

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS

VANESSA MARTILIANO DA SILVA LEBER

**REVISITANDO A PEDAGOGIA FREINET: CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO
DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA MATERNA**

MARÍLIA-2006

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS

VANESSA MARTILIANO DA SILVA LEBER

**REVISITANDO A PEDAGOGIA FREINET: CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO
DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA MATERNA**

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. Orientadora: Prof^a Dr^a Stela Miller.

MARÍLIA-2006

FOLHA DE APROVAÇÃO

LEBER, Vanessa Martiliano da Silva. *Revisitando a Pedagogia Freinet: contribuições para o processo de aprendizagem da língua materna*. 2006. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, SP.

Banca Examinadora:

Stela Miller (Orientadora)

Suely Amaral Mello

Gilza Maria Zauhy Garms

Marília, 4 de dezembro de 2006.

Dedico este trabalho ao meu pai, homem simples, corajoso e naturalmente encorajador, a quem devo minha luta por objetivos nobres na vida. Lamento sua ida tão cedo, gostaria de lhe ter mostrado alguns frutos por ele semeados em minha vida...

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, autor e sustentador da vida, em quem posso me deleitar eternamente, sempre certa do meu futuro;

ao meu pai, meu primeiro encorajador nos estudos e na vida; ficaria feliz se estivesse aqui;

à você, minha mãezinha, ser mais dócil e encantador dessa terra, em quem sempre, sempre e sempre posso confiar minhas angústias e alegrias e sempre, sempre e sempre receber carinho;

ao meu marido e bibliotecário particular Andreas, meine grosse und verdte Liebe, razão dos meus sorrisos e da minha compreensão do que é o amor;

aos meus queridos irmãos Pedro e Alessandra, com os quais aprendi muito sobre família, respeito, tolerância e amor;

à minha orientadora, tão paciente e competente em sua profissão, verdadeira educadora;

à toda a equipe do Núcleo de Ensino Renovado de Bauru, gente especialíssima e acolhedora, grandes profissionais;

às minhas mais belas amigas dos últimos anos: Priscila, Mariana, Débora, Cleila e Norma.

“É possível que as árvores cresçam por si mesmas... mas os homens, acredite-me, não são gerados, e sim educados.” (Erasmus de Roterdã)

RESUMO

Nas últimas décadas, mudanças expressivas têm sido presenciadas no quadro educacional brasileiro como decorrência das transformações do mundo moderno. Resultados de pesquisas vêm influenciando o modo de se pensar o ensino, porém, tratando-se da língua materna, as mudanças ainda não foram suficientes para transformar de maneira esperada as práticas pedagógicas escolares. Este trabalho tem como objetivo contribuir para a continuidade dos debates sobre o assunto ao eleger como principal objeto de pesquisa a Pedagogia Freinet. Versando sobre o processo de aprendizagem da leitura e da escrita no início da escolarização, foi realizada uma pesquisa participante, incluindo análise documental de parte da obra *de e sobre* Freinet e sua pedagogia, além de autores que abordam a leitura e a escrita e seus processos de aprendizagem; realização de observações da prática pedagógica em uma escola pública municipal, além ainda de discussões dessa prática com professoras e desenvolvimento de atividades com a Pedagogia Freinet a partir dessas discussões. A partir dessas observações, das análises em torno de discursos teóricos recentes e/ou já consolidados e da proposta freinetiana, foi possível apontar para elementos importantes sobre o processo de aprendizagem da língua materna tendo em vista a formação de leitores e produtores de textos competentes.

Palavras-chave: Pedagogia Freinet; língua materna; leitura e escrita.

ABSTRACT

In the last decades, extreme changes have been seen in the Brazilian educational field as a result of changes in the modern world. Results of researches are influencing how to think of teaching, however, in relation to maternal language, the changes have not been strong enough to transform the pedagogical scholar practices in the expected way. This work aims to contribute to the continuity of debates about this issue by electing Freinet Pedagogy as the main object of research. Referring to reading and writing learning process in the beginning of the scholar years, it was carried through a documental analysis of part of/about Freinet's work and his pedagogy, besides other writers who study reading and written- and their learning processes. And also, some observations about pedagogical practice in a municipal public school have been done, besides discussions about this practice with teachers and the development of activities using Freinet Pedagogy. By means of observations, the analysis of recent theoretical speeches and/or already consolidated ones and the Freinet proposal, it was possible to point out important elements about the learning process in the maternal language considering the formation of competent text readers and producers.

KEYWORDS: Freinet Pedagogy; maternal language; reading and writing.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1**- Registro de duas crianças da turma Estrela Brilhante, no *livro da vida*, sobre os diferentes tipos de família, a partir da discussão realizada na *roda da conversa* do dia 26/04/2005 63
- Figura 2**- Registro de uma criança da turma Estrela Brilhante, no *livro da vida*, de um dia em que trabalharam em *ateliês* 64
- Figura 3**- Registro de uma criança da turma Estrela Brilhante, no *livro da vida*, sobre o que fizeram durante o dia, realizado no dia 12/04/2005 65
- Figura 4** – Texto coletivo, elaborado pela turma Estrela Brilhante e registrado por uma aluna no *livro da vida*, em 08/06/2005 66
- Figura 5** – Registro feito por uma criança da turma Estrela Brilhante, no *livro da vida*, a partir das discussões realizadas durante a *roda da conversa*, em 24/11/2005 67
- Figura 6** – Registro dos acontecimentos do dia feito por um aluno, no *livro da vida*, em 18/11/2005 68
- Figura 7** – Registro feito por duas crianças da turma Estrela Cadente, no *livro da vida*, nos primeiros dias de aula 70
- Figura 8** – Registros de várias crianças, em pequenos pedaços de papel, para o *livro da vida*, maneira encontrada pela professora da turma Estrela Cadente para garantir que todos tivessem seus registros no livro num único dia 71
- Figura 9** – Registro feito por uma criança da turma Estrela Cadente, no *livro da vida*, sobre acontecimentos do dia, em 11/05/2005 72
- Figura 10** – Registro feito por uma criança da turma Estrela Cadente, no *livro da vida*, a partir da *roda da conversa*, em 18/05/2005 73
- Figura 11** – Registro feito por uma criança da turma Estrela Cadente, no *livro da vida*, a partir da *roda da conversa*, em 16/05/2005 74
- Figura 12** – Registro feito pela professora da turma Estrela Cadente, no *livro da vida*, sobre os *ateliês* trabalhados em 21/03/2005 79
- Figura 13** – Ficha individual para a *auto-avaliação* diária da turma Estrela Cadente 85
- Figura 14** – Contrato de convivência (ou combinados) elaborado pela turma Estrela Cadente... 87

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA NO INÍCIO DA ESCOLARIZAÇÃO: ALGUMAS DIRETRIZES	17
1.1 A criação de necessidades como elemento fundamental na aprendizagem da leitura e da escrita	18
1.2 Alguns apontamentos sobre o processo de aprendizagem da escrita na atualidade: a relação professor-aluno e o trabalho com a função social da escrita.....	20
2 A PEDAGOGIA FREINET COMO PROPOSTA ALTERNATIVA PARA O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESCRITA	23
2.1 A Pedagogia Freinet e a aprendizagem da leitura e da escrita: alfabetização ou letramento?	24
2.1.1 O conceito de aprendizagem na Pedagogia Freinet	25
2.1.2 A metodologia freinetiana para a aprendizagem da leitura e da escrita.....	26
2.2 O surgimento da Pedagogia Freinet e seu caráter de proposta alternativa	27
2.3 Alguns aspectos da vida e obra de Freinet	30
2.4 A cientificidade da Pedagogia Freinet: Pedagogia ou Técnicas de trabalho	33
2.5 Alguns conceitos fundamentais da Pedagogia Freinet	36
2.5.1 Cooperação.....	37
2.5.2 Comunicação.....	39
2.5.3 Documentação.....	40
2.5.4 Afetividade.....	42
2.5.5 Tateamento ou Tentativa Experimental	43
2.5.6 Livre Expressão.....	44
2.5.7 Trabalho	45
2.5.8 <i>As Invariantes Pedagógicas</i>	47
3 DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO TRABALHO COM A PEDAGOGIA FREINET: A EXPERIÊNCIA DO NER – NÚCLEO DE ENSINO RENOVADO DE BAURU.....	49
3.1 Apresentando a escola.....	49

3.2 O trabalho com a Pedagogia Freinet em duas turmas de 1ª. série e o processo de aprendizagem da leitura e da escrita	51
3.2.1 O trabalho com a Pedagogia Freinet com crianças que ainda não sabem ler nem escrever: desafios e possibilidades.....	53
3.2.2 Algumas atividades realizadas pelas turmas: o trabalho com as técnicas Freinet	54
3.2.2.1 <i>A roda da conversa</i>	54
3.2.2.2 <i>O livro da vida</i>	61
3.2.2.3 <i>Os ateliês</i>	74
3.2.2.4 <i>As fichas de atividades</i>	79
3.2.2.5 <i>A auto-avaliação</i>	81
3.2.2.6 <i>As regras ou combinados</i>	86
4 CONCLUSÃO.....	88
REFERÊNCIAS	91
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	95
APÊNDICES	96
ANEXOS	100

INTRODUÇÃO

Chegou-se no século XXI, à Era da Informação, à Época já chamada por muitos de Pós-Moderna. Sem se deter na denominação mais adequada para o momento atual, o que mais importa é reconhecer algumas das suas principais características. Trata-se de um tempo marcado pela sociedade da informação, do conhecimento, da comunicação. Uma sociedade “globalizada”, múltipla, mas também individualista, fragmentada, altamente competitiva, violenta. Diante dessas características, muitos recorrem à luta pela melhora nas relações humanas, pela cultura da paz, pela prevalência da democracia de maneira efetiva. Nesse contexto, a democracia parece ter encontrado espaço privilegiado entre os discursos sobre a educação e especialmente sobre a escola atual, uma escola que se pretende para todos, inclusiva, uma escola chamada de democrática.

Dentro dessa caracterização da sociedade atual, reconhecendo sua influência sobre a escola que se pretende para esse momento, o grande desafio reside em encontrar caminhos adequados para a prática pedagógica nesse contexto. Desafio que deve ser enfrentado por todos os educadores e pesquisadores envolvidos com uma educação de qualidade, que não se limite ao interior dos muros da escola ou das salas de aula, mas que represente uma mudança de postura plena e responsável para a dignidade da vida humana, em seus mais abrangentes aspectos.

Assumindo um compromisso diante desse desafio, a pesquisa que aqui apresento teve como preocupação central o processo de aprendizagem da língua materna no início da escolarização. Tal preocupação se reveste de especial importância, no atual contexto da sociedade, sobretudo da sociedade brasileira, em que as práticas pedagógicas voltadas para a aprendizagem da leitura e da escrita vivenciam um grande conflito no que se refere à adequação dos discursos — resultantes de numerosas pesquisas, algumas atuais, outras já consolidadas entre os teóricos e estudiosos da área — à realidade das salas de aula.

Ao afirmar a existência de discursos resultantes de pesquisas já consolidadas na área da leitura e da escrita, incluindo seus processos de ensino e aprendizagem, remeto-me, dentre um vasto universo, também a autores que configuraram o aporte teórico da pesquisa. Sobre os aspectos relacionados mais diretamente à leitura e à escrita em seus processos de aprendizagem, destaco Foucambert (1994; 1997), Jolibert (1994a; 1994b), Smith (1999), Ferreiro (1987),

Teberosky (2001), Teberosky e Cardoso (2000), Pérez e García (2001). Para o embasamento das concepções e elaborações presentes na proposta pedagógica analisada, o principal referencial foi a obra *de e sobre* Freinet e sua pedagogia. E, ainda, no que se refere à fundamentação teórica, mais especificamente em torno dos conceitos de educação, educador, ensino e aprendizagem, bem como dos processos que se relacionam a cada um desses conceitos, busquei subsídio na Teoria Histórico-Cultural¹.

Jean Foucambert e Frank Smith, teóricos da leitura, configuraram um referencial para se pensar os processos de aquisição e apropriação da língua materna, tanto nos aspectos cognitivos, como demonstra Smith, como nos aspectos políticos e sociais desses processos que envolvem o uso da escrita, aspectos mais discutidos por Foucambert.

Josette Jolibert e seus colaboradores, em seus livros *Formando crianças leitoras e Formando crianças produtoras de textos*, constituíram o ponto central para o encaminhamento da pesquisa, elucidando e confirmando minhas crenças e concepções em torno dos conceitos de ler, de escrever e especialmente de como conduzir o trabalho pedagógico em sala de aula no início da escolarização.

Emília Ferreiro, Ana Teberosky e Beatriz Cardoso, todas com seus colaboradores, são pesquisadoras que se destacam na área da aprendizagem da escrita. Elas forneceram à pesquisa as bases para a concepção da gênese dos processos de apropriação da língua pelas crianças, e em decorrência dessa concepção, as autoras ofereceram ainda importantes indícios sobre os processos de intervenção docente para a aprendizagem em questão. Ainda sobre a gênese dos processos de apropriação da língua, destaco as contribuições de Vygotsky e Luria em torno do processo chamado de “pré-história da escrita”.

Pérez e García (2001), também contando com seus colaboradores, ofereceram um importante suporte no que se refere ao aspecto da funcionalidade, do sentido e da interação social no processo de aprendizagem da leitura e da escrita na escola.

Ao lado desses autores, destaco como referencial de maior relevância à pesquisa a obra *de e sobre* Célestin Freinet e sua pedagogia, nas quais se compreende o pensamento e a

¹ A Teoria Histórico-Cultural ou Escola de Vygotsky é uma vertente da psicologia soviética do início do século XX que, em linhas gerais, concebe o desenvolvimento do homem a partir de sua vida em sociedade. Embora surgida há quase um século, e tendo como preocupação principal a psicologia, a Teoria Histórico-Cultural tem ocupado lugar de destaque nas pesquisas e debates em educação, tendo seus postulados amplamente confirmados por pesquisas atuais na área das neurociências, resultando em implicações para questões relativas aos processos de ensino e aprendizagem.

proposta pedagógica aqui em foco para o encaminhamento de uma prática voltada a um determinado processo de aprendizagem da leitura e da escrita no início da escolarização.

E, finalmente, foi a partir da Teoria Histórico-Cultural, mais especificamente de suas implicações pedagógicas, que pude tornar evidentes algumas aproximações entre princípios dessa teoria e aspectos da prática proposta pela Pedagogia Freinet.

Retomando o desafio anteriormente enunciado, o de encontrar caminhos adequados para a prática pedagógica diante da nova realidade social, julgo importante a aproximação entre a teoria e a prática pedagógica. Não se trata de mera transposição da teoria, ou dos discursos teóricos, para a prática, e sim, de uma apropriação consciente e responsável de determinadas concepções que servirão de suporte para uma prática também consciente e responsável, além de criativa, entendendo a criatividade como um dos mais valiosos bens da espécie humana. Tal apropriação parece ainda distante da realidade das escolas e os resultados disso são evidenciados por meio da manutenção — quando não da expansão — de um público de “leitores” e “escritores” — “analfabetos funcionais”, ou “meramente alfabetizados”, entendendo o termo alfabetização, nesse momento, como sendo simplesmente a aquisição dos aspectos notacionais do código escrito —. Esse público se mostra incapaz de fazer usos adequados da escrita nas práticas sociais, sobretudo, com o objetivo de expressar e utilizar os escritos como ferramentas do pensamento.

Tratando-se da escola pública, o conflito existente entre discurso e prática é evidenciado por meio de diversas agravantes, como a formação deficitária e/ou ausência de formação específica do professor — considerando a nova demanda que se lhe apresenta a partir dos imperativos da inclusão e da progressão continuada, amplamente reduzida e tomada como “promoção automática” —; condições de trabalho, condições da escola — número ainda excessivo de alunos em sala de aula —; desprestígio da profissão docente — configurada não apenas pelo aviltamento salarial, mas também pela limitação imposta ao trabalho desse profissional, considerado quase sempre como mero executor de tarefas e projetos elaborados por outros. Tais agravantes contribuem, mesmo que sutilmente, para a não apropriação dos conhecimentos, já consolidados como resultados positivos de descobertas científicas, em torno do *como* as crianças aprendem e, conseqüentemente, do *como* os professores podem contribuir para o processo de aprendizagem, sobretudo da língua materna no início da escolarização.

Esse quadro justifica a pertinência desta pesquisa, pois os debates em torno do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, especialmente nas primeiras séries do Ensino Fundamental, devem continuar, tendo sempre como principal objetivo a melhora das práticas pedagógicas escolares voltadas para a formação de leitores e produtores de textos competentes, ou seja, para a formação de pessoas que saibam se utilizar da escrita, como objeto cultural, a fim de exercerem uma participação efetivamente crítica e ativa no contexto da realidade histórica e social na qual se inserem.

Minha escolha pela Pedagogia Freinet se deu por acreditar ser esta uma proposta diferenciada, podendo oferecer contribuições para o entendimento do processo de aprendizagem da leitura e da escrita na escola, especialmente no início da escolarização, ou seja, do processo de apreensão do sistema alfabético de representação, entendendo como objetivo final dessa aprendizagem a formação de leitores e produtores de textos competentes. Conhecendo a proposta freinetiana para a Educação Infantil por meio de estudos anteriores, realizados durante o curso de graduação em Pedagogia e acreditando em sua adequação para aquele nível de ensino, busquei, nesta pesquisa, um aprofundamento nos estudos em torno da proposta para a 1ª série do Ensino Fundamental, tendo como preocupação central o processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Meu objetivo principal com a pesquisa foi, portanto, aprofundar meus conhecimentos da Pedagogia Freinet no que se refere ao trabalho com a língua materna. De maneira mais específica, meus interesses foram dois: desvelar as possíveis contribuições que essa proposta poderia oferecer ao ensino da língua materna no início da escolarização; e compreender sua real importância para o contexto da educação pública brasileira na atualidade.

Entendendo a Pedagogia Freinet como proposta pedagógica não autoritária e estreitamente ligada aos aspectos da vida da criança, pesquisá-la significou atentar para a necessidade de se mudar os rumos da educação no que diz respeito às práticas pedagógicas marcadas pelo autoritarismo, pela passividade dos alunos e pelo ensino como transmissão dos saberes de maneira escolarizada, sem ligação com a funcionalidade, com o sentido, com a vida dos alunos para além das paredes da sala de aula, enfim, por práticas muito próximas do que se convencionou chamar de escolásticas, as quais sobrevivem ainda hoje.

Dos objetivos estabelecidos para a pesquisa, surgiram alguns questionamentos. Seria possível, em um sistema cheio de cerceamentos, normas e regras a serem cumpridas, sempre de

maneira tão burocrática, tempo apertado, desenvolver um trabalho diferenciado, que demandaria mais tempo, dedicação, estudo? O professor seria capaz de superar as dificuldades impostas pela burocracia para assumir uma postura de educador criativo e transformador, preocupado com o desenvolvimento, com a qualidade do processo e não apenas com o produto, alcançado de qualquer maneira? E quanto aos alunos, aceitariam e se adequariam eles a uma proposta de educação escolar não-autoritária, pautada essencialmente na cooperação e na liberdade de expressão, sem com isso alcançarem o extremo da total ausência de ordem e regras na escola?

Para tentar responder a esses questionamentos, realizei um trabalho de pesquisa empírica participante (DEMO, 2004) junto ao Núcleo de Ensino Renovado de Bauru (NER), uma escola pública municipal que, embora tentando seguir os postulados da Pedagogia Freinet, não se configura como escola freinetiana, vivendo as mais diversas situações de uma escola pública. Preocupei-me em saber como se daria o trabalho pedagógico voltado para a aprendizagem da leitura e da escrita, nesse contexto.

O corpus do trabalho foi composto por duas salas de aula com características distintas, pesquisadas por meio de dois tipos de intervenção, uma mais próxima ao professor, e outra com a participação mais intensa dos alunos. Meu propósito em investigar dessa maneira foi o de saber os dois pontos de vista do trabalho com a Pedagogia Freinet, ou seja, a resposta dos alunos e a do professor.

Para realizar tal investigação optei pela metodologia da pesquisa participante, em seus aspectos mais relevantes. Acompanhei, num período de um ano letivo (2005), duas salas de 1ª série. Além das observações e registros realizados, em uma das salas me inseri ainda em momentos de participação efetiva nas atividades com os alunos. Já na outra sala o trabalho se voltou mais diretamente à professora, a partir de discussões, reflexões e reorganização do trabalho na própria escola bem como nos encontros do Grupo Freinet de Bauru.

Na sala onde o trabalho foi mais próximo dos alunos houve algumas trocas de professoras. A sistemática de trabalho não mudou, trouxe sim dificuldades de adaptação, tanto para as professoras como para os alunos, mas a prioridade era o desenvolvimento do trabalho realizado pelo conjunto da sala, professor e alunos, e não apenas o trabalho do professor.

