

Ana Laura Ribeiro

ANEXO AO PROCESSO Nº 175/2001 - CM

DEFESA DE DISSERTAÇÃO/MESTRADO: 23/08/2004

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Teoria Histórico - Cultural e Pedagogia Freinet:
Considerações Sobre a Mediação Entre Teoria e
Prática no Processo de Aquisição da Escrita

Marília

2004



Ana Laura Ribeiro

Teoria Histórico-Cultural e Pedagogia Freinet:
considerações sobre a mediação entre teoria e
prática no processo de aquisição da escrita

Marília
2004

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
Faculdade de Filosofia e Ciências
Campus de Marília
Programa de Pós Graduação em Educação

Ana Laura Ribeiro

Teoria Histórico-Cultural e Pedagogia Freinet:

considerações sobre a mediação entre teoria e prática no processo

de aquisição da escrita

1410001649



Orientadora: Dra. Suely Amaral Mello

Agosto – 2004



UN001155544
70807000

Nº cham 372.634
R484t

Nº Tombo 1649

Aquisição 2

Preço 85.00

Data 10/11/04

Proced. autor

- Freinet, método de educação
 - Pedagogia Freinet (690)
 - Comunicação escrita
- 123p.

Ribeiro, Ana Laura.

R484t Teoria histórico-cultural e pedagogia Freinet: considerações sobre a mediação entre teoria e prática no processo de aquisição da escrita. / Ana Laura Ribeiro. – Marília, 2004. 123f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2003.

Bibliografia: f. 119-123

Orientador: Profª. Drª. Suely Amaral Mello

1. Linguagem Escrita. 2. Teoria Histórico-Cultural.
3. Pedagogia Freinet. I. Autor. II. Título.

CDD 411



Agosto - 2004



Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP/ Campus de Marília, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação – área de concentração Ensino na Educação Brasileira.

ÍNDICE

Resumo.....	4
Introdução.....	6
Capítulo I – PRINCIPAIS CONCEITOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	11
1.1. O Conceito de Homem	12
1.1.1. O conceito de criança.....	15
1.1.1.1. O Desenvolvimento da Criança de 3 a 6 anos.....	20
1.2. O conceito de atividade	30
1.2.1 A estrutura da atividade	34
1.2.2. O jogo como atividade principal	44
1.2.3. A Expressão.....	48
1.3. Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural	56
Capítulo II – PRINCIPAIS CONCEPÇÕES DA PEDAGOGIA FREINET	61
2.1. O Conceito de Homem	65
2.1.1. O Conceito de Criança.....	66
2.2. O conceito de trabalho.....	72
2.2.1. O trabalho-jogo e o jogo-trabalho	73
2.2.2. O Tateamento Experimental.....	78
2.2.3. A Expressão.....	80
2.3. Procedimentos Metodológicos: As Técnicas de Ensino.....	83
Capítulo III – PEDAGOGIA FREINET E TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: A MEDIÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA ESCRITA	102
Considerações Finais.....	115
Referências Bibliográficas	119

Resumo

A observação de práticas educativas na escola infantil, especialmente aquelas voltadas para as crianças entre 3 e 6 anos, tem nos revelado uma constante preocupação com a antecipação da escolaridade marcada pela aquisição precoce da linguagem escrita e pelo sacrifício do direito à infância. Essa constatação levou-nos a procurar compreender o processo de apropriação da linguagem escrita pela criança a partir da perspectiva da teoria histórico-cultural, uma vez que participávamos de um grupo de estudos voltado para as implicações pedagógicas desta teoria. Percebemos, no entanto, a partir da compreensão das diretrizes pedagógicas da teoria histórico-cultural, a falta de elementos mediadores estruturados que concretizassem esta teoria traduzindo-a em práticas pedagógicas. Conhecendo algumas técnicas da Pedagogia Freinet, resolvemos estudar os dois ideários – da teoria histórico-cultural, conhecida entre nós como Escola de Vygotsky e da Pedagogia Freinet, fundada pelo educador francês Célestin Freinet – na perspectiva de encontrar pontos de intersecção entre ambos, o que nos levaria a tomar as técnicas elaboradas por Freinet como mediadores para as diretrizes da teoria histórico-cultural no tocante à apropriação da escrita pelas crianças. Dessa forma, o objetivo deste trabalho é compreender e apresentar as possíveis relações entre as idéias defendidas por estes dois ideários, embora entendendo que a teoria histórico-cultural e as técnicas desenvolvidas na Pedagogia Freinet tenham se desenvolvido de forma independente, uma vez que não encontramos na obra de Freinet pesquisada nenhuma menção às idéias de Vygotsky, ainda que ambos tenham sido contemporâneos – nascidos em 1896.

Pelo estudo bibliográfico pretendemos apresentar as categorias centrais que permitam estabelecer uma relação entre a teoria desenvolvida por Vygotsky e seus colaboradores e a prática desenvolvida por Freinet na perspectiva de contribuir para uma pedagogia da infância preocupada com as máximas possibilidades de desenvolvimento humano. Entendendo a apropriação da linguagem escrita como um fator humanizador de objetivação, esperamos trazer contribuições para uma prática que supere o espontaneísmo e, ao mesmo tempo, não atropele o direito da criança à infância, mas seja um processo natural como defendia Vygotsky e como anuncia Freinet – natural não no sentido de ser inato ao desenvolvimento infantil, mas que responda às necessidades de expressão da criança.



Introdução

Como pesquisadora das práticas de educação infantil (RIBEIRO, 1999; RIBEIRO; SASSO, 1999) e na própria prática docente, percebemos a instalação de um processo sistemático de antecipação da escolaridade na educação das crianças de 3 a 6 anos assentada na preocupação de pais e educadores com ensinar – e garantir mecanismos para que as crianças saibam ao final do ciclo pré-escolar – todas as letras do alfabeto e que alcancem à escrita silábico-alfabética¹, entendendo que apenas estes mecanismos garantem o processo de alfabetização. A visão da situação das salas de educação infantil repletas de tarefas criadas especificamente para ensinar as crianças a ler e a escrever levou-nos a refletir sobre o sentido desse trabalho. Ensina-se à criança o mecanismo de juntar letras e sílabas em detrimento de atividades de conhecimento, interpretação e de expressão do mundo que se abre para elas na idade pré-escolar (LEONTIEV, 1998). O desenho e a brincadeira de faz-de-conta cedem lugar às atividades de treino de escrita. Sob o manto do discurso da qualidade e do avanço tecnológico, as práticas de educação infantil camuflam o tecnicismo e a mecanização das práticas tradicionais de silabação. Estas práticas não se apóiam mais num texto cartilhado – abominado no nível do discurso –, no entanto, baseiam-se nos mesmos princípios de estudo das letras e das famílias silábicas apresentados pelas cartilhas.

Essas inquietações sentidas como professora da educação infantil e de séries iniciais, somadas à apropriação teórica derivada do Grupo de Pesquisa *Implicações*

¹ como classifica Ferreira (1993).



Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural e do Grupo de Estudos de Educação Infantil da FFC/Unesp/Marília dos quais participo, originaram este estudo.

A teoria histórico-cultural aponta um conjunto de diretrizes para a organização do trabalho pedagógico. No entanto, para que essas diretrizes se tornem práticas – e não parem no nível do discurso que apenas anuncia e não realiza – são necessários procedimentos mediadores que as concretizem. Estes procedimentos não foram apresentados diretamente por Vygotsky e seus colaboradores.

Na busca de procedimentos que pudessem mediar a teoria que vínhamos estudando, conhecemos algumas técnicas da Pedagogia Freinet e percebemos aproximações possíveis entre as implicações pedagógicas da teoria histórico-cultural e as práticas Freinet. Levantamos, então, a hipótese de que tais técnicas poderiam efetivar a procurada mediação entre teoria e prática a partir das implicações pedagógicas da teoria histórico-cultural. No processo de estudo e compreensão desta possibilidade passamos à compreensão de que a Pedagogia Freinet teria a procurada prática que pode concretizar as implicações da teoria histórico-cultural.

Nesta perspectiva, este estudo tem o objetivo de perceber quais relações podemos estabelecer entre a teoria histórico-cultural e a Pedagogia elaborada por Célestin Freinet, mais especificamente no que toca a aquisição da linguagem escrita na infância.

Vários estudos científicos foram produzidos, nos últimos anos, sobre a teoria histórico-cultural e a Pedagogia Freinet. Entre outros, percebemos estudos sobre as implicações teóricas da teoria histórico-cultural (FREITAS, 2001; LARocca, 2002; DIAS, 1998) e sobre suas relações com a semiótica, a inter-comunicação, a construção social da identidade de grupo (SILVA, 1999; KASSAR, 1999), além de relações metodológicas entre as idéias de Vygotsky e Jerome Bruner, Mikhail Bakhtin (ROCHA, 2004). Sobre a Pedagogia Freinet destacam-se estudos sobre os procedimentos metodológicos elaborados por Célestin

Freinet (FREINET, 1978; 1979; ELIAS, 1997; CHIARI, 1975a; 1975b, SAMPAIO, 1994; MELLO, 1992), a prática de suas técnicas em escolas públicas e particulares (FERNANDES, 1990; MARQUES, 1984), as relações com as teorias de Laban (SCARPATO, 1999) e Rousseau (CABRAL, 1978).

Não encontramos, no entanto, nenhuma indicação de trabalhos que busquem a aproximação entre a teoria histórico-cultural e as práticas de Freinet, o que destaca a originalidade da discussão aqui realizada acerca das relações entre as implicações pedagógicas apontadas pela teoria histórico-cultural e os procedimentos metodológicos da Pedagogia Freinet.

Este estudo pretende contribuir para superar tanto as apropriações aligeiradas da teoria histórico-cultural – que fazem com que o trabalho desenvolvido por Vygotsky e pesquisadores que se juntaram a ele venha se tornando conhecido antes de ser lido, como denuncia Duarte (1996), quanto da Pedagogia Freinet reduzida à organização do espaço escolar em “cantos” que não mudam a essência da vida escolar autoritária e improdutiva. Para isso busca, por um lado, explicitar as implicações da teoria histórico-cultural de forma a olhar as práticas Freinet a partir de um substrato teórico que pode ampliar a compreensão teórica dessas práticas. Por outro lado, procura entender as práticas Freinet não como práticas isoladas, mas no conjunto das diretrizes que as norteiam.

Dado que se trata de um estudo em nível de mestrado e considerando o universo de conhecimentos com o qual trabalhamos, envolvendo o aprofundamento do conhecimento já iniciado em relação à teoria histórico-cultural e o conhecimento do trabalho de Freinet – até então, muito pouco conhecido por nós –, e sem tempo hábil para um trabalho de exposição que articulasse a discussão dos dois ideários, optamos por começar apresentando os princípios norteadores da teoria histórico-cultural e da Pedagogia Freinet, refazendo, portanto, nosso próprio caminho de estudo.



O estudo concretizou-se sob a forma de estudo bibliográfico dos autores que representam os dois ideários aqui discutidos. Na teoria histórico-cultural, destaca-se como seu principal representante Lev Semiónovich Vygotsky e alguns colaboradores que com ele conviveram e trabalharam – Leontiev (1978a; 1978c, 1998), Novoselova (1981), Lúria (1998), Venguer (1976), Elkonin (1987), Lísina (1987), Poddiákov (1987), Zaporózhets (1987), Mukhina (1996) –, além de alguns estudiosos que atualmente continuam as investigações acerca do desenvolvimento do psiquismo humano, por meio de análises específicas – Duarte (1996); Mello (2001a; 2001b). Na Pedagogia Freinet, o idealizador e principal representante é Célestin Freinet (1976; 1977a; 1977b; 1997c; 1998a; 1998b), corroborado por sua esposa Élise Freinet (1975; 1978; 1979) e alguns seguidores participantes do Instituto Cooperativo da Escola Moderna (ICEM, 1979).

Para a apresentação dos dois ideários, na perspectiva de permitir um confronto entre ambos, optamos por categorias que sistematizam os conceitos centrais da teoria histórico-cultural, buscando, a partir daí, seus correlatos na Pedagogia Freinet. Os conceitos de homem - e criança - e o conceito de atividade/trabalho, assim como as implicações pedagógicas de ambos os ideários estruturam a apresentação do estudo realizado sobre eles.

No Capítulo I, Principais Conceitos da Teoria Histórico-Cultural, apresentamos as principais teses da teoria histórico-cultural, sob a forma das duas categorias estruturantes da teoria. No item 1, destacamos a discussão sobre o conceito de homem e criança e o desenvolvimento infantil de 3 a 6 anos na perspectiva de compreender do ponto da teoria esse momento do processo de humanização; no item 2, destacamos o conceito de atividade, sua estrutura e as atividades de jogo e expressão, por se tratarem de atividades essenciais ao desenvolvimento da criança nessa idade. Finalizamos o capítulo com as implicações pedagógicas da teoria para a educação da infância, querendo com isso trazer elementos que permitam o confronto com as práticas pedagógicas criadas por Freinet.

O Capítulo II, Principais Concepções da Pedagogia Freinet, traz um breve histórico da trajetória de Célestin Freinet e apresenta as categorias correlatas da teoria histórico-cultural, que na da Pedagogia Freinet se apresentam sob o conceito de homem e o conceito de jogo-trabalho/trabalho-jogo. No item 1, apresentamos o conceito de homem e de criança destacados das Invariantes Pedagógicas elaboradas por Freinet. O item 2 caracteriza a categoria de trabalho expressa nos conceitos de jogo-trabalho/trabalho-jogo que permeiam e orientam as técnicas Freinet. Com a apresentação dos procedimentos pedagógicos que nascem das concepções de Freinet finalizamos esse capítulo.

O Capítulo III, Pedagogia Freinet e Teoria Histórico-Cultural: a mediação entre teoria e prática no processo de aquisição da escrita, apresenta as relações que pudemos estabelecer entre as técnicas de ensino elaboradas por Célestin Freinet e as concepções da teoria histórico-cultural. Destacamos, nesse capítulo, a aquisição da linguagem escrita buscando demonstrar a mediação possível entre a teoria e a prática estudadas.

Capítulo I – PRINCIPAIS CONCEITOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Uma vez que este trabalho se orienta pela hipótese de que as técnicas de ensino elaboradas por Freinet podem ser elementos mediadores que concretizem as diretrizes pedagógicas da teoria histórico-cultural, especialmente no tocante à introdução da criança no mundo da escrita ainda na escola da infância, o objetivo deste capítulo é compreender os princípios essenciais apontados por Vygotsky e seus colaboradores sobre o processo de humanização do ser humano – processo de formação dos processos psíquicos superiores² – e suas implicações pedagógicas para a educação infantil enfatizando os aspectos relativos à apropriação da linguagem escrita. Por isso, este capítulo foi estruturado em três itens. Os dois primeiros correspondem às duas categorias estruturantes da teoria que orienta este trabalho – o conceito de homem e o conceito de atividade – e o terceiro corresponde às implicações pedagógicas dessa teoria. A apresentação da teoria histórico-cultural sob a forma de categorias que são centrais para este trabalho possibilitará a confrontação do ideário da teoria histórico-cultural com as concepções que orientam a proposição das técnicas Freinet destacando-se, deste confronto, a indicação de uma prática voltada à aquisição da linguagem escrita de forma humanizadora e significativa à criança.

² Por processos psíquicos superiores compreendemos as funções que constituem a base das qualidades humanas como o pensamento, a atenção, a imaginação, o controle da conduta, a linguagem, a memória, as percepções, a personalidade e a inteligência.



1.1. O Conceito de Homem

O conceito de homem é essencial para este trabalho porque dele advém o conceito de criança e, conseqüentemente, o conjunto das implicações pedagógicas orientado pela teoria histórico-cultural e que envolve o papel da educação, o papel da escola, o papel do educador, o papel da criança que aprende e a própria concepção de processo de conhecimento. Por isso, é por esse conceito, central para a teoria histórico-cultural e também central para este trabalho, que começamos.

A principal tese da teoria histórico-cultural é originária da concepção da materialidade dos processos psíquicos elaborada, pela primeira vez, por Marx (cf. LEONTIEV, 1978c) e explicita que o homem não nasce humano, mas se torna humano pela apropriação da cultura acumulada histórica e socialmente pelas gerações precedentes. Ou seja, ao nascer, a criança não traz consigo as habilidades, capacidades e aptidões humanas – pensamento, linguagem, inteligência, personalidade. Estas qualidades humanas são externas a ela e serão formadas pela atividade que ela realiza em seu convívio com a cultura e com as pessoas³.

Apoiado na idéia da origem animal do homem, apresentada por Darwin⁴, Engels mostrava,

[...] que o homem é profundamente distinto dos seus antepassados animais e que a hominização resultou da passagem à vida numa sociedade organizada na base do trabalho; que esta passagem modificou a sua natureza e marcou o início de um desenvolvimento que, diferentemente do desenvolvimento dos animais, estava e está submetido não a leis biológicas, mas a *leis sócio-históricas*. (apud LEONTIEV, 1978c, p. 261-2, grifos do autor).

³ Esta concepção de que as habilidades, capacidades e aptidões humanas se formam no processo social de apropriação da cultura, vem sendo corroborada hoje pelos estudos das *Neurociências*. Revistas de circulação nacional e a TV têm colaborado para a divulgação das idéias de que quanto mais rica e diversificada for a experiência infantil, maior serão seu desenvolvimento cultural e sua inteligência.

⁴ Em “A Origem das Espécies”, publicada em 1859.



Neste processo de mudança das forças que regem o desenvolvimento humano, o trabalho é elemento essencial, uma vez que possibilita tanto mudanças biológicas – condicionadas por adaptações impostas pela produção e pela organização do trabalho –, quanto à própria consolidação das leis sócio-históricas que passam a reger o desenvolvimento humano a partir de então. Ou seja, na evolução da espécie humana, o processo de desenvolvimento passou de um determinante biológico a um determinante dado pelas condições históricas e sociais vividas pelo homem. É através do trabalho que o homem transforma a natureza e transforma a si próprio: no mesmo processo em que cria os objetos – materiais e não-materiais – da cultura, que respondem às suas necessidades, cria também as habilidades necessárias para sua utilização. Portanto, é pelo trabalho que o homem garante a fixação das transformações da natureza que realiza e do conhecimento que passa a ter sobre a natureza. É através do trabalho que garante a possibilidade de transmissão das qualidades humanas criadas histórica e socialmente para as gerações procedentes.

Nas palavras de Marx,

«Todas as suas (trata-se do homem–A. L.) relações *humanas* com o mundo, a visão, a audição, o olfacto, o gosto, o tacto, o pensamento, a contemplação, o sentimento, a vontade, a actividade, o amor, em resumo, todos os órgãos da sua individualidade que, na sua forma, são imediatamente órgãos sociais, são no seu comportamento *objectivo* ou na sua *relação com o objecto* a apropriação deste, a apropriação da realidade *humana*» (apud LEONTIEV, 1978c, p. 267, grifos do autor).

Isto significa que é também pelo trabalho que o ser humano se apropria das qualidades humanas criadas histórica e socialmente. A apropriação da realidade humana – da cultura – se dá através das relações que a criança vai estabelecendo com outras pessoas e com os objetos da cultura a que tem acesso – acesso este também mediado pelas pessoas. Ou seja, à medida que aprende a utilizar-se dos objetos criados ao longo da história ao conviver com os outros homens, “cada indivíduo *aprende* a ser um homem” (LEONTIEV, 1978c, p. 267, grifo do autor).

Essa apropriação da cultura pela criança se dá no processo de comunicação desta com outros homens e se configura como um processo de aprendizagem, de educação nas suas mais diversas formas, desde a imitação ao ensino escolarizado.

No processo de aprendizagem e de apropriação da cultura humana, o/a educador/a⁵ tem papel essencial, uma vez que, para que a criança aprenda a usar um objeto, é necessário que ela se aproprie de seu uso social. Deste ponto de vista, é fundamental inicialmente a presença de alguém que saiba usar o objeto e que efetivamente utilize-o de acordo com sua função social ou instrua verbalmente a criança sobre seu uso. Em outras palavras, o processo inicial de apropriação dos objetos e das qualidades humanas nele cristalizadas não acontece por invenção, mas pela reprodução social do uso para o qual o objeto foi criado. Leontiev (1978c, 272), ilustra esta questão com um exemplo de Piéron⁶,

Se o nosso planeta fosse vítima de uma catástrofe que só pouparia as crianças mais pequenas e na qual pereceria toda a população adulta, isso não significaria o fim do gênero humano, mas a história seria inevitavelmente interrompida. Os tesouros da cultura continuariam a existir fisicamente, mas não existiria ninguém capaz de revelar às novas gerações o seu uso. As máquinas deixariam de funcionar, os livros ficariam sem leitores, as obras de arte perderiam sua função estética. A história da humanidade teria de recomeçar.

Ao mesmo tempo, o processo de apropriação do mundo – da natureza e da cultura humana – “é sempre activo do ponto de vista do homem” (LEONTIEV, 1978c, p. 268). Este processo é fruto da reprodução da atividade social para a qual o objeto foi criado.

Para se apropriar dos objetos ou dos fenômenos que são o produto do desenvolvimento histórico, é necessário desenvolver em relação a eles uma actividade que reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da actividade encarnada, acumulada no objeto (LEONTIEV, 1978c, p. 268).

Através da comunicação e das relações sociais que vai estabelecendo, a criança passa a conhecer e se apropriar dos objetos da cultura – linguagem, objetos materiais e não

⁵ Como educador/a entendemos todos aqueles que cercam a criança na condição de parceiro mais experiente, o que pode acontecer tanto na família quanto na escola de educação infantil e referir-se tanto a um adulto como a uma criança mais experiente.

⁶ H. Piéron: *De l'Actinie à l'Homme*. t. II. Paris, 1959. Apud. LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978c, p. 272.

materiais, instrumentos, técnicas, costumes e hábitos – criados pela humanidade até o momento histórico em que vive e que é partilhado pelo grupo social com o qual convive.

1.1.1. O conceito de criança

O processo educativo e as condições histórico-sociais vividas pela criança têm íntima relação com a concepção de criança que têm os adultos que a rodeiam. Nesse sentido, o conceito de criança é essencial para o presente estudo, para entendimento das diretrizes pedagógicas que advém da teoria histórico-cultural.

O lugar ocupado pela criança nas relações sociais das quais participa – na família, nas instituições de educação infantil, etc. – tem força motivadora em seu desenvolvimento, uma vez que determina as exigências, as expectativas, enfim, as relações sociais e as possibilidades de atividades que são propostas à criança. Como explicita Leontiev (1998, p. 63), “o que determina diretamente o desenvolvimento da psique de uma criança é sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais desta vida”, processos esses que são proporcionados inicialmente pelos adultos e parceiros mais experientes que a cercam.

Percebida como alguém que é capaz de aprender, à criança são oferecidas mais oportunidades de aprender. Quando o educador compreende as possibilidades de desenvolvimento da criança e seu papel como organizador e propiciador de condições para que o desenvolvimento infantil ocorra, as possibilidades para a aprendizagem da criança serão propiciadas pela atenção do adulto e pela organização dos espaços e dos materiais acessíveis a ela. Por outro lado, se tratada como alguém que apenas é capaz de aprender a partir de determinado nível de desenvolvimento e, por isso, é incapaz de determinadas aprendizagens

até atingir tal nível de desenvolvimento, as oportunidades de aprendizado e desenvolvimento acontecerão em situações mais escassas e serão, assim, determinantes de sua experiência restrita e de seu desenvolvimento igualmente restrito.

Mukhina (1996, p. 40, grifos da autora) lembra que,

as crianças assimilam esse mundo, a cultura humana, assimilam pouco a pouco as experiências sociais que essa cultura contém, os conhecimentos, as aptidões e as qualidades psíquicas do homem. É essa a herança social. Sem dúvida, a criança não pode se integrar na cultura humana de forma espontânea. Consegue-o com a ajuda contínua e a orientação do adulto – *no processo de educação e de ensino*.

Compreendendo que a criança não traz consigo, ao nascer, as habilidades e capacidades humanas e que estas são formadas ao longo de sua vida devido às experiências que vive nas condições concretas em que as vivencia, compreendemos também que não falamos de um ser que se desenvolve espontaneamente e, sim, um ser ativo que se inter-relaciona com os outros homens e com a cultura elaborada à qual tem acesso.

Assim, entender a discussão que Vygotsky (1998; 1995) faz acerca dos níveis de desenvolvimento ajuda a dimensionar o papel do educador e o papel do próprio aprendiz no processo de conhecimento.

Conforme o autor, para se compreender o nível de desenvolvimento de uma criança não basta determinar apenas aquilo que o sujeito é capaz de fazer sem ajuda de outros. Isso caracteriza o *nível de desenvolvimento efetivo*⁷ – aquele já alcançado e que se expressa por aquilo que a criança é capaz de fazer de forma independente. No entanto, Vygotsky percebeu um segundo nível de desenvolvimento que chamou de *área de desenvolvimento potencial*⁸ – expresso por aquilo que a criança não é ainda capaz de fazer de forma independente, mas já é capaz de fazer com ajuda de alguém (VIGOTSKII, 1988; 1995).

⁷ Este conceito de zona de desenvolvimento encontra-se traduzido também como “nível de desenvolvimento real”.

⁸ Este conceito encontra-se traduzido também como “zona de desenvolvimento próximo” ou “nível de desenvolvimento proximal”.

Essa *área de desenvolvimento potencial* é caracterizada pela possibilidade da criança de imitar a ação do adulto. “Com o auxílio da imitação na atividade coletiva guiada pelos adultos, a criança pode fazer muito mais do que com a sua capacidade de compreensão de modo independente” (VIGOTSKII, 1998, p. 112).

A criança pequena não aprende a usar um objeto apenas porque ouve alguém falando dele, e sim porque tem acesso ao objeto, testemunha seu uso por alguém mais experiente e exercita e experimenta o objeto de acordo com o objeto a função social para a qual este foi criado. A aprendizagem acontece, então, pelo fazer da criança em imitação ao fazer que presenciou e realizou com o adulto. Nesse sentido, Vygotsky (1998, p. 116) destaca que “o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a *área de desenvolvimento potencial*”.

Desta forma, vale lembrar que “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” (VIGOTSKII, 1998, p. 114), pois, atuará na *área de desenvolvimento potencial* da criança produzindo seu avanço. Nesse sentido, inverte-se a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, vigente até há pouco, que defendia a idéia de que a aprendizagem seguiria o nível de desenvolvimento. Ao mesmo tempo, fica claro que não é qualquer ensino que faz avançar o nível de desenvolvimento já alcançado pela criança – mas apenas aquele que incide na *área de desenvolvimento potencial*. Ou seja, para Vygotsky, o bom ensino considera o desenvolvimento já alcançado e se apresenta sob forma de cooperação entre o adulto e a criança, pois é caracterizado por aquilo que a criança faz em colaboração com o outro.

Considerado desta forma, o desenvolvimento segue a aprendizagem quando esta é organizada intencionalmente pelo adulto, considerando o nível de desenvolvimento efetivo e a *área de desenvolvimento potencial* da criança que aprende, desde a mais tenra idade. Com

esta concepção, destacam-se, pois, as possibilidades da criança pequena como capaz de aprender.

Como lembra Leontiev (1998), na idade pré-escolar – de 3 a 6 anos –, o mundo se abre para a criança. É neste período de vida que a criança mais se apropria do uso dos objetos e das relações sociais que vivencia. O educador tem um papel fundamental nesse processo, pois para que a criança se aproprie da cultura que encontra histórica e socialmente acumulada é necessária a mediação de um parceiro mais experiente. Para a apropriação efetiva de um objeto da cultura – material ou não material – é essencialmente preciso que o objeto esteja acessível à criança e que ela possa reproduzir, com ele, a função social para a qual este foi criado. É nessa atuação com o objeto, de acordo com a função social que o originou, que a criança reproduz para si as qualidades humanas (habilidades, capacidades, aptidões) que foram criadas juntamente com o objeto e que estão nele cristalizadas. Esta apropriação não resulta de invenção ou criação de um uso novo para o que encontra. A criança aprende a usar os elementos da cultura quando atua sobre os objetos a partir do uso social que aprende com os outros. Essa compreensão do processo de apropriação da cultura – que é, ao mesmo tempo, processo de reprodução individual das qualidades humanas – será essencial para pensarmos, à frente, o processo de apropriação pelas crianças da linguagem escrita.

Considerando essa concepção de processo de conhecimento, ganha relevo a discussão anteriormente realizada acerca da importância do lugar ocupado pela criança nas relações sociais das quais participa. Este lugar tem força motivadora em seu desenvolvimento, pois determina as oportunidades de aprendizado e desenvolvimento que serão determinantes de sua experiência e de seu desenvolvimento.

