



Um olhar sobre as relações dialógicas na perspectiva freireana e suas contribuições para a educação na/da infância

A look at dialogic relationships from the freirean perspective and its contributions to early education

 **Letícia Campos de Lima** 

Mestre em Ensino e Formação de Professores
Universidade Federal de Alagoas – UFAL
Arapiraca, Alagoas – Brasil

 **Ana Paula Solino** 

Doutora em Educação
Universidade Federal de Alagoas – UFAL
Arapiraca, Alagoas – Brasil

Resumo: Este trabalho retrata um olhar sobre as contribuições de Paulo Freire para as práticas pedagógicas na educação de crianças, cujo objetivo é apresentar as potencialidades das relações dialógicas para a prática pedagógica, para o/a educador/a e educando/a. A questão de pesquisa pauta-se em investigar as condições e possibilidades dialógicas dos bebês e crianças pequenas na Educação Infantil. A abordagem metodológica configura-se como ensaio teórico, recorrendo aos pressupostos da Sociologia da Infância corroborando com as perspectivas de Paulo Freire. Constatou-se que as relações dialógicas na infância estão além da linguagem oral, pois compreendem as múltiplas linguagens, no qual os bebês e crianças manifestam seus sentimentos, experiências, frustrações, desejos, emoções e interesses. E o educador e a educadora ao contemplar as múltiplas linguagens das crianças nas relações dialógicas a partir da escuta sensível e do olhar atento, favorece com a valorização e o respeito às crianças e seus saberes, desde a mais tenra idade.

Palavras chave: dialogia; educação emancipatória; pedagogia.

Abstract: This work represents Paulo Freire's contributions to pedagogical practices in early education, whose objective is to present the potential of dialogical relationships for pedagogical practice, for the educator and children. The research question is guided by investigating the dialogic conditions and possibilities of babies and childrens in Early Childhood Education. The methodological approach is configured as a theoretical text, using the premises of the Sociology of Childhood corroborating the perspectives of Paulo Freire. We found that dialogical relationships in childhood go beyond oral language, as they comprise multiples languages, in which babies and children express their feelings, experiences, frustrations, wishes, emotions and interests. The educator, when contemplating the multiples languages of children in dialogical relationships based on sensitive listening and attentive looking, will ensure a humanizing and democratic education that values and respects the student and their knowledge from an early age.

Keywords: dialogy; emancipatory education; pedagogy.

Cite como

(ABNT NBR 6023:2018)

LIMA, Letícia Campos de; SOLINO, Ana Paula. Um olhar sobre as relações dialógicas na perspectiva freireana e suas contribuições para a educação na/da infância. *Dialogia*, São Paulo, n. 51, p. 1-17, e25833, set./dez. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/51.2024.25833>

American Psychological Association (APA)

Lima, L. C. de, & Solino, A. P. (2024, set./dez.). Um olhar sobre as relações dialógicas na perspectiva freireana e suas contribuições para a educação na/da infância. *Dialogia*, São Paulo, 51, p. 1-17, e 25833. <https://doi.org/10.5585/51.2024.25833>

1 Introdução

Os argumentos contidos neste ensaio versam sobre as contribuições da relação dialógica freireana enquanto elemento imprescindível ao processo educativo na educação na/da infância. Paulo Freire (1996; 1967) sempre pensou no projeto de escola como espaço democrático, de relações humanas, de encontros entre os sujeitos que se educam e de vínculos e interações construídos no cotidiano das instituições educativas.

Para Freire (1996; 1967), a educação possui um valor e um papel que contribui para a formação de sujeitos humanizados, conscientes sobre si e sobre o mundo, no qual a relação dialógica é importante para a construção de conhecimento e o desenvolvimento da aprendizagem. Desse modo, a relação dialógica é o elemento central da educação humanizadora e é nesse sentido que o diálogo se constitui de uma relação simétrica entre educando/a e educador/a, rompendo com a relação verticalizada que historicamente foi construída.

Pertencentes a uma sociedade em determinado contexto, as crianças não vivenciam sua infância isoladas do mundo, pelo contrário, vão crescendo e se desenvolvendo em um mundo social, permeado de relações com outras crianças e com adultos desde a mais tenra idade. As socializações ocorrem no primeiro ambiente, que é a família, e se expandem para a comunidade, o bairro, a escola.

O problema pauta-se em investigar quais as condições e possibilidades dialógicas dos bebês e crianças pequenas no contexto da Educação Infantil? Nesse sentido, acredita-se que o/a educador/a em suas práticas precisa estabelecer relações e situações de diálogo no contexto educativo, a fim de potencializar o desenvolvimento das múltiplas linguagens dos bebês e crianças pequenas.

Recorrendo ao pensamento de Malaguzzi (2016), as crianças possuem mais de cem modos de pensar, jogar, falar, possuem mundos para inventar, descobrir, sonhar, são múltiplas as linguagens que as crianças utilizam para viver. E no cotidiano de suas vivências nas instituições educativas, as linguagens não se restringem à oralidade e escrita, tendo em vista que todas as linguagens precisam ser valorizadas e potencializadas nas mais variadas vivências com seus pares, com adultos, interagindo e brincando, aprendendo e desenvolvendo habilidades e conhecimentos.

