

A ESCUTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM DIÁLOGO COM PAULO FREIRE E LORIS MALAGUZZI

MARTA REGINA PAULO DA SILVA

Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), São Paulo, Brasil

TATIANA BAPTISTA DONATO

Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), São Paulo, Brasil

FERNANDA DANTAS LACERDA

Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), São Paulo, Brasil

ANDRÉIA PRISCILA PINTO

Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), São Paulo, Brasil

RESUMO: O artigo apresenta os resultados de uma pesquisa de natureza teórica, que teve como objetivo identificar e analisar as contribuições de Paulo Freire e Loris Malaguzzi sobre a temática da escuta na Educação Infantil. Para a análise, recorreu-se à obras de Paulo Freire, em especial Pedagogia da Autonomia e Pedagogia do Oprimido, e à entrevista concedida por Loris Malaguzzi à Lella Gandini em diálogo com estudiosos(as) de sua obra. Os resultados evidenciam convergências no legado desses dois educadores em que a escuta ocupa um lugar central em suas obras e em suas vidas infantilmente educadoras. Conclui-se que a escuta está na base de suas concepções não apenas como ferramenta pedagógica mas, sobretudo, como uma postura de respeito e compromisso ético, estético e político com todos(as) os(as) envolvidos(as) no processo educacional das crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Escuta; Infância; Diálogo; Educação Emancipadora.

INTRODUÇÃO

A temática da escuta, embora recorrente em diversos estudos sobre a infância, permanece como tema merecedor de urgente discussão, visto que não é raro observar crianças subjugadas e silenciadas, dentro e fora das instituições educacionais.

Reconhecer a importância da escuta na educação das crianças e, sobretudo, legitimá-la, implica em aceitar as crianças como seres potentes que são; seres de intervenção no mundo. Implica em aceitar que precisamos delas se, de fato, quisermos construir uma sociedade com equidade, justiça social e cognitiva.

Nessa perspectiva – de escutar, valorizar e legitimar o que as crianças têm a nos dizer e ensinar –, recorreremos ao diálogo com dois notáveis educadores, os quais compreendem a escuta como algo inerente ao processo educativo: Paulo Freire (1921 – 1997), educador pernambucano e Patrono da Educação Brasileira, e Loris Malaguzzi (1920 – 1994), educador italiano, idealizador da abordagem educacional de Reggio Emilia.

O presente texto compartilha os resultados de uma pesquisa, de natureza teórica, realizada no âmbito de um trabalho de conclusão de curso de Pedagogia, que teve como objetivo identificar e analisar as contribuições desses dois educadores sobre

a temática da escuta na educação das crianças. A pesquisa parte da seguinte pergunta norteadora: Quais as contribuições de Paulo Freire e Loris Malaguzzi para a construção de uma escuta sensível na Educação Infantil? A investigação insere-se no Grupo de Estudos e Pesquisa Paulo Freire, do Mestrado em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul, fazendo parte da pesquisa *Paulo Freire e a educação das crianças*.

Cabe ressaltar que, tanto o educador pernambucano quanto o italiano, preocuparam-se não apenas em denunciar a educação autoritária e antidialógica que predominava em sua época, mas anunciaram propostas para uma educação emancipatória e libertadora, em que todos e todas têm direito à palavra, exercendo seus direitos como cidadãos e cidadãs autônomos(as), conscientes e responsáveis.

Revisitar a obra de dois dos maiores educadores do século XX é uma grande responsabilidade, especialmente levando em conta o centenário do nascimento de ambos – Malaguzzi em 2020, Freire em 2021. Tais datas comemorativas convocam à reflexão acerca do legado deixado por esses pensadores para os quais a educação ocupou papel central; no entanto, isso não significa deixá-los de lado quando passadas as festividades, pelo contrário, suas obras se mantêm atuais e convidam a uma avaliação crítica constante, sempre em diálogo com a experiência da prática pedagógica cotidiana.

Destarte, apresentamos neste artigo, em um primeiro momento, as concepções de criança, infância, educação e escuta presentes nas obras dos referidos autores para, em um segundo momento, refletirmos sobre suas contribuições no que concerne à importância da escuta na Educação Infantil, não como mera ferramenta pedagógica, mas como atitude de compromisso ético e amoroso para com as crianças.

CRIANÇAS, INFÂNCIA, EDUCAÇÃO E ESCUTA EM PAULO FREIRE

A vida e a obra de Paulo Freire revelam que a infância ocupou posição de destaque em seu pensamento: desde a própria infância cronológica, a qual exerceu grande influência em seu modo de pensar a educação, até o eterno menino que se revelou durante seus 75 anos de vida (KOHAN, 2020a). Segundo Silva (2021a), Paulo Freire versa não só sobre os(as) adultos(as), mas também sobre as crianças, denunciando situações de opressão – a muitas crianças seria negado o direito primordial de ser criança, quer por questões socioeconômicas, quer por sua raça/etnia, gênero, etc.; ser criança é um direito para Freire – bem como anunciando o direito de meninos e meninas dizerem a sua palavra e de participarem ativamente das decisões referentes à sua vida, seja na família, escola ou comunidade.

Pode-se afirmar que a própria essência de Freire nos remete à infância, permitindo entrever a educação de crianças pequenas em seu pensamento (KOHAN, 2020a; SILVA, 2021b). Falar da criança em Paulo Freire é, antes de tudo, considerá-la como um ser humano capaz e potente. Essa concepção de sujeito assenta-se em três pilares fundamentais: seu inacabamento, sua historicidade e seu caráter relacional - ontologicamente voltados ao “Ser Mais” (FREIRE, 2019b).