Organizei os resultados da pesquisa em três capítulos, seguidos da conclusão. No primeiro capítulo apresentei algumas diretrizes que julgo necessárias para a compreensão do processo de aprendizagem da leitura e da escrita no início da escolarização. No segundo, trouxe a

Pedagogia Freinet como alternativa para o trabalho com a língua materna. Em seguida, no terceiro capítulo, apresentei os resultados da pesquisa empírica realizada na escola acima referida, evidenciando então o trabalho com a proposta freinetiana.

1 O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA NO INÍCIO DA ESCOLARIZAÇÃO: ALGUMAS DIRETRIZES

O erro da pedagogia tradicional está em pensar que a criança só saberá falar quando tiver dominado a técnica da linguagem. Ora, na prática, a criança ainda muito nova faz-se compreender muito antes de estar na posse dessa técnica: não conhece mais que quatro ou cinco sílabas — que modula, é verdade, no último ponto — ou três palavras polivalentes, mas bastam-lhe para estabelecer contactos subtis com uma habilidade e uma segurança que são para os pais uma feliz e reconfortante surpresa. Pelo método natural, a criança lê e escreve do mesmo modo, muito antes de estar na posse dos mecanismos de base, porque tem acesso à leitura por outras vias complexas que são as da sensação, da intuição e da afectividade no meio social que dali em diante penetra, anima e ilumina o meio escolar. (FREINET, 1977, p. 55).

Entendida como ambiente privilegiado das práticas educativas sistematizadas, a escola é responsável por uma expressiva parcela do desenvolvimento humano, ou seja, é responsável pela condução do processo de aprendizagem. Isso porque, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, o ser humano, para se desenvolver e se tornar homem, necessita de uma intervenção externa, ou seja, necessita da aprendizagem. Nas palavras de Leontiev:

Cada indivíduo *aprende* a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana. (1978, p. 267, grifo do autor).

Conduzir o processo de aprendizagem, falando especificamente da leitura e da escrita², tendo como objetivo possibilitar o desenvolvimento dos alunos, é função evidente da escola, bem como a formação de alunos leitores e produtores de textos. O desafio reside, no entanto, no desempenho competente e eficaz dessa função.

Hoje já se sabe que as crianças não chegam à escola sem nada saberem sobre a escrita. Elas já apresentam conhecimentos sobre os atos de ler e escrever, bem como sobre alguns elementos do sistema da escrita, ainda que não de maneira convencional. Daí o papel da escola ser o de levar essas crianças a se aproximarem cada vez mais do conhecimento convencional

² O carácter especial conferido ao processo de aprendizagem da leitura e da escrita, aqui, diz respeito à responsabilidade quase que exclusiva da escola no encaminhamento e sucesso desse processo, quase sempre entendido como processo de alfabetização, o qual representa um marco de grande valor na vida do aluno.

acerca do sistema lingüístico da escrita de maneira significativa, ou seja, de maneira que esse conhecimento responda a uma necessidade de aprender a ler e a escrever. Como desempenhar tal responsabilidade? Como tornar o sistema da escrita interessante para crianças que ainda não se apropriaram desse sistema, que ainda não compreenderam o sistema de representação?

Muitas pesquisas apontam para a necessidade de se considerar o que a criança já sabe para, a partir daí, direcionar o processo de aprendizagem, processo este em que a criança é sujeito ativo. É disso que trato a seguir, pondo em discussão algumas diretrizes para a viabilização desse processo.

1.1 A criação de necessidades como elemento fundamental na aprendizagem da leitura e da escrita

Entendendo que ler e escrever implicam lidar diretamente com o sentido de um texto, atribuindo-lhe um sentido, conforme aponta a Teoria Histórico-Cultural, ler e escrever implicam lidar diretamente com o pensamento. Para aprender a ler e a escrever é preciso, fundamentalmente, querer realizar esses atos e ter contato com escritos reais, funcionais. Ou seja, assim como a escola não deve preparar para a vida, mas ser vida, não preparar para aprender, mas criar situações reais de aprendizagem, assim também não é desejável aprender a ler para só então realizar leitura, e sim ler, lidando diretamente com o sentido do escrito. Não decodificar para posteriormente compreender, mas lidar diretamente com o sentido, com a compreensão.

É por meio de ações externas que são criadas as necessidades nas crianças que chegam à escola pela primeira vez, e, nesse sentido, a prática pedagógica exerce papel essencial. Somente por meio de uma prática educativa que considere a criança como ser capaz de aprender e que possui necessidades vitais, próprias de seu contexto social, é que se torna possível a criação de necessidades para a aprendizagem da leitura e da escrita. Isso significa que aprender a ler primeiro para só depois ler de fato e aprender a escrever primeiro para só depois escrever de fato não fazem o menor sentido para as crianças. Ao passo que, ler para descobrir algo, escrever para dizer algo a alguém, são práticas que certamente levam a criança a desejar aprender a ler e a

escrever. É o que autores, como Jolibert (1994a e b), por exemplo, denominam “ler e escrever em situação”, “ler e escrever para valer”.

Lembrando que as crianças são portadoras de um conjunto expressivo de saberes acerca da leitura e da escrita muito antes de chegarem à escola, não se pode desconsiderar tudo o que elas sabem, ainda que de maneira não convencional, sobre a escrita. Antes, deve-se aproveitar esse saber e, somando-se a outros, possibilitar que avancem em direção ao conhecimento sistematizado, à escrita convencional.

Ler e escrever não podem ser vistos, nesse sentido, como tarefas meramente escolares, mas devem fazer sentido para o sujeito que vai se apropriar dessas habilidades. Por isso é que se afirma a necessidade da aprendizagem que se pauta no “aprender a ler lendo” e no “aprender a escrever escrevendo”. O processo de aprendizagem ocorre, assim, por meio de ações nas quais as crianças participam ativamente, reconhecendo o objetivo e desejando o produto final da ação. Isso, segundo Leontiev (1978), caracteriza a verdadeira atividade, ou seja, aquela em que objetivo e desejo coincidem.

Exemplificando o que foi dito até aqui, é aceitável —e desejável— que o professor leve para a sala de aula, no início da escolarização, ou seja, para as crianças que ainda não sabem ler ou escrever convencionalmente, um cartaz sobre uma festa na comunidade em que as crianças fazem parte, ou uma notícia de jornal que lhes possa interessar, ou ainda a seção de cultura do jornal para que as crianças localizem o filme que está sendo exibido.

Certamente as crianças farão a leitura desses textos, fazendo uso de pistas diversas, como letras dos seus próprios nomes, letras ou palavras conhecidas, figuras, elementos que permitirão a leitura global do texto, e com sentido.

Mas a criação de necessidades não implica apenas o trabalho com textos de circulação social; também fazem parte das necessidades e desejos das crianças textos que elas próprias podem criar, referentes a assuntos surgidos em sala de aula ou mesmo propostos pelo professor. A apresentação de um assunto que está proposto para o ciclo escolar em que a criança se encontra, por exemplo, pode ser realizada por meio de conversas, em um primeiro momento, em que a criança poderá dizer tudo o que sabe sobre o assunto. Em seguida, pode-se propor que escreva um texto, coletivo ou individual, com suas próprias idéias, sistematizado pelo professor. Esse tipo de escrita faz muito mais sentido à criança do que um texto, ainda que melhor elaborado, apresentado já pronto pelo professor.

É certamente muito mais interessante para a criança escrever e ler algo próximo a ela, seja em gosto seja em proximidade física. Ler um texto sobre a novelinha que é febre no momento e escrever um texto partindo das próprias idéias e opiniões das crianças constituem-se em atividades muito mais interessantes e prazerosas do que lidar com um material elaborado por adultos de uma realidade social distante, que versa sobre temas e assuntos igualmente distantes das crianças. Ler deve ser mais do que traduzir códigos, e escrever deve ser mais do que organizar códigos sobre uma folha em branco. Ler e escrever devem ser aventuras que proporcionem prazer, que respondam a desejos, curiosidades, necessidades e que colaborem para o desenvolvimento do pensamento e da consciência.

1.2 Alguns apontamentos sobre o processo de aprendizagem da escrita na atualidade: a relação professor-aluno e o trabalho com a função social da escrita

Além da criação de necessidades externas, outro fator importante para o processo de aprendizagem da leitura e da escrita no início da escolarização é a relação estabelecida entre professor e aluno. A partir dessa relação é que se desencadeiam elementos importantes, como, por exemplo, a autonomia ou não das crianças para aprender.

Freinet, em uma de suas Invariantes Pedagógicas³ — um conjunto de considerações ou enunciados para a orientação dos professores —, disse que “ser maior não significa estar acima dos outros”. Essa afirmação caracteriza, em suma, a postura de um professor que se considera integrante de um grupo, que considera seus alunos como sujeitos dignos de respeito, portadores de um saber e capazes de aprender. Esse professor já não é mais o detentor único dos saberes na sala de aula: ele compartilha, ouve, dá voz aos seus alunos. Estes, por sua vez, constroem seus conhecimentos com as contribuições e auxílio do professor, não assimilando direta e mecanicamente tudo o que ele possa levar para a aula como a verdade única, como conhecimento único e aceitável. Se por um lado a afirmação parece já superada em meio aos

³ Ver, para mais informações o item 2.5.8 e, em apêndice 2, todo o conjunto das Invariantes Pedagógicas elaboradas por Célestin Freinet.

discursos sobre educação e especialmente sobre o papel do professor, as práticas em sala de aula parecem ainda muito distantes de tais discursos.

Daí um dos aspectos para se justificar o grande distanciamento entre os discursos e as práticas em educação. Dizer, impor, ou mesmo propor é muito menos eficaz do que estabelecer as condições, possibilitar a apropriação do conhecimento de maneira real, oferecer os meios, para além do discurso. Daí também a compreensão do “materialismo pedagógico” na Pedagogia Freinet. Para Baclet, esse materialismo se opõe ao verbalismo, ou seja,

Desde o princípio, Freinet demarca-se dos pedagogos idealistas que pretendem mudar a escola com idéias, por vezes generosas e sinceras, por vezes mistificadoras. Toma sobre isso, e será uma escolha definitiva, uma posição que muitas vezes se descreveu como anti-intelectualista e que é, mais rigorosamente, antiverbalista, uma vez que ele recusa à linguagem o monopólio da expressão das idéias. Para ele, a filosofia pedagógica do começo do século não pode reduzir-se a palavras ou a escritos, mas acha-se materializada em utensílios, técnicas, estruturas e instituições. (1976, p. 11).

Nesse sentido é que se compreende a autonomia dada ao aluno para aprender, ou seja, para construir seu próprio conhecimento por meio de explorações, pesquisas, tentativas que ele mesmo faz, de maneira livre, sem o cerceamento do professor, que é sim uma figura importante desse processo, mas como mediador, como sistematizador dos conhecimentos que seus alunos vão construindo e se apropriando.

Parece uma afirmação óbvia a de que o aluno deve ter autonomia para explorar, para construir seu próprio conhecimento. A prática, no entanto, mostra que não é tão fácil, para o professor, deixar seu aluno exposto a acertos e erros. Ora, um dos caminhos para se possibilitar a autonomia do aluno para a exploração é possibilitar-lhe o contato com a função social da escrita.

Se já se sabe que o trabalho com a função social da escrita é um caminho seguro para se conduzir o processo de aprendizagem, por que continua sendo tão difícil convencer os professores dessa necessidade?

Uma das respostas a esse questionamento pode ser a multiplicação de tarefas, o acúmulo de trabalho que se tem a partir de uma proposta pedagógica pautada na criação das necessidades, no uso funcional da escrita. O despreparo do professor e sua resistência em trabalhar a partir da construção de situações em que os alunos sejam sujeitos efetivamente ativos no processo de aprendizagem se configuram em barreiras ao processo de aprendizagem dos alunos.

Trabalhar com a função social da escrita corresponde a um trabalho em que os alunos são convidados e desafiados a fazerem uso da escrita, ou seja, a ler e a escrever como forma de interação com outras pessoas, mesmo antes de se apropriarem do sistema convencional da escrita, no caso do início da escolarização. Isso significa dar ao aluno a oportunidade de levantar hipóteses em torno do funcionamento da linguagem escrita e de seu sistema de representação por meio da própria escrita, permitindo a ele organizar em palavras o conteúdo de seu pensamento. Isso leva à apropriação da verdadeira leitura e escrita como prioridade máxima da escola, deixando em segundo plano a decifração do código escrito, apenas uma parte desse processo.

Mas essa não é uma tarefa fácil. Deixar o aluno que ainda não se apropriou do sistema convencional de escrita se aventurar por esse universo de escritos não é nada tranquilo para o professor que aprendeu a partir da decifração, e que há muito se vê seguro diante dessa postura. Encontrar meios para auxiliar o professor nessa tarefa é o desafio da proposta elaborada por Célestin Freinet, que passo a apresentar em seguida.

2 A PEDAGOGIA FREINET COMO PROPOSTA ALTERNATIVA PARA O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA

Existe entre os Métodos tradicionais e os nossos Métodos naturais uma diferença fundamental de princípio, sem a compreensão da qual todas as apreciações serão sempre injustas e errôneas: os métodos tradicionais são especificamente escolares, criados, experimentados e mais ou menos realizados por meio escolar que tem as suas finalidades, os seus modos de vida e de trabalho, a sua moral e as suas leis, diferentes das finalidades, dos modos de vida e de trabalho do meio não escolar e a que chamaremos meio vivo. (FREINET, 1977, p. 39).

A Pedagogia Freinet é uma proposta pedagógica que busca inserir na escola instrumentos e técnicas que possibilitem um trabalho voltado às necessidades funcionais dos alunos (FREINET, 1977, p. 120). Tanto os instrumentos e técnicas de trabalho como as necessidades funcionais dos alunos, apontados por Freinet, são elementos que necessitam de algumas considerações, pois não se trata de instrumentos e técnicas no sentido mecânico, bem como não se trata, ainda, de necessidades funcionais no sentido restritamente ligado a aspectos do desenvolvimento físico da criança, em termos biológicos ou ainda meramente cognitivos. Pensar nesses instrumentos e técnicas como elementos mediadores no processo de “aquisição da leitura-escrita” (idem) é pensar na complexidade em que se estruturam tais elementos, ou seja, é pensar no real sentido e importância a eles atribuídos dentro dessa proposta pedagógica.

Apresentar a Pedagogia Freinet não é tarefa simples, seja pelos autores que já o fizeram de maneira bastante competente (BACLET, 1976; SAMPAIO, 1989; ELIAS, 1996; 1997; SANTOS, 2004; FERREIRA, 2003, citando apenas alguns deles), seja pela amplitude dos elementos que a compõem. Dentre as várias possibilidades, optei, aqui, por apresentá-la a partir de cinco critérios: primeiro, evidencio a relação da proposta freinetiana com o processo de alfabetização e letramento; em seguida, apresento seu surgimento como alternativa para a educação e especialmente para as práticas pedagógicas vigentes nas décadas iniciais do século XX; no terceiro momento, apresento sua fundamentação a partir de aspectos relevantes da vida e obra de Freinet, ou seja, a ideologia que influenciou a produção, bem como a ação do autor; em seguida dou destaque ao seu caráter de cientificidade, ou seja, o entendimento de que se trata de uma proposta embasada em reflexões e elaborações características de todo e qualquer

conhecimento científico; e finalizando, apresento seus principais conceitos, ou seja, alguns elementos que, fundamentando a Pedagogia Freinet, são essenciais para sua compreensão.

Considerando o processo pelo qual as crianças se apropriam dos atos de ler e escrever como o principal objeto de minha pesquisa, é a partir desse objeto que apresento a Pedagogia Freinet. Isso significa que, ao tratar de cada um dos critérios acima mencionados, a aprendizagem da leitura e da escrita estará sempre presente, ora tangenciando, ora se manifestando mais diretamente no texto.

2.1 A Pedagogia Freinet e a aprendizagem da leitura e da escrita: alfabetização ou letramento?

A língua, entendida como objeto cultural, é um dos principais instrumentos utilizados pelo homem na vida em sociedade. Isso porque, por meio da língua, são possibilitadas e estabelecidas as relações interpessoais, essencialmente pautadas na comunicação e na expressão humanas. Na perspectiva da leitura e da escrita, entendo aqui a comunicação e a expressão como ações que já trazem em si a relação intrínseca com o pensamento e a produção de sentido.

Segundo a Teoria Histórico-Cultural, os bens culturais só fazem sentido para o homem se aprendidos em seus usos sociais, e é desta forma que a língua precisa ser aprendida. É sobre a leitura e a escrita que recaem os usos mais expressivos e fundamentais da língua, o que leva a entender a importância dada à aprendizagem dessas habilidades nas sociedades atuais. Isso porque, aprender a ler e a escrever, processo considerado como uma espécie de “ritual de passagem”, representa a apropriação das habilidades de maior valor para as práticas sociais dos dias atuais, daí o conceito de letramento em considerável evidência entre os pesquisadores e educadores da atualidade.

Neste trabalho, utilizo as definições de letramento e alfabetização da autora Magda Soares. Para ela, alfabetização é a “ação de ensinar/aprender a ler e a escrever”, ou ainda a “aquisição da ‘tecnologia’ do ler e do escrever”; já o letramento é o “resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita”, “o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas

sociais”, ou ainda o “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”. (SOARES, 2002, p. 18-47).

A partir dessas definições, entendo como ensino eficaz da leitura e da escrita aquele que priorize o letramento, sendo a alfabetização, ou seja, a aquisição da “tecnologia” do ler e do escrever, ou ainda a aquisição dos aspectos notacionais da língua, um aspecto também importante, mas que deve se subordinar ao processo de letramento. Nas palavras de Freinet, “as aquisições não são obtidas pelo estudo de regras e leis, como às vezes se crê, mas sim pela experiência. Estudar primeiro regras e leis é colocar o carro na frente dos bois” (Invariante 13).

Nesse sentido, ainda, ler é atribuir um sentido a algo escrito, sem antes passar pela decodificação. Escrever é produzir um texto, entendido como um escrito com significado. Leitor/escritor é, portanto, aquele que faz uso competente da escrita, ou seja, que lança mão desse instrumento cultural para um objetivo de funcionalidade social.

Em seguida apresento o conceito de aprendizagem e a metodologia presentes na Pedagogia Freinet para o processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

2.1.1 O conceito de aprendizagem na Pedagogia Freinet

Para a proposta freinetiana, a aprendizagem acontece em processo, ou seja, em diversas etapas. E ainda, para que esse processo aconteça, devem-se disponibilizar condições para que o objeto da aprendizagem seja experimentado, tantas vezes quantas forem necessárias para o sujeito. Isso significa dizer que o sujeito em processo de aprendizagem deve realizar diversas experiências, sempre reais, com seu objeto de aprendizagem.

Aprender é, nessa proposta, um processo de tentativas, acertos, erros e descobertas constantes. Para melhor esclarecer, apresento a metodologia de trabalho apontada por Freinet.

2.1.2 A Metodologia freinetiana para a aprendizagem da leitura e da escrita

O Método Natural⁴, elemento central e característico da Pedagogia Freinet, consiste na metodologia de trabalho utilizada por Freinet e seus seguidores. É entendida como uma metodologia universal e, portanto, a mais coerente e eficaz para as mais diversas aprendizagens. O Método Natural é a metodologia da prática pedagógica freinetiana, decorrente do tateamento ou tentativa experimental. Nesse sentido, ao se falar em tateamento ou tentativa experimental, está se falando da metodologia da Pedagogia Freinet, que nesta proposta é entendida como uma metodologia natural, ou seja, que segue o curso normal, habitual da vida. É importante ressaltar, no entanto, que isso não se configura em espontaneísmo, já que, para se trabalhar na perspectiva dessa metodologia, no ambiente escolar, é necessária uma postura bastante ativa, intencional, planejada e responsável, tanto dos alunos como do professor.

Para explicar o Método Natural, Freinet apresenta exemplos bastante simples, e os mais universais. O exemplo mais evidenciado é o processo pelo qual a criança aprende a falar, de maneira natural, a partir dos modelos que lhes são apresentados em situações reais de sua vida. Ou seja, a mãe fala com a criança e a deixa falar, antes de esta ter dominado a fala tal como os adultos; igualmente acontece com o andar, que se dá em processo e que, mesmo na ausência do equilíbrio, caindo inúmeras vezes, a mãe deixa a criança andar, pois “é a caminhar que a criança aprende a andar; é a falar que aprende a falar; é a desenhar que aprende a desenhar.” (FREINET, 1977, p. 14). E Freinet, continuando sua explicação e reportando-se, então, para os processos educativos da escola, diz:

Não cremos que seja exagero pensar que um processo tão universal deve ser igualmente válido para todos os ensinamentos, incluindo os escolares e foi com esta convicção e esta certeza que realizamos os nossos métodos naturais, cujo valor os cientistas tentam contestar. Todos os progressos (...) se fazem por este processo universal da tentativa experimental. (1977, p. 14-15).

