

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ISABELLA TAMBASCIA BALDASSO

155810

PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA PEDAGOGIA FREINET: um
olhar para o processo de alfabetização das crianças pela mediação dos
instrumentos pedagógicos freinetianos

Campinas

2018

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

Isabella Tambascia Baldasso

155810

**PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA PEDAGOGIA FREINET: um
olhar para o processo de alfabetização das crianças pela mediação
dos instrumentos pedagógicos freinetianos**

Trabalho de Conclusão de Curso a ser apresentado à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, para obtenção do título de licenciada em Pedagogia, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto.

Campinas

2018

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): Não se aplica.

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

B19p Baldasso, Isabella Tambascia, 1995-
Práticas de leitura e escrita na Pedagogia Freinet : um olhar para o processo de alfabetização das crianças pela mediação dos instrumentos pedagógicos freinetianos / Isabella Tambascia Baldasso. – Campinas, SP : [s.n.], 2018.

Orientador: Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto.
Coorientador: Guilherme do Val Toledo Prado.
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Freinet, Célestin, 1896-1966. 2. Vigotsky, L. S. (Lev Semenovich), 1896-1934. 3. Alfabetização discursiva. I. Ometto, Cláudia Beatriz de Castro Nascimento, 1965-. II. Prado, Guilherme do Val Toledo. III. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. IV. Título.

Informações adicionais, complementares

Titulação: Licenciatura em Pedagogia

Data de entrega do trabalho definitivo: 13-12-2018

Àquela que sempre me inspira e me dá
forças para enfrentar os desafios da vida,
minha mãe.

AGRADECIMENTOS

A realização desta pesquisa só foi possível através do apoio de muitos que fazem parte da minha vida. Assim, venho tentar, em poucas palavras, demonstrar o meu mais sincero reconhecimento.

Primeiramente, agradeço a Deus, pelo milagre da vida e da fé. Com Ele e na Sua presença, aprendo, a cada dia, a viver com amor e gratidão.

À minha família, base da minha vida e de todas as minhas conquistas. À minha mãe Ida e ao meu pai Mirco por serem o meu maior exemplo de união e companheirismo, e por me fortalecerem todos os dias com sábios ensinamentos. À minha irmã Alessandra, por compartilhar comigo a vida e todo esse processo de estudo acadêmico, sem ela e sua compreensão, nada teria sido possível.

Aos meus avós Mário e Aparecida e à minha nonna Mirella e meu nonno Fausto, que sempre me ensinam sobre a fé e a importância da família.

Às minhas amigas Caroline, Rebeca, Letícia, Núria, Maira e Raquel que vivenciaram comigo esta fase da graduação e me revelaram ensinamentos importantes sobre a amizade.

À Prof.^a Dra.^a Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto que me orientou na presente pesquisa com muita sabedoria. E ao Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado que me privilegiou com a segunda leitura deste trabalho. Agradeço a possibilidade de trabalharmos juntos com a Pedagogia Freinet.

À Prof.^a Dr.^a Adriana Varani por ter me apresentado os princípios pedagógicos freinetianos; a ela devo minha esperança na educação.

“Retomemos a confiança na vida e tenhamos a certeza de que ela é capaz de fazer os indivíduos não deformados, não desvitalizados, ascenderem das atividades de base à instrução, à cultura, à ciência e à arte, até a suprema conquista de uma espiritualidade que é marca eminente da superioridade humana.”

(Célestin Freinet)

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo compreender as proposições da Pedagogia Freinet para o trabalho com leitura e escrita, considerando a fase inicial de escolarização das crianças. Para tanto, busquei apoio teórico nas obras do próprio Célestin Freinet (1896-1966), onde foram estudados os instrumentos pedagógicos freinetianos para o trabalho com leitura e escrita, e nas obras de Lev Semenovich Vigotski (1896-1934), autor que defende um aprendizado da escrita fundamentado no seu valor de uso. A fim de estabelecer relações entre os princípios freinetianos e a concepção histórico-cultural de linguagem, busquei sustentação na perspectiva discursiva de alfabetização, fundamentada na obra de Ana Luiza Bustamante Smolka (2000). Com a intenção de compreender como se dá o processo de alfabetização em um contexto educacional freinetiano, foi realizada uma pesquisa de campo em uma escola que fundamenta sua prática nos princípios pedagógicos de Freinet. As análises nos permitem afirmar que ambos os autores estudados, Freinet e Vigotski, defendem a aquisição da escrita em seu funcionamento, em que a criança aprende a escrever utilizando socialmente esse objeto cultural.

Palavras-chave: Freinet, Célestin (1896-1966); Vigotski, Lev Semenovich (1896-1934); Alfabetização discursiva.

Sumário

Introdução	9
Capítulo I - Célestin Freinet: vida e obra	15
1.1 <i>Sobre Célestin Freinet</i>	15
1.2 <i>A proposta pedagógica freinetiana</i>	19
1.2.1 <i>A Roda de Conversa</i>	25
1.2.2 <i>O Livro da Vida</i>	25
1.2.3 <i>Os Ateliês</i>	26
1.2.4 <i>O Plano de Trabalho</i>	26
1.2.5 <i>A Autoavaliação</i>	27
1.2.6 <i>A Biblioteca de Trabalho</i>	28
1.2.7 <i>Os Fichários Autocorretivos</i>	28
1.2.8 <i>A Aula-passeio</i>	29
1.2.9 <i>O Jornal de Parede</i>	29
1.3 <i>Instrumentos pedagógicos para o trabalho com leitura e escrita no contexto da pedagogia freinetiana</i>	30
1.3.1 <i>O Desenho Livre</i>	31
1.3.2 <i>O Texto Livre</i>	33
1.3.3 <i>A Correspondência</i>	36
1.3.4 <i>O Jornal Escolar</i>	36
Capítulo II - A alfabetização como prática discursiva: dos estudos de Vigotski e seus interlocutores	38
2.1 <i>Sobre Lev Semenovitch Vigotski e Alexander Romanovich Luria</i>	38
2.2 <i>O processo de simbolização da escrita na perspectiva histórico-cultural da linguagem</i>	44
2.3 <i>A perspectiva discursiva de alfabetização</i>	51
Capítulo III - Do encontro com os sujeitos e suas elaborações	58
3.1 <i>Uma pesquisa de campo</i>	58
3.1.1 <i>Condições de produção da pesquisa</i>	58
3.1.2 <i>Procedimento de produção de dados</i>	63
3.2 <i>O método natural freinetiano e a perspectiva discursiva de alfabetização</i>	64
3.2.1 <i>Aproximações</i>	64
3.2.2 <i>Distanciamentos</i>	69

3.3	<i>Análise dos dados</i>	72
3.3.1	<i>Fichário de Leitura</i>	73
3.3.2	<i>Ditado Mudo</i>	76
3.3.3	<i>Texto Livre com Desenho Livre</i>	76
3.3.4	<i>Jornal Escolar</i>	78
3.3.5	<i>Lição de casa</i>	79
3.3.6	<i>Trabalho com histórias em quadrinhos</i>	80
	Considerações finais	83
	Referências Bibliográficas	88

Introdução

O trabalho em migalhas

“O trabalho em migalhas”, diz um autor...

Só há migalhas na nossa vida de educadores. Nem sequer conseguimos reuni-las, o que aliás seria inútil, pois migalhas de pão espremidas e enroladas nunca dão mais do que bolinhas, boas apenas para servir de projéteis nos refeitórios.

Migalhas de leitura, caídas de uma obra que ignoramos e que têm gosto de pão que ficou ressecando nas gavetas e nos sacos.

Migalhas de história, umas bolorentas, outras mal cozidas, e cuja amálgama é um problema insolúvel.

Migalhas de matemática e migalhas de ciências, como peças de máquinas, sinais e números que uma explosão tivesse dispersado e que nos esforçamos por montar, como um quebra-cabeça.

Migalhas de moral, como gavetas que mudamos de lugar, no complexo de uma vida de infinitas combinações.

Migalhas de arte...

Migalhas de aula, migalhas de horas de trabalho, migalhas de pátio de recreio...

Migalhas de homens!

Perigos de uma Escola que alinha, compara, agrupa e reagrupa, ausculta e avalia essas migalhas.

Urgência de uma educação que evita a explosão irreparável e faz circular um sangue novo na função viva e construtiva da pedagogia do trabalho.

(FREINET, 2004, p. 38-39).

Ao longo de minha formação como educadora, sempre me questioneei sobre a futura atuação no campo educacional. Quais concepções de educação, de escola, de criança, de ensino e aprendizagem ancorariam minhas futuras práticas? Qual o referencial teórico que viria a fundamentar minha atuação em sala de aula?

Responder a essas questões não é tarefa fácil, mas considero essencial refletir sobre elas, tentar respondê-las a fim de articulá-las com as experiências vividas.

Durante minha graduação em Pedagogia, tive contato com as obras de diversos autores que entendem, de diferentes formas, o papel da educação. Em uma das disciplinas do curso tive a oportunidade de conhecer as ideias de Célestin Freinet (1896-1966), educador não muito estudado e destacado na Faculdade de Educação da Unicamp.

Após ter contato com um trecho de uma de suas obras, encantei-me com a possibilidade de atuar em um contexto educacional que se distancia dos moldes tradicionais, que visam exclusivamente à transmissão mecânica dos conhecimentos e, por interesse particular, comecei a estudar as obras de Freinet. Esse estudo

possibilitou-me a oportunidade de conhecer uma escola particular em Campinas que fundamenta sua prática pedagógica nas ideias e princípios freinetianos. Fiz dois cursos oferecidos pela escola e também realizei dois estágios obrigatórios do curso de Pedagogia nesta escola, acompanhando a rotina de um trabalho pedagógico voltado para as crianças e para as necessidades de desenvolvimento de cada uma delas.

Entretanto, também tive experiências profissionais em escolas que voltam sua prática pedagógica à obtenção de resultados, e, estudando as ideias de Freinet, pude comparar duas realidades escolares distintas.

Freinet identificou problemas na educação quando, em sua prática como professor primário, observou o desinteresse das crianças pelas atividades que ocorriam em sala de aula. Esse desinteresse era consequência de a prática escolar não ser vinculada a vida das crianças.

O que caracteriza, com efeito, a escolástica, é a obrigação que têm os alunos - de acordo com os regulamentos, os manuais escolares e o professor - de apresentar um trabalho que não tem, em geral, cabimento na vida dos indivíduos, e por conseguinte, que não os toca nem os influencia em profundidade (FREINET, 1975, p.11).

Segundo Freinet (1975), o modelo de escola hegemônico de sua época tratava-se de um processo contranatural. As capacidades das crianças para a pesquisa, para o trabalho e para a criação eram desconsideradas, e a experiência vivida totalmente excluída.

Após ter estudado e me aproximado das ideias de Freinet, e diante do meu descontentamento com a escola tradicional, que baseia seu trabalho na figura do aluno ideal que alcança todos os objetivos propostos por um modelo escolar único e engessado, tive clareza que minha futura atuação como educadora terá como fundamentação teórica os princípios pedagógicos destacados por Freinet. Por isso, decidi realizar em meu trabalho de conclusão de curso um estudo mais acurado sobre o autor e sobre as práticas pedagógicas propostas por sua pedagogia.

Em relação à minha concepção de educação, escola, criança, ensino e aprendizagem, acredito que se trata de uma construção contínua, que se transforma ao longo das experiências práticas e estudos teóricos. Entretanto, posso afirmar que os eixos centrais da Pedagogia Freinet - autonomia, livre expressão, trabalho e cooperação - fundamentam as minhas ideias sobre o contexto educacional.

Além do meu contato e grande interesse pelas obras de Freinet, um tema que sempre me despertou curiosidade diz respeito aos processos de alfabetização vividos pelas crianças. Antes mesmo de iniciar o curso de Pedagogia, já tinha interesse pelo trabalho com leitura e escrita e sempre me imaginei atuando como professora alfabetizadora.

Na faculdade, me deparei com diferentes modos de conceber as práticas de leitura e escrita – compreendendo a alfabetização como o período iniciático do processo de apreensão dessas práticas. Nas experiências de estágio, notei que o modelo de ensino hegemônico compreende a escrita como um código que permite representar graficamente a linguagem falada, e assim enfatiza os aspectos perceptivos e as habilidades motoras. Nessa perspectiva, os métodos utilizados no processo de alfabetização:

anulam as experiências trazidas pelas crianças, mecanizando o ato de escrever, propondo trabalhos voltados apenas à codificação dos sons, priorizando o ensino da associação entre letras e sons, sem estabelecer relação com a função social que esta escrita tem para a criança (BUSCARIOLO, 2015, p.86).

Essa perspectiva hegemônica de alfabetização está ancorada em uma concepção de linguagem que enfatiza o trabalho mecânico e instrumental com o código da língua. Tendo como referência os estudos de Geraldi (1997), essas práticas de leitura e escrita na escola se baseiam em uma concepção que entende a linguagem como “instrumento de comunicação”.

Vigotski (1998), ancorado no materialismo histórico-dialético, concebe a linguagem como constitutiva do pensamento. Assim, baseado em outra concepção de linguagem, realizou com Luria, um estudo que revelou o desenvolvimento da escrita na criança (1998). Esse estudo mostra que a criança evolui na escrita através da mediação do outro e da compreensão da sua função social.

Observamos o processo crescente de desenvolvimento dialético das formas complexas e essencialmente sociais de comportamento, as quais, após percorrerem longo caminho, acabaram por conduzir-nos finalmente ao domínio do que é talvez o mais inestimável instrumento da cultura (LURIA, 1998, p.189).

Também em contraposição a perspectiva hegemônica de alfabetização, Smolka (2000) defende que o trabalho com leitura e escrita deve se fundamentar na “relação de ensino”, ou seja, nas interações pessoais. A autora acredita que a leitura

e a escrita são momentos discursivos e devem ser trabalhadas a partir do diálogo e da sua função social. Através da interação verbal, os interlocutores se constituem como sujeitos.

Ao considerar a escrita como linguagem e não só como um código transcrito, Smolka (2000) nega o ensino unilateral e linear da escrita. “Ou seja, a escrita, sem função explícita na escola, perde o sentido; não suscita, e até faz desaparecer o desejo de ler e escrever (p. 38).”

Freinet também observou a insuficiência do método hegemônico de alfabetização para o aprendizado da escrita pela criança, e então propôs o Método Natural, defendendo que a criança aprende a escrever naturalmente. Esse método tem como princípio o tateamento experimental e é natural no sentido de respeitar o curso habitual da vida e de desenvolvimento do sujeito. O educador também acredita que o processo de aquisição da escrita deve se fundamentar na sua função social comunicativa.

Nos meus estudos da faculdade, interessei-me muito pela perspectiva discursiva da alfabetização, que tem como principal referência Smolka (2000), e pude notar semelhanças e aproximações com a concepção freinetiana sobre a aquisição da escrita. Ambos os autores defendem um trabalho de alfabetização fundamentado no valor social da escrita. Diante do meu interesse na Pedagogia Freinet e também nos estudos sobre a alfabetização, surgiu a presente pesquisa.

As obras de Freinet são pouco estudadas nos cursos de formação de professores e acredito que um trabalho de pesquisa que envolva os processos de leitura e escrita na pedagogia freinetiana é de fundamental importância. Além disso, a maioria das escolas brasileiras ainda adota o modelo hegemônico de alfabetização, ainda que se denominem construtivistas.

Posto isto, noto a urgência de estudos que mostrem novas possibilidades de se trabalhar leitura e escrita. A escola hegemônica atual se baseia no modelo tradicional de educação, sendo poucas as escolas que se propõem a realizar uma prática pedagógica preocupada com as necessidades de aprendizagem da leitura e da escrita, pela criança, em um processo interativo, que respeite seu processo de elaboração acerca da escrita. “A escola já não prepara para a vida, já não serve à vida, e está nisso sua definitiva e radical condenação.” (FREINET, 2001, p.4).

Considerando o exposto, o presente trabalho tem como **objetivo geral** compreender as proposições da pedagogia freinetiana para o trabalho com leitura e

escrita, considerando a fase inicial de escolarização das crianças. Para tanto, foram delimitados os seguintes **objetivos específicos**: **1.** Inventariar os instrumentos pedagógicos (termo utilizado por Freinet) que fundamentam o trabalho com leitura e escrita na pedagogia freinetiana; **2.** Estabelecer relações entre as práticas com tais instrumentos pedagógicos freinetianos com a abordagem discursiva de alfabetização, no que diz respeito à aquisição da linguagem escrita pelas crianças; **3.** Analisar como ocorre, na prática, o processo de alfabetização em um contexto educacional freinetiano.

Tais objetivos remetem à **seguinte questão de investigação**: como crianças de um 1º ano vivenciam o processo de alfabetização em um contexto educacional freinetiano para o trabalho com leitura e escrita?

Para o desenvolvimento do presente trabalho, optou-se por realizar uma pesquisa bibliográfica em conjunto com uma pesquisa de campo. Para a pesquisa bibliográfica, estudaremos as obras de Freinet acerca dos instrumentos pedagógicos para o trabalho com leitura e escrita. Também serão estudados autores que defendem a perspectiva discursiva de alfabetização, tais como Vigotski (1896-1934), Luria (1902-1977), Smolka (2000); Geraldi (1997).

Além disso, será realizada uma pesquisa de campo em uma escola particular em Campinas que é referência em Pedagogia Freinet, onde irei acompanhar duas turmas de 1º ano do Ensino Fundamental I, com a finalidade de analisar o trabalho com leitura e escrita na fase inicial da escolarização. Os dados serão as anotações em diário de campo e as atividades propostas e realizadas pelas crianças.

Para tanto, a pesquisa será organizada em três capítulos. No primeiro, denominado “Célestin Freinet: vida e obra”, realizaremos uma breve biografia do autor em estudo, além de explicitar sua proposta pedagógica e o que ele denomina de instrumentos pedagógicos para o trabalho com leitura e escrita.

“A alfabetização como prática discursiva: dos estudos de Vigotski e seus interlocutores”, será nosso segundo capítulo e nele abordaremos a concepção de linguagem que ancora tal perspectiva bem como conceitos basilares para compreendê-la.

O capítulo terceiro versará sobre a pesquisa de campo “Do encontro com os sujeitos e suas elaborações”. Nele apresentaremos o processo de produção de dados bem como realizaremos as análises do material a partir das bases teóricas em estudo.

Por fim, teceremos nossas considerações acerca do trabalho com leitura e escrita na Pedagogia Freinet. Para concluir como crianças de um 1º ano vivenciam o processo de alfabetização em uma instituição freinetiana, apontaremos as relações fundamentais desta prática com a teoria de Vigotski.

Passaremos agora a discutir vida e obra do autor em estudo.

Capítulo I - Célestin Freinet: vida e obra

Neste capítulo realizaremos uma breve biografia do autor a fim de que nosso leitor conheça as condições de constituição da sua obra. A seguir discorreremos acerca de sua proposta pedagógica destacando, em especial, o que ele denomina de instrumentos pedagógicos. Para que possamos refletir sobre o trabalho com leitura e escrita proposto pelo autor, também apresentaremos os instrumentos pedagógicos específicos para esta temática.

1.1 Sobre Célestin Freinet

Célestin Baptisten Freinet nasceu em 15 de outubro de 1896 em Gars - Alpes Maritimes, região rural da França. Oriundo de uma família camponesa trabalhou desde pequeno na lavoura e no pastoreio de cabras. O trabalho, então, era percebido como força autônoma.

O conceito de trabalho é central na obra de Freinet, e para compreendê-lo é fundamental observar o sentido do trabalho para aquela região e época: trabalho com valor educativo. “Os trabalhos socialmente úteis fazem com que se sintam, desde a infância, parte de uma coletividade onde todos, homens, mulheres e crianças, têm sua contribuição a dar” (OLIVEIRA, A.M., 1995, p.94).

O contexto francês em que Freinet produziu sua obra ganha destaque à medida que se relaciona com sua prática e com seus instrumentos pedagógicos.

Como não podia deixar de ser, a visão que Freinet tem do papel da educação e o seu projeto pessoal de educador sofrem nítidas alterações com os acontecimentos que marcam sua vida pessoal e com as mudanças da conjuntura política e social da França e do mundo (OLIVEIRA, A.M., 1995, p.90).

Freinet escreveu suas obras em um momento de crise na França e de mudanças econômicas e político- culturais, no intervalo entre as duas grandes guerras mundiais, na expansão da Revolução Russa e de destaque do ideário das lutas socialistas. Ou seja, o desenvolvimento da obra de Freinet ocorreu dentro de uma articulação entre educação e política (OLIVEIRA, A.M., 1995).

Segundo Oliveira, A.M. (1995), o marxismo penetrou na França em 1879 e foi uma das teorias que marcou definitivamente os movimentos sociais e políticos de

esquerda. Freinet, como veremos ao longo desta pesquisa, recebeu forte influência do materialismo-dialético de Marx.

Freinet estudou na Escola Superior de Grasse e na Escola Normal de Nice, espaços onde se consolidava o corporativismo docente e onde se desenvolveu a ideologia republicana. Aqui pode-se destacar a importância do cooperativismo na época, princípio que constitui, em grande parte, o pensamento de Freinet.

Segundo Oliveira, A.M. (1995), Freinet foi marcado pela dialética da influência de três ideários: republicano, socialista e libertário.

Sem abrir mão da utopia da sociedade justa na qual se enraíza toda sua obra, incorporando ao mesmo tempo a crítica que o pensamento socialista faz ao papel reprodutor da escola numa sociedade capitalista, consegue resgatar o valor do otimismo e da esperança como alavancas para a ação do educador (p.102).

Em 1915, Freinet interrompeu seus estudos ao ser convocado para a Primeira Guerra Mundial, de onde voltou debilitado e com problemas no pulmão. Essa complicação na saúde trouxe consequências para sua profissão de docente: voz debilitada e falta de fôlego. Isso foi um dos fatores que intensificou sua crítica ao ensino tradicional, pois este tem como principal meio de contenção das crianças, a autoridade do professor imposta pela voz, e Freinet estava, assim, impossibilitado de praticá-lo.

No ano de 1920, ainda com problemas de saúde, foi nomeado professor-adjunto em uma escola em Bar-sur-Loup. Nesta época foi professor de uma classe multisseriada, com 35 garotos, sendo a maioria filhos de camponeses. A escola pública francesa da época pode ser retratada como uma instituição do disciplinamento social (OLIVEIRA, A.M., 1995).

