

O DIÁLOGO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

DIALOG AS A PEDAGOGICAL TOOL



AMANDA BORDIGNON DOS SANTOS

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Guaianás, conclusão em 2012.

RESUMO

O diálogo como ferramenta pedagógica é um tema de grande relevância no contexto educacional contemporâneo, destacando-se como um elemento fundamental para a construção de ambientes de aprendizagem eficazes e inclusivos. Esta abordagem pedagógica fundamenta-se na interação ativa entre educadores e educandos, promovendo a troca de ideias, o questionamento crítico, a reflexão conjunta e a construção coletiva do conhecimento. No âmbito educacional, o diálogo é muito mais do que uma simples troca de palavras; ele representa um processo dinâmico e colaborativo que visa estimular o pensamento crítico, a criatividade e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais nos alunos. Por meio do diálogo, os estudantes são incentivados a expressar suas opiniões, a ouvir diferentes pontos de vista, a negociar significados e a construir consensos, contribuindo assim para a formação de cidadãos autônomos, responsáveis e críticos. Além disso, o diálogo como ferramenta pedagógica favorece a construção de relações mais horizontais e igualitárias no ambiente escolar, promovendo a empatia, o respeito mútuo e a valorização da diversidade. Ao criar espaços de interação democrática e aberta, os educadores têm a oportunidade de conhecer melhor seus alunos, identificar suas necessidades e interesses, e adaptar suas práticas pedagógicas de forma mais eficaz e significativa. Nesse sentido, é fundamental que os educadores incorporem o diálogo em suas práticas pedagógicas de forma intencional e sistematizada, criando oportunidades para que os alunos participem ativamente das atividades de aprendizagem, compartilhem suas experiências e contribuam para a construção do conhecimento de forma colaborativa. O diálogo, quando utilizado

de forma consciente e reflexiva, pode ser uma poderosa ferramenta para promover a aprendizagem significativa, o engajamento dos alunos e a formação de sujeitos críticos e autônomos.

Palavras-chave: Interação Ativa; Sujeitos Críticos e Autônomos; Troca de ideias.

ABSTRACT

Dialogue as a pedagogical tool is a topic of great relevance in the contemporary educational context, standing out as a fundamental element for building effective and inclusive learning environments. This pedagogical approach is based on active interaction between educators and students, promoting the exchange of ideas, critical questioning, joint reflection and the collective construction of knowledge. In the educational sphere, dialog is much more than a simple exchange of words; it represents a dynamic and collaborative process that aims to stimulate critical thinking, creativity and the development of socio-emotional skills in students. Through dialog, students are encouraged to express their opinions, listen to different points of view, negotiate meanings and build consensus, thus contributing to the formation of autonomous, responsible and critical citizens. In addition, dialogue as a pedagogical tool favors the construction of more horizontal and egalitarian relationships in the school environment, promoting empathy, mutual respect and appreciation of diversity.

By creating spaces for democratic and open interaction, educators have the opportunity to get to know their students better, identify their needs and interests, and adapt their teaching practices in a more effective and meaningful way. In this sense, it is essential that educators incorporate dialogue into their teaching practices in an intentional and systematic way, creating opportunities for students to actively participate in learning activities, share their experiences and contribute to the construction of knowledge in a collaborative way. Dialogue, when used consciously and reflectively, can be a powerful tool for promoting meaningful learning, student engagement and the formation of critical and autonomous subjects.

Keywords: Active Interaction; Critical and Autonomous Subjects; Exchange of Ideas.

INTRODUÇÃO

Na ótica freiriana de compreensão, onde não ocorre interlocução, onde prevalece uma instrução coercitiva, ausente está a afeição, inexistente está a oportunidade de libertação do indivíduo. Isso se deve ao fato de que todos nós temos o direito de expressar nossa opinião, de divulgar ao universo e nele a interpretação que fazemos, de manifestar nossos pensamentos e reflexões, de ouvir e ser ouvidos. Em um ambiente de interação dialógica, emancipamo-nos, tornando-nos sujeitos conscientes e assegurando nossa independência.