Como seres inacabados e conscientes desse inacabamento, não estamos prontos ou fechados do ponto de vista de nossa existência, pelo contrário, por meio de nossa reflexão sobre e consequente intervenção no mundo, os condicionantes sociais, históricos, culturais ou econômicos não resultam necessariamente em determinismos. Sendo assim, somos seres fundamentalmente abertos ao mundo e nele e com ele estamos, permanentemente, sendo, no dizer freiriano (FREIRE, 2019b).

Nesse sentido, saltam aos olhos no estilo de Freire características associadas à infância: a curiosidade, a inquietude, a abertura ao(à) outro(a) e o ato de perguntar (KOHAN, 2020a; SILVA, 2021b). Em outras palavras, a infância, cronológica ou não, age sobre o mundo por meio de sua curiosidade, de suas perguntas, de suas inquietações, aspectos estes presentes na própria infância de Freire e que permeiam sua obra.

Para Freire, as crianças não são “pobrezinhas” nem “naturalmente incapazes” (FREIRE, 1993, p. 97), longe disso, elas têm um universo de saberes, sonhos e linguagens próprios e para além da escola, em consonância com sua curiosidade “fundante da produção do conhecimento” (FREIRE, 2019a, p. 120). Essa criança em Freire é potente; curiosa; perguntadeira; inquieta; criativa; participativa; capaz de sugerir, opinar, fazer propostas face aos contextos em que estão inseridas; como seres de intervenção no mundo são também produtoras de cultura (SILVA; FASANO, 2020), o que as constitui como sujeitos históricos.

A historicidade da realidade humana difere daquela dos animais: ela não se vê compelida a uma repetição sem fim de padrões rígidos ou instintivos de comportamento. Nosso devir, enquanto indivíduos bem como enquanto sociedade, situados no tempo e no espaço é, sim, condicionado concretamente pelo contexto sociocultural que nos antecede, porém de forma alguma é determinado (FREIRE, 2019a). Dialeticamente, o ser humano, criança e adulto(a), faz-se a si mesmo e ao mundo sendo não só objeto, mas também sujeito da própria história – o que nos conduz ao terreno da criticidade e perspectiva de luta e transformação social tão caras ao pensamento de Freire (ZITKOSKI, 2010).

O ser humano é um ser de relações e em relações, isto é, somos constituídos pela alteridade. Disso deriva uma responsabilidade ética diante de um(a) outro(a) que nos convoca a tomar decisões, a realizar escolhas que demandam reflexão constante. Assim, a reflexividade é central na concepção freiriana de ser humano, um ser em busca do “ser mais” (FREIRE, 2019b), o que o move na luta pela humanização.

Esse permanente processo de busca do “ser mais” (FREIRE, 2019b) implica em abertura ao mundo, de forma curiosa e inquieta, implica em meninar-se, em não deixar morrer o menino ou a menina que fomos, como propõe Freire (2001). Nesse sentido, o educador pernambucano extrapola o limiar de *Chronos*¹, revelando que a infância não se restringe a uma etapa cronológica da vida, sendo ela condição da própria existência humana (SILVA, FASANO, 2020). Essa infância, dotada de esperança, não se limita ao tempo cronológico, é “a forma de uma vida verdadeiramente educadora, à medida que ela habita a curiosidade, inquietação, gosto de perguntar e criar que constituem a infância de todas as idades” (KOHAN, 2020b, p. 11).

A partir desta perspectiva, faz-se necessário escutar a infância, de todas as idades, de modo a construir, como propunha Freire, uma educação como prática da liberdade (FREIRE, 2002), que se contrapõe à educação bancária: antidialógica e opressora (FREIRE, 2019b). Essa proposta educativa, cujo o objetivo é o de contribuir

com o processo de humanização de todos e todas, é marcada pela horizontalidade das relações humanas, reconhecendo a escuta e o diálogo como fundante no processo de ensino e aprendizagem. Para esse pensador, a educação “não se faz de ‘A’ para ‘B’ ou de ‘A’ sobre ‘B’, mas de ‘A’ com ‘B’, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele” (FREIRE, 2019b, p.116). Logo, para Paulo Freire, o(a) professor(a) não é o(a) único(a) detentor(a) do saber: o conhecimento é construído com os(as) educandos(as), no coletivo.

Conceber tal proposta educacional no trabalho com as crianças requer “descolonizar discursos e práticas que veem as crianças tão somente como seres da falta [...] cuja infância se caracteriza como uma etapa passageira do desenvolvimento humano, que tem como objetivo a preparação para a vida adulta” (SILVA, 2017, p. 86), o que exige dos(as) educadores(as) um movimento constante de reflexão sobre sua própria prática pedagógica, reconhecendo-se como parceiros(as) das crianças na construção do conhecimento. Tal prática está, portanto, baseada na dialogicidade, ou seja, na compreensão de que o diálogo é um ato de profundo amor ao mundo e às crianças, e que estas, como seres humanos, possuem o direito de dizer a sua palavra e assim participar das decisões que dizem respeito à sua vida.

Com isso, Freire (2000) defende que as instituições de Educação Infantil se transformem em “centros de criatividade, em que se ensine e se aprenda com alegria” (FREIRE, 2000, p. 33). Espaços dialógicos, participativos e democráticos, que partindo das experiências concretas das crianças estimulem a pergunta, a curiosidade, a criatividade e a criticidade.

Nesta perspectiva, o(a) educador(a) reconhece a alegria e a esperança como combustíveis na luta pela humanização, o que não significa viver alienado(a) e resignado(a) em um universo paralelo, acreditando que nada pode ser feito. Ao contrário, deve continuar desenvolvendo seu trabalho com a esperança de que a realidade é passível de mudança e não uma “adaptação a situações negadoras da humanização” (FREIRE, 2019a, p. 74). Desse modo, o(a) educador(a) que acredita na educação como prática de libertação (FREIRE, 2002) está convicto(a) de que mudar é possível e necessário; entretanto, reconhece que só a educação não é capaz de mudar a realidade, sendo necessária também uma mudança política (FREIRE, 1993).