Esse desenvolvimento tem regularidades que se estabelecem de acordo com o crescimento biológico, com as condições reais da vida da criança e com a atividade que esta realiza. Cada idade – dadas as condições adequadas de vida e educação – se caracteriza por

uma atividade dominante, que é ao mesmo tempo geradora de outras atividades que propiciam o conhecimento do mundo da cultura acumulada que se abre cada vez mais para a criança. Essa atividade é, também, responsável pela organização e reorganização dos processos psíquicos particulares da criança que possibilitam a interpretação desse mundo que ela vai conhecendo e pela apreensão dos papéis sociais que permitem a inserção da criança nesse mundo. O que determina a passagem de uma etapa a outra do desenvolvimento cultural pelo qual passam as novas gerações em seu processo de tornarem-se adultos é precisamente a mudança no tipo principal de atividade (ELKONIN, 1987; LEONTIEV, 1998).

Hoje se sabe, a atividade desenvolvida pela criança desde a mais tenra idade e a relação que ela aprende a estabelecer com os outros – adultos ou pares – são fundamentais para a formação de sua personalidade. Conforme Zaporózhets (1987), a organização adequada das condições de vida e das atividades infantis leva à formação de comportamentos e sentimentos socialmente desenvolvidos, antes percebidos como impossíveis na idade infantil.

Do ponto de vista do desenvolvimento psíquico, Zaporózhets (1987), destaca dois processos distintos que concorrem para a formação e o desenvolvimento da inteligência e da personalidade: o desenvolvimento funcional, mais específico, de determinados conhecimentos, habilidades e capacidades, e o desenvolvimento evolutivo, mais amplo, que envolve transformação das formas como a criança reflete a realidade. Esses processos não coincidem, porém estão interligados à medida que o desenvolvimento funcional cria as bases para o desenvolvimento evolutivo.

Na prática educativa em geral, e na prática pedagógica mais especialmente, é preciso distinguir esses dois processos para que não se tome um processo pelo outro, nem se enfatize o desenvolvimento de um único nível, ou, o que é pior, se entenda que é possível abreviar o tempo necessário para se chegar ao desenvolvimento evolutivo enfatizando o desenvolvimento funcional – fato infelizmente comum nas pré-escolas de um modo geral, e

especialmente naquelas que já realizam a educação infantil de olho no vestibular. Esta atitude, apoiada pelos pais, de uma maneira geral, encontra apoio na pesquisa científica que lê de modo mecanicista teorias que apontam a possibilidade das crianças pequenas, dadas as condições adequadas de vida e educação, aprenderem muito mais do que se supunha até pouco tempo atrás (cf. ZAPORÓZHETS, 1987). A concepção de desenvolvimento humano de caráter naturalizante anteriormente vigente segundo a qual, nos anos iniciais da vida da criança, não fazia sentido ensinar-lhe nada – uma vez que ela não teria ainda alcançado o desenvolvimento necessário para a aprendizagem –, tem sido substituída, muitas vezes, pela idéia de que é necessário o abreviamento da infância para uma precoce integração da criança ao progresso tecnológico (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003). Conhecer as peculiaridades do desenvolvimento infantil é condição para combater equívocos como esse.

1.1.1.1. O Desenvolvimento da Criança de 3 a 6 anos

Dado que o objeto deste estudo envolve as condições para a apropriação da linguagem escrita pela criança, buscamos neste item a caracterização do desenvolvimento infantil de 3 a 6 anos, o que nos possibilitará compreender as implicações pedagógicas apontadas pela teoria histórico-cultural para esta faixa etária.

Como já vimos, para a teoria histórico-cultural, a criança não traz em sua herança genética as funções psíquicas superiores: linguagem, personalidade, atenção, pensamento, memória, imaginação. Essas têm origem externa ao ser humano, se formam a partir da experiência social de vida e educação (cf. VENGUER, 1976; LEONTIEV, 1998; VYGOTSKI, 1995; MUKHINA, 1996).



Antes de compreender as regularidades do desenvolvimento da criança de 3 a 6 anos, faz-se necessário estender um olhar breve ao processo como se dá o desenvolvimento infantil até os três anos para dimensionar as funções que a criança poderá ter desenvolvido naquela idade.

Entre 0 e 6 anos, a criança passa de seu estado de ingênua impotência ao da personalidade racional (MUKHINA, 1996). Ao nascer, tem a necessidade de sobrevivência (manter a temperatura do corpo, alimentação, troca e sono). Quando estas são supridas, passa a orientar-se por outras necessidades: ver, ouvir, pegar, movimentar-se pelo espaço circundante e comunicar-se – que são aprendidas em sua relação com os adultos.

Nas palavras de Mukhina (1996, p. 77-8, grifos da autora),

A particularidade principal do recém-nascido é sua capacidade ilimitada para assimilar novas experiências e adquirir as formas de comportamento que caracterizam o homem. Se suas necessidades orgânicas forem suficientemente satisfeitas, elas logo passam a ser secundárias; se o modo de vida e a educação forem adequados, a criança experimentará novas necessidades (obter impressões, mover-se e relacionar-se com os adultos), que são a base do desenvolvimento psíquico.

Considerando o objetivo deste trabalho, focalizamos três aspectos do desenvolvimento da criança: o desenvolvimento da linguagem oral – que se inicia nos três primeiros anos de vida –, o desenvolvimento intelectual e o desenvolvimento da personalidade – que acontecem de forma privilegiada a partir dos três anos, sobre a base da linguagem oral.

Por volta do primeiro ano de vida, a criança procura compreender a linguagem oral, através da relação diferenciada entre o objeto e seu nome manifestada pela busca e localização deste. A busca do objeto tem o sentido de continuar sua relação com o adulto e desencadeia a satisfação e a alegria pelo contato emocional e pela compreensão da linguagem.

A reação da criança a uma palavra que nomeia um objeto dependerá do desenvolvimento de suas possibilidades: “primeiramente só olha para o objeto; logo depois tratará de aproximar-se dele; e finalmente, entregará o objeto ao adulto ou apontará para ele

de certa distância” (VENGUER, 1976, p. 78). A reação oral à palavra do adulto ocorre no final do primeiro ano, pronunciando aquelas palavras que constituem a reserva ativa de palavras: nomes de pessoas próximas (papai, mamãe, nenê e outras). Nomes de brinquedos, objetos, roupas, pessoas mais distantes e ordens constituem, nesse momento, a reserva passiva de palavras. A aprendizagem da fala tem um caráter ativo e constitui “um dos meios mais importantes para ampliar as possibilidades de contato pessoal entre a criança e o adulto” (VENGUER, 1976, p. 79).

Lísina (1987, p. 289), classifica duas formas de comunicação na faixa etária de 0 a 3 anos: a primeira é a “*situacional-pessoal*”, que se dá entre a criança e o adulto sem a inclusão de objetos, na qual o adulto é o principal objeto do conhecimento da criança, através de quem o bebê realiza todos os seus vínculos com o mundo circundante. Esta constitui a atividade principal da criança no 1º ano de vida. A segunda forma de comunicação nesta faixa etária é o que a autora chama “*situacional de trabalho*”, na qual a relação de comunicação se entrelaça, subordina-se e é motivada pela interação com o objeto.

“A iniciativa antecipadora do adulto” – dar brinquedos ou objetos para a criança antes que esta tome a iniciativa de buscá-los por si mesma – tem papel decisivo para transformar a 1ª na 2ª forma de comunicação (LÍSINA, 1987, p. 291).

Desta discussão é importante destacar dois elementos essenciais: o papel do adulto na criação de novas necessidades humanizadoras na criança (ver, ouvir, sentir, experimentar com objetos) e, como consequência disto, a possibilidade de experimentação autônoma da criança a partir de um ambiente intencionalmente organizado para isso.

Entre o segundo e terceiro ano de vida da criança, o desenvolvimento da linguagem “inclui o aperfeiçoamento da compreensão da linguagem dos adultos e a formação da própria linguagem ativa da criança” (VENGUER, 1987, p. 107). A atividade com objetos tem grande importância neste processo, pois cria a base para a compreensão do significado

das palavras. Esta compreensão das palavras, primeiramente, relaciona-se à situação integral que a envolve – a pessoa que fala e o ambiente. Logo esta relação desaparece e a criança começa a compreender a palavra independente da situação em que é utilizada. As ações infantis começam, então, a subordinar-se a solicitações verbais do adulto.

No segundo ano de vida, a palavra tem um caráter excitador: a criança começará, mais freqüentemente, a realizar uma ação sob indicação oral do adulto e, com isso, começará a regular sua conduta pela ordem verbal do adulto.

Sob influência da linguagem se reestruturam os processos psíquicos da criança – percepção, pensamento, memória, atenção, imaginação. O tipo de comunicação com o adulto, entre o segundo e o terceiro ano de vida, diferencia-se da comunicação do primeiro ano. Segundo Lisina (1987, p. 290), “a criança na primeira infância passa para a colaboração, na qual os elementos e os episódios da comunicação estão entrelaçados com a interação objetal, subordinados a ela e motivados por ela”.

O domínio dos movimentos e ações progressivos com os objetos elementares – levantar a cabeça, sentar-se, levantar-se, arrastar-se, engatinhar, dar alguns passos, atirar-se para os objetos, agarrá-los e manipulá-los – são ações que permitem o domínio gradual da conduta humana, contribuem para a obtenção de novas impressões, para o desejo de familiarização com os objetos e suas propriedades e servem como índice do nível de desenvolvimento alcançado pela criança.

Segundo Novoselova (1981, p. 15-6), o desenvolvimento da atividade com objetos entre o segundo e o terceiro ano se diferencia por três etapas:

A primeira se caracteriza pelas manipulações com objetos, as quais se transformam, através das operações de investigação, em ações de orientação. Na segunda etapa, sobre a base das ações de orientação, se formam as ações específicas com objetos. A terceira etapa do desenvolvimento da atividade com objetos está relacionada com o surgimento de ações mediadas por objetos.

Ainda segundo Novoselova (1981, p. 16, grifos da autora):

É natural supor que a cada uma dessas etapas de desenvolvimento da atividade com objetos corresponde seu nível de generalização da experiência na atividade, da qual depende também a solução, por parte da criança, das tarefas práticas tanto na atividade lúdica, como na atividade produtiva com objetos.

Esta generalização da experiência na atividade com objetos “se produz na relação com a formação e a ação recíproca entre atividade produtiva com objetos e a atividade lúdica com objetos” (NOVOSELOVA, 1981, p. 8, grifos da autora).

A atividade produtiva com objetos é aquela atividade produzida pela criança por mediação de um objeto: a criança usa a colher para comer a comida que está no prato, por exemplo. A atividade lúdica com objetos é aquela em que a criança realiza ações com objetos motivada pela própria ação: a criança atira um brinquedo ao chão cada vez que o adulto o devolve a ela. É na atividade com objetos que a criança realiza as primeiras experiências de generalização que serão essenciais para a apropriação da linguagem oral, uma vez que as palavras expressam sempre generalizações.

Já o desenvolvimento intelectual da criança inicia-se com a formação e o desenvolvimento da percepção que acontece entre 0 e 3 anos, quando ela começa a relacionar aquilo que vê com suas ações, ou seja, quando começa a orientar-se visualmente. A experiência sensorial da criança proporciona-lhe o conhecimento das propriedades dos objetos, a ampliação do vocabulário infantil e seu desenvolvimento fonético.

O pensamento infantil de 0 a 3 anos surge na prática, na relação entre objetos independentes. Essas “operações orientadoras externas” não consideram as “propriedades externas do objeto, mas procuram a relação entre o objeto e as operações para alcançar um determinado resultado” (MUKHINA, 1996, p. 136). Segundo essa Autora,

O pensamento da criança que se expressa por meio de operações orientadoras externas é denominado pensamento ativo. As crianças recorrem à inteligência ativa para investigar as mais variadas relações do mundo circundante. (MUKHINA, 1996, p. 136, grifos da autora).

A criança manifesta seu pensamento quando relaciona objetos visando a um objetivo. No entanto, em suas origens, essas relações já estão estabelecidas entre os próprios objetos. A criança as percebe e aprende a estabelecer outras com ajuda dos adultos. Assim, começa a estabelecer relações entre objetos buscando um resultado, ou seja, ações de orientações externas, que medeiam o *pensamento visual por ações*.

Para Novoselova (1981, p. 17), quando a criança atua com os objetos,

chega em essência a um duplo resultado. Um deles é o resultado utilitário concreto: o domínio do objeto, sua transformação. O outro, é o enriquecimento da experiência, o que se manifesta na sua maior habilidade e no seu conhecimento das qualidades do objeto.

As operações de orientação externas criam as bases para as operações internas, nas quais “a criança não atua com objetos reais, mas com *imagens* referentes aos objetos e à forma de utilizá-los”. Este pensamento é chamado de “*imaginativo*” (MUKHINA, 1996, p. 137, grifos da autora). Até o terceiro ano de vida, a criança utiliza o pensamento imaginativo para resolver ações simples; ações mais complexas ela resolve pelo pensamento ativo. O agrupamento mental dos objetos e ações devido a suas características comuns – as generalizações – tem grande importância para o desenvolvimento do pensamento.

Essas generalizações são formadas, primeiramente nas ações quando a criança destaca o “*significado generalizado*” de um instrumento (pau, colher, lápis) que passa a usar em diferentes situações (MUKHINA, 1996, p. 138, grifos da autora). Depois, estas generalizações passam a ser expressas com as palavras quando a criança relaciona o nome com a função dos objetos. Para Mukhina (1996, p. 266-267, grifos da autora), “a criança passa da compreensão das relações simples, superficiais, à compreensão das interdependências mais complexas e ocultas. Entre as interdependências mais importantes estão as relações de *causa e efeito*”. O estudo da forma como as crianças de idade pré-escolar identificam as causas dos fenômenos, segundo Mukhina (1996, p. 267) revela:

que aos 3 anos a criança descobre apenas as causas agentes, que atuam externamente sobre o objeto (deram um empurrão na mesa e ela caiu). O

pré-escolar de 4 anos já começa a compreender que as causas de um fenômeno também podem depender das propriedades do objeto em questão (a mesa caiu porque só tinha uma perna). O pré-escolar maior não aponta como causas de um fenômeno apenas as propriedades do objeto que estão à vista, mas suas propriedades permanentes (a cadeira caiu porque só se apoiava em uma perna, porque é pesada e não estava encostada).⁹

Dessa forma, a criança em idade pré-escolar vai buscando compreender da maneira mais correta as causas dos fenômenos que observa pelas relações que estabelece com as propriedades dos objetos. Segundo Poddiákov (1987, p. 171), “a atividade de exploração das crianças sofre mudanças essenciais. No começo, está dirigida às propriedades diretamente perceptíveis dos objetos; logo, o conteúdo desta atividade serão as ligações internas daquelas”. Quanto mais conhecimentos a criança vai adquirindo em suas experiências, mais amplia suas capacidades para resolver problemas complexos. Segundo Poddiákov (1987, p. 169), “a criança não assimila simplesmente os conhecimentos que lhe dá o adulto: introduz de maneira ativa neste processo um conteúdo da própria experiência que, interagindo com os conhecimentos assimilados, condiciona a geração de novos conhecimentos”.

Assim, “a evolução do pensamento da criança lhe permite prever os resultados de suas ações e planejá-las” (MUKHINA, 1996, p. 266). Essa possibilidade de planejamento das próprias ações é uma das mais importantes capacidades humanas e permite que a criança estabeleça objetivos e se proponha finalidades cognoscitivas mais complexas em suas atividades exploratórias (PODDIÁKOV, 1987).

Outra contribuição para o desenvolvimento intelectual constitui a formação da função simbólica da consciência, desenvolvida na atribuição de valor simbólico aos objetos, ou seja, na substituição de objetos na atividade prática que se transforma com o uso das palavras e com a possibilidade de pensar com elas. A compreensão de como acontece o desenvolvimento da função simbólica na criança permite entender como a criança se apropria

⁹ Por pré-escolar maior compreende-se as crianças de 6 anos.



dos signos humanos nas principais atividades da idade pré-escolar – o jogo, o desenho – e na linguagem escrita que aqui nos interessa.

Conforme Mukhina (1996, p. 139-140), a função simbólica ou em outras palavras,

a utilização dos signos e de sistemas de signo é uma das particularidades mais características do homem. A sociedade criou enormes sistemas de signos, como a linguagem, os símbolos matemáticos ou os vários ramos da arte, que refletem o mundo dos quadros, em melodias musicais e em movimentos de dança. Qualquer tipo de signo serve para a comunicação entre humanos, substituindo certos objetos, fenômenos, relações ou propriedades reais por outros simbólicos.

A criança faz as primeiras substituições dentro do jogo, quando, na falta do objeto necessário à realização da atividade, ela se utiliza de outro. Para Mukhina (1996, p. 140-141, grifo da autora),

A função semiótica surge inicialmente em relação a uma atividade prática e somente depois influencia a linguagem e permite à criança pensar com palavras. Para que a criança chegue a dominar a função semiótica, ela precisa assimilar as operações objetais e posteriormente separar a operação do objeto. Quando a operação é levada a cabo na ausência do objeto próprio para essa operação, essa operação perde seu significado prático e se converte em imagem, em denotação da ação real. Quando a criança “bebe” do bloco de madeira, não bebe, mas denota o processo de beber.

Nesse primeiro momento, a criança não tem consciência da substituição do objeto, apenas está interessada na ação que denota com ele. Num momento posterior, pela assimilação do resultado das ações com objetos substitutos, ela toma consciência deles e inclusive lhes atribui um nome substituto.

Os diferentes aspectos da inteligência da criança citados acima – o pensamento ativo e imaginativo, a generalização e a função simbólica – se desenvolvem separadamente, mas se fundem na idade pré-escolar para possibilitar a resolução de problemas mais complexos. “A evolução do pensamento da criança lhe permite prever os resultados de suas ações e planejá-las” (MUKHINA, 1996, p. 266). Dessa forma, a criança utiliza-se de suas experiências para compreender os problemas e tirar conclusões.

No tocante ao desenvolvimento da personalidade, as formas de conduta, próprias dos seres humanos, são aprendidas gradualmente pelas crianças desde o nascimento. As

relações que a criança estabelece com os outros – adultos ou pares – são fundamentais para o desenvolvimento da personalidade. Entre 1 e 3 anos, a criança atua sob influência de seus desejos e sentimentos, o que faz com que sua conduta se dirija a um fim determinado, independente da situação concreta. Com a compreensão da linguagem oral, a criança começa a interessar-se pelo que os adultos esperam dela, a buscar seu agrado e carinho.

A avaliação de seu comportamento feita pelo adulto torna-se, para a criança, motivação sentimental. Assim, diante da aprovação e da desaprovação ou censura do adulto, começam a formar-se sentimentos de respeito a si mesmo, de orgulho ou vergonha, que influenciarão sistematicamente o controle de suas ações. Na primeira infância, estes sentimentos são ligados diretamente ao adulto, na idade pré-escolar, são provocados “pela própria criança, quando compreende que agiu de maneira distinta da esperada” (MUKHINA, 1996, p. 192). Segundo a Autora, na idade pré-escolar,

o adulto exige mais do comportamento da criança, e em primeiro lugar exige o respeito pelas regras de conduta comuns a todos os membros da sociedade. As possibilidades crescentes de conhecer o mundo circundante tiram a criança do estreito círculo de pessoas afins, o que lhe permite assimilar de forma inicial as relações mútuas que os adultos estabelecem entre si em atividades tão sérias como o estudo e o trabalho. (Mukhina, 1996, p. 189).

Portanto, na idade pré-escolar, muda a percepção que a criança tem de seus fazeres,

aprende a colaborar com os demais, a levar em conta os interesses e as opiniões dos outros [...] as atividades da criança tornam-se mais complexas e requerem uma percepção, uma mentalidade, uma memória e, por fim, um nível psíquico mais complexo e uma capacidade para controlar a própria conduta. (MUKHINA, 1996, p. 189-190).

Todas essas exigências vão formando a personalidade infantil de forma a torná-la mais permeável a influências e criam as bases para o desenvolvimento que deverá ser propiciado por sua entrada na escola. Para Mukhina (1996, p. 190),

O desenvolvimento da personalidade da criança apresenta dois aspectos: 1) a criança começa a compreender o mundo que a rodeia e o lugar que ocupa nesse mundo, o que origina as novas motivações para o seu comportamento; 2) o desenvolvimento dos sentimentos e da vontade dão estabilidade à

conduta, tornando-a menos influenciável pelas mudanças das circunstâncias externas.

Nesse desenvolvimento, o adulto tem papel essencial no direcionamento inicial do comportamento da criança através das regras de conduta, que depois serão assimiladas pela criança que passará a regular sua própria conduta pela observação destas regras.

As relações de um grupo de crianças em idade pré-escolar influenciam diretamente o desenvolvimento da personalidade de cada uma sob dois aspectos: primeiro por permitirem que nas atividades conjuntas as crianças “se *exercitem* nas condutas corretas”; e segundo, pela necessidade que as crianças encontram de submeter-se à *opinião pública*, submetendo-se ao julgamento dos colegas (MUKHINA, 1996, p. 193, grifos da autora).

Sintetizando a compreensão que a teoria histórico-cultural tem do sujeito humano, podemos destacar a idéia de que o homem é produto da própria atividade humana, é seu próprio construtor, uma vez que, para a teoria histórico-cultural, o humano é produto da criação histórica e social do homem. Esse caráter ativo do sujeito humano, guardadas as suas especificidades, está presente na criança de 0 a 6 anos. Deste ponto de vista, a criança que emerge da teoria histórico-cultural é uma criança capaz, desde os primeiros meses de vida, de estabelecer relações com o outro, com os objetos e consigo mesma. Não é alguém frágil a ser protegido, nem um sujeito carente a ser assistido, mas uma criança forte, capaz, com uma possibilidade ilimitada de aprender e que precisa do adulto como um colaborador mais experiente, um mediador qualificado para seu acesso ao mundo da cultura humana.

Na configuração do humano no homem, o conceito de atividade é peça essencial, pois foi através do trabalho – a atividade vital humana – que o homem construiu sua natureza social e histórica. Por isso, passemos a ele.



1.2. O conceito de atividade

Neste item, além da apresentação do conceito de atividade na perspectiva de compreender seu papel no desenvolvimento da criança pré-escolar, discutiremos também duas formas de atividade infantil: o jogo e a expressão. A definição pelo jogo, dentro do conjunto das atividades que a criança nessa idade realiza, deve-se ao fato de ser o jogo a atividade principal da criança entre 3 e 6 anos, como veremos à frente. A definição pela atividade de expressão deve-se ao fato de que o processo de humanização – por que passa cada criança em seu processo de tornar-se um membro da cultura humana – é composto pela dinâmica apropriação/objetivação (cf. DUARTE, 1996). A compreensão desta dinâmica aponta para a necessidade do processo de apropriação da cultura pela criança envolver igualmente o processo de objetivação, pela criança, da cultura que é por ela apropriada. Desse ponto de vista, destacamos, juntamente com o jogo de faz-de-conta, as atividades de expressão que objetivam os significados culturais apropriados pela criança em seu processo de conhecimento.

Para Leontiev (1978a; 1978c; 1998), a atividade que a criança realiza desde seu nascimento possibilita a formação das habilidades especificamente humanas que lhe garantem a formação de sua personalidade e de sua inteligência. É, pois, através da análise do conteúdo da atividade infantil que podemos entender adequadamente o “papel condutor da educação e da criação, operando precisamente em sua atividade e em sua atitude diante da realidade, e determinando, portanto, sua psique e sua consciência” (LEONTIEV, 1998b, p. 63). Compreender o papel da atividade no desenvolvimento das funções psíquicas superiores da criança é condição para pensar a educação da infância do ponto de vista da teoria histórico-cultural.



Segundo Leontiev,

[...] a atividade do indivíduo humano é um sistema incluso no sistema das relações da sociedade [...] está determinada pelas formas e meios da comunicação material e espiritual [...], que são engendrados pelo desenvolvimento da produção e que não podem efetuar-se de outro modo que na atividade dos homens concretos [...] Se subentende que a atividade de cada homem depende, além disso, de seu lugar na sociedade, das condições que lhe são apresentadas e de como se vai assimilando as circunstâncias individuais que são únicas (LEONTIEV, 1978a, p. 67).

A atividade que a criança realiza é vivenciada nessas circunstâncias individuais únicas quando esta é uma atividade objetivada que tem para ela um significado dentro das relações que ela vai estabelecendo e um sentido que lhe garante a resolução de uma necessidade que é o motivo que dirige seu fazer (cf. LEONTIEV, 1978c; 1998). Por atividade, portanto, compreendemos o fazer que a criança realiza motivada por seu objetivo. Nas palavras de Leontiev (1998, p. 68), “os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objetivo), coincidindo com o objetivo que estimula o sujeito a exercitar esta atividade, isto é, o motivo”.

Ainda segundo Leontiev (1998, p. 68),

Outro traço psicológico importante da atividade é que um tipo especial de experiências psíquicas – emoções e sentimentos – está especialmente ligado a ela. Estas experiências não dependem de processos separados, particulares, mas são sempre governadas pelo objeto, direção e resultado da atividade da qual fazem parte.

Quando a criança registra o que se passou durante o dia na escola para que todos se lembrem no dia seguinte e, ao dar o horário de ir embora, não se afoba e continua terminando seu registro até que efetivamente o complete, dizemos que ela realiza uma atividade, pois está emocionalmente envolvida e motivada pelo objetivo de sua atividade: registrar o dia para se lembrar depois. Motivo e objetivo da atividade, nesse caso, coincidem e daí resulta um envolvimento emocional positivo.

Quando motivo e objetivo da atividade não coincidem, ou seja, o motivo que impulsiona a criança a realizar o que lhe foi proposto não coincide com o objetivo, o fazer da criança deixa de ser uma atividade e passa a ser uma ação que apenas terá sentido dentro de

outra atividade onde se localiza o motivo que, verdadeiramente, impulsiona o fazer da criança. Quando pinta o desenho proposto pela professora como condição para sair para o parque, e pinta, portanto, movida pelo desejo de terminar logo para poder ir ao parque, a criança realiza uma ação cujo objetivo e o motivo não coincidem – o objetivo de pintar o desenho é movido pelo desejo de ir para o parque. Ir ao parque é a atividade em que a criança está envolvida e pintar o desenho é obstáculo que tem que vencer para chegar ao parque. Desta forma, não pinta emocionalmente envolvida na tarefa, mas faz a pintura pensando no brincar que acontecerá em seguida.

Nesse caso, o objetivo de pintar bem bonito e dentro dos limites traçados – objetivos que são elaborados por quem propõe a tarefa – são para a criança motivos apenas compreendidos que não são suficientes para mover seu fazer (LEONTIEV, 1998, p. 70). Em outras palavras, o objetivo da tarefa proposta não responde para a criança a uma necessidade sua, por isso, não dá a ela elementos para a atribuição de um sentido. Fosse outra a tarefa proposta – registrar pelo desenho um passeio realizado pela turma para compor um álbum de atividades, por exemplo – esta poderia se configurar como uma atividade. No caso acima descrito, a possibilidade de ir brincar depois de terminar a pintura do desenho pronto/mimeografado é o “motivo eficaz” que dirige o fazer da criança. O *sentido*, pois, que a criança atribui ao pintar não tem relação direta com a tarefa proposta (cf. LEONTIEV, 1998). A criança não pinta para produzir um resultado que responda a um desejo seu. Pintar é, neste caso, uma condição para chegar ao principal na atividade que faz sentido para ela: ir brincar.

Deste ponto de vista, sem responder a um desejo e sem, portanto, provocar emoções e sentimentos positivos, a tarefa não deflagra aprendizagem e a criança não se apropria plenamente das qualidades humanas envolvidas na pintura. A criança pinta de forma mecânica, uma vez que o desenho pronto, mimeografado, não expressa um desejo de expressão seu. Interessa terminar logo para ir brincar no parque.

Assim, faz-se necessário conhecer os processos que compõem a atividade, uma vez que, tomados em separado, cada processo se torna abstrato e perde o vínculo que os une e os configuram na atividade. Sem este vínculo, perdem-se as condições da própria análise de qual processo observamos (cf. LEONTIEV, 1978a). É o que procuramos fazer em seguida.