Para a aprendizagem da leitura e da escrita, o Método Natural tem como consequência mais relevante a não-separação entre mecanismo, compreensão e sentido. Isso porque, segundo essa metodologia, ler é trabalhar com textos na perspectiva da comunicação, da expressão, das práticas reais de vida que envolvem a escrita. Nessa perspectiva, o texto livre é o fundamento da aprendizagem da leitura e da escrita, pois se trata de um texto escrito pela criança

⁴ Freinet apresentou o Método Natural, de maneira bastante explicativa, nos livros “*Ensaio de psicologia sensível I e II*”. Para se compreender especificamente da metodologia freinetiana para o ensino da leitura e da escrita, as referências de maior importância são os livros *Método Natural I: a aprendizagem da língua* e *Método Natural III: a aprendizagem da escrita*.

quando ela quer, sobre o assunto que ela quer e à sua maneira. Para que esse texto possa ser divulgado, lido para a turma ou para turmas de outras classes, o texto precisa passar por um processo de ajustes, e nesse momento, tanto os colegas mais experientes como o professor são importantes auxiliares nessa tarefa.

O processo de aprendizagem da leitura e da escrita, assim concebido pela metodologia de trabalho freinetiana, põe em relação os aspectos da “tecnologia” da alfabetização e as práticas sociais de leitura e escrita e, portanto, implica letramento, pois aprender a ler e a escrever por meio do método natural significa ir além da alfabetização vista em seu aspecto restrito à compreensão do funcionamento do código.

2.2 O surgimento da Pedagogia Freinet e seu caráter de proposta alternativa

Ao se referir à Pedagogia Freinet como proposta alternativa, é fundamental que se entendam alguns dos aspectos mais relevantes do contexto histórico da França (país onde nasce a proposta freinetiana) e do mundo na primeira metade do século XX, como os conflitos e inovações que se deram nos diversos aspectos da vida social (lembrando que é nas primeiras duas décadas desse século que o mundo assiste e também participa, pensando inclusive na França, da 1ª Guerra Mundial, vivendo em seguida todas as implicações do período chamado de Primeiro Pós-Guerra). Economicamente, o Capitalismo vai se consolidando, ao mesmo tempo em que trava lutas contra o Socialismo; no âmbito da política, os conflitos se dão entre a democracia e o totalitarismo, regimes antagônicos entre si; na educação, assim como na pedagogia, em decorrência de todas essas mudanças, ocorrem importantes transformações, tanto no âmbito das práticas como da teoria, configurando o que se chamou de “Renovação educativa e pedagógica”. O advento das “Escolas Novas” e do “Ativismo” são importantes sinalizadores nesse processo de renovação que “inaugurou um novo modo de pensar a educação”. (CAMBI, 1999, p. 509-512).

É nesse contexto de constantes conflitos e transformações, inclusive no âmbito da educação, que Freinet, seriamente debilitado por consequência de sua participação como soldado na 1ª Guerra Mundial (1914-1918), decide assumir a docência, mesmo sem ter concluído seus

estudos para a profissão⁵. Freinet critica a escola da época, chamada de escola Tradicional, rechaçando, sobretudo, o “divórcio existente entre a escola e a vida das crianças”⁶.

Freinet é também um crítico da Escola Nova, em muitos de seus aspectos. Para o historiador Franco Cambi, essas críticas de Freinet foram entendidas como uma “*reflexão* sobre os fundamentos teóricos e as implicações políticas características da ‘educação nova’” (1999, p. 523, grifo meu). Partindo dessas críticas, Freinet realiza reflexões, tece proposições e, como resultado, apresenta alternativas para os problemas em questão.

São três as críticas mais contundentes levantadas por Freinet sobre a Escola Nova. A primeira é sobre a preocupação com o aspecto da novidade, que segundo ele, deveria dar lugar à modernidade; a segunda crítica se refere à importância e significado atribuídos por ambos os movimentos, a Escola Nova e a Escola Moderna, à atividade; e em terceiro lugar, Freinet critica a Escola Nova de ter permanecido teórica, enquanto que a Escola Moderna se voltou para a prática pedagógica.

Sobre a primeira crítica, Freinet afirma que a instituição escolar deveria se preocupar muito mais com a “modernização” do que com a “novidade”, pois a modernização acompanha as necessidades de uma época, o que nem sempre ocorre com a novidade, que depois de um tempo se torna ultrapassada. Daí evidenciar sua opção pela denominação do movimento da Escola Moderna. Sobre a distinção entre Escola Nova e Escola Moderna, bem como as implicações de sua opção para os objetivos da escola por ele idealizada, vale evidenciar as palavras do próprio Freinet, em livro que escreveu em colaboração com Salengros:

Doravante a Pedagogia Freinet está colocada sob o signo da Escola Moderna. *Dizemos Escola Moderna e não Escola Nova porque insistimos muito menos no aspecto novidade do que no da adaptação às necessidades do nosso século. (...) a escola tem de reencontrar a vida, mobilizá-la e servi-la, dar-lhe um objetivo; e para isto, deve abandonar as velhas práticas, mesmo que elas tenham tido a sua majestade, e adaptar-se ao mundo do presente e do futuro.* (1977, p. 9; 16, grifos meus).

⁵ Freinet não termina o curso Normal por ocasião da Guerra, pois é chamado ao combate e assim é obrigado a interromper os estudos. Ele é considerado um autodidata, que, embora não tenha passado pela academia, elaborou um conjunto de saberes a partir de sua prática como professor primário.

⁶ Algumas das práticas da escola Tradicional rechaçadas por Freinet e que, segundo ele, contribuíam para esse divórcio entre a escola e a vida das crianças, foram: o uso dos manuais didáticos e o número excessivo de alunos na sala de aula (FREINET, 1973, p. 73-74). Essas denúncias estarão presentes durante toda sua trajetória de vida e luta pelo ideal de educação no qual acreditou.

Sobre a importância atribuída à *atividade*⁷ por ambos os movimentos, se para a Escola Nova a atividade é ação, o envolvimento manual, a participação ativa (pensando nos Métodos Ativos), para a Escola Moderna a atividade é entendida em sentido mais profundo. Não apenas o envolvimento manual, mas, sobretudo, o intelectual, essa é a principal atribuição da atividade para a Escola Moderna.

E sobre a terceira crítica de Freinet, de que a Escola Nova “permaneceu teórica” (FREINET; SALENGROS, 1977, p. 10), enquanto que a Escola Moderna trilhou um caminho mais estreito com a prática, Freinet cria um conjunto de técnicas de trabalho voltadas para as necessidades da escola da época. Já a Escola Nova apresenta um conjunto de elaborações teóricas nem sempre possíveis de serem transportadas para a realidade da escola.

Ainda sobre essas críticas e distinções relativas à Escola Nova e à Escola Moderna, é importante lembrar, mais uma vez, as considerações de Cambi, que ressaltou as “propostas educativas” de Freinet como parte do movimento europeu das escolas novas, evidenciando-as, no entanto, no quadro dos modelos mais maduros desse movimento. Cambi apresentou a Pedagogia Freinet “quase como uma *suma* conclusiva e madura dos motivos enunciados e defendidos por todo o movimento da renovação escolar, afirmado com vigor nos primeiros decênios do século”, pois, para o historiador, Freinet se encontra “numa fase menos entusiasta e menos espontânea do movimento das ‘escolas novas’” (1999, p. 523, grifo do autor).

Seguindo a apresentação da Pedagogia Freinet, ressalto agora seu surgimento em sentido mais específico, evidenciando, em linhas gerais, quem foi Freinet, e como idealizou uma proposta pedagógica que, recebendo seu próprio nome, não se limitou ao seu país de origem (a França), tendo garantido presença ativa, mais de oito décadas depois de seu surgimento, em mais de 40 países (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA PARA DIVULGAÇÃO, ESTUDOS E PESQUISAS DA PEDAGOGIA FREINET – ABDEPP/Freinet, 2006).

2.3 Alguns aspectos da vida e obra de Freinet

⁷ Sobre a teoria da atividade, ver ASBAHR, F. S. F. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. *Revista Brasileira de Educação*, n. 29. p. 108-118, mai./jun./jul./ago. 2005.

Considerando que todo teórico é um homem de seu tempo, ou seja, vive em determinado momento histórico, em determinadas condições sociais, é preciso entender, ainda que não exaustivamente, neste caso, o momento em que viveu Freinet. Isso leva a um entendimento mais claro, tanto no que se refere à produção teórica de Freinet como no que se refere às próprias análises e considerações que são realizadas na pesquisa, as quais também são produto de um determinado momento histórico. Em síntese, entender e considerar o contexto histórico é possibilitar uma análise mais honesta (ética e politicamente), tanto da teoria estudada como das considerações realizadas a partir dessa análise. No âmbito desta pesquisa, selecionei alguns aspectos relacionados à vida e obra de Freinet, considerados de maior relevância consoante os objetivos pretendidos.

Célestin Baptistin Freinet nasceu na pequena cidade de Gars, ao sul da França, e viveu de 1896 a 1966. Célestin Freinet, ou apenas Freinet, como ficou conhecido, inicia sua vida como professor adjunto em uma pequena aldeia, em Bar-sur-Loup, também ao sul da França, no ano de 1920, após retornar de combates da 1ª Guerra Mundial (1914-1918), com sérios problemas pulmonares. Freinet havia estudado na Escola Normal de Nice, mas não concluiu seu curso exatamente por seu alistamento na referida Guerra. Preocupado, sobretudo, com uma educação pacifista, e porque lhe falta a “experiência e a teoria pedagógica”, como afirmou sua esposa (FREINET, E., 1978, p. 15), Freinet baseia-se em suas observações, anotações e constantes reflexões em torno dos comportamentos das crianças no ambiente da sala de aula, para dar início à configuração de sua Pedagogia. Para ele, as mudanças na educação deveriam partir da base, ou seja, dos próprios professores, daí um dos aspectos interessantes e diferenciados dessa Pedagogia. Isso porque, normalmente, o que se apresenta como proposta pedagógica, desde os tempos mais antigos, é um conjunto de elaborações e/ou métodos criados por pessoas que ocupam posições de “superioridade intelectual”, ou seja, por intelectuais, profundos conhecedores (ou pelo menos assim considerados) de uma teoria que embasará uma determinada prática na educação, mas raramente uma proposta pedagógica é elaborada por professores, entendidos como meros executores⁸, numa concepção amplamente consolidada, inclusive pelos próprios professores, mesmo que de maneira inconsciente.

⁸ Sobre essa concepção, já tem ocorrido, no campo teórico, um debate no sentido de se estabelecer uma oposição ao caráter de “mero executor” dos professores. Um dos expoentes desse debate é o autor Henry Giroux, autor do livro *Os professores como intelectuais*. (1997, Porto Alegre: Artmed).

Como dito anteriormente, Freinet foi um crítico contundente da escola Tradicional, bem como de vários aspectos da Escola Nova, e, como alternativa para aquilo que considerava inadequado, criou o Movimento da Escola Moderna (MEM), tendo como objetivo desenvolver uma escola popular — seja pela facilidade da utilização das técnicas freinetianas, cuja necessidade de recursos estava ao alcance das classes menos favorecidas financeiramente; seja pela preocupação em possibilitar a todos, e não somente a alguns poucos privilegiados socialmente, uma educação voltada para os interesses humanos, em termos sociais e pessoais. Mais tarde, esse movimento foi incorporado à Federação Internacional dos Movimentos da Escola Moderna (FIMEM⁹). É no âmbito desse movimento que a Pedagogia Freinet se consolida como uma alternativa coerente com aquilo que Freinet acreditou como fundamental para a sociedade de sua época, bem como para épocas vindouras, pois se tratava de uma pedagogia aberta a novas experiências e modificações. Para melhor compreensão dos ideais e compromissos de Freinet com a educação frente aos aspectos sociais daquele momento, cabem aqui as palavras de Elias:

Freinet, militante de um grupo de guerrilha rural, fazia parte da *esquerda socialista*, defendendo o princípio liberal da propriedade privada, o anticlericalismo e a *luta pela igualdade social*. Sob a *influência proudhoniana e marxista* lutou em prol da *ajuda mútua* e do incentivo à *ação cooperativa* — uma das linhas-mestras de sua pedagogia —, cujo objetivo era a justa repartição da riqueza nacional. (1997, p. 14, grifos meus).

Esta citação evidencia as bases que fundamentam a proposta freinetiana, em estreita relação com os aspectos da vida social, voltados a um determinado modelo de sociedade. Vale lembrar que a centralidade do papel social na pedagogia (e mais amplamente na educação) é uma marca da época contemporânea, centralidade esta cada vez mais consolidada, nos momentos seguintes, chegando aos dias atuais como elemento de maior importância no âmbito da organização e das práticas sociais do século XXI. Ainda sobre as considerações de Elias, cabe um breve comentário sobre os termos: “esquerda socialista” e “influência proudhoniana e marxista”.

⁹ A FIMEM foi fundada em 1964, visando à afirmação do caráter internacional do movimento Freinet, agrupando professores de vários países. Foi reconhecida pela UNESCO como Organização Não-Governamental (ONG), e hoje, sediada em Bruxelas, tem 43 países ligados a ela. (SAMPAIO, 1989, p. 199; ELIAS, 1997, p. 22).

No âmbito específico das elaborações e propostas freinetianas, o socialismo deve ser entendido para além de uma postura política, ou mesmo político-ideológica, sendo entendido, sobretudo, como uma

posição teórica (científica) da classe antagonista, que remete aos valores “negados” pela ideologia burguesa (a solidariedade e a igualdade, a participação popular no governo da sociedade) e delineia estratégias de conquista de poder que insistem sobre as contradições insanáveis da sociedade burguesa (principalmente entre capital e trabalho), delineando uma sociedade “sem classes”. (...) O socialismo iniciou-se, já antes de 1848, com as posições do socialismo utópico (sobretudo com Fourier e Owen), para depois definir-se como modo ‘científico’ pela obra de Marx e Engels, a qual fixou alguns princípios pedagógicos conscientemente opostos e ‘superiores’ aos elaborados pela reflexão burguesa (e pelo positivismo em particular)¹⁰. (CAMBI, 1999, p. 466, grifos do autor).

Sobre a “influência proudhoniana e marxista”, é importante ressaltar que Proudhon, socialista-utópico na França, tem como princípio de sua luta, no âmbito de uma pedagogia utópica, a sociedade liberada, que se caracterizaria “por um forte espírito comunitário”. E Marx (juntamente com Engels) analisa e denuncia, em linhas gerais, “os mecanismos sociais e ideológicos do mundo capitalista moderno”. (CAMBI, 1999, p. 439; 482).

Nesse sentido, entendo que Freinet comprometido com uma postura política e ideológica (voltada para a pacificação e para a justiça social, em linhas gerais), encontra em sua profissão um espaço privilegiado para sua luta. Daí a compreensão de sua proposta pedagógica a partir da cooperação, da liberdade de expressão, do trabalho¹¹ como “criação” e “produção” humana¹².

2.4 A cientificidade da Pedagogia Freinet: Pedagogia ou Técnicas de trabalho?

¹⁰ Neste trecho Cambi está se referindo a dois modelos de ideologia (o positivismo e o socialismo) que, com o advento da sociedade industrial, influenciam transformações da pedagogia do século XIX, transformações estas também influentes no século seguinte. (1999, p. 465).

¹¹ O conceito de trabalho, em Freinet, é de especial importância para a compreensão do projeto global de educação por ele elaborado.

¹² Considerando a grande importância e influência de Célestin Freinet para a educação, até os dias atuais, se reconhece a limitação da presente seção. Salienta-se, no entanto, que tais recortes foram imprescindíveis, dado o caráter deste trabalho.

Conhecidos alguns aspectos da vida de Freinet, focalizo agora as técnicas de trabalho criadas por ele. A criação das técnicas voltadas para a aprendizagem da leitura e da escrita se fundamenta, essencialmente, sobre a funcionalidade do uso da língua.

Diante de algumas resistências relativas à aceitação e/ou legitimação da Pedagogia Freinet como proposta científica¹³, é importante explicar por que a entendo como uma pedagogia.

Por pedagogia entende-se a

ciência da educação das crianças; arte de ensinar. (...) reflexão sobre as doutrinas, os sistemas, os métodos, as técnicas de educação e de ensino para lhes apreciar o valor e lhes procurar a eficácia; para melhorar os processos, os meios elaborados, com vista a fins próximos ou longínquos, às finalidades que se propõem a educação e o ensino. (LEIF, 1976, p. 301).

É nesse sentido de ciência e reflexão sobre a educação e o ensino, com o propósito de melhorar esses processos no interior da escola, que aqui justifico a pertinência da utilização do termo *pedagogia* para a proposta idealizada por Célestin Freinet.

Mas ainda é possível considerar o próprio Freinet para evidenciar o que ele entendeu por pedagogia, definição amplamente coerente com aquela acima apresentada. Ele afirmou:

Para nós, professores primários, a pedagogia é a ciência do comportamento de uma classe em face de uma instrução e de uma educação ótimas das crianças que a compõem. É pelo menos a definição de bom senso que dela damos, em função da nossa própria experiência. (FREINET, 1975, p. 15).

Disso entendo que, embora a Pedagogia Freinet seja, para seu próprio idealizador, uma pedagogia da prática, trata-se de uma ciência¹⁴, ou seja, de um “conjunto de conhecimentos” em torno do ensino escolar e, mais especificamente, em torno das práticas em sala de aula.

Além das definições acima expressas, pode-se evidenciar ainda as considerações de Cambi, que, embora não focalizando a pertinência ou não do termo *pedagogia* para se referir à proposta freinetiana, considerou Freinet como um dos representantes de uma determinada pedagogia, a Pedagogia Ativista, já que “elabora não só métodos didáticos bastante significativos e orgânicos, mas também uma constante reflexão sobre os fundamentos teóricos e as implicações políticas características da educação nova”. Cambi se refere a Freinet como pedagogo e educador. (CAMBI, 1999, p. 377; 523).

¹³ Ver Baclet et al. (1976); Fleuri (2004); Sampaio (1989).

¹⁴ Em uma das definições de Aurélio Buarque, ciência é o “conjunto organizado de conhecimentos sobre determinado objeto, em especial os obtidos mediante a *observação dos fatos* e um *método próprio*”. (FERREIRA, 1989, p. 114, grifos meus).

Sobre as resistências à Pedagogia Freinet, quanto ao caráter considerado não científico dessa proposta, já no início de sua manifestação e crescente expressividade, Freinet aponta para o caráter científico não apenas de sua Pedagogia, como de todas as aquisições humanas. Ele entende que o tateamento ou a tentativa experimental (base de sua metodologia) é, essencialmente, o princípio de todas as descobertas humanas, inclusive das descobertas científicas. Na ausência das tentativas, não é possível que se alcance a perfeição de nenhuma técnica ou instrumento de vida. Um exemplo bastante próximo do que hoje vivenciamos é o desenvolvimento das novas tecnologias (seja na medicina genética — clonagem, células-tronco; seja na eletrônica — computadores, celulares; seja na indústria agropecuária — alimentos transgênicos, melhoramento qualitativo e quantitativo da produtividade). É bastante evidente, como já salientara Freinet, que as inúmeras tentativas configuram-se no antecedente responsável e necessário para o domínio e a perfeição das mais diversas técnicas.

Um outro esclarecimento ainda se faz necessário nesse momento. Trata-se do uso dos termos *Técnicas Freinet* e *Pedagogia Freinet*, que, na bibliografia consultada, são tomados ora como termos distintos, ora como sinônimos. O próprio Célestin Freinet utiliza, em alguns momentos, o termo *técnicas* para tratar do conjunto de suas elaborações teóricas, em outros momentos, porém, utiliza esse mesmo termo para abordar especificamente os *procedimentos* (como a aula-passeio, a imprensa, o jornal escolar, etc.) por ele elaborados, na prática, visando à concretização de sua proposta (sua pedagogia). Acredita-se, a partir desta pesquisa, que essa “confusão” se estabeleça por se tratar de uma proposta pedagógica essencialmente voltada para a prática, ou seja, trata-se de uma Pedagogia que nasce da prática, e dela se alimenta para se consolidar em seus aspectos teóricos. Há, portanto, um movimento entre teoria e prática muito peculiar, que quase não se separa, pois como o próprio Freinet considerou, sua “pedagogia não deriva, no essencial, de uma concepção teórica da educação, mas (...) é o resultado (...) de um longo ensaio experimental realizado ao longo dos anos”. (1973, p. 40).

Considerando a pertinência da utilização de ambos os termos, dependendo da situação, optei, aqui, pelo uso do termo *Pedagogia Freinet* ao se tratar de todo o conjunto das propostas de Freinet para a prática pedagógica, o que corresponde ao conjunto das elaborações teóricas, incluindo as reflexões e também as técnicas de trabalho; já o termo *Técnicas Freinet* foi utilizado especificamente para se referir às técnicas de trabalho desenvolvidas e aperfeiçoadas ao longo do movimento Freinet (a aula-passeio, a imprensa, o jornal escolar, a correspondência,

etc.). Dessa maneira, entende-se que as técnicas freinetianas estão inseridas na Pedagogia Freinet, e são aqui tratadas como parte de um todo mais amplo, mais complexo e, sobretudo, de caráter teórico, que é a própria Pedagogia Freinet.