Sustentada pelo diálogo, pela amorosidade e pelo respeito às diferenças, a educação freiriana acontece em um espaço democrático, no qual a curiosidade encontra caminho para aflorar epistemologicamente e o(a) aprendiz assume o protagonismo do seu processo educativo (MARAFON, 2012) - vivências garantidas também por uma escuta ativa do(a) docente.

Escutar, para Freire, é um dos saberes necessários à prática educativa, “significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro” (FREIRE, 2019a, p. 117). À vista disso, para esse educador a escuta não se caracteriza como mera possibilidade auditiva, mas como uma atitude de profundo respeito ao(à) outro(a), reconhecendo-o(a) em sua alteridade e em seu direito de dizer a sua palavra, o que torna a escuta uma condição fundamental na construção de uma prática pedagógica democrática.

Essa disponibilidade permanente exige uma postura do(a) educador(a) caracterizada pelo respeito e amorosidade, reconhecendo o(a) educando(a) como sujeito dotado de autonomia e de uma leitura de mundo particular. Com efeito, o tema da amorosidade é recorrente na obra freiriana, resgatando em sua pedagogia um sentido de esperança e utopia, uma crença no ser humano sem a qual não se poderia falar em educação verdadeiramente progressista e transformadora. Para libertar(-se) é preciso, portanto, saber escutar.

A abertura à fala do(a) outro(a) presente na escuta não se traduz em um ato pontual e isolado de ouvir: trata-se do diálogo enquanto princípio fundamental de qualquer educação pautada pelo amor (FREIRE, 2019b). Da dialogicidade, emerge a noção de *falar com*, ao invés de *falar a* – enquanto o primeiro indica uma horizontalidade de sujeitos igualmente merecedores de respeito, o último se mostra um exercício autoritário, vertical de objetificação do(a) outro(a). Ora, seguindo o pensamento freiriano, só pode *falar com* o(a) outro(a) quem de fato o(a) escuta (FREIRE, 2019a).

Ao contrário do *falar a*, *falar com* exige deixar espaço para a fala do(a) outro(a): silenciar-se sem ser silenciado é, portanto, um dos requisitos para a escuta e o *falar com*. Isso não significa autoanulação – pelo contrário, é justamente porque há escuta que o direito da oposição e do debate está garantido. Dito de outra forma, uma relação de escuta não admite autoritarismo, visto que pressupõe o respeito a si e ao(a) outro(a). Além disso, o *falar com* está na base de uma educação que não seja simples transferência bancária de conhecimento (FREIRE, 2019a), mas sim o despertar da curiosidade do sujeito que aprende. Nas palavras de Freire, “como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela?” (FREIRE, 2019b, p. 112).

Tanto o amor como o diálogo constitutivos da escuta prescindem do reconhecimento da alteridade. Afinal, não posso escutar verdadeiramente alguém se anulo nossas diferenças, vendo-o(a) como igual, ou se as transformo em desigualdade, vendo-o(a) como inferior. Esse respeito à leitura de mundo do(a) educando(a) enquanto sujeito não se reduz, porém, a uma assimilação acrítica, havendo espaço para a discordância que permite o crescimento de ambos. No caminho da construção conjunta do conhecimento, a função primordial do(a) educador(a) é a de escutar sem discriminação as indagações dos(as) educandos(as), de modo a contribuir em sua formação enquanto sujeito(s) cognoscente(s) (FREIRE, 2019a).

Como se viu até aqui, os conceitos centrais da obra de Paulo Freire estão imbricados e entrelaçados um no outro. Pode-se dizer de uma trama das qualidades ou virtudes necessárias para uma escuta sensível, elencadas por Freire: “amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto da alegria, gosto da vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça” (FREIRE, 2019a, p. 118). Escutar é, portanto, parte integral do processo educativo, do qual participam educador(a) e educando(a) em constante comunhão.

CRIANÇAS, INFÂNCIA, EDUCAÇÃO E ESCUTA EM LORIS MALAGUZZI

Em consonância com uma concepção de criança ativa e competente, as instituições de Reggio Emilia são simultaneamente laboratório e testemunho das ideias de Loris Malaguzzi – colocadas em prática não como uma filosofia abstrata, distante e desimplicada, mas como ações vivas que transformam e são transformadas pelas experiências concretas de crianças, educadores(as) e de toda a comunidade (RINALDI, 2019).

Ancorada na conhecida metáfora das cem linguagens da infância, a imagem de criança defendida pelo educador italiano é de potência, criatividade, surpresa, riqueza e capacidade, animada sempre pelo desejo de descobrir o mundo (MALAGUZZI, 1999). Tal descoberta seria fonte de grande prazer e bem-estar para os(as) pequenos(as), sempre em busca da construção de saberes e conhecimentos (tanto dentro, quanto fora da escola). O papel da educação malaguzziana seria, portanto, o de fomentar esse movimento de sujeitos singulares em direção ao novo.

Consonante com o pensamento de Paulo Freire, Malaguzzi (1999) assevera que as crianças carregam consigo conhecimentos construídos de forma independente, antes de frequentar as instituições educacionais. Por esse motivo, o autor italiano discorda de que há uma cisão entre os conhecimentos construídos antes e após a escolarização. Em outras palavras, todo o saber das crianças pertence ao seu processo de desenvolvimento social, não sendo cabível estabelecer marcos temporais de aprendizagem. Com isso, o papel dos(as) aprendizes é ativo e determinante para o referido processo.

Cabe, portanto, ao ambiente – instituições educacionais, família e comunidade – favorecer as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Nesse sentido, na contramão de uma concepção de *infantes* ou *alunos(as)* como meros receptáculos de conhecimentos prontos, a criança é autora (de sua vida e história), inventora (de suas questões e soluções), investigadora (do mundo e do outro ao seu redor) (MALAGUZZI, 1999). Com isso ganha sentido a ideia das cem linguagens, segundo a qual a infância é composta por uma multiplicidade complexa e instigante de formas de expressar diversas experiências de maravilhamento desde o início da vida.