Para dar consistência teórica aos argumentos contidos ao longo desse texto a respeito da dialogicidade Freireana e suas contribuições para a Educação Infantil (EI) pelo viés da Sociologia da Infância, foram adotados os seguintes referenciais: Freire (1967; 1987; 1996) e Pernambuco (1993) e Rocha (2012) que tratam da relação dialógica. Quanto à Sociologia da Infância, foi recorrido aos textos de Abramowicz (2018); Abramowicz e De Oliveira (2010); Malaguzzi (2016); Rinaldi (2012); Sarmiento (2005).

Sabendo que o foco das discussões sobre educação em Freire não foi pensado e nem direcionado à educação de crianças e bebês, seu interesse estava centrado na educação não formal de jovens e adultos. A partir disso, algumas pessoas até podem se questionar: mas afinal, qual a contribuição de Paulo Freire para a educação na/da infância?

As obras de Freire trouxeram contribuições significativas para a educação do Brasil e do mundo, já que em sua prática pedagógica o autor nos apresentou novos horizontes para além da pedagogia tradicional ao se referir sobre a necessidade de desenvolver uma práxis educativa de caráter democrática, cidadã e emancipatória.

Na década de 1960, marcada pela ditadura militar no Brasil, Freire esperançou por uma mudança de sua realidade para uma sociedade democrática, e enxergou a educação como prática de liberdade, de desenvolvimento da autonomia, de voz e de resistência do oprimido frente às opressões, não apenas no cenário sociopolítico da época, como também na transgressão do papel do/a professor/a e do/a educando/a. Nesse ensejo, a pedagogia da autonomia freireana sugere que educandos e educandas sejam participantes ativos do processo educativo, rompendo com a educação bancária e, de certo modo, com o papel opressor do/a educador/a (Freire, 1996; 1967; 1987).

Ao fazer a leitura de algumas das obras de Paulo Freire, como *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática* (1996), *Pedagogia do oprimido* (1987) e *Educação como Prática de Liberdade* (1967) percebeu-se algumas palavras-chave, e que foram indicadas como categorias analíticas importantes para pensar a educação e suas relações com pontos antagônicos, sendo estas: opressor e oprimido; educação bancária e educação problematizadora; antidialogicidade e dialogicidade; dependência e autonomia; mecanicista e humanista; reprodutor e reflexivo; submissão e emancipação.

De um lado, vê-se os pontos percebidos e questionados por Freire diante da educação, escola, sociedade, política e humanidade frente à crise política brasileira em meados de 1960. Do outro lado, os pontos indicam as projeções de Freire em defesa de uma sociedade democrática e justa em decorrência de uma educação popular que possa humanizar os educandos e educandas, uma pedagogia por ele idealizada, sistematizada e publicada em seus escritos.

A perspectiva freireana de educação parte do entendimento que o processo educativo é dialógico e cooperativo entre os educandos e as educandas com o/a docente, cuja finalidade é educar sujeitos que sejam capazes de construir o pensamento crítico-reflexivo, de modo a serem conscientes e autônomos, não permitindo que sejam oprimidos, manipulados e dependentes (Freire, 1996; 1987; 1967).

Para Freire (1996), educar é um ato de esperança, amor e coragem, um movimento

contínuo, com esperança de que os seres humanos sejam humanizados, conscientes de seu papel social, tendo por objetivo construir a sociedade justa e democrática. A esperança faz parte da natureza humana, o que para Freire, esperar é confiar, buscar um futuro melhor, um legado deixado por esse educador ilustre.

Ciente de que a utopia é algo possível de se realizar, Freire (1996) tinha a esperança de que a humanidade pudesse construir uma sociedade democrática a partir de uma práxis libertadora das pessoas oprimidas frente seus opressores. E para isso, o autor compreendeu que a educação humanizadora é a chave para a transformação social, é a força libertadora que a educação pode possibilitar.

Nesse sentido, os “educadores e educandos se fazem sujeitos do seu processo, superando o intelectualismo alienante, superando o autoritarismo do educador “bancário”, superando também a falsa consciência do mundo” (Freire, 1987, p. 43), é essa busca constante do ser humano pela humanização, não se acomodando ou se ajustando, mas sendo integrante ativo no contexto que se encontra.

O pensamento de Freire (1967) influenciou novas tendências educacionais ao desenvolver uma pedagogia crítica que olha para a pessoa (criança, jovem, adulto e idosa) como cidadã, como ser capaz, como autora de seu próprio senso crítico. E é nesse olhar de Freire para a educação emancipatória, de formar pessoas cidadãs críticas e reflexivas que a Educação Infantil enquanto primeira etapa da Educação Básica se insere nessa pauta, e que também se estende às crianças de diversas faixas etárias que são educadas nos mais diversos contextos educativos formais e informais.

Reconhecendo que tanto os/as profissionais da educação quanto a sociedade precisam ampliar o olhar sobre a criança enquanto ser social pertencente a uma categoria geracional, como explica Sarmiento (2005), pois as demandas sociais contemporâneas estabelecem uma reconceitualização da infância e da criança. Essa reconceitualização perpassa pela compreensão de que as crianças possuem infâncias múltiplas e culturas próprias, cidadãs com direitos, potentes, participantes ativas na sociedade, na política, na educação, sendo protagonistas de sua aprendizagem.

