes, 2015.

PEREIRA, Dulcinéia de Fátima Ferreira. **Paulo Freire: Uma vida como obra que permanece**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 9, n. 2, p. 247–262, 2014. DOI: 10.21723/riaee.v9i2.6994.

PERDIGÃO, Antónia. **A filosofia existencial de Karl Jaspers**. Análise psicológica, v. 19, n. 4, p. 539-557, 2001.

PIMENTEL, Alessandra. **Vygotsky: uma abordagem histórico-cultural da educação infantil**. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Org.). Pedagogias(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 219-248. Edição do Kindle.

PINAZZA, Mônica Appezato. **John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância**. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Org.). Pedagogias(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 65-94 Edição do Kindle.

PLANILLO, Alfredo Hoyuelos. **Loris Malaguzzi: Una biografía pedagógica**. 2020. Edição do Kindle.

____. **Pedagogía y política en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. RELAdEI: revista latinoamericana de educación infantil, v. 3, n. 1, p. 43-61, 2014.

REDIN, Euclides. **Humildade**. Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte: Autêntica, 2ª ed., 2008, p.377-378.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. 14ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

____. **A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. Trad. Marcelo de Abreu Almeida; revisão técnica: Maria Carmen Silveira Barbosa. – Porto Alegre: Penso, 2016, p. 337-355.

SANTOS, Letícia Rodrigues et al. As contribuições da Teoria da Aprendizagem de Lev Vygotsky para o desenvolvimento da competência em informação. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, v. 17, p. 1-15, 2021.

SILVA, Milian Daniane Mendes Ivo. **As concepções de Loris Malaguzzi para a educação infantil: contribuições para as práticas pedagógicas**. 2021.

SÍVERES, Luiz. **Diálogo – Um princípio pedagógico** / Luiz Síveres (Org.) / Brasília: Liber Livro, 2016.

SOUZA, Divino Lucas de. **Influências Fenomenológico-Existencialistas na Obra de Paulo Freire: A Presença De Karl Jaspers**. 2016.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia de Pesquisa**. 2ª ed. 2009.

VECCHIA, Agostinho Mario Dalla. **Afetividade**. Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte: Autêntica, 2ª ed., 2008, p. 49-50.

WEFFORT, Francisco C. - **Educação Política: reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade**. Educação como prática da liberdade - 2021, p.7-39.

WESTBROOK, Robert. **John Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010, 136p.

ZITKOSKI, Jaime José. **Diálogo/Dialogicidade**. Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte: Autêntica, 2ª ed., 2008, p. 206-207.

Documento Digitalizado Público

Trabalho de Conclusão de Curso - TCC Versão Final

Assunto: Trabalho de Conclusão de Curso - TCC Versão Final
Assinado por: Matheus Souza
Tipo do Documento: Documentos
Situação: Finalizado
Nível de Acesso: Público
Tipo do Conferência: Cópia Simples

Documento assinado eletronicamente por:
■ **Matheus Pereira de Souza, ASSISTENTE EM ADMINISTRACAO**, em 04/08/2023 10:43:09.

Este documento foi armazenado no SUAP em 04/08/2023. Para comprovar sua integridade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifg.edu.br/verificar-documento-externo/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 460821
Código de Autenticação: e588648135