Não cabe, então, à escola ou ao mundo adulto em geral ditar quais linguagens seriam as *corretas* (via de regra, ler e escrever) e quais não, pois todas dizem de uma competência singular. Como portadora de tal miríade de possibilidades, a criança é, antes de tudo, uma cidadã, um ser competente (RINALDI, 2019). Essa competência manifesta-se em uma cultura própria da infância, que prescinde de direitos que não devem ser negligenciados pelas instâncias educativas, em uma postura de tutela ou cerceamento da liberdade criadora e expressiva.

É, pois, fundamental esse movimento protagonizado pela pedagogia reggiana de inserção da criança no campo do social e, com ele, no horizonte da intervenção política e transformação social, haja vista essa criança histórica ser dotada de corporeidade, linguagens, culturas em “cujas veias corre ‘sangue social’, um desejo de conhecer o seu próprio território de vida e o seu próprio círculo histórico” (CHIOSSO, 2015 apud BOBBIO, 2020, p. 88, tradução nossa).

Trata-se evidentemente de uma postura ética de recebimento das crianças no mundo, vinculando a proposta reggiana à garantia de direitos humanos e à superação dos incontáveis preconceitos adultos frente à infância. Em suma, um dos pilares da obra de Loris Malaguzzi é a defesa da dignidade das crianças, as quais devem ser valorizadas por suas características próprias no presente, e não meramente como adultos futuros (RINALDI, 2019). Tendo isso em mente, não caberia aos(às) educadores(as) simplesmente adotar práticas previsíveis e engessadas a partir da imagem de criança rica e competente (RINALDI, 2019): a educação deve aprender com as crianças e partilhar de seu senso de descoberta, novidade e assombro, ancorada na reflexão constante.

A abordagem Reggio Emilia ocorre por meio do trabalho de escuta ativa, em que a criança é protagonista do seu desenvolvimento e aprendizagem. Malaguzzi (1999) defende que educação é ensinar e aprender, sendo a aprendizagem o foco principal. A criança, nesse processo educativo, é sujeito ativo, potente e que deve ser escutado em suas potencialidades. Famílias, crianças e professores(as) são centrais para essa educação, contrariando o tradicionalismo e apresentando uma abordagem educacional com foco nas interações sociais e desenvolvimento cognitivo da criança. Como aborda Malaguzzi “[...] *O que as crianças aprendem não ocorre como um resultado automático do que lhes é ensinado. Ao contrário, isso se deve em grande parte à própria realização das crianças como uma consequência de suas atividades e de nossos recursos*” (MALAGUZZI, 1999, p. 76, grifos do autor).

Malaguzzi (1999) ainda defende, em sua concepção, uma pedagogia da relação. Acredita em uma educação na qual o trabalho entre crianças, famílias e professores(as) é fundamental para o desenvolvimento da participação e pesquisa, e também para assegurar a atenção necessária, por parte de todos(as) envolvidos(as), aos desafios da educação. Nessa abordagem, há o cuidado de planos e reflexões estarem ligados aos campos de desenvolvimento (cognitivo, afetivo e simbólico), para que as habilidades de comunicação se aprimorem cada vez mais. Portanto, o intuito da pedagogia relacional é que a educação seja movida pelo relacionamento e participação, conseqüentemente, pelo diálogo.

Nesse sentido, a pedagogia reggiana é marcada pela escuta sensível e pelo trabalho cooperativo, desenvolvido entre todos(as) os(as) profissionais envolvidos(as) e comprometidos(as) com o processo educacional das crianças da Educação Infantil. O saber é construído a muitas mãos e não dado ou imposto. Ele é (co)produzido pelas crianças e pelos(as) educadores(as), deste modo as crianças passam de coadjuvantes para protagonistas tendo os(as) docentes como guias, cuja orientação é a de que sigam as crianças e não os planos, que compreendam as estratégias que elas utilizam nas mais variadas situações de aprendizagem (MALAGUZZI, 1999).

Na abordagem reggiana, o trabalho pedagógico é desenvolvido por meio de projetos, em que as crianças são instigadas a tomar as próprias decisões, nas quais são incentivadas a confiar. Para que isso aconteça, é importante que o(a) docente desenvolva o hábito de observar as crianças, não com a intenção de opinar mas, sim, como parceiro(a) que procura estimular suas aprendizagens. Neste processo, a documentação pedagógica torna-se instrumento fundamental para auxiliar na compreensão da aprendizagem e desenvolvimento da turma.

A escuta sensível, a observação e a documentação pedagógica permitem aos(às) educadores(as) conhecer de forma individual cada criança, bem como o

agrupamento. Permitem, ainda, que o(a) professor(a) compreenda o tipo de relacionamento que está sendo construído em sua turma. Dessa maneira, por meio dos relacionamentos entre as crianças, o pensamento individual e coletivo é enriquecido pelos saberes recém construídos e compartilhados por todos e todas (RINALDI, 2019).

Assim como em Freire, no pensamento malaguzziano, o escutar transcende o ato neurofisiológico de ouvir. Trata-se, antes de mais nada, de uma metáfora que representa uma abertura relacional, uma disponibilidade existencial diante de um(a) outro(a) – outro(a) esse(a) legitimado(a) em sua autonomia, respeitado(a) em seu pleno potencial de crescimento (CIVAROLO, 2020). Escutar ativamente passa a ser um requisito indispensável no cotidiano escolar.