Exercendo a função de professor primário, sentiu a necessidade de adquirir o conhecimento teórico que não pôde obter pela ocasião da guerra. Freinet se interessou por Rousseau, Rabelais, Montaigne e por Pestalozzi, cuja teoria enfatiza a educação ativa e prazerosa. Estudou também as correntes de educação nova que surgiram na época em toda a Europa.

Freinet recebeu grande influência do pensamento rousseauiano no que diz respeito ao sentido da natureza na aprendizagem. “Na concepção de Freinet, a escola precisa guardar profundas e essenciais relações com a natureza e o campo” (OLIVEIRA, A.M., 1995, p.95). Por isso desenvolveu o que ele chama de “método

natural”, em que a criança aprende naturalmente a partir das necessidades do cotidiano.

Esse processo de aprendizagem se fundamenta no “tateamento experimental”, em que a experiência é a primeira manifestação dinâmica da vida e assim, é o único processo válido para a aprendizagem (FREINET, 1977). Através da experiência, da tentativa, dos êxitos e dos fracassos, a criança constrói suas “Técnicas de Vida”.

Este processo da tentativa bem sucedida fixando-se na repetição automática do acto, reflexo que se transforma em regra de existência, é a norma de comportamento de qualquer vida orgânica. Trata-se de um processo geral de adaptação, sem o qual a própria vida não seria possível (FREINET, 1977, p.27).

Após o retorno aos estudos, Freinet prestou o exame que o habilitou a exercer a função de professor titular. A partir da observação das crianças e das particularidades dos seus educandos, percebeu o pouco interesse das crianças pelos manuais escolares e pelo trabalho na escola. Com isso, através da prática em sala de aula, começou a introduzir novos instrumentos pedagógicos, criados por ele próprio, para suprir as necessidades das crianças e trazer a vida para a sala de aula.

Em 1924, inicia a primeira correspondência interescolar com a Escola de Trégunc. E depois de dois anos, introduz a imprensa na escola. Em 1927 cria a primeira *Gerbe Enfantine*, revista redigida por crianças; e logo depois surge um boletim que mais tarde se tornará a revista *L'Éducateur*, impressa até hoje. Em 1928, Freinet criou a Cooperativa de Ensino Laico- CEL para a divulgação dos novos instrumentos pedagógicos criados.

No contexto francês, os veículos impressos tiveram papel fundamental na aquisição de uma consciência política e sindicalista, além de influenciar a consolidação do pensamento socialista no mundo operário. Para Freinet, a imprensa escolar educava

[...] as crianças do proletariado para que, futuramente, elas fossem capazes de se beneficiarem com este extraordinário meio de afirmação social que constituía então a imprensa escrita. Significava dar à classe proletária o domínio deste meio de afirmação até então privilégio único da classe dominante (OLIVEIRA, A.M., 1995, p.60).

Em 1928, Freinet é transferido para Saint-Paul de Vence, onde assume o cargo de professor em uma escola pública em estado de abandono. Freinet se

queixa da situação da escola com o prefeito e, como nada é feito, faz uma denúncia às autoridades competentes. Por conta disso, acaba tendo uma demissão forçada do ensino público, em 1933 (OLIVEIRA, A.M., 1995).

Devido à exoneração do ensino público, Freinet funda, em 1935, uma escola particular em Vence, mas que tinha como princípio, atender principalmente as crianças do meio popular.

A prática docente de Freinet sempre esteve vinculada a sua militância e ele via no ensino um meio de crítica e contestação à instituição escolar. Ele foi militante do Partido Comunista e do sindicato dos docentes. Em 1936, Freinet criou, com Romain Rolland, a “Frente da Infância” a fim de dar um conteúdo educativo às ideias do Movimento da Frente Popular- grande governo de esquerda da época.

Em 1939, com o início da Segunda Guerra Mundial, Freinet foi preso e levado para um campo de concentração. Mas foi colocado em liberdade vigiada devido à sua saúde debilitada.

Nesta época Freinet escreve seus livros: “Educação do Trabalho”, “A Escola Moderna Francesa” e “Ensaio de Psicologia Sensível”, obras que, segundo Oliveira, A.M. (1995), revelam uma mudança no pensamento de Freinet, que afastado da prática da sala de aula, dá maior destaque a teoria e apresenta intenções universalizantes. “Mas se é verdade que a fidelidade aos valores o levou muitas vezes a inventariar ou reformular os meios de ação, não é menos verdade que os resultados da ação o levaram, por sua vez, ao longo de toda a sua vida, a reformular a direção tomada” (p.216).

Em 1941, Freinet é liberado e passa à clandestinidade. Ele se une ao movimento “maquis”, guerrilha rural formada como forma particular de resistência, comandando um grupo no vale de Vallouise.

Em 1948, foi criado o Instituto Cooperativo da Escola Moderna- ICEM, associação pedagógica de pesquisa que assegura as edições da Escola Moderna. Em 1957, Freinet fundou a Federação Nacional da Escola Moderna - FIMEM (RUTH JOFFILY, 1979; BUSCARIOLO, 2015; OLIVEIRA, A.M., 1995).

Freinet sempre lutou por uma escola do e para o povo, e sua militância não se fundamentava em uma proposta pautada em ideias, e sim em uma mudança concreta na sala de aula. Essa proposta de uma mudança efetiva do meio escolar foi baseada na filosofia marxista, e fez com que surgisse o termo “materialismo escolar” (BUSCARIOLO, 2015).

A filosofia marxista defendia o papel transformador da educação, ancorada nas condições materiais nas quais os sujeitos estão imersos, o que dá relevo aos princípios humanistas defendidos por Marx. Nessa perspectiva, o objetivo da educação é humanizar a natureza, e o próprio homem, que é parte desta natureza, contrário ao modelo capitalista, que, na busca desmedida pelo lucro, acaba por desrespeitar a própria condição humana (BUSCARIOLO, 2015, p.53).

Freinet se inspirou nas ideias marxistas, especialmente ao elaborar a noção de trabalho como produção humana. O trabalho deve ser o centro de toda a atividade escolar, pois é através dele que o homem se constrói, compreende a realidade e cria relações com os outros.

O trabalho, na perspectiva freinetiana, não possui significado somente em si, ou seja, o trabalho pelo trabalho, mas está inserido na realidade social da escola, e assim, possui sentido para o educando e para a própria vida. As atividades das crianças visam à informação, comunicação e divulgação, objetivos que serão alcançados através dos instrumentos propostos por Freinet.

Este é o sentido profundo da expressão “Educação do trabalho” usada por Freinet: não é educação para o trabalho (profissionalização), nem tampouco educação pelo trabalho como foi equivocadamente traduzido em português, o que evoca a proposta liberal deweyana. Não há mediação entre educação e trabalho, a educação é trabalho ou não é. Na perspectiva marxista, que aqui influencia indubitavelmente Freinet, só o trabalho permite que os homens, ao transformarem a natureza, se transformem a si próprios, se eduquem (OLIVEIRA, A.M., 1995, p.139).

Freinet morreu em Vence, em 8 de outubro de 1966. Entretanto, sua concepção pedagógica encontra vários adeptos em todo o mundo.

Freinet encarna, reflete através de sua individualidade, uma realidade muito mais rica e complexa do que sua simples existência pode deixar transparecer. Ele é a expressão de um todo que o ultrapassa mas do qual ele é parte intimamente imbricada e atuante (OLIVEIRA, A.M., 1995, p.17).

A seguir, apresentaremos a proposta pedagógica construída por Freinet.

1.2 A proposta pedagógica freinetiana

“Lancei a semente. Colaborei em seu desabrochar para demonstrar que a necessidade de criação e expressão é uma das ideias-mestras sobre as quais se pode construir uma incomparável renovação pedagógica” (FREINET, 1998, p.XXX).

Freinet formulou suas ideias sobre a prática docente e construiu os instrumentos pedagógicos necessários para uma nova escola no seu próprio trabalho como professor, ou seja, construiu sua teoria fundamentando-se na própria prática. Segundo Oliveira, A.M. (1995), podemos encontrar na obra de Freinet, uma autêntica práxis pedagógica, em que a ação gera conhecimento e vice e versa.

Foi, antes de tudo, como ele mesmo reivindicava veemente, um 'simples professor primário'. Embora não possamos aceitar que ele tenha sido 'apenas isto', temos que encarar com a maior seriedade esta opção fundamental de ação que nunca deixou de corresponder a uma autêntica inserção no real. Mesmo ao escrever obras teóricas, Freinet nunca se distanciou da prática educativa de base. Vivia, falava e respirava como um docente de primeiro grau (OLIVIERA, A.M., 1995, p.91-92).

A primeira questão que se destaca ao estudarmos a proposta pedagógica freinetiana é a sua oposição ao ensino tradicional, nomeado por Freinet de "escolástica".

A escolástica apresenta às crianças regras, princípios, leis como preestabelecidas, certas e definitivas, que exigem exercícios de ajustamento e repetições. O método natural restabelece os processos normais de experiência e descoberta (FREINET, 1975, p.138).

A Pedagogia Freinet tem como pressupostos respeitar os diferentes ritmos da classe, atender aos diferentes interesses e necessidades de cada criança. Com isso, praticar os instrumentos pedagógicos de Freinet seria uma possibilidade de caminhar em sentido oposto ao ensino tradicional.

A escola idealizada por Freinet deve libertar as crianças das amarras impostas pelo ensino tradicional, escolástico, permitindo o tatear experimental, ou seja, possibilitando que as crianças vivenciem o conhecimento, formulem hipóteses, experimentem (BUSCARILO, 2015, p.59).

Para Freinet (1977), o processo de aprendizagem ocorre através do "método natural", em que a criança, em contato com a natureza, experimenta, cria, tenta, erra, imita, vivencia o conhecimento. Ou seja, através do "tateamento experimental", que se trata de um processo de êxitos e fracassos, a criança passa a reproduzir os atos bem sucedidos e constrói suas "Técnicas de Vida".

[...] tornar as crianças sensíveis à experiência, fazendo-as saudáveis, exercendo uma troca favorável de afectividade, permitindo-lhes efectuar numerosas tentativas que conduzam a êxitos, organizando e dando ocasião

a repetições, destacando os obstáculos, reforçando a corrente para que se instituassem as tais Técnicas de Vida favoráveis (FREINET, 1977, p.27).

Segundo Freinet (1975), o principal problema da escola é o fato de que o trabalho escolar não se inscreve no mundo da criança e assim, não lhe interessa. Para tanto, ele defende a necessidade da modernização da escola: modificar as relações entre escola e vida.

A expressão mais significativa dessa íntima relação entre escola e vida, defendida por Freinet, é o que ele chama de “complexos de interesses”. Todo o trabalho realizado na turma diz respeito às necessidades e aos interesses das crianças. “Nossa escola do trabalho encontra-se no centro da vida e é condicionada pelas motivações múltiplas e diversas dessa vida. Cabe às crianças escolher entre nossas prateleiras os artigos que lhes convém perfeitamente” (FREINET, 2001, p.87).

A Pedagogia Freinet tem como eixos centrais a livre expressão, a cooperação, a autonomia e o trabalho, princípios que serão alcançados na prática dos instrumentos pedagógicos. Nessa pedagogia, a criança se expressa livremente através do desenho, da escrita, do corpo e da fala, e a todo o momento, é convidada a expressar sua opinião em relação à convivência e rotina da turma.

Segundo Buscariolo (2015), a livre expressão envolve a globalidade do ser humano: expressão gráfica, verbal e corporal. “Para Freinet, as crianças se ‘formam’ na e pela expressão livre das emoções, sentimentos, conhecimentos e vivências anteriores, que são elementos constitutivos das crianças” (p.63).

Segundo Ferreira (2015):

A livre expressão abre ao adulto a possibilidade de entrar em contato com a infância, conhecer seus interesses, sua forma de ver as coisas que a cercam; permite, de certa maneira, “entrar” em sua psicologia, comungar com ela a experiência do mundo (p.179).

Ao enfatizar a necessidade da criança de se expressar nas diferentes linguagens, Freinet defende a escola como um espaço de livre expressão. Segundo ele é necessário

[...] permitir que a criança se expresse da forma mais genuína possível, tendo a palavra e o direito à expressão, o que, muitas vezes, não acontece, pois ela é silenciada pelas práticas escolares nas quais cabe apenas reproduzir as lições do professor (BUSCARIOLO, 2015, p.63).

O princípio da coletividade é central na prática freinetiana, e tudo que diz respeito à turma é decidido democraticamente. Ferreira (2015) nos apresenta o trabalho pedagógico como resultado do trabalho cooperativo entre o professor e as crianças. Além disso, a cooperação ocorre entre as crianças da turma:

É comum ver uma criança “mais avançada” ajudando o colega que apresenta alguma dificuldade. As habilidades individuais tornam-se valorizadas, e o espírito cooperativo toma o lugar da competição: um pode colaborar com o outro, ora ajudando, ora sendo ajudado (BUSCARIOLO, 2015, p.41).

A Pedagogia Freinet altera completamente a relação entre docente e discente, estabelecendo uma educação na confiança: o professor dá à criança a possibilidade de se encarregar de seu modo de vida e trabalho. A criança tem autonomia para escolher seu trabalho e para tomar decisões, e a escola deve estimular essa atitude a todo o momento.

Além disso, a autonomia, principalmente na educação infantil, está vinculada ao cuidado de si. Na escola as crianças aprendem a escovar os dentes, lavar as mãos, vestir uma roupa, amarrar sapato... Ações que as crianças vão aprendendo no cotidiano e na rotina da turma.

Como já mencionado, o trabalho é um princípio fundamental na Pedagogia Freinet. Tendo se fundamentado em Marx, Freinet acredita que através do trabalho, o ser humano se constitui como sujeito e transforma a natureza e a si mesmo. Nesse sentido, o papel da escola seria oferecer um trabalho realizador para a criança, e o objetivo da educação seria humanizar a natureza e o próprio homem, tendo um papel transformador (BUSCARIOLO, 2015).

Para Freinet:

as crianças têm o seu lugar, a sua contribuição a dar, aqui e agora, ao trabalho humano. São membros da comunidade trabalhadora da qual fazem parte. Este é, sem dúvida, um dos fundamentos principais da escola do trabalho tal como ele a define e que vê no ser humano um ser que se faz pelo trabalho criador, isto é, por um trabalho necessariamente dotado de utilidade social, produtor de valor de uso real. Nesta perspectiva, a escola não é preparação, como na concepção clássica e sim, desde já, vivência de uma inserção social concreta (OLIVEIRA, A.M., 1995, p.94).

Como já mencionado nesta pesquisa, o pensamento de Freinet se fundamenta no materialismo-histórico de Marx. Portanto, Freinet acredita que toda relação educativa é uma relação dialética. “Em primeiro lugar, a pedagogia Freinet é,

por excelência, uma pedagogia do movimento que nasce, cresce e avança através do desafio, da contradição, da superação de obstáculos” (OLIVEIRA, A.M., 1995, p.117).

Essa visão dialética da prática educativa culmina no que Freinet nomeia de “recusos-barreiras”: os limites encontrados pelo professor que quer realizar uma pedagogia contrária à tradicional - programas oficiais, estrutura física, carência de materiais - não são definitivos, e podem ser superados dialeticamente (OLIVEIRA, A.M., 1995).

O “materialismo escolar” nasce da própria rejeição à escola tradicional. “Ela é, na sua essência, capitalista: procura inculcar apressadamente conhecimentos nos futuros proletários, antes destes a deixarem, aos 13 anos, para serem explorados na produção” (OLIVEIRA, A.M., 1995, p.133-134). Para Freinet, o ensino tradicional se fundamenta na separação entre planejamento e execução, entre pensar e agir, princípio presente na fábrica capitalista.

Essa escola, observa ele, além do papel ideológico que desempenha ao inculcar, pelos conteúdos veiculados, valores estranhos à classe proletária, educa subliminarmente esta para a passividade e a autodepreciação, mediante toda uma gama de práticas. Pois, em que pensarem os discursos em contrário, são estas práticas, concretas e materiais que, de fato, ‘educam’ (OLIVEIRA, A.M., 1995, p.144).

Por conta disso, Freinet acredita ser necessária uma mudança concreta na sala de aula, ou seja,

modificar materialmente a educação para que dela surjam homens modificados, ou melhor, em modificação...
Só a partir desta mudança - intencionalmente dirigida - é que poderá surgir uma nova práxis, e dessa práxis uma nova consciência, transformadora (OLIVEIRA, A.M., 1995, p.145).

Freinet não considera essa mudança do meio escolar uma tarefa fácil, principalmente porque acredita que o meio social no qual a escola está inserida é determinante. Na época em que escreveu suas obras, a França estava sob o sistema capitalista, e Freinet não deixou, em nenhum momento, de considerar esse fato. Para ele:

não está ao alcance dos docentes mudar o meio social, embora seja seu dever lutar para este fim nas suas organizações de classe ou nos seus partidos. Mas, além desta luta, em si boa e necessária, eles podem e devem trabalhar aqui e agora para mudar o próprio meio escolar... podem

fazer da sua escola, da sua classe, um espaço de contestação e de contracultura onde as crianças do proletariado recuperem, pelo menos parcialmente, a visão e a vivência de um trabalho não alienado, do qual esteja banida a exploração do homem pelo homem (OLIVEIRA, A.M., 1995, p.137).

Freinet propõe a “escola-fábrica”, em que há a união entre planejamento e execução, entre pensar e agir. Nessa escola as crianças produzem um trabalho real e autêntico, e têm como resultado, a produção do próprio conhecimento.

O que Freinet pretende, muito mais modestamente, é o que chamaríamos de ‘ampliação dos espaços de contradição’ na escola, mostrando quais práticas podem não somente combater o fenômeno do fracasso escolar como também - e principalmente - contribuir para a formação de trabalhadores mais aptos a defenderem seus interesses.

Este é o projeto político que Freinet visa realizar: a formação do futuro trabalhador, crítico e organizado, que saberá integra-se ativamente ao movimento de transformação da sociedade (OLIVEIRA, A.M., 1995, p.203).

Os instrumentos pedagógicos criados por Freinet e a própria concepção de educação trazida por ele formam o que chamamos de Pedagogia Freinet. Essa nova forma de realizar a prática escolar não é um método. O próprio Freinet sempre foi contrário ao uso desse termo, por considerá-lo algo fechado, imutável, como uma receita, que apresenta passos para se seguir. “As ‘técnicas Freinet’, ao contrário, formam um conjunto dinâmico, surgido de uma prática dialética, sempre questionado na ação, sempre aberto a mudanças e acréscimos” (OLIVEIRA, A.M., 1995, p.146).

A Escola Freinet se fundamenta em valores comuns presentes em todas as fases da vida, e, para tanto, assume, para fins educativos, a necessidade de a criança exprimir-se, comunicar-se, criar, conhecer, pesquisar, organizar-se e avaliar-se.

A nossa pedagogia tem a pretensão de ser mais simples do que a pedagogia tradicional, pois é natural, quer dizer, baseia-se nos princípios e nos comportamentos do bom senso que qualquer um que possua este bom senso compreende e admite (FREINET, 1975, p.120).

As necessidades das crianças serão atendidas através dos instrumentos pedagógicos idealizados por Freinet. “De suas necessidades essenciais, em função das necessidades da sociedade a que pertence, é que decorrerão as técnicas-manuais e intelectuais - a dominar, a matéria a ensinar, o sistema de aquisição, as modalidades da educação” (FREINET, 2001, p.9).

A seguir, apresentaremos esses instrumentos pedagógicos, os quais apresentam a proposta freinetiana de mudança concreta na sala de aula.

1.2.1 A Roda de Conversa

A **Roda de Conversa** é um instrumento da Pedagogia Freinet fundamental no que diz respeito à expressão livre das crianças. Nos momentos de roda, as crianças expressam suas ideias, sentimentos e suas necessidades em relação à aprendizagem.

A roda de conversa institui-se como espaço/tempo para as expressões de cada um e se constitui como possibilidade do acolhimento a todos e a cada um. Um espaço circular (não mais frontalizado) que se orienta para o acolhimento à palavra da criança, à sua expressão autêntica e para a construção do diálogo que vai se dar entre professor e aluno (mas também entre **aluno e aluno**, dimensão esta não prevista no modelo tradicional) (FERREIRA, 2015, p.158).

O papel do professor é de escuta atenta: “Cabe ao professor articular os saberes trazidos pelas crianças com os conteúdos curriculares, tomando os conhecimentos trazidos pelas crianças como o ponto de partida para a elaboração dos conhecimentos científicos, escolares” (BUSCARILO, 2015, p.38).

Na Roda de Conversa a turma também conversa sobre a rotina do dia e sobre os trabalhos que serão realizados.

1.2.2 O Livro da Vida

O **Livro da Vida** é um instrumento onde as crianças documentam todo o trabalho realizado, as conversas feitas, as decisões tomadas; um livro que revela a história da turma. Segundo Ferreira (2015), o Livro da Vida:

Oferece possibilidades de estruturar a memória coletiva e individual, favorecer a comunicação entre as crianças e seus pais, valorizar os sucessos de cada um e mostrar a riqueza daquilo que faz a vida de cada criança e a da classe. Em outras palavras, o acontecimento se torna objeto de estudo, algo para se conhecer e aprender (p.224).

O Livro da Vida é composto por escritas, desenhos, fotos, imagens. A escrita, altamente valorizada na Pedagogia Freinet, é apresentada às crianças como forma de registro, memória; é revelada no seu uso real.

Os registros do Livro da Vida mostram o verdadeiro sentido do *ato de escrever*. A criança apropria-se da escrita, tornando-se *autora* antes mesmo

de dominar a escrita convencional. O professor assume o papel de escriba, colocando no papel, as ideias dessa criança (BUSCARIOLO, 2015, p.39).

1.2.3 Os Ateliês

Os **Ateliês**, também nomeados por Freinet de “canteiros de obras”, são uma nova forma de organizar a sala de aula. Diversos trabalhos ocorrem, ao mesmo tempo, em espaços diferentes da sala.

O professor propõe alguns Ateliês para aquele dia, e as crianças escolhem em qual querem trabalhar. A criança tem autonomia de escolha, mas o professor está, a todo o momento, orientando-a tendo em vista suas necessidades. Aqui vale destacar que as necessidades da criança nem sempre correspondem ao seu desejo.