As principais técnicas Freinet são: a *roda da conversa* (inicial e final), o *livro da vida*, os *ateliês* (ou cantos de atividades), as *fichas de atividades*, a *auto-avaliação*, as *regras* (ou combinados), a *correspondência interescolar*, a *imprensa* (limógrafo e tipografia), o *texto livre*, o *jornal escolar* (mural, falado e de circulação), a *cooperativa escolar*, o *estudo do meio* (por meio das aulas-passeio e das pesquisas), a *biblioteca de trabalho*, o *fichário autocorretivo*. O recorte que realizei se refere às seis primeiras técnicas, as quais constituem o conjunto das que foram mais intensa e sistematicamente trabalhadas durante o período da pesquisa.

2.5 Alguns conceitos fundamentais da Pedagogia Freinet

A Pedagogia Freinet é uma proposta que tem alguns princípios e objetivos bastante pontuados por diversos autores, como a livre expressão, a cooperação e o tateamento experimental (princípios) e a autonomia, a afetividade e a comunicação (objetivos). É possível considerar que alguns desses elementos podem ser traduzidos, no contexto das práticas educativas, e especialmente no que se refere à apropriação da leitura e da escrita, ora como princípios e ora como objetivos, ou seja, alguns desses elementos podem servir como princípios e objetivos, simultaneamente. A autonomia, por exemplo, pode ser entendida como um princípio para a concretização da apropriação da leitura, quando a criança, autonomamente, lê escritos reais, mesmo não dominando os aspectos notacionais do sistema de escrita convencional; mas também se pode pensar na autonomia como um objetivo a ser alcançado a partir dessa apropriação, pois a criança que aprende a ler textos reais, interpretando e não apenas decodificando os escritos, adquire autonomia para a leitura.

Exemplo semelhante é o da cooperação, que pode ser um princípio para a vivência em um clima de afetividade, e também um objetivo a ser alcançado por meio do interesse pelo trabalho. Portanto, tomarei como base, para a explicitação dos principais fundamentos da Pedagogia Freinet, os agrupamentos realizados por Elias (1997), apenas como opção

organizacional do presente texto, o que se considera, levará a uma melhor compreensão desses conceitos. A autora citada apresenta a *pedagogia* de Freinet a partir de “quatro eixos fundamentais: a cooperação, a comunicação, a documentação e a afetividade” (ELIAS, 1997, p. 40, grifos meus) e sua *metodologia* a partir de “três princípios fundamentais: o tateamento experimental, a livre expressão e a vida cooperativa.” (Idem, p. 57, grifos meus).

Elias (1997) faz essa distinção entre a *pedagogia* e a *metodologia* de Célestin Freinet, entendendo a primeira como o conjunto das formulações freinetianas voltadas para apoiar a intervenção do educador, e a segunda, ou seja, a metodologia (que é o método natural), como os passos necessários para a concretização da aprendizagem e, de maneira mais ampla, da pedagogia em questão. Segue-se, então, a abordagem dos conceitos, sem a rigidez de classificação ou distinção entre princípios e objetivos.

2.5.1 Cooperação

Para entender como a Pedagogia Freinet concebe a cooperação ou vida cooperativa, é necessário pensar no engajamento e compromisso político de Freinet, apontado anteriormente. Ligado à esquerda socialista de sua época, e, sob influência marxista, sobretudo, lutou em prol da repartição da riqueza nacional, objetivo a ser alcançado, dentre outros fatores, a partir da “ajuda mútua e do incentivo à ação cooperativa” (ELIAS, 1997, p. 14). A cooperação é, então, no contexto das práticas educativas escolares, uma maneira de interação entre os alunos, permeada pelas trocas de informações, pelas atividades de auxílio na concretização de projetos e do próprio funcionamento da vida escolar, nos mais amplos aspectos; mas a cooperação também é interação entre os alunos e o professor, este entendido como auxiliador não-autoritário e que não detém a exclusividade do conhecimento. Parece ser nesse sentido, e em linhas gerais, que Elias entende a cooperação “como forma de construção social do conhecimento” (1997, p. 40).

Falar em vida cooperativa no contexto do aprendizado da leitura e da escrita, ainda que na perspectiva da Pedagogia Freinet, leva, necessariamente, à referência da expressiva pesquisadora da aprendizagem da língua materna, Josette Jolibert, e de seus colaboradores. Para essa autora, que se refere à aprendizagem da língua como a “formação de leitores e produtores de

textos” (algo extremamente caro também à proposta freinetiana), a vida cooperativa é um elemento central de sua Pedagogia de Trabalho por Projetos. Acreditando existir uma relação muito estreita entre as concepções de Freinet e de Jolibert no que diz respeito à vida cooperativa, considera-se pertinente apresentar, com as palavras da própria autora, sua concepção. Para Jolibert,

A vida cooperativa da sala de aula, e da escola, e a prioridade conferida à prática da elaboração e condução de projetos explicitamente definidos juntos permitem, de uma maneira exemplar, que a criança viva seus processos autônomos de aprendizado e se insira num grupo e num meio considerados como estrutura que estimula, que exige, que valoriza, que provoca contradições e conflitos e que cria responsabilidades. Fazer viver uma aula cooperativa é efetuar uma escolha de educador. Significa acabar com o monopólio do adulto que decide, recorta, define ele mesmo as tarefas e torna asséptico o meio. É fazer a escolha de um processo que leva a turma a se organizar, a dar-se as regras de vida e de funcionamento, gerir seu espaço, seu tempo e seu orçamento. (...) é permitir que as crianças construam o *sentido* de sua atividade de aluno. É aceitar que um grupo viva com suas alegrias, entusiasmos, conflitos, choques, com sua experiência própria e todos os lentos caminhos que levam às realizações complexas. (...) Decidir juntos, diariamente, o plano do dia. Decidir juntos as atividades e os momentos fortes da semana... Decidir as grandes etapas que marcarão o trimestre do ano... Decidir juntos as regras de vida da sala de aula... Informar os pais e os colegas das outras turmas. Participar nos conselhos de escola, interpretar, propor, exigir, fazer ouvir seu ponto de vista, defendê-lo... (1994a, p. 20-21, grifo da autora).

Embora um pouco extensa, considerei importante a citação acima, pois nela está presente, de maneira muito clara, além da concepção, a importância dada, tanto por essa autora como por Freinet, para a vida cooperativa no contexto das práticas pedagógicas, especialmente as relativas à aprendizagem da leitura e da escrita. Ainda que Jolibert esteja se referindo mais especificamente à sua proposta de Trabalho por Projetos (mas, para a formação de leitores, no mesmo sentido de leitura atribuído por Freinet), a dinâmica da vida cooperativa por ela apresentada coincide, segundo a pesquisa bibliográfica realizada, com a dinâmica apresentada pela proposta da Pedagogia Freinet.

As palavras de Jolibert, em plena concordância com a proposta freinetiana, permitem afirmar que a cooperação pode ser entendida como um dos elementos essenciais para se aprender a ler e a escrever, no início da escolarização, tendo como objetivo principal a prática da leitura e da escrita autônomas. Essas competências se apresentam, cada vez mais, como imperativo diante

das constantes transformações sociais, representando o domínio da compreensão escrita como ferramenta do pensamento¹⁵.

2.5.2 Comunicação

Em Elias, a comunicação é apresentada como a “forma de integrar o conhecimento construído a partir da cooperação” (1997, p. 40). Isso significa que cooperação e comunicação estão intrinsecamente ligadas.

Freinet é uma referência para a comunicação, pois ela é um dos elementos presentes, dentro de suas propostas, tanto na relação entre os alunos (na socialização do trabalho realizado e dos conhecimentos adquiridos) como entre os professores (na difusão e aperfeiçoamento da Pedagogia Freinet). No âmbito das práticas educativas escolares, especialmente no que se refere à aprendizagem da leitura e da escrita, a comunicação é, na perspectiva freinetiana, um princípio e um ideal. Como princípio, a oportunidade dada à criança para a comunicação (bem como a expressão) dos sentimentos, desejos, acontecimentos, é fundamental para que ela se aventure no mundo da língua escrita (para ler e escrever); como objetivo, ela deve ser entendida como elemento necessário e inerente a quem aprendeu não apenas a escrita do código, mas, sobretudo, e prioritariamente, a escrita do pensamento, e é esse pensamento que deve ser comunicado e interpretado nos atos da leitura e da escrita.

Um fato comprova a contribuição de Freinet para o campo da Comunicação/Educação Recentemente, Célestin Freinet foi apresentado como um dos patronos do Projeto *educom.rádio*, dada sua contribuição ao campo da Comunicação/Educação, promovendo a aproximação de ambos. O referido projeto, desenvolvido em parceria entre a Secretaria de Educação do Município de São Paulo e o Núcleo de Comunicação e Educação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (NCE/ECA/USP), tem no

¹⁵ Para Foucambert, a língua deve ser entendida como instrumento do pensamento, e nesse sentido, a leitura não teria a função de comunicar, simplesmente, mas de lidar com o pensamento. Daí o conceito de “leiturização” desse autor, que corresponde a algo muito mais amplo do que a alfabetização. (FOUCAMBERT, 1997).

conceito de Educomunicação¹⁶ seu principal objeto, a partir do qual se compreende a inserção dos recursos da informação no ensino, não apenas, mas “principalmente como meio de expressão e de produção cultural” (O EDUCOMUNICADOR, p. 1).

2.5.3 Documentação

A documentação, entendida por Elias como o “registro da história que se constrói diariamente” (1997, p. 40), além de fundamentar o início da Pedagogia Freinet — pois é a partir de seus registros, como professor atento aos detalhes da vida das crianças na escola, como dito anteriormente, que Freinet vai elaborando suas teorias de trabalho —, é ainda um dos principais elementos na prática pedagógica diária em sala de aula. A documentação, para Freinet, não é realizada apenas pelo professor, mas também pelos alunos, considerados sujeitos ativos e também responsáveis pelo processo da aprendizagem.

Um dos exemplos que melhor evidenciam a presença da documentação no dia-a-dia da sala de aula é o “*Livro da vida*”, uma das técnicas de Freinet que pode ser considerada como instrumento eficaz no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. O *livro da vida* é um grande caderno, onde as crianças registram, todos os dias, os acontecimentos mais importantes e significativos. Esse registro pode ser feito por desenhos e textos, sendo que, no caso das crianças pequenas (na faixa etária pertencente à Educação Infantil), os desenhos são realizados por elas e o professor é o escriba, fazendo o registro escrito do que a criança representou com figuras a partir de sua própria interpretação. É importante ressaltar que o *Livro da vida* é um dos portadores, na Pedagogia Freinet, do “texto livre”, um dos fundamentos para o aprendizado da língua.

No caso das crianças em processo inicial de aprendizagem da escrita, além dos desenhos e das mais diversas formas de arte (muitíssimo apreciadas pelas crianças dessa faixa etária para a apresentação estética do livro, além do prazer no próprio desenvolvimento dessas

¹⁶ Entende-se por Educomunicação (ou inter-relação comunicação/educação), um campo de intervenção social, ainda em consolidação, que procura a introdução dos recursos da informação no ensino, entendendo-os para além da tecnologia educacional e da leitura crítica dos meios, mas, sobretudo, como meio de expressão e produção cultural para a comunidade educativa. (SOARES, 2000).

produções artísticas), o professor estimula a presença de textos escritos por elas mesmas, desde o início do ano letivo, quando ainda a maioria delas não domina os códigos do sistema alfabético de escrita. A importância dessa prática reside em um dos elementos que fundamentam a Pedagogia Freinet no que se refere à aprendizagem da leitura e da escrita, pois é lendo que se aprende a ler e é escrevendo que se aprende a escrever, lendo e escrevendo textos reais e significativos para as crianças. Ora, como contestar o caráter significativo de um texto produzido a partir da vida, a partir da própria realidade da criança e do grupo com o qual se relaciona de maneira cooperativa? Sobre a importância do aspecto convencional dessa escrita? Bem, é claro que as crianças não escreverão convencionalmente se ainda não dominam esse tipo de escrita, então começam os conflitos, previstos e considerados como necessários para o processo de aprendizado, não apenas por Freinet, mas por diversos outros autores (JOLIBERT, 1994a, 1994b; COLL, 1994; FERREIRO, 1987).

O conflito consiste nas dificuldades encontradas pelas crianças em conciliar o que já sabem (ainda que seja muito pouco) com os novos elementos a elas apresentados. No caso da produção de textos, é possível que algumas crianças não saibam quase nada sobre a escrita (especialmente no início desse processo); veja-se bem “quase” nada, mas sempre se sabe alguma coisa sobre a escrita, nessa fase, como apontaram as pesquisas de Emília Ferreiro (1987). Portanto, as crianças, a partir de suas hipóteses sobre a escrita, nesse ambiente cooperativo, garantido pela proposta da Pedagogia Freinet, buscam outros indícios que lhes servirão de base para o aprendizado, lembrando sempre que se trata de um processo, e não de uma aquisição rápida e definitiva nesse primeiro momento da escolarização. Os outros indícios serão fornecidos pelo professor, pelo colega que sabe um pouco mais sobre a escrita, pelo ambiente da sala de aula (considerando que a escrita está presente, de maneira sempre funcional, em vários locais da sala de aula, como nos crachás com o nome de cada criança, nas prateleiras indicando e nomeando os diversos materiais, nos cadernos, na lousa, onde sempre está escrito o plano do dia, nos quadros de avisos, nos quadros de aniversariantes, no jornal mural, etc.).

Mas, ainda assim, após as tentativas de escrita pela criança a partir dos indícios, é possível (e quase sempre é o que acontece) que o texto não esteja escrito da maneira convencional. Daí a intervenção do professor para apresentar um outro aprendizado importante: a necessidade de se escrever, quando o escrito é para outras pessoas lerem, da maneira convencional, para que o leitor compreenda a mensagem. Ou seja, embora a aprendizagem da

leitura e da escrita não priorize os aspectos notacionais da representação gráfica, essa questão também é trabalhada com as crianças, de maneira contextualizada e funcional. Não se escreve “certo” para a escola, mas para a “vida”, para ser compreendido pelas pessoas. No caso específico do *livro da vida*, sua leitura acontecerá todos os dias, pelo professor ou pelos alunos, e também em ocasiões de reuniões de pais, ou quando se quiser recuperar uma informação importante, ou quando se quiser simplesmente desfrutar da leitura desse material que guarda a história viva da turma.

Em resumo, documentar, na proposta freinetiana, é muito mais do que registrar, é escrever (no sentido de produção de textos) a própria história, o que se traduz em uma escrita com identidade própria, com marcas pessoais e/ou coletivas também próprias, com uma face própria, pois é produto de um determinado contexto, repleto de vida e, portanto, de sentido para todos os participantes desse processo coletivo e cooperativo de aprendizagem.

2.5.4 Afetividade

A afetividade é, segundo Elias, o “elo de ligação entre as pessoas e o objeto do conhecimento” (1997, p. 40). Mas ainda é possível ampliar essa definição. A afetividade, tão invocada hoje nos discursos sobre a prática educativa voltada para uma formação de “pessoas mais felizes e cidadãos responsáveis” (CAVALCANTE, 2005, p. 52), corresponde, na Pedagogia Freinet, ao principal sentimento humano que, nos processos educativos escolares, é capaz de criar ambientes de aprendizagens significativas. Isso porque, é a partir do respeito, da confiança (sentimentos possíveis por meio da afetividade), que são favorecidas as condições necessárias para a criação dos desejos, das necessidades, e o estabelecimento de relações entre o que se sabe e o novo, elementos fundamentais para o processo de aprendizagem na escola proposta por Freinet.

Quando o ambiente é afetivo, a criança sente segurança, autoconfiança, liberdade e coragem para se expressar, sobretudo, por meio da leitura e da escrita, utilizadas sempre com objetivos definidos: ler uma poesia ou um relato de vida de sua autoria para a turma, escrever uma carta para um colega de outra escola, etc.

É importante ressaltar que, à semelhança de outros elementos presentes na Pedagogia Freinet, a afetividade também não é exclusiva do professor em relação aos alunos, mas se apresenta nas diversas relações entre o grupo (entre professor e aluno, entre os alunos, entre turmas, entre professores de turmas diferentes, entre os demais componentes do conjunto da escola).

2.5.5 Tateamento ou Tentativa Experimental

Aqui reside um dos pilares da Pedagogia Freinet: o tateamento ou tentativa experimental forma, juntamente com a livre expressão e a vida cooperativa, segundo Elias, a “metodologia” freinetiana, uma metodologia que “parte do impulso criador da criança, da riqueza do meio educativo e técnicas adequadas” (o que se configura em um “método natural”¹⁷). Isso indica a importância especial dessa metodologia para o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, sobretudo no início da escolarização. Ainda para Elias, “o tateamento experimental é o eixo em torno do qual giram todas as aquisições infantis, ou seja, ações que o indivíduo pratica para chegar às próprias descobertas” (1997, p. 57-58).

O tateamento experimental é, para Freinet, “a base de sua pedagogia, pois acredita que toda a criação, seja em que domínio for, só se faz por tentativa experimental” (FREINET, 1977, p. 13; 23), ou seja, ele acredita que “a experiência pessoal é o primeiro passo para a pesquisa científica” (FREINET, 1977, p. 13). Dada, então, a importância atribuída a esse conceito, na Pedagogia Freinet, considera-se importante a definição, bastante clara, de Sampaio, autora que se destaca, no Brasil, em seus estudos sobre essa pedagogia. Para Sampaio, o tateamento experimental consiste no

trabalho de pesquisa reflexiva no ritmo próprio de cada aluno, sem a interferência do professor. (...) é a aptidão para manipular, observar, relacionar, emitir hipóteses, verificá-las, aplicar leis e códigos, compreender informações cada vez mais complexas. (1989, p. 217).

¹⁷ Sobre o Método Natural, ver 2.1.2.

2.5.6 Livre Expressão

A liberdade de expressão talvez seja uma das mais importantes, e menos alcançadas conquistas da escola, em todos os níveis de ensino, na atualidade. Liberdade, nesse caso, não significa ausência de limites, mas a possibilidade, a oportunidade permitida ao aluno para se expressar de maneira livre, quando e como quiser, mas sempre respeitando os parâmetros estabelecidos pelo grupo na trajetória de suas vivências. Isso implica o estabelecimento de regras, não pelo professor ou por um único sujeito da relação educativa, mas pelo grupo todo, por meio de decisão conjunta.

A liberdade de expressão tem no texto livre sua maior representação dentro da Pedagogia Freinet. O texto livre é o foco dessa pedagogia para trabalhar a leitura e a escrita, pois o desejo de ler e escrever surge das necessidades das crianças. A proposta freinetiana busca a criação dessas necessidades, na medida em que possibilita um ambiente afetivo, cooperativo, e, sobretudo, cheio de vida. Nesse ambiente, onde as *atividades* são muito mais que *atos* ou *ações*, como diferenciou Leontiev¹⁸, o trabalho em sala de aula não é meramente escolar (tarefas que têm sentido apenas no interior da escola, não encontrando sentido fora dela).

A livre expressão encontra-se em estreita relação com o trabalho, na proposta freinetiana, pois é a partir daquela que o trabalho, em sentido bastante específico, é realizado. É esse tipo de trabalho, tão peculiar e necessário para as práticas educativas, que será discutido a seguir.

2.5.7 Trabalho

Embora este seja um dos conceitos de maior importância para a Pedagogia Freinet, a opção por não apresentá-lo no início da seção foi intencional, e se explica não por considerá-lo

¹⁸ Para Leontiev, um dos expoentes da Psicologia soviética do início do século XIX, e que a partir de 1924, ao lado de Luria e Vygotsky, estabelece o legado da Teoria Histórico-Cultural, a atividade, diferentemente da ação, consiste em um fazer motivado pelo objetivo, pelo resultado dessa atividade, e ainda, é pela atividade, segundo ele, que o homem se adapta à natureza, modificando-a em função do desenvolvimento das suas necessidades.

como menos importante, mas como um conceito que encontra, em todos os conceitos anteriormente apresentados, um valor de destaque. Ao compreender todos os termos anteriores, é possível afirmar que, em resumo, o conceito de trabalho na proposta freinetiana abarca todos eles, estando ligado de maneira intrínseca a cada um. Mas isso certamente seria pouco para traduzir tudo o que se entende por trabalho, termo bastante complexo já fora dos limites da educação.