Mas o que se escuta quando se escuta de fato uma criança? Por certo não apenas o que ela exprime verbalmente. Malaguzzi diria que se escuta as cem linguagens da criança. Essa é uma conhecida metáfora de sua obra, segundo a qual as crianças possuem diversas formas de se expressarem. Como aponta Fochi (2014), Malaguzzi quis exaltar a complexidade da infância, momento em que as múltiplas experiências se fazem marcantes e não são reduzidas a uma única forma de expressão.

Contrariando a unilateralidade usual do olhar dos(as) adultos(as) frente às crianças, o educador italiano põe em evidência a pluralidade criativa e inesgotável dos(as) pequenos(as), sempre surpreendentes, pois cada uma de suas linguagens carrega consigo tantas outras – nenhuma melhor ou pior que as demais (FOCHI, 2014). Em tal abundância expressiva reside a essência da cultura da infância, uma vez que todas as crianças são singulares e construtoras de seu mundo e história (CIVAROLO, 2020).

Tais considerações são condizentes com a vocação relacional da pedagogia malaguzziana. Nessa abordagem, o conhecimento se constrói no coletivo e passa necessariamente pela escuta, pois depende do compartilhamento de teorias e experiências – tanto de crianças quanto de adultos(as) (RINALDI, 2001). A partir da livre expressão dessas narrativas provisórias que tecem sobre o mundo e seu lugar dentro dele, a partir, pois, de uma escuta atenta aos significados por elas construídos incessantemente, as crianças buscam encontrar “uma resposta à incerteza. Esta é a razão pela qual qualquer teoria, para existir, precisa ser expressa, comunicada e escutada por outrem.” (RINALDI, 2001, p. 02, tradução nossa). No entanto, não se deve passar a imagem de que a escuta é um ato unidirecional do(a) adulto(a) frente à criança: antes, escutar na prática de Reggio Emilia é um princípio que envolve a comunidade como um todo, ocorrendo entre os diversos agentes e instâncias a todo tempo.

Nessa escuta devem estar implicados(as) os(as) professores(as), os(as) funcionários(as), a gestão e as próprias crianças: sem tal participação coletiva não se pode falar em um meio de fato propício à descoberta do mundo. Afinal, não só a criança perde ao não ser escutada, mas também o(a) adulto(a), que deixa de se desenvolver em uma fecunda relação de comunhão com seres que pensam de forma sempre criativa e potente sobre o mundo.

A partir dos elementos apresentados, é possível tecer um retrato mais abrangente do lugar e do papel ocupados pela escuta no pensamento de Loris Malaguzzi. Primeiramente, é importante destacar o caráter afetivo do ato de escutar, o

qual envolve todos os sentidos (visão, paladar, olfato, tato, audição) e compreende uma temporalidade própria, cheia de curiosidade, descobertas e surpresas (RINALDI, 2019).

Na escuta impera a abertura ao diferente, um reconhecimento que dá visibilidade e legitima o(a) outro(a), imprimindo-lhe, com isso, um senso ético de respeito: “Escuta e respeito, na pedagogia de Malaguzzi, constituem dois conceitos complementares que se fecundam mutuamente, uma vez que não é possível escutar sem respeitar, ou respeitar sem escutar” (OLIVEIRA, 2011, p. 41). Trata-se de uma atitude difícil e que exige abertura ao desconhecido e às incertezas – isso significa que escutar não cumpre a função de produzir respostas prontas, ao contrário, faz emergir questões. Apesar disso, pode-se dizer que escutar, nessa acepção forte do termo, é uma capacidade dos seres humanos desde pequenos(as).

Em suma, seguindo com Malaguzzi, escutar é um verbo ativo que pressupõe a capacidade para o diálogo e interpretação sem julgamentos, necessária a toda relação de aprendizagem, conferindo sentido à voz do(a) outro(a).

CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE E LORIS MALAGUZZI PARA (RE)PENSAR A ESCUTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As obras de Paulo Freire e Loris Malaguzzi, conquanto singulares, apontam para um horizonte comum. Com efeito, os tópicos precedentes indicam um caminho a ser percorrido: as concepções de criança, educação e escuta de ambos autores nos oferecem muitos pontos de concordância que permitem avançar à noção de escuta alimentada por uma fecunda polifonia pedagógica.

Não se trata de um ecletismo acrítico, nem de anular as diferenças entre os autores em estudo. Ao contrário, o exercício conceitual que nos ocupou nas linhas anteriores convida a estabelecer pontes, não como resposta final e definitiva à questão do lugar da escuta na Educação Infantil, mas como oportunidade de refletir acerca de um dos pilares da educação democrática segundo Freire e Malaguzzi.

Retomando a pergunta disparadora da pesquisa que aqui compartilhamos – a saber, identificar as contribuições desses dois pensadores para a construção dessa escuta sensível na educação das crianças pequenas –, podemos afirmar que escutar não é simples técnica desenvolvida para auxiliar o trabalho docente. Antes, traduz-se em uma atitude de respeito e disponibilidade ao(à) outro(a), seja ele(a) criança ou adulto(a).

A escuta é uma atitude existencial, um princípio norteador que orienta todas as ações nas instituições educacionais e sua relação com as famílias e a comunidade. Nesse sentido, Freire (2019a, p. 111, grifos do autor) assevera que: “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*.” Colocar em prática essa escuta é, pois, uma exigência dos pressupostos sobre os quais se assentam as instituições educacionais (e sociedades) propostas por Freire e Malaguzzi: diálogo, participação, amorosidade, relação e respeito, acolhimento e celebração das diferenças.