O princípio freinetiano da cooperação ganha vida durante o trabalho em Ateliês: uma criança ajuda o amigo naquilo que têm domínio, e recebe ajuda nas suas dificuldades; as habilidades individuais são valorizadas.

Essa nova organização da sala de aula se diferencia no ensino tradicional, que prevê todas as crianças aprendendo a mesma coisa concomitantemente. Cada criança está trabalhando em um Ateliê que se relaciona com a sua necessidade pessoal e pedagógica naquele momento, e, como o trabalho tem sentido para a criança, os Ateliês fluem com autonomia e organização.

quando os alunos se dedicam a trabalhos que lhes interessam profundamente, por corresponderem a suas necessidades funcionais, a disciplina se reduz à organização desses trabalhos e só requer um mínimo de vigilância, que na maior parte do tempo é obra da equipe ou do grupo. O professor deixa de ser o bedel de plantão para se tornar, em permanência, o conselheiro e o auxiliar (FREINET, 2001, p.54).

1.2.4 O Plano de Trabalho

O **Plano de Trabalho** é um instrumento que possibilita a autonomia da criança para organizar sua semana. “Em lugar de fixar antecipadamente, de maneira autoritária, o trabalho escolar das crianças, preparamo-lo na segunda-feira, todos juntos, com os nossos planos de trabalho” (FREINET, 1975, p.75). Nele, cada uma, escolhe as atividades que serão feitas ao longo da semana, assim como, delimita uma meta, que deve se relacionar com suas dificuldades e necessidades.

Com o plano de trabalho, a criança torna-se, por assim dizer, livre, no âmbito de certas barreiras que ela mediu e aceitou previamente... Nessa prática, ela adquire, mesmo bem pequena, a noção de ordem, controle de si, confiança, amor pela conclusão do trabalho, que evoluirá em consciência profissional, equilíbrio e paz, conquistados em virtude do trabalho (FREINET, 2001, p.45).

Há também os Planos de Trabalho Gerais Anuais, que correspondem, de forma reduzida, os programas curriculares previstos para cada ano/série. O professor pode levar para as crianças no início do ano, a fim de que elas possam visualizar os temas que podem estudar e abre a possibilidade delas criarem projetos de interesse do grupo que perpassem por esses temas. Entretanto esses programas não são fixos e não devem limitar e engessar os estudos e interesses da turma.

Segundo Oliveira, A.M. (1995, p. 195), os conteúdos devem ser definidos a partir da prática social das crianças.

Ora, numa sociedade capitalista, a prática social das crianças das camadas populares traz em si, intimamente imbricada, a vivência da contradição e da dominação. A partir daí, o papel do professor não é mais 'trazer de fora' conteúdos, mesmo que 'conscientizadores', e sim levar essas crianças, através da construção de um saber cada vez mais elaborado, a entenderem as raízes dessa contradição e desta dominação que constituem seu cotidiano. É desta forma que terão acesso a todo um cabedal de conhecimentos, que, sem dúvida nenhuma, faz parte do patrimônio da humanidade e que, por isso mesmo, não lhes pode ser sonegado.

1.2.5 A Autoavaliação

A **Autoavaliação** é uma forma de avaliação muito utilizada na Pedagogia Freinet. Nos Planos de Trabalho individuais, há um espaço destinado a autoavaliação das crianças, onde elas analisam se trabalharam bem ao longo da semana e se alcançaram as metas estabelecidas.

Como já mencionado anteriormente, a Pedagogia Freinet é uma educação na confiança, em que o professor dá à criança a possibilidade de se encarregar de seu trabalho. Com a Autoavaliação, o professor deixa de ser o único responsável pela avaliação, e dá à criança a oportunidade de avaliar seu desempenho e processo de desenvolvimento.

Segundo Freinet (2001), as crianças têm uma grande necessidade de ascensão, de crescimento e de aperfeiçoamento de suas técnicas. Assim, o Plano de Trabalho e a Autoavaliação são ferramentas que dão às crianças, através desse processo de estabelecer metas e de se autoavaliar, a possibilidade de crescer.

A Autoavaliação é um instrumento muito interessante, pois não abre a possibilidade de comparação entre as crianças. Cada uma se autoavalia de acordo com suas dificuldades e capacidades. “A escola deve sentir e respeitar esse interesse e esse ritmo, mesmo se eles não coincidem com as normas pedagógicas que havíamos previsto” (FREINET, 2001, p.64).

1.2.6 A Biblioteca de Trabalho

A **Biblioteca de Trabalho** é uma biblioteca de sala formada por textos, livros, enciclopédia e trabalhos feitos pelas próprias crianças. As crianças podem consultar esses materiais de pesquisa a qualquer momento.

A Biblioteca de Trabalho abre a possibilidade de um trabalho de pesquisa real, em que as crianças devem procurar e estudar a fundo sobre determinado assunto. Nos dias de hoje, as crianças recebem inúmeras informações rapidamente, e não vivenciam o verdadeiro trabalho de pesquisa. A Escola Freinet traz esse elemento de volta.

A eficiência intelectual, moral, social, de sua atividade educacional não é condicionada exclusivamente, como quiseram nos fazer crer durante tanto tempo, pela personalidade do educador ou pelo valor mágico de um método. Ela é função do material empregado, da perfeição desse material e da organização técnica do trabalho (FREINET, 2001, p.98).

1.2.7 Os Fichários Autocorretivos

Os **Fichários Autocorretivos** são pastas que contém atividades diversas sobre temas e assuntos diferentes. O professor prepara esses fichários de acordo com as necessidades da turma, e as crianças não fazem as mesmas atividades no mesmo momento; cada uma realiza determinada atividade quando a necessidade surge.

Segundo Freinet (1975), os Fichários de Autocorreção

[...] põem à disposição da criança exercícios destinados à aquisição dos mecanismos do cálculo (operações, problemas, exercícios sobre os números complexos e a geometria), ortografia e conjugação, nos diferentes cursos. A sua originalidade reside no fato de permitirem a cada criança trabalhar conforme o seu próprio ritmo, sem ser apressada nem atrasada pelo nível dos seus camaradas (p.145).

1.2.8 A Aula-passeio

A **Aula-passeio** é a expressão viva da relação entre escola e vida, tão destacada por Freinet. “Estava de tal maneira habituado ao trabalho que se impõe e que exige esforço que não imaginava que pudesse existir realmente uma outra forma de actividade menos pesada e mais agradável” (FREINET, 1975, p.25).

Nas Aulas-passeio, a turma sai do espaço da escola para ter um aprendizado vivo: as crianças observam, sentem, experimentam. A escolha do local para essas aulas depende do tema/ projeto que a turma está estudando ou quer estudar.

Na volta da Aula-passeio, as crianças fazem um balanço do que aprenderam e viveram, e neste momento, se estabelece a relação do passeio com os conteúdos escolares. Segundo Freinet (1975), esse momento é a expressão do trabalho vivo.

1.2.9 O Jornal de Parede

O **Jornal de Parede** é um instrumento que consiste em um quadro com 4 envelopes ou bolsos com as seguintes expressões: “Eu critico...”; “Eu felicito...”; “Eu proponho...”; e “Eu pergunto...”. Do lado desse quadro há papéis aonde as crianças, ao longo da semana, vão registrando suas críticas, felicitações, perguntas ou propostas. As crianças que ainda não dominam a escrita convencional fazem o registro através de desenhos.

A turma institui um dia da semana para abrir esses papéis em roda. Todos eles são registrados no Livro da Vida, assim como a discussão da turma e os encaminhamentos propostos. Nas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a professora realiza o papel de escriba da turma; e nos anos finais, as próprias crianças exercem essa função.

Aprender a ouvir, a falar, a receber críticas, a pensar em soluções para um problema coletivo, tudo isso é possível por meio do uso desse instrumento; além de ser um instrumento que estimula a escrita, já que essa escrita é extremamente necessária para a criança: é para que ela possa ser ouvida, se posicionar, se queixar de um problema (BUSCARIOLO, 2015, p.47).

Esse instrumento, ao partir de questões do cotidiano, permite a construção de valores de forma significativa para as crianças (BUSCARIOLO, 2015). Além disso, o Jornal de Parede possibilita a autocrítica coletiva, onde o grupo realiza uma

avaliação crítica e construtiva do dia-a-dia. “Muitas vezes, a hora de saída já tocou há muito tempo, mas ainda estamos ali, em apaixonada camaradagem, para acertar a vida da classe, que se torna, assim, em larga medida, algo pertencente a cada criança. A escola se torna a sua escola” (FREINET, 2001, p.76).

Na próxima seção, apresentaremos e discutiremos acerca dos instrumentos pedagógicos freinetianos para o trabalho com leitura e escrita.

1.3 Instrumentos pedagógicos para o trabalho com leitura e escrita no contexto da pedagogia freinetiana

Não devemos esquecer: a escrita é apenas uma superestrutura. Seria um contra-senso absoluto queremos ligar-nos apenas ao aspecto técnico desta actividade. É preciso, aí e sempre, tomar a criança na sua totalidade e interessarmo-nos primeiro pela infra-estrutura da personalidade e termos a preocupação de agir a esse nível (FREINET, 1977, p.156).

Para Freinet (1977), o processo de aprendizagem da leitura e da escrita não pode ser trabalhado na escola apenas como a aquisição de uma técnica, que prioriza somente as habilidades motoras e perceptivas. Para o educador, a escrita está muito relacionada ao desejo da criança de se expressar e de se comunicar.

Os alunos mais rebeldes ao ensino tradicional à base de manuais de adultos, estavam definitivamente atraídos por estas práticas à sua medida, por estas expressões de vida que, finalmente, os colocavam no seu meio; punham-se a falar, depois a escrever, os olhos brilhavam, a inteligência despertava (FREINET, 1976, p.14).

Freinet propõe o “método natural” de aprendizagem da escrita, em que a criança aprende a escrever naturalmente, através do “tateamento experimental”. Esse método, considerado universal para o educador, parte do princípio de que a criança aprende a ler e a escrever, escrevendo.

Partiremos pois deste princípio pedagógico: as palavras, e os conceitos mais ou menos lógicos que exprimem, só constituirão um enriquecimento se forem o resultado e o prolongamento da nossa experiência pessoal, incorporados na nossa vida, ligados ao nosso futuro (FREINET, 1977, p.167).

Para Freinet (1977), antes de entrar na escola, a criança já tem contato com a escrita convencional, e ela irá retomar espontaneamente esses sinais. Ele acredita que os desenhos, as garatujas e os outros sinais feitos pelas crianças são as

primeiras formas de escrita. Na Pedagogia Freinet, todas essas escritas das crianças são muito valorizadas.

Essa metodologia natural proposta pelo educador não consiste no espontaneísmo, pois “para se trabalhar sob essa perspectiva, faz-se necessário que o ambiente escolar seja bastante ativo, e que a ação educativa seja intencional, planejada e responsável, tanto por parte dos alunos como por parte do professor” (BUSCARIOLO, 2015, p.67).

Para Freinet (1977), o ambiente escolar deve apresentar modelos perfeitos de fala, escrita, leitura e desenho. O educador acredita que a criança procura imitar os modelos dos adultos, a fim de atingir a máxima perfeição.

Freinet acredita também que a escrita deve ter sentido para a criança e, portanto, deve ser apresentada a ela em um contexto de uso real, em que a função comunicativa do ato de escrever esteja em destaque. “Toda criança tem necessidade de escrever, da mesma maneira que tem necessidade de se comunicar através do gesto, do desenho, da fala. Cabe ao adulto ajudá-la a apropriar-se do significado real da escrita” (BUSCARIOLO, 2015, p.68).

Para Freinet (1977), a escrita deve ser considerada um meio de expressão da criança e não um fim. A pedagogia proposta pelo educador se fundamenta nas necessidades das crianças e, no caso da aprendizagem da escrita, a criança tem a necessidade de se exprimir e de se comunicar. O professor não deve impor momentos de escrita para a criança, pois isto ocorrerá naturalmente.

A partir daí o problema já não será o de como organizar a nossa pedagogia para que a criança seja obrigada, de boa ou de má vontade, a ler e a redigir, mas como tirar partido desta necessidade nova das crianças em se exprimirem e trabalharem, como manter viva a chama e mobilizá-la para fins educativos (FREINET, 1976, p.23).

Tendo em vista o exposto, apresentaremos, a seguir, os instrumentos pedagógicos freinetianos voltados para o trabalho com leitura e escrita.

1.3.1 O Desenho Livre

se a criança se encontra num ambiente onde o instrumento não desempenha qualquer papel, se não vê desenhar, se não vê adultos ou outras crianças servirem-se de um lápis, se não tem alguém a sua volta que dê atenção as suas primeiras produções, experimentará menos intensamente e menos depressa o sentimento do êxito através do desenho.

Terá menos tendência para utilizar o desenho como meio de ação sobre o ambiente e, mais tarde, como forma de expressão (FREINET, 1977, p.46).

O desenho apresenta grande importância na Pedagogia Freinet, principalmente na Educação Infantil. Ele é considerado um dos principais meios de livre expressão das crianças.

Para Freinet (1977), a criança demonstra grandes aptidões criadoras; ela cria, imagina, inventa. A escola é responsável por oportunizar um espaço onde a criança possa se expressar livremente. “As considerações do ambiente têm, no processo da tentativa experimental, muito maior relevância do que se pensa. São elas que constituem definitivamente as verdadeiras condições determinantes da educação” (p.46).

O ambiente escolar deve valorizar os desenhos das crianças e os adultos devem sempre ser referência no que diz respeito ao desenho e à escrita. Na Escola Freinet, o professor, através de outros instrumentos pedagógicos já apresentados, está a todo o momento escrevendo, desenhando, registrando na frente das crianças; revelando a função de expressão e comunicação dessas diferentes linguagens.

O professor e outros adultos são modelos para as crianças, mas, para Freinet (1977), a criança não copia: “Não aproveita a experiência alheia para justapô-la a sua própria experiência. Apodera-se dela assimilando-a, inserindo-a e integrando-a no seu processo de trabalho e de vida até por vezes lhe conferir um cunho original” (p.24).

Freinet (1977) acredita que, assim como a escrita, a aprendizagem do desenho se dá naturalmente. Num processo de êxitos e fracassos, a criança se apropria do desenho e passa a utilizá-lo como forma de expressão e comunicação. “As suas obras constituem a expressão da sua vida e personalidade, sendo legítimo considerá-las como marcos de uma ciência toda ela ainda por construir” (p.30).

O **Desenho Livre** constitui uma obra de arte e de cultura: “exprimir de uma forma sutil e espantosa toda a humanidade fervilhante e misteriosa de que a infância continua a ser repositório” (FREINET, 1977, p.29).

Esse processo de aprendizagem do desenho transfere-se para a escrita. Entretanto, como Freinet (1977) considera que a aquisição do desenho, da escrita e da leitura se dá de forma simultânea e progressiva, ele defende que as práticas escolares não devem desencorajar a expressão da criança através do desenho:

Nesta bifurcação, a acção da escola ou do adulto podem conduzir a uma escolha donde depende toda a evolução gráfica ulterior. O facto de tantas gerações haverem desaprendido o desenho, de tantas crianças perderem aos 7 ou 8 anos toda a aptidão e originalidade gráficas, deriva de um erro que, aquando desta bifurcação inevitável, obstruiu a estrada real, lançando as crianças- bem contra a sua vontade- no caminho debilitante da técnica escolástica (FREINET, 1977, p.50).

1.3.2 O Texto Livre

O **Texto Livre** é uma forma de valorizar a expressão livre das crianças e, ao mesmo tempo, possibilitar o trabalho com a linguagem escrita. O texto livre seria uma forma de brincar com a linguagem, escrevendo de forma prazerosa, criativa e espontânea.

um texto que a criança escreve livremente, quando tem desejo de o fazer, em conformidade com o tema que a inspira (...) Não basta, por conseguinte, dar a criança liberdade para escrever, é preciso inspirar-lhe o desejo de o fazer, despertar-lhe a necessidade de se exprimir (FREINET, 1975, p.60).

Freinet (1976) enfatiza o Texto Livre como um instrumento que deve ser realmente livre, ou seja, as crianças escrevem quando sentem a necessidade de se exprimirem, quando têm alguma coisa a dizer. O Texto Livre pode ser escrito não só nas horas de trabalho livre disponíveis em sala de aula, mas quando e onde a criança quiser.

O termo “livre” expressa uma posição política e ideológica: o Texto Livre é considerado um instrumento de libertação.

Ao produzir um texto, a criança se produz a si mesma e revela sua individualidade. É nisso que o texto livre é profundamente libertador: permite a afirmação de uma outra visão de mundo: a do oprimido. E por ser autenticamente pessoal, esta afirmação não é menos social, pois, na concepção marxista, todo ser humano constitui também, na singularidade do seu ser, um feixe de relações sociais que ele reflete e exprimi (OLIVEIRA, A.M., 1995, p.148).

Em sala de aula, a prática do Texto Livre ocorre da seguinte forma: as crianças trazem os seus textos, feitos em casa ou no trabalho livre; elas leem seus textos para a turma inteira; os títulos de todos os textos lidos são colocados na lousa; as crianças votam no melhor texto; o texto escolhido é corrigido coletivamente na lousa; e depois de todo esse processo, o texto será colocado no Livro da Vida, instrumento freinetiano que agrupa todos os registros dos acontecimentos

vivenciados pela turma, as descobertas, as pesquisas e os conteúdos aprendidos (FREINET, 1976).

Nesta prática, nota-se a função principal deste instrumento freinetiano: comunicar-se. As crianças escrevem não só para o professor, como ocorre no ensino tradicional, mas para a turma, para todos saberem o que ela tem a dizer.

Para resumir, diremos: o texto livre só tem valor na medida em que constitui um documento autêntico, na medida em que é socializado, na medida em que serve de pretexto e de argumento para um enriquecimento na direção da cultura e do conhecimento (FREINET, 1975, p.68).

Com o Texto Livre, as crianças se tornam autoras: os seus textos têm leitores, que valorizam a sua produção. A expressão livre da criança traduzida no texto “apaixona as crianças, não só os autores como também os leitores, sobretudo se estes podem, por sua vez, tornar-se autores” (FREINET, 1976, p.18).

Como já mencionado anteriormente, o texto escolhido pela turma é corrigido coletivamente. Freinet (1976) considera a correção do texto essencial para a criança aprender a escrever corretamente, pois a partir da correção do texto a criança terá como modelo a escrita convencional.

ela constitui o mais fecundo dos exercícios de composição, de gramática e de sintaxe. Manuseamos verdadeiramente todos em conjunto a língua: desarticulamo-la sem nenhuma definição, sem explicação teórica, realizamos o mais eficaz dos exercícios (FREINET, 1976, p.53).

Entretanto, vale ressaltar que essa correção deve respeitar as ideias da criança. A criança deve sentir que o texto escrito é resultado dos seus pensamentos e que ela é a autora. O papel do professor é apenas ajudá-la a se exprimir através da escrita. “É evidente que defendemos que o respeito pelo pensamento da criança é, neste caso, uma coisa essencial mas também sabemos que não pode existir educação sem uma influência, directa ou indirecta, dos educadores sobre as crianças” (FREINET, 1976, p.48-49).

Em relação ao papel do professor, Oliveira, A.M. (2015) completa:

O papel do professor é levar o aluno a uma visão mais rica e complexa do mundo em que vive. Por isso, respeitar o texto livre de uma criança não implica deixar que veicule ideias superficiais, distorcidas ou incompletas. É, ao contrário, trazer os elementos que permitam ao seu autor reformular seu pensamento, torná-lo mais completo e orgânico (p.150).

Segundo Freinet (1976), o Texto Livre também é uma prática que pode ser realizada no jardim de infância e na educação pré-escolar (termos utilizados na época). Como as crianças ainda não dominam o código escrito, o professor utilizará o Texto Livre oral e o Desenho Livre.

O Texto Livre oral consiste na prática das crianças falarem livremente, se expressarem através da fala. O professor, então, irá redigir um pequeno texto com essas falas das crianças. No Desenho Livre, o professor terá o mesmo papel: redigir um texto que acompanha e explica o desenho, a partir da fala da criança.

Essas duas práticas com as crianças pequenas são essenciais para que, mais adiante, cheguem às formas superiores de expressão.

Através desta técnica natural de trabalho, a própria criança sente muito cedo a necessidade de escrever e aparece então o primeiro texto livre ou a primeira carta. A criança, com a caneta que ainda maneja dificilmente, escreve o que tem vontade de dizer ao professor ou aos companheiros. Esta escrita é, naturalmente, de um gênero muito especial e temos de nos treinar a lê-la (FREINET, 1976, p.30).

A partir daí, a prática do Texto Livre e sua função de comunicação começam a fazer parte da rotina das crianças. E, assim, a leitura para a turma, a votação e a correção também são realizadas com as crianças.

“A prática do texto livre permite-nos finalmente ultrapassar no estudo da língua, o reino da teoria e aceder a sua construção viva” (FREINET, 1976, p.94).

Freinet (1976) acredita que a prática do Texto Livre deve estar vinculada à Correspondência e ao Jornal Escolar, outros instrumentos pedagógicos criados por ele, que possibilitam uma escrita com significado e com uma função comunicativa. Para educador, a criança deve ser motivada a escrever, e o conjunto desses instrumentos, possibilita isso.

O texto escrito tem agora um objectivo e uma função- comunicar com outros companheiros e adultos, próximos ou afastados- e a criança sente naturalmente a necessidade de escrever, de se exprimir, tal como um bebé sente a necessidade de falar (FREINET, 1976, p. 23).

A seguir, iremos nos aprofundar na Correspondência e no Jornal Escolar.

1.3.3 A Correspondência

A **Correspondência** é talvez o instrumento que deixa mais evidente a função comunicativa da escrita. A criança tem um motivo para escrever, e a escrita ganha seu valor de uso.

Aí senti imediatamente as importantes possibilidades de uma tal troca: as crianças já não escreviam para si próprias mas para seus correspondentes: os deveres escolares mudaram então de sentido, ou seja, de natureza. Que animação e que entusiasmo pela leitura quando chegavam os jornais dos nossos amiguinhos (FREINET, 1974, p.117- 118).