Na organização da sociedade humana, a divisão técnica do trabalho delimita a atividade de cada homem a resultados intermediários que não satisfazem diretamente as necessidades de cada um. No entanto, estas necessidades são satisfeitas “pela parte do produto de sua atividade conjunta que cada um deles obtém em virtude das relações que os unem e que surgem no processo de trabalho, quer dizer, de relações *sociais*” (LEONTIEV, 1978a, p. 82, grifos do autor). Quando a criança pratica uma ação que somada às ações de outras crianças, obtém algo que responde à necessidade de todas, aponta para o avanço do trabalho cooperativo, em grupo, que pode, nas relações humanas, garantir não só a necessidade individual como as necessidades comuns a todos e com objetivos muito mais amplos.

É preciso prestar atenção, no entanto, para que este trabalho partilhado não se configure como um trabalho alienado, ou seja, quando o fazer da criança não é motivado pelo resultado, nem individual nem cooperativo, mas se orienta por um motivo alheio a ele, como acontece nas relações de trabalho alienadas, nas quais, para o trabalhador, conforme afirma Mello, discutindo as idéias de Marx,

O trabalho que realiza não adquire sentido no produto que se configura ao final da tarefa, uma vez que não responde às suas necessidades. Ao contrário, o produto do trabalho lhe é indiferente [...] As tarefas que o trabalhador executa só adquirem sentido no panorama mais amplo onde seu trabalho é trocado por um salário através do qual o trabalhador compra os produtos que correspondem às suas necessidades [...] o homem trabalha por um motivo que apenas indiretamente tem a ver com sua ação: o salário é o motivo que o leva a agir e não o produto de seu trabalho. (MELLO, 2000, p. 44).

Da mesma forma, a criança pode impulsionar seu fazer por um motivo que responde a uma necessidade sua, porém tal necessidade pode não ter nenhuma relação com o resultado daquilo que ela faz. No caso do exemplo, a criança que pinta um desenho

mimeografado, não encontra, no resultado final (objetivo) de seu fazer, um sentido – nem individual, nem coletivo – e, por isso, move sua ação por um motivo que não tem nenhuma relação direta com seu fazer: ir para o parque.

Dessa forma, o resultado intermediário alcançado pela criança na situação do exemplo da pintura – com o término da pintura, a permissão para ir brincar – tem, para ela, uma delimitação subjetiva ligada ao sentido dado à sua ação. Esta subjetividade é a delimitação do objetivo pessoal que moveu sua ação, na “expressão de Marx [esta subjetividade] ‘determina, como uma lei, seu modo de ação’” (apud LEONTIEV, 1978a, p. 83). Ou seja, o sentido que o sujeito atribui à atividade vai indicar a forma como ele irá realizá-la: de forma alienada ou não. Desse modo, a criança que, no exemplo dado anteriormente, registra o dia, age concentrada em seu fazer pelo sentido que esta atividade tem para ela. Já a criança que pinta o desenho mimeografado, o faz com a finalidade de terminar logo para ir brincar: pinta sem concentração ou interesse e rapidamente, uma vez que seu resultado não é o motivo que move sua ação.

1.2.1 A estrutura da atividade

Quando compreendemos que o fazer da criança é movido pelo sentido que tem para ela esse fazer, faz-se importante conhecer a estrutura psíquica que o organiza. Isso é igualmente importante para o re-pensar daquilo que é proposto pelos educadores às crianças nas escolas infantis.

Uma ação pode realizar-se por diferentes motivos em atividades distintas. Uma criança pode fazer o registro de situações diferentes – de um passeio, de uma história ou do



que aconteceu em seu dia, por exemplo – de diferentes formas – através de desenho, da escrita, de fotografia, de filmagem – e com motivos diferentes – para o álbum da turma, para contar a um correspondente, para publicar no jornal. O sentido dado pela criança para a forma de registro e as condições adequadas e necessárias para sua realização determinarão como a ação será realizada: de forma alienada ou objetivada.

O modo como uma ação é realizada, Leontiev (1978c) chama operação. Quando uma criança aprende a subir em uma árvore precisa realizar várias operações para atingir este objetivo. Primeiramente, encontra um lugar para segurar o corpo com as mãos; depois, outro para apoiar os pés e poder equilibrar-se para soltar as mãos que encontrarão um outro lugar de apoio mais acima e repetir estes procedimentos até atingir o topo da árvore. Cada uma destas operações, no momento da aprendizagem, se transforma em ação que vai sendo superada e substituída por outra. No caso do nosso exemplo, quando a criança precisa equilibrar seu corpo no apoio dos pés para mudar a posição das mãos, atingir esse equilíbrio se torna um objetivo que, depois de atingido, é superado e dá lugar a outra necessidade: a de encontrar outro ponto de apoio para as mãos.

As ações estão relacionadas aos objetivos e as operações se relacionam com as condições concretas para a realização da ação pretendida. Ou seja, uma ação pode conservar seu objetivo, mas mudando suas condições de realização, mudam também as operações que a possibilitarão. No caso da criança que aprende a subir na árvore, o objetivo de subir e alcançar o topo é o mesmo, mas as condições da árvore – se tem galhos baixos ou tronco frágil – fazem variar as operações que a criança vai realizar para alcançar o seu objetivo.

“No principio, cada operação [...] se forma como uma ação subordinada a [...] [um] fim e tem uma ‘base orientadora’ consciente” (LEONTIEV, 1978a, p. 86). Depois disso, essa ação se integra a outras mais complexas. No exemplo dado, conseguir movimentar o corpo é um fazer mais complexo em relação a cada movimento em separado. O equilíbrio

passa a ser, dessa forma, uma operação, que primeiramente exige uma atenção específica para alcançar a movimentação do corpo e depois deixa de ser realizado com um objetivo específico e torna-se um mecanismo. Assim acontece com cada uma das operações de uma ação até que todas se tornem um automatismo.

A automatização das operações torna mais complexo o caráter das ações. Na estrutura geral de uma atividade, deixar de ser uma ação para tornar-se uma operação significa um grau mais elevado da estrutura por se tornar automatizada. Ou seja, mesmo que na estrutura geral da atividade seu lugar se modifique – saindo do nível das ações conscientes –, não deixa de ter “os traços gerais de um processo consciente” e pode se fazer consciente sempre que ocorrer um problema no processo (LEONTIEV, 1998, p. 80-81). Por exemplo, se, ao escrever, surge uma dúvida na ortografia, o sujeito chama as regras à consciência. Os processos automatizados, portanto, envolvem um nível mais elaborado de ações.

Para Leontiev (1978a, p. 87), as características gerais da atividade humana são delimitadas da seguinte forma:

primeiro, algumas atividades (especiais), de acordo com o critério dos motivos que as impulsionam. Logo se delimitam as ações ou processos que obedecem a fins conscientes. Por último, estão as operações que dependem diretamente das condições requeridas para chegar ao fim concreto.

A particularidade desta análise que conduz a essas determinações da atividade possibilita descobrir “as relações internas que a caracterizam, relações nas quais estão implícitas as transformações que surgem no universo do desenvolvimento da atividade, em seu movimento” (LEONTIEV, 1978a, p. 87). Ou seja, essa delimitação da atividade humana não se caracteriza por uma dissociação de conceitos, mas na compreensão de como se estruturam as relações internas que vão se estabelecendo a cada vivência da criança e, especialmente, para pensarmos os processos que a educação possibilita na formação da inteligência e da personalidade da criança.

O caráter transformador da atividade pode produzir variadas mudanças. Segundo o autor,

a atividade pode perder o motivo que a suscitou, e então se converter em uma ação que talvez concretize uma relação totalmente diferente com o mundo, outra atividade; a ação, pelo contrário, pode adquirir uma força impulsionadora própria e chegar a ser uma atividade particular. Por último, a ação pode transformar-se em um meio para alcançar um fim em uma operação capaz de efetuar diversas ações (LEONTIEV, 1978a, p 87).

É desta atividade objetivada que vai resultar o desenvolvimento dos mecanismos cerebrais. Nesse sentido, vale lembrar, que o cérebro, no nascimento do homem, apresenta-se como um órgão com possibilidade ilimitada de criar outros órgãos (VENGUER, 1976). À medida que vão se formando as capacidades e habilidades humanas através da atividade, estas vão criando neoformações no cérebro que ampliam as possibilidades da atividade humana.

A atividade objetivada não é, portanto, um produto do cérebro, mas é uma função dele, no sentido de que possibilita seu desenvolvimento e, à medida que desenvolve as funções fisiológicas internas, aumenta a possibilidade da atividade objetivada. Essa discussão é importante para a compreensão de que, embora, os sistemas fisiológicos das funções cerebrais executem determinadas operações (percepção, memória, pensamento, sentimentos), estas são sempre “subordinadas a relações objetivo-materiais, quer dizer, a relações extra-cerebrais” (LEONTIEV, 1978a, p 95).

A formação das funções fisiológicas internas não se dá por amadurecimento, como a psicologia naturalista proclamava. Esse é um processo de formação que resulta do exercício deflagrado pela necessidade da função que estará sendo formada. Ou seja, a função se forma a partir da necessidade que a criança tem dessa função.

Em um experimento para observar a formação da recordação nas crianças, Leontiev (1998) constatou que, para que as crianças dirigissem sua ação para a recordação durante uma brincadeira, elas precisavam ter um objetivo, ou seja, a criança precisava estabelecer como objetivo de sua ação: recordar o conteúdo da mensagem que devia ser

transmitida à outra pessoa. Além de participar do objetivo, a função – no exemplo dado a recordação – ainda necessita de um sentido, que no caso da brincadeira passa da necessidade de dominar o aspecto exterior do papel assumido para a necessidade de dominar o conteúdo da mensagem que deveria ser transmitida. O desenvolvimento das funções fisiológicas internas, portanto, não está ligado ao uso da operação sob forma de treinamento de técnicas, mas está intimamente ligado à necessidade de uso dessa função.

Com o desenvolvimento de sua personalidade, a criança muda as motivações de sua conduta. No início da idade pré-escolar, assim como na primeira infância, a criança age impulsionada por seus desejos e sentimentos, sem notar a motivação que a induziu a realizar a ação. A criança maior “é bem mais consciente em seu comportamento e em muitos casos expõe perfeitamente os motivos de sua conduta em cada circunstância concreta” (MUKHINA, 1996, p. 199).

Em crianças de diferentes idades, comportamentos iguais têm motivações diferentes. Entretanto, há motivações típicas da idade pré-escolar que influenciam de modo especial o comportamento da criança. Segundo Mukhina (1996, p. 199-200, grifos da autora), primeiramente,

estão as motivações relacionadas com o *interesse da criança pelo mundo dos adultos*. Esse desejo de parecer com o adulto é o que anima a criança no jogo dramático. Com frequência, esse desejo serve para conseguir que a criança se comporte corretamente em situação cotidiana.

Estas motivações são, geralmente, utilizadas para acostumar a criança com hábitos de independência: quando se diz a ela “os grandes se vestem sozinhos” ou “os grandes não choram”. Assim, habitua-se a criança usando sua própria motivação.

Ligadas ao desejo de agir como adultos, também estão as motivações *lúdicas*, relacionadas ao interesse pelo jogo. Estas motivações têm caráter especial, uma vez que “a criança é capaz de transformar qualquer coisa em jogo” (MUKHINA, 1996, p. 200).

Uma importante motivação, ligada ao desejo de auto-afirmação, “é a *manutenção das relações positivas com os adultos e com as outras crianças*. A criança necessita que o adulto a trate bem. Uma das principais motivações de sua conduta é o desejo de receber um carinho ou um elogio do adulto” (MUKHINA, 1996, p. 200, grifos da autora). Tanto a aprovação dos adultos como a das outras crianças é para a criança uma fonte de motivação positiva para sua conduta: a opinião positiva e a simpatia são eficazes para o comportamento adequadamente esperado. Outra importante motivação, ligada ao desejo de auto-afirmação, é a “*ânsia de ser protagonista principal no jogo*” (MUKHINA, 1996, p. 201). Em geral, as crianças preferem representar os adultos ou crianças mais velhas no jogo, por despertarem autoridade e respeito que atribui à criança um sentimento de força e coragem.

As atividades que se pedem às crianças, quando muito simples e sem significado para elas, podem ser transformadas em jogos pelas próprias crianças ou simplesmente, por falta de interesse, não serem concluídas.

A atividade humana vai se tornando cada vez mais complexa à medida que o sujeito vai entrando cada vez mais profundamente na realidade das relações sociais e conhecendo o mundo da natureza e da cultura. Ao longo da vida do sujeito, muda, portanto, de acordo com seu mergulho no mundo da cultura, a forma como ele se relaciona com este mundo que o rodeia. Por isso, em cada momento do desenvolvimento humano, um tipo de atividade se faz dominante, principal. Ou seja, em cada momento do desenvolvimento humano, um tipo de atividade favorece esse encontro do sujeito com a cultura. O que caracteriza essa atividade principal é ser, ao mesmo tempo, geradora de outras atividades que propiciam o conhecimento do mundo da cultura acumulada pelos homens, responsável pela organização e reorganização dos processos psíquicos particulares *do sujeito* – processos esses que possibilitam a interpretação do mundo –, e propiciadora das “principais mudanças psicológicas na personalidade” (LEONTIEV, 1998, p. 61).

Estas mudanças psicológicas na personalidade estão sempre relacionadas às transformações “no círculo das relações vitais da criança e no círculo de sua atividade para o desenvolvimento das ações, operações e funções”, ou seja, como apontado anteriormente, dependem do papel ocupado pela criança nas relações circundantes, do espaço que ela pode ir adquirindo na vida social, “pois é precisamente a sociedade que constitui a condição real, primária, de sua vida, determinando tanto seu conteúdo como sua motivação” (LEONTIEV, 1998, p. 82). Além disso, estas mudanças estão ligadas à “reconstrução das ações e operações para o desenvolvimento de um dado círculo de atividades da criança” (LEONTIEV, 1998, p. 82).

Na idade pré-escolar (3 a 6 anos), o brincar é a atividade que cumpre este papel de ser principal ou dominante para o desenvolvimento psíquico. As premissas necessárias para essa atividade formam-se com as ações desenvolvidas entre um e três anos.

A atividade possibilita a formação dos reflexos psíquicos da realidade e quanto mais elaborados forem os reflexos da realidade e sua interpretação, maiores as possibilidades de novas atividades. Ou seja, a forma como a criança vai interpretando a realidade pode possibilitar um desenvolvimento psíquico maior e esse desenvolvimento, se se amplia, pode possibilitar, por sua vez, a ampliação da atividade.

A consciência do homem é formada pela imagem da realidade que ele conhece. Esta imagem origina-se nas relações sociais mediadas pela atividade, ou seja, é refletida pela experiência por meio da qual o sujeito vivencia essa realidade. A atividade humana é sempre dirigida a um fim. A atividade produtiva exige a representação psíquica do produto como finalidade que dirige a atividade humana. Em outras palavras, a consciência e a atividade estão ligadas pelo caráter objetivo-material (produto) das relações reais. O produto tem cristalizado em si o conteúdo objetivo da atividade que realiza.

Na apropriação dos objetos da cultura acumulada, as sensações que a criança vai adquirindo, experimentando, vivenciando, são elementos essenciais para a formação de sua imagem do mundo circundante. Essas sensações vão constituindo um “quadro consciente do mundo que se apresenta ante o sujeito”, ou seja, “graças ao conteúdo sensorial da consciência, o mundo se apresenta ao sujeito como existente não na consciência, mas, *fora dela*” (LEONTIEV, 1978a, p. 105, grifos do autor). Dessa forma, quanto mais diversificada for sua experiência sensorial mais elaborada será sua consciência da realidade do mundo que a criança vai conhecer.

Os significados dos quais a criança vai se apropriando são formadores de sua consciência. A linguagem é a forma de expressar esses significados e neles estão ocultos “os modos de ação socialmente elaborados (operações), em cujo processo os homens modificam e conhecem a realidade objetiva” (LEONTIEV, 1978a, p. 111). A linguagem é uma forma de materialização dos significados que possibilita representar, por sua constituição, a realidade socialmente conhecida. Ou seja, a linguagem se constitui na realidade social na qual estão inseridos, pela suas relações, os homens, ao mesmo tempo em que possibilita o conhecimento desta realidade.

Compreendendo que o ser humano se torna humano através da apropriação da realidade a qual tem acesso, é importante compreender como essa realidade se torna consciente para o homem.

A formação dos conceitos e das operações lógicas “constitui um resultado do processo de apropriação de significados” elaborados historicamente, o que é possível pela atividade da criança em comunicação com as pessoas que a cercam. “Ao ir aprendendo a cumprir umas ou outras ações, chega a dominar as correspondentes operações, que em sua forma comprimida, idealizada, estão representados justamente no significado” (LEONTIEV, 1978a, p. 112).



No início dessa apropriação, os significados assimilados pela criança são concretos, objetivos e diretos, ou seja, são aqueles que discriminam diretamente os objetos: mesa, cadeira, cama, etc. Depois, assimila as relações que vão sendo estabelecidas com estes objetos e que vão possibilitando as operações lógicas: o uso social dos objetos e as relações entre eles. Essa assimilação se dá sempre inicialmente de forma externa, na atividade conjunta e na comunicação com as outras pessoas ao seu redor. Quando se interiorizam, formam os significados abstratos, os conceitos, cujo movimento constitui a atividade mental interna.

Desta forma, como em todas as funções psíquicas do homem, a consciência (conhecimentos, conceitos, formas de pensar...) é constituída, por um lado, “no sistema de relações da sociedade” – consciência social – e, por outro, na atividade do sujeito que realiza seus vínculos sociais na realidade em que vive (LEONTIEV, 1978a, p. 114). Este significado assimilado tem para a pessoa dois momentos o “significado objetivo-compreensível” – aquele socialmente elaborado apropriado pela pessoa – e o “sentido pessoal” – dado individualmente pelos sujeitos ao significado apropriado (cf. LEONTIEV, 1978a; 1998).

O significado – produzido pela sociedade e com uma história própria no desenvolvimento da linguagem na consciência social – expressa o conhecimento e as noções ideológicas da sociedade, é subordinado às leis sócio-históricas e à lógica interna de seu próprio desenvolvimento. Ou seja, a assimilação do significado envolve tanto a compreensão da própria pessoa sobre as condições sociais e históricas da sociedade na qual vive, como sua elaboração no desenvolvimento interno de sua consciência.

O significado é assimilado externamente e, na consciência, parece estabelecer-se em dois níveis sensoriais, segundo Leontiev, (1978a, p. 120) “as impressões sensoriais da realidade exterior na qual transcorre sua atividade e as formas de vivência sensorial de seus motivos, a satisfação ou insatisfação das necessidades que se ocultam atrás delas”. Ou seja, o significado tem para a consciência da pessoa dois aspectos: um, dado pela atividade social

mais ampla e, outro, dado pela influência de suas próprias atividades, de suas vivências. A vida e a experiência acumulada pela pessoa vão dar o sentido pessoal ao significado assimilado.

Portanto, o processo de atribuição de sentido ao significado é “profundamente íntimo, psicologicamente rico” e não é automático, nem instantâneo (LEONTIEV, 1978a, p. 121). É um processo guiado pelas condições sociais em que a pessoa vive.

Especialmente na sociedade de classes – onde ocorre a luta ideológica, “os sentidos pessoais, que refletem os motivos engendrados pelas relações vitais reais do homem, podem não achar significados objetivos que os encarnem de um modo adequado” e começar a fixar-se em estereótipos sem relação com motivos e necessidades suas (LEONTIEV, 1978a, p. 121). Esses sentidos pessoais podem fazer-se contraditórios à medida que compreendemos que a tomada de consciência da realidade pelo sujeito “só pode operar-se por meio de significados 'acabados' que assimila do exterior, ou seja, conhecimentos, conceitos, opiniões, que recebe na comunicação, em umas ou outras formas da comunicação individual ou de massas” (LEONTIEV, 1978a, p. 121).

Dessa forma, se faz importante compreender que as relações comunicativas, educativas que a criança vai vivendo vão dando a ela as condições para a apropriação do significado da realidade que vive e, portanto, as condições dessa apropriação podem levá-la a formar sentidos pessoais adequados ou estereotipados das relações reais que vivencia.



1.2.2. O jogo como atividade principal

A base para o jogo de papéis ou jogo de faz-de-conta – atividade principal das crianças de 3 a 6 anos –, se dá nas ações desenvolvidas entre 1 e 3 anos. O domínio das ações com brinquedos permite a assimilação pelas crianças das ações realizadas pelo adulto. A atividade que a criança e o adulto realizam conjuntamente, nessa faixa etária, possibilita que a criança conheça ações que podem ser realizadas com os brinquedos e que, mais tarde, ela reproduzirá de forma independente.

Para Venguer (1976, p. 100), os conteúdos dos primeiros jogos infantis limitam-se a duas ou três ações que se manifestam exatamente da maneira como fez o adulto na atividade conjunta com ele. Primeiramente, esses jogos se caracterizam pelo “fato de que a criança reproduz determinadas ações valendo-se exclusivamente daqueles brinquedos que utilizou o adulto durante sua atividade conjunta com ele”. Logo depois, a criança começa a representar situações de sua vida real e diferentes ações, sem fazê-las realmente – dá banho nas bonecas, sai para passear, faz “comidinhas”, escreve.

Para Novoselova (1981, p. 17), o jogo da criança entre um e três anos “é uma atividade na qual ocorre a mudança da experiência social, fixada nas formas de ação através de operações lúdicas com objetos, para a experiência individual da criança”. Isso significa que aquilo que presencia em seu convívio social ela passa a representar revelando sua forma de interpretação da situação vivida. Segundo Venguer (1976, p. 103),

a criança assimila, sob influência do adulto, todas as premissas para o jogo de papéis, tais como a denominação de objetos, a identificação das ações infantis com as ações do adulto, o atribuir-se nomes de adultos, e a formação de ações que reproduzem as das demais pessoas.

O desenvolvimento das crianças de 3 a 6 anos traz como característica peculiar a brincadeira como atividade principal desta etapa de desenvolvimento. É importante lembrar

que esta atividade é principal não por ser a atividade que as crianças passem mais tempo realizando, mas porque provoca variações qualitativas no psiquismo da criança (cf. LEONTIEV, 1998; MUKHINA, 1996).

As possibilidades de realização da brincadeira são restritas às próprias condições da criança: sua altura, força física, características que não possibilitam a realização do trabalho adulto, como é sua verdadeira vontade. Para Venguer (1976, p. 98), o “jogo como uma forma particular de atividade infantil, tem sua própria história relacionada com a mudança de posição da criança na sociedade”. No desenvolvimento das formas produtivas da sociedade, com o aperfeiçoamento das ferramentas, o lugar ocupado pela criança dentro das relações sociais se altera e, nestas relações, o trabalho infantil – antes incorporado ao dos adultos – perde espaço em prol da “necessidade social de preparar” as crianças para as novas formas de trabalho (VENGUER, 1976, p. 99).

No jogo de papéis¹⁰, as ações e operações são sempre reais e sociais. Nelas, a criança assimila a realidade humana (LEONTIEV, 1998, p. 130). Nesses jogos, a criança assume os papéis sociais que vivencia (mãe, pai, educador, vendedor, comprador, médico...). Assumindo estes papéis, ela passa a realizar as ações que testemunha: a mãe enxuga o bebê depois de dar-lhe banho; a enfermeira não aplica a injeção antes de passar o algodão com álcool para desinfetar o braço do paciente...

Ao assumir um papel no jogo, a criança cumpre as ações correspondentes às obrigações deste papel assumido. Segundo Mukhina (1996, p. 156, grifos da autora), “*o papel no jogo dramático consiste em cumprir as obrigações que o papel impõe e exercer os direitos em relação aos demais participantes do jogo*”. Para Venguer (1976, p. 133), “é no jogo onde a criança descobre as relações que existem entre as pessoas durante o processo de trabalho, os direitos e deveres de cada um”. Ou seja, no jogo de papéis, a criança experimenta as relações

¹⁰ Jogos de papéis também são conhecidos como brincadeira de faz-de-conta, jogo dramático ou jogo simbólico.



que vivencia obedecendo às características que observa em cada papel social: além de exercer o seu papel, exige de seus colegas o comportamento adequado ao papel que assumiram.

O jogo infantil é organizado sob argumentos e conteúdos da vivência real das crianças: refletem a vida familiar, o trabalho, os acontecimentos sociais, enfim, o que circunda a criança. Segundo Mukhina (1996, p. 157, grifos da autora), *“a realidade, ao ser representada nos jogos infantis, converte-se em argumento do jogo dramático”*. As situações reais que a criança vivencia são fontes para a argumentação dos seus jogos. Assim, quanto mais diversificada for a experiência real da criança, mais argumentações terão seus jogos e conseqüentemente, maior duração.

Além da argumentação, os jogos infantis também são caracterizados por seus conteúdos que são *“o que a criança destaca como aspecto principal nas atividades do adulto”* (MUKHINA, 1996, p. 157, grifos da autora). Nas diferentes idades, as crianças brincam valendo-se de um mesmo argumento, porém com conteúdos diferentes: por exemplo, os pré-escolares menores (4 a 5 anos) se detêm na *“reprodução das ações reais dos adultos”*, ou seja, o conteúdo de seus jogos se limita a reproduzir várias vezes a mesma ação, fazem a comidinhas, mas não colocam-na a mesa ou servem-se dela (MUKHINA, 1996, p. 157, grifos da autora). Segundo Mukhina (1996, p. 157),

O pré-escolar menor não costuma traçar de antemão o argumento ou o papel lúdico; o jogo surge de acordo com o objeto que a criança tem à mão. Por exemplo, se ela tiver um estetoscópio, será médico; se tiver um termômetro, será enfermeira.

Para as crianças dessa faixa etária o que vai determinar o conteúdo do jogo são os objetos aos quais têm acesso. Com o crescimento da criança e, conseqüentemente, com o aumento da vivência infantil, os conteúdos desses jogos alteram-se, primeiramente, para *“as relações entre as pessoas”* e, posteriormente, para o *“respeito às regras resultantes do papel que assumiram”* (MUKHINA, 1996, p. 159-160, grifos da autora).

Para a realização dos *jogos de papéis*, além de assumir um *papel social* a criança se utiliza de diferentes objetos para concretizar a representação deste papel. Na falta dos objetos reais de que necessita, a criança facilmente os substitui por outros objetos, mas não de forma arbitrária: a criança considera “sua utilização funcional, a possibilidade de realizar com sua ajuda o gesto representativo”, que realizaria com o objeto substituído. (VYGOTSKI, 1995, p. 187). Como já vimos, num primeiro momento, esses objetos substitutos não têm atribuído um valor substituto. Para encher um caminhão de areia, a criança usa tanto uma latinha quanto uma tampa, chamando-as por seus nomes habituais. Esse valor substituto só é dado ao objeto numa etapa posterior do desenvolvimento da atividade quando a criança, além de utilizar-se de um objeto para substituir outro necessário no jogo, atribui também a este um nome lúdico, um papel a desempenhar nesse jogo. Neste caso, a latinha que enche o caminhão de areia passa a ser chamada de “pá”.

O significado e o sentido atribuídos a um objeto estão intimamente ligados aos gestos com eles realizados ou a eles dirigidos. É por meio do gesto que a criança lhe atribui um valor substituto. Além disso, as crianças designam uma convenção para o objeto: este é o carro e isto a direção.

Para a organização do jogo – argumentação, conteúdos e divisão dos papéis –, as crianças utilizam-se da linguagem e aprendem a coordenar coletivamente suas ações. Assim, para Venguer (1976, p. 139), “no jogo existem dois tipos de inter-relações: as lúdicas e as reais”. As primeiras refletem as relações ligadas ao argumento dos jogos, ao papel que cada criança assume. As segundas “são as de camaradagem que mantêm, as crianças, ao realizarem uma tarefa comum” – aquelas de colaboração mútuas, que a princípio são necessárias à manutenção do jogo e logo se transferem para as vivências cotidianas (VENGUER, 1976, p. 139).



1.2.3. A Expressão

São múltiplas as linguagens por meio das quais a criança expressa a interpretação que faz do mundo que conhece e das situações que vivencia. Essa constatação levou Mallaguzzi – teórico da experiência italiana de educação infantil sediada em Reggio-Emília – a afirmar que a criança não tem apenas uma, mas cem linguagens (cf. EDWARDS; GANDINI; FORMAN; 1999). Para efeito deste estudo, tomaremos como objeto, além do jogo de faz-de-conta apresentado acima, a expressão infantil que acontece por meio da linguagem oral e do desenho. Por conta, ainda, do objeto deste estudo, discutiremos neste item o ponto de vista da teoria histórico-cultural acerca da apropriação da escrita.