Conforme o pensador, o diálogo não é meramente uma ferramenta educacional ou uma mera troca de palavras entre os indivíduos; trata-se de uma conexão horizontal e equitativa, fundamentada no respeito recíproco. É uma forma de promover solidariedade e cooperação, essenciais para a construção de uma sociedade mais equitativa e democrática. Ele se compromete com uma educação analítica, libertadora e voltada para a emancipação dos indivíduos.

O diálogo em Freire é considerado uma manifestação da identidade humana, uma vez que, diante de nossa imperfeição, no diálogo que questiona a interpretação do mundo, anunciamos desejos e visões de futuro, transformando-nos. (SILVA; FASANO, 2020, p.70-71).

No livro *Pedagogia da esperança*, Freire (1992, p. 60) afirma:

O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro. O diálogo, por isso mesmo, não nivela, não reduz um ao outro. [...] Implica, ao contrário, um respeito fundamental dos sujeitos nele engajados, que o autoritarismo rompe ou não permite que se constitua.

Desse modo, podemos entender que a prática do diálogo é democrática e libertadora; promove, nos sujeitos, crescimento intelectual e cultural. A interação entre eles é o momento em que se fazem e refazem no diálogo, constituindo-se e libertando-se das amarras do autoritarismo. A esse respeito, Freire e Shor (1986, p. 64) defendem que:

[...] o diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e refazem. Através do diálogo, refletindo juntos sobre o que sabemos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade. [...] O diálogo sela o relacionamento entre sujeitos cognitivos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade. Eu acrescentaria que o diálogo válido ou invalida as relações sociais das pessoas envolvidas nessa comunicação. O diálogo libertador é uma comunicação democrática, que invalida a dominação, ao afirmar a liberdade dos participantes de refazer a cultura. [...] O diálogo implica responsabilidade, direcionamento, determinação, disciplina, objetivos [...]. Significa uma tensão permanente entre a liberdade e autoridade.

Frente ao mencionado, os educadores que trabalham no Ensino Primário têm um papel crucial no que diz respeito ao fomento do diálogo entre as crianças. Estar nesse setor não implica que o professor não necessite de conhecimento científico; pelo contrário, é essencial possuir entendimento teórico, prático, científico, emocional, afetivo, humano e reflexivo, assegurando uma prática consistente e emancipadora, que reconheça a criança como detentora de direitos e de seu processo de aprendizagem — e consequentemente de sua autonomia. Através da interação dialógica, promove-se uma prática humanista-emancipatória, ideia defendida por Freire.

O diálogo, em sua essência, facilita uma ligação entre as crianças — e entre elas e os educadores —, fortalecendo laços de confiança entre os indivíduos, com suas próprias experiências, em suas vivências, onde o docente transmite acolhimento e respeito. Nesse contexto, a criança é vista e tratada em sua totalidade.

Citando Freire (1987, p. 51), "[...] não há conversa autêntica se não há um profundo amor pelo mundo e pelas pessoas. Não é viável a transformação do mundo, que é um ato de criação e recriação, sem o amor que o permeia". Com base nessa compreensão, o autor se dedicou a cultivar e propagar o amor por meio do ato de dialogar e de ouvir.

O PROTAGONISMO INFANTIL

Como já mencionado, ao longo da trajetória histórica, as crianças foram interpretadas sob a perspectiva do que lhes estava em falta. Em outras palavras, eram consideradas como seres incompletos, não desenvolvidos, passivos, dependentes, que necessitavam que os adultos falassem em seu nome sobre suas necessidades e vontades.

Suas vozes não eram ouvidas, nem levadas em conta. Tomás (2007, p.48) indica que:

"[...] existe um certo consenso na afirmação da participação como um processo essencial do sistema democrático e se tornou habitual a apropriação do termo participação e participação das crianças para qualquer tipo de envolvimento". Conforme a autora, essa é uma compreensão nova, ainda em processo de consolidação na sociedade, pois "[...] só recentemente surgiu o paradigma da participação cidadã e da participação das crianças, que defende que a criança tem e pode expressar diferentes concepções, necessidades e aspirações em relação aos adultos" (TOMÁS, 2007, p. 48).