O conceito de trabalho na Pedagogia Freinet está estreitamente relacionado ao conceito de trabalho em Marx, dada a influência dos ideais filosóficos marxistas sobre Freinet e conseqüentemente sobre sua pedagogia, que é uma pedagogia que não se desvencilha, em nenhum momento, da postura política e ideológica de seu idealizador.

O trabalho, na visão marxista, é o elemento que diferencia o homem das demais espécies, e supõe atividade concreta material e reflexão. Daí a afirmação de que no trabalho o homem transforma e é transformado, isto é, age sobre a natureza e nessa ação sofre mudanças. O trabalho é, assim, fora da lógica capitalista, a forma de constituição humana — pois o trabalho só é humano se tem sentido para o homem.

Porém, existe um importante aspecto dialético no trabalho, e não se pode pensar em trabalho, hoje, sem se considerar tal dialética. Entendendo dialética, em linhas gerais, como um movimento de oposição e conflito, a dialética do trabalho se configura na dupla face que este foi adquirindo, ao longo da trajetória histórica do homem, assumindo seu lado mais cruel no regime capitalista: por um lado, o trabalho é responsável pela constituição do gênero humano (criação), por outro, gera a alienação (servidão/assalariamento). Se no trabalho criativo a existência da atividade está aliada à reflexão, nas formas de trabalho assalariado e/ou servil a reflexão não acontece, daí a alienação; o homem não se reconhece no trabalho, é assalariado, (apenas serve ao mercado, vende ou troca seu trabalho). Nesse sentido, é possível a compreensão dos motivos por que o conceito de trabalho, hoje, esteja tão atrelado ao sofrimento, ao desprazer, a algo negativo e amplamente doloroso para o homem. Este talvez seja um indício para se explicar a resistência e/ou não aceitação da Pedagogia Freinet — também chamada de Pedagogia do Trabalho.

Dessa maneira, revisitar a Pedagogia Freinet significa revisitar o conceito de trabalho por ela proposto e possibilitar a reflexão em torno desse conceito frente ao conceito de trabalho hoje consolidado, compreendido como único e suficiente para a sociedade atual.

Mas Freinet não tem apenas o marxismo como referencial para sua proposta em torno da Pedagogia do Trabalho ou da Escola do Trabalho; também vê importância em alguns teóricos

da educação contemporâneos a ele, como Ferrière, Claparède (centros de interesse), Decroly (o método global), Bovet e Cousinet (trabalho em grupos). E ainda Pestalozzi (a afetividade no ambiente escolar, extensão do lar), por quem Freinet declara especial admiração.

A partir dessas referências, lançando mão dos poucos recursos materiais que lhe são possíveis, e em meio a uma realidade específica (lembrando que Freinet iniciou seu trabalho em uma pequena aldeia, com alunos pobres), Freinet buscou elaborar uma metodologia de trabalho que conciliasse, ao mesmo tempo, o papel ativo das crianças e a garantia de seus interesses e necessidades, considerando sempre as condições reais de vida em que estavam inseridos. Disso surge o conceito de “trabalho-jogo”, que, para Freinet, deve aliar o trabalho criativo ao prazer natural das crianças. O conceito de trabalho-jogo é necessário, em Freinet, justamente para diferenciar o trabalho, proposto pela sua pedagogia, do trabalho que se consolidou como negativo para a sociedade. Nesse sentido, o trabalho-jogo representa uma tentativa de se resgatar o aspecto de criação e conseqüentemente de constituição humana, ora perdidos ou já bastante sacrificados, em nome da primazia alienadora imposta, sobretudo, pela lógica do Capitalismo.

Para entender um pouco melhor essa agregação do “jogo” ao “trabalho”, vale considerar o que se entende por jogo:

para a acção educativa e pedagógica, este termo designa (...) uma actividade física e mental espontânea, puramente gratuita, prosseguida por si mesma e que fornece, pela sua natureza e pelas suas manifestações próprias, o prazer àquele que a ela se dedica.” (LEIF, 1976, p. 239).

A partir de tal definição, é possível compreender uma das Invariantes Pedagógicas de Freinet, pela qual afirma “não ser o jogo natural na criança, mas sim o trabalho”. Freinet entende que, o trabalho, no sentido de criação humana, tendo como resultado algo concreto, é algo natural, vital para a criança, e não uma ação puramente gratuita.

Parafraseando Leif (1976), pode-se afirmar que, para a ação educativa e pedagógica, o trabalho-jogo designa uma atividade física e mental intencional, portanto não-gratuita, prosseguida por reflexão e prazer, e que fornece, pela sua natureza e, sobretudo, pelos seus resultados concretos, o prazer àquele que a ela se dedica. Ou ainda, nas palavras de Elias, “para Freinet, educação é trabalho, cujo produto imediato é o conhecimento” (1997, p. 54).

Portanto, o trabalho, na Pedagogia Freinet, é um elemento central para o desenvolvimento humano e, conseqüentemente, para o processo de aprendizagem, entendido como processo de humanização. É, ainda, de maneira muito simples e objetiva, atividade

realizada pelo aluno, tendo como característica principal o interesse que o impulsiona a essa realização, e da qual sempre resulta um produto concreto. Nesse sentido, o trabalho está intrinsecamente ligado aos *interesses* dos alunos e aos *resultados* de tal atividade, pois, sendo o homem o único ser que trabalha, no sentido de fazer uso do pensamento para realizar uma atividade, somente ele é capaz de trabalhar a partir do planejamento e mediante a reflexão.

2.5.8 As Invariantes Pedagógicas

Além da apresentação de alguns princípios e objetivos inerentes à Pedagogia Freinet, é importante ressaltar um conjunto de trinta princípios que Freinet chamou de “Invariantes Pedagógicas”, em que abordou três temas: a *natureza* da criança, as *reações* das crianças e as *técnicas* educativas. Essas invariantes ou princípios foram “escritos por Freinet para orientar os professores que, se interessando pela sua pedagogia, sempre perguntavam ‘Como começar?’” (SAMPAIO, 1989, p. 203), daí esse conjunto de princípios que, como o próprio nome sugere, nunca variam, independentemente do contexto educativo onde a Pedagogia Freinet seja utilizada.

Além de conduzir os professores no processo inicial de utilização da Pedagogia Freinet, acredita-se, aqui, que essas invariantes apresentem, para os dias atuais, a possibilidade de uma reflexão bastante ampla em torno do processo educativo, de maneira geral. Portanto, é fundamental um olhar para esses princípios elaborados por Freinet há mais de um século, mas que permanecem atualíssimos para a realidade contemporânea. (Ver o conjunto das Invariantes Pedagógicas em apêndice 2).

3 DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO TRABALHO COM A PEDAGOGIA FREINET: A EXPERIÊNCIA DO NÚCLEO DE ENSINO RENOVADO DE BAURU – NER

Pelo método natural, a criança consegue ler, sem lição especial e sem *b a ba*, pela vida, no meio escolar e social, servida e reflectida pela imprensa, pela correspondência, pelo desenho e pela expressão sob todas as suas formas. Suprimimos assim as fastidiosas sessões de repetição que os educadores usam tanto com os alunos: dominamos o sentimento de impotência da criança que aprende muito cedo a traduzir em textos impressos o seu próprio pensamento. A criança progride dentro do que lhe é possível, tal como na aprendizagem natural da linguagem; para certos indivíduos, o ritmo desta aprendizagem é muito rápido; para outros é mais lento. Mas todas as crianças aprendem a falar, mais ou menos depressa, segundo o método natural. Podermos dar, do mesmo modo, a total garantia que, segundo este método, todas as crianças aprenderão inevitavelmente, mais depressa ou mais devagar, a escrever e a ler. (FREINET, 1977, p. 57).

Com o propósito de conhecer concretamente a Pedagogia Freinet, ou seja, ver de perto como tal proposta funciona na prática escolar, acompanhei parte das atividades realizadas por professoras e alunos em uma escola pública que busca seguir alguns princípios freinetianos (não se configurando, como dito anteriormente, como uma escola freinetiana, já que apenas alguns professores têm conhecimento dessa pedagogia e tenta segui-la, na medida das possibilidades da realidade escolar). A partir de agora apresento a escola e as atividades das quais participei e alguns dos resultados concretos de tais atividades. E destaco, ainda, tanto os desafios — que implicam dificuldades a serem ultrapassadas — quanto às possibilidades no trabalho com crianças no início da escolarização voltado para a leitura e a escrita na perspectiva da Pedagogia Freinet.

3.1 Apresentando a escola

O Núcleo de Ensino Renovado — NER — é uma escola pública municipal, localizada em um bairro popular da cidade de Bauru, o núcleo habitacional Presidente Geisel. A escola foi inaugurada no ano de 1984, por iniciativa de um grupo de pessoas interessadas em

oferecer à população de baixa renda, uma educação que lhes fosse significativa e de boa qualidade. Pautada nas propostas da Pedagogia Freinet, e ainda com alguns elementos da Pedagogia de Paulo Freire — especialmente pelo seu caráter de pedagogia popular, semelhantemente à freinetiana —, o NER foi se constituindo em referência de luta por uma educação diferenciada e significativa.

A escola é considerada diferenciada por nascer como núcleo experimental de ensino, servindo de referência para as demais escolas do município. A proposta era que o NER se configurasse em um centro de pesquisas experimentais, por assim dizer, compartilhando posteriormente tais experiências com outras instituições de ensino, sempre na perspectiva de melhorar a educação oferecida pelo município. A escolha pelo trabalho com a Pedagogia Freinet se deu por seus idealizadores considerarem essa proposta uma das mais adequadas para uma educação popular de qualidade, que respeitasse o aluno como ser capaz de aprender e lhe conferisse autonomia para agir livremente com o objetivo de uma formação para a atuação crítica junto à sociedade.

Após alguns anos, diversos empecilhos foram dificultando o trabalho desenvolvido pelo NER. Foram dificuldades de ordem política, administrativa e de falta de conhecimento real sobre a proposta freinetiana, o que levou a um repúdio ao trabalho do Núcleo por parte de muitos profissionais da educação. Embora enfraquecido em seu caráter de centro experimental — isso porque faltava apoio e determinadas garantias para que o trabalho pautado no projeto inicial do NER prosseguisse —, o caráter de escola diferenciada permaneceu, mesmo com dificuldades.

Em artigo publicado em 1997, a professora e secretária de Educação da atual administração do município de Bauru, Ana Daibem, apresentou alguns aspectos do projeto de implantação da Pedagogia Freinet na Rede Municipal de Ensino de Bauru entre os anos de 1983 a 1996, apresentando ainda resultados de avaliações da prática pedagógica ora desenvolvida no NER. Nesse artigo foram citados dificuldades e enfrentamentos vividos por toda a equipe da escola e aspectos positivos do trabalho realizado. (DAIBEM, 1997).

Se os desafios são grandes, não são menores os esforços realizados por professores, diretores, coordenadores pedagógicos, alunos, pais, e todos os integrantes da equipe escolar, visando à manutenção e crescente melhora na educação que se constrói no NER, ao longo de sua trajetória. Os desafios podem ser resumidos em falta de engajamento de alguns professores em aprofundar seus conhecimentos acerca da Pedagogia Freinet e, conseqüentemente, em resistência

em trabalhar com tal proposta. Ainda assim, com um pequeno grupo de profissionais que se interessa e, sobretudo, dispõe de certo tempo para a formação continuada na perspectiva da Pedagogia Freinet, o NER continua desafiando uma educação ultrapassada e meramente livresca, criando possibilidades para uma educação pautada no respeito à liberdade e à criatividade do ser humano e na cooperação entre os participantes do grupo.

Hoje, na tentativa de dar prosseguimento ao projeto inicial, o NER continua em funcionamento, com alterações significativas do ponto de vista político-administrativo, como resultado de muita luta e resistência de profissionais comprometidos com uma escola democrática, cheia de vida e respeito pelo ser humano. A equipe de professores é composta por profissionais que, em sua maioria, não possuem vínculo exclusivo com a escola. A diretora e a coordenadora pedagógica, ambas integrantes do NER desde seu surgimento, permanecem em estreita relação com o movimento da Pedagogia Freinet no Brasil, e de maneira mais estreita no município, participando de constantes trocas de experiências e estudos em torno dessa pedagogia, inclusive por meio de encontros e eventos sobre a Pedagogia Freinet.

Apresentada a escola, faço, a partir de agora, a apresentação das duas turmas de 1ª série do Ensino Fundamental da escola, com as quais foi desenvolvida a pesquisa. As professoras participantes da pesquisa foram voluntárias. Os registros das observações foram feitos por mim, a partir do protocolo em apêndice.

3.2 Estrela Brilhante e Estrela Cadente: o trabalho com a Pedagogia Freinet em duas turmas de 1ª série e o processo de aprendizagem da leitura e da escrita

Estrela Brilhante e Estrela Cadente são os nomes das turmas que fizeram parte da pesquisa. Esses nomes foram dados pelas próprias crianças, isso, conforme a Pedagogia Freinet, confere identidade à turma que, desde o início do ano, deve ter autonomia para tomar decisões, tanto individuais como coletivas, sempre pensando no bem-estar do grupo.

Ainda para a proposta pedagógica Freinet, o nome da turma é muito importante, na medida em que confere identidade ao grupo, ou seja, trata-se de um grupo específico, com uma história específica, que vive e estabelece uma história em um determinado tempo. Chamar o

grupo por um nome específico, como “turma dos peixinhos”, ou “turma estrela cadente”, é bem diferente de chamá-lo simplesmente por “1º ano” ou “1ª série”, já que há muitas 1^{as} séries em uma escola, mas apenas uma “turma dos peixinhos”, nome escolhido pelo grupo e que, portanto, guarda em si um significado importante para cada um dos integrantes.

Voltando às nossas turmas, elas funcionavam em períodos distintos (manhã e tarde). O dia-a-dia de ambas tinha algumas semelhanças, especialmente no que se referia à rotina de algumas das atividades, como a *roda da conversa* iniciando e finalizando a aula, a divisão de grupos para o trabalho em *ateliês* ou cantos de atividades e os registros no *livro da vida* de cada turma. Mas muitas peculiaridades também eram evidentes, sobretudo pelo fato de uma das turmas (a Estrela Brilhante) ter sofrido algumas trocas de professoras durante o ano e a outra (a Estrela Cadente) permanecer o ano todo com uma única professora.

A turma *Estrela Brilhante* foi a que trabalhei de maneira mais direta com os alunos, dentro da sala de aula, tendo assim a oportunidade de testemunhar as trocas de professoras. Foram três durante o período da pesquisa. A cada troca de professora, seguia-se um período de adaptação, nem sempre tranquilo, tanto para os alunos como para as próprias professoras. Acompanhando esse movimento, constatei uma descontinuidade do trabalho pedagógico com a turma, sem, no entanto, interromper o trabalho de pesquisa. Além das observações em sala de aula, ocorreram ainda reuniões com a diretora e a coordenadora da escola (algumas juntamente com uma das professoras da turma) e conversas com as professoras para avaliações e discussões diárias sobre o trabalho desenvolvido. Nessas reuniões meu papel foi o de trabalhar junto com a professora na busca de alternativas voltadas para um trabalho pedagógico sempre melhor e centrado na proposta freinetiana. Com uma das professoras ainda tive a oportunidade de compartilhar experiências junto ao Grupo Freinet de Bauru, durante as reuniões ocorridas no período.

Já com a turma *Estrela Cadente* o trabalho de pesquisa aconteceu mais diretamente com a professora, sem intervenção direta em sala de aula. Os encontros se davam na escola, no período contrário ao de aula, e ainda nas reuniões do Grupo Freinet de Bauru, onde ocorriam as trocas de experiências, avaliações, reflexões e planejamento de trabalho.

3.2.1 O trabalho com a Pedagogia Freinet com crianças que ainda não sabem ler nem escrever: desafios e possibilidades

Para ambas as salas, o maior desafio apontado pelas professoras como limitantes do trabalho, de modo geral, era a falta de tempo para preparação dos materiais, bem como para o desenvolvimento das técnicas de trabalho previstas pela Pedagogia Freinet. Isso porque os alunos ainda não sabiam ler nem escrever convencionalmente, e isso dificultava o desenvolvimento de algumas técnicas de maneira mais ágil. Com esses alunos de 1ª série o trabalho deveria ocorrer em um tempo maior, as técnicas deveriam ser desenvolvidas com mais calma. Os registros no *livro da vida*, por exemplo, realizados diariamente por um aluno, aconteciam de maneira muito lenta, inicialmente, já que eram feitos por meio de desenhos, e não pela escrita. Além disso, vários alunos manifestavam desejo de realizarem o registro num mesmo dia, o que seria inviável diante do tempo de aula. Dificuldades como esta foram trabalhadas durante a pesquisa, na tentativa de se encontrar alternativas que viabilizassem e solucionassem os problemas. Isso se configura nas alterações e renovações, previstas por Freinet, para o trabalho com a sua Pedagogia e suas técnicas.

Em meio aos desafios, as crianças de ambas as turmas estavam recebendo informações — inclusive fora da escola — a todo o momento. O processo de aprendizagem estava acontecendo, e, embora bastante relacionado às questões da escola, não se limitava a elas, mas extrapolava os limites muitas vezes imaginados como definitivos pelos professores e pelo ambiente da sala de aula. No momento da roda inicial (*roda da conversa* no início da aula), por exemplo, muitos questionamentos relativos aos mais diversos assuntos entravam em pauta, o que possibilitava a ação do professor para a aprendizagem da leitura e da escrita, pois muitos assuntos envolviam a compreensão dos alunos sobre discursos escritos ou ditos fora da escola.

Algumas produções das crianças nesse momento mostravam um processo de aprendizagem em pleno desenvolvimento. As idéias das crianças em torno da escrita eram colocadas em confronto, constantemente, e isso as fazia pensar, elaborar, reelaborar suas idéias e construir suas próprias interpretações, fazendo-as se aproximarem cada vez mais do sistema alfabético convencional da escrita.

Veremos, a seguir, algumas atividades desenvolvidas com os alunos, em seus aspectos mais relevantes, na tentativa de se compreender os elementos que fazem dessa proposta uma alternativa diferenciada para o processo de aprendizado da leitura e da escrita.

3.2.2 Algumas atividades realizadas pelas turmas: o trabalho com as técnicas Freinet

As técnicas freinetianas trabalhadas com as turmas durante a pesquisa foram seis: a *roda da conversa*, o *livro da vida*, os *ateliês*, as *fichas de atividades*, a *auto-avaliação* e as *regras* ou combinados. Esse recorte se deu por serem estas as técnicas que interessavam, de maneira mais direta, ao estudo em torno da aprendizagem da leitura e da escrita, embora outras técnicas também tenham sido desenvolvidas com as turmas. Na seqüência, virá a apresentação de cada uma delas.

3.2.2.1 A *roda da conversa*

A *roda da conversa* pode acontecer em dois momentos da aula, no início e no final, sendo por isso também chamada de roda inicial ou roda final. Trata-se do momento em que todo o grupo (professor e alunos) pode trocar experiências, apresentar novidades, discutir assuntos referentes ou não ao grupo, resolver problemas, avaliar, planejar, redirecionar o seu trabalho. A roda da conversa confere a todos os integrantes do grupo, e em especial aos alunos, o poder de tomar a palavra e ser ouvido pelo coletivo. Isso significa respeito não apenas pela palavra do professor, mas também dos alunos. Essa técnica corresponde, ainda, a uma nova maneira de relação que se estabelece no grupo, pois as crianças é que começam falando e não o professor. Trata-se de uma relação de respeito, que supera aquela autoritária, onde somente o professor tem voz ativa. Isso porque, no momento da *roda da conversa*, as crianças são convidadas a expressarem suas opiniões acerca de variados assuntos, e em especial, aos que se referem à vida da turma.

Durante a pesquisa, nas primeiras tentativas de realização dessa técnica de trabalho, muitas dificuldades foram evidenciadas em ambas as turmas. Por parte das professoras o grande desafio era o de conduzirem a conversa, assumirem o papel de mediadoras, pois não sabiam o quê e quando falar, quais assuntos introduzir na roda e nem como estabelecer a ordem das falas das crianças. Vale ressaltar, nesse momento, que as professoras envolvidas na pesquisa não eram freinetianas, mas buscavam, por meio de estudos, pesquisas, leituras e da própria prática, auxiliadas por colegas, aprenderem a trabalhar na perspectiva da Pedagogia Freinet. Já os alunos tinham como desafio maior superarem a estranheza da oportunidade que lhes era dada para falar livremente e ser ouvido pelo grupo, pois não sabiam exatamente o que falar, quando surpreendidos pela pergunta da professora: “O que vocês têm de novidade hoje?” (o que tornava a atividade como uma espécie de momento da novidade), além ainda de não estarem habituados a ouvir uns aos outros, de maneira coletiva.