Além do sentido educativo, Freire deixou outras contribuições para as crianças e são descritas por Kohan (2018). O autor apresenta “uma leitura (infantilmente adulta) da infância” de Freire, em que sua concepção de infância/menince não se limita a uma etapa da vida, pois, “para além da idade cronológica do sujeito falante, a infância tem uma força expressiva singular” (Kohan, 2018, p. 9).

A seu ver, a infância seria uma condição ontológica do ser humano, potente e afirmativa

para viver o presente, considerando que o futuro é repleto de possibilidades, indefinido, em aberto, em decorrência das atitudes do presente/passado.

Freire entendeu que a meninice precisa ser presente e ativa na vida adulta. Própria da meninice ser inventiva, espontânea, curiosa, determinada, questionadora, criativa, brincante, sonhadora, inquieta e transformadora, Kohan (2018) reitera que a infância deveria ser preservada, alimentada e cuidada pelo sujeito maduro cronologicamente. Sendo uma “força re-inventora de mundo”, a infância/meninice possibilita o sujeito protagonizar o decurso da vida e do mundo.

Isso também se estende ao educador/a, pois “quanto mais infantil for, mais educador ou educadora será aquela ou aquele que não esqueça nem apague sua infância e, ao contrário, a mantenha viva num modo questionador, alegre e curioso de habitar sua prática educativa” (Kohan, 2018, p. 24). Ao conviver e educar bebês e crianças, o/a educador/a estabelece um vínculo de interações, compartilhamentos e afetividades que são expressadas por abraços, sorrisos, encorajamentos, brincadeiras, indagações, conversas, por exemplo.

Pensar no/a educador/a que visa viver a meninice em suas práticas pedagógicas, estaria por construir uma “pedagogia da pergunta”, uma pedagogia perguntona e brincalhona, que aprende e ensina a perguntar, que pergunta e pergunta-se sobre tantas coisas (Kohan, 2018). Mas só pergunta quem tem coragem de perguntar, quem curioso deseja conhecer o que não conhece perguntando algo para alguém ou quer saber o que o outro sabe sobre o que já ele próprio sabe.

E no contexto da educação da primeira infância, no qual bebês, crianças e adultos se relacionam, aprender a ser curioso e aprender a perguntar, não como monólogo de perguntas e respostas, mas como diálogo profícuo, que aprenderemos mais sobre essa perspectiva freireana na próxima seção.

Por fim, nesse estudo teórico serão apresentadas as potencialidades das relações dialógicas sob olhar de Paulo Freire tanto para o/a educador/a e sua prática pedagógica quanto para o/a educando/a. Pretende-se que a partir das discussões desse ensaio, educadores e educadoras possam enxergar novos horizontes possíveis para desenvolver em suas práticas pedagógicas uma pedagogia dialógica com os bebês e as crianças pequenas.

2 A relação dialógica na perspectiva de Paulo Freire

As relações dialógicas são próprias dos seres humanos e necessárias para sua humanização. O entendimento de Freire (1967) sobre a dialogicidade está pautado tanto no aspecto político quanto no educativo. O autor justifica esse pensamento afirmando que “a dialogação implica na responsabilidade social e política do homem. Implica num mínimo de consciência transitiva, que não se desenvolve nas condições oferecidas pelo grande domínio” (Freire, 1967, p. 70).

Em seus escritos, Freire reforça a importância da relação dialógica, consciente de que para a construção de uma sociedade democrática e humanizada é necessário haver diálogo, comunicação, expressão de pensamentos entre os sujeitos. Freire (1987, p. 103) menciona que “na teoria dialógica da ação, os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em colaboração”, entretanto, acreditamos que o maior desafio da sua perspectiva seja esse: estabelecer os níveis da função de responsabilidade entre os sujeitos.

O autor deixa evidente que as relações entre seres humanos são essencialmente de integração, contudo, as relações podem ser de ajustamento ou acomodação. Mas o que Freire nos aponta é que a capacidade do ser humano transcender em suas relações de ajustamento ou acomodação para integração é a luta pela humanização. Enquanto o ser humano compreende que integra uma determinada realidade, as suas relações com essa realidade podem ser de interferência, transformação e criação (Freire, 1967).

Dialogar é uma ação comunicativa, uma ação colaborativa entre os sujeitos que, ao mesmo tempo que fala, também escuta mutuamente. Nesse sentido, a relação dialógica é uma dinâmica que deve estar presente no cotidiano das práticas pedagógicas, e que “deve permitir uma riqueza de trocas e desafios, que funcionam como motivação e oportunidade para que transcendam” (Pernambuco, 1993, p. 21). Isso significa que essa relação possibilita aos educandos e educandas expandir suas percepções, construir novos conhecimentos, expressar suas ideias, e, de maneira crítica, poder compreender o mundo e também transformá-lo.

É a partir da relação dialógica que as contribuições de educandos e educandas apontam para a atitude do/a educador/a em refletir sobre a forma de pensar de educandos e educandas, questionando-lhes, ampliando e sistematizando os seus conhecimentos prévios sobre a sua realidade para construir novos conhecimentos.

Uma vez que, para Freire (1996, p. 12) “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Essa frase célebre nos convida a entender que a educação emancipatória precisa ocupar o lugar da educação bancária, pois o pensamento progressista do autor prevê com esperança, não em um futuro longínquo, mas no presente. Logo, a mudança de pensamento e atitudes da sociedade precisa iniciar pelos oprimidos. Para o autor, a educação emancipatória e humanizadora surge como uma urgência para a conscientização dessas classes oprimidas sobre a legitimidade da democracia, dos direitos à liberdade, educação, justiça e igualdade (Freire, 1967).