Freinet inseriu a prática da Correspondência em sala de aula a fim de trocar experiências com outras turmas de outras escolas, espalhadas pelo mundo. Era uma oportunidade de trocar, não apenas informações sobre a rotina e os aprendizados, mas também elementos da cultura. “A correspondência pode e deve ser também um instrumento de conscientização e de organização da visão de mundo dessas crianças” (OLIVEIRA, A.M, 1995, p.154).

Freinet pensou neste instrumento como forma de comunicação entre escolas de lugares diferentes. Mas é possível se apropriar deste instrumento propondo uma correspondência entre turmas da mesma escola, ou uma correspondência da turma com um especialista, por exemplo, que pode ajudar as crianças a pensar sobre determinado tema.

Como podemos notar, este instrumento abre diversas possibilidades para se realizar uma aprendizagem socializada da língua: “uma aprendizagem que seja, ao mesmo tempo, uma introdução ao pensar, ao refletir, ao estabelecer relações, a uma vivência e a uma percepção cada vez mais complexa, rica e crítica dos fatos” (OLIVEIRA, A.M., 1995, p.157).

1.3.4 O Jornal Escolar

O **Jornal Escolar** é outro instrumento criado por Freinet que, junto com o Texto Livre e com a Correspondência, possibilita uma aprendizagem significativa da escrita. Inserir este instrumento na prática da sala de aula é uma forma de se trabalhar com a escrita no seu contexto social.

Freinet nomeia de Imprensa Escolar o processo pelo qual o Jornal Escolar é produzido. Os Textos Livres mais votados são digitados e impressos no jornal, pelas

próprias crianças, a fim de que essas produções circulem na comunidade. A palavra da criança é valorizada, e a sua motivação pela escrita aumenta.

A Imprensa e o Jornal Escolar são instrumentos que possibilitam a realização de um trabalho autêntico: união entre pensar e agir, revelando às crianças a fragilidade da matéria escrita:

levá-los a experimentar este poder e esta fragilidade na prática, dar-lhes a oportunidade de imprimir sua palavra, o que confere a esta um indubitável força mas, ao mesmo tempo, revela uma verdade simples: o que está nos livros nada mais é que a palavra de outros homens, tão sujeitos quanto eles ao erro e à parcialidade (OLIVEIRA, A.M., 1995, p.152).

Segundo Oliveira, A.M. (1995), o Jornal Escolar é uma forma de desmistificação do impresso e de ensinar as crianças o poder de crítica sobre o mesmo.

Portanto, o Jornal Escolar, além de possibilitar o trabalho com a escrita relacionado ao seu valor de uso real, também permite uma reflexão mais aprofundada sobre os meios de comunicação de massa.

Por isso é importante que a escola desempenhe um papel de introdutora à crítica e ao manuseio dos meios “modernos” de comunicação e, ao mesmo tempo, incentive um uso cada vez mais aprimorado, crítico e reflexivo do texto, como meio de complementar informações, corrigir distorções, introduzir uma reflexão mais aprofundada (OLIVEIRA, A.M, 1995, p.157).

Passaremos agora ao nosso próximo capítulo, onde apresentaremos a perspectiva discursiva da alfabetização.

Capítulo II - A alfabetização como prática discursiva: dos estudos de Vigotski e seus interlocutores

Nesse capítulo abordaremos a concepção de linguagem da perspectiva discursiva em alfabetização bem como conceitos basilares para compreendê-la.

2.1 Sobre Lev Semenovich Vigotski e Alexander Romanovich Luria

Lev Semenovich Vigotski (1896-1934) e Alexander Romanovich Luria (1902-1977) foram dois psicólogos importantes no estudo do papel da cultura no desenvolvimento humano. As teorias desenvolvidas por eles são fundamentais para compreendermos, posteriormente, a perspectiva discursiva de alfabetização. Passaremos, então, a apresentação dos conceitos elaborados por Vigotski e Luria.

Vigotski foi um psicólogo russo que defendeu a perspectiva histórico-cultural do homem, evidenciando a grande influência da cultura no desenvolvimento humano. Para ele, o homem, inserido no meio social, cria instrumentos auxiliares para sua sobrevivência, que serão aperfeiçoados ao longo da história.

Tendo como base o marxismo, Vigotski acredita que as formas superiores do comportamento humano se desenvolvem através das relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior.

Tendo no marxismo a base que sustenta sua teoria, Vigotski busca compreender a constituição histórico-cultural do psiquismo humano, a relação da natureza sócio-cultural sobre a natureza psicológica, acreditando que o conhecimento é construído a partir da internalização do signos (linguagem, escrita) produzidos culturalmente, na relação com o outro (BUSCARIOLO, 2015, p.76).

Vale ressaltar que Vigotski não ignora as bases biológicas do homem, entretanto, para ele, os fatores biológicos só têm preponderância sobre os sociais no início da vida da criança.

Para Vigotski, na interação com o meio físico e social, o homem deixa de ter apenas funções elementares, processos naturais, e desenvolve funções psicológicas superiores, que são:

mecanismos psicológicos mais sofisticados, mais complexos, que são típicos do ser humano e que envolvem o controle consciente do comportamento, a ação intencional e a liberdade do indivíduo em relação às

características do momento e do espaço presentes (OLIVEIRA, M.K.,1993, p.26).

Esse desenvolvimento, defendido por Vigotski, que tem origem no plano social e passa para o plano individual do homem se dá através do que o autor chama de “internalização”: movimento dos processos interpsicológicos (plano social) para os processos intrapsicológicos (plano individual). Nesse processo de internalização ocorre uma reelaboração individual das ações sociais.

A relação do homem com o mundo é sempre mediada por sistemas simbólicos, e, segundo Vigotski (2007), existem dois tipos de mediadores: os instrumentos e os signos.

Influenciado pelas ideias marxistas, Vigotski acredita que o homem transforma a si mesmo e a natureza através do trabalho. O homem cria instrumentos, que serão mediadores da relação dele com o mundo. Os instrumentos carregam uma função que será transmitida ao grupo social do qual o homem faz parte (OLIVEIRA, M.K., 1993). Os instrumentos orientam o comportamento externamente, a fim de controlar e dominar a natureza (VIGOTSKI, 2007).

Os signos são “instrumentos psicológicos”, também criados pelo homem a fim transformar a natureza. “A invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher etc.), é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico” (VIGOTSKI, 2007, p.52).

Os signos, diferentemente dos instrumentos, são orientados internamente; é um meio pelo qual o indivíduo controla o próprio comportamento. “O uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura” (VIGOTSKI, 2007, p.34).

O uso dos signos externos apresenta importante papel na memória. Segundo Vigotski (2007), as crianças pequenas ainda não usam os signos como forma de recordação. A memória, inicialmente, é uma característica definitiva dos primeiros estágios do desenvolvimento cognitivo; ou seja, para a criança muito pequena, o ato de pensar é determinado pela sua memória. As crianças pensam e explicam algo através das suas lembranças concretas (VIGOTSKI, 2007).

Ao longo do crescimento e desenvolvimento da criança, ocorrem mudanças dentro do próprio sistema da memória e nas relações que conectam a memória a

outras funções. Portanto, inicialmente, as crianças não conseguem utilizar os signos como meio de recordação e, só depois, conseguem estabelecer relações entre o signo e o que deve ser lembrado, desenvolvendo assim, sua memória mediada por signos externos.

Isso significa que a atividade de utilização de signos nas crianças não é inventada e tampouco ensinada pelos adultos; em vez disso, ela surge de algo que originalmente não é uma operação com signos, tornando-se uma operação desse tipo somente após uma série de transformações qualitativas. Cada uma dessas transformações cria as condições para o estágio seguinte e é, em si mesma, condicionada pelo estágio precedente; dessa forma, as transformações estão ligadas como estágio de um mesmo processo e são, quanto a sua natureza, históricas. Com relação a isso, as funções psicológicas superiores não constituem exceção à regra geral aplicada aos processos elementares; elas também estão sujeitas à lei fundamental do desenvolvimento, que não conhece exceções, e surgem ao longo do curso geral do desenvolvimento psicológico da criança como resultado do mesmo processo dialético e não como algo que é introduzido de fora ou de dentro (VIGOTSKI, 2007, p.41).

A linguagem, elemento cultural de grande destaque nas obras de Vigotski, é um dos instrumentos simbólicos criados pelo homem que tem a função de comunicação e de organização e desenvolvimento dos processos de pensamento. Para o autor, a linguagem tem papel fundamental no desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

se pudéssemos estudar a maneira pela qual as várias operações de pensamento são estruturadas entre pessoas cuja história cultural não lhes forneceu um instrumento tal como a escrita, encontraríamos uma organização diferente dos processos cognitivos superiores; encontraríamos uma estruturação semelhante aos processos elementares (LURIA, 1998, p.26-27).

Para Vigotski, o pensamento e a linguagem têm origens diferentes e se desenvolvem em trajetórias distintas. Na filogênese (história da espécie humana), encontramos uma fase pré-verbal do pensamento, baseada na inteligência prática do indivíduo, em que este soluciona problemas do ambiente sem o desenvolvimento da linguagem. Também encontramos uma fase pré-intelectual da linguagem, em que há a emissão de sons, gestos e expressões, sem a função de signo (OLIVEIRA, M.K., 1993).

Em determinado momento da história da espécie humana, as duas trajetórias se unem: “O surgimento do pensamento verbal e da linguagem como sistema de

signos é um momento crucial do desenvolvimento da espécie humana, momento em que o biológico transforma-se no sócio-histórico” (OLIVEIRA, M.K., 1993, p.45).

Na ontogênese (desenvolvimento do indivíduo) ocorre o mesmo processo. Inicialmente, verificamos na criança pequena uma fase pré-verbal do pensamento, baseada na inteligência prática. Também notamos a fase pré-intelectual da linguagem, em que há manifestações verbais como choro, riso e balbucio. Após esse primeiro momento, através da inserção da criança no grupo social e cultural, a linguagem se encontra com o pensamento, e a partir daí, já não é mais possível entendê-los fora dessa relação. O pensamento acaba sendo significado pela linguagem, e a linguagem, passa a ter sua função simbólica (OLIVEIRA, M.K.,1993).

Embora a inteligência prática e o uso de signos possam operar independentemente em crianças pequenas, a unidade dialética desses sistemas no adulto humano constitui a verdadeira essência no comportamento humano complexo. Nossa análise atribui à atividade simbólica uma função *organizadora* específica que invade o processo do uso de instrumentos e produz formas fundamentalmente novas de comportamento (VIGOTSKI, 2007, p.11).

A internalização da linguagem pela criança ocorre do plano social para o plano individual.

A criança primeiramente utiliza a fala socializada, com a função de comunicar, de manter um contato social. Com o desenvolvimento é que ela passa a ser capaz de utilizar a linguagem como instrumento do pensamento, com a função de adaptação social. Isto é, a internalização do discurso é um processo gradual, que se completará em fases mais avançadas da aquisição da linguagem (OLIVEIRA, M.K.,1993, p.52).

Na transição entre o discurso socializado e o discurso interior, a criança apresenta uma “fala egocêntrica”, utilizando a linguagem como função do pensamento, mas ainda com uma fala externa (OLIVEIRA, M.K.,1993).

A “fala egocêntrica” é uma forma de planejamento; uma fala que acompanha a atividade prática e tem papel fundamental na sua realização. Para Vigotski (2007), após o processo de internalização, a fala como função de planejamento, se desloca para o início da atividade.

Outro elemento fundamental para compreendermos a teoria de Vigotski é a relação entre desenvolvimento e aprendizagem. Para o autor, o aprendizado e o desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança. O aprendizado “é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento

das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (VIGOTSKI, 2007, p.103). Portanto, o indivíduo só se desenvolve quando inserido em um ambiente social e cultural, que propicia diversos momentos de aprendizagem.

Segundo Oliveira, M.K. (1993), um “bom ensino” é aquele que se adianta ao desenvolvimento: “a escola tem o papel de fazer a criança avançar em sua compreensão do mundo a partir de seu desenvolvimento já consolidado e tendo como meta etapas posteriores, ainda não alcançadas” (p.62).

A mediação é um elemento fundamental no processo de aprendizagem. A relação entre sujeito e objeto é sempre mediada e é a partir dessas mediações que se dá a apropriação dos objetos culturais. “A mediação é um processo essencial para tornar possível atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo” (OLIVEIRA, M.K.,1993, p.33).

Um conceito desenvolvido por Vigotski que evidencia a importância da mediação no processo de desenvolvimento infantil é o de “Zona de Desenvolvimento Proximal”.

Existem atividades que a criança realiza sozinha, sem a ajuda de um adulto ou colega, momento nomeado por Vigotski (2007) de “nível de desenvolvimento real”: “nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados” (p.95-96).

Mas também há atividades que a criança realiza apenas com a ajuda ou orientação de alguém mais experiente, momento chamado de “nível de desenvolvimento potencial”.

A distância entre esses dois níveis é a Zona de Desenvolvimento Proximal. Segundo Vigotski (2007), nela se encontram as funções que estão em processo de maturação. “Aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã - ou seja, aquilo que uma criança faz com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (p.98).

A mediação ocorre exatamente na Zona de Desenvolvimento Proximal, pois tem como objetivo tornar as atividades das crianças intencionais e controladas por elas mesmas. Segundo Vigotski (2007), “o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança

interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros” (p.103).

Como notamos, a mediação é fundamental no aprendizado e desenvolvimento da criança. O papel do outro no aprendizado também pode ser evidenciado na prática de imitação das crianças. Vigotski (2007) acredita que as crianças só conseguem imitar o que está no seu nível de desenvolvimento, ou seja, não se trata de um processo puramente mecânico. As crianças, através da imitação, conseguem realizar várias ações que vão além de suas próprias capacidades.

Imitando ações que não seriam capazes de realizar sozinhas, as crianças estão aprendendo e se desenvolvendo. Por esse motivo, Vigotski (2007) destaca o importante papel da imitação no aprendizado das crianças: “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que os cercam” (p.100).

O papel do brinquedo no desenvolvimento infantil é outro aspecto importante da teoria de Vigotski. Segundo o autor (2007), as crianças pequenas têm a tendência de satisfazer seus desejos de imediato, e, quando esse imediatismo se torna impossível, elas recorrem ao brinquedo e a imaginação a fim de realizá-los. Portanto, o brinquedo, para Vigotski, tendo como característica definidora a situação imaginária, tem a função de preencher as necessidades das crianças.

“A imaginação é um processo psicológico novo para a criança; representa uma forma especificamente humana de atividade consciente, não está presente na consciência de crianças muito pequenas e está totalmente ausente em animais” (VIGOTSKI, 2007, p.109).

Para o autor, todo brinquedo contém regras; não as regras formais preestabelecidas, mas as regras criadas pela própria situação imaginária. Brincar de “faz de conta” de ser uma mãe, por exemplo, implica seguir regras de comportamento gerais de uma mãe. Vigotski (2007) acredita que a evolução do brinquedo na criança ocorre através da transição entre as brincadeiras de imaginação, com regras de comportamento, e os jogos com regras estabelecidas a priori, que também contém uma situação imaginária oculta.

Através do brinquedo, a criança se desvincula dos significados dos objetos impostos pelo ambiente externo, e passa a definir outros significados pertinentes na brincadeira de “faz de conta”. “É no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, em vez de uma esfera visual externa, dependendo das motivações

e tendências internas e não pelos incentivos fornecidos pelos objetos externos” (VIGOTSKI, 2007, p.113).

Um apontamento importante que Vigotski faz em seu estudo (2007) é que os objetos não podem se transformar em qualquer coisa pela criança; um exemplo usado é que um palito de fósforo não é aceito como um cavalo para as crianças, diferente de um cabo de vassoura. Portanto, “devido a essa falta de substituição livre, o brinquedo, e não a simbolização, é a atividade da criança” (p.116).

Em uma situação imaginária, a criança age através do significado da situação. Entretanto, Vigotski (2007) afirma que a ação dentro deste significado criado na brincadeira, ocorre assim como na realidade; brincando a criança realiza ações concretas da realidade. Um exemplo citado é quando a criança brinca de comer; nesta ação, na brincadeira, a criança se movimenta e age como na realidade.

Portanto, o brinquedo tem grande importância no desenvolvimento infantil, e cria uma Zona de Desenvolvimento Proximal nas crianças:

No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo, é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento (VIGOTSKI, 2007, p.122).

Tendo como referência todos os conceitos desenvolvidos até aqui, Vigotski dedicou-se ao estudo do desenvolvimento do simbolismo na criança (2007) e Luria, psicólogo soviético e parceiro de estudo de Vigotski, elaborou um estudo experimental referente ao processo de simbolização da escrita na criança (1998). Ambos os estudos serão tratados a seguir.

2.2 O processo de simbolização da escrita na perspectiva histórico-cultural da linguagem

Para iniciar nossa discussão a respeito do processo de simbolização da escrita, é necessário compreender a concepção de linguagem que ancora tal perspectiva.

Geraldi (1997) apresenta diferentes concepções de linguagem, nas quais podemos encontrar a concepção que considera a linguagem como lugar de interação: “Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar

a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala” (GERALDI, 1997, p.43).

Como mencionado anteriormente, Vigotski enfatiza o papel das interações sociais no desenvolvimento humano: a criança só se apropria das funções culturais através das interações sociais. O ser humano inicialmente é um ser biológico que, através da cultura, se transformará em um ser sócio-histórico, e nesse movimento, as funções elementares serão substituídas pelas funções superiores.

No começo, as respostas que as crianças dão ao mundo são dominadas pelos processos naturais, especialmente aqueles proporcionados por sua herança biológica. Mas através da constante mediação dos adultos, processos psicológicos instrumentais mais complexos começam a tomar forma (LURIA, 1998, p.27).

A linguagem, para Vigotski e Luria (1998), é um instrumento básico criado pela humanidade, que foi aperfeiçoado ao longo da história. Assim sendo, ela também é adquirida pelas crianças através da interação.

A aquisição da linguagem pelas crianças desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das funções psicológicas superiores:

Inicialmente, os aspectos motores e verbais do comportamento estão misturados. A fala envolve os elementos referenciais, a conversação orientada pelo objeto, as expressões emocionais e outros tipos de fala social. Em virtude de a criança estar cercada pelos membros mais velhos da família, a fala começa, cada vez mais, a adquirir traços demonstrativos, o que permite que a criança indique o que está fazendo e quais são as suas necessidades. Após algum tempo, a criança, fazendo distinções para os outros com o auxílio da fala, começa, internamente, a fazer distinções para si mesma. Desta forma, a fala deixa de ser apenas um meio para dirigir o comportamento dos outros, e começa a desempenhar a função de autodireção (LURIA, 1998, p.30).

Para Vigotski e Luria (1998), como já mencionado, a linguagem é um elemento cultural que, no processo de desenvolvimento, se aproxima do pensamento, e, a partir daí, já não é possível separá-los. A linguagem e o pensamento só têm sentido na relação entre eles: a linguagem potencializa o pensamento e este é expresso em palavras.

A compreensão da concepção de linguagem como forma de interação é fundamental para entendermos como Vigotski e Luria (1998) apresentam o processo de aquisição da escrita pela criança. Para os autores, a criança adquire a escrita através de um processo dialético:

A escrita não se desenvolve, de forma alguma, em uma linha reta, com um crescimento e um aperfeiçoamento contínuos. Como qualquer outra função psicológica cultural, o desenvolvimento da escrita depende, em considerável extensão, das técnicas de escrita usadas e equivale essencialmente à substituição de uma técnica por outra (LURIA, 1998, 180).

A criança, na interação com o mundo e no contato com os signos convencionais, passa por diversas tentativas e invenções até ter o domínio completo deste instrumento da cultura, que é a escrita.

Para Vigotski e Luria (1998), a escrita é uma atividade simbólica, que através de signos convencionais, representa a linguagem. Antes de a criança adquirir a escrita, ela passa por um processo de desenvolvimento da própria atividade simbólica. Esse processo inicial é considerado, para os autores, a pré-história da escrita.

Essa pré-história do desenvolvimento das formas superiores do comportamento infantil envolve o gesto, o brinquedo e o desenho (VIGOTSKI, 2007).

Os gestos, para Vigotski (2007), são “escritas no ar”, signos visuais para as crianças, e só têm sentido na interação com os outros. Os gestos são, inicialmente, um meio de comunicação, usados para dizer o que se quer e também para entender o outro. Segundo o autor, os primeiros rabiscos e desenhos das crianças são representações de gestos no papel.

As brincadeiras simbólicas envolvem a imaginação das crianças. Brincando, as crianças criam elementos para sua história, e nessa invenção, substituem um objeto real por um criado na imaginação. Nas brincadeiras infantis tudo pode ser transformado; por exemplo, uma cadeira pode se transformar em um carro, e uma tampa de panela em um volante. Nas brincadeiras simbólicas, os objetos ganham a função de signo (FONTANA E CRUZ, 1997).

Para Vigotski (2007), as brincadeiras de “faz de conta” são muito importantes para o desenvolvimento da linguagem escrita. Nessas brincadeiras infantis, os objetos ganham outros significados, inventados pelas crianças. Os objetos também passam a admitir um gesto apropriado, ou seja, em uma brincadeira específica, só serão aceitos, pelas crianças, objetos passíveis de determinada estrutura gestual. “Desse ponto de vista, portanto, o brinquedo simbólico das crianças pode ser entendido como um sistema muito complexo de ‘fala’ através de gestos que comunicam e indicam os significados dos objetos usados para brincar” (VIGOTSKI, 2007, p.130).

Os significados dados aos objetos nas brincadeiras podem se tornar independentes e assim passam a ser usados em outras brincadeiras ou situações. Segundo Vigotski (2007), os significados simbólicos se fixam de tal maneira na criança, que eles se tornam independentes dos gestos. Para o autor, este momento representa o que ele chama de “simbolismo de segunda ordem”.

O gesto e o jogo são marcados na areia, na terra, no papel. Explorando o movimento, a criança produz traçados. São seus primeiros rabiscos. Os gestos da mão segurando lápis, giz, varetas, pincéis materializam a possibilidade de registro do gesto comunicativo. Surge o desenho (FONTANA E CRUZ, 1997, p.197).

O desenho, como linguagem gráfica, constitui uma importante forma de registro, fundamental para a elaboração do processo simbólico da escrita. Segundo Vigotski (2007), inicialmente a criança desenha apenas o que conhece, apoiando-se na memória.