Na turma *Estrela Brilhante* houve, inicialmente, um desinteresse por parte de algumas crianças no momento da realização dessa técnica. Desestimuladas a participarem daquele momento, elas saíam da roda e corriam pelos arredores da escola, e esse foi o maior desafio da turma: criar o interesse pela *roda da conversa*. Essa turma fazia a roda fora da sala de aula, todos sentados sobre tapetes que cada um se responsabilizava por utilizar e guardar novamente dentro da sala. Um dos elementos que auxiliou muito na condução da *roda da conversa* em relação ao respeito mútuo entre as crianças dessa turma no momento de falarem e ouvirem foi a introdução de um objeto (uma casinha de papelão, ela funcionava como uma espécie de microfone) na roda. As crianças, bem como o professor, só poderiam fazer o uso da palavra quando em posse do objeto. Isso foi sendo apreciado pelas crianças e aos poucos a casinha foi se tornando desnecessária, pois elas já iam aprendendo a falar e a ouvir umas às outras, o que se configura no respeito necessário para o convívio não apenas na escola, mas em todos os demais ambientes da vida social. O exemplo abaixo é a transcrição de um dos momentos da *roda da conversa*, no início do trabalho (19/04/2005):

P (Professora): “Quem tem novidade? Bem, vamos começar por aqui, você tem alguma novidade para contar?”

A (Aluno)1- “É... Ah! Minha mãe comprou um tênis novo para mim.”

P: “E você?”

A2: “A minha mãe também comprou um tênis novo para mim.”

P: “Agora você.”

A3: “Não sei... Não vou falar não.”

É a conversa seguia, as crianças repetindo o que outros colegas já haviam dito ou simplesmente se recusando a falar. Enquanto várias outras crianças conversavam entre si, tumultuando o momento da roda. Isso gerava um desconforto a todos. No decorrer do trabalho, após reflexões da professora juntamente com a coordenadora pedagógica¹⁹ e a pesquisadora, o papel mediador da professora foi se evidenciando, e o momento da roda da conversa foi sofrendo alterações, como se vê no próximo exemplo (26/04/2005):

P: “Bom dia turma, hoje vamos falar sobre diferentes tipos de família. Quem quer falar sobre a sua família, quantas pessoas tem, quem são elas?”

A1: “Eu! Na minha família tem, deixa eu contar... cinco pessoas: meu pai, minha mãe, meus dois irmãos e eu.”

P: “Muito bem. E quem tem outras pessoas morando junto na casa, como vovô ou vovó, titio ou titia, não é uma família também?”

A2: “É, mas é diferente, na minha casa mora eu, minha mãe, minha vó e meu vô.”

P: “E será que não é uma família também?”

A3: “É, se mora todo mundo numa casa é uma família.”

A4: “E o seu pai, não mora junto, não?”

A2: “Não, ele tem uma namorada e mora com a minha outra vó. Ele é separado da minha mãe.”

P: “Ah! Então estamos descobrindo que tem diferentes tipos de família?”

A5: “É, tem um monte de tipo, mas é tudo família, quando mora na mesma casa.”

P: “Bem, então hoje, na sala, vamos falar sobre isso. E se a gente fizesse um texto coletivo sobre os diferentes tipos de família?” Vamos lá? Vamos guardar os tapetes e entrar para a sala. E hoje vocês estão de parabéns, todos se comportaram na hora da conversa.”

¹⁹Vale lembrar que a coordenadora pedagógica elaborou uma sugestão de seqüência de aula, a partir da Pedagogia Freinet, e compartilhou esse material com cada professor da escola, a fim de lhes oferecer um apoio referente ao desenvolvimento das aulas fazendo uso das técnicas Freinet. Ver esta seqüência de aula em anexo 1.

Esse pequeno trecho do momento da roda nesse dia mostra que por meio de perguntas mais específicas a turma se interessa pela *roda da conversa*, ou seja, a partir da mudança de intervenção da professora, as crianças passaram a se interessar mais por aquele momento. A cada dia um assunto diferente era introduzido na roda. Um dia falavam sobre um tema que seria trabalhado em sala de aula naquele dia, ou então falavam sobre um assunto do momento, como uma briga entre torcidas de futebol ou um ataque de um cachorro a uma criança, ou qualquer outra notícia que as crianças já tinham ouvido falar e que tinham a necessidade de discutirem ou a curiosidade de saberem mais sobre o assunto. O exemplo abaixo evidencia, mais uma vez, a mudança de comportamento das crianças diante desse momento da aula, após várias tentativas e algumas alterações no encaminhamento da técnica. Desta vez é uma criança que propõe o assunto a ser posto em discussão (21/06/2005):

P: “Bom dia turma! Vamos iniciar nossa roda da conversa?”

A1: “Vamos, vamos! Professora, hoje a gente pode falar da briga no jogo do Corinthians?”

P: “Pode sim, o que vocês querem falar? Que briga foi essa? Quando aconteceu?”

A1: “Foi ontem, no jogo do Corinthians e São Paulo. A senhora não viu na televisão o jogo?”

P: “Não, não vi não. Vocês podem me contar como foi isso?”

A1: “Foi assim, o Corinthians perdeu pro meu tricolor e ficou nervoso. Daí os torcedores começaram a tacar pedra em todo mundo, até no campo.”

A2: “É, e teve um policial que ficou sangrando porque um do Corinthians jogou uma garrafa nele e quebrou na cara dele.”

P: “E pode levar garrafa para o jogo?”

A2: “Ah, não sei, acho que pode, é pra beber cerveja.”

A3: “Não, não pode não, a polícia olha todo mundo antes, mas tem uns que esconde(m) e aí entra (a garrafa). Ou senão eles compra(m) cerveja lá dentro mesmo.”

P: “É, mas vocês estavam falando da briga, como foi mesmo? Um torcedor jogou a garrafa no policial?”

A4: “É, mas teve mais briga. Alguém começou e aí virou uma bagunça. Todo mundo dando ‘porrada’ em todo mundo. O jogo teve até que parar, depois começou de novo, e o Corinthians perdeu. Mas foi o juiz que roubou!”

A1: “Não roubou não, o tricolor é o melhor!”

P: “Esperem um pouco. Vocês me falaram que teve uma briga lá no jogo, ontem e parece que querem outra aqui, agora. Vocês acham legal os torcedores brigarem por causa de um jogo?”

Vários alunos: “Não!”

P: “Então, cada um tem direito de torcer por um time, não é?! Mas todo mundo tem que respeitar o outro. Vocês concordam?”

A5: “É verdade, brigar não pode, só torcer. Se continuar brigando eu acho que vai acabar todos os times.”

A1: “Ah! Não vai acabar não, a polícia vai, prende quem brigar e volta o jogo.”

P: “Muito bem, então continuem torcendo, cada um pelo seu time, mas nada de brigar, hein?! Vocês são todos colegas, e o futebol é um esporte que deve unir vocês, não fazer brigar.”

E assim prosseguiram as conversas. Diferentemente do início, quando as crianças se recusavam a conversar ou simplesmente respondiam a uma pergunta descontextualizada da professora, agora são inseridas em discussões pertinentes, sendo inclusive elas próprias que propõem os temas das conversas, em diversas ocasiões. Momentos de conflitos aconteciam e a professora ia encaminhando a discussão, reorganizando as falas, permitindo assim que por meio dos conflitos se observassem, se aprendessem coisas importantes e pertinentes ao desenvolvimento do grupo.

Já com a turma *Estrela Cadente* o problema inicial era com a administração do tempo. Todos queriam falar e suas falas eram sempre muito longas, contando quase sempre histórias pessoais ocorridas fora da escola. Essa turma optou por permanecer no interior da sala de aula no momento da *roda da conversa*, pois a professora acreditava gastar um tempo muito grande para sair e entrar de volta à sala. A professora buscou uma alternativa: delimitou a hora da conversa em 40 minutos e dividiu o tempo pela quantidade de alunos da sala. Cada criança tinha um tempo para falar e não podia ultrapassá-lo, o que era controlado por elas mesmas, junto ao relógio da sala. Isso, segundo a professora, levou os alunos a irem aprendendo a organizar seus pensamentos a fim de falarem tudo o que desejavam no tempo estabelecido. A professora afirmou: “*Essa estratégia foi boa porque são as próprias crianças que controlam o tempo das falas. Além disso, não ficam enrolando, pensando no que vão falar na hora, já vão se preparando antes e isso faz com que a hora da conversa seja mais objetiva.*” Vale ressaltar ainda que a professora dessa turma, embora não sendo freinetiana, possuía maior conhecimento da proposta, pois em anos

anteriores já havia participado de reuniões e atividades diversas voltadas para o trabalho com a pedagogia Freinet. Trata-se de uma professora em aperfeiçoamento, caminhando em busca de uma melhora constante em seu trabalho por meio de estudos e tateios em torno da proposta freinetiana.

No início, como afirmou a professora dessa turma, as crianças sempre insistiam em relatos breves e repetitivos, quase sempre imitando umas às outras ou relatando um mesmo fato por dias seguidos. Após as intervenções, bem como a mudanças de estratégia da professora, isso foi se modificando. A roda da conversa foi tomando um caráter mais interessante, com relatos melhor elaborados pelas próprias crianças.

Em ambas as turmas, as dificuldades, que pareciam sem solução num primeiro momento, foram sendo ultrapassadas com muito esforço das professoras que buscavam, em colaboração com a pesquisadora, a diretora e a coordenadora pedagógica da escola, uma reflexão e um posterior redirecionamento do trabalho. Essas reflexões, essas trocas de experiências, essas discussões e reorganizações do trabalho pedagógico são, para a Pedagogia Freinet, de essencial importância, e garantem o aperfeiçoamento tanto do trabalho como do próprio professor, que ao compartilhar suas idéias com os demais membros de sua equipe, vai encontrando, no coletivo, as alternativas para um trabalho cada vez melhor.

De modo geral, após menos de duas semanas de realização da *roda da conversa*, os primeiros resultados começaram a se tornar visíveis. As crianças começaram a esperar umas pelas outras para falarem, se interessavam muito mais pelo momento da conversa, já que as professoras foram inserindo elementos importantes para conduzi-la (introduzindo assuntos que lhes interessavam, fazendo perguntas, delimitando o tempo de fala para cada criança para que todos pudessem se manifestar sem fazer uso excessivo do tempo que deveria ser dedicado a tantas outras atividades).

A *roda da conversa*, para Freinet, é uma das técnicas que, além de outras vantagens, contribui para a transformação da relação autoritária entre o professor e as crianças (BACLET, 1976, p. 15). Como aponta a Pedagogia Freinet, a *roda da conversa* deve ser um momento em que as crianças são efetivamente ouvidas, mais que isso, um momento em que todo o grupo é ouvido e se manifesta, expondo suas impressões, opiniões, sentimentos. Todas essas manifestações devem ser acolhidas e respeitadas reciprocamente por todos no grupo, ainda que opiniões divergentes apareçam, todos devem desenvolver um senso de respeito mútuo. Isso

mostra um espírito de afetividade, um dos pilares da proposta freinetiana. A pesquisa mostrou que é possível, sim, mesmo entre os pequenos, crianças que estão iniciando a vida escolar, desenvolver esse espírito de afetividade. Ao desenvolverem a escuta e o posicionamento crítico diante do grupo, como se vê nos exemplos acima, as crianças exercem um papel ativo que levarão para a vida social fora da escola. Isso significa dizer que na escola se vive não apenas situações escolarizadas, mas, como propôs Freinet, uma “vida que entra na escola”. A *roda da conversa* representa ainda, e acima de tudo, uma nova relação entre o professor e as crianças, uma relação de respeito, onde “ser maior não significa necessariamente estar acima dos outros” (Invariante Pedagógica 2, ver apêndice 2).

Observando as dinâmicas de ambas as turmas na realização da *roda da conversa*, é possível perceber que há um ganho, seja na qualidade dos conteúdos das discussões, seja na postura dos alunos, quando a técnica é realizada, como o próprio nome diz, em “roda”, ou seja, quando todos os integrantes têm a possibilidade de se olharem mutuamente. Isso torna todos iguais, em um mesmo nível, e em condições também iguais para se expressar, opinar, comunicar, debater, e acima de tudo, aprender a se comunicar na coletividade.

Quanto ao trabalho com a turma Estrela Cadente, se há perdas no que se refere às discussões — pois a *roda da conversa* para essa turma, em determinado momento, tem um caráter mais voltado a relatos, e não a discussões —, há também ganhos. Um deles é o processo pelo qual as crianças vão aprendendo a “organizar suas falas”, ou seja, a organizar seus pensamentos, o que é muito importante para o processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Para que ocorra o processo de desenvolvimento da leitura e da escrita, há a necessidade da afetividade, da escuta, do senso crítico, já que, para ler, é preciso interpretar, compreender o que se lê; para escrever, é preciso ter em mente o quê escrever, é preciso que se crie um repertório, além de saber como se posicionar para criticar, emitir opinião, se expressar por meio da escrita. Daí ser a *roda da conversa* um momento rico e fecundo, que propicia o desenvolvimento da leitura e da escrita no início da escolarização.

3.2.2.2 O livro da vida

O *livro da vida*, um grande caderno que conta o que se passa na vida do grupo, é outra técnica Freinet voltada para o trabalho com a leitura e a escrita. Trata-se de um livro dos registros (desenhados ou escritos) mais relevantes ocorridos no dia da turma. São vivências cotidianas, expressão de acontecimentos reais e importantes que marcaram, de alguma forma, o grupo. A aprendizagem da leitura e da escrita é “acelerada” pelo livro da vida por vários motivos, conforme já apontaram Santos (2004), Sampaio (1989) e Elias (1997). Alguns desses motivos são a possibilidade de ler e escrever “para valer”, em situação; a garantia de que os escritos serão socializados, outros lerão (outras crianças, os pais, durante as reuniões, a própria professora); a expressão livre é estimulada, escreve quem realmente quer, e não por ordem do professor. No início as crianças das duas turmas pesquisadas apenas desenhavam, com o passar do tempo, elas foram se interessando em escrever. Sempre que precisavam, pediam o auxílio da professora para que a escrita fosse a convencional, afinal, outras pessoas iriam ler o que estava escrito no *livro da vida* da turma.

A turma *Estrela Brilhante* trabalhou com a técnica do *livro da vida* da seguinte maneira: todos os dias um ou dois alunos eram sorteados para fazerem o registro do dia (sorteio este que garantia a participação de todos, sem a repetição de crianças no dia seguinte). Esse registro poderia se dar por meio de escritos e/ou ilustrações. Nessa turma as crianças gostavam muito de enfeitar o máximo possível o livro, usavam muitas cores e criatividade. Inicialmente todos queriam fazer o registro num único dia.

A1: “Ah! Hoje sou eu, eu nunca fui no livro da vida.”

P: “Não, hoje já tem gente fazendo, amanhã você vai.”

A1: “Não, então eu não vou mais, nunca mais.”²⁰

Diante desse quadro, após reflexões e discussões, a professora elaborou uma lista com os nomes dos alunos e a cada dia dois alunos eram encarregados do *livro da vida*, sempre seguindo a ordem da lista. Isso minimizou o problema de todos quererem trabalhar no livro num mesmo dia.

P: “Pessoal, quem é que vai escrever no *livro da vida* hoje?”

A1: “Hoje é o Francisco e a Regina, porque ontem parou no Timóteo.”

²⁰ Este trecho é a transcrição das falas de um aluno e da professora, em um dia da terceira semana de aula, no momento de decidirem quem faria o registro no *livro da vida*.

P: “Isso mesmo, turma, vocês estão acompanhando direitinho a lista.”²¹

A figura abaixo (Figura 1) é o registro, feito por duas crianças da turma Estrela Brilhante, no dia em que conversaram sobre os diferentes tipos de famílias.



Figura 1 Registro de duas crianças da turma Estrela Brilhante, no *livro da vida*, sobre os diferentes tipos de família, a partir da discussão realizada na *roda da conversa* do dia 26/04/2005.

Tudo o que acontece na vida da turma é registrado no *livro da vida*. A próxima figura (Figura 2) mostra o registro de um dos dias em que trabalharam em ateliês. Já na figura 3 é registrado ainda o título do texto coletivo²² que foi elaborado pela turma.

²¹ Este trecho é a transcrição das falas de um aluno e da professora, dois dias após a última discussão sobre a decisão sobre quem registraria, naquele dia, no *livro da vida*.

²² Este texto coletivo encontra-se em apêndices.



Figura 2 Registro de uma criança da turma Estrela Brilhante, no *livro da vida*, de um dia em que trabalharam em *ateliês*.

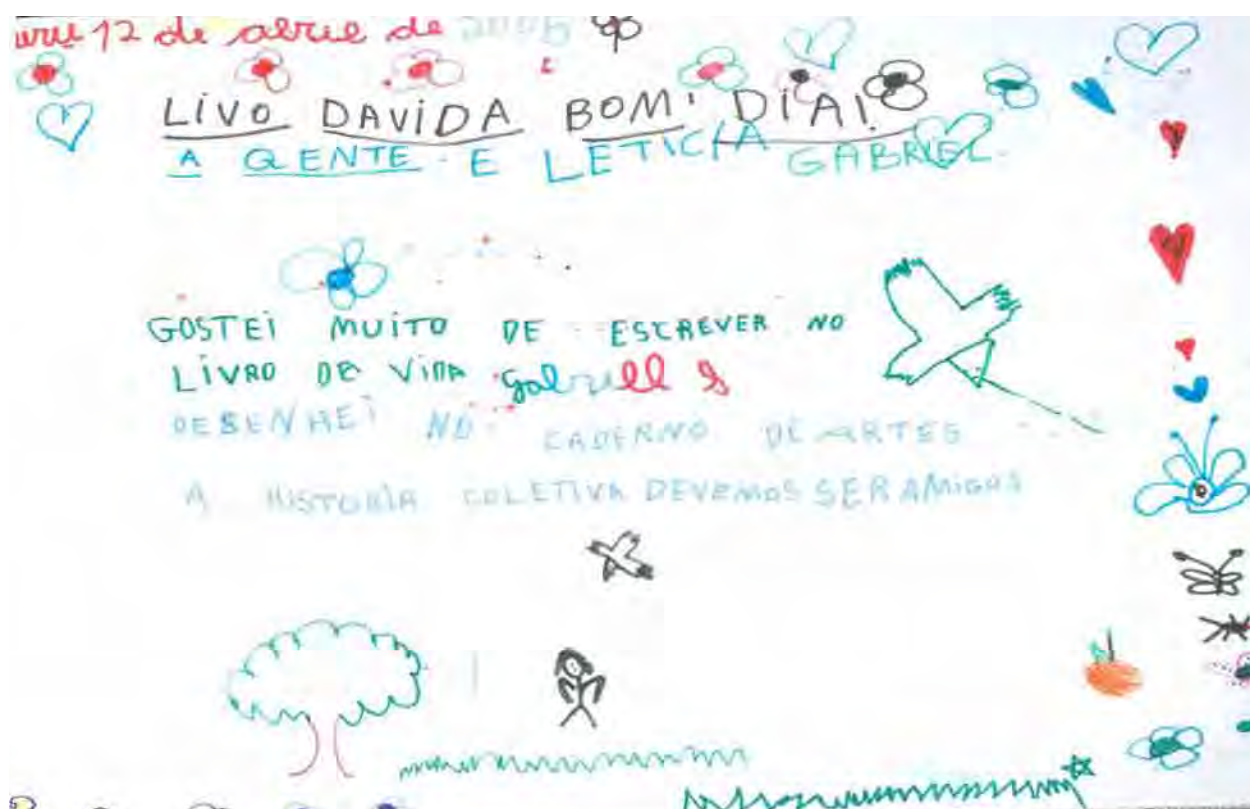


Figura 3 Registro de duas crianças da turma Estrela Brilhante, no *livro da vida*, sobre o que fizeram durante o dia, realizado em 12/04/2005.



Figura 5 Registro de uma criança da turma Estrela Brilhante, no *livro da vida*, a partir das discussões realizadas durante a *roda da conversa*, em 24/11/2005.



Figura 6 Registro dos acontecimentos do dia feito por um aluno da turma Estrela Brilhante ,no livro da vida, em 18/11/2005.

Na turma Estrela Cadente o livro da vida foi se adaptando ao tempo e ritmo do grupo. Como todos sempre queriam fazer o registro no livro, a professora encontrou um meio para que isso fosse possível todos os dias. Cada criança recebia um pequeno pedaço de papel para fazer seu registro, que também podia ser escrito ou desenhado. Após realizarem o trabalho, a professora recolhia todos os papéis e os colava no livro da vida. Assim, com essa administração do tempo, todos podiam ter sua marca registrada diariamente no livro da vida da turma, como apontou a professora: “Agora todos ficam contentes, todos podem ter seus registros no livro da vida todos os dias. Os papéis são pequenos, então dá para colar os registros de todos eles em

uma ou duas páginas do livro. Eu achei importante todos eles participarem todos os dias dessa maneira. De vez em quando eu mostro como está o nosso livro, eles adoram.”