Já temos discutido que, para a teoria histórico-cultural, o desenvolvimento psíquico da criança é considerado como o processo de apropriação da experiência histórico-social acumulada pelas gerações anteriores. É no processo de comunicação com os adultos que as crianças se apropriam dessa experiência social acumulada. Por isso, a comunicação com os parceiros mais experientes é a condição mais importante do desenvolvimento da inteligência e da personalidade da criança. O papel da linguagem e da comunicação na formação da consciência é, conforme Lúria (apud MELLO, 2000), um dos capítulos mais decisivos da formação do ser humano. Não cabe aqui aprofundar a discussão acerca dessa relação complexa. No entanto, vale apontar sua importância no processo de constituição de uma imagem subjetiva do mundo real pela criança, uma vez que a palavra é a matéria com que trabalha o pensamento: se faltarem as palavras, falta o pensamento. A relação da criança com o mundo que a rodeia – e que promove o desenvolvimento das funções psíquicas superiores – não é uma relação direta, mas uma relação mediatizada por sistemas intermediários – os signos, os instrumentos – que se interpõem nessa relação. Na gênese do

desenvolvimento humano, e na história de cada criança, o signo é uma marca externa de que lança mão para auxiliar em processos psíquicos que exigem, por exemplo, a memória, a atenção, o controle da conduta.

O signo, como elemento de qualquer linguagem – palavra, gesto, código – direta ou indiretamente exprime um pensamento. No processo do desenvolvimento da criança, a utilização de marcas externas vai, aos poucos, dando lugar a representações mentais que substituem os objetos materiais. Os processos psíquicos superiores têm na linguagem oral o elemento mediador principal da relação do sujeito com o mundo. O fato de que essa representação mental do mundo objetivo não seja um fato individual, mas refira-se a significados socialmente construídos, permite a comunicação. A linguagem verbal é o sistema básico que viabiliza esta comunicação.

Com a palavra, ampliamos nosso conhecimento do mundo. A palavra estabiliza um significado, organiza o mundo para a criança que passa a ver e conhecer a cultura humana e a natureza. Desse ponto de vista, a apropriação da linguagem oral pela criança é fator essencial de humanização e deve merecer a atenção e a intenção do educador.

O desenho, como uma das manifestações das artes plásticas – além de uma das primeiras formas de atividade produtiva realizada pela criança – é uma atividade humana bastante complexa e com leis próprias. Pouco a pouco, a criança que tem acesso a situações e materiais que favorecem a expressão gráfica aprende a expressar no desenho uma idéia, representa sua experiência com o mundo ao seu redor, expressando particularidades de sua percepção, memória, pensamento e sua idéia de bonito e feio.

Entre 1 e 3 anos surgem as premissas para o domínio do desenho – que entre os 3 a 6 anos constituem base para a atividade plástica em sentido geral. Estas premissas “consistem em que a criança aprenda a traçar traços sobre o papel com um lápis, a desenhar determinados esquemas e assimilar a função plástica do desenho, ou seja, comece a

compreender que o desenho pode representar um ou outro objeto” (VENGUER, 1976, p. 103). A criança assimila o uso do lápis como instrumento e demonstra preferência por determinados traços, que repete várias vezes.

Os traços feitos nessa fase são denominados pré-representativos, uma vez que a criança não representa nada neles. A passagem para o estágio representativo compreende duas fases, nas quais a criança: 1) reconhece um objeto dentro do aglomerado de linhas que fez; 2) começa a verbalizar o que deseja desenhar, antes de fazê-lo. No primeiro estágio a criança começa a relacionar seu desenho a objetos e passa a procurar no próprio desenho essa possibilidade. No segundo estágio – começo da atividade plástica –, o desejo de representação está relacionado a uma imagem gráfica já conhecida pela criança.

No terceiro ano de vida, as figuras desenhadas pela criança têm formas arredondadas e são, muitas vezes, parecidas entre si, embora, representem objetos diferentes. Este tipo de desenho começa rapidamente a desinteressar a criança, na medida em que percebe que não se parece com o objeto real e, por isso, pode não satisfazer as pessoas. Isto faz com que a criança comece a desenhar apenas representações gráficas de que já dispõe e que mantêm certa semelhança com as propriedades dos objetos. Os objetos para os quais não dispõe de representação gráfica, a criança não só deixa de desenhá-los por iniciativa, como também não o faz por solicitação do educador. O repertório de desenhos da criança diminui, neste período, notavelmente.

A representação gráfica pode originar-se no processo de fazer traços ou como resultado da imitação ou da cópia de desenhos propostos pelo adulto como modelos simplificados. Vygotsky (1995, p. 187) salienta que antes de traçar no papel a criança faz em gestos a representação e, por isso, seus primeiros desenhos “são mais gestos que desenhos no verdadeiro sentido da palavra”.



O desenho infantil, inicialmente, é feito de memória pela criança, ou seja, ela desenha aquilo que sabe sobre o objeto, mesmo que ele esteja a sua frente e ela possa olhá-lo. Dessa forma, os desenhos que as crianças fazem são como relatos que fazem do objeto, da situação ou da pessoa que desenharam. Por isso, Vygotsky (1995, p. 192) afirma, “o desenho é uma linguagem gráfica nascida da linguagem verbal”. Entretanto não são as palavras que a criança representa, mas os objetos.

Nesse sentido, as atitudes do educador direcionam o aperfeiçoamento do desenho para o desenvolvimento das imagens gráficas ou para os clichês gráficos:

O futuro do desenho infantil depende [...] principalmente dos métodos de ensino. O ensino do desenho baseado na cópia de modelos ajuda na formação de clichês. O ensino que se propõe a aperfeiçoar o desenho que reproduz as propriedades do objeto evita o clichê. É algo que o educador precisa levar em consideração (MUKHINA, 1996, p. 172).

E esta influência do educador é ainda mais importante quanto reconhecemos na atitude das crianças a busca pela satisfação das expectativas que os adultos têm em relação a elas. Se, ao fazer um desenho, a criança obtiver o agrado do adulto, tenderá a reproduzir aquele desenho para obter a apreciação daqueles que a rodeiam.

A representação que a criança traça sobre um objeto, além da relação com os materiais disponíveis, tem íntima ligação com as experiências que tem com o objeto representado: “está condicionada fundamentalmente a três circunstâncias: o modelo gráfico do qual dispõe a criança, a impressão visual do objeto e a experiência tátil-motora adquirida durante a ação com o objeto” (VENGUER, 1996, p. 144).

Desta forma, destaca-se a importância de oportunidades de desenho às crianças na escola infantil, uma vez que o desenvolvimento do desenho representa o desenvolvimento de sua expressão.

A Linguagem escrita, segundo Lúria (1998), se estrutura sobre as bases de outras duas linguagens de representação da realidade – o jogo de faz-de-conta e o desenho – e tem

regularidades comuns que podemos perceber a partir de seus experimentos e que vão ao encontro do que Freinet chama de Método Natural de apropriação da escrita.

Antes de entrar na discussão dessas regularidades, vale lembrar as duas condições fundamentais apontadas por Lúria (1998, p. 145) para que a criança seja capaz de escrever algo:

Em primeiro lugar, as relações da criança com as coisas a seu redor devem ser diferenciadas de forma que tudo que ela encontra inclua-se em dois grupos: a) ou as coisas representam algum interesse para a criança... b) ou os objetos são instrumentais... possuem apenas um significado funcional para ela. Em segundo lugar, a criança deve ser capaz de controlar seu próprio comportamento por meio destes subsídios.

A escrita precisa estar inserida nestas condições, enquanto técnica auxiliar de “uso funcional de linhas, pontos e outros signos para recordar e transmitir idéias e conceitos” (LURIA, 1998, p. 146).

Desse ponto de vista é que em 1931, Vygotsky (1995), já criticava o que criticamos hoje em nossas salas de educação infantil: que “à criança se ensina a traçar as letras e a formar com elas palavras, mas não se ensina a linguagem escrita”. Isto porque, para o Autor, “o ensino do mecanismo de escrita e de leitura prevalece sobre a utilização racional desse mecanismo” (VYGOTSKI, 1995, p. 183). Em outras palavras, no ensino da escrita ensina-se o mecanismo de escrever e não o uso social da linguagem escrita. Constatação que é, de um modo geral, pertinente para o ensino realizado ainda hoje.

Para Vygotsky (1995) e Lúria (1998), o desenvolvimento da linguagem escrita na criança tem uma *pré-história* no decorrer da infância que é condicionada pelas situações que a criança vivencia. Nessa *pré-história* da linguagem escrita, percebemos a importância do desenvolvimento das funções psíquicas superiores para a aquisição dessa forma de linguagem pela criança. Lúria (1998, p.143-4) assim refere-se a essa questão:

Se pararmos para pensar na surpreendente rapidez com que uma criança aprende esta técnica extremamente complexa, que tem milhares de anos de cultura por trás de si, ficará evidente que isso só pode acontecer porque durante os primeiros anos de seu desenvolvimento, antes de atingir a idade

escolar, a criança já aprendeu e assimilou um certo número de técnicas que prepara o caminho para escrita, técnicas que a capacitam e que tornaram incomensuravelmente mais fácil aprender o conceito e a técnica da escrita.

A compreensão do mecanismo da escrita, conforme Vygotsky, está ligada à descoberta da criança de que não pode só desenhar os objetos, mas também a linguagem. Nesse sentido, para Vygotski (1995, p. 197), “a verdadeira linguagem escrita da criança (e não o domínio do hábito de escrever) [...] passa do desenho dos objetos ao desenho das palavras”. A compreensão da linguagem escrita liga-se inicialmente à linguagem oral, uma vez que a escrita representa a fala e é através da fala que a escrita se reporta à realidade. Por isso, a escrita é uma representação de segunda ordem. No entanto, para a apropriação efetiva da escrita, esta relação deve pouco a pouco desaparecer e “a linguagem escrita se faz diretamente simbólica, percebida do mesmo modo que a linguagem oral” (VYGOTSKI, 1995, p. 197), ou seja, como uma representação direta da realidade que nomeia.

Diante disso, parece essencial a compreensão de que a aquisição da linguagem escrita pela criança está ligada às condições que Lúria já apresentara como essenciais nesse processo: ela precisa responder a uma necessidade da criança, a necessidade de ler e escrever “para recordar e transmitir idéias e conceitos” (VYGOTSKI, 1995, p. 184). Em outras palavras, a linguagem escrita precisa aparecer para a criança como um instrumento que preencha a função social para a qual a escrita foi criada. Desse ponto de vista, não é com tarefas mecânicas e artificiais – que relegam a intenção da expressão e da comunicação a um segundo plano e enfatizam o aspecto técnico do processo de escrever – que vamos garantir às novas gerações a apropriação desse instrumento cultural complexo representado na escrita.

Vygotsky (1995, p. 184) destaca que a escrita, inicialmente, é uma representação de segunda ordem, ou seja, “está formada por um sistema de signos que identificam convencionalmente os sons e as palavras da linguagem oral que são, por sua vez, signos de objetos e relações reais”. Por esta complexidade fica claro que a mecanização não pode ser o melhor caminho para a aquisição dessa linguagem.

Para Vygotsky (1995), a linguagem escrita tem uma pré-história cuja origem remonta ao gesto da criança, por ser este o primeiro signo visual. A partir do gesto, dois momentos marcam o caminho da expressão infantil em direção à escrita: o primeiro marcado pelas garatuhas que a criança traça no papel – o desenho – e, segundo, pelos jogos infantis.

Através de pesquisa realizada com crianças pré-escolares, Lúria (1998) verificou a existência de estágios no desenvolvimento da aquisição da escrita pela criança. Nesses estágios que a criança vivencia, o ato de escrever vai assumindo diferentes significados, orientando-se da imitação do adulto ao uso funcional da escrita, enquanto representação simbólica da realidade.

Primeiramente, ligado à imitação do ato adulto, “o ato de escrever não é um meio para recordar, para representar algum significado, mas um ato suficiente em si mesmo, um brinquedo” (LURIA, 1998, p. 149). Conforme Vygotsky (1995, p. 195), “a criança escreve imitando o adulto, porém se encontra numa idade e numa etapa da escrita infantil que não lhe permite utilizá-la como signo mnemotécnico”. Ou seja, a função e o uso social da escrita não são compreendidos pela criança nesta primeira etapa de desenvolvimento. Ela escreve não para recordar depois, mas para imitar o adulto.

Ao analisar os resultados de sua pesquisa que apontam essa primeira etapa da escrita infantil, Lúria (1998, p. 150-1) chama a atenção para a dissociação entre o que foi solicitado à criança que anotasse e os rabiscos da criança.

[...] Há dois pontos aqui que se destacam de forma especialmente clara: escrever está dissociado de seu objetivo imediato e as linhas são usadas de forma puramente externa; a criança não tem consciência de seu significado funcional como signos auxiliares. É por isso que o ato de escrever pode ser dissociado de forma tão completa da sentença ditada. Por não compreender o princípio subjacente à escrita, a criança toma sua forma externa e acredita-se capaz de escrever, antes mesmo de saber o que deve ser escrito. Mas um segundo ponto é também claro nesse exemplo: os rabiscos das crianças não mantêm qualquer relação com as sentenças significativas que lhe foram ditadas [...] O escrever não mantinha qualquer relação com a idéia invocada pela sentença a ser escrita; não era instrumental ou funcionalmente relacionado com o conteúdo do que tinha que ser escrito. Na realidade, não houve aí exatamente uma escrita, mas simples rabiscos.

A essa fase Lúria vai chamar de “fase pré-instrumental”, dada a “ausência de compreensão do mecanismo da escrita, uma relação puramente externa com ela e uma rápida mudança do “escrever” para uma simples brincadeira e que não mantêm qualquer relação funcional com a escrita” (LURIA, 1998, p. 154).

Para Vygotsky (1995, p. 187), essas garatujas “são mais gestos que desenhos no verdadeiro sentido da palavra”. Ou seja, quando a criança faz as garatujas como escrita está fazendo no papel o gesto de escrever. Assim, Vygotsky (1995, p. 186) assinala que “o gesto é a escrita no ar e o signo escrito é, freqüentemente, um gesto que se refina”.

Nessa fase de apropriação da escrita, o sentido e a função da escrita não foram ainda apreendidos pela criança. O que ela compreende é o gesto que o adulto faz ao escrever e é esse gesto que ela tenta reproduzir (LURIA, 1998, p. 154).

Ainda segundo os resultados da pesquisa de Lúria (1998, p. 157), numa etapa posterior, “a criança começará a associar a sentença ditada com seu rabisco não-diferenciado, que começará a servir de função auxiliar de um signo”. A criança cria um sistema de representação por diferenciações, que a auxilia na recordação da frase, embora ainda não registre seu conteúdo. Nessa etapa, a criança não registra os mesmos traços para todas as afirmações, ela os varia indicando que começa a perceber a função da escrita. O Autor observou a descoberta pelas crianças de uma relação possível entre a diferenciação que podia ser feita e a função expressiva dos signos: a criança expressa “... eu desenharei duas linhas” quando solicitada a registrar “O homem tem duas pernas” (LURIA, 1988, p. 171).

A escrita pictográfica desencadeada nesse processo demonstra a descoberta da escrita instrumental pela criança que elabora um sistema próprio de marcas expressivas. Essa fase, “baseia-se na rica experiência de desenhos infantis, os quais, em si mesmos, não precisam desempenhar a função de signos mediadores em qualquer processo intelectual” (LURIA, 1998, p. 174). Essa etapa no desenvolvimento da escrita na criança tem a

particularidade de dificultar o registro de semelhanças dado que os “poderes de abstração e discriminação [da criança] não estão muito bem-desenvolvidos” (LURIA, 1998, p. 180).

Para o Autor, o desenvolvimento da escrita é percebido “como uma *melhoria gradual do processo de escrita*, dentro dos meios de cada técnica, e o ponto de aprimoramento abrupto marcando a transição de uma técnica para outra” (LURIA, 1998, p. 180, grifos do autor).

No entanto, a compreensão do mecanismo da escrita está ligada à descoberta da criança de que pode não só desenhar os objetos, mas também a linguagem. Nesse sentido, para Vygotsky (1995, p. 197) “a verdadeira linguagem escrita da criança (e não o domínio do hábito de escrever) passa do desenho dos objetos ao desenho das palavras”.

1.3. Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural

As idéias apontadas pela Psicologia Histórico-Cultural permitem algumas considerações acerca do papel da educação escolar e não-escolar, da escola, do educador, do papel da criança que aprende e acerca do próprio processo de conhecimento.

Como se viu, a tese mais importante desenvolvida por essa corrente da psicologia envolve o conceito de homem: o homem não nasce humano, ele se torna humano através da apropriação do conhecimento acumulado historicamente pelas gerações precedentes. Nesse processo, cria para si as aptidões, capacidades e habilidades humanas. Diante dessa concepção, à educação é atribuído o papel de garantir, a cada novo homem, o acesso à cultura acumulada – fonte das aptidões, habilidades e capacidades que são histórica e socialmente

criadas e cristalizadas externamente aos seres humanos, nos objetos da cultura, produtos do trabalho humano.

O papel da escola consistirá, agora, em não apenas suprir as necessidades dos que a freqüentam, mas sim, em criar novas necessidades nestes sujeitos. O papel da escola estará não no desenvolvimento de capacidades emergentes que as crianças trazem ao chegar à escola, mas na criação de novas capacidades. O acesso ao conhecimento elaborado e à apropriação do processo de construção do novo conhecimento precisa ser percebido, nesta nova perspectiva, como processo de criação de novas aptidões, novos motivos para a atividade humana individual.

Ao educador, é atribuído o papel essencial de mediador e criador de mediações que permitam o acesso das novas gerações à cultura. A compreensão de que o processo de conhecimento não advém de uma relação linear entre o sujeito e o objeto, mas de uma relação mediada pelo uso social da cultura – pela atividade social –, aponta para a essencialidade do papel do educador. A atuação do educador interfere diretamente no processo de educação. Para ser adequado, esse processo de interferência deve ser intencional. Para tanto, o educador precisa ter claro como se dá o processo de desenvolvimento psíquico da criança entre 0 e 6 anos. Só assim poderá proporcionar as condições adequadas para a atividade da criança, visando atingir etapas de desenvolvimento ainda não alcançadas por ela. O fazer em colaboração e não em substituição à criança é essencial nesse processo, uma vez que, como aponta Vygotsky (1998), o bom ensino incide na área de desenvolvimento próximo da criança, que exige situações de colaboração e parceria entre o educador e a criança, condição para que a criança possa se objetivar de forma qualitativamente superior ao desenvolvimento real já alcançado por ela.

Da mesma forma, a atuação do educador precisa ser intencionalizada para que a atividade proposta possa ser significativa para a criança. Ao educador cabe, assim, a leitura



das necessidades e motivos das crianças propiciando tempo livre para o faz-de-conta e momentos de livre expressão – sempre considerando, nas atividades propostas e na expectativa em relação às respostas da criança, suas possibilidades, ou seja, o nível de desenvolvimento já alcançado por ela e seu desenvolvimento próximo.

Uma vez que o processo de apropriação se vincula à ação da criança sobre o objeto, a atividade é elemento central para a teoria histórico-cultural. O sujeito que aprende é sempre ativo, num processo que não envolve apenas a atividade na execução da tarefa, mas exige uma relação ativa mais complexa do sujeito que atribua um sentido ao seu fazer e que, conforme MELLO (2001a, p. 4), deve envolver a criança em todo o seu processo, o que supõe “o planejamento da atividade, sua execução, a observação e análise de seu desenvolvimento, a interpretação de seu resultado, a avaliação do processo”.

No processo de apropriação e conhecimento do mundo, como já vimos, a linguagem é elemento central, uma vez que está sempre presente nesses processos: seja como comunicação direta, seja porque o pensamento que acompanha a ação do sujeito se estrutura através de palavras. E, mais ainda, porque, como lembra Lísina (1987, p. 275), a comunicação tem estreita relação com os outros processos psíquicos da criança como a memória, a atenção, as percepções, o pensamento, o próprio controle da conduta.

Se a criança vivenciar condições favoráveis de vida e educação, à medida que cresce, ampliará seu conhecimento do mundo, sofisticará suas relações sociais, desenvolverá valores e sentimentos complexos, formando e desenvolvendo, nesse processo de apropriação da cultura, sua inteligência e sua personalidade. O papel do educador será sempre o de avaliar o grau de desenvolvimento alcançado pela criança e desafiá-la ao conhecimento do novo, auxiliando-a na solução dos problemas quando solicitado, ampliando sempre a experiência que a criança tem e considerando a necessidade de criação de novos motivos nas crianças, uma vez que o fazer da criança precisa fazer sentido para ela. Ou seja, não se trata de realizar

com a criança um conjunto de atividades especialmente programadas com conteúdos previamente definidos e passos projetados para serem realizadas independentes da relação vital que tudo isso possa ter para a criança e para o educador. Ao contrário, se, na idade pré-escolar, o mundo dos objetos humanos, da linguagem, do conhecimento, dos hábitos e costumes se abre cada vez mais para o conhecimento da criança, fará sentido para ela a interpretação deste mundo que ela vai conhecendo, a sistematização de sua experiência que não é isolada e única, mas é social.

Desse ponto de vista, possibilitar a objetivação da experiência de que se apropria é condição essencial para o processo de humanização. A criança poderá se objetivar por meio das diferentes linguagens de que se apropria, no entanto, a linguagem oral é elemento central nesse processo por proporcionar a comunicação necessária aos processos de apropriação da experiência humana acumulada. (cf. LEONTIEV, 1978b) Assim, fazer da criança um protagonista da experiência vivida na escola da infância, autora de seus processos de interpretação do mundo retirando-a do anonimato e dando-lhe voz e vez, é diretriz a ser tomada da teoria histórico-cultural para orientar a atitude do educador em relação às atividades que propõe e à forma como as intencionaliza.

Considerando o papel do jogo de faz-de-conta, no desenvolvimento psíquico da criança em idade pré-escolar, cabe ao educador propiciar à criança, ao mesmo tempo que uma experiência ampla e diversificada, o tempo livre para que, sem a necessidade da intervenção sistemática e direta do adulto, ela possa experimentar os papéis sociais que compreende das relações adultas objetivando-se em patamares sempre superiores, conforme discute Leontiev (1998). Da mesma forma, explorar os materiais disponíveis e, partindo do conhecimento e da experiência por ela já acumulada, descobrir novas possibilidades do objeto e solucionar problemas pela experimentação independente, gerando novos conhecimentos que aparecem sob a forma de conjecturas e hipóteses. Conforme discute Poddiákov (1987, p. 168), esses

conhecimentos não são sempre precisos e nem completamente corretos, “no entanto, fornecem o material que constitui a principal atividade mental das crianças”.

Sob essa ótica, destaca-se o papel da organização do espaço ocupado pela criança. No caso da educação infantil, o espaço da escola é um dos lugares que propiciará à criança o conhecimento do mundo. Desse ponto de vista, não pode ser um espaço apático, inseguro e mediado de proibições. É preciso que o ambiente seja estimulante e enriquecedor da experiência da criança, ou seja, acolhedor e rico em diversidade de materiais. O espaço reflete nossa concepção de criança. Como lembra Mello (2001, p. 18), a pobreza de estímulos do espaço expressa uma “concepção de criança como alguém incapaz de aprender”.

Se considerarmos a discussão desenvolvida por Zaporózhets (1987) acerca dos processos funcional e evolutivo presentes no desenvolvimento infantil, parece ficar claro que ainda que se possa trabalhar no nível do desenvolvimento específico de algumas funções como a linguagem, a expressão, etc., a preocupação do educador deve ter no horizonte o desenvolvimento evolutivo, global, do pensamento, das formas do reflexo da realidade pela criança. Por isso não se trata de preencher o dia da criança na escola exercitando funções específicas, mas considerar o conjunto da experiência que se proporciona com vistas ao desenvolvimento da criança como uma personalidade e uma inteligência.

Assim considerando, parece claro que, em primeiro lugar, há um encontro da criança com a cultura que precisa ser oportunizado pela escola infantil a partir de seu nascimento. Em segundo lugar, fica claro que esse encontro não se apresenta sob a forma de atividades isoladas que se justapõem, mas como atividades que contribuem para o desvelar do mundo que a criança passa a conhecer e que ela própria, quando convive em um espaço rico e diversificado que apresenta a cultura historicamente acumulada, sinaliza para o educador que observa seu desenvolvimento, suas atitudes, suas necessidades e curiosidades.



Capítulo II – PRINCIPAIS CONCEPÇÕES DA PEDAGOGIA FREINET

Neste capítulo, buscamos a compreensão dos princípios da Pedagogia Freinet visando explicitar as concepções que possibilitam estabelecer algumas relações com o ideário da teoria histórico-cultural. Como introdução a essa discussão, apresento um breve histórico do trabalho de Freinet para destacar a observação de que, embora ele não tenha conhecido as idéias de Vygotsky, teve, na concepção de suas técnicas, uma referência teórica semelhante a partir das leituras de Marx¹¹, Lênin¹² e Politzer¹³. Desse ponto de vista, a intuição e o bom senso que orientam a criação de suas técnicas pedagógicas são, portanto, orientadas por concepções de homem e de mundo, na origem, semelhantes às de Vygotsky, ainda que pouco aprofundadas posteriormente por Freinet. Ainda neste capítulo, a exemplo do realizado em relação à teoria histórico-cultural, focalizamos, na Pedagogia Freinet, as categorias de homem – de onde emana o conceito de criança – e a categoria de trabalho – que corresponde à categoria de atividade na teoria histórico-cultural – na perspectiva de estabelecer o confronto dos princípios norteadores da Pedagogia Freinet e da teoria histórico-cultural.

Freinet inicia sua vida de educador em 1920, na França, ao voltar da I Guerra Mundial com graves seqüelas. Ao ser convocado para a guerra, havia interrompido o curso de formação para professor primário e recebe do Estado, ao voltar, o diploma de professor como forma de gratificação. Esta condição de educador com pouca formação pedagógica e as

¹¹ Teórico do socialismo e fundador da concepção da natureza sócio-histórica do homem.

¹² Líder da Revolução Russa de 1917, aprofundou as teses do materialismo histórico.

¹³ Filósofo francês de tendência marxista, propôs uma psicologia concreta cujo objeto era o homem em sua relação com o meio físico e social.

consequências de sua doença fizeram de Freinet um diferenciador, no sentido da inovação técnica, pedagógica e política na História da Educação (cf. FREINET, 1978). Segundo esta Autora,

A imobilidade a que estava condenado ensinou-lhe uma certa maneira de pensar, uma maneira exigente de se apoderar da realidade, de a dissociar e de a reconstruir sob o ângulo do seu saudável bom senso aldeão, que até agora constituía a sua única riqueza intelectual. A sua disposição de espírito orientou-o muito naturalmente para o modo de pensar marxista: leu Marx, Lênine, e, dominado pelo dinamismo de um pensamento em movimento, irá acordando nele lentamente um tremendo poder de iniciativa, que mais tarde irá suscitar tantos entusiasmos e também tantas desconfianças. (FREINET, 1978, p. 19).

Essa iniciativa, suscitada pelo “profundo respeito pela criança” (FREINET, 1978, p. 16) e pela compreensão de que a “atitude passiva e amorfa” exigida da criança pelo Sistema de Ensino da época sob a força física da autoridade do professor de nada adianta ao ensino, assim como a compreensão de que o controle da situação por “uma voz forte e bem timbrada, um olhar firme, uma presença física imponente” não lhe eram possíveis, leva-o a buscar novas formas de trabalho com as crianças em sala de aula (FREINET, 1978, p. 23).

Ao longo do trabalho como educador – conceito que Freinet procurará cumprir em suas máximas competências (cf. FREINET, 1998a, 1998b) –, Freinet foi criando técnicas de ensino baseadas na livre expressão, que é, para ele, “a própria manifestação da vida!” (FREINET, 1979, p. 12). Em 1928, toma conhecimento dos escritos de Georges Politzer que defendia uma psicologia de caráter marxista. Deste encontro com as idéias de Politzer, Freinet passa a compreender politicamente suas técnicas e as próprias críticas que vinha esboçando à escola tradicional a partir do pensamento materialista dialético. Esse encontro com as idéias de Politzer veio, ainda, somar forças ao pensamento marxista que “esclareceu para ele a revolta de 1917, vivida nas trincheiras e ligada à Revolução da URSS” (FREINET, 1979, p. 120).