Quando o desenho da criança não se limita mais a memória, ela consegue fazer uma representação verbal do seu registro, contando uma história. Esse estágio revela certo grau de abstração na criança.

Vemos, assim, que o desenho é uma linguagem gráfica que surge tendo por base a linguagem verbal. Nesse sentido, os esquemas que caracterizam os primeiros desenhos infantis lembram conceitos verbais que comunicam somente os aspectos essenciais dos objetos. Esses fatos nos fornecem os elementos para passarmos a interpretar o desenho das crianças como um estágio preliminar no desenvolvimento da linguagem escrita (VIGOTSKI, 2007, p.136).

Inicialmente, a criança não é consciente do significado simbólico do seu desenho. Mas, ao longo do desenvolvimento, a criança além de compreender o significado do seu registro, também dá nome a ele. Segundo Vigotski (2007), essa nomeação se desloca para o início do ato de desenhar, e aqui podemos notar o grande impacto da fala no desenvolvimento do desenho.

Para Vigotski e Luria (1998), a escrita é uma função psicológica superior que, através de “signos auxiliares”, permite recordar e transmitir ideias: “A escrita é uma dessas técnicas auxiliares usadas para fins psicológicos; a escrita constitui o uso funcional de linhas, pontos e outros signos para recordar e transmitir ideias e conceitos” (p.146). Aqui notamos a função mnemônica da escrita.

Por se tratar de um instrumento cultural, a escrita só é adquirida na interação, através de mediação: “Em contraste com um certo número de outras funções

psicológicas, a escrita pode ser definida como uma função que se realiza, culturalmente, por mediação” (LURIA, 1998, p.144).

Como já mencionado anteriormente, a criança, antes de dominar a técnica da escrita e antes mesmo de entrar na escola, vive um processo anterior, que a permite elaborar o simbolismo da escrita. Segundo Luria (1998), “quando uma criança entra na escola, ela já adquiriu um patrimônio de habilidades e destrezas que a habilitará a aprender a escrever em um tempo relativamente curto” (p. 143).

A criança é um sujeito cultural e histórico, e por isso, está em constante contato com a cultura e em permanente interação com os outros. Segundo Luria (1998), a criança tem tendência natural para a imitação, e isso é observado no processo de aquisição da escrita.

No estudo experimental realizado por Vigotski e Luria (1998), a criança, ao ser instruída a utilizar lápis e papel para recordar palavras e frases ditadas, fez diversos rabiscos/garatujas, imitando a escrita do adulto. Os autores acreditam que se trata de uma imitação puramente externa, em que o escrever está dissociado da sua função mnemônica.

A escrita para a criança, inicialmente, é um brinquedo, e como apresenta “rabiscos semelhantes não-diferenciados”, não desempenha a função instrumental de recordação. Para Luria (1998), esta é a “fase pré-instrumental da escrita”.

No estudo experimental (1998), após esse primeiro estágio, a criança cria técnicas que irão ajudá-la a recordar as sentenças ditadas. Entretanto, a escrita permanece não-diferenciada em sua aparência externa.

Neste estágio, a criança cria sinais topográficos, que organiza seu pensamento e a auxilia na recordação. Através de rabiscos em determinados locais do papel, a criança inventa “signos primários”, que irão sugerir o significado da palavra/ frase ditada. Trata-se de uma “escrita topográfica não-diferenciada”.

O próximo passo observado por Luria (1998) foi a criação de signos diferenciados pela criança, chamados pelo autor de “signos-estímulo” ou “signos-símbolo”. Trata-se de um salto qualitativo, em que a criança pode percorrer dois caminhos.

O primeiro caminho seria a escrita apresentar uma diferenciação rítmica, um mecanismo primitivo, não organizado e não consciente. Observando o ritmo das sentenças ditadas, a criança fazia seu signo gráfico - fazia rabiscos curtos para palavras curtas, e rabiscos longos para frases longas. Aqui, a atividade gráfica não

ultrapassou os limites dos rabiscos imitativos e, portanto, ainda não reflete o conteúdo da palavra.

Outro caminho percorrido pelas crianças é a tentativa de registrar o que foi ditado através da representação de uma ideia; aqui surgem os pictogramas. Segundo Luria (1998), dois fatores primários levam a criança à “escrita pictográfica”: a quantidade e a forma.

Através da inserção do fator quantidade nas frases ditadas, as crianças passaram a registrá-las inventando signos que evidenciavam o número dito. Um exemplo citado no estudo experimental (1998): a criança registrou a sentença “Lilya tem duas mãos e duas pernas” (p.165) através de dois rabiscos para representar as mãos e dois rabiscos para representar as pernas.

Com a inserção do fator forma, as crianças também inventaram signos diferenciados a fim de recordar, depois, a frase ditada. Um exemplo destacado no estudo (1998) evidencia esse estágio: a criança representou a sentença “Uma fumaça muito preta está saindo da chaminé” (p.166), desenhando rabiscos muito pretos no papel, destacando a cor da fumaça.

O desenho, para Vigotski e Luria (1998), quando atinge a função de recordação, trata-se de uma atividade intelectual complexa, considerada a primeira escrita diferenciada produzida pelas crianças. Com os pictogramas, as crianças eram capazes de recordar o que haviam escrito; aqui a função mnemônica da escrita se torna presente.

Após ter começado com uma escrita de brincadeira, não-diferenciada, diante de nossos próprios olhos, o sujeito descobriu a natureza instrumental de tal escrita e elaborou seu próprio sistema de marcas expressivas, por meio das quais foi capaz de transformar todo o processo de recordação. A brincadeira transformou-se em escrita elementar, e a escrita era, então, capaz de assimilar a experiência representativa da criança. Tínhamos atingido a limiar da escrita pictográfica (LURIA, 1998, p.173).

Vale destacar a diferença, evidenciada pelos autores, entre o desenho e a escrita pictográfica. O desenho é considerado uma brincadeira para as crianças, e só se torna escrita pictográfica, quando é usado como um meio auxiliar para o registro.

Com a conquista da escrita pictográfica, Luria (1998) ditou sentenças para as crianças que seriam difíceis de registrar por meio de figuras. Essa ação do

pesquisador fez com que as crianças percorressem dois caminhos: anotar um objeto que se relaciona com o pedido; ou anotar uma marca arbitrária.

Esse segundo caminho trata-se de um avanço qualitativo, pois a criança deixa de usar a representação pictográfica. Luria (1998) afirma que a escola é uma instituição que proporciona oportunidades para as crianças usar essa segunda alternativa.

Um exemplo citado no estudo experimental (1998) foi a seguinte sentença: “Há 1000 estrelas no céu” (p.179). Diante da dificuldade de registrar a enorme quantidade de estrelas, a criança desenhou apenas duas, dizendo que lembraria que são mil.

Neste estágio, Luria (1998) considera que a criança está em um período de transição entre a escrita pictográfica e a escrita simbólica: “Ela está exatamente no limite entre as formas primitivas de inscrição que vimos anteriormente, possuidoras de um caráter espontâneo, pré-histórico, e as novas formas culturais exteriores, introduzidas de maneira organizada no indivíduo” (p.180).

Segundo Luria (1998), quando a criança está neste período de transição, em que ainda não superou suas práticas primitivas e também não dominou as técnicas culturais da escrita, ela passa por outro estágio. Conhecendo algumas letras do alfabeto, a criança passa a utilizá-las de forma não-diferenciada, o que faz com que esta escrita não tenha qualquer função auxiliar da memória.

Podemos notar que, neste primeiro estágio da escrita simbólica, a criança começa com uma fase que já havia passado muito antes: a da escrita não-diferenciada. Isso significa que “uma compreensão dos mecanismos da escrita ocorre muito depois do domínio exterior da escrita e que, nos primeiros estágios de aquisição desse domínio, a relação da criança com a escrita é puramente externa” (LURIA, 1998, p.181). Ou seja, a criança começa a escrever com letras, mas ainda não compreende o processo da escrita, o seu uso social, nem tampouco sua função mnemônica.

No ambiente escolar, a criança passa a se relacionar com a escrita de forma organizada e sistemática, e através da mediação do professor, passa a dominar a escrita convencional.

No processo de alfabetização, a criança, interagindo com os usos e formatos da língua escrita, pela mediação do adulto, de quem recebe informações sobre o sistema convencional de escrita, tenta utilizar as letras

para ler e produzir textos. Ela imita o adulto nos atos de ler e escrever e segue suas instruções. Ela confronta suas técnicas primitivas de escrita com as regras da escrita convencional. Assim ela vai se aprimorando dos mecanismos da escrita simbólica culturalmente elaborada (FONTANA E CRUZ, 1997, p.205).

Esse processo de aquisição da escrita simbólica, que envolve diversas tentativas e invenções das crianças, organizadas em estágios por Luria (1998), não representa um procedimento universal e linear. O estudo experimental apresentado nessa pesquisa foi fundamentado na concepção histórico-cultural da linguagem e, portanto, defende que o ambiente cultural que a criança está inserida tem grande influência sobre o processo de desenvolvimento que ela irá percorrer.

Isso porque a elaboração da escrita, como função psicológica cultural, não é um processo individual e independente do contexto em que se vive. Os percursos feitos pelas crianças variam conforme o acesso que têm, ou não, a experiências concretas de utilização da escrita (FONTANA E CRUZ, 1997, p.204).

A seguir, apresentaremos os conceitos basilares da alfabetização como prática discursiva. Esta perspectiva está fundamentada na concepção histórico-cultural da linguagem e, portanto, está relacionada com o processo de simbolização da escrita, elaborado por Vigotski e Luria (1998).

2.3 A perspectiva discursiva de alfabetização

Assim se comprova, mais uma vez, que a escola ensina as crianças a repetirem e reproduzirem palavras e frases feitas. A escola ensina palavras isoladas e frases sem sentido e não trabalha com as crianças, no ano escolar da alfabetização, o “fluir do significado”, a estruturação deliberada do discurso interior pela escritura.

O problema, então, é que a alfabetização não implica, obviamente, a aprendizagem da escrita de letras, palavras e orações. Nem tampouco envolve apenas uma relação da criança com a escrita. A alfabetização implica, desde a sua gênese, a *constituição do sentido*. Desse modo, implica, mais profundamente, uma *forma de interação com o outro pelo trabalho da escritura* – para quem eu escrevo o que escrevo e por quê? (SMOLKA, 2000, p.69).

Smolka (2000), ao apresentar a perspectiva discursiva da alfabetização destaca a importância da “relação de ensino” no trabalho com leitura e escrita. Segundo a autora, a leitura e a escrita são momentos discursivos e devem ser trabalhadas através das interações pessoais.

Nessa perspectiva, a escrita, além de pressupor um interlocutor, também deve ser permeada por um sentido. Vigotski (2007) afirma que a escrita deve ser

“relevante à vida”: “No entanto, o ensino tem de ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças... A leitura e a escrita devem ser algo de que a criança necessite” (p.143).

Concebendo a alfabetização como um movimento discursivo, Smolka (2000) enfatiza a necessidade de a escrita ser trabalhada na escola tendo como base a função que desempenha na sociedade. Através da escrita nos expressamos, nos comunicamos, elaboramos o nosso pensamento. E em relação a isso, Vigotski (2007) nos ajuda a entender a escrita como uma forma de linguagem, e não apenas como codificação e decodificação dos sons: “o que se deve fazer é ensinar às crianças a linguagem escrita e não apenas a escrita de letras” (p.145).

Para tanto, a escola deve ser um espaço onde as crianças possam experimentar os diferentes tipos de linguagem; um espaço de expressão através do desenho, da fala, do corpo e da escrita. A instituição escolar deve possibilitar o exercício do “dizer” das crianças. Segundo Smolka (2000), toda escrita e leitura são constitutivas do dizer. “A escrita começa a constituir um modo de interação consigo mesmo e com os outros, um modo de *dizer* as coisas. Nesse dizer, então, não só a emergência de modelos, de padrões e de organização sociais mas, também, a constituição de sentido” (SMOLKA, 2000, p.102).

Nesse “dizer” das crianças, seus textos são constituídos por desejos, preocupações, medos, experiências, angústias... E assim, esses textos são uma grande fonte de conhecimento da criança.

Mas tudo, afinal, são coisas corriqueiras, rotineiras. Tão rotineiras e corriqueiras que nem se presta atenção a elas. São coisas “extra-escolares”. A escola “não pode” se incomodar com isso. E, no fundo, incomoda-se de outra forma. Tanto que, para disfarçar o incômodo, reduz suas preocupações aos erros da ortografia e da gramática, que acabam sendo os únicos pontos que ela consegue ver e, portanto, avaliar (SMOLKA, 2000, p.108).

Quando a escrita é trabalhada como forma de linguagem e quando as crianças podem explorá-la das mais diversas formas, elas passam a entender a função social da escrita. Ao experimentar a escrita no seu uso social, as crianças notam o significado dessa aprendizagem, e logo sentem a necessidade de dominar essa forma de linguagem. “As crianças arriscam escrever porque querem, porque podem, porque gostam, porque não ocupam o lugar dos ‘alunos que (ainda) não

sabem', mas daqueles que *podem ser* leitores, escritores e autores” (SMOLKA, 2000, p.102).

A perspectiva discursiva de alfabetização, como já mencionado, entende a escrita como uma forma de diálogo. Assim, toda prática de leitura e escrita está vinculada as seguintes questões: eu escrevo o que, para que, quando, para quem, como e onde (SMOLKA, 2000).

Na escola, o texto da criança deve ter uma vinculação social, deve apresentar leitores. O texto tem como objetivo a função comunicativa da linguagem; e essa escrita só terá sentido se for lida por outra pessoa. “O texto é uma forma de organização das ideias. É um trabalho que se realiza. É constituição da memória, documentação, história, pois possibilita um distanciamento e um retorno, propicia uma leitura... (uma, não! Várias!)” (SMOLKA, 2000, p.95).

Ao realizarmos uma leitura, estabelecemos um diálogo com o texto. Um diálogo individual, pois os sentidos que cada um faz do texto escrito depende da sua história de vida. O leitor não estabelece com o texto os mesmos significados que o autor estabeleceu ao escrevê-lo. “Mas a leitura não é um ato isolado de um indivíduo perante o escrito de outro indivíduo. Implica não apenas a decodificação de sinais gráficos, mas, sobretudo, a compreensão do signo linguístico como fenômeno social” (MORTATTI¹, 2018, p.21).

Mortatti (2018), ao apresentar o texto como um objeto cultural, acredita que a leitura possibilita a constituição social e histórica do sujeito.

A leitura caracteriza-se, desse ponto de vista, como um processo de autoria de segunda ordem, no qual interagem as histórias de leitura do texto e do leitor e em que um determinado texto, além de mediador, é reconhecido e interrogado como objeto singular (p.53).

Levando em conta essa interlocução, essa interação verbal, que é inerente a prática da escrita, o texto da criança deve apresentar leitores, que não somente seu professor.

As crianças aprendem a escrever escrevendo e, para isso, lançam mão de vários esquemas: perguntam, procuram, imitam, copiam, inventam, combinam... As crianças aprendem um modo de serem leitoras e escritoras

¹ A obra de Maria do Rosario Mortatti citada neste trabalho é composta por 11 textos produzidos durante a atuação profissional da autora como professora de Língua Portuguesa e Literatura entre 1976 e 1991, e como professora e pesquisadora da Universidade Estadual Paulista (Unesp), a partir de 1991.

porque experimentam a escrita nos seus contextos de utilização. Desse modo, as crianças não escrevem “para o professor corrigir”. Elas usam – praticam – a leitura e a escritura (SMOLKA, 2000, p.110).

Segundo Smolka (2000), a escola deve trabalhar o constituir-se leitor e escritor. A instituição escolar deve ser um lugar onde as crianças têm a possibilidade de experimentar esses dois papéis sociais, ora escrevendo para o outro ler, ora lendo o que o outro escreveu.

Assim, as crianças viam pessoas mais experientes lendo e escrevendo, por várias razões e diferentes funções; essas pessoas liam e escreviam para e com as crianças. Aos poucos, as crianças iam tentando ler e escrever, incorporando os papéis sociais de “leitor” e “escritor”, até serem capazes de ler e escrever para si e para os outros (SMOLKA, 2000, p.73).

Em relação a essa tarefa da escola de constituir leitores, Mortatti (2018) defende que se aprende a ler e a gostar de ler, lendo. A autora enfatiza que o gosto da leitura se refere à capacidade de discriminar, discernir, questionar; à faculdade de fazer uma leitura crítica e transformadora da realidade. Essa aprendizagem da leitura pressupõe um ensino: “o professor é, concomitantemente, alguém que participa ativamente desse processo; alguém que lê, estuda, expõe sua leitura e seu gosto, tendo para com o texto a mesma sensibilidade e atitude crítica que propõe a seus alunos” (p.39). Mortatti (2018) afirma que o a formação do gosto pela leitura faz-se nas “zonas de desenvolvimento proximal”, conceito de Vigotski já desenvolvido neste trabalho.

Muitas vezes, as crianças nos pedem para ler o que elas escreveram, para assim terem a confirmação de que conseguiram se fazer entender. Smolka (2000) propõe a inversão do papel da criança, de escritora para leitora de sua própria escrita. “Essa troca de papéis, explicitada nessa relação, é característica também da dialogia interna que, por sua vez, é internalização e elaboração das interações discursivas com os outros” (p.74).

Como a escrita inicial da criança é marcada pelo seu discurso interior, ela apresenta escritos aglutinados, fragmentados, esparsos. Assim, muitas vezes, o outro não consegue ler sua escrita, e a própria criança se sente incapaz de ler o que escreveu.

As crianças conseguem representar através da escrita partes e momentos do discurso; o fluxo contínuo da experiência é representado pela escrita fragmentada, ou pela escrita também contínua e sem recortes, ou pela série de recortes não-convencionais (SMOLKA, 2000, p.75).

Segundo Smolka (2000), nessa situação de não conseguir ler sua própria escrita, a criança vai sentindo, aos poucos, a necessidade da convenção da escrita.

No entanto, a função da escritura “para o outro” e a presença de interlocutores também provocam uma *tensão*: o esforço de explicitação do discurso interior, abreviado, sincrético, povoado de imagens, pela escritura, adquire realmente a característica de um laborioso *trabalho gestual e simbólico* (SMOLKA, 2000, p.110).

Na perspectiva discursiva de alfabetização, o trabalho com leitura e escrita envolve experimentar essa nova forma de linguagem no seu uso social. E nesse experimentar, a criança faz inúmeras tentativas, acertos e erros, e vai dominando a escrita nesse processo.

A criança não meramente “grava” fonemas e grafemas, não meramente copia ou repete, mas ela processa, elabora esse conhecimento dinamicamente, discursivamente. E isto se dá a cada passo, a cada momento da escritura: a criança “escreve” de modos diferentes em diferentes momentos de um mesmo texto (SMOLKA, 2000, p.84).

Ao apresentar esse novo modo de entender a alfabetização, Smolka (2000) critica e se contrapõe a perspectiva tradicional: entendimento da escrita como código, e, portanto, as crianças devem apenas aprender a codificar e decodificar os sinais gráficos.

De modo geral, a escola não tem considerado a alfabetização como um processo de construção de conhecimento nem como um processo de interação, um processo discursivo, dialógico. Com isso, reduz a dimensão da linguagem, limita as possibilidades da escritura, restringe os espaços de elaboração e interlocução pela imposição de um só modo de fazer e de dizer as coisas. Mas essa imposição acaba sendo, de fato, limitada ou ilusória. Pois existe ainda um espaço, um movimento, um dinamismo, discursivo no interior da escola. Mesmo bloqueando a “fala”, a escola não consegue bloquear o discurso interior (SMOLKA, 2000, p.76).

Tendo em vista esta crítica, Smolka (2000) revela o desafio político-pedagógico da alfabetização. Ao impor um único modo de falar, ler e escrever, a concepção tradicional anula as diferenças sociais e linguísticas e apresenta as diferenças de aprendizagem como uma questão cognitiva.

O que ocorre de fato, mas permanece implícito, é que o ensino da escrita, cristalizando a linguagem, neutralizando e ocultando as diferenças, provoca (e oculta) um conflito não meramente cognitivo, mas fundamentalmente social... Ora, isso nos revela então que a construção do conhecimento sobre a escrita (na escola e fora dela) se processa no jogo das representações

sociais, das trocas simbólicas, dos interesses circunstanciais e políticos, é permeada pelos usos, pelas funções e pelas experiências sociais de linguagem e de interação verbal (SMOLKA, 2000, p.82-83).

A perspectiva discursiva de alfabetização defende que a escrita deve ser trabalhada na escola com sentido e com significado para a criança. Além disso, o trabalho com leitura e escrita deve levar em conta as diferenças linguísticas, considerando que a aprendizagem da leitura e escrita depende do contexto social que a criança está inserida. Portanto, a perspectiva discursiva revela a urgência de compreender a concepção transformadora da linguagem, pois não se pode trabalhar a escrita sem considerar sua constituição na interação social (SMOLKA, 2000).

Mortatti (2018) faz uma crítica aos programas oficiais que, baseados na concepção tradicional, não consideram o trabalho com a leitura como parte de uma luta pelo acesso à cultura e esta como parte da luta de classes. Segundo a autora, esses programas têm a tendência “a imobilizar o gosto e a não formar leitores, mas consumidores da trivialidade histórica, linguística, literária, cultural e... política” (p.33).

O livro didático tem grande destaque na perspectiva tradicional do trabalho com leitura e escrita. Segundo Moratti (2018), ele se apresenta como um modelo de obra impressa e, portanto, como um modelo de leitura e escrita. Mas, esse material pedagógico é composto por textos curtos e com a única finalidade de aprendizado de gramática, interpretação ou gêneros textuais. Assim, a autora faz uma crítica ao livro didático, afirmando que as crianças não irão aprender a ler e a gostar de ler, a realizar uma leitura crítica da realidade; elas irão apenas se transformar em “tarefeiros do autor”.

Pode, enfim, contribuir para a “aquisição dos comportamentos de língua e pensamento” por meio da imitação, mas, certamente, não garante uma leitura crítica e transformadora da realidade, tornando paradoxal a intenção de, com todos esses artifícios, despertar o prazer de ler e escrever (MORTATTI, 2018, p.26).