Como afirmou Freinet, “... nenhuma técnica conseguirá preparar-te melhor do que a que incita as crianças a exprimir-se pela palavra, pela escrita, pelo desenho e pela gravura.”(1973, p. 27). Tanto a *roda da conversa* como o *livro da vida* são exemplos muito claros do que Freinet afirmou sobre a eficácia de técnicas que formam crianças a partir da expressão. Freinet apontou para a importância de se estimular a criança, desde cedo, a se manifestar de diferentes maneiras. Os exemplos retirados desta pesquisa sobre o *livro da vida* comprovam a importância dessa manifestação das crianças, mesmo quando ainda não se apropriaram do sistema convencional da escrita, já que o desenho também é usado para tal manifestação. A criança se vê como parte de uma história que ajuda a registrar, história esta vivida todos os dias com um grupo.

O *livro da vida* é a documentação do dia-a-dia da turma, e a oportunidade de realizar essa documentação é especial para a criança, que percebe sua importância como sujeito que vive e que registra sua própria história. Inicialmente os registros são feitos apenas por meio de desenhos, como mostra a figura 7, mas aos poucos, as crianças vão percebendo que apenas os desenhos não são mais suficientes para traduzir seus pensamentos. Nesse contexto, a escrita ganha uma importância especial. As crianças vão se interessando por essa aquisição por sentirem a necessidade de escrever e ler, daí o *livro da vida* ser uma das técnicas que possibilita a criação de necessidades (no caso, da leitura e da escrita) nas crianças. Isso ficou evidente ao observar as páginas do *livro da vida* de ambas as turmas. À medida que o tempo vai passando, as crianças vão elaborando mais seus registros, tornando os textos cada vez mais bem escritos no que se refere ao sistema convencional da escrita, como mostram as figuras que seguem abaixo.



Figura 7 Registro feito por duas crianças da turma Estrela Cadente, no *livro da vida*, nos primeiros dias de aula.



Figura 9 Registro feito por uma criança da turma Estrela Cadente, no *livro da vida*, sobre acontecimentos do dia, em 11/05/2005.

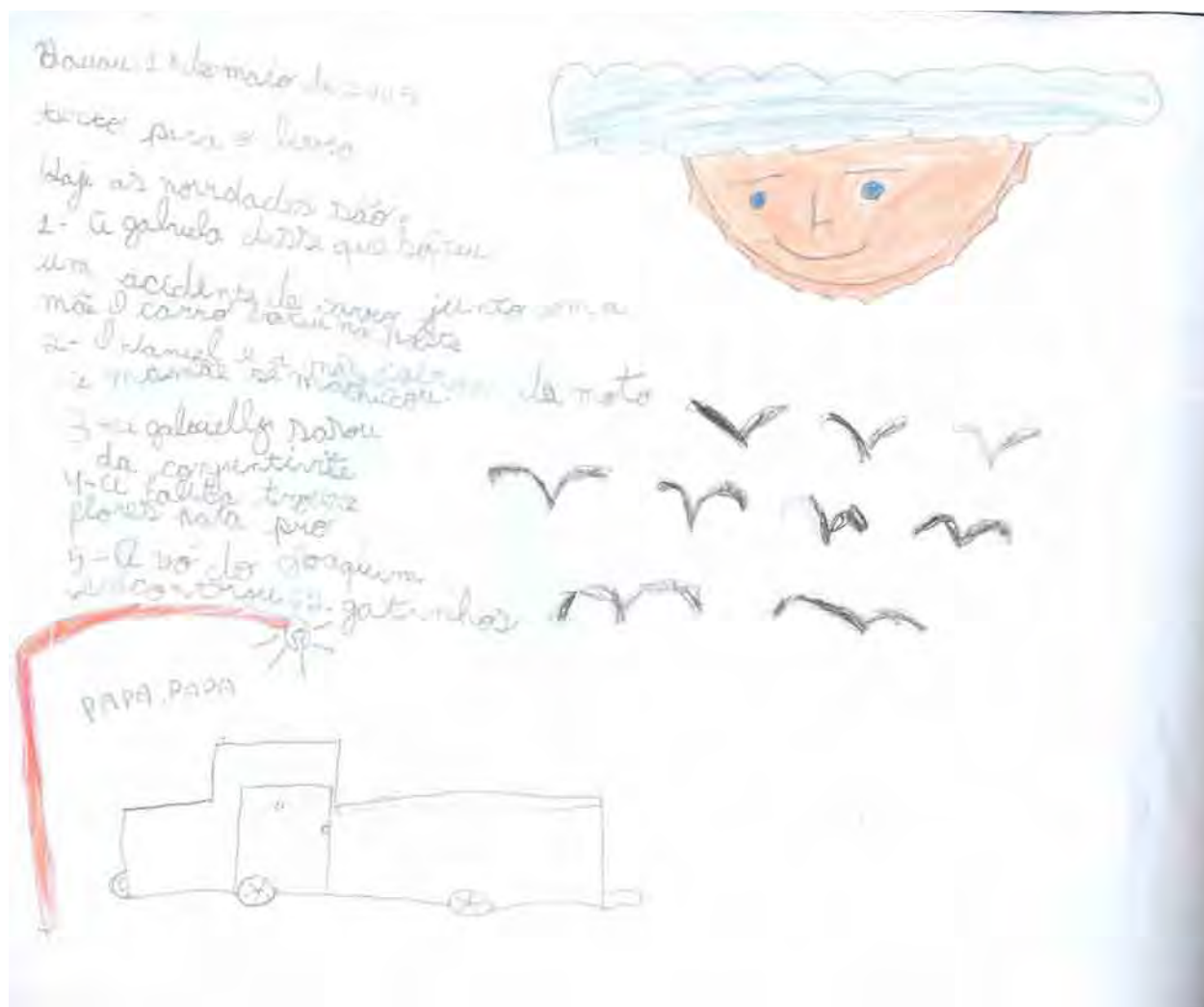


Figura 10 Registro feito por uma criança da turma Estrela Cadente, no *livro da vida*, a partir da *roda da conversa*, em 18/05/2005.

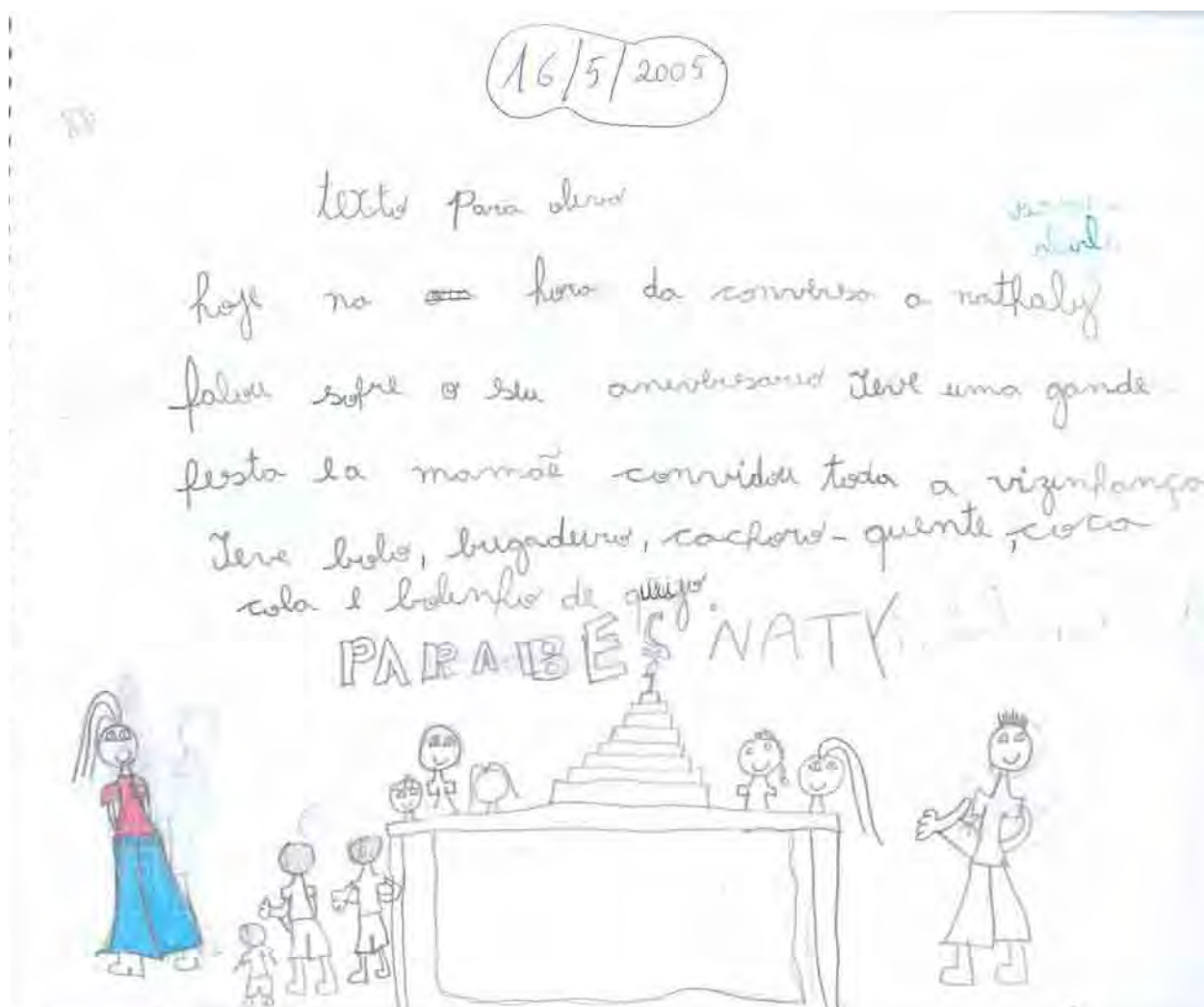


Figura 11 Registro feito por uma criança da turma Estrela Cadente, no *livro da vida*, a partir da *roda da conversa*, em 16/05/2005.

3.2.2.3 Os ateliês

Os *ateliês* ou cantos de trabalho, também fazem parte do conjunto das técnicas Freinet. Funcionam como locais específicos da sala de aula onde os alunos têm a oportunidade de manipular materiais diversos, nas mais diversas disciplinas, e assim irem fazendo suas descobertas, ou, como dizia Freinet, os “tateamentos (ou tateios) experimentais”. Em um *ateliê*

pode-se trabalhar com jogos, com artes, com matemática, com português, enfim, com as mais diversas disciplinas e explorar os mais diversos assuntos de maneira livre, tendo o professor como mediador sempre que necessário, além dos colegas mais experientes como ajudantes constantes.

Trabalhar em “cantinhos” ou em *ateliês* não parece novidade para muitos professores hoje. Normalmente em classes de Educação Infantil, as crianças são separadas em quatro ou cinco grupos – dependendo da disponibilidade de espaço na sala de aula. Em seguida, cada uma recebe uma folha mimeografada, em que há instruções de como pintar com lápis de cor ou giz de cera o desenho, colar algodão, pedaços de papel colorido, palitos de fósforo, preenchendo o desenho, ou ainda pintar com tinta guache. Basta pensar no conceito de “trabalho” de Freinet para perceber que essa não é uma dinâmica coerente com os princípios e objetivos da proposta freinetiana ou mesmo de qualquer proposta que se ampare no conceito de atividade aqui presente. Foi pensando nas diferenças entre as crianças, respeitando seus próprios ritmos e, sobretudo, sua capacidade e necessidade de escolha no trabalho que Freinet propôs os trabalhos em cantos ou *ateliês*. Daí a concepção de escola como “canteiro de obras”. Algumas características são ressaltadas no trabalho por *ateliês*, como a diferenciação das atividades; a opção e a responsabilidade de cada criança pelas escolhas realizadas; a possibilidade de contato mais direto entre o professor e os alunos; a cooperação mútua entre o grupo; a disciplina; a possibilidade de apresentar ao grupo, ao final da atividade, o produto do trabalho realizado, o que normalmente pode ser feito no momento da roda final (*roda da conversa* que acontece ao final da aula).

Os *ateliês* foram realizados com a turma *Estrela Brilhante* durante um período aproximado de apenas dois meses. Isso porque, as trocas das professoras resultaram em algumas dificuldades para a realização dessa técnica. Durante sua realização, mesmo por um período relativamente curto, foi possível constatar alguns avanços no comportamento das crianças no que se refere ao desenvolvimento de valores, atitudes, regras, e especialmente no desenvolvimento da leitura e da escrita. Nos primeiros dias em que a turma trabalhou em *ateliês*, a indisciplina era o maior desafio a ser vencido. As crianças se levantavam o tempo todo para mostrarem suas atividades para a professora que não conseguia atender a todos simultaneamente.

P: “Vocês precisam ficar no ateliê que escolheram, não podem sair assim, a qualquer momento, trocar de ateliê.”

A1: “Mas eu não sei fazer essa atividade, é muito chata, eu quero ir no ateliê de jogos que é mais legal.”

A2: “Eu também quero ir no ateliê de jogos.”

A3: “Professora, porque a gente não abre todos os ateliês só de jogos?”

A4: “Não, eu gosto também do ateliê de Português, cada um vai ao que gosta.”

P: “Não é no que gosta, não. Todos têm que passar por todos os ateliês, gostando ou não!”²³

Ao deixar evidente para as crianças que “gostando ou não” todos deveriam passar por todos ou *ateliês*, a professora parece ter acentuado nas crianças certa aversão pelo trabalho. É verdade que a técnica dos *ateliês* propõe que todos passem por todos eles, mas no momento em que quiserem, que estiverem dispostos a trabalhar naquele determinado *ateliê*. Além de se sentirem forçados, os alunos ainda se sentiam abandonados, pois não estavam acostumados a trabalhar de maneira livre, sem as ordens diretas da professora e em colaboração com outros colegas. Esse é um procedimento que deveria ser aprendido pelas crianças dessa turma, que tiveram pouco tempo para isso já que os *ateliês* foram suspensos. Ainda assim, depois de realizarem algumas aulas com essa técnica, algumas mudanças foram observadas, como mostra o exemplo abaixo, retirado de um dos últimos dias de trabalho em *ateliês* da turma:

P: “Vamos abrir os ateliês, de Jogos, Português e Matemática.”

A1: “A gente vai fazer sorteio, professora?”

P: “Isso, vamos fazendo as escolhas. Quem quer ir para o ateliê de jogos levante a mão.”²⁴

Várias crianças levantam as mãos e a professora vai anotando seus nomes na lousa. Completado o número pré-estabelecido de crianças em cada *ateliê*, a professora separa as crianças em grupos, distribui as atividades respectivas a cada *ateliê*, dá as instruções gerais para a turma e caminha pela sala, auxiliando no *ateliê* onde é solicitada.

Já com a turma *Estrela Cadente* o trabalho em *ateliês* se estendeu por todo o ano. As crianças se adaptaram com relativa facilidade a esse estilo de atividade. Como afirmou a

²³ Esta é a transcrição de um trecho da conversa entre a professora e alguns alunos durante a realização de atividades em *ateliês*, em 19/04/2005.

²⁴ Esta é a transcrição de um trecho da conversa entre a professora e alguns alunos durante a separação da turma em *ateliês*, em 02/05/2005.

professora: “*Os ateliês funcionam bem com a minha turma porque eu tenho tempo de passear pela sala, ajudando quem precisa, e enquanto isso eles estão todos ocupados, cada um fazendo o tipo de atividade que escolheu. No início eles ficavam meio perdidos, queriam ir todos para um mesmo ateliê, mas depois foram entendendo que precisavam fazer escolhas, e que em um ateliê só poderiam ir oito ou nove alunos por vez. Conforme um ia terminando sua atividade, podia trocar com outro que já tinha terminado também no outro ateliê. No final da aula quase todos já tinham passado por pelo menos dois ateliês*”²⁵.

A professora, desde o início do trabalho com os *ateliês* se sentiu bastante a vontade, acreditando nessa sistemática de trabalho²⁶. Segundo ela, as crianças se adaptaram muito rápido a esse tipo de trabalho. A distribuição das crianças entre os diferentes *ateliês* acontecia de maneira bastante tranqüila, sem muitos conflitos. Nas primeiras vezes, quando era uma novidade para o grupo esse tipo de trabalho, alguns queriam participar sempre de um mesmo *ateliê*, seja por gosto, seja por quererem estar junto a outros companheiros que já haviam escolhido aquele *ateliê*. Isso foi se resolvendo, no entanto, com as intervenções da professora, que sempre alertava para a importância de todos participarem de todos os *ateliês*. Logo, conhecendo todos os *ateliês*, as crianças se acostumaram a fazer escolhas pertinentes e diferenciadas, de modo que era garantida a participação equilibrada de todos em todos os *ateliês*, ou seja, a realização das atividades de diferentes disciplinas.

A técnica de trabalho por *ateliês*, como demonstrado pela pesquisa, possibilita à criança fazer escolhas (ela escolhe em qual *ateliê* trabalhar num determinado momento) e assim realizar seu trabalho de maneira mais livre, afinal, não se trata de um trabalho imposto. Fazer escolhas, e assumir as responsabilidades delas advindas é, segundo a proposta freinetiana, um meio de se desenvolver na criança o senso de responsabilidade, papel que cabe ao professor, segundo Freinet (SAMPAIO, 1989, p. 64). Um outro aspecto positivo dessa técnica freinetiana é a possibilidade que as crianças têm de desenvolverem sua autonomia ao realizarem seus “tateamentos ou tentativas experimentais”. O professor é um mediador do trabalho, visita cada *ateliê*, atende ao chamado das crianças individualmente, mas de tempos em tempos. Enquanto o

²⁵ Esta é a transcrição de um trecho da fala da professora da turma Estrela Cadente, em reunião realizada junto ao Grupo Freinet de Bauru, em 05/04/2005.

²⁶ É importante ressaltar que esta não era a primeira experiência desta professora com a Pedagogia Freinet. Já há alguns anos ela vem estudando e se envolvendo com o trabalho pedagógico a partir das propostas freinetianas, contando sempre com a colaboração da diretora e da atual coordenadora pedagógica da escola, que já trabalham com essa proposta há mais tempo.

professor atende a uma criança, todas as demais estão tentando resolver seus problemas (compreender o enunciado das atividades e realizá-las) de maneira autônoma. Isso leva a confrontos, refutações e confirmações de hipóteses que as crianças têm sobre a escrita, estão aprendendo a ler e a escrever a partir de leitura e escrita de situações em que essas habilidades se fazem efetivamente necessárias. Daí a importância do trabalho por *ateliês* para a aprendizagem da leitura e da escrita.

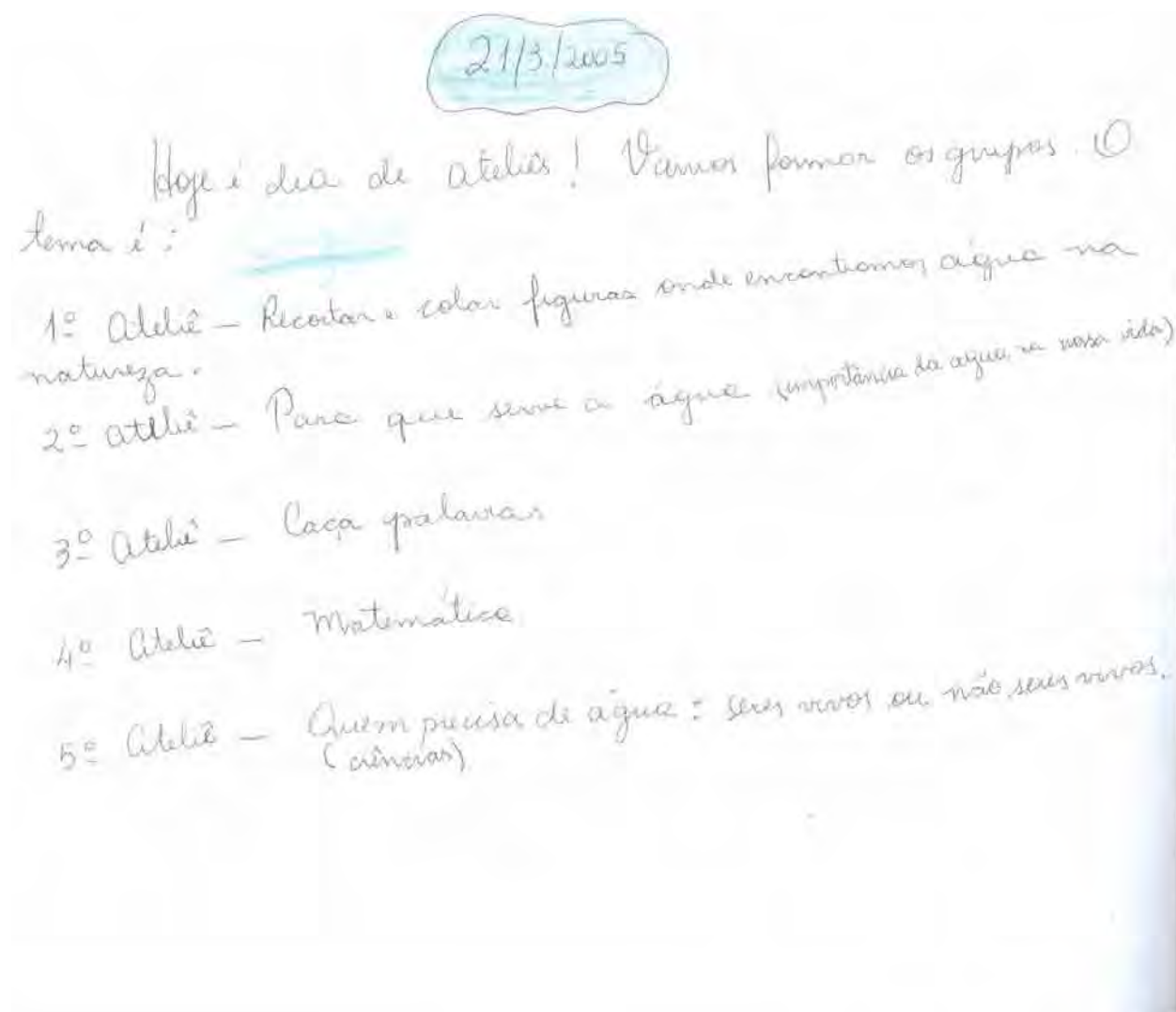


Figura 12 Registro feito pela professora da turma Estrela Cadente, no *livro da vida*, sobre os *ateliês* trabalhados em 21/03/2005.