O caminho percorrido por Freinet passou pela tentativa de mudar de cargo para inspetor primário. Através do programa para o concurso deste cargo, Freinet aprofunda o vago

conhecimento das idéias de Rabelais, Montaigne, Pestalozzi e Rousseau. Com isso, fundamenta teoricamente suas técnicas que modificam suas relações com as crianças aprofundando o esforço “por ser indulgente, por estar atento aos desejos expressos por cada um deles, procurando antes de mais nada compreender, ajudar” (FREINET, 1978, p. 24). A partir daí toma para si este papel de mediador, de parceiro das crianças e, numa longa jornada, vai mudando as atitudes e as relações com as crianças.

Freinet vê na educação um papel de classe, não no sentido pejorativo de detenção do conhecimento ou direcionamento deste, mas no sentido de perceber a classe com a qual se trabalha em suas necessidades e possibilidades. Assim pensando, decide permanecer como professor primário,

O que ele pretende realmente é permanecer nesse meio social, formando corpo com a aldeia, os camponeses, com toda a classe trabalhadora, à qual a escola oficial uniu o seu destino. Então, resolutamente continuará a ser «professor primário» no verdadeiro sentido da palavra; continuará a ser obreiro das fundições mais profundas, sobre as quais se irão erguer as construções do futuro (FREINET, 1978, p. 38).

Como primeira atitude a favor do ensino, Freinet arranca o estrado que lhe conferia a autoridade dada aos mestres e, a partir daí, se independe dos manuais escolares, compreende a inutilidade das lições de moral e cria suas técnicas de ensino, baseadas na livre expressão da criança. A imprensa vai ser o motor do que ele vai chamar de Método Natural, desenvolvido pelas técnicas de texto livre, aula-passeio, correspondência interescolar, fichário escolar, jornal escolar, livro da vida.

Compreendendo o papel social do educador na integração entre a escola e a comunidade que a rodeia, Freinet auxilia a “criação de uma grande cooperativa de consumo e de venda de produtos locais” sediada na praça da aldeia – o que demonstra que sua preocupação com a formação das crianças extrapola o espaço da sala de aula (FREINET, 1978, p. 33-34).

Em 1924, Freinet publica os resultados de sua experiência em École Emancipée¹⁴, o que lhe traz os primeiros adeptos às suas técnicas de ensino. Conseguindo a adesão de outros educadores, Freinet inicia a publicação de textos das crianças com a revista *Le Gerbe* e as discussões pedagógicas com a criação da Cooperativa de Ensino Leigo (CEL).

A partir daí, a vida de Freinet esteve toda voltada para o trabalho na sala de aula e na CEL. Participou de vários congressos, divulgando os resultados de seu trabalho e atraindo mais educadores para o uso da tipografia na escola. A Cooperativa passa a discutir e apontar as restrições que percebia no Movimento da Escola Nova. Entre estas restrições, a maior crítica de Freinet e seus colaboradores recaiu sob as “experiências desenvolvidas num clima de laboratório e sob condições burguesas, podendo assim distanciar-se das influências determinantes que o meio tem sobre tanto o desenvolvimento dessas crianças, como sobre a escola” (MELLO, 1992, p. 45). Sob influência destas discussões Freinet, organizou o Congresso Pedagógico de Saint-Paul com um propósito bem definido,

Educadores proletários que éramos, sofrendo todos nós, diariamente, os efeitos da miséria material, intelectual e moral que oprime o povo, não podíamos decidir-nos pela prática de uma pedagogia puramente idealista que não estivesse solidamente assente na vida das crianças (FREINET, 1978, p. 216).

As discussões pedagógicas se fortaleceram e começaram a repercutir nos meios acadêmicos. No entanto, a oposição do poder político e da burguesia local também tomaram força. Freinet passa a ter sérios conflitos com a câmara local, devido aos insistentes protestos que faz por melhorias das condições materiais da escola: adequação dos banheiros, limpeza do pátio, torneiras de água...

No trabalho pedagógico com a livre expressão declara que

há uma educação de classe. É no entanto arriscado constatar isso nos *textos livres*. Foi esta a experiência dramática vivida por Freinet em sua escola em Saint-Paul-de-Vence, em que as narrativas de seus alunos, as enquetes, resultavam na verdade pura e simples, nua e crua, de que havia pobres

¹⁴ “Revista de carácter não oficial pertencente à intrépida Federação de Ensino” (FREINET, 1978, p. 50).



desprovidos de tudo e ricos cumulados de todos os bens (FREINET, 1979, p.80, grifos do autor).

Freinet e seus adeptos passam a ser perseguidos por campanhas de difamação e protesto contra sua pedagogia, o que resulta no afastamento do cargo e na exoneração de Freinet do serviço público em 1933.

Freinet lança “a idéia de uma escola experimental em Saint-Paul, que seria a escola experimental da CEL. Estava criada a Escola Freinet” (FREINET, 1978, p. 263). A escola inicia-se na modesta casa de Célestin Freinet e Élise em Vence: “já tínhamos um embrião de escola, nas cinco crianças que viviam conosco, entre as quais estavam dois pequeninos judeus, expulsos da Alemanha” (FREINET, 1978, p. 291).

A CEL assume o papel de juntar-se aos demais movimentos populares, organizando cooperativas, como a União Camponesa, sindicatos e editando jornais e revistas que tratavam de “problemas reais e cotidianos da educação popular, numa linguagem simples para melhor atingir à massa de educadores da escola pública, que se vê embaraçada e distante frente às obras pedagógicas, por trazerem uma linguagem extremamente rebuscada e técnica” (MELLO, 1992, p. 50). Com o desenvolvimento da CEL aprimoram-se as técnicas de ensino elaboradas por Freinet.

2.1. O Conceito de Homem

A Pedagogia Freinet baseia-se na essencialidade da *vida humana*. Freinet procura resgatar o sentido de potencialidade da vida, que é para ele a consciência do devir humano. Dessa forma, o homem é dotado de um potencial de vida que, para Freinet (1998b, p. 12-13,



grifos do autor), não pode ser coagido ou barrado por obstáculos, sob pena de “*sentimento de inferioridade e de impotência*”.

Tudo se passa como se o indivíduo – e aliás todo ser vivo – fosse dotado de um potencial de vida, do qual ainda não podemos definir nem a origem, nem a natureza, nem a meta, o qual tende não só a conservar-se e recarregar-se, mas também a aumentar, a adquirir o máximo de potência, a desabrochar-se e a transmitir-se a outros seres que serão seu prolongamento e sua continuação. E tudo isso não ao acaso, mas segundo linhas de uma especificidade inserida no próprio funcionamento de nosso organismo e na necessidade de equilíbrio sem o qual a vida não se poderia realizar.

[...]

É, [...], do recarregamento normal desse potencial de vida que o homem tira seu sentimento de potência, que lhe é tão essencial como a própria respiração, do qual cada falha provoca uma opressão e cuja satisfação é como uma exaltação desse instinto de vida, sem o qual, apesar das mais surpreendentes descobertas da ciência e da filosofia, nada seria (FREINET, 1998b, p. 12-13, grifos do autor).

O encontro de Freinet com a literatura marxista não parece ter sido suficiente para superar a visão humanista de homem que norteia seu discurso e denuncia uma concepção naturalizante – e de certa forma ingênua – do processo de humanização. A crença num potencial de vida de origem desconhecida e que impulsiona o homem naturalmente para o desenvolvimento, não se confirma e nem está presente, no entanto, na concepção de criança e na concepção de seu processo de desenvolvimento cultural manifestas na proposição das invariantes – que, à guisa de diretrizes, orientam a postura dos atores no processo de conhecimento – e de suas técnicas pedagógicas.

2.1.1. O Conceito de Criança

Um “profundo respeito pela criança” (FREINET, 1978, p. 16) permeia todo o trabalho educativo de Freinet. Esse respeito possibilita a organização de diretrizes em forma

de Invariantes Pedagógicas que estabelecem “uma gama de valores escolares, numa busca de verdade, que deveria ser feita à luz da experiência e do bom-senso” (SAMPAIO, 1994, p. 80). Essas invariantes estão organizadas em relação a três aspectos: A natureza da criança; As reações da criança; As técnicas educativas¹⁵.

O primeiro grupo, A natureza da criança, apresenta a concepção de Freinet sobre a natureza infantil, sob suas especificidades e semelhanças à natureza do adulto. Para o Autor, “a criança e adulto têm a mesma natureza” (Invariante 1), destacando que a criança, diferente do que se tem pensado na modernidade (cf. DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003), é um ser de capacidades. Ainda que tenha suas especificidades – ainda não completou seu crescimento como o adulto –, se nutre apropriando-se da cultura que encontra na sociedade em que vive, cresce aprendendo com as pessoas ao seu redor e se defende pelas escolhas e pela expressão de suas necessidades como o adulto.

Por isso, “ser maior não significa necessariamente estar acima dos outros” (Invariante 2). Adulto e criança podem desenvolver uma relação dialógica e colaborativa em função dos processos de ensino e de aprendizagem. Uma relação humanitária e não hierárquica que leva Freinet a conclamar os professores a suprimir o pedestal de onde estes deveriam ministrar suas aulas e estar ao nível das crianças. “Você as verá não com olhos de pedagogos e chefes, mas com olhos de homens e crianças, e com este ato você reduzirá seguidamente a perigosa separação entre aluno e professor que existe na escola tradicional” (FREINET apud SAMPAIO, 1994, p. 81).

Para o Autor, “o comportamento escolar de uma criança depende de seu estado fisiológico e orgânico, de toda sua constituição” (Invariante 3). Com isso, aponta para a necessidade de observar a criança no conjunto de todas as suas vivências. Tudo que a criança vivencia em casa, na sociedade, na escola, vai alterando seu comportamento e, isso, precisa

¹⁵ Estas invariantes serão analisadas em dois blocos: o primeiro destinado à compreensão do conceito de criança e o segundo bloco destinado à compreensão das técnicas de ensino.

ser considerado pelo educador em todos os momentos, especialmente, para saber se as dificuldades encontradas pelas crianças não são geradas por “motivos de saúde, de equilíbrio de dificuldades ambientais” (FREINET apud SAMPAIO, 1994, p. 82).

O segundo grupo de invariantes, – As reações das crianças – caracteriza-se pela observação das necessidades apontadas pelas crianças e de seus comportamentos diante das situações vivenciadas. A afirmação de que “a criança e adulto não gostam de imposições autoritárias” (Invariante 4), demonstra a preocupação de Freinet com o respeito à criança como um ser capaz de expressar-se e não ser obrigada a tarefas que não sejam para ela significativas. Essa invariante traz a essência de sua pedagogia “[...] passando ao máximo a palavra à criança, proporcionando-lhe, individual e cooperativamente, uma iniciativa máxima no âmbito da comunidade, esforçando-se mais em prepará-la que em dirigi-la” (FREINET apud SAMPAIO, 1994, p. 83). Esta é, para Freinet, a essência da atuação do educador que não impõe arbitrariamente às crianças suas vontades, mas sim considera as necessidades que elas apontam como possibilidades para seu trabalho docente.

Nesse mesmo sentido, afirma que “a criança e o adulto não gostam de uma disciplina rígida, quando isso significa obedecer passivamente uma ordem externa” (Invariante 05), destacando a importância da “disciplina necessária para a convivência dos grupos mais ou menos bem organizados” (FREINET apud SAMPAIO, 1994, p. 83). Uma disciplina que não seja imposta por conviência, mas seja necessária à realização do que é importante para todos, à realização do trabalho coletivo que satisfaça a necessidade individual. Para Freinet, “nem disciplina por coerção, nem trabalho forçado” (Invariante 6), ninguém gosta de fazer determinado trabalho por coerção, mesmo que, em particular, ele não o desagrade. A compreensão de que toda atitude coerciva é paralisante, apresenta a necessidade do trabalho motivado, não submisso a punições e coações. Para Freinet, o trabalho da criança precisa ser conduzido pelo prazer da criança pela própria realização deste

trabalho. Não pode caracterizar-se por um fazer autoritário e imposto, e, sim, um fazer realizado pela criança com expectativas de alcançar o resultado deste trabalho.

A escolha do trabalho a ser realizado por cada criança é outro princípio de Freinet: “todos gostam de escolher seu próprio trabalho, mesmo que esta escolha não seja a mais vantajosa” (Invariante 07). Para Freinet a superação do ensino tradicional se dá pela liberdade de escolha que se oferece à criança. Essa liberdade não implica deixar a criança fazer somente aquilo que ela quer, mas oferecer a ela a oportunidade de escolher uma entre as possibilidades de realização do trabalho proposto, o que não implica a realização da mesma atividade por todos ao mesmo tempo.

Para o Autor, “ninguém gosta de trabalhar sem objetivo, atuar como máquina, sujeitando-se a rotinas nas quais não participa” (Invariante 08). Com essa diretriz, destaca a importância da criança conhecer o objetivo daquilo que lhe é proposto. Sem conhecer a razão de realizar essa ou aquela atividade, ela se torna enfadonha e é realizada sem entusiasmo pela criança. Essa invariante destaca a necessidade do fazer infantil ter um sentido para a criança. Quando se oferece à criança a possibilidade de atingir um objetivo, esse fazer pode se tornar significativo para ela e por esse objetivo a criança guiará seu comportamento para alcançá-lo.

Mais que conhecer o objetivo da atividade, “é fundamental a motivação para o trabalho” (Invariante 09). Quando um trabalho é imposto e autoritário se torna cansativo e exaustivo por sua própria cobrança. Quando há neste trabalho possibilidades de escolhas e desafios que dêem forças à busca de novos conhecimentos que respondam a necessidades de vida, este trabalho tem atividades motivadoras que levam os alunos a se entregarem totalmente a ele de maneira que o realizem porque esperam alcançar seus objetivos. As observações feitas por Freinet sobre seus alunos destacam para ele “a necessidade de ter em conta, o interesse da criança e de integrar esse interesse no ensino” (FREINET, 1978, p. 25).



Por tudo isso, para Freinet (apud SAMPAIO, 1994, p. 86), “é preciso abolir a escolástica” (Invariante 10), as regras escolares que se mostram incapazes de proporcionar a “preparação necessária para enfrentar as diversas circunstâncias da vida [...] a escolástica é uma regra de trabalho e de vida própria da escola” cuja superação deve apontar para uma organização escolar que prepare para a vida pela própria vivência das situações da vida real das crianças. Para Freinet, a vida precisa ser objeto de experiências e ampliação das vivências infantis de forma a criar a motivação e o entusiasmo necessários ao aprender. Para Freinet, é pela ligação com a vida que o trabalho escolar se faz por interesse e envolvimento do aluno conjuntamente com o professor.

Para uma escola que seja ligada à vida, o sucesso é imprescindível. Por isso, conforme o Autor, “todos querem ser bem-sucedidos. O fracasso inibe, destrói o ânimo e entusiasmo” (Invariante 10-a). Desse ponto de vista, é importante oferecer às crianças uma pedagogia que possibilite que sejam bem-sucedidas em suas tarefas. Não se trata de elogiar a esmo, mas sim de dar oportunidades de realização de tarefas por dedicação, realização e satisfação próprias. Para Freinet (apud SAMPAIO, 1994, p. 87), trata-se da “pedagogia do êxito”, da possibilidade de aceitar o trabalho da criança que seja realizado pelo interesse e motivação do próprio trabalho apesar de suas dificuldades.

Quando afirma que “não é o jogo que é natural na criança, mas sim o trabalho” (Invariante 10-b), Freinet quer destacar a necessidade da criança compreender as relações sociais que vivencia e que são mediadas pelo trabalho humano. É esse trabalho que a criança busca: um trabalho que satisfaça suas necessidades – não as necessidades fisiológicas, mas as necessidades humanizadoras – de conhecimento do mundo ao seu redor.

Para Freinet, a escola deve aproximar as crianças das vivências das diferentes gerações que vivem junto a ela com suas devidas especificidades,

As crianças só serão salvas se a escola souber e puder reagrupá-las e, utilizando métodos adaptados à dinâmica contemporânea, fazê-las unir-se

aos velhos sábios e lentos, aos pais atarefados e aos jovens embriagados pela velocidade. É essa conjunção, difícil porém necessária, que a escola atual deve realizar, que apenas será nova porque a própria vida é nova a cada dia, e ela deve adaptar-se não de uma geração a outra, mas a cada ano, a cada dia (FREINET, 1998b, p. 27).

Assim, a criança vive intensivamente sua potência humana quando vive integrada ao meio social, ou seja, quando vive as possibilidades que a vivência humana – dos jovens, dos velhos, dos pais – lhe permite para conhecer o mundo e suas relações. Desse ponto de vista, Freinet caminha na direção das implicações da teoria histórico-cultural que apontam a necessidade da atividade das crianças em grupo heterogêneos onde o saber dos mais experientes possa ser compartilhado com os menos experientes, num processo em que estes, ao se objetivarem num patamar superior ao seu nível de desenvolvimento real, se preparam para a realização autônoma da atividade ampliando assim sua área de desenvolvimento próximo. A vida garante à criança o conhecimento pela imitação, processo que a leva a preparar-se para e querer fazer por si mesma e sozinha, mesmo que faça ainda de forma diferente do adulto.

A concepção de criança que emana da Pedagogia Freinet é, da mesma forma que a criança da teoria histórico-cultural, uma criança forte, capaz de aprender, capaz de realizar escolhas, que tem iniciativa, sujeito do teste experimental anunciado por Freinet e teorizado na teoria histórico-cultural por Poddiákov (1987), a criança autora, produtora da cultura infantil, que sai do anonimato e da situação de objeto do processo pedagógico e se torna um ser ativo no processo de apropriação da cultura histórica e socialmente criada.



2.2. O conceito de trabalho

As técnicas de ensino elaboradas por Freinet têm relação direta com o conceito de educação pelo trabalho que se configura como característica essencial de sua pedagogia. Trabalho tem, para Freinet, o sentido de “necessidade”, de “função que tende a ser satisfeita” (FREINET, 1998, p. 310). Segundo Mello (1992, p. 77), trabalho, na Pedagogia Freinet,

é a atividade de onde virão todas as aquisições. Porém, [...] não significa nem um ilustrativo da atividade intelectual escolar, nem a pré-aprendizagem prematura de um trabalho produtivo. Significa sim o atendimento de necessidades básicas da criança como um ser inserido em uma comunidade e que a ela se liga pelo trabalho, propiciando a formação de uma postura para um desenvolvimento sadio dentro da sociedade em que vive – numa preparação para lidar e atuar na sociedade e no trabalho. Um trabalho à medida das possibilidades e necessidades da criança, que dê sentido e objetivo às aquisições e motive as criações, que proporcione autonomia na realização, promovendo auto-realização e a aprovação do grupo. Um trabalho que envolva física, afetiva e cognitivamente o aluno, favorecendo enriquecimento moral, intelectual e material do indivíduo.

O trabalho é, portanto, o princípio mais importante para a Pedagogia Freinet, através do qual a criança conhecerá o mundo dos objetos humanos e suas relações. Em outras palavras, Freinet afirma que tanto no trabalho manual quanto no intelectual estão presentes todas as qualidades especificamente humanas, o que caracteriza a nobreza de qualquer trabalho humano:

O trabalho é um todo: nele pode haver tanto bom senso, inteligência, especulação útil e filosófica no cérebro do homem que constrói um muro quanto no de um cientista que pesquisa em seu laboratório. Só que cada um exerce suas funções segundo suas tendências e suas possibilidades e, num Estado bem organizado, todas elas teriam sua eminente nobreza (FREINET, 1998a, p. 315).

2.2.1. O trabalho-jogo e o jogo-trabalho

Para Freinet, trabalho na infância se constitui pelo que ele denomina trabalho-jogo e jogo-trabalho. O jogo é, neste contexto, “um paliativo à necessidade de investir sua energia; por impedimento de participação na vida ativa, socialmente produtiva, a criança brinca, representando situações da vida ‘adulta’ (brincadeiras de casinha, de banco, de escritório, etc.)” (FREINET, 1998a, p. 213). Segundo Freinet (1998a, p. 213, grifo do autor):

Esse *jogo-trabalho* satisfaz às necessidades primordiais dos indivíduos; libera e canaliza a energia fisiológica e o potencial psíquico que buscam naturalmente uma aplicação; ele tem uma meta subconsciente: assegurar a vida mais complexa possível, defender e perpetuar essa vida; enfim, oferece uma extraordinária amplitude de sensações. De fato, sua característica não é de modo algum a alegria, mas o esforço e o trabalho, que são acompanhados de fadiga, receios, medo, surpresas, descobertas e de uma preciosa experiência. Por sua própria origem, permanece quase sempre coletivo; traduz sobretudo a exacerbação congênita da necessidade da potência ...

O trabalho-jogo, por outro lado, implica a própria atividade humana criadora, o domínio da produção e do produto como formas de transformação do sujeito e do meio em que vive. O jogo-trabalho caracteriza-se pela substituição do trabalho-jogo, ou seja,

Na falta do verdadeiro trabalho, do *trabalho-jogo*, a criança organiza um *jogo-trabalho* com todas as características daquele, sem contudo a espiritualidade superior que provém do sentimento de utilidade social do trabalho, que eleva o indivíduo à dignidade de sua eminente condição (FREINET, 1998a, p. 232, grifos do autor).

Na organização da vida escolar, Freinet destaca a importância da “necessidade de trabalho-jogo para a criança e, na falta deste, mas só neste caso, jogo-trabalho com os atributos imaginados ou imitados das realizações adultas” (FREINET, 1998a, p. 232). Com estas características, o jogo-trabalho “em sua plena acepção” apresenta-se no “jogo da vida” ou em outros termos no jogo de papéis ou jogo de faz-de-conta (FREINET, 1998a, p. 235). Jogos nos quais são representados os papéis sociais que as crianças vão conhecendo.

No desenvolvimento destes jogos, o significado atribuído aos objetos na organização das brincadeiras é, para Freinet (1998a, p. 228), derivado do “instinto de perpetuação da espécie” que o torna persistentemente interessante:

Há um imenso campo em cujo âmbito gerações e gerações de meninas, e de meninos também, brincaram, brincam e brincarão durante tardes inteiras sem jamais se cansar. E a prova de que o interesse persistente desses jogos deriva do instinto de perpetuação da espécie é que brincar de boneca não depende de modo algum da própria boneca. Não é, como às vezes se acreditou, o objeto que permite brincar, mas somente a realização em pensamentos, em atos e em palavras de um invencível impulso subconsciente (FREINET, 1998a, p. 228).

Assim, Freinet destaca que os brinquedos fabricados devem ser projetados de maneira que “atendam plenamente às finalidades de utilização, que são sua razão de ser” (FREINET, 1998a, p. 229). Ou sejam, que os brinquedos possibilitem às crianças a imaginação e a magia da criação de suas próprias brincadeiras. Para o autor,

a perfeição do material impõe uma limitação arbitrária à imaginação da criança. Esta só precisa de espaço, da natureza, se possível com suas riquezas gratuitas e generosas, e, sobretudo do “sossego”, longe dos adultos, em que pode criar à vontade e viver dentro de um mundo à sua medida, cuja necessidade funcional os mais velhos esqueceram (FREINET, 1998a, p. 231, grifos do autor).

Para Freinet, não é a perfeição dos brinquedos que leva a criança à brincadeira, mas justamente o contrário, é buscando atribuir um animal imaginário a um objeto inanimado: o carrinho de controle remoto depois da admiração dada na hora da compra, cede seu lugar para um toco de madeira que vira, na imaginação infantil, o carro perfeito, dirigido por ele como seu pai dirige o veículo verdadeiro.

A educação se dá, para Freinet, por um processo de trabalho. Não o trabalho manual, mas o trabalho que garanta a satisfação, o prazer e a realização da criança que nele está envolvida.

A educação pelo trabalho é mais que uma educação comum pelo trabalho manual, mais do que uma pré-aprendizagem prematura, baseada na tradição, mas prudentemente impregnada pela ciência e pela mecânica contemporâneas, ela é ponto de partida de uma cultura cujo centro será o trabalho (FREINET, 1998a, p.315, grifos do autor).

Segundo Freinet (1998a, p. 316), “o trabalho, tal como se deve organizá-lo na escola, não pode ser um auxiliar mais ou menos eficaz da aquisição de conhecimentos, da formação intelectual e da cultura”. O trabalho deve ser elemento da atividade educativa, integrando-se a ela e não se submetendo a nenhuma forma material arbitrária.

Para Angotti (1994, p. 47), a educação que toma por base as invariantes pedagógicas estruturadas por Freinet deve:

[...] liberar ao máximo as crianças da autoridade irracional dos adultos, mostrar a estes os caminhos da realização individual e social, relacionar todas as questões aos grandes problemas que os condicionam a devolver, assim, à ação social e política, um lugar em primeiro plano nas preocupações educativas.

Liberar ao máximo a criança mostrando-lhe o caminho para sua realização implica a organização de atividades educativas que condizem com os interesses e capacidades infantis.

Neste caso, o trabalho escolar se caracteriza por um trabalho-jogo com as seguintes características:

- adequar-se à capacidade da criança no tocante aos gestos que ele requer, ao esforço que supõe, à fadiga que acarreta, ao ritmo de sua execução;
- fazer funcionar normal e harmoniosamente os diversos músculos bem como os sentidos e a inteligência, a fim de produzir uma fadiga natural que nunca é esfalfamento, mas somente satisfação tranqüilizante de uma necessidade;
- atender às tendências essenciais do indivíduo: necessidade de subir, de se enriquecer material, intelectual e moralmente, de aumentar continuamente sua potência para vencer na luta pela vida, necessidade de se alimentar e de se proteger contra as intempéries; necessidade de se defender também contra as forças da natureza, contra os animais, contra os outros homens; necessidade de agregação (família, clã, pátria) para garantir a perpetuação da espécie.

[...]

- Ele não é em absoluto, no plano primário, uma aprendizagem técnica imediata. [...] Trata-se apenas de preparar a criança para seu papel de homem, que só pode ser um papel de trabalhador ativo; inserir a necessidade e a dignidade do trabalho em sua carne, em seus músculos, em seus hábitos, em seus pensamentos, a fim de que ela fique para sempre impregnada e marcada por elas.
- Enfim, evitar outro desvio: nossa educação pelo trabalho não deve ser concebida *a priori* como uma meta autárquica da escola. Nossa preocupação

predominante nessa etapa não poderia ser estimular as crianças a produzir o máximo do que lhes é necessário, diminuir os custos de funcionamento da escola, estabelecer prematuramente um objetivo utilitário para a atividade infantil. Isso resultaria, via de regra, em fazer essa atividade perder o caráter indispensável de *trabalho-jogo* (FREINET, 1998a, p. 317-318, grifos do autor).

Desta forma, a educação pelo trabalho é aquela significativa para a criança que aprende, é aquela que direciona sua ação a um objetivo, é aquela que entusiasma a criança e satisfaz uma sua necessidade essencial. Podemos ler nessa discussão a orientação presente na teoria histórico-cultural de que a afetiva apropriação dos objetos da cultura acontece quando o sujeito que aprende respeita a função social do objeto sendo apropriado e, dessa forma, reproduz para si as aptidões cristalizadas nesse objeto.

Para Freinet, esse trabalho pode resultar em algo necessário também à sociedade, no entanto, “esta não deve ser uma condição indispensável, suscetível de influenciar nossa organização educacional” (FREINET, 1998a, p. 318).

A proposta pedagógica de Freinet é concebida em três fases que devem interpenetrar-se e completar-se:

1. A *experimentação*, sempre que isso for possível, que pode ser tanto observação, comparação, controle, quanto prova, pelo material escolar, dos problemas que a mente se formula e das leis que ela supõe ou imagina.
2. A *criação*, que, partindo do real, dos conhecimentos instintivos ou formais gerados pela experimentação consciente ou inconsciente, se alça, com a ajuda da imaginação, a uma concepção ideal do devir humano a que ela serve.
3. Enfim, completando-as, apoiando-as e reforçando-as, a *documentação* – a busca da informação desejada em diferentes fontes – que é como uma tomada de consciência da experiência realizada, no tempo e no espaço, por outros homens, outras raças, outras gerações (FREINET, 1998a, p.354-355, grifos do autor).

Essas três fases – experimentação, criação e documentação – constituem a base de toda a proposta pedagógica de Freinet, de maneira que suas técnicas servem à execução dessas fases para a aprendizagem. Com a documentação, Freinet pode abandonar por superação os manuais escolares que engessavam o conhecimento das crianças, pois esta

[...] lhes traz o suplemento do conhecimento e lhes permite ir sempre a frente, com mais audácia e segurança, que os integra ao complexo processo do progresso humano: documentação pelo exemplo do meio ambiente, por livros, fichas, imagens, jornais, correspondência, intercâmbios interestaduais, gravador, fotografia, cinema e rádio (FREINET, 1998a, p. 355).