Adicionalmente, "participar implica influenciar diretamente nas decisões e no processo no qual a negociação entre adultos e crianças é crucial." (TOMÁS, 2007, p. 49). A pesquisadora também levanta uma questão relevante sobre a participação das crianças (TOMÁS, 2007, p.49) Até que ponto a sociedade adulta estará pronta para reconhecer que, para além do reconhecimento como detentoras de direitos, as crianças também conquistaram o direito de desfrutar da condição de cidadãos ativos e participativos na comunidade em que vivem?

A partir desse questionamento, podemos analisar as práticas que encontramos diariamente nas instituições de ensino, que frequentemente desvalorizam a participação das crianças. Portanto, são necessárias ações que verdadeiramente legitimem a participação delas. Sobre esse tema, Silva (2021, p. 365) expressa-se da seguinte maneira:

"[...] embora o reconhecimento legal dos direitos das crianças seja uma conquista fundamental, ele não é suficiente; é preciso também criar condições para o seu exercício por meio da participação ativa das crianças nas diferentes esferas da sociedade, a qual é aprendida nas práticas cotidianas, constituindo-se em uma aprendizagem que nos acompanha ao longo da vida.

Perante o exposto, surge a questão sobre a legitimidade de toda e qualquer forma de envolvimento. Este questionamento, embora desafiador, necessita ser ponderado e refletido ao abordarmos a participação das crianças. Isso ocorre porque, na ótica do ensino tradicional, essa participação se limita à absorção dos saberes e informações transmitidos pelos educadores. Contudo, em uma perspectiva educacional libertadora e democrática, a participação assume um caráter mais ativo.

A criança colabora na construção do conhecimento ao expressar suas opiniões sobre os caminhos a serem seguidos; seus pensamentos, conhecimentos, visões de mundo e suposições são levados em conta na elaboração do planejamento e da aprendizagem, enquanto o educador questiona esses saberes através de uma abordagem pedagógica que valorize as perguntas em detrimento das respostas (FREIRE; FAUNDEZ, 1985).

Dessa forma, é possível repensar o modelo participativo da educação, questionando em que moldes de participação as instituições de Educação Infantil baseiam suas práticas diárias. Apesar de serem frequentes os discursos que enaltecem a participação infantil no ambiente escolar, na prática nos deparamos com métodos tradicionais, centrados na transmissão de conteúdo.

Por conseguinte, torna-se imperativo e urgente ressignificar tais narrativas, encarando-as não como uma tendência passageira, mas sim como um princípio do fazer educativo. Conforme aponta Formosinho (2007, p. 13):

[...] a persistência de um modo de fazer pedagógico que ignora os direitos da criança a ser vista como competente e a ter espaço de participação (o modo pedagógico transmissivo ou a pedagogia transmissiva) persiste, não por falta de pensamento e propostas alternativas.

Em defesa de uma pedagogia da participação, a autora esclarece:

A pedagogia da participação centra-se nos atores que constroem o conhecimento para que participem progressivamente, através do processo educativo, da(s) cultura(s) que os constituem como seres sócio-histórico-culturais. A pedagogia da participação realiza uma dialogia constante entre a intencionalidade conhecida para o ato educativo e a sua prossecução no contexto com os atores, porque estes são pensados como ativos, competentes e com direito a co-definir o itinerário do projeto de apropriação da cultura que chamamos educação (FORMOSINHO, 2007, p.18-19)

Nesta perspectiva, é fundamental estabelecer uma abordagem educacional que reconheça a participação infantil como um direito, percebendo o indivíduo como influente e colaborador nas experiências de aprendizagem. Ao solidificar essa abordagem educacional a partir de uma visão participativa, inevitavelmente ela se tornará mais intrincada, demandando do educador uma prática que busque efetivamente elaborar métodos de envolvimento infantil de forma apropriada e legítima. Em outras palavras:

"Ser um profissional reflexivo é nutrir, antes, durante e após a ação, as práticas com base em teorias e valores, questionando para redefinir o que foi feito em nome de uma reflexão que continuamente o reestabelece" (FORMOSINHO, 2007, p. 14).

Dessa forma, o educador, ao se posicionar como um incentivador de uma abordagem que permita a participação, deve compreender claramente tal conceito, a fim de implementá-lo eficazmente, permitindo que a criança expresse suas ideias, formule hipóteses, experimente, desafie, ou seja, vá além no processo de aprendizagem. Essa "[...] participação envolve a escuta, o diálogo e a negociação, o que representa um elemento crucial de complexidade nesse modelo pedagógico" (FORMOSINHO, 2007, p. 19).