O diálogo constrói pontes entre mundos, perspectivas, saberes, experiências. Pernambuco (1993) enfatiza que essa ação interlocutora sobre a realidade compartilhada entre sujeitos é a peça fundamental que move as interações entre eles, é o motor que faz fluir e movimentar o grupo. É

no diálogo que os sujeitos com diferentes perspectivas podem apresentá-los de modo respeitoso e consciente numa relação simétrica.

Para alguns indivíduos, a ação dialógica está presente nas práticas pedagógicas quando o/a educador/a possibilita que os/as educandos/as falem, expressem suas ideias, saberes, experiências, visões de mundo. Entretanto, para a relação dialógica ser autêntica, os/as educandos/as devem ser valorizados pelo/a educador/a a ponto de que essas falas sejam respeitadas, entendidas, problematizadas, trazidas para o centro da discussão como o objeto concreto de estudo (algo que não ocorre nas relações entre educador-educando numa vertente antidialógica).

Nesse sentido, o olhar aqui é direcionado para a crítica da “assimetria das posições” das relações entre sujeitos na sociedade, que historicamente foi sendo constituída pelos/as opressores/as sobre os sujeitos oprimidos e que também refletiu na forma do/a professor/a ensinar e de se relacionar com os/as educandos/as. Com isso, o processo educativo acontece de forma verticalizada como em outrora era concebido, isto é, o/a professor/a transfere o conhecimento para seus/suas educandos/as por meio de um monólogo, como menciona Pernambuco (1993).

Portanto, Freire (1987) defende que as relações entre sujeitos sejam dialógicas, pois entende que a educação emancipatória está pautada na “simetria das posições” das relações entre educando/a e educador/a. Dessa maneira, as posições dos diálogos entre educando/a e educador/a são proporcionais, democráticas e respeitosas, sendo uma troca profícua de saberes e vivências de sua realidade concreta.

Sendo assim, é viável pensar em uma educação humanizadora a fim de desenvolver a consciência de alteridade entre adultos e crianças, na qual o reconhecimento das diferenças pode possibilitar o respeito às singularidades, subjetividades e identidades.

O que acontece com a simetria das posições indicadas por Freire (1987) é que o papel do/a educador/a não é menosprezado quando se estabelece uma relação dialógica, mas possibilita a troca de conhecimentos com seus/suas educandos/as. Não haveria uma educação opressora e verticalizada substituída por uma educação libertadora que contribua para a produção do conhecimento sistematizado e para a relação e compreensão de si e do mundo.

Como vimos, o diálogo é o elemento essencial para que a relação entre educador/a e educandos/as seja produtiva e significativa. Essa dialogicidade cria e proporciona condições para que o conhecimento prévio dos educandos seja trabalhado ativamente. As informações e os saberes que os educandos possuem são vastos, porém desconectados e isolados, sendo necessário que o/a educador/a possa acolher esses saberes para então sistematizá-los. Os questionamentos sobre sua realidade devem ser propostos pelo/a educador/a para a turma poder ativar seus conhecimentos

prévios, logo, nessa relação dialógica o/a educador/a recupera e sistematiza as contribuições que cada um apresenta (Pernambuco, 1993).

O que Freire (1996) salienta é a importância de valorizar a bagagem do conhecimento de si e do mundo trazida pelos educandos e educandas, quando afirma que “a leitura do mundo antecede a leitura da palavra”. É preciso reconhecermos que a criança, desde seus primeiros segundos de vida, possui um valor, é um ser humano, portanto, já é cidadã. As crianças já possuem essa bagagem, e as propostas pedagógicas das instituições que promovem a educação de crianças devem potencializar e promover seu pleno desenvolvimento desde o momento que adentra no espaço educativo para aprender, desenvolver habilidades, construir conhecimentos, produzir história e cultura na interação com seus pares.

3 O diálogo como prática educativa na Educação Infantil: a perspectiva freireana e a Sociologia da Infância

No contexto da Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, as unidades que atendem bebês e crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade, creches ou pré-escolas se configuram como um espaço de convivência entre adultos e crianças, de trocas, de afetos, de brincadeiras, um ambiente em que a pluralidade de ações e interações entre a criança e seus pares acontecem e com isso, as culturas infantis são produzidas.

Nesse sentido, os pilares da concepção pedagógica brasileira prescritos tanto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) quanto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estão pautados na indissociabilidade entre cuidar e educar, tendo como eixos estruturantes das práticas pedagógicas as interações e as brincadeiras. Assim sendo, o objetivo da Educação Infantil é complementar a educação da família e da sociedade, em vista de uma formação integral de bebês e crianças pequenas (Brasil, 2018; 2010).

Cidadãs como são, as crianças possuem direitos de aprendizagem e desenvolvimento previstos na BNCC, no qual visam assegurar as condições necessárias para a aprendizagem ocorrer em diversas situações, e que os bebês e crianças possam “desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural” (Brasil, 2018, p. 37).

Esse entendimento se aproxima das discussões da pedagogia freireana que são apresentadas ao longo desse texto, pois, cidadãs que são (ainda que no início da vida), as crianças fazem parte da sociedade, de modo a interferir, produzir, reconstruir, conhecendo a si, socializando, comunicando e interagindo com seus pares e com os adultos.