As possibilidades de aprendizagem se abrem num leque variado e atrativo para as crianças. Assim, Freinet apresenta a atividade infantil construtiva como auge da educação e como ruptura definitiva com a escola tradicional:

[...] fundamentar no trabalho toda atividade escolar, pressupõe que a escola volte definitivamente as costas ao vício de uma instrução passiva e formal, pedagogicamente condenada, reconsidere totalmente o problema da formação ligada ao da aquisição e se organize de forma a auxiliar as crianças a realizarem-se pela atividade construtiva (FREINET apud MARQUES, 1984, p. 18).

Para Freinet (1998a, p. 395), dois pontos essenciais concentrariam a organização de sua proposta educativa: “– de um lado, o meio escolar e social; – de outro, o material e as técnicas de utilização”. Desta forma, a organização da escola deveria considerar as relações que ocorrem dentro e fora da escola e a exploração do ambiente por meio dos materiais disponíveis e das suas técnicas de ensino. Frente a isso, a escola pensada por Freinet (1998a, p. 395) compreende:

- uma sala coletiva polivalente que pode servir para demonstrações, reuniões, conferências, exposições, projeções, etc.
- oficinas internas especializadas;
- oficinas externas (cultivo, criação de animais).

Segundo Marques, (1984, p. 17), Freinet “não concebe a escola, em quaisquer de seus níveis, longe do meio natural”, compreendido desde as florestas selvagens à natureza conquistada pelo homem, com os elementos essenciais da natureza: água, terra, areia, plantas, animais... Freinet, considerando que apenas este “meio natural já não bastaria para a educação contemporânea, acrescenta à pré-escola as atividades mecânicas, intelectuais e artísticas” (MARQUES, 1984, p. 17).

Por atividades mecânicas, entende-se o uso de instrumentos sejam eles de caça, pesca, trabalho agrário, pintura, a manipulação de talheres ou o uso das novas tecnologias, se pensarmos na sociedade contemporânea.

Dentre as atividades intelectuais, destacam-se a linguagem, o desenho, a escrita e a leitura que são

Utensílios certamente sutis e imateriais [...] que permitem à criança entrar em contato com seus semelhantes, exteriorizar e formular suas necessidades, desenvolver e aprofundar a consciência que tem das relações entre os elementos e as suas manifestações, dominar progressivamente a natureza pela linguagem que, a seguir às mãos, é o primeiro e o mais excelente instrumental, através do desenho, da escrita, da imprensa e da leitura (FREINET apud MARQUES, 1984, p. 18).

As atividades artísticas “consistem em técnicas de expressão” e caracterizam-se por desenho, música, canto, teatro, pintura e gravura (MARQUES, 1984, p. 18).

Diante disso, Freinet (1998a, p. 396-402) propõe um conjunto de oito temas para as oficinas especializadas que vão desde trabalhos manuais como o trabalho agrícola e a criação de animais, fundição e marcenaria, fiação, tecelagem, costura, cozinha e trabalhos domésticos, construções, mecânica e comércio até atividades de caráter intelectual como a busca de conhecimento e documentação, a experimentação, criação, expressão e comunicação gráfica, a criação, expressão e comunicação artísticas. Cada oficina apresenta sua especificidade e contribui para uma “educação mais eficiente, completa, social e humana” (FREINET, 1998a, p. 402).

2.2.2. O Tateamento Experimental

Coerente com os princípios acima enunciados, o tateamento experimental é princípio importante para a compreensão das técnicas freinet. Consiste em um trabalho de



experimentação próprio de cada criança e deve realizar-se sem a interferência direta do professor que tem papel de auxiliar a criança quando solicitado e de ampliar a experiência da criança no momento adequado. Segundo Sampaio (1994, p. 217), o tateamento experimental corresponde à necessidade da criança

...para manipular, observar, relacionar, emitir hipóteses, verificá-las, aplicar leis e códigos, compreender informações cada vez mais complexas. É uma atitude particular que deve ser desenvolvida pouco a pouco, assim, os conhecimentos vão sendo adquiridos pela criança e se enraízam profundamente nela, permanecendo, entretanto, revisáveis e relativos, quando aparecem novos fatos ou quando são feitas novas experiências.

O tateio experimental é a principal fonte da aprendizagem para a Pedagogia Freinet. Segundo Élise Freinet (1975, p. 13, grifos da autora), o tateio é o meio pelo qual

a criança aprende a andar, a falar, a trabalhar, a desenhar [...] As diversas *gênesis* estabelecidas por Freinet demonstram este processo de aperfeiçoamento, por assim dizer, natural, e que por sua vez é uma consequência de uma lei simples: *uma ação realizada com êxito tende a ser repetida e superada para fazer-se como uma técnica de vida como a qual poderá contar o indivíduo com toda segurança e em todas as circunstâncias.*

Para Freinet (1998, p. 70), esse tateio não acontece sobre qualquer coisa: a criança tateia o descobrimento daquilo que satisfaz suas “necessidades dominantes do momento”. Dessa forma, a busca do conhecimento tem para a criança uma direção clara, um objetivo a ser alcançado. Para alcançar esse objetivo, a criança vale-se das próprias experiências e das experiências das pessoas mais velhas que convivem com ela.

A atividade da criança - discutida pela teoria histórico-cultural – é valorizada nas diretrizes educativas apresentadas por Freinet e acontece pelo tateio experimental de uma maneira completa e organizada em prol dos interesses das crianças, além de ter lugar no jogo-trabalho e no trabalho-jogo.

2.2.3. A Expressão

A expressão é pilar central da pedagogia criada por Freinet. Conforme SAMPAIO (1994, p. 210),

Na Pedagogia Freinet, a livre expressão, em todas as manifestações da criança e do professor, define uma postura pedagógica que torna a escola um verdadeiro lugar de vida e de produção, onde se faz a aprendizagem da democracia pela participação cooperativa.

A livre expressão deve ser considerada em todas as possibilidades, ou seja, “a criança exerce a liberdade, mas arca com tudo o que ela comporta: frustrações, limitações e necessidade de organização para o desenvolvimento do trabalho” (SAMPALIO, 1994, p. 210). Para a Pedagogia Freinet todas as manifestações da criança devem exprimir sua livre expressão. Segundo Élise Freinet (1979, 31, grifos da autora), a *livre expressão* fortalece a criatividade da criança “no desenho, na música, no teatro, extensões naturais da atividade infantil, progressivamente responsável por seus comportamentos afetivos, intelectuais e culturais”.

O desenho é uma linguagem fartamente utilizada por Freinet. Na ausência da linguagem escrita por meio da qual a criança pequena pudesse registrar suas experiências, Freinet lança mão do desenho. O primeiro estágio do desenho infantil é chamado pelo Autor de “grafismo simples”, devido ao seu caráter não diferenciado e sua ligação com a “lei de tentativa” (FREINET, 1977a, p.81). Além disso, chama a atenção para a influência exercida pelos adultos sobre a evolução do desenho da criança: “[...] Por pouco que a estimulem ou a sugestionem nesse sentido com perguntas familiares, a criança vê sempre no seu triunfo uma casa, um cavalo ou um bebê” (FREINET, 1977a, p. 80-1). Para Célestin Freinet (1977a) e Élise Freinet (1975), a livre expressão da criança através do desenho é um passo essencial no *tateio experimental*. E esse *tateio* é sempre um impulsionador dos processos de aquisição:

O bom senso e a experiência demonstram [...] que não é pela explicação intelectual, pelo recurso às regras e às leis, que se faz uma aquisição, mas

sim pelo mesmo processo geral universal de tentativa experimental que tem, desde sempre, regido a aprendizagem da língua e da marcha. (FREINET, 1977b, p. 21)

Dessa maneira, quando a criança desenha, está não só conhecendo os instrumentos (lápis, giz de cera, tinta, pincel, papel...), mas utilizando-se de uma forma complexa e extremamente significativa de expressão. Sampaio (1994, p. 52) afirma que Élise Freinet,

Defendia também que era preciso compreender o desenvolvimento do grafismo infantil para se poder descobrir toda a riqueza contida na criança, desde que, ao se expressar pelo desenho, ela o fizesse com plena liberdade tanto para escolher o tema e o material necessário como para decidir o seu próprio ritmo de trabalho, o lugar e a melhor posição para realizá-lo.

Para Freinet (1977b), o aperfeiçoamento do desenho se encontra com uma necessidade expressa pela criança de reforçar a representação gráfica com a escrita que passa a ser expressa nas tentativas experimentais que acompanham os desenhos. E nesse sentido a tentativa experimental que a criança vai realizando no aperfeiçoamento dos traços representativos vão declinando para a expressão gráfica ou para a escrita de acordo com os sentidos que os adultos vão atribuindo a elas.

Freinet criticava o ensino da linguagem escrita da forma como via acontecer em seu tempo – e vigente ainda hoje – ensaiando uma analogia entre o ensino mecanizado dessa forma de linguagem e a aquisição da linguagem oral pelas crianças quando pequeninas.

Que espanto não seria virmos a saber que as mães – e os pais também -, influenciados pelos pedagogos, resolviam por sua vez ensinar os seus filhos a fala!

Preparava-se para hoje uma lição bem delineada, estritamente limitada e ordenada. E quando o pequeno ser palpitante fosse ter conosco, confiante, com uma joaninha deslumbrante nas costas na mão, exclamando com um sorriso indiscreto de apreensão e ao mesmo tempo de vitória:

— Mamã! Ola bichino encanado!

Dizer-lhe-íamos:

— Cala-te, ainda não deves pronunciar palavras tão difíceis que não conheces. Vejamos primeiro o som *lha*, *lhe*, *nho*... (FREINET; BALESSÉ, 1977, p. 46, grifos no original).



Para o Autor (1977c, p. 40), “aprender a descobrir, a reconhecer e a utilizar os sinais da linguagem escrita (decodificação e codificação) pode corresponder, entre os 5 e 7 anos, à necessidade de decifrar o meio e de se apropriar dos seus sinais (palavras, símbolos, grafos)”.

Nesse sentido, uma aprendizagem apoiada na “curiosidade infantil” e baseada

na sua *necessidade de expressão* (pelo gesto, pela palavra, pelo desenho, em seguida pela linguagem escrita) como na *necessidade de comunicação*: do diálogo verbal entre as crianças e entre a professora e as crianças ... passar-se-á naturalmente para o diálogo escrito (FREINET, 1977c, p.40-1, grifos do autor).

Freinet (1977c, p. 44, grifos do autor) assim se refere a essa primeira etapa:

“Desde os primeiros desenhos ou garatujas das crianças, aparecem *sinais diferentes do desenho* que a criança interpreta como sinais escritos”. Os escritos dessa etapa “podem querer imitar simplesmente uma pessoa amada e admirada” ou “testemunham interesses e necessidades profundas das crianças”, como o desejo de expressar-se como os adultos (FREINET, 1977c, p. 46). Para Freinet (1977a, p. 97-8), com esse domínio do gesto da escrita feita pelo adulto, a criança passa a fazer escritas imitativas da escrita adulta: um grafismo sublinhado, tal como a assinatura do adulto, começa a aparecer ao lado dos desenhos da criança.

O ato da escrita começa a aperfeiçoar-se, desta forma, de um ato de brincadeira, sob influência da observação da escrita adulta, a um grafismo que complementa a explicação do desenho, “um ensaio que vai aperfeiçoando na imitação de uma técnica a que o adulto ostensivamente dá grande importância” (FREINET, 1977a, p. 98).

Freinet destaca que falta à escola, além de compreender a necessária ligação do aprendizado da linguagem escrita à necessidade deste pela criança, acreditar exatamente no que ele e Balesse afirmam de modo enfático:

Do mesmo modo que a mãe pode afirmar – e ela tem a experiência de sempre a seu favor – que o filho aprenderá a falar, nós afirmamos também, e compreender-se-á a analogia da nossa segurança, *que a criança, através da expressão livre, segundo a nossa técnica, aprenderá naturalmente a ler e a*

escrever sem nenhuma lição especial, logo, sem nenhuma obrigação enfadonha.

Simplemente não podemos ter pressa. (FREINET; BALESSE, 1977, p. 49, grifos do autor).

É interessante observar a semelhança desta afirmação com a insistência de Vygotsky sobre a importância de – no processo de apropriação da escrita pela criança – a escrita se apresentar como uma necessidade da criança e não lhe chegar de fora como uma necessidade do adulto.

2.3. Procedimentos Metodológicos: As Técnicas de Ensino

A Pedagogia Freinet se estrutura por um certo conjunto de técnicas indissociáveis que se concretizam pela organização cooperativa. A sala de aula é um espaço de diálogo, escolhas e compartilhamento de conhecimentos. Segundo o ICEM¹⁶ (1979, p. 10),

O texto livre, a correspondência, o jornal escolar, os planos de trabalhos, as conferências, o trabalho individualizado são todos marcados com o signo da cooperação. Nenhuma dessas atividades encontra sua significação profunda se não se exercer no quadro de uma organização realmente cooperativa.

A cooperação não acontece apenas nas atividades propostas, mas no conjunto complexo da vida escolar, em todas as suas organizações. Segundo Freinet (apud ICEM, 1979, p.10), “pela cooperação escolar, são as crianças que efetivamente assumem a organização da atividade, do trabalho, da vida de sua escola”.

Portanto, numa organização cooperativa do trabalho escolar, as crianças participam de todos os processos: do planejamento, das formas de organização para a realização das atividades e da avaliação.

¹⁶ Dossiê Pedagógico da Revista L’Educateur do Instituto Cooperativo da Escola Moderna -ICEM



As técnicas de ensino elaboradas por Freinet têm sua fundamentação no terceiro grupo de invariantes pedagógicas por ele estruturadas – As técnicas educativas – e apresenta uma discussão sobre as concepções das quais Freinet partiu para a organização de técnicas educativas que suprimissem as regras autoritárias da escola tradicional e conduzissem um trabalho funcional para a vida das crianças.

A experiência da criança – sua atividade – deve ser considerada, na escola, como forma privilegiada de aquisição de conhecimentos. “Não são a observação, a explicação e a demonstração – processos essenciais da escola – as únicas vias normais de aquisição de conhecimento, mas a experiência tateante, que é uma conduta natural e universal” (Invariante 11). Com esta Invariante, Freinet trata de um dos principais conceitos de sua pedagogia. Na escola tradicional, a explicação é o meio exclusivo para aquisição de conhecimentos. Nela, a experimentação participa apenas da demonstração da explicação realizada. Para a Pedagogia Freinet, a maior necessidade na escola é a experimentação da criança e a sua vivência que orientam toda a aquisição de conhecimentos por uma necessidade viva. Confirmando a teoria da atividade estruturada por Leontiev, para Freinet, é a própria experimentação da criança e a sua vivência que garantem a apropriação dos conhecimentos. Para ele, “A memória, tão preconizada pela escola, não é válida, nem preciosa, a não ser quando está integrada no tateamento experimental, onde se encontra verdadeiramente a serviço da vida” (Invariante 12) e “As aquisições não são obtidas pelo estudo de regras e leis, como às vezes se crê, mas sim pela experiência. Deste ponto de vista, Estudar primeiro regras e leis é colocar o carro à frente dos bois” (Invariante 13), uma vez que são as vivências que vão garantindo a formação dos hábitos e das habilidades. A memória não tem, para a Pedagogia Freinet, uma utilidade em si mesma. Esta só pode ser explorada se ligada à experimentação, uma vez que essa ligação possibilita a vida em si mesma. É a vida que necessita da memória, por isso, possibilita seu desenvolvimento, e não a repetição e a técnica que a garantirão, como pensava a escola

tradicional. Novamente merece destaque o encontro do pensamento de Freinet com a teoria histórico-cultural, para quem as funções psicofisiológicas como a memória são formadas e desenvolvidas no seio de atividades onde façam sentido e seja exercitadas (cf. LEONTIEV, 1998).

Assim como a memória é uma habilidade formada pela experimentação e pela vivência da criança, a inteligência não existe, para Freinet, por si mesma. Essa concepção é apresentada pela Invariante 14, “A inteligência não é uma faculdade específica, que funciona como um circuito fechado, independentemente dos demais elementos vitais do indivíduo, como ensina a escolástica”. A inteligência é derivada da experiência vivida pela criança. Quanto mais diversificada for essa experiência, mais desenvolvida se faz sua inteligência. Para Freinet, não se trata de uma, mas de diferentes formas de inteligência que são oriundas do tateamento experimental, isto é, da atividade da criança:

- a inteligência que vem das aptidões manuais, com as quais opera sobre o meio para o dominar e o transformar;
- a inteligência artística;
- a inteligência sensível, que desenvolve o bom-senso;
- a inteligência especulativa, que constitui o gênio dos investigadores científicos e dos grandes comerciantes e indústrias;
- a inteligência política e social, que forma os homens de ação e os condutores de massas. (FREINET apud SAMPAIO, 1994, p. 90-1).

Por isso, Freinet destaca a necessidade de considerar as diferentes formas nas quais a inteligência pode se manifestar e critica a escola que cultiva apenas uma forma abstrata de inteligência, que atua fora de realidade viva, fixada na memória por meio de palavras e idéias (Invariante 15). Desta forma, a escola não pode basear-se em apenas uma forma de aprendizagem, muito menos em apenas uma habilidade. Ao contrário, deve ter claro que seu papel é garantir a todos o conhecimento das diferentes habilidades e formas de apresentação de sua expressão.

“A criança não gosta de receber lições ex-cathedra” (Invariante 16), ela aprende quando atua e experiencia ela própria os processos aquisição de conhecimentos. Não é ouvindo o educador, como sujeito passivo que a criança aprende. No processo de conhecimento - para Freinet como para a teoria histórico-cultural -, o sujeito que aprende é ativo. Por isso, as técnicas de ensino devem envolver a participação das crianças, não devem ser impostas pelo professor, mas articuladas de modo a contemplar/despertar interesses da criança. Essas técnicas consideram que o trabalho educativo se concretiza por atividades conjuntas que se complementam e não por atividades individuais realizadas igualmente por todos e ao mesmo tempo.

Freinet destaca a necessidade de um trabalho docente integrado à funcionalidade e à vida e que, por isso, faça sentido para a criança. “A criança não se cansa de um trabalho funcional, ou seja, que atende os rumos de sua vida” (Invariante 17). O trabalho voltado a responder necessidades de vida não se torna exaustivo e cansativo, mas dá motivação para sua realização pelas crianças. Quando a proposta de trabalho responde a uma necessidade da criança, esse trabalho tem para ela uma razão e, desta maneira, mesmo que ela não realize a tarefa que mais a agrada, ela o fará com vontade por antecipar o resultado final do trabalho.

A compreensão de que “a criança e o adulto não gostam de ser controlados e receber sanções” (Invariante 18), encerra o princípio que orienta a relação adulto/criança. Para Freinet, o controle e a sanção caracterizam uma ofensa à dignidade humana, sobretudo se exercida publicamente. Ressalta, com isso, a importância de que o trabalho do professor seja caracterizado no ato mesmo de sua realização por uma atitude colaborativa do educador em relação ao trabalho da criança. O professor busca uma atitude dialógica e de parceria com a criança, sem usar sua autoridade para conseguir da criança aquilo que lhe parece conveniente. A autoridade do professor é compreendida como a do organizador e orientador das atividades e não como a da pessoa que aplicará a punição.

Com a Invariante 19, “As notas e classificações constituem sempre um erro”, Freinet destaca a concepção de que as habilidades não podem ser mensuradas e classificadas porque são diferentes de uma criança para outra. As habilidades – “inteligência, criação, invenção, sentido artístico, científico, histórico” – que, para Freinet, são necessárias às crianças ficam fora das mensurações tradicionais da escola (FREINET apud SAMPAIO, 1994, p. 93). Por isso, não há sentido, para a Pedagogia Freinet, na classificação e na mensuração da cultura apropriada pelas crianças sob a forma de notas que apontem o desenvolvimento escolar.

A postura do professor defendida pela Pedagogia Freinet é novamente ressaltada na Invariante 20, “Fale o menos possível”. O professor precisa aprender a suprimir suas lições expositivas, precisa organizar seu trabalho de maneira que não haja necessidade de falar o tempo todo e, com isso, possa oferecer às crianças uma atenção mais individualizada de auxílio e colaboração nas atividades.

As técnicas elaboradas por Freinet expressam uma “condenação definitiva das práticas escolásticas, em que todas as crianças fazem, ao mesmo tempo, as mesmas coisas” (FREINET apud SAMPAIO, 1994, p. 94). Essa condenação é expressa na Invariante 21, “A criança não gosta de sujeitar-se a um trabalho em rebanho. Ela prefere o trabalho individual ou de equipe numa comunidade cooperativa”. Essa invariante destaca a importância do trabalho de cada um no resultado final. Cada criança precisa compreender no trabalho concluído a importância do seu fazer para aquela conclusão. Sem perceber a importância do seu trabalho no resultado final da atividade, a criança pode compreender que não há razão para sua realização o que o tornará desmotivado e exaustivo.

Dada a estruturação da rotina diária por meio de técnicas complexas de ensino – que envolvem a participação das crianças desde o planejamento, a execução de forma cooperativa e mesmo a avaliação em atividades que se desenvolvem ao longo de períodos

muitas vezes extensos e para as quais as crianças têm relativa autonomia para a estruturação de planos individuais de trabalho -, a ordem e a disciplina são elementos centrais da organização da aula na Pedagogia Freinet. Segundo a experiência do Autor, serão aceitas e praticadas por sua necessidade, por fazer sentido para aqueles que a praticam e desde que seja uma necessidade do processo e não por imposição do professor. Essa necessidade acontece pela motivação da criança ao trabalho que realiza, na própria organização deste trabalho, sem que seja imposta de forma autoritária.

A Invariante 23, “Os castigos são sempre um erro. São humilhantes, não conduzem ao fim desejado e não passam de um paliativo”, destaca a inutilidade dos castigos quando o trabalho educativo é organizado de forma cooperativa e significativa para a criança. Castigar é uma forma de camuflar a falta de significado do trabalho que não foi realizado. Para a Pedagogia Freinet, um trabalho educativo organizado em prol da vida e da funcionalidade do aprendizado não comporta castigos, pois não oferece oportunidades para que ocorram a indisciplina e a falta de ordem. Nessa perspectiva, o trabalho cooperativo vai dando às crianças o sentido da importância do seu fazer para a realização do conjunto e a noção de que sua falta com o grupo prejudicará a todos, descartando qualquer necessidade de castigos desvinculados do trabalho realizado.

Essa cooperação no trabalho realizado é destacada na Invariante 24 – “A nova vida da escola supõe a cooperação escolar, isto é, a gestão da vida e do trabalho escolar pelos que a praticam, incluindo o educador”. O trabalho cooperativo traduz as relações que se estabelecem na Pedagogia Freinet. Com ele, o professor deixa de ser o transmissor do conhecimento para assumir o papel de colaborador qualificado junto às crianças na busca deste conhecimento. A cumplicidade que se estabelece no trabalho cooperativo garante o êxito de todos e não de uma determinada criança ou de um grupo delas. Assim, ao mesmo tempo em que se sente parte do grupo, a criança precisa sentir-se autora e participante de

todas as atividades que realiza. Por isso, para a Pedagogia Freinet é essencial a participação da criança em todo o processo educativo – seja por meio de decisões coletivas no processo de planejamento, seja na apresentação final do trabalho realizado. Essa participação da criança – desde pequena – nas decisões e nas escolhas da vida escolar a preparam para viver a democracia no sentido mais real da palavra: o de escolher e aceitar as escolhas alheias. Isso é expresso na Invariante 27 – “A democracia de amanhã prepara-se pela democracia na escola. Um regime autoritário na escola não seria capaz de formar cidadãos democratas”. Segundo Freinet (apud SAMPAIO, 1994, p. 97), a verdadeira democracia se prepara “pelo exemplo e ação”, ou seja, na prática escolar quando se tem a oportunidade de expressar, argumentar e defender as próprias idéias.

Uma das primeiras condições da renovação da escola é respeito à criança e, por sua vez, a criança ter respeito aos seus professores; só assim é possível educar dentro da dignidade – Invariante 28. Para uma pedagogia calcada no princípio da democracia, o respeito é uma característica indiscutível, sem ele não há relação democrática nem digna entre as pessoas. As técnicas da Pedagogia Freinet direcionam o respeito mútuo a todas as suas instâncias: à livre-expressão da criança, às suas escolhas pessoais e às decisões coletivas.

Freinet sabe que a implantação de técnicas democráticas de ensino não se faz de uma hora para outra, nem com aprovação total das pessoas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem. Essa é uma posição política que tem conseqüências sociais. Com a Invariante 29, “A reação social e política, que manifesta uma reação pedagógica, é uma oposição com a qual temos que contar, sem que se possa evitá-la ou modificá-la”, Freinet alerta para as dificuldades que deverão ser enfrentadas no processo de mudança em direção a uma escola democrática. Para ele, o antídoto às resistências está na “esperança otimista na vida, e na perseverança como arma para toda superação”, Invariante 30 -, para que na luta contra a pedagogia tradicional, o professor não se deixe abater pelas dificuldades de derrotá-la, mas

seja capaz de encontrar formas de superá-la aumentando as forças de sua crença na escola democrática.

Essas diretrizes pedagógicas somadas às outras concepções anteriormente discutidas vão caracterizando as possibilidades de aplicação das técnicas elaboradas por Freinet e, dessa forma, viabilizando um trabalho educativo pautado nas necessidades infantis e na formação do ser humano em suas máximas possibilidades.

Embora no texto que se segue, as técnicas elaboradas por Freinet sejam apresentadas uma a uma, não perdemos de vista que constituem um todo indissociável que respeita a livre expressão, o tateamento experimental e a cooperação como princípios norteadores do trabalho educativo.

Surgida da intenção de ligar “o pensamento da criança ao texto definitivo” (FREINET, 1978, p. 39), a imprensa possibilitou efetivamente para Freinet a criação de um projeto diferenciado para a prática educativa. Segundo Marques (1984, p. 24), a necessidade da imprensa surgiu das aulas-passeio que Freinet realizava com a turma e que geravam textos que precisavam ser distribuídos para todos em substituição aos manuais educativos que não despertavam nenhum interesse das crianças. Freinet (1992 p. 44), relatando sua experiência com a imprensa, destaca que

Através da imprensa na escola, as crianças começaram a falar na aula, a exprimir-se, pela palavra, pela caneta, pelo lápis, pela mímica. E esta expressão espontânea tornou-se o eixo essencial de toda a nossa pedagogia.

É forjando que nos tornamos ferreiros.

É falando que aprendemos a falar.

É escrevendo que aprendemos a escrever.

É exprimindo-nos que aprendemos a exprimir-nos, a tomar consciência de nós mesmos, a afirmar a nossa personalidade.

Segundo Sampaio (1994, p. 202), “a imprensa valoriza, principalmente, o registro de pensamento da criança, desmistificando a tipografia, desenvolvendo-lhe o espírito crítico

frente aos textos impressos nos livros, revistas e jornais". Segundo o ICEM (1979, p.13, grifos no original),

A IMPRENSA É UM INSTRUMENTO PEDAGÓGICO PARTICULAR:

- Ela favorece os tateios das crianças em suas diversas aprendizagens [...]
- Ela favorece as aprendizagens do espaço, dos sinais gráficos, da escrita, da leitura, das obrigações socializantes (ortografia e luta contra a disortografia, legibilidade).

A imprensa é o INSTRUMENTO DE VALORIZAÇÃO DO PENSAMENTO ESCRITO DA CRIANÇA:

- A página impressa recebe do leitor um status particular que coloca ao nível do texto oficial.
- A imprensa tipográfica dá ao texto da criança a mesma importância do texto do adulto.

Segundo Élise Freinet (1979, p. 30-31, grifos da autora), as vantagens do uso da imprensa na escola são:

Agilidade Manual e coordenação harmoniosa dos gestos.

Concluído o trabalho: educação da atenção; cada letra tem seu valor, pois é preciso que o texto impresso seja o mais perfeito possível.

Exercício progressivo da memória visual.

Aprendizagem natural, sem esforço, da leitura e da escrita das palavras.

Sentido permanente da construção de frases corretas.

Aprendizagem da ortografia pela globalização e análise de palavras e frases ao mesmo tempo.

Sentido de responsabilidade pessoal e coletiva.

Novo clima de uma comunidade fraternal e dinâmica.

A imprensa é a técnica mais utilizada na Pedagogia Freinet para a prática da livre expressão e possibilita a articulação com o texto livre, com o jornal escolar e com a correspondência inter-escolar. É, portanto, o que vai dar origem e concretude às técnicas elaboradas por Freinet.