O PAPEL DA PEDAGOGIA

Formosinho (2007, p. 18) aborda o cumprimento do papel da pedagogia da participação ao buscar a integração e interação entre diversos elementos para criar oportunidades de aprendizagem e transformação social. Em suas próprias palavras:

A pedagogia da participação cumpre a essência da pedagogia na sua expressão por nós considerada mais nobre, que reside na integração das crenças e dos saberes, da teoria e da prática, da ação e dos valores. Ela o faz em combinações múltiplas, fugindo da “realidade atual e criando mundos possíveis” (Bruner, 1986). Parte dessa complexidade resulta da integração de saberes, práticas e crenças quer no espaço da ação e reflexão, quer no espaço da produção de narrativas sobre o fazer e para o fazer.

Portanto, é possível afirmar que a instituição educacional destinada às crianças é um dos locais fundamentais para o desenvolvimento da participação infantil e do senso de cidadania, considerando a diversidade de conexões, interações e variadas formas de comunicação que podem ser experimentadas nesse ambiente. Para ser mais preciso:

A escola hoje assume um papel fundamental na construção da cidadania no sentido de possibilitar ao aluno a aquisição do senso crítico, capacitando-o para ser um agente de transformações sociais na luta pela construção de outro modelo de sociedade. Nesse sentido, o conhecimento fragmentado, descontextualizado, e com ênfase no conteúdo curricular fechado passa a não ter significado. Em contraposição, a construção coletiva, onde professor e alunos constroem juntos suas aprendizagens, torna-se importante estratégia didática do professor para construção da cidadania. (DEUTSCHMANN, 2006, p. 106, grifo nosso).

Essa colaboração mútua no processo de adquirir conhecimento, entre o educador e a criança — uma abordagem chamada de coaprendizagem, segundo Freire (1996) —, na ótica da participação, ocorre de forma autêntica. Através desse processo, o professor reconhece que “[...] ensinar não é simplesmente transmitir conhecimento, mas criar as condições para sua própria produção ou construção” (FREIRE, 1996, p. 47). Dessa forma,

“[...] o educador é aquele que estabelece as bases para que interações positivas aconteçam: entre o educando e pessoas próximas, entre o educando e a realidade social, entre o educando e o conhecimento, entre o educando e ele mesmo.” (CRAIDY, 2005, p. 140).

Portanto, os professores levam em conta o ambiente, os conhecimentos existentes, as habilidades e, em um diálogo contínuo, se desenvolvem como agentes ativos no processo de aprendizagem.

Neste ambiente de interação e participação igualitária, a liberdade, a pesquisa, a troca, a conversa, a audição, os contatos e a diversidade de expressões se apresentam como inúmeras vias de educação e asseguram os direitos de cidadania para as crianças.

Uma educação infantil que garanta a cidadania às crianças requer propostas pedagógicas que as reconheçam como sujeitos que se expressam sobre o mundo de maneira peculiar, na

interação com os elementos da natureza e da cultura, com outras crianças e adultos. Temos de estar atentos aos modos como as crianças se exprimem, considerando todas as formas comunicacionais que utilizam para fazê-lo. O ponto de vista das crianças deve ser levado em conta, permitindo influenciar as decisões nos assuntos que as afetam, num exercício de poder de decisão compartilhado intergeracionalmente, em que adultos e crianças vivem sua cidadania (AGOSTINHO, 2014, p. 1138-1139).

Segundo Fernandes (2007), são propostos três modelos que se relacionam com o ambiente da infância: o da criança dependente, o da criança liberta e o da criança ativa. O primeiro, marcado por uma ótica de cuidado, nega à criança o direito de opinar e decidir, argumentando que a sociedade estaria protegendo sua "falta de capacidade". Aqui, os responsáveis podem restringir sua liberdade em nome de seu bem, tomando decisões unilateralmente. O segundo modelo enxerga as crianças como um grupo marginalizado, desprovido de direitos civis e subjugado à autoridade autoritária das instituições. Propõe-se que elas só podem se tornar "fortalecidas" se não forem tratadas como crianças e se lhes forem concedidas oportunidades para fazer escolhas acertadas. O terceiro modelo, por fim, busca conciliar os dois pontos de vista anteriores, reconhecendo a necessidade de proteger as crianças, mas também valorizando sua participação ativa no aprendizado e na sociedade.