Ao defender a linguagem como lugar de interação humana e social, Mortatti (2018), também acredita em um trabalho com leitura e escrita baseado no uso social e real da língua.

Leitura e literatura são fenômenos sociais relacionados às condições de emergência e utilização de determinados escritos, em determinada época. Leitura e literatura são, nesse sentido, formas de conhecimento, tornando-

se necessário pensá-las do ponto de vista de seu funcionamento sócio-histórico (MORTATTI, 2018, p.33).

O trabalho com leitura e escrita na escola, tendo como referência a perspectiva discursiva de alfabetização, deve se fundamentar na produção de significado para as crianças e, portanto, deve privilegiar momentos em que as crianças experimentem essas práticas no seu uso social. A linguagem, segundo Vigotski (2007), é essencial no desenvolvimento das funções psicológicas superiores e, portanto, constitui o próprio sujeito.

A fim de demonstrar como esses conceitos teóricos podem ser utilizados na prática da sala de aula, iremos apresentar, a seguir, práticas de leitura e escrita em um contexto educacional freinetiano, relacionando esta prática pedagógica com a perspectiva discursiva de alfabetização.

Capítulo III - Do encontro com os sujeitos e suas elaborações

No presente capítulo, buscaremos aproximações e divergências entre a concepção freinetiana de alfabetização e a perspectiva discursiva por considerarmos que muitas das práticas freinetianas são discursivas. No entanto, faz-se necessário apresentar, antes, a pesquisa de campo realizada: o campo de pesquisa e o processo de produção.

3.1 Uma pesquisa de campo

Para complementar a pesquisa bibliográfica do presente trabalho, optou-se pela realização de uma pesquisa de campo. Como o objetivo do trabalho é analisar as práticas de leitura e escrita na Pedagogia Freinet, escolhemos acompanhar duas turmas de 1º ano do Ensino Fundamental I em uma escola particular em Campinas que é referência na prática pedagógica freinetiana.

A instituição escolhida adota os princípios freinetianos na sua atividade educacional diária, o que nos foi de grande interesse, pois conheceríamos assim, como o método natural da aprendizagem da escrita se desenvolve na rotina de uma turma de 1º ano.

Como já mencionado anteriormente, Freinet apresentou diversas críticas ao método tradicional da aprendizagem da escrita. Observando e acompanhando a prática de um professor freinetiano, foi possível notar como a consumação desta nova forma de ensinar se torna uma constante crítica ao método tradicional.

A seguir, apresentaremos as condições de produção da pesquisa, assim como o procedimento de produção de dados.

3.1.1 Condições de produção da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola particular de médio porte que atende basicamente famílias de classe média, além de uma quantidade considerável de filhos de funcionários. A escola tem um total de 428 alunos, e conta com 26 professores titulares e 8 professores auxiliares.

A escola funciona em dois períodos: matutino e vespertino. As crianças que estudam de manhã iniciam o período às 7h45min e encerram o mesmo às

12h15min. As crianças que estudam à tarde iniciam o período às 13h15min e encerram o dia às 17h45min.

Seguindo os princípios freinetianos, a escola apresenta um ambiente natural, que propicia o contato íntimo das crianças com a natureza e seus elementos. Entretanto, atualmente, o espaço ao redor da escola tem muitos prédios residenciais em construção, o que está limitando o ambiente natural e inserindo mais elementos do ambiente urbano. Apesar disso, a escola procura sempre manter a natureza próxima às crianças, realizando diversos trabalhos com as mesmas para plantação de árvores e plantas na escola. Vale destacar também que essas obras ao redor da escola tem se tornado campo de estudo para as crianças, que procuram entender melhor essa relação entre ambiente urbano e rural.

Segundo Freinet (2001), esse ambiente natural permite que a criança aprenda através da experiência tateada. Explorando o ambiente e os materiais da escola, a criança sente a íntima relação da escola com a sua vida. As crianças trazem para a escola seus interesses e suas necessidades, e através do ambiente e dos materiais oferecidos pela escola, elas desenvolvem um trabalho, conjuntamente com o professor, para satisfazer essas exigências da vida. Aqui se destaca o que Freinet nomeia de “complexo de interesses”.

A escola tradicional afirmava a impossibilidade de uma solução prática. Por isso, ela recomendava que se evitasse, se esquivasse esse complexo. E ela o fazia, fechando prudentemente para a vida ambiente as portas da escola, reprimindo a necessidade de expressão da criança, limitando a atividade-seja ela manual ou intelectual- apenas aos problemas mais ou menos arbitrariamente esquematizados, cuja solução tínhamos antemão (FREINET, 2001, p.93).

Tendo em vista a importância do contato da criança com a natureza na Pedagogia Freinet, a escola da pesquisa de campo possui muitas árvores e ambientes abertos. Em conjunto com esses ambientes naturais, a escola é formada por quatro espaços que se diferenciam em razão da etapa educacional atendida e do objetivo pedagógico.

Há um espaço destinado à Educação Infantil, composto por três salas que se direcionam para uma varanda em comum, um pátio e um parque. A sala do Maternal atende crianças de 2 a 4 anos; a sala do Infantil-pré atende crianças de 4 a 5 anos; e a sala do 1º ano, considerada como parte da Educação Infantil, atende crianças de 6 a 7 anos. Há uma turma de cada sala por período (manhã e tarde).

O pátio é composto por três mesas coletivas destinadas ao lanche coletivo das turmas, e este espaço também é destinado às brincadeiras das crianças. O parque com tanque de areia é o lugar predileto das crianças, onde elas passam grande parte do período trabalhando através das brincadeiras.

Há também um espaço destinado ao Ensino Fundamental I – 2º ao 5º ano, com uma sala para cada turma. Como na Educação Infantil, também tem apenas uma turma por sala em cada período. As crianças do Ensino Fundamental têm dois pátios destinados a brincadeiras.

Há outro espaço destinado ao Ensino Fundamental II – 6º ao 9º ano, com uma sala para cada turma por período. Próximo às salas, há um pátio chamado pela escola de “Espaço Freinet”, usado por toda a escola para brincadeiras e eventos. Há também uma quadra usada para as aulas de Educação Física e esportes das crianças.

O quarto e último espaço é destinado as crianças que ficam na escola por período integral. Um ambiente espaçoso composto por três salas diferentes, uma com mesas e computadores, destinada para o momento de realização das lições das crianças; outra com televisão e colchões destinada ao momento de descanso; e a última sala com brinquedos.

A seguir irei descrever um pouco da rotina observada nas salas de 1º ano, foco da minha pesquisa de campo.

Acompanhei duas turmas, que possuem um nome, escolhido no começo do ano: a Turma dos Detetives de Raios (período da manhã) é formada por 23 crianças, com idade entre 6 e 7 anos, um professor titular e uma professora auxiliar; a Turma dos Índios (período da tarde) é formada por 20 crianças, com idade entre 6 e 7 anos, uma professora titular e uma professora auxiliar. Mais adiante, explanarei mais detalhes sobre as turmas.

Logo que chegam à escola, as crianças formam uma roda no chão para o primeiro momento do dia: a Roda Inicial. Trata-se do encontro do professor com as crianças para a organização da rotina. No momento de roda as crianças também contam novidades e interesses, e o professor acolhe todas as falas e as registra no Livro da Vida. Todas as decisões que envolvem a turma são decididas neste momento inicial.

Na roda, o professor e as crianças organizam os Ateliês. Algumas vezes o professor traz uma proposta de trabalho para a turma, dando continuidade ao projeto

em desenvolvimento. Entretanto, muitas vezes, a proposta de trabalho surge na Roda Inicial: as crianças falam dos seus interesses, surge um tema novo de estudo, a conversa se estende, as crianças estão envolvidas... E então o professor propõe uma atividade relacionada a essa conversa. Aqui notamos um trabalho com significado, um dos princípios da Pedagogia Freinet.

Podemos dizer que, principalmente na Educação Infantil, o planejamento do trabalho surge na própria roda.

não achamos que devíamos deixar as crianças irem exclusivamente ao sabor de suas tendências e de suas fantasias individuais. Seria enganá-las sobre a vida e suscitar um desequilíbrio que, mais cedo ou mais tarde, às oporia as exigências do ambiente natural ou social...

Nosso papel é de adaptar ao máximo a eminência incontestada da personalidade humana às necessidades da vida em comum, mesmo se essas necessidades às vezes nos parecem ilógicas e insensatas. Elas existem, e essa realidade não poderia ser indiferente a nosso comportamento pedagógico (FREINET, 2001, p.78-79).

O professor, junto com as crianças, abre mais de um Ateliê e os pequenos podem escolher em qual deles irá trabalhar naquele dia. Vale destacar que o professor está sempre atento a essas escolhas, orientando as crianças em suas decisões. Conhecendo cada uma das crianças e suas necessidades, o professor tem o papel de mostrar qual trabalho é importante para elas naquele momento. Algumas vezes, a criança escolhe um Ateliê que faz com frequência e que está na sua zona de conforto. Nestes casos, o professor ajuda a criança a escolher outro trabalho, um que seja importante para o seu desenvolvimento.

Diversas atividades acontecem ao mesmo tempo. Não mais a simultaneidade de todos fazerem a mesma coisa ao mesmo tempo: temos, nesta forma de organizar o trabalho no espaço/tempo da sala de aula, a possibilidade de atender às diferentes necessidades e interesses das crianças. Todos fazendo diferentes trabalhos ao mesmo tempo, cada um segundo suas necessidades, possibilidades e interesses – inverte-se a ideia de simultâneo para um “tudo ao mesmo tempo agora” (FERREIRA, 2015, p.160).

Às vezes o professor abre apenas um Ateliê, e assim as crianças trabalham coletivamente em uma atividade, que dá continuidade ao projeto da turma.

Os Ateliês envolvem principalmente trabalhos de leitura e escrita, de matemática e de artes, sendo que as outras áreas de estudo (geografia, história, ciências naturais) estão integradas em todas as atividades.

No trabalho de leitura e escrita, as crianças fazem Textos Livres com desenho, Fichário de Leitura (fichas elaboradas pelo Movimento da Escola Moderna), ditado mudo, e outras atividades que envolvem o uso social da escrita- tais instrumentos pedagógicos e atividades serão retomados na análise dos dados desta pesquisa.

No trabalho com a matemática, as crianças fazem contas com tampinhas de garrafas, e usam as operações para resolver problemas que aparecem na rotina da turma. Também há na sala um Fichário de Numeração-operações (fichas elaboradas pelo Movimento da Escola Moderna), que apresentam às crianças exercícios que envolvem a lógica matemática.

Os trabalhos que envolvem a arte são os mais abrangentes. As crianças fazem desenhos e pintam com materiais diferentes, fazem construção com sucata, entre tantas outras atividades que são fundamentais nesta faixa etária.

Segundo Freinet (2001), através do trabalho, a criança conquista o mundo: “Essa conquista se efetua pelo trabalho, que é a atividade pela qual o indivíduo satisfaz suas grandes necessidades fisiológicas e psíquicas, para adquirir a força que lhe é indispensável para a realização de seu destino” (p.28).

Após o trabalho nos Ateliês, as crianças arrumam a sala. Ao guardar os materiais usados, limpar o espaço que sujaram, as crianças estão trabalhando e, ao mesmo tempo, estão valorizando e cuidando de um espaço coletivo, um espaço de cada uma delas.

Depois do momento de arrumação, as crianças lavam as mãos e se dirigem ao lanche coletivo. Uma criança traz o lanche, preparado por ela e familiares, para a turma toda. É um espaço de estímulo à alimentação saudável, respeito ao gosto do outro, conhecimento da cultura do outro, e um espaço ativo de cooperação. A criança que trouxe o lanche escolhe dois ajudantes, que o ajudarão no momento de servir os outros amigos.

Após este momento, as crianças escovam os dentes e vão para o parque. Neste espaço as três turmas de Educação Infantil se encontram, e acontece uma integração entre as crianças e os professores, muita valorizada pela escola.

Depois de brincar bastante, as crianças arrumam o espaço do parque, voltam para a sala e se organizam na Roda Final. A turma conversa sobre o dia, sobre as coisas boas que aconteceram e sobre as situações de conflito, as crianças dão suas

opiniões e se despedem do professor e dos amigos. Muitas vezes, o professor faz a leitura de uma literatura infantil para as crianças.

Em alguns dias da semana, as crianças têm aulas específicas: Música, Educação Corporal e Biblioteca. Essas aulas são dadas por outros professores e são encaixadas na rotina da turma.

A seguir, apresentaremos o procedimento de produção dos dados da pesquisa de campo.

3.1.2 Procedimento de produção de dados

Como já dito anteriormente, realizei a pesquisa de campo em uma escola que fundamenta sua prática nos princípios da Pedagogia Freinet. Acompanhei duas turmas de 1º ano a fim de analisar o trabalho com leitura e escrita em um contexto educacional freinetiano.

As observações foram feitas de março de 2018 até a primeira quinzena de novembro do mesmo ano, exceto no mês de julho, momento de férias das crianças e professores. Realizei esse trabalho de observação diariamente, estando presente na escola nos dois períodos de seu funcionamento (manhã e tarde), participando da rotina da Turma dos Detetives de Raios e da Turma dos Índios. Com isso pude acompanhar grande parte do desenvolvimento das crianças em relação à escrita.

Nos anos anteriores a esta pesquisa, realizei dois cursos sobre a Pedagogia Freinet e fiz dois estágios obrigatórios do curso de graduação da Unicamp nesta escola, e assim já conhecia um pouco os profissionais e as práticas desenvolvidas. Devido a esta minha proximidade com a escola, pude me envolver completamente com a pesquisa, participando da rotina das turmas e observando de perto o trabalho de um professor freinetiano.

Os dados foram registrados em um caderno de campo, onde documentei principalmente o trabalho com leitura e ^{escrita} observado e as intervenções dos professores. Neste diário também teci relações com a bibliografia estudada, relacionando a prática observada com a perspectiva discursiva de alfabetização.

No próximo tópico, discutiremos as aproximações e distanciamentos entre o método natural de escrita e a perspectiva discursiva de alfabetização, e logo em seguida, a análise dos dados da pesquisa de campo.

3.2 O método natural freinetiano e a perspectiva discursiva de alfabetização

É a caminhar que a criança aprende a andar; é a falar que a criança aprende a falar; é a desenhar que aprende a desenhar. Não cremos que seja exagero pensar que um processo tão geral e tão universal deve ser igualmente válido para todos os ensinamentos, incluindo os escolares e foi com esta convicção e esta certeza que realizamos os nossos métodos naturais cujo valor os cientistas tentam contestar (FREINET, 1977, p.14).

Freinet embasa toda a sua teoria pedagógica no que ele chama de “método natural”. Para ele, a criança, em constante contato com a natureza, em um exercício de tentativas, acertos e erros, constrói seu conhecimento. A experiência é um fator fundamental na obra de Freinet, e é através dela que a criança se desenvolve.

Freinet (1977) também acredita que a criança aprende a escrever, escrevendo, e através da prática social da escrita, possibilitada pelos instrumentos pedagógicos, a criança apreende esse instrumento cultural. Nessa direção Vigotski e Luria (1998) acreditam que a criança deve aprender uma escrita com sentido e com significado. Ou seja, os autores enfatizam a importância do aprendizado da escrita ocorrer em um ambiente de comunicação real e que priorize a função social da mesma.

Smolka (2000), autora fundamental para entendermos a perspectiva discursiva de alfabetização, afirma que a criança aprende a escrever através das interações pessoais. Para ela, a escrita trata-se de um momento discursivo e, portanto, só pode ser entendida na relação interpessoal: eu escrevo o que?, para que?, quando?, para quem?, como? e onde?.

A seguir, apresentaremos as aproximações e distanciamentos entre o método natural freinetiano e a perspectiva discursiva de alfabetização. Acreditamos que esses apontamentos serão fundamentais para entendermos, posteriormente, a análise dos dados da pesquisa de campo.

3.2.1 Aproximações

Freinet, na sua prática como professor primário, notou a insuficiência do método tradicional e, através dessa crítica, criou, na prática, uma nova teoria pedagógica.

A passagem da prática da escola tradicional, baseada na autoridade do professor, para a prática da Escola Moderna, fundamentada na livre

expressão infantil, é no entanto sempre possível para o professor que sentiu a necessidade de uma renovação pedagógica (FREINET, 1975, p.115).

A principal crítica de Freinet à escola tradicional é que ela possui métodos com finalidades e modos de trabalho que se distanciam da vida das crianças, do meio não escolar, o qual Freinet (1977) nomeia de “meio vivo”.

É a própria existência deste meio escolar, tal como existe, que consideramos irracional, retardatária, perigosamente defasada em relação ao meio social e vivo contemporâneo, e impotente, por este facto, para facilitar e preparar a educação bem compreendida que formará na criança o homem de amanhã, consciente dos seus direitos, mas também capaz de cumprir os seus deveres no mundo que deve construir e dominar (FREINET, 1977, p.39).

Ao defender a relação profunda entre escola e vida, Freinet (1977) propõe o método natural que, segundo ele, é a própria manifestação dos processos de vida. O método natural freinetiano se fundamenta na “tentativa experimental” que “continua a ser o processo maior da investigação e do conhecimento científico em todos os domínios” (p.25).

Segundo Freinet (1977), a necessidade de procurar e conhecer é inata em todos os seres vivos. A criança, inserida em um ambiente escolar que tem relação com a sua vida, sente uma “motivação verdadeira e profunda” para explorar o conhecimento.

Pela vida e pela experiência, são apresentados à criança problemas integrados no processo da vida. Ela resolve-os pelos seus próprios meios ou com a ajuda do professor. O essencial é que ela triunfe sabendo que este triunfo não é mais que um patamar que lhe permitirá ir mais longe quando a técnica aprendida tiver passado ao automatismo (FREINET, 1977, p.29).

Através da tentativa experimental, realizando diversas tentativas, a criança apreende aquilo que obteve sucesso e constrói assim suas “Técnicas de vida”.

Esta energia potencial perpetua-se em todo o ser por uma *técnica de vida*, cuja diferenciação é uma das características da espécie e sem a qual a criatura não poderia viver, nem defender-se, nem reproduzir-se; sem a qual se extinguiria este impulso tenaz, que a empurra para frente, no sentido da realização do seu ciclo de vida (FREINET, 1977, p.33).

Em relação à aprendizagem da leitura e da escrita, Freinet (1977) também critica o método tradicional, o qual defende uma alfabetização mecânica, baseada no ensino das letras, dos fonemas e das regras gramaticais. Para o educador, “não

existe qualquer relação entre o conhecimento das regras de gramática e a prática correcta da língua” (p.49). Ao tratar a língua como código, o método tradicional ensina as crianças apenas a decodificar os sinais gráficos. “A criança sabe decifrar, mas não sabe ler, porque não traduz as palavras em pensamento” (FREINET, 1977, p.51).

Freinet também acredita que a criança aprende a escrever através da experiência.

Resulta deste raciocínio de experiência e de bom senso que, em vez de ensinar a redacção partindo das regras gramaticais e sintácticas e da construção das frases, é mais normal e mais eficaz assentar no exercício sintético e vivo. É o que nós realizamos com o nosso método natural. (FREINET, 1977, p.49).

A criança tem a necessidade de se expressar e de ser comunicar, e mediante os instrumentos pedagógicos freinetianos, a criança apreende a escrita no seu uso social. “Os nossos alunos escrevem textos quando têm vontade de escrever, quando estão inspirados, quando um acontecimento ou um facto os impressionou, quando sentem a necessidade espontânea de desabafar” (FREINET, 1976, p.56).

Através do Desenho Livre, do Texto Livre, da Correspondência e do Jornal Escolar, a criança experimenta a escrita com seu valor de uso, e passa a compreender a função comunicativa da linguagem.

Vigotski (2007) também critica a aquisição mecânica da escrita pelas crianças. Para ele, a escrita consiste em um sistema simbólico, e assim, não pode ser alcançada de maneira puramente mecânica.

A escrita trata-se de um objeto cultural, ou seja, uma prática social à qual a criança vai se apropriando no seio das suas relações sociais. Sendo um sistema simbólico, a escrita consiste em um signo auxiliar para a memória, e possibilita a ampliação da capacidade humana de registro e comunicação (LURIA, 1998).

As crianças vivem em um mundo letrado, onde a escrita faz parte da cultura. A escrita, então, precisa ser aprendida em seu funcionamento e precisa ser significativa para as crianças. “De acordo com a teoria histórico-cultural, os bens culturais só fazem sentido para o homem, se aprendidos em seus usos sociais, e é dessa forma que a língua precisa ser aprendida: em funcionamento” (BUSCARIOLO, 2015, p.89).

Luria (1998) afirma que o desenvolvimento da escrita na criança se inicia bem antes dela entrar na escola, e que ela já passou por inúmeras tentativas de escrita antes de entender a escrita convencional. A alfabetização seria então, um novo período de elaboração da escrita, que não pode desconsiderar a escrita primitiva da criança.

Na perspectiva histórico-cultural, o professor tem um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem. O conceito de mediação desenvolvido por Vigotski consiste em um elemento a mais na relação entre sujeito e objeto. O sujeito só se desenvolve na interação com a cultura e a aprendizagem é um fenômeno essencial para esse desenvolvimento.

A partir dos pressupostos centrais dos estudos de Freinet e Vigotski, é possível estabelecer um diálogo entre eles, no que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem escrita na criança. Ambos consideram a importância da compreensão pela criança da função social da escrita.

Para Freinet, a escrita trata-se de um processo que deve ser aprendido naturalmente, e Vigotski destaca a aprendizagem como um evento histórico e cultural.

Ao usar o termo natural, Freinet não contradiz a ideia de cultura, como produção humana defendida por Vigotski, ele não defende um 'brotar espontâneo', ele destaca o natural, em sua teoria, como uma relação de rejeição ao mecanicismo, à escolástica, não negando as relações como constitutivas do desenvolvimento humano (BUSCARILOLO, 2015, p.155).

Ambos os autores fundamentam suas teorias no materialismo histórico-dialético de Marx e, portanto, defendem a formação histórica, cultural e social do homem.

Através de sua proposta pedagógica, Freinet tinha por objetivo construir uma escola do e para o povo, e acreditava que este objetivo seria alcançado por uma mudança concreta na sala de aula. O poder transformador da educação, presente na obra de Freinet, tem como base a teoria marxista.