Segundo Sampaio (1994, p. 219), o texto livre¹⁷ “deve ser realmente livre, na forma e no tema, elaborado em qualquer momento que chega a inspiração”, pois somente dessa forma expressará elementos essenciais: “espontaneidade, criação, vida, ligação íntima e permanente com o meio, a expressão profunda da criança” (FREINET, 1976, p.21). Para o ICEM (1979, p.11), o texto livre

É uma técnica de vida.

É um texto escrito quando a criança deseja, em qualquer lugar e sobre qualquer base.

É a oportunidade para uma discussão, para um debate, para um diálogo: atividade que visa ajudar a criança a precisar e a dominar seu pensamento levando em conta as exigências do código escrito.

É a expressão escolhida pela criança para comunicar seu pensamento que prevalece mesmo que não corresponda aos critérios estéticos e morais do adulto.

Os textos assim elaborados pelas crianças são destinados principalmente ao jornal escolar - nesse caso, os textos a serem impressos são escolhidos por votação em que o voto das crianças e o do professor tem o mesmo peso. No entanto, podem destinar-se a “coletâneas pessoal da criança, coletâneas da classe, afixação em mural, correspondência, etc. [...] pode também gerar outras atividades: debate, teatro, desenho, música, expressão corporal” (ICEM, 1979, p. 11). Dessa maneira, integram-se à “globalidade da expressão da criança” (ICEM, 1979, p. 11).

Segundo Élise Freinet (1979, p. 31), “o texto livre libera o pensamento da criança, facilita sua expressão”. Através dele, a criança pode exprimir seus pensamentos, sentimentos e idéias, aprendendo a expor e argumentar suas opiniões.

Segundo Freinet (1976, p. 21), “um texto livre deve ser realmente livre. Quer isto dizer que escrevemos quando temos alguma coisa a dizer, quando sentimos a necessidade de exprimir, escrevendo ou desenhando, aquilo que em nós se agita”. Por isso, o texto livre envolve o respeito à criança e a sua forma de expressar-se. Para Freinet, essa técnica utiliza a

¹⁷ Esta técnica, por suas características, não se aplica à educação infantil, mas ao ensino fundamental.

linguagem escrita “em prol da vida”, ou seja, utiliza a escrita em seu papel social de comunicar idéias a outras pessoas.

O jornal escolar é instrumento de socialização e divulgação da livre expressão. “Ele é o resultado do trabalho de um grupo de crianças [...] que querem comunicar aos leitores as informações, as opiniões, as pesquisas feitas na classe” (ICEM, 1979, p. 12, grifos no original).

São condições para o trabalho com o jornal escolar:

- que a classe esteja organizada numa cooperativa de trabalho,
- que a expressão livre esteja em vigor na classe,
- que ela seja realmente livre e que seja criação da criança,
- que essas crianças tenham à sua disposição os instrumentos necessários para a realização. (ICEM, 1979, p. 12)

Segundo o ICEM (1979, p. 12), o conteúdo do jornal escolar centra-se em “textos livres, desenhos livres, relatórios de enquêtes ou de pesquisas, textos cooperativos sobre a vida da classe, jogos...”. Dessa forma, ao ser um instrumento privilegiado de divulgação das idéias e dos pensamentos infantis, o jornal incentiva a produção da cultura infantil e novamente utiliza a escrita e as diferentes formas de registro em sua função social.

Da mesma forma acontece com o jornal mural. As paredes de uma classe da Pedagogia Freinet são repletas de materiais considerados importantes pelas crianças e pelo professor – e, por isso o jornal mural é também chamado de jornal de parede. Numa folha grande colocada em um local especial da sala, registram-se as queixas, os anseios e aquilo que as crianças apreciaram. Estes registros são feitos sob os títulos: “Eu proponho, Eu critico, Eu felicito” (SAMPAIO, 1994, p. 207) e discutidos coletivamente com toda a turma antes de serem trocados semanalmente. Com a expressão no mural, Freinet cria para as crianças a possibilidade de avaliação constante e partilhada da vida na escola e a possibilidades de busca igualmente partilhada de alternativas para a melhoria do trabalho educativo.

Com a correspondência inter-escolar, as crianças têm a oportunidade de conhecer outras crianças de escolas diferentes, possibilitando a aprendizagem de outras realidades, outros costumes, experiências etc. Segundo o ICEM (1979, p. 14),

Na prática, tudo pode ser objeto de intercâmbio. Mas na maioria das vezes as trocas têm a forma de:

- cartas individuais,
- cartas coletivas,
- textos impressos,
- jornais escolares,
- álbuns,
- pacotes (presentes de todos os tipos, inclusive goluscimas),
- pesquisas,
- gravações em fita.

Segundo Élise Freinet (1979, p. 31, grifos da autora), “a *correspondência escolar* alarga o universo infantil, motiva novas atividades humanas, responde à afetividade expansiva das crianças, traz unidade de trabalho e de comportamento em classe”.

Outra forma, ainda, de introduzir a criança de forma natural no universo da linguagem escrita criada por Freinet foi o livro da vida que consiste em um livro de registro coletivo e diário dos fatos considerados importantes pela turma para serem documentados. É “montado com folhas grandes pelas crianças da classe, de forma que elas possam juntar mais folhas sempre que quiserem” (SAMPAIO, 1994, p. 211).

É um documento vivo sobre a vida da turma. O registro das atividades realizadas, dos imprevistos, das inquietações, das conquistas, das avaliações e da reflexão de cada um dá a ele um caráter singular que possibilita a expressão de sentimentos num registro diário e coletivo da organização do trabalho educativo.

Através do livro da vida, a criança vai compreendendo o crescimento e o desenvolvimento da classe como um todo, a importância da documentação como fonte de

memória da vida, ao mesmo tempo em que vai criando para si a necessidade da escrita, aprendendo a respeitar a interpretação do outro, realizando e aprendendo a realizar a produção coletiva da história da turma, na qual ela é também autora e assim se percebe no grupo.

A aula-passeio consiste em passeios, excursões ou saídas do espaço da escola que permitem o contato dos alunos com o próprio meio no qual vivem. Tudo o que é visto no passeio é depois comentado e registrado pelas crianças, seja coletiva, seja individualmente, seja por meio da escrita – quando o professor é o escriba do texto coletivo das crianças –, seja por meio do desenho ou outra linguagem que expresse os aprendizados: é “a vida entrando na sala de aula” (SAMPAIO, 1994, p. 16).

O planejamento e a organização da aula passeio são sempre coletivos, são parte importante da atividade uma vez que propiciam a participação ativa das crianças e possibilitam a ampliação do relacionamento destas com os colegas, com os professores e com profissionais envolvidos. Por isso, a organização e o registro da atividade estão sempre presentes, independentemente do caráter do passeio - passeio-informação, caracterizado pela busca de informações sobre temas de interesse da turma; passeio-reposou, marcado pela descontração de assistir a uma peça de teatro ou a um filme no cinema, participar de um jogo na comunidade, fazer um piquenique; ou mesmo uma atividade mais especial como o passeio-estadia que envolve a experiência de viajar e hospedar-se em diferentes lugares.

Para Freinet é igualmente importante permitir que o grupo de crianças opte por “sair simplesmente por prazer, pela curiosidade e interesse e não pela obrigação estabelecida pelos objetivos educacionais da escola” (SAMPAIO, 1994, p. 181).

Baseado na necessidade de participação da criança em todas as atividades propostas, Freinet propõe que, ao iniciar cada dia na escola, haja um tempo de relato de experiências, reflexão e planejamento para as crianças.

A roda inicial é o primeiro momento de reunião da turma, é um momento de livre-expressão e cada aluno tem a oportunidade de manifestar suas idéias, opiniões e sentimentos. É também um momento em que planeja-se o dia, discutem os conteúdos a serem trabalhados: a escolha e seleção dos conteúdos pode partir de um relato, de um interesse demonstrado, de uma hipótese levantada durante as conversas. A roda oferece à criança um momento privilegiado para sua expressão, para contar as novidades, mostrar aos colegas algo que trouxe de casa ou achou no caminho da escola. Deste ponto de vista, é atividade onde se exercita a expressão oral, a convivência no grupo, o controle da própria conduta. É momento também de troca de informações, de contextualização das experiências vividas individualmente; é o tempo de discussão, com todos, dos problemas, das regras, daquilo que é importante para a criança.

É dessa troca inicial de experiências que surgem as idéias para as investigações que produzirão os álbuns, a notícia que será impressa no jornal da classe e é, ainda, nesse momento que o professor pode fazer a ligação entre os interesses apontados pelas crianças e os conteúdos programáticos escolares - quando se trata, por exemplo, do ensino fundamental.

As intervenções das crianças permitem ao professor estabelecer uma relação entre problemas, situações cotidianas e conteúdos programáticos. Desta forma, é possível um tema conduzir a uma nova atividade, tornando o trabalho significativo para as crianças. Fazendo discussões, formulando hipóteses, questionamentos e reflexões cada criança pode colocar a sua visão do problema. O professor confirma ou não as hipóteses, estimula a reflexão e o pensamento crítico. Assim, a criança vai participando do planejamento das atividades e conhecendo os caminhos da busca do conhecimento de forma autônoma e cooperativa.

A roda - ou reunião - final propicia a avaliação das atividades realizadas. É um momento privilegiado de registro e sistematização do aprendizado. Nesse momento as crianças relatam, ouvem opiniões e sugestões dos colegas para o encaminhamento de suas atividades individuais e coletivas - e, novamente, exercitam a expressão, a vida em grupo e suas disciplinas, a convivência com a escrita em sua função social.



O fichário escolar cooperativo – ou fichário documental – consiste numa forma alternativa de material didático caracterizada pela organização de fichas de assuntos específicos. Neste fichário há o registro dos conteúdos estudados pela turma ou por um grupo de alunos. As crianças registram os assuntos através da escrita ou por meio de gravuras recortadas ou desenhadas que serão agrupadas em um fichário cooperativo disponível a consulta autônoma de todos. Quando as fichas elaboradas se avolumam e passam a exigir alguma forma de organização para otimizar sua utilização, o fichário é organizado por ordem alfabética. É em momentos como esse – em que faz sentido e é necessária - que a ordem alfabética é apresentada às crianças. De outra forma, a escrita acontece sempre tendo como unidade mínima a palavra e o próprio texto que manifesta o desejo de expressão das crianças.

Mais que um simples arquivo, o fichário escolar cooperativo caracteriza a documentação e a socialização do conhecimento não só para o grupo classe, como para os correspondentes inter-escolares. É uma forma de troca de experiências e descobertas. Segundo Mello (1992 p. 96, grifos da autora), buscando a autonomia da criança diante do trabalho a ser realizado,

Freinet passa a elaborar os fichários auto-corretivos, contendo diversos assuntos pesquisados e a serem apreendidos e exercícios para solidificar as relações estabelecidas, acompanhados de fichas com vários tipos de desenvolvimento e resultado – podendo ser efetuadas individualmente ou em grupo.

Esses fichários auto-corretivos vão propiciar à turma uma autonomia em relação às explicações do professor e proporcionar ao professor a possibilidade de oferecer atenção especial a determinados estudos ou grupos que o solicitem.

A confecção dos álbuns configura-se em uma coletânea de materiais elaborados pelas crianças sobre um determinado assunto que lhes desperte o interesse. Por meio de investigações individuais ou coletivas as crianças vão conhecendo o meio em que vivem, sua história, sua geografia, as pessoas, sua organização em comunidade, seus costumes, as características do ambiente. Segundo Marques (1984, p. 30), “em cartolina ou papel as

crianças colam, pintam e escrevem sobre um determinado tema” registrando com as linguagens possíveis o conhecimento que estruturam, as interpretações que realizam sobre o que passam a conhecer. Elaboram textos que o professor registra constituindo, com estes materiais, álbuns que expressam o conhecimento produzido pelo grupo sobre temas de seu interesse.

Com a abolição do uso dos manuais educativos – os livros didáticos –, Freinet propõe a organização em cada sala de aula de uma biblioteca de trabalho onde, além de exemplares de enciclopédias, livros paradidáticos e revistas, encontram-se livros confeccionados pelas próprias crianças. Esses livros impressos pelas crianças remetem a temas de interesse geral da classe “cujo professor se dispõe a coordenar cooperativamente os trabalhos de investigação, organização, redação e documentação fotográfica” (MARQUES, 1984, p.29). A correspondência inter-escolar é veículo de divulgação dos álbuns e de troca de informações com outras crianças sobre os estudos em desenvolvimento.

Para organizar as atividades das crianças dentro de uma dinâmica de participação e autonomia, Freinet propõe os planos de trabalhos que são elaborados pelas próprias crianças sobre o conteúdo que devem estudar em sala de aula, considerando o programa curricular e os interesses das crianças¹⁸. Segundo Marques (1984, p. 26),

o professor os elabora junto com elas [as crianças] e segundo seus interesses pessoais, mas não deixando de lado as exigências que o meio impõe, como por exemplo o horário para a realização das atividades específicas, o programa, se houver, a elaboração dos textos da correspondência. Estes planos permitem ainda que a criança possa avançar segundo seu próprio ritmo, já que, após o cumprimento de suas tarefas, poderá partir para outras atividades que sejam de seu agrado, bem como procederá através dos mesmos à sua auto-avaliação.

Dessa forma, o programa escolar é distribuído ao longo dos meses do ano e em subgrupos semanais. Isso é feito juntamente com as crianças. Depois dessa divisão, as

¹⁸ Esta técnica de trabalho, por suas características, se aplica ao ensino fundamental e não à educação infantil.



crianças escolhem as “estratégias de desenvolvimento das atividades, que podem ser executadas em grupos, aos pares ou individualmente”.

Os planos de trabalhos são organizados em quatro tipos. O plano de trabalho geral é organizado inicialmente pelo professor com os “assuntos que comumente chamam a atenção das crianças”, sendo ampliado com os assuntos não previstos que despertarem o interesse das crianças (MELLO, 1992, p. 97). O plano anual é organizado a partir do programa curricular a ser desenvolvido em cada série e “afixado ao alcance das crianças para dele tomarem ciência” e visualizarem os assuntos já discutidos e aqueles que podem ser desenvolvidos segundo o interesse delas. Segundo Mello (1992, p. 97), “o seu cumprimento é de responsabilidade de todos os membros do grupo”, no entanto, não é estabelecido rigorosamente uma sequência. Os planos semanais são baseados nos planos anteriores e auxiliam na delimitação do que é realizado durante a semana. Os planos diários oferecem à criança a previsão das atividades para o dia de trabalho. São estabelecidos com as crianças na reunião inicial. Semanalmente é realizada uma reunião com o propósito de avaliar os acontecimentos e os trabalhos realizados durante a semana.

Os planos de trabalho oferecem às crianças o acompanhamento de seus estudos e as possibilidades de escolhas que podem se estabelecer em cada instância do trabalho educativo.

Para a articulação dessa dinâmica que constitui o dia de atividade na Pedagogia Freinet, o espaço da sala de aula deve ter uma configuração distinta da sala de aula tradicional, pois deve promover e favorecer a autonomia e a participação das crianças. Para tanto, Freinet foi estruturando “cantos de trabalho, que comportam um número limitado de alunos” (SAMPAIO, 1994, 187), alguns fixos e outros variáveis. Segundo Sampaio (1994, p. 187), “o material a ser utilizado em cada canto - ateliê ou oficina - deve ficar organizado e ao alcance das crianças” de forma que

Sem a interferência direta dos adultos, a socialização das crianças ganha um ritmo próprio. Essa prática na sala permite uma vida cooperativa. As crianças têm mais opções, o que não significa que tenham sua vontade atendida imediatamente, pois os cantos comportam um número limitado de elementos e é preciso esperar, caso o canto escolhido estiver lotado (SAMPAIO 1994, p. 187).

Dessa forma, é um espaço de desenvolvimento único para a criança, no qual ela trabalhará suas vontades e as possibilidades de cooperação e realização dentro do grupo escolar.

Observador das crianças e suas atitudes, Freinet alia o estudo de autores clássicos à reflexão sobre o trabalho que experimenta e, aos poucos, vai desenvolvendo um profundo respeito pelas crianças e elabora um rol aquilo que ele chamou de necessidades vitais da criança e que nortearão a proposição de suas técnicas. Segundo ele, essas necessidades relacionam-se ao expressar-se, ao desejo de comunicar-se, de agir, de participar, de organizar-se e de ter disciplina na atividade, de conhecer, e de ter sucesso.

Deste ponto de vista, devemos destacar o fato de que as técnicas elaboradas por Freinet não existem separadas de uma nova atitude do educador em relação às crianças. Por isso, porque as técnicas não existem em si mesmas, mas dentro de um conjunto de concepções que envolvem uma nova forma de relação entre educador e criança que favorece a organização da turma, da integração das crianças num processo de gestão coletiva, a proposta pedagógica desenvolvida por Freinet passou a ser conhecida como Pedagogia Freinet.

Essa relação educador-crianças, democrática e profundamente respeitosa com as crianças, garante, também por parte das crianças, essa atitude respeitosa em relação aos adultos que as tratam com respeito. A necessidade de participação e de ação das crianças percebida por Freinet e traduzida por uma ação compartilhada não apenas nas novas situações que a turma enfrenta, mas também nas situações diárias da turma garante que as crianças conheçam o plano de atividades do dia e discutam esse plano, façam sugestões, ajudem a decidir o que vão fazer, como vão fazer e, ao final, o avaliem. Essa prática cria inúmeras oportunidades para que as crianças possam fazer, das tarefas diárias da escola, atividades

significativas que acarretem avanços igualmente significativos no desenvolvimento de sua inteligência e de sua personalidade.

Nessa perspectiva de intensa participação das crianças, importa destacar que o educador não perde seu papel como coordenador do processo, mas deixa de ser mero controlador, fiscal ou dono do processo. Freinet descobriu que a escola autoritária já estava fora do lugar no início do século XX e promove, em seu tempo, aquilo que hoje conhecemos como pedagogia da escuta tratando da atitude do educador que está ao lado e não contra suas crianças em seu processo de encontro com a cultura social e historicamente acumulada, que as percebe como alguém capaz de fazer teoria desde que é ainda muito pequena e, por isso, dá voz a ela no processo educativo. Desse ponto de vista, faz o processo de conhecimento nos moldes do processo de apropriação e de objetivação que, para a teoria histórico-cultural, constitui a dinâmica responsável pelo processo de humanização pelo qual devem passar as novas gerações.

Capítulo III – PEDAGOGIA FREINET E TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: A MEDIAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA ESCRITA

Considerando que o objetivo deste estudo é apontar relações que podem ser estabelecidas entre as diretrizes da teoria histórico-cultural e as técnicas elaboradas por Célestin Freinet, especialmente no tocante à aquisição da escrita, o presente capítulo visa apresentar, num primeiro momento, as relações mais amplas que podem ser estabelecidas entre esses dois ideários a partir das duas categorias estruturantes da teoria histórico-cultural e suas correlatas na Pedagogia Freinet. Num segundo momento, apresenta as relações que podem ser estabelecidas entre a teoria histórico-cultural e a Pedagogia Freinet considerando a aquisição da escrita como um instrumento cultural complexo que permite a expressão e a comunicação humanas.

O conceito de homem que permeia os dois ideários – ainda que expresso por Freinet de forma que pode ser considerada ingênua e com um viés naturalizante frente às concepções expressamente materialistas explicitadas pela teoria histórico-cultural – têm em comum a compreensão do homem condicionada não apenas por aquilo que ele é, mas por “*um devir*” que enfatiza as possibilidades do vir-a-ser humano, sua universalidade (FREINET, 1998b, p. 19, grifos do autor). Ao mesmo tempo, ainda que a compreensão da determinância social da humanização pela atividade e pela experiência vivida com outros homens não seja constante na visão de Freinet ao falar do homem no sentido genérico, essa é a compreensão que permeia sua obra ao tratar especificamente da criança e de sua educação. É a visão do

homem como ser em construção por sua própria atividade no seio da cultura que justifica o conceito de criança como capaz, desde pequenininha, de estabelecer relações com o mundo que a rodeia e que é por ela percebido de forma cada vez mais humanizada, num processo em que vai se tornando aquilo que ainda não é mas pode vir-a-ser: o ser humano em suas máximas possibilidades. A ênfase de Freinet no papel do tateio experimental - por meio do qual a criança forma sua inteligência e sua personalidade - e no papel do educador como parceiro mais experiente - que medeia para a criança o contato com o mundo cada vez mais amplo da cultura acumulada - demonstra que, também para Freinet, o processo de humanização não existe a priori na criança, nem é biologicamente dado, mas é condicionado por sua atividade social no mundo que a rodeia.

O tateio experimental estabelece, na educação, a possibilidade da criança ser ativa diante do conhecimento que ela realiza e envolve a percepção de um aspecto do processo de conhecimento que a escola, de um modo geral, parece desconsiderar: o caminho que a criança percorre a partir do conhecido em direção ao desconhecido, defendido por Poddiákov (1987) como processo de aquisição autônoma de novos conhecimentos e novos dados sobre objetos e fenômenos circundantes que permitem o aperfeiçoamento autônomo dos procedimentos da atividade prática e cognoscitiva. Esse tateio é considerado pelo Autor elemento essencial no processo de formar na criança, desde a idade pré-escolar, conhecimentos e procedimentos gerais da atividade intelectual.

Essa possibilidade de auto-desenvolvimento do pensamento infantil, para Freinet como para Poddiákov, não deve ser compreendido como desdobramento de funções psíquicas pré-existentes na criança, mas processo que acontece mediado pelo adulto e pela cultura, como resultado de formas complexas de interação com a cultura que a criança aprende com os parceiros mais experientes - por isso, a ênfase de Freinet e da teoria histórico-cultural na atividade intencional do educador. A experiência acumulada na atividade compartilhada é que

permite à criança novas descobertas que não necessariamente serão permanentes como conteúdos, mas que são essenciais como aquisição de procedimentos na atividade de conhecimento e como fator de formação e desenvolvimento da auto-imagem positiva da criança.

Para a teoria histórico-cultural, como para a Pedagogia Freinet, o processo de conhecimento caracteriza-se como essencialmente ativo. Enquanto para a teoria histórico-cultural, o processo de aquisição do conhecimento está ligado à atividade exercida pela criança, a Pedagogia Freinet fala no conceito de trabalho. Um trabalho diferente daquele que conhecemos na sociedade alienada – onde o trabalho exaure o trabalhador –, um fazer com sentido e objetivo, que satisfaça a necessidade de expressão e comunicação da criança; não o trabalho maçante que obriga a criança a sua execução, mas, nas palavras de Mello (1992, p. 77),

Um trabalho à medida das possibilidades e necessidades da criança, que dê sentido e objetivo às aquisições e motive as criações, que proporcione autonomia na realização, promovendo auto-realização e a aprovação do grupo. Um trabalho que envolva física, afetiva e cognitivamente o aluno, favorecendo enriquecimento moral, intelectual e material do indivíduo.

Este conceito de trabalho relaciona-se ao que a teoria histórico-cultural chama atividade. Caracteriza-se como processo de apropriação da cultura humana pela criança por meio do fazer motivado por seu resultado (LEONTIEV, 1998a). Tanto o conceito de trabalho para Freinet, quanto o conceito de atividade para a teoria histórico-cultural têm a mesma fonte de fundamentação - o marxismo. Sob essa ótica, o trabalho - a atividade vital humana – é o elemento por meio do qual o homem transforma a natureza e forma-se a si mesmo.

Da mesma forma que na teoria histórico-cultural – que considera atividade como aquilo que a criança realiza motivada pelo objetivo (resultado) de seu fazer –, a concepção de trabalho de Freinet caracteriza-se como o fazer motivado pelo objetivo para a satisfação das necessidades, do desejo de conhecimento da criança. Conforme Mello (1992, p. 85), “para Freinet, a aprendizagem significativa tem relação íntima com o sentimento, a afetividade, a

vivência do aluno”. Isso permite dizer que, para Freinet, a aprendizagem acontece quando responde, como diz Vygotsky (1995), a uma necessidade da criança que aprende. Nessa situação, o aprendizado tem para a criança um sentido e um significado que a motivam e, por isso, a envolve emocionalmente no processo. Como afirma Leontiev (1998, p. 68), um traço psicológico importante da atividade,

[...] é que um tipo especial de experiências psíquicas – emoções e sentimentos – está especialmente ligado a ela. Estas experiências não dependem de processos separados, particulares, mas são governadas pelo objeto, direção e resultado da atividade da qual fazem parte. Por exemplo, a sensação com a qual eu caminho pela rua não é determinada por meu andar e nem mesmo pelas condições exteriores que me forçaram a sair, ou pelo fato de eu vir a encontrar algum obstáculo em meu caminho; ela depende da relação vital que está envolvida com minha ação. Por isso, em meu caso, eu posso andar muito feliz sob uma chuva fria, e, em outro, tornar-me interiormente insensível em um belo dia.

Pautados por esse conceito central – atividade/trabalho –, comum à teoria histórico-cultural e à Pedagogia Freinet, vamos examinar o papel do educador para os dois ideários. Se consideramos uma leitura com base na teoria histórico-cultural, a tarefa do educador é conhecer as crianças com o objetivo de considerar suas necessidades e motivos de conhecimento para orientar a proposição de atividades, ao mesmo tempo que criar novos motivos nas crianças a partir de atividades que, por sua função social ou por sua forma, possam se tornar significativas para as crianças. Considerando as diretrizes pedagógicas da Pedagogia Freinet, encontraremos três procedimentos que mediatizam a teoria histórico-cultural e a concretizam, constituindo pontos de interlocução nesse aspecto específico: primeiro, a atitude de escuta em relação às crianças, deixando que expressem suas necessidades e seus desejos de conhecimento. A roda inicial diária é um dos procedimentos que tem, entre outros, esse objetivo. Em segundo lugar, a oportunidade de participação no planejamento das atividades, aberta às crianças também na roda inicial e final: a participação das crianças nos processos de avaliação das atividades realizadas que acontecem nas discussões na roda final e nos momentos de registro no livro da vida e no jornal mural. Por

fim, o envolvimento da escola com as necessidades e os interesses das crianças é contemplado por meio da aula-passeio, instrumento de conhecimento da comunidade e de suas necessidades sociais.

Para a teoria histórico-cultural, é papel do educador intencionalizar o bom ensino que se adianta ao desenvolvimento (VIGOTSKII, 1998, p. 114), atuando na zona de desenvolvimento potencial da criança. Ao fazer o trabalho pedagógico incidir na zona de desenvolvimento próximo, desafia-se a criança para atividades que ela ainda não realiza de forma independente mas consegue fazer com ajuda de outro – adulto ou pares. Em outras palavras, o bom ensino envolve o trabalho autônomo da criança e o trabalho em cooperação entre o adulto (ou parceiro mais experiente) e a criança. As técnicas de Freinet propõem como estratégia típica a colaboração entre adultos e crianças e entre as próprias crianças. É papel essencial do educador ampliar a experiência e o conhecimento das crianças no processo de responder às suas necessidades e motivos de conhecimento, criando novas necessidades e motivos ao realizar as atividades com a criança, em colaboração com ela, e não fazendo por ela ou para ela.

A escola tem pois, para ambos os ideários, um papel ativo no processo de humanização e não apenas o de suprir as necessidades dos que a freqüentam, mas sim, de criar novas necessidades nesses sujeitos. Essas necessidades humanizadoras garantem à criança a formação de habilidades e capacidades humanas. O conhecimento elaborado e a apropriação do processo de construção do novo conhecimento configuram-se como processos de criação de novos motivos para a atividade e de novas aptidões ou qualidades humanas. Estas novas qualidades humanas que a escola deve formar sugerem um *dever* humano que caminharia para a superação da desigualdade humana, que segundo Leontiev (1978c, p. 274),

Não provém das suas diferenças biológicas naturais. Ela é o produto da desigualdade econômica, da desigualdade de classes e da diversidade consecutiva das suas relações com as aquisições que encarnam todas as aptidões e faculdades da natureza humana, formadas no decurso de um processo sócio-histórico.

A criação de novas necessidades humanizadoras na criança, advém, como defende a teoria histórico-cultural, da ação intencionalizada do educador que proporciona à criança o acesso à cultura humana elaborada. Formas diversificadas de atividades, por seu objetivo ou pela forma de sua realização, podem fazer com que novas atividades se apresentem às crianças, ou seja, que se criem nelas novos motivos (VYGOTSKI, 1995; LEONTIEV, 1978a). Conforme Mello (1999, p. 23-24), discutindo leituras da teoria histórico-cultural,

[...] o papel da instituição escolar não é o de suprir as necessidades – motivos ou interesses – que as novas gerações trazem consigo ao chegar à escola. Tais necessidades, ensinadas às novas gerações pela esfera da vida cotidiana ligam-se à sobrevivência do indivíduo, à sua reprodução na esfera da vida cotidiana, mas não criam no indivíduo necessidades de nível superior – necessidades humanizadoras, como a ciência, a arte, a filosofia, a ética, ligadas à apropriação das máximas possibilidades de desenvolvimento humano. É papel da educação escolar justamente promover a mediação entre o âmbito da vida cotidiana e o âmbito não-cotidiano da prática social.