Soares (2005) aborda a importância dos direitos de cuidado e proteção fornecidos pela família e pelo Estado, discutindo também sobre o direito de participação, ressaltando que as crianças têm o direito de decidir sobre suas próprias vidas. Conforme suas palavras:

Direitos de provisão – implicam a consideração dos programas que garantam os direitos sociais da criança, nomeadamente o acesso de todas as crianças a direitos como a saúde, educação, segurança social, cuidados físicos, vida familiar, recreio e cultura;

Direitos de proteção – implicam a consideração de uma atenção distinta às crianças, de um conjunto de direitos acrescidos, que, por motivos diversos, nomeadamente situações de discriminação, abuso físico e sexual, exploração, injustiça e conflito, se encontrem privadas ou limitadas no exercício dos seus direitos;

Direitos de participação – implicam a consideração de uma imagem de infância ativa, distinta da imagem de infância objeto das políticas assistencialistas, à qual estão assegurados direitos civis e políticos, ou seja, aqueles que abarcam o direito da criança a ser consultada e ouvida, o direito ao acesso à informação, à liberdade de expressão e opinião e o direito a tomar decisões em seu benefício, que deverão traduzir-se em ações públicas para a infância, que consideram o ponto de vista das crianças. (SOARES, 2005, p.79)

Segundo as reflexões de Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007), a abordagem pedagógica que coloca a participação como central é mais intrincada do que o tradicional método de ensino baseado na transmissão de conhecimento.

Dentro desse enfoque participativo, os interesses individuais da criança são levados em conta na concepção e implementação das práticas pedagógicas, visando inspirá-la em suas jornadas de aprendizagem.

É essencial, portanto, reconhecer e valorizar tais vivências, permitindo que a criança construa saberes e se desenvolva de forma integral. Diante da complexidade inerente a essa abordagem educacional, as autoras destacam, enquanto profissionais que adotam esse modo de se profissionalizar:

Esta é a nossa utopia. Este é o nosso sonho. Sonho que cultivamos ao longo de nossa trajetória, como educadoras, procurando realizar uma prática cotidiana que impulsiona a criança a querer se expressar, a tomar decisões, a investigar, a descobrir, a interagir, a reelaborar, a construir o seu saber como cidadã autônoma, consciente e responsável, capaz de cooperar com os seus semelhantes (FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZZA, 2007, p. 168-169).

Dentro do âmbito da pedagogia participativa, encontra-se um espaço complexo, onde a interdependência entre os atores e o ambiente é de suma importância. Isso se deve ao fato de que, diante da ambiguidade, da emergência e dos imprevistos, essa relação é essencial para o processo de ensino-aprendizagem, no qual esses indivíduos atuam como construtores da interatividade entre os saberes, que, por sua vez, se desdobram em função de seus contextos de vida e da ação pedagógica. Em resumo, “a escuta, o diálogo e a negociação são fundamentais para que os atores tracem sua jornada de aprendizagem” (FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZZA, 2007, p.19).

A interatividade entre saberes, práticas e crenças é construída pelos atores; na construção do seu itinerário de aprendizagem, mas em interação com os seus contextos de vida e com os contextos de ação pedagógica. Dessa forma, a interdependência entre os atores e os ambientes, faz da pedagogia da participação um espaço complexo, no qual lidar com a ambiguidade, a emergência e o imprevisto torna-se critério do fazer e do pensar. Em síntese, a interatividade entre saberes, práticas e crenças, a centração nos atores como co-construtores da sua jornada de aprendizagem em um contexto de vida e de ação pedagógica determinado, através da escuta, do diálogo e da negociação, conduzem a um modo de fazer pedagógico caleidoscópico, centrado em mundos complexos de interações e interdependências, promovendo interfaces e interações. Esse modo de fazer pedagógico configura a ambiguidade, a emergência, o imprevisto como critério do fazer e do pensar, produzindo possibilidades múltiplas que definem uma pedagogia transformativa. Estas são características que fogem à possibilidade de uma definição prévia total do ato de ensinar e aprender, exigindo a sua contextualização cotidiana.