A noção de trabalho, um dos eixos centrais da pedagogia freinetiana, também se fundamenta no materialismo dialético. Através do trabalho, o homem se constitui como sujeito, compreende a realidade e constrói relações com os outros. O trabalho como produção humana tem significado na vida das crianças, o que se encaixa perfeitamente na relação entre escola e vida, essencial na teoria de Freinet.

Vigotski (2007), também influenciado pelas ideias marxistas, defende que o homem desenvolve funções psicológicas superiores através das relações sociais e que, através do trabalho, ele transforma a natureza e a si mesmo.

Outra aproximação entre os dois autores é em relação à função do professor na aprendizagem da escrita. Freinet destaca o papel do outro mais experiente na aquisição da linguagem pela criança, o que se aproxima do conceito de mediação proposto por Vigotski.

Vigotski afirma a importância de *ensinarmos* a escrita através de “métodos naturais”, apesar de defender a escrita como *produção humana*, e parte da cultura, enfatizando que essa não “desabrocha” espontaneamente. Freinet, por sua vez, propõe o *Método Natural da Escrita*, e apesar de nomear esse método como “natural”- o que *a priori* nos faz inferir certo espontaneísmo-, ele não ignora e nem exclui a importância do outro para a aprendizagem da escrita pela criança... Ele marca sua posição antagônica aos métodos tradicionais, cartilhescos, que, na maioria das vezes, tiram o protagonismo do educando do processo de apropriação da linguagem escrita (BUSCARIOLO, 2015, p.87).

Em uma sala de aula Freinet, a criança encontra diversos modelos de escrita: o professor escreve no Livro da Vida em roda, os Textos Livres mais votados são corrigidos e expostos, o Jornal Escolar circula toda semana na escola, e os próprios materiais coletivos da sala são organizados em potes com os respectivos nomes, entre tantos outros exemplos. Além disso, em uma sala Freinet, as crianças estão em níveis diferentes da escrita, o que é muito proveitoso, pois as crianças que estão escrevendo melhor ajudam as outras, e estas tendem a imitar àquelas. Segundo Freinet (1976), “A criança não aprenderá a escrever correctamente se não tiver constantemente a sua frente a perfeição dos textos manuscritos ou impressos” (p.49).

Vigotski e Luria (1998) também ressaltam a importância da imitação no aprendizado da escrita. Os adultos possuem um jeito de escrever e as crianças os imitam, a fim de realizar também essa prática social.

Na Pedagogia Freinet, após a escrita de vários Textos Livres na turma, as crianças votam naquele que mais gostaram e o mais votado é corrigido coletivamente. Esse momento de correção é muito rico, pois a criança apreende a escrita convencional através de uma forma viva e real, corrigindo um texto escrito por uma criança da turma, o que torna tal aprendizado significativo.

Neste ponto, podemos fazer uma relação com a teoria vigotskiana, pois o autor acredita que a criança se apropria da escrita. A criança pratica a escrita no seu

uso social, e através da mediação do adulto, se apropria deste instrumento cultural. Com a correção do texto em uma sala freinetiana, notamos exatamente esta apropriação da escrita pela criança.

Freinet enfatiza a importância de respeitarmos o texto da criança, fonte de sua livre expressão. Smolka (2000), ao defender que o trabalho com leitura e escrita se trata de um momento discursivo, também afirma a importância de respeitar e estimular o “dizer” das crianças. “Nessa atividade, nesse trabalho, nem todo dizer constitui a leitura e a escritura, mas toda leitura e escritura são constitutivas do dizer” (SMOLKA, 2000, p.112).

Em relação à livre expressão observamos outro ponto de aproximação entre as ideias de Freinet e as de Vigotski. A livre expressão é um dos eixos centrais da prática pedagógica freinetiana, sendo que a criança tem a possibilidade de se expressar através do corpo, do desenho, da fala e da escrita.

Vigotski (2007), ao enfatizar a importância de se trabalhar a linguagem escrita e não apenas a escrita de letras, apresenta a existência de uma pré-história da escrita, explicitando a relevância do gesto, do brinquedo e do desenho neste processo. Ao se expressar através destes três elementos, a criança vai construindo o simbolismo na escrita. Neste processo a criança descobre que pode desenhar a fala.

Na verdade, o segredo do ensino da linguagem escrita é preparar e organizar adequadamente essa transição natural. Uma vez que ela é atingida, a criança passa a dominar o princípio da linguagem escrita, e resta então, simplesmente, aperfeiçoar esse método (VIGOTSKI, 2007, p.141).

Como pudemos notar, há diversas aproximações entre as técnicas Freinet e a teoria vigostkiana. A seguir, apresentaremos alguns distanciamentos entre os dois autores estudados.

3.2.2 Distanciamentos

No processo de escrita do presente trabalho e com a realização da pesquisa de campo, foram observados alguns pontos em que a prática pedagógica freinetiana se distancia da teoria de Vigotski.

Freinet acredita que a criança aprende a escrever naturalmente, fazendo o uso social da escrita. Através dos instrumentos pedagógicos freinetianos, a criança vai apreendendo esse instrumento cultural de forma significativa.

O educador freinetiano possui indispensável papel na aquisição da linguagem escrita pela criança. Como já dito anteriormente, o método natural não exclui o processo de ensino-aprendizagem. “Estamos na verdade de acordo quanto à necessidade de uma aprendizagem. São apenas as normas dessa aprendizagem que nós criticamos” (FREINET, 1977, p.50).

Em relação ao papel do professor na Pedagogia Freinet, Oliveira, A.M. (1995) afirma:

a espontaneidade inicial, embora imprescindível, não é, em si, suficiente para levar a construção de um conhecimento socialmente útil às crianças ... O papel do professor é levar o aluno a uma visão mais rica e complexa do mundo em que vive (p.150).

No processo de aprendizagem da escrita pela criança, o professor se torna o modelo, aquele que utiliza no dia-a-dia a escrita convencional. A criança observa e tenta, a todo o momento, imitar essa escrita do professor.

Como já dito anteriormente, a correção é um dos fatores indispensáveis na Pedagogia Freinet. O professor tem o papel de revelar os erros das crianças a fim de que seu texto seja compreendido por um leitor, concretizando assim a função comunicativa da escrita.

Assim, a função social da escrita - a comunicação - fica evidente: escrevemos nossos textos para contar nossas ideias, nossas histórias, para que o outro possa ler e conhecer um pouco de nós. Vale destacar que existia e existe até hoje um cuidado muito especial com a impressão e publicação dos textos livres das crianças; por isso, esse processo de correção é tão importante (BUSCARIOLO, 2015, p.70).

Apesar de o professor freinetiano realizar diversas intervenções no processo de aquisição da escrita pela criança, e mesmo considerando que essas interferências se aproximam do conceito de mediação desenvolvido por Vigotski, encontramos modestas diferenças, na prática, em relação ao papel do professor.

Na pesquisa de campo, acompanhei duas turmas de primeiro ano do ensino fundamental. Neste primeiro contato escolar das crianças com a prática da escrita, observamos um trabalho mais livre.

As crianças são apresentadas à prática do Texto Livre e começam a fazer uso deste instrumento freinetiano. O professor também começa a pedir para as crianças escreverem em diversas situações, mesmo que elas ainda não tenham apreendido este instrumento cultural.

Entretanto a criança tem a liberdade de “escrever do seu jeito”. Essa expressão, muito usada em uma sala de aula freinetiana, demonstra com clareza que nesta primeira etapa do ensino fundamental, a criança não tem obrigação de escrever corretamente. Além disso, em um primeiro momento, o professor não irá corrigir essa escrita livre da criança, para que ela possa explorar livremente este novo instrumento, até então inexplorado.

Resgatando o conceito de mediação desenvolvido por Vigotski, notamos o importante papel do professor no processo de ensino-aprendizagem. A criança só irá se apropriar dos instrumentos culturais e só conseguirá utilizá-los de forma controlada e intencional através da mediação do outro (OLIVEIRA, M.K.,1993).

Em relação à aquisição da escrita pela criança, na concepção histórico-cultural da linguagem, o professor tem o papel de alfabetizar; não do modo tradicional, que entende a escrita como código; mas de forma discursiva. O professor não nega o conhecimento às crianças, e o ensino ocorre independente da maturação biológica.

Na Pedagogia Freinet, o professor também alfabetiza de forma discursiva, mas a mediação no processo de aquisição da escrita ocorre mais tardiamente. Ou seja, num primeiro momento, o professor não realiza intervenções diretas, e deixa com que as crianças explorem a escrita. Utilizando a escrita socialmente, em contextos em que a função comunicativa da linguagem se destaca, as crianças conhecem livremente esse objeto cultural.

As crianças são autorizadas a “escrever do seu jeito”, e com isso, se sentem confortáveis para assumir o papel de autoras. Num primeiro momento, o professor evita corrigir essa escrita, e deixa com que a criança, aos poucos, vá descobrindo a forma convencional.

Neste ponto, observamos uma diferença, um distanciamento, entre a prática pedagógica freinetiana e a teoria proposta por Vigotski. Na Pedagogia Freinet, inicialmente, a mediação no processo de aprendizagem da escrita, é menos evidente, diferente da importância que a mediação tem, em qualquer etapa educacional, na teoria vigotskiana.

Entretanto, podemos concluir que, apesar dessa diferença encontrada, na prática, entre as duas teorias estudadas, constatamos que há mais aproximações do que distanciamentos. Ambas as teorias priorizam um trabalho com leitura e escrita

em um contexto que enfatize a função comunicativa da linguagem, o que venho dar relevo nesta pesquisa.

Tendo em vista o exposto, a seguir, apresentaremos a análise dos dados da pesquisa de campo.

3.3 Análise dos dados

Todo indivíduo quer ter sucesso. O fracasso é inibidor, destruidor do ânimo e do entusiasmo...

Sim, mas podemos praticar uma pedagogia que permita às crianças terem sucesso, apresentarem trabalhos feitos com amor, realizarem pinturas ou cerâmicas que são obras-primas, fazerem conferências aplaudidas pelo auditório.

É toda a fórmula da Escola que devemos mudar, e também o papel do educador que, em lugar de ser exclusivamente um censor, saberá promover seu papel eminentemente de apoio (FREINET, 1973, p.18).

A Pedagogia Freinet é uma pedagogia do sucesso, em que a criança se desenvolve através dos seus êxitos. Pude notar esse princípio freinetiano na pesquisa de campo, e apresentarei a análise dos dados tendo em vista este fundamento.

Como já mencionado, acompanhei duas turmas de 1º ano: a Turma dos Detetives de Raios e a Turma dos Índios. A Turma dos Detetives de Raios, período da manhã, tem 23 crianças e dois professores. Dentre as crianças, há duas com condições especiais: uma tem Síndrome de Down e outra tem Autismo. Trata-se de uma turma muito acolhedora, divertida e cheia de curiosidade e ideias novas.

A Turma dos Índios, do período da tarde, tem 20 crianças e dois professores. Dentre as crianças, há duas com condições especiais: uma tem Síndrome de Down e outra tem uma deficiência motora devido a um derrame no primeiro ano de vida. Trata-se de uma turma cheia de energia, que ama descobrir coisas novas, brincar e fazer experiências com elementos da natureza.

Os nomes das turmas são decididos no início do ano através de votação. O nome escolhido acaba direcionando todos os trabalhos e projetos da turma. Tendo acompanhado as duas turmas, posso afirmar que o nome escolhido para cada uma delas representa perfeitamente a turma e seus interesses.

Na sala do 1º ano há um alfabeto móvel, uma lousa pequena de giz, mesas coletivas de quatro cadeiras, e armários com diversos materiais coletivos organizados e identificados pela escrita. A lousa é usada principalmente pelas

crianças, onde brincam e fazem desenhos, mas também é usada para a explicação de atividades pelo professor e para a colocação da data.

Na rotina da turma, duas caixas de madeira são muito usadas: uma de “Atividades acabadas” e outra de “Atividades inacabadas”. Seguindo o princípio freinetiano de que cada criança tem seu tempo e seu ritmo de trabalho, as crianças não precisam terminar os trabalhos começados. Quando isso ocorre, essas atividades vão para a caixa de inacabados, e são retomadas em outro momento.

Cada criança tem um caderno individual, onde algumas das atividades feitas são coladas ou registradas; quando isso ocorre, as crianças colocam o cabeçalho no caderno (cidade, dia, mês e ano), copiando a escrita do professor na lousa. Entretanto, a maioria do trabalho das crianças não é feito no caderno, e é guardado em uma pasta individual, que é entregue à família no final do semestre.

Segundo Freinet (2001), o mobiliário da sala é fundamental para o desenvolvimento da Pedagogia Freinet. A criança precisa de um local organizado e de um espaço que ela possa se apropriar. Com os materiais a sua disposição, pode explorá-los das mais diversas formas e tornar aquele espaço, dela.

Freinet (2001) também fala da importância da exposição dos trabalhos das crianças. Ao expor suas produções na sala, valorizamos seus trabalhos, e possibilitamos a apropriação do espaço pelas crianças. Além disso, as crianças conseguem se comunicar através dos trabalhos feitos e expostos, e assim garantimos essa necessidade infantil.

Essa valorização dos trabalhos das crianças é encontrada na escola da pesquisa de campo, em que a sala é decorada com as mais diversas produções das turmas.

A seguir, descreveremos o trabalho com leitura e escrita realizado na escola. Apresentaremos alguns materiais usados no processo de aquisição da escrita pela criança, além de relatar como são usados os instrumentos pedagógicos freinetianos, estabelecendo interlocuções com a perspectiva discursiva de alfabetização.

3.3.1 Fichário de Leitura

O **Fichário de Leitura** é um material que foi feito pelo Movimento da Escola Moderna, que tem como fundamento os princípios da Pedagogia Freinet.

O Fichário de Leitura é composto por 48 fichas de tamanho médio, impressas nas cores pretas e brancas, plastificadas e numeradas. Na parte da frente de cada ficha há um desenho e a explicação do mesmo através da escrita. Na parte de trás, há outro desenho, igual ou diferente o desenho da frente, mas que contém o mesmo elemento principal, e também há três alternativas escritas, uma que explica o desenho e as outras que têm mudanças em algumas palavras.

O Ateliê de Fichário de Leitura funciona da seguinte forma: a criança pega a ficha número 1; em uma folha em branco, copia o desenho da ficha e copia sua escrita; depois vira a ficha, e tenta encontrar qual a alternativa certa, tendo em vista as informações retiradas da parte da frente.

A finalidade do Fichário de Leitura é fazer com que as crianças desenvolvam a leitura através da memória. Ou seja, ao copiar o desenho e sua representação pela escrita, as crianças observaram as letras usadas, assim, ao virar a ficha e encontrar o mesmo elemento principal do desenho, descobrem a alternativa certa ao terem memorizado as letras usadas pouco antes.

Para exemplificar: na ficha número 2, na parte da frente, há um desenho de um camelo, e embaixo está escrito “um camelo”. Após desenhar um camelo em uma folha e copiar a escrita (“um camelo”), a criança vira a ficha. Na parte de trás, há um desenho de um camelo andando de bicicleta, e há três alternativas: “O cavalo anda de bicicleta.”, “O cachorro anda de bicicleta.”, “O camelo anda de bicicleta.”. Como a criança observou e copiou a palavra camelo anteriormente, segue este segundo desafio, que mesmo não sabendo ler, a criança consegue identificar a alternativa certa, pois encontra a palavra camelo em uma das frases. Como dito anteriormente, as fichas tem por objetivo fazer com que a criança consiga ler por memorização. Ao darmos uma imagem para a criança, e uma escrita embaixo, ela sabe o que está escrito ali, mesmo sem saber ler. Assim consegue adivinhar qual a alternativa certa através da memorização de uma das palavras.

Seguindo a numeração das fichas, o nível de dificuldade aumenta. Na ficha número 7, por exemplo, na parte da frente, tem um desenho de uma tevê quebrada, e embaixo está escrito “A tevê está quebrada.”. Na parte de trás, tem o mesmo desenho e três alternativas: “A **te**vê está **que**brada.”, “O **pu**rê está **que**imado.”, “A **te**vê está **guard**ada.”. As letras que coloquei em negrito e sublinhei estão pintadas na ficha, e assim, não conseguimos identificar a letra. Esta ficha exige mais da

criança, pois ela não consegue ver todas as letras e tem que se apoiar na memória das outras letras para identificar a alternativa correta.

Quando a criança está aprendendo a ler e a escrever, realiza uma leitura mais lenta, lendo sílaba por sílaba. Os adultos fazem uma leitura contínua e não param em todas as sílabas, pois não precisam ler todas as letras para saber qual a palavra escrita. Realizamos uma leitura por memorização, e ao ler apenas algumas letras da palavra, já identificamos seu significante. O Fichário de Leitura tenta desenvolver essa leitura nas crianças.

Podemos estabelecer uma relação deste instrumento com a concepção histórico-cultural da linguagem. Para Vigotski e Luria (1998), a escrita é um instrumento cultural usado para a comunicação. Através de “signos auxiliares”, conseguimos transmitir e recordar ideias. Os autores afirmam a importante função mnemônica da escrita. “A verdadeira essência da memória humana esta no fato de os seres humanos serem capazes de lembrar ativamente com a ajuda de signos” (VIGOTSKI, 2007, p.50).

Ao copiar uma palavra ou expressão que representa o desenho, as crianças estão fazendo um exercício de registro. Quando se deparam com três frases com signos ainda estranhos a elas, as crianças recorrem à escrita feita e à memória para descobrir a alternativa certa. Neste trabalho percebem a escrita como forma de registro e de auxílio à memória.

Além disso, no estudo experimental de Vigotski e Luria (1998), as crianças são desafiadas a usar lápis para recordar expressões ditadas. Em um dos estágios observados pelos autores, a criança recorre ao desenho para recordar uma ideia. No Fichário de Leitura, as crianças observam isso, que podemos registrar uma ideia de várias formas, através da escrita e do desenho.

Tendo observado o uso deste material freinetiano na prática pude notar o prazer das crianças neste trabalho. As fichas apresentam desenhos com poucos detalhes, mas que chamam a atenção das crianças por se tratarem de situações engraçadas. Além disso, por estarem em um contexto educacional freinetiano, que valoriza o aprendizado da leitura e escrita no tempo individual de cada criança, os pequenos querem e se sentem a vontade para realizar este Ateliê, errando e acertando.

3.3.2 *Ditado Mudo*

O **Ditado Mudo** é outro material presente na rotina das crianças do 1º ano. Trata-se de pequenas fichas plastificadas com imagens coloridas de um lado, e do outro, a escrita sobre o desenho. Um exemplo: a imagem de uma menina na frente da ficha, e atrás, está escrito “menina”.

O Ateliê deste instrumento funciona da seguinte forma: o professor espalha as fichas pela mesa; a criança escolhe uma imagem; tenta escrever o que está representado nela no seu caderno, e depois vira a ficha e vê se escreveu corretamente. Se sua escrita estiver errada, a criança copia o escrito certo, sem apagar o seu.

Trata-se de outro material em que as crianças gostam de trabalhar. Quando várias crianças escolhem este Ateliê, a mesa de trabalho se torna um espaço de troca e de ajuda. Além disso, quando as crianças acertam a escrita, ficam muito felizes, e bastante seguras para continuar suas tentativas de escrita.

3.3.3 *Texto Livre com Desenho Livre*

O Desenho Livre e o Texto Livre são instrumentos pedagógicos criados por Freinet que têm como fundamento a livre expressão e a necessidade de comunicação da criança.

será que os produtos da expressão livre e da intuição poderão florir nas classes primárias e integrar-se no nosso quadro metodológico normal? ... Oferecerá a fantasia das primeiras realizações uma base possível para a aquisição das técnicas? Ou deveremos, a certa altura, abandonar esses jogos supostamente gratuitos para enfrentar os deveres áridos e decepcionantes da vida? (FREINET, 1977, p.20).

Na escola da pesquisa de campo, o Desenho Livre é muito usado e valorizado no trabalho com as crianças da Educação Infantil. Segundo Freinet (1977) a criança aprende a se expressar pelo desenho através da tentativa experimental, processo que será transferido para a aprendizagem da escrita. Entretanto, segundo Freinet (1977), a prática de Desenho Livre não deve ser substituída pela escrita, e as duas formas de expressão infantil devem coexistir em uma escola freinetiana.

Desenho, primeira etapa da escrita. Pretendem impor à criança esta caligrafia fria e morta que tem de traçar a direito seguindo a linha tracejada

ou estes “O” que devem ser regulares e bem fechados. E têm a ingenuidade de acreditar que só lhes estão a pedir os gestos mais simples. Caminhar direito em cima das pernas, aparentemente também é mais simples do que arrastar-se de gatas ou vacilar entre duas cadeiras antes de andar de pé. A criança não pode traçar com êxito a sua linha recta ou conseguir um oval regular senão depois de ter rabiscado linhas curvas, quebradas, irregulares. E é esta tentativa que lhe dará o domínio elementar que é o fruto dos seus esforços (FREINET, 1977, p.72-73).

No 1º ano do Ensino Fundamental na escola da pesquisa de campo, as crianças continuam a fazer muitos Desenhos Livres, e estes continuam a ser valorizados pelo professor, que expõe esses trabalhos.

Entretanto, nesta etapa educacional, o Texto Livre é introduzido nos Ateliês das turmas. Como as crianças estão explorando livremente essa nova forma de linguagem e estão experimentando a prática da escrita, o Desenho Livre se torna a base para o Texto Livre. Assim, encontramos, na prática, um trabalho de **Texto Livre com Desenho Livre**.

As crianças, quando escolhem fazer esse Ateliê, recebem uma folha com um espaço para o desenho e linhas embaixo destinadas à escrita. Inicialmente, as crianças desenhavam e pintavam, para depois, escrever algo sobre aquela produção artística. O desenho, neste caso, ajuda a criança a desenvolver seu texto.

As crianças são encorajadas a “escrever do seu jeito”. Quando acabam seus textos, levam ao professor, que pergunta o que elas escreveram. As crianças “leem” suas escritas, mesmo que ainda não tenham alcançado esta técnica, e o professor escreve atrás da folha o que foi ditado, a fim de não perder o conteúdo desta livre expressão da criança.