Esse trabalho rico e diversificado é contemplado por Freinet em suas técnicas que, por um lado ampliam as fontes de investigação que as crianças utilizam na escola: ao abolir os manuais escolares, Freinet busca as bibliotecas, os museus, os laboratórios num trabalho que sirva à vida da criança e que faça dela um ser humano múltiplo (SAMPAIO, 1994). Por outro lado, busca a objetivação da criança por meio de múltiplas linguagens que vão da imprensa, com a produção de livros e jornais, às diferentes linguagens das artes.

A atenção à função social para a qual o objeto foi criado – ao seu uso social – e que só pode ser apropriado na atividade social, é elemento essencial para a teoria histórico-cultural.

Considerando a importância que a teoria histórico-cultural atribui à atividade com objetos e ao acesso à cultura acumulada – na qual se encontram os instrumentos e os objetos materiais e não materiais criados social e historicamente, a organização do espaço da escola legível, diversificado e acessível é fundamental para propiciar à criança situações diversificadas de acesso à cultura. Para a teoria histórico-cultural, a ação intencional do educador se manifesta na organização do espaço pelo adulto comprometido com o

desenvolvimento infantil (VYGOTSKI, 1995; MUKHINA, 1996; LEONTIEV, 1998). Para Freinet, a organização do espaço é um pressuposto para a liberdade da criança em relação à dependência do adulto e uma maneira de garantir que a criança trabalhe com autonomia individual ou em grupo. Essa organização do espaço prenunciada pela teoria histórico-cultural é condição necessária para a concretização das técnicas de ensino elaboradas por Freinet. A sala de atividades e a escola são organizadas em cantos ou ateliês para que as próprias crianças realizem escolhas, planejem suas atividades e atuem motivadas pelo uso dos materiais e pelas técnicas e pela auto-organização em grupos, o que promove o planejamento individual e coletivo, o respeito às regras da vida em grupo – esperar a vez, organizar o espaço para o outro que vem em seguida, fazer uso racional dos materiais, considerar os outros... –, a autonomia do fazer sozinho ou em grupo e a solicitação de ajuda quando necessário (FREINET, 1979).

Considerando a importância que o jogo de faz-de-conta tem para o desenvolvimento infantil entre 3 e 6 anos por se constituir, de acordo com a teoria histórico-cultural, a forma explícita da relação da criança com o mundo da cultura, outra diretriz que percebemos dentre as implicações pedagógicas da teoria é a existência de um tempo livre na rotina diária da escola da infância, uma das condições para o surgimento do faz-de-conta. Na Pedagogia Freinet, esse tempo livre é contemplado pela própria participação das crianças no planejamento das atividades diárias e pela escuta que o educador realiza em relação às necessidades e motivos das crianças.

Para a teoria histórico-cultural o processo de comunicação é elemento central no processo de apropriação da cultura. Segundo Leontiev (1978a, p. 273),

A comunicação, quer esta se efectue sob a sua forma exterior, inicial, de actividade em comum, quer sob a forma de comunicação verbal ou mesmo apenas mental, é a condição necessária e específica do desenvolvimento do homem na sociedade.

Para Freinet, a comunicação constitui uma necessidade vital da criança. É essa compreensão que justifica e valoriza a livre expressão como princípio vertebrador na estruturação de suas técnicas de ensino (FREINET, 1979). A comunicação, tanto para a teoria histórico-cultural como para Freinet, é a forma privilegiada da objetivação humana – que, por sua vez, é chave no processo de humanização. Essa comunicação que se concretiza por meio de diferentes linguagens, tem na expressão verbal seu elemento central. Esta, além de oportunizar o conhecimento do pensamento e da experiência dos outros seres humanos permitindo a apropriação da cultura humana por cada criança, permite manifestar a interpretação do mundo que faz o sujeito que aprende, que completando a dinâmica apropriação/objetivação por meio da qual se dá o processo de humanização.

Mas é em relação à aquisição da escrita que as diretrizes pedagógicas da teoria histórico-cultural parecem melhor encontrar as técnicas desenvolvidas por Freinet. Para a teoria histórico-cultural, a escrita é um instrumento cultural complexo e a escola não dá a ela a atenção que deveria. Nas palavras de Vygotsky (1995, p. 183),

Na prática do ensino escolar, a escrita ocupa até o momento um lugar muito pequeno se se compara com o enorme papel que desempenha no processo de desenvolvimento cultural da criança. Até agora, o ensino da escrita se colocou um sentido prático restrito. A criança se ensina a traçar as letras e a formar com elas palavras, porém não se lhe ensina a linguagem escrita.

Já no início do século XX, Vygotsky criticava as formas de alfabetização que focalizavam apenas o aspecto técnico (as letras, as sílabas, os textos prontos e sem sentido) esquecendo-se da função social da escrita. Em diversas passagens, aponta essa crítica, que pode ser considerada atual nos dias atuais. “[...] ensinamos as crianças a traçar as letras, mas não ensinamos a linguagem escrita”; o foco no aspecto técnico exige “enorme atenção e esforços por parte do professor e do aluno, e devido a tal esforço o processo se transforma em algo independente, em algo que se basta a si mesmo enquanto a linguagem viva passa a um plano posterior”; “Nosso ensino ainda não se baseia no desenvolvimento natural das necessidades da criança, nem em sua própria iniciativa: lhe chega de fora, das mãos do

professor e lembra a aquisição de um hábito técnico” (VYGOTSKI, 1995, p. 183). E dizia, à guisa de diretrizes:

[...] da mesma forma que a linguagem oral é apropriada pela criança naturalmente, pela necessidade de se comunicar com os outros que é criada nela por sua vivência social numa sociedade que fala, a escrita precisa se fazer uma necessidade natural da criança numa sociedade que lê e escreve (VYGOTSKI, 1995, p. 202).

Portanto, a escrita deve ser apresentada não como um ato motor mas como uma atividade cultural complexa de modo que responda a uma necessidades que as crianças tenham de ler e escrever. Em outras palavras, a atividade de escrita precisa fazer sentido para as crianças.

Da mesma forma que para Freinet, para Vygotsky a necessidade de aprender a escrever deve ser natural... da mesma forma como a necessidade de falar... Em breves palavras, Vygotsky conclamava os educadores: “ensinemos à criança a linguagem escrita e não as letras” (VYGOTSKI, 1995, p. 203).

Para Vygotsky (1995), assim como para Luria (1998), a história da escrita não começa no momento em que colocamos um lápis na mão da criança. Ao chegar à escola, a criança já tem acumulada uma pré-história da escrita que começa no gesto indicador do bebê - ao qual o adulto atribui e ensina um significado - e passa pelo desenho antes de chegar à escrita. Para Vygotsky, essa história passa também pelo faz-de-conta. Na verdade, com isso os autores afirmam a história da escrita como uma história do desejo de expressão que se sofisticava e se registra de forma cada vez mais sofisticada até chegar à escrita - um instrumento cultural complexo, uma representação de segunda ordem da realidade que exige, para sua apropriação efetiva, a superação do elo intermediário representado pela linguagem oral de modo a ser tratada como uma representação direta da realidade.

Sem que Freinet conhecesse as críticas de Vygotsky, suas críticas alinham-se às de Vygotsky e suas técnicas alinham-se às diretrizes apontadas por Vygotsky para nortear procedimentos de aquisição da escrita. Contrariando a metodologia tradicional que inicia a

criança na escrita treinando o reconhecimento de letras e a escrita de letras, sílabas e depois palavras, Freinet inicia a criança na escrita pela expressão escrita por meio de relatos feitos pelas crianças a partir das experiências significativas que vivem, ou seja, com ênfase no motivo pelo qual a criança vai escrever. Dessa forma, enquanto a metodologia tradicional ensina para a criança que escrever é desenhar letras, Freinet ensina às suas crianças que escrever é desenhar idéias, sentimentos, informações. Também para Freinet, a escrita tem no desenho e no jogo um momento importante no processo de sua apropriação como instrumento cultural complexo. Com seu Método Natural de aprendizagem da escrita, Freinet defende a passagem de uma forma de linguagem a outra – do desenho para a linguagem oral e escrita – e a convivência e utilização de diferentes linguagens pela criança ao longo do ensino fundamental, preservando e cultivando sempre e essencialmente o desejo de expressão e de comunicação – para Freinet, necessidades vitais da criança.

A linguagem viva – relegada a segundo plano na metodologia tradicional, como afirma Vygotsky (1995) – é sempre o instrumento e o foco das técnicas freinet. Com elas, Freinet recupera a bitransitividade do verbo escrever: escreve-se sempre para alguém a partir de uma necessidade de expressão e comunicação. Ao abandonar os manuais escolares, Freinet abandona a marca da escola tradicional, que tem textos gramaticalmente bem escritos, porém, na maioria das vezes, incompreendidos pelas crianças que se acostumam a exercícios escritos artificialmente programados: cartas sobre temas inventados, para destinatários inexistentes e, portanto, cartas que não serão enviadas e nem lidas por ninguém e que não expressam necessidades de expressão e comunicação de ninguém. Ao contrário disso, seja pela correspondência inter-escolar, seja com o jornal da turma, o jornal de parede, os álbuns, os planos de trabalho, o livro da vida, os textos das crianças na Pedagogia Freinet têm sempre um destinatário, uma funcionalidade, manifestam um desejo de expressão. Nas palavras de Célestin Freinet (apud FREINET, 1978, p.60, grifos do autor), “quanto à qualidade dos

textos, e sobretudo do trabalho, essa é e será incomparável, porque os nossos impressos foram vividos e sentidos, logo, completamente compreendidos”.

Utilizando as técnicas de ensino criadas por Freinet, o educador realiza com as crianças em relação à escrita aquilo que Lísina (1987) chamou de iniciativa antecipadora¹⁹. Cria nas crianças uma necessidade nova que não surge de forma espontânea nem nasce com ela: a necessidade da escrita. A longa convivência com a linguagem escrita tempo antes da criança se interessar por essa forma de linguagem, ao testemunhar atos de escrita de seus relatos pelo educador e os registros de suas intenções de expressão e comunicação proporcionados pelas técnicas freinet, cria na criança uma necessidade que ela não tinha e que precisa passar a ter antes de iniciar-se no processo de aquisição da escrita: a necessidade de escrever. Desse ponto de vista, como orienta Vygotsky, a escrita se baseia no desenvolvimento natural das necessidades da criança, em sua própria iniciativa: não lhe chega de fora, das mãos do professor e nem lembra a aquisição de um hábito técnico. Desde o início, apresenta-se à criança como um instrumento cultural complexo e como uma representação direta da realidade, uma vez que os atos de escrita que testemunha têm sempre o foco na realidade e não nos sons que quer grafar.

Desse ponto de vista, afirmamos que Freinet orienta-se por ideais que condizem as diretrizes de Vygotsky para a apropriação da escrita. A imprensa é o principal instrumento pedagógico introduzido na escola para a valorização do trabalho com a linguagem escrita não marcado por lições para se aprender a ler e a escrever, uma vez que a criança utiliza a imprensa para escrever motivada pelo resultado: um texto escrito individual ou coletivo que expressa uma experiência significativa seja para o jornal, seja para o registro num álbum, seja para o jornal de parede, seja para comunicar aos correspondentes... um texto que terá leitores.

¹⁹ Referindo-se ao fato de que, ao falar com o bebê antes que ele saiba ainda falar, o adulto cria nele uma necessidade que ele não tinha e que aprende com a ação do educador: a necessidade de comunicação

Da mesma forma, o texto livre permite à criança expressar seus pensamentos, seus anseios, sua criação de maneira que possa envolver-se não só pelo desejo de ver escrito aquilo que deseja, mas também pela experiência emocional positiva no sentido que dá àquilo que escreve. Dessa forma, consiste na atividade própria de escrever, não para aprender uma forma de comunicação, mas, para comunicar uma idéia a outra pessoa “como uma complexa atividade cultural” (VYGOTSKI, 1995, p. 201).

Com a aula passeio, a experiência da criança no mundo se amplia. Ela passa a observar a vida ao seu redor com os olhos de quem investiga, observa, sente prazeres e necessidades. É momento em que a criança usa todas as suas habilidades para observar ou relatar o passeio posteriormente, desenvolvendo pela própria necessidade a memória, a atenção, a percepção, como defende a teoria histórico-cultural (VYGOTSKI, 1995). Ao escrever uma notícia para o jornal escolar ou para o jornal-mural, também experimenta o verdadeiro sentido da escrita: escreve para noticiar algo para outras pessoas e faz uso da linguagem escrita por uma necessidade dela para a transmissão de sua idéia. Isso também acontece com os registros no livro da vida e a correspondência interescolar onde também estão presentes o aspecto emocional do envolvimento com outras pessoas.

Ao basear-se na livre expressão da criança como aspecto essencial de sua Pedagogia, Freinet abre espaço para que a aquisição da linguagem escrita ocorra de maneira significativa. Esta aquisição, marcada pelo uso social da escrita, como forma de comunicação entre pessoas, contempla as relações apontadas por Luria (1998) e Vygotsky (1995): a escrita como objeto funcional, instrumento cultural que serve à objetivação humana.

Tanto no que concerne à objetivação como no que concerne à apropriação do conhecimento elaborado que se abre com a apropriação da leitura e escrita, Freinet elabora técnicas condizentes às implicações pedagógicas da teoria histórico-cultural: ao abandonar os manuais escolares em favor da expressão das crianças, abre, para elas, as portas das



bibliotecas, dos museus, dos laboratórios, dos teatros. Traz para a escola um pouco do espaço do camarim dos teatros, dos ateliês dos artistas, das gráficas, das oficinas de artesãos, com isso buscando ampliar o acesso das crianças ao mundo da cultura humana, fonte de experiência e humanização.



Considerações Finais

O objetivo deste estudo centrou-se em apontar aproximações possíveis entre os ideários da teoria histórico-cultural e a Pedagogia Freinet, considerando especialmente o processo de aquisição da escrita a partir da hipótese de uma mediação possível entre as diretrizes apontadas pela teoria histórico-cultural e as práticas da Pedagogia Freinet estruturadas sob a forma de técnicas pedagógicas. Para realizar esse estudo, buscamos aprofundar nosso conhecimento da teoria histórico-cultural na perspectiva de conhecer a criança e sua atividade, assim como o processo de aquisição da escrita do ponto de vista dessa teoria. Ao mesmo tempo, em relação à Pedagogia Freinet, buscamos conhecer o conjunto das técnicas criadas por Freinet contextualizando-as na história de vida do Autor com a finalidade de conhecer os fundamentos da prática por ele articulada. A partir daí, buscamos aproximações entre os dois ideários e entre as diretrizes da teoria histórico-cultural e os procedimentos práticos constituídos pelas técnicas de Freinet tomando, como elemento central para esse confronto, o processo de aquisição da escrita como um instrumento cultural complexo, conforme defende a teoria histórico-cultural.

Ao finalizá-lo, queremos destacar, em primeiro lugar, que as relações apresentadas neste estudo não se configuram como as únicas possíveis. No entanto, encerram já a possibilidade da mediação buscada entre teoria e prática na perspectiva de tornar concretas as diretrizes da teoria histórico-cultural de onde partimos. Entendemos que essa articulação entre a teoria elaborada pelos estudiosos encabeçados por Vygotsky e as práticas criadas por Freinet, ao possibilitar a aquisição da escrita por crianças - e também por jovens e

adultos que não se apropriaram da escrita no início da idade escolar -, encerra uma real contribuição em defesa de uma educação de melhor qualidade.

É importante destacar que as relações entre os dois ideários não se dão ao mero acaso, mas são orientadas por uma preocupação comum em relação ao destino do ser humano e às suas possibilidades de desenvolvimento cultural. A experiência vivida por Freinet na 1ª. Guerra Mundial fez dele pacifista e militante na resistência ao nazismo durante a 2ª. Guerra Mundial. Isso o aproximou das idéias marxistas vigentes nos movimentos de resistência da época. Com as leituras de Marx, Lênin e Politzer, Freinet percebeu a importância do trabalho na configuração do ser humano e tomou esta categoria como eixo central de seu trabalho pedagógico. Ao buscar aproximar o conceito de homem anunciado por Freinet do conceito de homem expresso na teoria histórico-cultural, percebemos em Freinet uma concepção implícita às suas orientações e técnicas que permite através do conceito de criança uma aproximação com a teoria histórico-cultural. O mesmo se dando em relação às demais implicações pedagógicas que aprendemos com ambos os ideários pedagógicos. A concepção do papel do educador como mediador e criador de mediações que garantam acesso máximo das crianças à cultura humana acumulada e ao mundo da natureza de forma a criar nelas novos motivos e necessidades humanizadoras que façam dela um ser humano rico de necessidades e gozos está presente em ambos os ideários. Da mesma forma, a concepção do processo de apropriação da cultura humana – de forma ampla e não como conhecimento pontual e isolado – como resultado da atividade do sujeito, atividade essa que corresponde ao fazer do homem integral – corpo físico, mente, emoções – está presente em ambos os ideários. E o mesmo poderíamos dizer acerca do papel da educação e da escola, e, ainda, a respeito da organização de aspectos práticos como o espaço, a rotina, os materiais. Podemos dizer que encontramos, nas práticas elaboradas por Freinet, um conjunto de procedimentos que sinalizam um conjunto de condições concretas de vida e trabalho – na escola da infância e também no ensino

fundamental – que permitem um avanço significativo na busca e uma prática pedagógica comprometida com formar e desenvolver o ser humano em suas máximas possibilidades.

Voltando às inquietações que originaram este estudo percebo o quanto a educação das crianças tem a contribuir para a formação dessa humanidade mais cooperativa e igualitária que apontam os autores e quão atual se faz hoje essa bandeira de luta.

Em relação à questão específica da aquisição da escrita, espero contribuir com esse trabalho, para que sua apropriação seja proposta na escola como forma de linguagem especificamente humana e complexa – que, como toda a apropriação da cultura humana - tem sua apropriação condicionada por sua utilização segundo o uso social para o qual foi criada, numa atividade envolvendo um fim pelo qual a criança se sinta motivada.

Freinet e Balesse (1977, p. 49, grifo do autor) afirmam,

Do mesmo modo que a mãe pode afirmar – e ela tem a experiência de sempre a seu favor – que o filho aprenderá a falar, nós afirmamos também, e compreender-se-á a analogia da nossa segurança, *que a criança, através da expressão livre, segundo a nossa técnica, aprenderá naturalmente a ler e a escrever sem nenhuma lição especial, logo, sem nenhuma obrigação enfadonha.*

Simplemente não podemos ter pressa.

Desta forma, percebemos que à escola tem faltado uma concepção de criança que contemple suas reais capacidades e o conhecimento de seu processo de desenvolvimento dadas as condições adequadas de vida e educação. Impossível frear a preocupação com o que tem sido realizado em muitas salas de educação infantil. A observação das práticas indica que perderam-se as dimensões do trabalho educativo como atividade objetivadora que produz “o desenvolvimento dos indivíduos educandos” (DUARTE, 1996, p. 56), em prol, de uma produção em massa, como lembra Smolka (1996, p. 79), “do maior número de alfabetizados no menor tempo possível”, desconsiderando os resultados preocupantes expressos nas avaliações amplas realizadas no país e que demonstram uma apropriação pobre da linguagem escrita como instrumento cultural complexo.

Aqui abro parênteses para expressar minha experiência. Como professora de Educação infantil de crianças de 3 a 6 anos, fiquei fascinada e extremamente confiante quando vi aquelas crianças organizarem seus jornais e lerem com entusiasmo cada notícia, como sendo a expressão de suas vidas. Naquele momento, tive certeza de que nada adianta a criança saber letras ou sílabas, ou escrever todos os dias o nome de sua cidade e de sua escola, quando isso não parte de sua necessidade e desejo de expressão.

A partir do estudo aqui realizado, aprendi a importância do conhecimento de uma teoria que oriente e dê suporte ao trabalho docente. Ao mesmo tempo, para que a teoria possa ser efetivamente apropriada pelo educador, aprendi a importância que têm os procedimentos que, como elementos mediadores possam concretizar tal teoria, garantir a mediação entre ela e a prática, de tal modo a promover a reflexão e o aprimoramento das práticas ao mesmo tempo em que se gera uma compreensão mais aprofundada da própria teoria. Por tudo isso, destaca-se a importância do processo de formação do educador. Só uma sólida formação teórico-prática pode permitir a ação e reflexão necessárias para que o educador faça as leituras necessárias tanto da prática como da teoria, de tal forma que a teoria possa efetivamente iluminar uma prática de nova qualidade.



Referências Bibliográficas

ANGOTTI, Maristela. *O trabalho docente na pré-escola: Revisitando Teorias, Descortinando Práticas*. São Paulo: Livraria Pioneira, 1994.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3.v.

CABRAL, Maria Inez Cavallieri. De Rousseau a Freinet ou da teoria à prática: uma nova pedagogia. Ed. Hemus, 1978.

CHIARI Bruno. *Práticas de ensino*. Lisboa: Ed. Estampa, 1975.

DAHLBERG; MOSS; PENCE. *Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas*. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DIAS, Analice Gomes de Lima. *O jogo da tartaruga : um jogo para encenar LOGO*. Campinas (SP): Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, Dissertação (mestrado), 1998.

DUARTE, Newton. *Educação escolar, teoria do cotidiano e escola de Vigotski*. Campinas: Autores Associados, 1996 115p. (Polêmicas do nosso tempo, v. 55).

EDWARDS, Carolyn; GANDINI Lella; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

ELIAS, M. D. C. *Célestin Freinet: uma pedagogia de atividade e cooperação*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V. e SHUARE, M (org.). *La Psicología Evolutiva e Pedagógica en la URSS (Antropología)*. Moscou: Editorial Progreso, 1987. 350p. p. 104-124.

FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização*. 21. ed. São Paulo: Cortez, 1993.



FREINET, C. *A educação do trabalho*. Tradução Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

_____. *Ensaio de Psicologia Sensível*. Tradução Cristiane Nascimento e Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1998b.

_____. *O método natural: aprendizagem da língua*. Lisboa: Estampa, 1977a. 1 v.

_____. *O método natural: aprendizagem do desenho*. Lisboa: Estampa, 1977b. 2 v.

_____. *O método natural: aprendizagem da escrita*. Lisboa: Estampa, 1977c. 3 v.

_____. *O texto livre*. 2.ed. Lisboa: Dinalivro, 1976.

FREINET, C.; BALESSSE, L. *A Leitura pela Imprensa na Escola*. Lisboa: Dinalivro, 1977.

FREINET, Élise. *Dibujos y pinturas de niños*. Barcelona: Editorial Laia, 1975.

_____. *Nascimento de uma Pedagogia Popular: os métodos Freinet*. Tradução: Rosália Cruz. Lisboa: Editorial Estampa, Lda, 1978.

_____. *O itinerário de Célestin Freinet: A livre expressão na Pedagogia de Freinet*. Tradução Priscila de Siqueira. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A., 1979.

FREITAS, Ana Paula de. *Zona de desenvolvimento proximal*. Campinas, SP, 2001.

FERNANDES, A. V. M. *O papel da prática administrativa na implantação de propostas pedagógicas não autoritárias na escola pública: em relevância a proposta de Célestin Freinet*. Campinas, 1990, Dissertação (Mestrado) – UNICAMP, Faculdade de Educação.

ICEM, Primeiros contatos com a Pedagogia Freinet. *Dossiê Pedagógico da revista L'Éducateur*. Tradução: Ruth Joffily Dias, 1979.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. *Modos de participação e constituição de sujeitos nas práticas sociais: a institucionalização de pessoas com deficiência múltipla*. Campinas (SP): Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, Tese (doutorado), 1999.



LAROCCA, Priscila. *Psicologia e pratica pedagógica: o processo de reflexão de uma professora*. Campinas, SP, 2002, Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação.

LEONTIEV, A. N. *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del hombre, 1978a.

_____. “Demarche” histórica no estudo do psiquismo humano. In: _____. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978b. p. 261-84.

_____. O homem e a cultura. In: _____. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978c. p. 145-200.

_____. Uma Contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKII, L.S. e outros. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988. p. 59-84.

_____. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: LURIA, A. R. O desenvolvimento da Escrita na Criança. In.: Vigotskii, L. S. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 6. ed. São Paulo: Ícone: editora da Universidade de São Paulo, 1998. p. 119-142.

LÍSINA, M. La genesis de las formas de comunicación en los niños. In: DAVIDOV, V. e SHUARE, M (org.). *La Psicología Evolutiva e Pedagógica en la URSS* (Antropologia). Moscou: Editorial Progreso, 1987. 350p. p. 274-298.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da Escrita na Criança. In.: Vigotskii, L. S. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 6. ed. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

MARQUES, Carmem Sílvia Ramalho. *Freinet e a Pré-escola: o que muda?*. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, dissertação de mestrado, 1984.

MELLO, Roseli Rodrigues. *Pedagogia Freinet: Um Caminho para uma Educação Ativa*. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, dissertação de mestrado, 1992.

MELLO, Suely Amaral, *A educação da criança de 0 a 6 anos*. Marília, F.F.C./UNESP. 2001a. (mimeo.).



_____. Concepção de criança e prática pedagógica: uma reflexão. *UNIFAC em Revista*, Botucatu, v. 1, abr. 2001b, p. 35-42.

_____. *Linguagem, consciência e alienação: o óbvio como obstáculo ao desenvolvimento da consciência crítica*. Marília: Unesp-Marília-Publicações, 2000.

MORTATTI, Maria do Rosário L. *Os sentidos da alfabetização*: São Paulo – 1876/1994. São Paulo: Editora UNESP; Brasília: MEC/COMPED/INEP. 2000.

MUKHINA, Valeria. *Psicologia da Idade Pré-escolar*: Um manual completo para compreender e ensinar a criança desde o nascimento até os sete anos. Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996. 312 p.

NOVOSELOVA, S. L. *El desarrollo del pensamiento en la edad temprana*. (tradução: Elsa Skrypiel). Editorial Pueblo y Educación. 1981. 153p.

OLIVEIRA, Anne Marie Milon. *Célestin Freinet - raízes sociais e políticas de uma proposta pedagógica*. Rio de Janeiro: Ed. Papéis e cópias da escola de professores, 1995. (Cortez - distribuição).

PODDIÁKOV, N. Sobre el problema del desarrollo del pensamiento en los preescolares. In.: Davidov, V.; SHUARE, M. *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*. Moscou: Editorial Progreso, 1987, p. 168-172.

RIBEIRO, A. L. *A educação de 0 a 3 anos: influências das diferentes práticas educativas nos níveis de desenvolvimento efetivo e potencial*, Relatório de pesquisa financiada pela FAPESP, orientada pela prof^a. Dra. Suely Amaral Mello, Dez/1999.

SAMPAIO, Rosa Maria W. Ferreira. *Freinet: evolução histórica e atualidades*. 2.ed. São Paulo: Scipione, 1994, 239p.

SAVIANI, Demerval. *A Nova Lei da Educação: trajetória, limites e perspectivas*. 2. ed. Campinas (SP): Autores Associados, 1997 (Coleção Educação Contemporânea).

SCARPATO, Marta Thiago. *O corpo cria, descobre e dança com Laban e Freinet*, Dissertação de Mestrado - Faculdade de Ed. Física, Unicamp, 1999.



SILVA, Marília da Piedade Marinho. *A construção de sentidos na escrita do sujeito surdo*. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, Dissertação (mestrado), 1999.

VENGUER, L. A. *Temas de Psicología Pré-escolar*. Havana: Editorial Pueblo y Educación. 1976.

VYGOTSKI, L. S. La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito. In.: _____. *Obras Escogidas III: Problemas del desarrollo de la psique*. Madrid: Visor Distribuciones, S. A., 1995.

VIGOTSKII, L. S. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 6. ed. São Paulo: Ícone: editora da Universidade de São Paulo, 1998.

ZAPORÓZHETS, A. Importancia de los periodos iniciales de la vida en la formación de la personalidad infantil. In.: Davidov, V.; SHUARE, M.. *La psicología evolutiva y pedagogica en la URSS*. Moscou: Editorial Progreso, 1987, p. 168-172.