A escuta nas práticas pedagógicas pressupõe uma imagem de criança como sujeito ativo e detentor de cultura e de direitos. Com efeito, não cabe um olhar sobre a falta ou ausência, sobre aquilo que a criança ainda não é, mas virá a ser um dia, tampouco como simples preparação para a vida adulta. Para tanto, Malaguzzi aponta

para uma criança que “emerge como *co-construtor*, desde o início da vida, do conhecimento, da cultura, da sua própria identidade [...] entendida como sujeito único, complexo e individual” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2019, p. 71, grifo dos autores), afastando a imagem de uma criança passiva e receptora em um mundo adultocêntrico. Analogamente, para Freire, somos seres de intervenção no mundo e não de adaptação, assim como a criança – um ser que desde o seu nascimento lê e comunica o mundo.

A valorização da escuta no contexto educacional é consequência incontornável de ambas concepções de criança apresentadas no presente texto: tanto Freire quanto Malaguzzi trabalham com a ideia de uma potência curiosa e criativa a ser reconhecida na infância, potência essa que só poderá ser realizada de forma plena se as condições ambientais forem suficientemente acolhedoras (MALAGUZZI, 1999). Dito de outro modo, se os(as) pequenos(as) têm papel ativo no seu processo de aprendizagem e não são meros receptáculos inertes de conhecimento, cabe ao corpo docente e a toda a comunidade educativa oferecer uma escuta compreensiva de suas demandas, interesses e capacidades expressas de múltiplas formas.

Trata-se, então, de um reconhecimento da criança como uma alteridade merecedora de atenção e respeito, tanto quanto qualquer adulto(a) (FREIRE, 2019a). Tal postura ética diante do ser infantil encontra amplo respaldo nos documentos norteadores da educação brasileira, como as os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), que reconhecem a criança como sujeito histórico e de direitos; ser singular, competente, produtor de cultura, cidadão.

Há uma evidente consonância da concepção de criança presente nas normativas citadas com as obras de Loris Malaguzzi e Paulo Freire. Não obstante, cumpre lembrar que nem sempre a prática pedagógica cotidiana age de acordo com esses princípios. Conforme ressaltado pelo próprio Freire, deve-se evitar um descompasso entre teoria e prática, isto é, buscar uma coerência educativa: “Dizer uma coisa e fazer outra, não levando a palavra a sério, não pode ser estímulo à confiança. Falar, por exemplo, em democracia e silenciar o povo é uma farsa. Falar em humanismo e negar os homens é uma mentira” (FREIRE, 2019b, p. 113). Assim, defender a ideia de uma criança rica e competente, por um lado, e se negar a escutá-la, de outro, não condiz com a postura de um(a) educador(a) consciente e democrático.

De fato, a coerência entre pensar e fazer parece estar no cerne das vidas e obras tanto de Freire quanto de Malaguzzi. Ambos não somente defendem a importância da escuta na educação mas, também, eles próprios se dispõem a escutar: escutar ao(à) outro(a), e à própria essência de meninos ao beber das fontes de suas infâncias para pensar suas obras na maturidade. Cabe aos(às) docentes, por sua vez, escutarem sua própria experiência e encontrar inspiração nas obras de autores como Freire e Malaguzzi, a fim de realizar o projeto de uma educação verdadeiramente transformadora.

Vale lembrar que os valores defendidos tanto por Paulo Freire quanto por Loris Malaguzzi – democracia, diálogo, participação, amorosidade, liberdade – estão ancorados em uma prática de escuta que atravesse toda a instituição educacional. Em outras palavras, na base das concepções de educação dos autores, está a escuta: uma

escuta plural que abarque as sensibilidades singulares de crianças, familiares, funcionários(as), gestores(as), docentes.

Ao longo da pesquisa em tela foi possível compreender que a escuta ora defendida não se limita às quatro paredes das salas das instituições educacionais, não é responsabilidade única e exclusiva de um(a) docente, nem pode ser delimitada pela duração de uma situação de aprendizagem. Ao invés disso, ela é um colorido que matiza todas as relações, no intuito de promover um encontro verdadeiro que transforme e humanize sujeitos irremediavelmente situados no mundo (FREIRE, 2019b). Destarte, educar deixa de ser depositar e passa a ser dialogar: “o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. Por isso, o diálogo é uma exigência existencial” (FREIRE, 2019b, p. 109).

Esse processo de humanização almejado pela educação ocorreria, tanto para Freire quanto Malaguzzi, desde os primeiros anos de vida, de modo que a escuta ganha especial importância no contexto da Educação Infantil, em que as crianças pequenas podem, por vezes, estar mais sujeitas a uma relação de tutela e controle por parte dos(as) adultos(as). Aqui reside a relevância da proposta de pedagogia relacional presente nas obras dos dois autores. Não basta centrar a atenção na criança; é preciso planejar as instituições educativas de modo a favorecer o conforto, a cooperação e interação entre todos os membros da comunidade, unindo-os e tornando-os cientes de sua interdependência nos campos cognitivo, afetivo e simbólico (MALAGUZZI, 1999). Tal atitude dialoga fortemente com a visão de Paulo Freire, segundo o qual o(a) docente seria um “companheiro dos educandos, em suas relações com estes” (FREIRE, 2019b, p. 86), evitando qualquer verticalidade ou autoritarismo.

O papel do(a) docente, conforme visto anteriormente neste trabalho, seria o de garantir e fomentar, por meio da escuta, do respeito e do compromisso amoroso, um espaço educacional no qual as crianças são protagonistas. Cria-se, com isso, um campo ético, estético e político de intervenção sobre a realidade, constituído pelo jogo de relações institucionais e didáticas do ambiente educativo. A perspectiva freiriana de uma educação dialógica, baseada na amorosidade (FREIRE, 2019b), aponta para esse caminho ao afirmar categoricamente a condição do ser humano como sujeito histórico e político, desde o seu nascimento – merecedor, portanto, de uma escuta sensível: “A criança, sujeito de sua formação, deve ser respeitada como tal. Escutar suas vozes constitui-se em um saber essencial à educação como prática da liberdade” (SILVA, 2021a, p. 372).