No trabalho com esse instrumento freinetiano, percebi uma intervenção mais direta do professor no segundo semestre deste ano. Ao receber o Texto Livre da criança, o professor propõe uma reescrita, e assim, ao pedir que a criança leia o que escreveu, o professor escreve o texto ditado oralmente, deixando linhas em branco intercaladas com o texto que está escrevendo, a fim de que a criança copie a forma convencional da escrita. Neste caso o professor usa muito a seguinte frase: você escreveu do seu jeito, e está certo, mas vou escrever embaixo do jeito que todos vão entender. E assim, a criança faz um trabalho de reescrita, o que possibilita um trabalho de reflexão e comparação da sua escrita com a do professor.

Buscariolo (2015), pesquisadora e professora freinetiana, demonstra como ocorre essa prática do Texto Livre:

Depois de “escrever do seu jeito”, recorreu, como de costume, a minha intervenção, que se dá através da reescrita. Nesse processo de reescrita, a criança me “conta” o que escreveu. Eu sempre verbalizo para eles que eu não consigo ler todos os “jeitos de escrita”, que eles estão aprendendo e precisam me ajudar, lendo/ contando suas histórias, para que eu possa reescrevê-las de uma maneira que todos possam compreender; construindo, assim, uma relação de confiança, para que a criança se sinta segura em explicitar suas hipóteses sem medo ou cobranças. Depois de minha reescrita, as crianças copiam, logo nas linhas abaixo, seu próprio texto (p.108).

Os Textos Livres das crianças são expostos na sala ou podem compor um álbum da turma, material muito usado pela escola para expor e registrar trabalhos. O professor, a todo o momento, está valorizando essa produção da criança. Retomando uma citação feita, a Pedagogia Freinet é uma pedagogia do sucesso, e assim, a criança precisa ter sucesso, ser valorizada em suas produções, para continuar se desenvolvendo.

A perspectiva discursiva de alfabetização enfatiza a importância de se trabalhar a escrita tendo em vista sua função comunicativa. Podemos afirmar que a prática do Texto Livre muito se aproxima a essa concepção de alfabetização. Em uma sala freinetiana, as crianças têm a liberdade de “escrever do seu jeito” e de escrever quando quiserem e quando sentirem essa necessidade de comunicação. O professor, a fim de garantir essa necessidade infantil, propõe a reescrita, e assim, o texto da criança ganha leitores e interlocutores.

Como dito anteriormente, o desenho, na Pedagogia Freinet, prepara a criança para a prática da escrita e deve continuar se desenvolvendo junto com essa nova forma de linguagem. Vigotski (2007) também revela a importância do desenho no desenvolvimento infantil. Para ele, no processo de aquisição da escrita, ocorre uma transição entre desenhar coisas e desenhar palavras.

3.3.4 Jornal Escolar

O **Jornal Escolar** é outro instrumento freinetiano que possibilita as crianças experimentarem a prática da imprensa. Na Imprensa Escolar freinetiana, as crianças digitam seus Textos Livres para que eles circulem pela comunidade através do Jornal Escolar. Um trabalho com a escrita fundamentado na sua função comunicativa.

Na instituição freinetiana da pesquisa de campo, o professor de 1º ano, algumas vezes, propõe um trabalho de digitação dos Textos Livres: as crianças

digitam seus textos em um computador com a mediação do professor. Entretanto, esses textos não são impressos no Jornal Escolar, chamado pela escola de Informativo. Muitas vezes, com os textos digitados, a turma constrói um álbum.

O trabalho com a Imprensa Escolar inicia-se a partir do 2º ano do Ensino Fundamental, quando as crianças fazem um trabalho frequente de digitação de textos, produções estas que são impressas no Informativo da escola, ou são usadas para outros fins.

O Informativo é um material entregue a todas as crianças às sextas-feiras, com notícias sobre a escola, apresentação de eventos, exposição de trabalhos... um instrumento de comunicação entre a escola e a comunidade escolar.

Os professores da escola têm o costume de ler o Informativo com as crianças. No 1º ano, o Informativo é lido em roda, e as crianças ficam encantadas com os Textos Livres escritos pelas crianças mais velhas. Percebi a fascinação das crianças em ver, concretamente, que elas podem ser autoras.

Notamos a grande relação deste instrumento com a perspectiva discursiva de alfabetização. Vinculado ao Texto Livre, o Informativo da escola concretiza a necessidade de comunicação das crianças. Através deste instrumento, as crianças têm leitores, e o seu “dizer” é valorizado.

O JORNAL É UM TESTEMUNHO DA CRIATIVIDADE INFANTIL. Ele deveria tornar-se hoje um dos instrumentos privilegiados da formação cultural...

A IMPRENSA É O INSTRUMENTO DE VALORIZAÇÃO DO PENSAMENTO ESCRITO DA CRIANÇA:

A página impressa recebe do leitor um *status* particular, que a coloca no nível do texto oficial.

A impressão tipográfica dá ao texto da criança a mesma importância do texto do adulto (RUTH JOFFILY, 1979, p.18).

3.3.5 Lição de casa

No 1º ano desta escola freinetiana, as crianças começam a levar, semanalmente, alguma atividade para realizar em casa. São trabalhos que dão continuidade ao projeto da turma, e que são passíveis de serem realizados sem mediação.

Um exemplo de lição de casa dada no início do ano foi uma folha com espaço para desenho e uma linha embaixo, em que as crianças deveriam pensar em um nome para a turma, desenhar e escrever este nome.

Outro exemplo mais recente foi a proposta de uma construção com sucata, tendo em vista o tema de estudo da turma. Na turma da manhã- Turma dos Detetives de Raios, as crianças fizeram em casa um extraterrestre, já que estavam estudando o sistema solar. Na turma da tarde- Turma dos Índios, as crianças fizeram em casa um peixe, dando continuidade ao estudo sobre a alimentação e práticas indígenas.

A lição não é algo custoso e cansativo para as crianças, é um trabalho que têm significado para elas, já que é continuidade do projeto da turma. As lições contém data para entrega, entretanto, não se trata de uma data fixa; as crianças podem fazer no seu tempo.

O professor recebe essas lições em roda, e faz comentários com a turma.

3.3.6 Trabalho com histórias em quadrinhos

Na escola da pesquisa de campo, as duas turmas de 1º ano seguem por caminhos diferentes, realizando trabalhos e projetos distintos. Entretanto, neste ano, acompanhando o trabalho das duas turmas, pude perceber um tema de interesse em comum: as histórias em quadrinhos.

Na sala há uma caixa com gibis e livros diversos, em que as crianças têm livre acesso para explorar esses materiais de leitura. Tanto a Turma dos Detetives de Raios como a Turma dos Índios demonstrou muito interesse na leitura dos gibis, e os professores das duas turmas acolheram essa necessidade das crianças, trabalhando de modo diferente com o mesmo tema.

Na Turma dos Detetives de Raios, o professor trouxe para as crianças diferentes livros antigos de histórias em quadrinhos, e com eles, conseguiu trabalhar diversos elementos presentes neste gênero textual.

As crianças fizeram a reprodução e ampliação de imagens dos personagens antigos: o professor imprimiu a imagem pequena desses personagens e colocou no canto de uma folha A4, e a tarefa das crianças foi reproduzir esse desenho ocupando toda a folha. Deste trabalho nasceram desenhos maravilhosos, que estão expostos na sala.

Além disso, o professor propôs a invenção de histórias em quadrinhos. Inicialmente a proposta foi construir uma história em quadrinhos usando apenas o desenho. Neste trabalho, as crianças tiveram como referência um livro de história

em quadrinhos que continha só imagens, material apresentado pelo professor, a fim de revelar a possibilidade de construir histórias só com desenhos.

Depois de construir com as crianças os significados dos diferentes balões de falas presentes nos gibis, as crianças inventaram histórias em quadrinhos com falas, utilizando a escrita. O professor também propôs trabalhos em que as crianças tinham que ler uma frase ou expressão dada e desenhá-la em um balão de pensamento.

Mais adiante, o professor trabalhou com as crianças as onomatopeias, muito presente nas histórias em quadrinhos, e fez um trabalho de ditado: ele escrevia na lousa uma situação que gerava barulho, e as crianças tinham que desenhar em uma folha e criar uma onomatopeia para a situação dada. Um trabalho feito com muita alegria e risada pelas crianças.

Na Turma dos Índios, as crianças apresentaram um interesse muito grande pela leitura de gibis. Assim, a professora combinou com eles que antes do momento da Roda Inicial, ela daria um tempo para as crianças explorarem os gibis. Além disso, essa professora sempre abre na semana um Ateliê de leitura, em que algumas crianças ficam em um espaço da sala explorando essas histórias em quadrinhos.

Inicialmente, a professora deixou as crianças explorarem livremente este novo gênero textual. Em alguns momentos, ela pedia para alguma criança ler uma história em quadrinhos. Algumas crianças questionavam, dizendo que não sabiam ler, mas a turma percebeu que era possível ler através das imagens, o que foi feito. As crianças ficaram impressionadas, pois essa leitura possibilita diversas interpretações. Em relação a essa leitura do icônico, Smolka (2000) afirma que ela possibilita diferentes articulações de sentido.

A professora, acolhendo esse interesse das crianças, trouxe, nos momentos de roda, diversos pedaços de história em quadrinhos para trabalharem coletivamente. As crianças se ofereciam para realizar a leitura e juntos tentavam entender o desenvolvimento da história.

Também foram feitos nesta turma trabalhos de invenção de histórias, Ateliê este que envolve o desenvolvimento no desenho e na escrita.

Este foi um dos temas trabalhados este ano com as turmas. Um mesmo interesse que se desdobrou em trabalhos diferentes. Notamos um trabalho com

leitura e escrita que surgiu do interesse das turmas, o que trouxe significado para as crianças.

As crianças utilizaram a escrita com seu valor de uso, em um contexto real de comunicação. As crianças se expressaram livremente através das histórias em quadrinhos, que são materiais impressos que circulam na sociedade. Em relação ao papel da literatura no desenvolvimento das crianças, Smolka (2000) revela:

Porque a literatura infantil, como discurso escrito, revela, registra e trabalha formas e normas do discurso social; ao mesmo tempo, instaura e amplia o espaço interdiscursivo, na medida em que inclui outros interlocutores- de outros lugares, de outros tempos- criando novas condições e novas possibilidades de troca de saberes, convocando os ouvintes/ leitores a participarem como protagonistas no diálogo que se estabelece (p.80).

Aqui notamos outra aproximação da perspectiva discursiva de alfabetização com as práticas de leitura e escrita na Pedagogia Freinet. Ambas trabalham a escrita tendo em vista a interdiscursividade da linguagem.

Considerações finais

Pelo método natural, a criança lê e escreve do mesmo modo, muito antes de estar na posse dos mecanismos de base, porque tem acesso à leitura por outras vias complexas que são as da sensação, da intuição e da afectividade no meio social que dali em diante penetra, anima e ilumina o meio escolar (FREINET, 1977, p.55).

O método natural freinetiano da leitura e da escrita é uma constante crítica ao método tradicional de alfabetização. Ao valorizar um aprendizado com significado e fundamentado no valor de uso da escrita, o método natural coloca o trabalho mecânico da escrita, a decifração dos sinais gráficos, em segundo plano. “O método natural, tanto na leitura como na escrita, é, em primeiro lugar, expressão e comunicação, pela interpretação de sinais escritos, mesmo quando a mecânica está apenas imperfeitamente ajustada” (FREINET, 1977, p.55).

Assim sendo, este método freinetiano muito se aproxima da perspectiva discursiva de alfabetização, que afirma a importância de se trabalhar a escrita discursivamente, tendo em vista sua função comunicativa. Vigotski (2007) defende que a criança deve sentir a necessidade da escrita e, portanto, esta deve ser ensinada como uma atividade cultural complexa, sendo usada socialmente pela criança.

Os ensinamentos da Escola inscrevem-se do mesmo modo de uma maneira definitiva no nosso comportamento, precisamente na medida em que estão ligados à nossa vida profunda, em que correspondem às nossas necessidades imperiosas e inclusive às nossas necessidades de cultura (FREINET, 1977, p.63).

Com a pesquisa de campo, foi possível perceber como o método natural freinetiano da leitura e da escrita se concretiza na prática de uma escola que assume os princípios de Freinet. Em um contexto educacional que valoriza a livre expressão infantil e que faz circular na comunidade as palavras escritas das crianças, encontramos um processo de aquisição da escrita natural e rico. “Pelo método natural a criança consegue ler, sem lição especial e sem *b a ba*, pela vida, no meio escolar e social, servida e reflectida pela imprensa, pela correspondência, pelo desenho e pela expressão sob todas as suas formas” (FREINET, 1977, p.57).

A criança sente a necessidade da escrita, se arrisca a escrever, suas produções são valorizadas e com a mediação do professor, ela obtém sucesso nas suas tentativas e a sua necessidade de comunicação é contemplada. Na pesquisa

de campo notei a vontade das crianças em escrever, elas querem, podem “escrever do seu jeito” e praticam essa escrita livremente, no seu contexto social de circulação.

Quando a criança redige um belo texto, alcançou uma vitória, sua necessidade de comunicação foi atendida. Seu próximo passo, segundo Freinet (1977), é fazer com que esta vitória se torne uma “Técnica de vida”:

veremos agora o nosso aluno ler textos de autores, copiar uma poesia, fazer um fichero dos exercícios que são susceptíveis de melhorar a sua técnica gramatical e sintáctica. O mesmo trabalho que, num ambiente tradicional, seria rejeitado como “Dever” será, num clima vivo e construtivo, realizado com prazer e vantagem (p.66).

Freinet (1973) afirma a importância das crianças terem sucesso: “Faça com que suas crianças sempre tenham sucesso. O tônus do ensino será imediatamente reabilitado” (p.18). Notei exatamente isso nas práticas da escola da pesquisa de campo, o processo de ensino-aprendizagem e a relação professor-aluno mudam completamente quando as crianças são valorizadas nas suas tentativas e conquistas.

Isso não significa que as crianças não erram ou que não passam por dificuldades. Entretanto, o erro não é visto como um fracasso e assim, ele não inibe a criança a realizar novas tentativas. “A criança não teme a dificuldade nem o esforço, desde que sejam motivados” (FREINET, 1977, p.65).

Em relação ao tempo de aprendizagem, na Pedagogia Freinet, cada criança segue no seu ritmo e suas necessidades individuais são respeitadas.

É a condenação definitiva das práticas escolásticas nas quais as crianças fazem, em todos os momentos, exatamente a mesma coisa. É inútil classificar os alunos por turmas ou por cursos, eles nunca têm as mesmas necessidades nem as mesmas aptidões, e é profundamente irracional pretender fazê-los avançar no mesmo passo. Alguns se enervam porque marcam passo e gostariam e poderiam ir mais rápido. Outros se desencorajam porque não conseguem ir sozinhos. Uma pequena minoria aproveita o trabalho organizado desta maneira.

Procuramos e encontramos a possibilidade de permitir que as crianças trabalhem em seu ritmo no meio de uma comunidade viva (FREINET, 1973, p.30).

No trabalho com leitura e escrita notei, com a pesquisa de campo, as crianças avançando no seu tempo e no seu ritmo. Os professores fazem mediações e propõem desafios diferentes para cada criança. Com as crianças especiais, foi possível perceber com clareza esse princípio freinetiano.

As crianças especiais fazem Textos Livres e muitas das atividades realizadas pelos outros da turma, mas, muitas vezes, o caminho utilizado com essa criança para a realização da atividade é outro. Entretanto, também realizam atividades diferenciadas, que o professor prepara para atender uma necessidade individual da criança.

Com as crianças que ainda não conseguem se organizar no espaço da folha ou do caderno no momento de fazer um registro, o professor utiliza fichas quadriculadas, a fim de que a criança consiga escrever uma letra em cada quadrado, facilitando assim sua organização.

Além disso, com uma das crianças, com condição motora debilitada, as letras móveis são utilizadas. Ainda com dificuldade de pegar no lápis, a criança consegue se expressar através da escrita com mais facilidade e num tempo mais curto, possibilitando sua experiência de sucesso. Entretanto, a professora também estimula os registros com lápis, a fim de que essa criança também desenvolva, no seu tempo, essa importante forma de documentação e comunicação.

Com outra criança, que ainda não utiliza a escrita como forma de comunicação, a escola está realizando um trabalho mais voltado para o registro do nome. Com a finalidade de proporcionar a essa criança a autonomia de escrever o seu nome, o professor se apoia em atividades diversificadas. O desenho é muito estimulado e valorizado no trabalho com essa criança, sendo explorado como outra linguagem de comunicação.

Segundo Ferreira (2015), a Pedagogia Freinet trata-se de uma Pedagogia da Diferença, pois com ela é possível: “Respeitar os diferentes ritmos da classe, avaliar cada um segundo seus progressos, atender aos diferentes interesses e necessidades próprios a cada um do grupo” (p.17).

Além disso, pude notar, na prática, como a Pedagogia Freinet possibilita a autonomia do professor na sala de aula. Como são as crianças e seus interesses que definem o caminho percorrido pela turma, não cabem aulas de apostilas ou aulas milimetricamente planejadas. Também não compete todos os professores do 1º ano fazerem a mesma coisa todos os dias, pois as turmas são diferentes e seguem assim, por direções distintas.

O professor freinetiano tem autonomia para criar trabalhos e atividades e tem liberdade para estabelecer a melhor rotina para seu grupo. Na escola da pesquisa

de campo, os dois professores do 1º ano trabalham de forma completamente diferente, e ambos, realizam trabalhos incríveis.

Segundo Oliveira, A.M. (1995), o professor freinetiano tem um papel inalienável e por isso, sua função é de orientar o processo educativo:

É justamente porque domina os conhecimentos e os possíveis meios de sua apropriação pelos alunos que ele não pode fugir a esta obrigação. Deve ser capaz de compreender, respeitar e orientar o percurso dos alunos para que eles mesmos construam seu caminho a partir da descoberta que fazem (p.119).

Segundo a autora, o conhecimento é construído na relação professor-aluno, sendo que cada parte tem seu próprio papel. Assim, podemos afirmar que a Pedagogia Freinet prevê uma educação contra a alienação e, portanto, os professores têm autonomia e liberdade para exercer seu trabalho, um trabalho que humaniza tanto eles próprios como os educandos.

Com o estudo realizado e com a possibilidade de acompanhar na prática um trabalho freinetiano, observamos a concretização da escola do e para o povo, tão visada pelo educador Freinet. Trata-se de uma pedagogia simples, que não necessita de materiais específicos ou de uma estrutura escolar que exija grandes despesas. A Pedagogia Freinet pode ser realizada em qualquer lugar, instituição pública ou privada, e os instrumentos pedagógicos criados por Freinet podem ser praticados com qualquer material. O Texto Livre e o Desenho Livre, por exemplo, não necessitam de materiais caros para serem realizados, e o Jornal de Parede pode ser feito com materiais reciclados. O importante é colocar em prática os eixos centrais freinetianos: autonomia, trabalho, cooperação e livre expressão; esses princípios podem transformar uma sala de aula e assim, transformar crianças e futuros homens.

E não nos enganemos: porque todos os educadores, seja qual for o método que usem, trazem assim a sua parte do mestre, que corrigem pelo menos parcialmente a aridez das práticas escolásticas. “Corrigem” o que significa que devem lutar contra correntes contrárias que as nossas técnicas tendem justamente a atenuar e a dominar (FREINET, 1977, p.64).

Segundo Freinet (1977), a Escola Moderna tem o papel de formar na criança o homem de amanhã, e com isso, acaba por preparar a verdadeira cultura: “Preparamos, pelos nossos métodos modernos, a verdadeira cultura, que se

apoderou, para fins de enriquecimento pessoal e social, das técnicas e dos instrumentos que a Escola põe ou deve pôr à disposição das crianças” (p.58).

Por fim, finalizo a presente pesquisa com uma das expressões muito usada por Freinet em suas obras: a esperança otimista na vida. A íntima relação da escola com a vida possibilita uma educação transformadora e formadora, e com este pensamento, que seguirei meu longo caminho na área da educação.

Referências Bibliográficas

BUSCARIOLO, Ana Flávia Valente Teixeira. *O texto livre como instrumento pedagógico na alfabetização de crianças*. Dissertação Mestrado. Faculdade de Educação, Unicamp: Campinas, 2015.

FERREIRA, Gláucia de Melo. *De portas abertas à vida e à diferença: a pedagogia Freinet e a inclusão*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Unicamp: Campinas, 2015.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação, CRUZ, Nazaré. *Psicologia e trabalho pedagógico*. São Paulo: Atual, 1997.

FREINET, Célestin. *A educação do trabalho*. São Paulo, Martins Fontes, 1998.

_____. *As técnicas Freinet da Escola Moderna*. Lisboa, Editorial Estampa Ltda., 1975.

_____. *O jornal escolar*. Lisboa, Editorial Estampa Ltda., 1974.

_____. *O método natural I – A aprendizagem da língua*. Lisboa, Ed. Estampa, 1977.

_____. *O método natural II – A aprendizagem do desenho*. Lisboa, Ed. Estampa, 1977.

_____. *O método natural III – A aprendizagem da escrita*. São Paulo, Ed. Estampa, 1977.

_____. *O texto livre*. Lisboa, Dinalivros, 1976.

_____. Os invariantes pedagógicos. In: FREINET, Célestin. *Para uma Escola do Povo*. Lisboa: Maspéro, 1973.

_____. *Para uma Escola do Povo*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. *Pedagogia do Bom Senso*. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de Português. In: GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997.

MORTATTI, Maria do Rosario. *Entre a literatura e o ensino: a formação do leitor*. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2018.

OLIVEIRA, Anne Marie. *Célestin Freinet: Raízes Sociais e Políticas de uma Proposta Pedagógica*. Papéis e Cópias de Botafogo e Escola de Professores, 1995.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky – Aprendizagem e Desenvolvimento*. São Paulo: Ed. Scipione, 1993.

RUTH JOFFILY (França). Instituto Cooperativo da Escola Moderna (Ed.). *Pedagogia Freinet: uma abordagem inicial. Dossiê Pedagógico Revista L'educateur*, Campinas, p.7-30, set. 1979.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita: a Alfabetização como processo discursivo*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semenovich, LURIA, Aleksander Romanovich, LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.