A Sociologia da Infância¹ entende que cada criança é um ser histórico, social e cultural, que possui direitos e que constrói sua identidade pessoal e coletiva. Também afirma que a criança produz história e cultura a partir das vivências, experiências, e interações com a sociedade e o mundo. Assim, o sentido de ser criança e viver as infâncias são determinadas pelo contexto histórico-cultural de cada sociedade, não havendo uma infância universal, mas infâncias plurais (Sarmiento, 2005; Abramowicz, De Oliveira, 2010).

Essas compreensões também são defendidas e expressas nas DCNEI (Brasil, 2010) e reafirmadas na BNCC (Brasil, 2018), no qual sustentam os direitos de aprendizagem e desenvolvimento que os bebês e crianças pequenas possuem: conhecer-se, explorar, conviver, participar, brincar e expressar, como está expressa na BNCC (Brasil, 2018, p. 38).

Desde a proposta pedagógica da instituição até a organização do ambiente, seleção de materiais, planejamento das situações de aprendizagem que contemplem as interações e brincadeiras. E as instituições de Educação Infantil e seus profissionais precisam buscar unir esforços em suas práticas cotidianas para promover com intencionalidade pedagógica o protagonismo infantil.

A concepção de educação projetada pela atual normativa curricular entende o educando e a educanda como ativos, participativos e expressivos, não apenas no âmbito escolar, mas também no contexto social. Para que essa concepção seja efetivada, é necessário superar os desafios que há nas relações interpessoais e dialógicas entre adultos e crianças.

Isso porque corriqueiramente escutamos a expressão “dar voz e vez as crianças”. Essa expressão está relacionada à “perspectiva adultocêntrica de supor que a voz de uma criança precisa ser consentida pelo adulto” ou que a expressão comunicativa da criança tenha visibilidade quando vai ao encontro do adulto, como explica Abramowicz (2018, p. 380).

Para a autora, isso configura-se como um dilema relacional, que para os/as sociólogos/as da infância é uma busca contínua da alteridade entre crianças e adultos. Logo, é entendido que esse dilema relacional vai de encontro com os argumentos defendidos por Freire (1967) a favor de uma mentalidade democrática e humanizadora em virtude da relação dialógica e simétrica entre os sujeitos.

Cultivar as relações dialógicas no cotidiano, requer que o/a educador/a organize o seu trabalho, favorecendo com que gere um tempo de qualidade para observar e ouvir os anseios,

¹ A Sociologia da Infância é uma área teórica que se consolidou por volta da década de 1980 na Europa e que compõe as disciplinas dos estudos sociais da infância, no qual surgiu no momento em que a Sociologia da Educação estava saturada de pesquisas sobre crianças e infância. Logo, a Sociologia da Infância entra em cena para “disputar” com a Educação, Medicina e Psicologia os estudos sobre as crianças e a infância (ABRAMOWICZ; DE OLIVEIRA, 2010).

necessidades, ideias e acontecimentos vividos pelas crianças. A partir dessa escuta atenta, o/a educador/a pode utilizar tais informações para o planejamento pedagógico.

Além disso, as relações dialógicas possuem um caráter potencializador para a construção de conhecimento e do desenvolvimento da consciência crítica, tendo como primazia o aspecto humanizador da problematização de temáticas que sejam significativas e cotidianas das crianças (Freire, 1987).

Abramowicz (2018) reitera que as instituições de Educação Infantil precisam rever suas propostas pedagógicas e curriculares a fim de comprometer-se com o movimento político de escuta da criança, de acolhida da infância como construção social, de diálogo respeitoso entre educador/a e educando/a, tais princípios englobam o protagonismo infantil.

No âmbito dessa discussão, ouvir e observar é uma práxis necessária para o/a educador/a (que com seriedade, compromisso e respeito às diferenças) suas atitudes efetivem a busca pela inclusão e igualdade. “Se de fato defendemos uma educação emancipadora é preciso oferecer desde os berçários espaços e atividades em que os bebês possam fazer escolhas, tomar decisões, o que diz respeito a um trabalho com eles e não verticalmente dos educadores sobre eles” (Da Silva, 2016, p. 160). A busca por estabelecer uma relação dialógica com os bebês e crianças bem pequenas, requer compromisso e dedicação em reconhecer suas múltiplas linguagens, percebendo-os como seres humanos em constante formação e desenvolvimento pessoal e social.

Em relação às linguagens da infância, Malaguzzi (2016) já nos ensinou que as crianças possuem cem linguagens, muito mais que cem modos de pensar, viver, falar, ser. De modo mais específico, Gobbi (2010, p. 2) nos explica que as linguagens da infância são gestuais, artísticas, sonoras, motoras e culturais. As formas de comunicação, interação e ação das crianças estão para além da linguagem oral e escrita, compreendem as manifestações por meio de desenhos, danças, pinturas, esculturas, palavras, gestos, silêncios, choros, músicas, balbucios, garatujas, dramatização, entre outras. É ciente de tal compreensão, faz-se necessário que os adultos respeitem e potencializem as múltiplas linguagens das crianças, vivendo as infâncias em sua inteireza, com liberdade e autonomia.