A colaboração ativa das crianças representa uma via de aprendizado intrinsecamente valiosa e um direito primordial da infância que fortalece os princípios democráticos (TOMÁS, 2007, p.5 6). De acordo com Crowley (1998, p. 9), “[...] não é meramente um meio para um fim, nem apenas um procedimento: é um direito civil e político básico para todas as crianças e, portanto, um objetivo em si mesmo.”

Diante dessas considerações, é imperativo enxergar as crianças como agentes poderosos e integrá-las ativamente nas tomadas de decisão, no planejamento e na avaliação das experiências e atividades pedagógicas, reconhecendo suas competências, vozes e perspectivas como autênticas e significativas. Esta postura proporciona-lhes uma série de vantagens, incluindo o reforço da autoconfiança, o aprimoramento das habilidades sociais, a promoção do pensamento crítico e da criatividade, além de fomentar uma consciência cívica mais ampla.

Portanto, fomentar a participação infantil deve ser um princípio fundamental em todas as fases educacionais, criando um espaço para que as vozes das crianças sejam ouvidas e valorizadas, edificando assim uma educação humanizada e emancipadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao considerar a interação das crianças e dos educadores ao longo do processo, nos tornamos indivíduos emancipados, devido à postura educacional e política adotada pelo professor, essencial para orientar as atividades pedagógicas.

Em outras palavras, colaborar em um projeto com crianças implica não apenas dominar conceitos como autonomia, liberdade, inventividade, participação, democracia, pesquisa, escuta, entre outros, mas também integrar esses conhecimentos à essência do instrutor, sendo parte intrínseca de sua abordagem como educador.

Ao refletirmos sobre o papel fundamental do diálogo no ambiente educacional, torna-se evidente que a troca de ideias e perspectivas entre alunos e professores é o alicerce de uma aprendizagem significativa e enriquecedora.

O diálogo não apenas promove a compreensão mútua, mas também estimula a reflexão crítica, a empatia e a construção coletiva do conhecimento. Em uma sala de aula onde o diálogo floresce, os estudantes se sentem valorizados, encorajados a expressar suas opiniões e a desenvolver habilidades de comunicação essenciais para a vida em sociedade.

Portanto, cultivar um ambiente de diálogo aberto e respeitoso não é apenas desejável, mas essencial para fomentar um processo educativo autêntico e transformador.

REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO, Kátia. **Formas de participação das crianças na Educação Infantil**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga, 2010.
- CRAIDY, Carmem Maria. **Medidas socioeducativas: da repressão à educação**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.
- DEUTSCHMANN, Tânia Mara Rubin. **Pesquisa e construção da cidadania na escola: estudo de caso de uma escola de educação básica**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, 2006.
- FERNANDES, Natalia. **O centro e a margem: infância, proteção e acolhimento institucional**. In: **VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto (org..). Infância (in)visível**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007. p. 245- 275.
- FORMOSINHO, Júlia Oliveira; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Apezzato. **Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado Construindo o Futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- FORMOSINHO, Julia Oliveira. **Pedagogia da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 23 ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Paz e Terra, 1992.
- FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças: escutas antropológicas e poéticas das infâncias.** 1. ed. São Paulo: Panda Books, 2020.
- SILVA, Marta Regina Paulo da. **Criança, infância e cidadania: diálogos de inspiração em Paulo Freire.** Revista Espaço Pedagógico, Passo Fundo, v. 28, n. 1, p. 359-379, jan./abr., 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.5335/rep.v28i1.10088>.
- SOARES, Natália Fernandes. **A Investigação Participativa no Grupo Social da Infância.** Currículo sem Fronteiras, Portugal, v.6, n.1, p.25-40, Jan/Jun 2006.
- TOMÁS, Catarina. **“Participação não tem Idade”:** Participação das Crianças e cidadania da Infância. Contexto&Educação, Editora Unijuí, ano 22, nº 78, p. 45-68, Jul/Dez, 2007.