Escutar implica, portanto, abertura ao(à) outro(a): às suas necessidades, desejos, sonhos, saberes, opiniões, etc. Implica em respeito, acolhimento e valorização das diferenças. A escuta é o reconhecimento da criança como cidadã do presente, portadora de cultura e saberes próprios, porta-voz de possibilidades e esperança (RINALDI, 2019; SILVA, 2021a). Pode-se, portanto, vislumbrar um sentido verdadeiramente coletivo ou social na escuta, pois é um princípio que não exclui nem seleciona de acordo com um modelo ou padrão a ser atingido.

Ao praticar a escuta sensível, o(a) educador(a) abre caminho para a livre expressão das crianças, sendo que “elas sentem-se mais receptivas aos desafios, mais capazes de trabalhar com seus colegas em situações incomuns e mais persistentes, pois percebem que o que têm em mente pode ser tentado” (MALAGUZZI, 1999, p. 98). Dessa forma, sabendo-se escutada, a criança age sobre o mundo por meio de suas cem linguagens, vindo a ser, de fato, protagonista de sua aprendizagem. A essência

exploradora, perguntadeira e curiosa da criança nunca é negada, mas sim potencializada no ato de escutar. Como adverte Paulo Freire:

[...] A tentativa de enquadramento da criança numa concepção de ordem que pertence ao professor — portanto, que é de fora para dentro — teria que, necessariamente, comprometer, cedo ou tarde, imediatamente ou depois, aquela outra disciplina a que me referi antes: a disciplina intelectual, a curiosidade no ato de conhecer. Porque a disciplina autoritária do comportamento vai afetar necessariamente a curiosidade no ato de conhecimento, não é? (FREIRE; GUIMARÃES, 2014, p. 61).

O(a) adulto(a) que silencia autoritariamente os(as) pequenos(as), silencia seu processo de conhecimento, silencia a curiosidade intrínseca ao ser criança. Refletindo com Freire, é lícito afirmar que ao privar a livre expressão dos bebês e crianças pequenas, o(a) educador(a) está compactuando com uma educação bancária, aquela que cristaliza a criança como o *ser da falta*, não como sujeito de direitos e cultura. Esse(a) professor(a), ao fechar seus ouvidos e sentidos às linguagens das crianças, abdica de uma prática emancipadora e transformadora. A escuta é, pois, elemento constitutivo e central de uma docência sensível, infantil e libertadora.

Escutar a criança de corpo inteiro não é simples, nem fácil. É preciso, como aprendemos com Freire e Malaguzzi, romper com as certezas e abrir-se às diferenças. Silenciar-se, visto que o silêncio permite escutar, “com olhos e ouvidos atentos [...] todas as formas de expressão pelas quais as crianças dizem o mundo [...] silêncio não significa omissão ou abandono, mas um profundo respeito à capacidade das crianças e às suas formas de pensar e agir no mundo” (SILVA, 2017, p. 92).

Destarte, lançando mão do aporte teórico-metodológico oferecido por Freire e Malaguzzi, pensamos ser possível vislumbrar uma prática pedagógica em que a escuta se faz presente, transformando o ambiente educacional em um campo de cidadania, respeito e transformação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O diálogo com Paulo Freire e Loris Malaguzzi na perspectiva de (re)pensar o papel da escuta na Educação Infantil nos parece promissor, visto que ambos pensadores oferecem subsídios teórico-metodológicos para reinventar creches e pré-escolas como espaços democráticos e humanizadores.

Suas concepções de criança, infância e educação convocam-nos a um olhar e escuta sensíveis às crianças e às suas leituras de mundo, bem como a nós mesmos(as) como educadores(as) infantis – curiosos(as), inquietos(as), abertos(as) ao mundo, indignados(as), alegres, críticos(as), esperançosos(as).

Conectar-se à infância, nossa e das crianças, reafirma em nós o compromisso ético e político de construir uma prática pedagógica dialógica e, por isso mesmo, amorosa, que cultiva a escuta como terreno fértil para o processo de conscientização de

SILVA, M. R. P. da; DONATO, T. B.; LACERDA, F. D.; PINTO, A. P.

todos e todas envolvidos(as) e implicados(as) com a educação de bebês e crianças pequenas.

Com efeito, se a vocação ética da educação é formar cidadãos e cidadãs críticos(as) e comprometidos(as) com o ideal de um mundo e sociedade melhores, creches e pré-escolas têm o dever de tratar suas crianças como tais. Como defendido a partir do diálogo com as obras de Paulo Freire e Loris Malaguzzi, a escuta é uma forma de colocar em prática esses ideais de respeito e reconhecimento, contribuindo para um ambiente em que o desenvolvimento e a aprendizagem ocorram de modo significativo e integral para todos e todas. Afinal, as crianças não só escutam, mas também merecem e têm o direito de serem escutadas. Nesse processo, aprendemos todos(as): adultos(as) e crianças.

Artigo recebido em: 14/01/2023

Aprovado para publicação em: 19/06/2023

LISTENING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: A DIALOGUE WITH PAULO FREIRE AND LORIS MALAGUZZI

ABSTRACT: The article presents the results of research, of a theoretical nature, which aimed to identify and analyze the contributions of Paulo Freire and Loris Malaguzzi on the issue of listening in early childhood education. For the analysis, works by Paulo Freire were used, especially Pedagogy of Autonomy and Pedagogy of the Oppressed, and the interview given by Loris Malaguzzi to Lella Gandini in dialogue with scholars of his work. The results show resonances in the legacy of these two educators in which listening occupies a central place in their works and in their childishly educative lives. It concludes that listening is at the base of its conceptions, not only as a pedagogical tool, but, above all, as a posture of respect and ethical, aesthetic and political commitment with everyone involved in the educational process of children.

KEYWORDS: Listen; Childhood; Dialogue; Emancipating Education.