Cabe ainda mencionar que, a valorização da escuta das crianças e de suas linguagens constitui-se como essência na proposta pedagógica de Malaguzzi para Reggio Emilia na Itália, e que as crianças participam do processo de aprendizagem sobre si, sobre o mundo e sobre os *outros*, desenvolvendo habilidades e produzindo cultura, história e conhecimento como protagonistas e cidadãs ativas (Rinaldi, 2012).

Nesse ensejo, em seus estudos, Vieira, Carneiro e Costa (2021) apresentam as convergências epistemológicas e pedagógicas entre a pedagogia de Freire e a pedagogia da escuta

proposta por Malaguzzi. De acordo com os autores, as características em comum são que a educação parte da linguagem e do diálogo, também compreendem que a criança está no centro do processo pedagógico, “preconizam uma relação horizontal entre educandos e educadores/as, compreendem a escuta como imprescindível para o trabalho pedagógico e enfatizam a amorosidade e a humanização no processo educativo” (Vieira; Carneiro; Costa, 2021, p. 8).

Educar na primeira infância é possibilitar experiências novas e apreender o mundo, o que para Freire (1967, p. 41-42) é uma “integração ao seu contexto, resultante de estar não apenas nele, mas com ele”, o que possibilita à criança ter uma visão de si e do mundo. Esse sentimento de pertencimento é fundamental para a construção da identidade do ser humano, que produz história e cultura, um ser social, cujas relações são aperfeiçoadas conforme sua consciência se torna crítica. O autor complementa, “a sua integração o enraíza”, pois, situado no contexto, o ser humano não se ajusta ou se acomoda, mas é com essa consciência crítica da realidade que pode transformá-la.

Nesse movimento de vivência social — quer seja na família, no bairro, na igreja, quer seja no espaço escolar —, desde pequeno, o ser humano a partir de uma consciência crítica do mundo passa a ser protagonista da própria história ao sentir-se pertencente ao lugar que vive, interferindo no decurso da sociedade, tomando decisões, expressando suas opiniões ao socializar com outras pessoas. E enquanto educando, para protagonizar sua aprendizagem, é preciso que o/a educador/a valorize e potencialize as diversas formas de se expressar, explorar, conhecer, experimentar, problematizar, experienciar, investigar e viver aquilo que o mundo pode oferecer.

Na sala de referência ou em outros espaços da instituição de Educação Infantil acontece esse processo de adaptação ao mundo, que não é mais somente em sua casa ou no âmbito familiar. As crianças ao adentrar a instituição passam a fazer parte de um ambiente com outras crianças e adultos que não conheciam e assim vão procurando uma forma para se expressar, se comunicar, socializar, brincar, pois o bebê e a criança possuem a necessidade de crescer, se desenvolver, aprender, interagir e compreender o mundo que está ao seu redor.

As falas e as ações das crianças compõem as múltiplas linguagens, que por sua vez são formas de manifestar pensamentos, emoções, ideias e sentimentos. Para Rocha (2012), a linguagem é ação, o que pode ser visto quando o bebê se expressa inicialmente no olhar, no choro, no gesto, no balbúcio. Com o passar do tempo, algumas linguagens vão sendo deixadas, outras são aperfeiçoadas, como, por exemplo, a fala e a pronúncia melhoradas, o repertório de palavras ampliado, o gesto de dizer não ou sim com seu corpo, a expressão facial de que não gostou de um determinado sabor de alimento.

É certo que os bebês e as crianças fazem parte do mundo e estão presentes numa determinada realidade, podendo interferir e produzir história e cultura próprias, como bem falou

Sarmento (2005). Os bebês e as crianças exploram a vastidão do mundo com a curiosidade em descobrir o que há de novo, de desafiador, aquilo que lhe interessa. Também expressam suas ideias e revelam seus sentimentos utilizando as linguagens, portanto, desenvolvem uma relação dialógica por meio de suas múltiplas linguagens.

Ao relacionar os pressupostos de Paulo Freire com os dos sociólogos da infância, em relação às práticas pedagógicas da Educação Infantil, compreende-se que o diálogo é um direito inviolável para os falantes e para os não falantes, o que indica que tanto bebês quanto crianças e suas linguagens devem ser consideradas nas situações de aprendizagem diariamente.

Cabe recordar que no cotidiano das creches e pré-escolas, as rotinas são planejadas pelo/a educador/a, de modo a organizar o espaço e o tempo, considerando o ritmo da turma, as situações de aprendizagem e brincadeiras livres e orientadas, higienização, alimentação e descanso (Barbosa, 2006).

Nesse viés, em diversas realidades pelo Brasil é comum que nas rotinas das unidades de educação da primeira infância a “roda de conversa” ser como momento primordial para que o diálogo entre educador/a e educandos/as aconteçam, a nosso ver constitui-se como resquício da educação bancária: assimetria das relações dialógicas.

Recorrendo aos estudos de Barbosa (2006), vê-se outro resquício para a adesão da “roda de conversa”: as influências das pedagogias desenvolvidas por Froebel e Freinet que foram adaptadas aos jardins de infância do Brasil. Essas “rodas de conversas” acontecem na sala conduzidas pelo/a educador/a e podem ser conversas livres na chegada ou ao final da rotina, sendo de grande importância que o/a educador/a anote o que as crianças falam, fazem e observam.

Pensar em uma educação humanizadora para a primeira infância é transcender a limitação do espaço-tempo para o diálogo e a assimetria da relação dialógica, ao direcionar o olhar para a flexibilidade que as rotinas podem ser realizadas diariamente. Desse modo, as situações de aprendizagem que perpassam pelas relações dialógicas não podem se restringir a um único espaço-tempo pré-determinado pelo/a educador/a.