LA ESCUCHA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL: UN DIÁLOGO CON PAULO FREIRE Y LORIS MALAGUZZI

RESUMEN: El artículo presenta los resultados de una investigación, de carácter teórico, que tuvo como objetivo identificar y analizar las contribuciones de Paulo Freire y Loris Malaguzzi sobre la cuestión de la escucha en la educación infantil. Para el análisis se utilizaron obras de Paulo Freire, en especial Pedagogía de la Autonomía y Pedagogía del Oprimido, y la entrevista concedida por Loris Malaguzzi a Lella Gandini en diálogo con estudiosos de su obra. Los resultados muestran resonancias en el legado de estas dos educadoras en las que la escucha ocupa un lugar central en sus obras y en sus vidas educativas infantiles. Concluye que la escucha está en la base de sus concepciones, no sólo como herramienta pedagógica, sino, sobre todo, como una postura de respeto y compromiso ético, estético y político con todos los involucrados en el proceso educativo de los niños.

PALABRAS CLAVE: Escucha; Infancia; Diálogo; Educación Emancipadora.

NOTA

1 - Na mitologia grega, Chronos era o deus do tempo.

REFERÊNCIAS

BOBBIO, A. La pedagogia di Loris Malaguzzi. Per una 'nuova' idea di bambino. **RELADEI**, Santiago de Compostela, v. 9, n. 2, p. 85-93, dez. 2020. Disponível em: <https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/7517>. Acesso em: 12 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 29 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. v. 1. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>. Acesso em: 29 set. 2021.

CIVAROLO, M. M. De Malaguzzi y Reggio Emilia no se vuelve siendo el mismo. **RELADEI**, Santiago de Compostela, v. 9, n. 2, p. 49-55, dez. 2020. Disponível em: <https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/7517>. Acesso em: 17 ago. 2021.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Penso, 2019.

FOCHI, P. S. A criança é feita de cem: as linguagens em Malaguzzi. *In*: REDIN, M. M.; FOCHI, P. S. **Infância e Educação Infantil II: linguagens**. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2014. p. 06-21.

FREIRE, P. **Professora Sim, Tia Não: Cartas a quem ousa ensinar**. 3. ed. São Paulo: Olho d'água, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 58.ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019a.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 67.ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019b.

SILVA, M. R. P. da; DONATO, T. B.; LACERDA, F. D.; PINTO, A. P.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Unesp, 2001.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Partir da infância**: diálogos sobre a educação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

KOHAN, W. O. Paulo Freire e a (sua) infância educadora. *In*: SILVA, Marta R. P. da; MAFRA, J. F. (org.). **Paulo Freire e a Educação das Crianças**. São Paulo: BT Acadêmica, 2020a. p. 84-100.

KOHAN, W. O. Tempos da infância: entre um poeta, um filósofo, um educador. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, p. 1-16, 2020b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/QcvjH8zScrWNTZLkshWwKCj/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 jan. 2023.

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

MARAFON, D. **Educando a Criança com Paulo Freire**: por uma pedagogia da Educação Infantil – A Realização do Ser Mais. 2012. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2012.

OLIVEIRA, R. C. D. **“Agora eu...”**: um estudo de caso sobre as vozes das crianças como foco da pedagogia da infância. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. 7. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

RINALDI, C. La pedagogía de la escucha: La perspectiva de la escucha desde Reggio Emilia. Trad. Emy Denis González. *In*: Innovations in Early Education. **The International Reggio Exchange**. v. 8. n.4, 2001. p. 01-04. Disponível em: https://www.bama.org.ar/sitio2014/sites/default/files/_archivos/merkaz/Jomer_on_line/rh_pedagogia_escucha.pdf. Acesso em: 24 ago. 2021.

SILVA, M. R. P. da. Por uma Educação Infantil emancipatória: a vez e a voz das crianças e de suas professoras. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 58, p. 83-100, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/12370/8365#>. Acesso em: 27 out. 2021.

SILVA, M. R. P. da; FASANO, E. Crianças e infâncias em Paulo Freire. /n: SILVA, M. R. P. da; MAFRA, J. F. (org.). **Paulo Freire e a educação das crianças**. São Paulo: BT Acadêmica, 2020. p. 57-82.

SILVA, M. R. P. da. Criança, infância e cidadania: diálogos de inspiração em Paulo Freire. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 28, n. 1, p. 359-379, jan./abr. 2021a. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/10088/114116097>. Acesso em: 27 set. 2021.

SILVA, M. R. P. da. Paulo Freire e as crianças: um convite à infância. **Inter-Ação**, Goiânia, v.46, ed. especial, p. 1009-1019, set. 2021b. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5216/ia.v46ied.especial.68463>. Acesso em: 20 set. 2021.

ZITKOSKI, J. J. Condicionado/Determinado. /n: STRECK, D. et al. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2.ed. rev. ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 137-139.

MARTA REGINA PAULO DA SILVA: Doutora em Educação pela UNICAMP. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa Infâncias, Diversidade e Educação – GEPIDE (PPGE/USCS) e do Grupo de Estudos e Pesquisa Paulo Freire (PPGE/USCS).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8574-760X>

E-mail: martarps@uol.com.br

TATIANA BAPTISTA DONATO: Pedagoga pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul. Bacharel em História pela USP.

Orcid: <https://orcid.org/0000-001-9430-5515>

E-mail: tatiana.donato@uscsonline.com.br

FERNANDA DANTAS LACERDA: Pedagoga pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6186-8634>

E-mail: fernanda.lacerda@uscsonline.com.br

ANDRÉIA PRISCILA PINTO: Pedagoga pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul. Agente de Organização Escolar.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7093-9668>.

E-mail: andrea.pinto@uscsonline.com.br

Este periódico utiliza a licença *Creative Commons Attribution 4.0*, para periódicos de acesso aberto (*Open Archives Initiative - OAI*).