A pedagogia Freireana e os pressupostos sociológicos da infância nos apontam um horizonte de possibilidades e novos questionamentos sobre uma prática docente que favoreça a educação dialógica, humanizadora e emancipatória. Educar para a autonomia requer do/a educador/a um olhar mais sensível, ético e humilde para estabelecer as relações dialógicas, evitando oprimir as vontades, as necessidades e as linguagens dos bebês e das crianças.

Os diálogos estabelecidos em diversos ambientes das creches e pré-escolas promovem contextos de aprendizagem. As interações e brincadeiras entre bebês/crianças e educador/a podem gerar situações de ricos diálogos, podendo ocorrer no pátio, no refeitório e no banheiro, como

mencionam Brasil (2018) e Barbosa (2009). Com base nesses textos, descreveremos alguns contextos presentes na rotina de creches e pré-escolas em que as relações dialógicas podem ser valorizadas pelos educadores e educadoras.

No pátio enquanto as crianças brincam, o diálogo pode ser sobre a amarelinha desenhada no chão, envolvendo conhecimentos prévios das crianças sobre as regras da brincadeira, sobre o desenvolvimento das habilidades motoras de espacialidade e posições que a brincadeira pode proporcionar.

No refeitório, é comum que bebês e crianças rejeitem alguns alimentos, o/a educador/a nesse momento pode promover o desenvolvimento de conhecimentos sobre os alimentos e nutrientes daquela refeição, incentivando que provem novos sabores, texturas, cores e aromas.

No banheiro, trocar a fralda do bebê é um momento de cuidado e afeto, onde os olhares, balbucios e sorrisos se encontram, e o/a educador/a com respeito pode dialogar com o bebê sobre cada etapa da troca de fralda, quais os produtos que está utilizando, quais as partes do corpo estão sendo limpas ou tocadas.

Perante tais situações, uma educação humanizadora impressa nas mais variadas circunstâncias das práticas educativas pode estabelecer relações dialógicas, mesmo que imprevistas e inusitadas, resultam em novas experiências, aprendizagens e desenvolvimento de habilidades, relacionando o conhecimento de si e do mundo em novos saberes.

Contudo, para estabelecer uma relação dialógica com os bebês e as crianças, exige dos educadores e das educadoras sensibilidade, respeito e ética para o diálogo ter fluidez, sentido e significado. Isso porque os diálogos das crianças podem levar à sistematização do conhecimento ou pode levar a lugar nenhum, sendo apenas um amontoado de falas. O que determinará o sucesso dessa abordagem é a forma como o/a educador/a recepciona, medeia e transcende as contribuições das crianças expressas no diálogo (Rocha, 2012; Freire, 1967).

Por concluir, dialogar está além de falar e ouvir, implica também em confiança, humildade, empatia, respeito. Silva (2021, p. 1015), inspirada pela perspectiva freireana sobre diálogo, diz que “escutar as crianças significa nos silenciar, sem com isso deixarmos de dizer a nossa palavra. Configura-se não como abandono ou omissão, mas um profundo respeito à capacidade dos meninos e das meninas de pensar e agir no mundo”. E a autora complementa, “a escuta é, portanto, disponibilidade ao(à) outro(a). É uma atitude. Implica em respeito às diferenças, sem o qual não é possível escutar”.

Sendo assim, para que o trabalho do/a educador/a seja profícuo na dialogicidade, a interação e a negociação com seus educandos e educandas requer do/a profissional estar presente com os bebês e crianças, conquistar seu respeito, confiança e segurança, elementos essenciais para

ocorrer um diálogo interativo e colaborativo.

O diálogo se estabelece como ponto de encontro entre os crianças e seus pares e o/a educador/a, suas visões de mundo, as experiências, as perspectivas sobre algo, desejos, sentimentos, sonhos, angústias, saberes, expressões, ideias, enfim, uma conexão com significado e sentido se estabelece nas interações, brincadeiras e demais situações rotineiras.

Partindo desse pensamento freireano, as relações dialógicas podem desenvolver nas crianças o senso crítico e reflexivo, construindo novos conhecimentos partindo da tomada de consciência de pertencimento no mundo e de sociedade, agindo, produzindo cultura e história interferindo no decurso da realidade. Além disso, as situações, interações e brincadeiras com intencionalidade pedagógica para valorizar e desenvolver as múltiplas linguagens dos bebês e crianças conduzem ao encorajamento para dialogar com pessoas em outros espaços.

4 Considerações finais

Diante das contribuições de Paulo Freire para a educação, seguimos esperando, defendendo e buscando inserir o educando no centro do processo educativo, espaço que tem sido conquistado histórico, social e politicamente.

Ressalta-se a importância de estarmos atentos às situações e conhecer a realidade da criança, no qual as experiências propicia planejar, agir, avaliar e repensar a prática, construindo novos saberes e posturas acerca da infância, dos bebês e da criança pequena na educação na/da infância em ambientes formais e/ou informais.

Assim sendo, os conceitos socialmente construídos na qual a criança é um ser passivo, impotente e incapaz precisam ser desconstruídos, como é enfatizado pela Sociologia da Infância e reiterados pelos documentos curriculares oficiais brasileiros, a saber Brasil (2010, 2018). Pois, compreendendo que os bebês e as crianças estão constituindo sua própria identidade, produzem conhecimentos, com suas vivências e experiências culturais na infância desenvolvem habilidades que devem ser valorizadas e potencializadas, esses direitos precisam ser garantidos.

Para Freire (1996), educar é formar sujeitos não para o futuro, mas para o presente. Esse pensamento corrobora com os/as sociólogos/as da infância por compreender que a criança é constituída enquanto ser humano no cotidiano das relações sociais, embora a criança seja devir, isto é, “um futuro que ainda não está e não é” (Abramowicz, 2018, p. 375). E as relações intergeracionais contribuem para as crianças crescerem e se desenvolverem tendo a perspectiva de passado, presente e futuro, ao mesmo tempo, em que é constituída pela sociedade, a qual também interfere nela e participa ativamente.

A educação humanizadora constrói e transforma os sujeitos. A vida em sociedade é

fundamentada nas interações, no encontro do *eu* com o *outro*, no diálogo, na comunicação, um elemento primordial para prática educativa humanizadora e emancipatória que proporcione aos sujeitos uma tomada de consciência que conduza suas ações para a construção de uma sociedade democrática, e para o exercício de sua cidadania.

Tanto o bebê quanto a criança são capazes de refletir sobre si, sobre os próprios sentimentos, ideias, experiências, frustrações, emoções, comunicando e interferindo no mundo por meio das mais variadas linguagens. Portanto, as relações dialógicas na infância não se remetem apenas a oralidade das palavras, tendo em vista que a capacidade expressiva das linguagens ocorre por gestos, expressões faciais, entonação da voz, os falantes e não falantes manifestam a vivacidade de uma relação afetiva do *eu* com o *outro*, como explica Rocha (2012).

Ao pensarmos e defendermos o bebê e a criança como protagonista de sua própria aprendizagem, é preciso ocupar o espaço seu por direito, cabendo o/a educador/a promover uma educação dialógica (evitando ter uma postura autoritária, rígida ou opressora), e assim, reconhecer-se como aquele/a que media, potencializa, orienta, interage, educa, brinca, forma e co-produz o conhecimento junto aos educandos.

Logo, a intervenção, coordenação e orientação docente são essenciais para o desenvolvimento e aprendizagem do bebê e da criança a partir da intencionalidade das atividades educativas que contemplem também as necessidades, indagações, singularidades, a fim de ampliar suas múltiplas linguagens e sua interação social dialogicamente.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete. Sociologia da Infância: traçando algumas linhas. *Contemporânea*, São Carlos, v. 8, n. 2, p. 371-383, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.4322/2316-1329.064>. Acesso em: 10 jun. 2022.

ABRAMOWICZ, Anete.; DE OLIVEIRA, Fabiana. A sociologia da infância no Brasil: uma área em construção. *Educação*, v. 1, n. 1, p. 39-52, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1602/897>. Acesso em: 03 jul. 2022.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. *Práticas cotidianas na Educação Infantil: Bases para a Reflexão sobre as Orientações Curriculares / Brasília, MEC/Secretaria de Educação Básica/ UFRGS*, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf. Acesso em: 10 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 10 ago. 2022.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 de ago de 2022.

DA SILVA, Marta Regina Paulo. Educação dialógica com os bebês: inspirações freirianas. *Educação & Linguagem*, v. 19, n. 2, p. 155-170, 2016. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/EL/article/view/7161>. Acesso em: 10 de nov de 2023.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro, editora Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1967.

GOBBI, Márcia. *Múltiplas linguagens de meninos e meninas no cotidiano da educação infantil*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6678-multiplaslinguagens&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 de nov de 2023.

KOHAN, Walter Omar. Paulo Freire: outras infâncias para a infância. *Educação em Revista*, v. 34, p. e199059, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698X199059>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/q6yRqYmN7nmgffpjrIdTmJnb/?lang=pt>. Acesso em 23 nov. 2023.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança: a abordagem Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Vol 2. Porto Alegre: Penso, 2016, p. 57-97.

PERNAMBUCO, Marta Maria C. A. Quando a troca se estabelece: a relação dialógica. In: *Ousadia no diálogo: interdisciplinaridade na escola pública*. Org. Nidia Pontuschka. São Paulo. Edições Loyola, 1993, p. 19-36.

RINALDI, Carla. *Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender*. 1. Ed. São Paulo. Paz e Terra, 2012.

ROCHA, Mariana Roncarati de Souza. *Perspectiva de uma educação dialógica na creche: a co-autoria da criança na construção da prática educativa*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2012.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação & Sociedade* [online]. 2005, v. 26, n. 91, pp. 361-378. Disponível em: Acesso em 20 de jul de 2023.

SILVA, Marta Regina Paulo da. Paulo Freire e as crianças: um convite à infância. *Revista Interação*, Goiânia, v. 46, n. ed. especial, p. 1009–1019, 2021. DOI: 10.5216/ia.v46ied.especial.68463. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/68463>. Acesso em: 18 nov. 2023.

VIEIRA, Hamilton Perninck; CARNEIRO, Evaneida Soares; COSTA, Francisca Adriana Justino da. A dialogicidade e a pedagogia da escuta na Educação Infantil. *Ensino em Perspectivas*, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 1–13, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/5984>. Acesso em: 18 nov. 2023.