3.2.2.4 As fichas de atividades

As *fichas de atividades* são folhas contendo atividades de cada disciplina, e no caso da 1ª série do Ensino Fundamental, as fichas são de Português e Matemática. São fichas confeccionadas, normalmente, em papel cartolina ou papel cartão, revestidas de papel transparente, para que tenham maior resistência e durabilidade. Cada criança trabalha com uma ficha no *ateliê* correspondente à atividade nela contida. Por exemplo, no *ateliê* de Matemática as crianças estarão todas com fichas contendo atividades de Matemática. Se necessário, as crianças solicitam o auxílio da professora, mas entre as próprias crianças é que ocorre a maior parte das trocas durante as atividades, enquanto o professor percorre pela sala, passando pelos *ateliês*.

As *fichas de atividades* (assim como os *ateliês*) foram trabalhadas por um pequeno período pela turma *Estrela Brilhante*, o que impediu a constatação de resultados expressivos com o uso dessa técnica.

Já a turma *Estrela Cadente* trabalhou com *fichas de atividades* durante todo o período da pesquisa. Considerando que minha preocupação era com a leitura e a escrita, minhas observações e considerações se restringiram ao *ateliê* de Português. Embora a turma tenha trabalhado ainda com os *ateliês* de Matemática, de Jogos e de Artes, só no de Português havia o trabalho de produção escrita. A dinâmica de trabalho era a seguinte: os alunos recebiam fichas contendo atividades que deveriam ser realizadas no caderno. Cada aluno recebia uma ficha diferente, dentro do mesmo *ateliê*, devendo realizar a atividade nela proposta. Sempre que necessário o professor era solicitado e atendia, assim, de maneira individual aos alunos. Como as crianças estavam em processo de apropriação do sistema da escrita, às vezes tinham dificuldades em descobrir o que estava sendo solicitado na ficha, ou seja, o enunciado da atividade. Para resolver o problema, as crianças sempre buscavam o auxílio de alguns alunos que já sabiam um pouco mais do sistema da escrita e assim, juntos, descobriam o que fazer. A professora, quando solicitada, sempre desafiava as crianças a descobrirem, por si mesmas, o que a atividade pedia, o que era sempre muito positivo. Depois de alguns dias trabalhando com as fichas, as crianças, mesmo aquelas que não sabiam ainda ler convencionalmente, acabavam lendo o enunciado da atividade por meio de pistas visuais, associações com atividades anteriormente desenvolvidas, bem como com o auxílio de outras crianças.

Algumas das atividades realizadas pelas crianças, contidas nas fichas de Português e Matemática, eram, respectivamente: olhar um desenho de algumas figuras e escrever-lhes os nomes; elaborar frases ou textos observando cenas; organizar frases ou pequenos textos que se encontravam fora de ordem, observando também alguma cena; escrever palavras no plural a partir do singular que era apresentado, seguindo um modelo também dado; escrever palavras em outro gênero (do masculino para o feminino ou vice-versa), também a partir de um modelo apresentado; e, escrever o numeral correspondente às quantidades apresentadas (por exemplo, eram apresentados cinco pirulitos e um quadradinho em branco, ao lado das figuras, onde a criança deveria escrever o numeral 5); efetuar pequenas operações de adição e subtração a partir de desenhos (era apresentado um quadro com os seguintes dizeres: TINHA/GANHEI/FICOU ou TINHA/PERDI/FICOU, e em cada coluna uma quantidade de desenhos (balas, brinquedos, figurinhas), então a criança, por meio de desenhos ou da representação do numeral, deveria efetuar as operações, resolvendo as situações-problema; identificar as figuras geométricas contidas nos desenhos (por exemplo, um chapéu de palhaço, e ao lado o que ele lembra, como alternativas, um cone e um quadrado, e a criança deveria desenhar em seu caderno e pintar somente a forma geométrica correta), da mesma maneira também com os sólidos (paralelepípedo, pirâmide, esfera).

As *fichas de atividades*, ligadas ao trabalho por *ateliês*, estão voltadas para o conceito de trabalho proposto por Freinet. Como dito anteriormente, sua metodologia de trabalho buscou conciliar o papel ativo das crianças com a garantia de seus interesses e necessidades. Isso pode ser visto no trabalho realizado com as *fichas de atividades*, na medida em que as crianças, mesmo não sabendo ainda ler e escrever convencionalmente, trabalham com as fichas a partir de pistas, por meio do tateamento experimental, contando ainda com a cooperação de outros elementos do grupo, para realizarem a atividade proposta. Portanto, não apenas o trabalho, mas ainda o tateamento experimental e a cooperação, todos elementos de grande importância na Pedagogia Freinet, são possíveis no trabalho que se realiza com as *fichas de atividades*, e isso ficou evidente na pesquisa.

3.2.2.5 A auto-avaliação

A *auto-avaliação*, outra técnica Freinet trabalhada pelas turmas, consta de uma atividade realizada diariamente, ao final da aula. Nesta técnica cada aluno tem a oportunidade de realizar uma auto-reflexão e avaliar como anda seu desenvolvimento, comportamento, seus avanços e retrocessos, sendo levado ainda a pensar em maneiras para melhorar seu rendimento e aprendizagem. Normalmente a *auto-avaliação* é realizada a partir de fichas que os alunos preenchem, respondendo a questões referentes ao processo de aprendizagem e ao comportamento do aluno em meio a esse processo (ver exemplo dessas fichas na figura 13).

Inicialmente, a *auto-avaliação*, realizada diariamente pela turma *Estrela Brilhante*, sempre no final da aula, durante a *roda da conversa* (também chamada de roda de avaliação ou roda final), acontecia de maneira pouco organizada. As crianças recebiam todos os dias sua ficha auto-avaliativa, e, à medida que a professora ia conduzindo uma conversa em tom de questionamento em torno do comportamento individual das crianças, cada uma delas ia atribuindo um conceito (em forma de figuras representativas: tratava-se de uma tabela onde se deveria preencher as lacunas dos dias conforme o símbolo considerado adequado. As figuras eram as seguintes: uma bomba, representando conceito péssimo; uma nuvem, um conceito que pode melhorar; uma estrela, um conceito ótimo.). Essa maneira de se realizar a *auto-avaliação* não foi positiva, na visão da professora, pois a maioria das crianças sempre atribuía um mesmo conceito ao seu comportamento, e, na hipótese de concordar que precisava melhorar, nada acontecia no dia seguinte para que a melhora acontecesse.

P: “Ricardo, o que você merece hoje? Pensa bem em tudo o que você fez durante a aula!”

A: “Eu mereço estrela.”

P: “Tem certeza? Você se comportou bem a aula inteira?”

A: “Ah, eu briguei com o Marcos, mas ele que começou!”

P: “Então o que você merece?”

A: “Eu mereço nuvem.”

P: “Nuvem? Quem briga, desobedece a professora, conversa a aula inteira merece nuvem?”

A: “Ta bom, mereço bomba.”

P: “E amanhã você não gostaria de melhorar, não gostaria de receber uma estrela?”

A: “Amanhã eu vou melhorar, amanhã eu vou ser estrela.”²⁷

No dia seguinte a professora aborda o mesmo aluno no momento da *auto-avaliação*. Ele havia apresentado o mesmo tipo de comportamento do dia anterior, agressivo com os colegas e indiferente às solicitações da professora.

P: “Você, Ricardo. Ontem foi bomba, e hoje, você melhorou? Você prometeu que ia melhorar, melhorou mesmo?”

A: “Melhorei, hoje eu sou estrela.(risos)”

P: “Tem certeza, você saiu da sala sem pedir, não fez lição, será que você merece estrela mesmo?”

A: “Não, eu mereço nuvem.”

P: “Será que é nuvem, pensa bem?”

A: “Não (risos). É bomba de novo. Mas amanhã eu vou melhorar, amanhã eu vou ser estrela.”

Durante todo o período em que a *auto-avaliação* foi realizada dessa maneira esse aluno se comportou assim. Todos os dias era levado pela professora e também pelos colegas a entender que merecia o pior conceito, devido a um comportamento indevido. Sempre prometia melhorar, mas no dia seguinte continuava o mesmo.

Considerando ineficaz, tentou-se a *auto-avaliação* de maneira diferente. A professora passou a fazer uma avaliação mais individualizada, questionando aluno por aluno e acompanhando o preenchimento de suas fichas. Embora discreta, foi observada uma mudança no comportamento das crianças a partir dessa maneira de *auto-avaliação*. A criança não era mais exposta ao grupo, cada um fazia, de fato, sua *auto-avaliação*, como mostra o exemplo a seguir:

P: “Bem turma, cada um vai fazer sua auto-avaliação agora. Pensem bem antes de colocar o que vocês merecem. Enquanto vocês preenchem suas fichas a professora vai andar pela sala, falando com cada um e olhando a *auto-avaliação* de cada um.”

A1: “Professora, hoje eu mereço nuvem, eu me comportei e fiz toda a lição.”

²⁷ Esta é a transcrição de um trecho das falas da professora e de alguns alunos, durante a realização da *auto-avaliação*, em 12/04/2005.

P: “Se você acha que merece, então coloque estrela.”

A2: “Eu mereço nuvem, mas amanhã eu vou ser estrela. Hoje eu fui só um pouco mau porque eu conversei e não deu tempo de fazer a lição inteira. Amanhã eu faço tudo, tá, professora?!”

P: “Muito bem, então amanhã não pode esquecer do que você tá me falando hoje, hein?!”²⁸

A turma *Estrela Cadente* realizava a *auto-avaliação* de outra maneira, por meio de um quadro afixado na sala de aula constantemente. Todos os dias a professora, ao final da aula, preenchia esse quadro com os alunos, a partir de suas reflexões e respostas, que também eram registradas em fichas individuais (ver figura 13). Eles atribuíam a si mesmos um conceito que mereciam receber naquele dia, conceito que se baseava, como na turma anterior, em fatores como disciplina, realização de atividades, cooperação mútua. Nessa turma a *auto-avaliação* pareceu surtir melhores resultados, pois a cada dia as crianças procuravam melhorar seu desempenho escolar para receber sempre bons conceitos no quadro da *auto-avaliação* exposto a todos na sala de aula. Segundo a professora da turma: “Ninguém queria ter um ‘raio’ (pior conceito) ali no quadro, afinal, todo mundo ia ver. E eles sabiam que para conseguir ‘coração’ (conceito mais alto) precisava se comportar bem, fazer toda a lição, fazer tudo certinho”. Com o passar do tempo, as próprias crianças, quando viam alguém se comportando mal, se referiam ao quadro da *auto-avaliação*, dizendo que naquele dia aquele aluno ia ser ‘raio’. Isso preocupava o aluno, que na maioria das vezes se retratava, pedia desculpas para a professora, melhorava mesmo.

A *auto-avaliação* propõe um momento de auto-reflexão para a criança, momento este que se dá de maneira coletiva ou individual. De qualquer maneira, o que realmente importa na *auto-avaliação* é a possibilidade de se reconhecer o que foi feito, bem como julgar a si mesmo, atribuindo um conceito, um valor ao que se realizou. Trata-se de possibilitar ao aluno um momento para rever e avaliar o que fez, ele mesmo, não o professor. Tal oportunidade leva a um olhar mais atento não apenas aos feitos já realizados, mas, sobretudo, aos momentos futuros.

²⁸ Esta é a transcrição de um trecho das falas da professora e de alguns alunos, durante a realização da *auto-avaliação*, em 02/05/2005.

NER - TURMA ESTRELA CADENTE
 AUTO-AVALIAÇÃO - MÊS:

NOME:

31					
30					
29					
28					
27					
26					
25					
24					
23					
22					
21					
20					
19					
18					
17					
16					
15					
14					
13					
12					
11					
10					
9					
8					
7					
6					
5					
4					
3					
2					
1					
DIA					
	ÓTIMO	BOM	MÉDIO	FRACO	FALTA

AUTO - AVALIAÇÃO

O QUE M

CUMPRI
 PARTICIP
 FIZ TODA
 A PROFE
 A PROFE

SEJA SIN
 RESPON

Figura 13 Ficha individual para a *auto-avaliação* diária da turma Estrela Cadente.

Na turma Estrela Cadente, a *auto-avaliação* tinha como perguntas norteadoras:

“O que mereci hoje?

Cumpri o contrato de convivência?

Participei da aula?

Fiz todas as atividades?

A professora chamou a minha atenção?

A professora elogiou o meu desempenho?”

E ainda, ao final, um lembrete: “Seja sincero e faça sua *auto-avaliação* com responsabilidade”.

3.2.2.6 As *regras* ou combinados

De acordo com Freinet, a indisciplina só ocorre quando não há uma ordem no trabalho da sala. A indisciplina, um dos maiores problemas enfrentados no ambiente das salas de aula, tem nas *regras* ou combinados uma alternativa bastante democrática de se estabelecer a ordem e a disciplina na sala. Democrática, porque o grupo todo participa da elaboração dessas *regras*, não sendo algo imposto pelo professor. Normalmente as *regras* correspondem a uma lista com sugestões combinadas do que se deve ou não fazer a fim de que se mantenha um convívio agradável entre os integrantes do grupo.

A turma *Estrela Brilhante* teve suas *regras* estabelecidas por uma das professoras que passou pela sala. Embora se referindo às *regras* sempre que algum conflito surgia na sala, a professora não viu como positiva essa técnica, pois os alunos pouco se apropriaram das *regras*.

Já a turma *Estrela Cadente* elaborou suas regras, que chamou de “contrato de convivência”, logo nos primeiros dias de aula e de maneira coletiva, a partir das falas dos próprios alunos. Isso foi muito positivo, pois na ocorrência de algum conflito, eram as próprias crianças que apontavam para o combinado que elas mesmas haviam elaborado e assim cobravam dos colegas um comportamento que fugia àquilo que havia sido estabelecido por eles.

Isso leva a compreender que os resultados dessa técnica são muito mais positivos quando as *regras* partem dos próprios alunos, e não a partir de uma imposição da professora. Quando todos participam da elaboração desses combinados, é bem mais fácil cobrar seu cumprimento. E não apenas nessa técnica, mas de maneira geral, quando todo o grupo está envolvido na elaboração das estratégias do trabalho em sala de aula, é muito mais produtivo e significativo para os alunos.

Mais uma vez a cooperação fica evidente como um importante aliado do processo de aprendizagem. Trata-se da cooperação anunciada por Freinet, que possibilita um ambiente produtivo e organizado, crítico e respeitoso, onde é possível a aprendizagem e a liberdade de expressão.

Sobre o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, as *regras* servem como mais um apoio em sala de aula. Para se referirem a alguma regra, as crianças precisam encontrá-la no painel. Isso as leva a ler em situação, mesmo antes de se apropriarem da escrita

convencional. Por meio de pistas e da ajuda de colegas mais experientes, vão reconhecendo frases, textos, palavras.

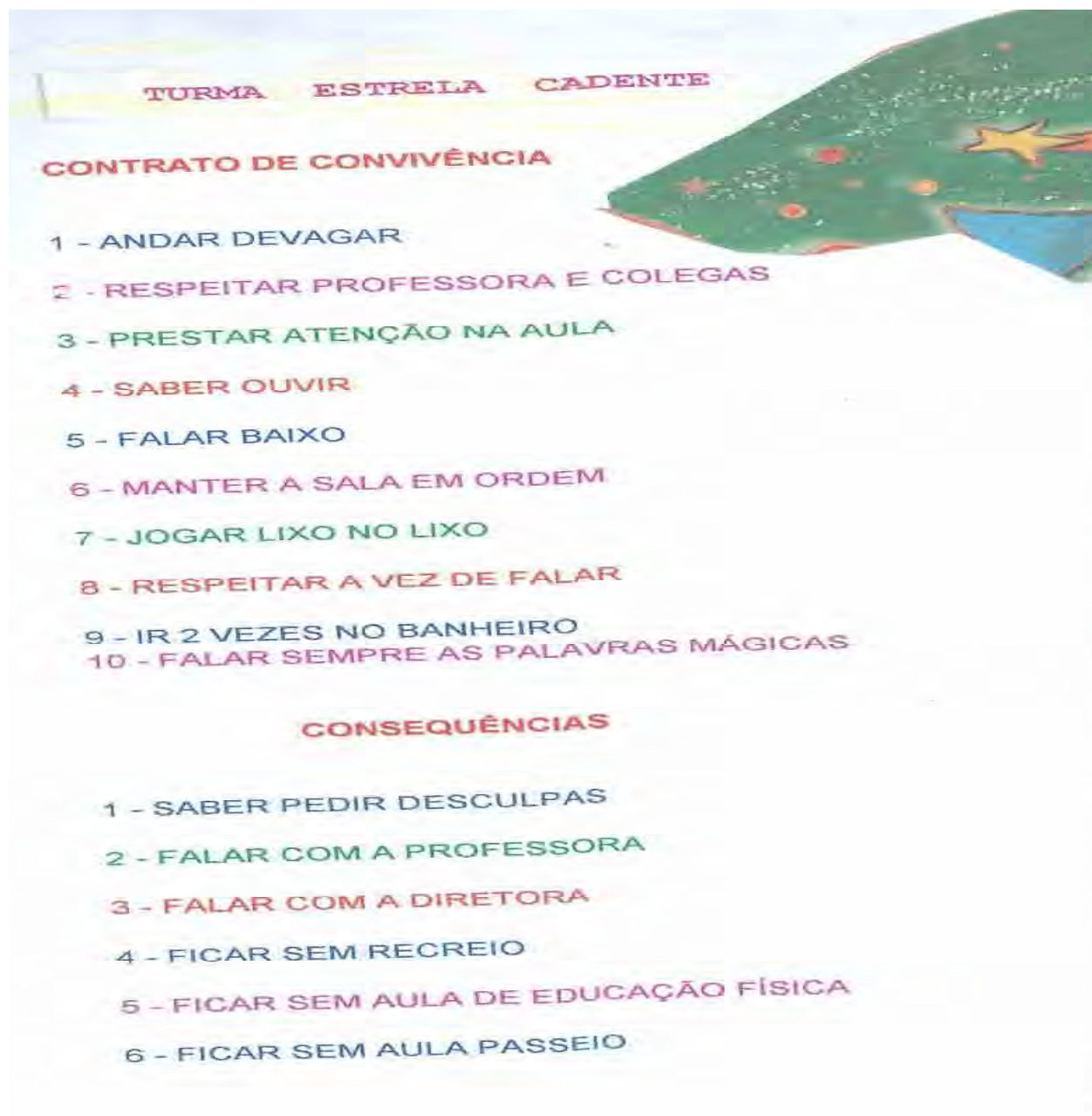


Figura 14 Contrato de convivência (ou combinados) elaborado pela turma Estrela Cadente.

4 CONCLUSÃO

As análises dos dados obtidos ao longo de toda a pesquisa indicam que a Pedagogia Freinet pode ser apontada como uma alternativa ao trabalho com a leitura e a escrita realizado com crianças em seu processo inicial de aprendizagem. Isso porque, tanto nas análises teóricas como nas observações da prática de trabalho com esta proposta, ficou evidente sua preocupação prioritária com a apropriação do sentido da escrita, em contraposição à simples aquisição do código, por meio da decifração. O que importa, em primeira instância, para a Pedagogia Freinet, no que se refere ao aprendizado da língua materna, é o sentido que ela tem, é a mensagem que ela traz.

Elementos como a cooperação, a afetividade, o trabalho da criança em um ambiente em que se sinta sujeito ativo e valorizado contribuem para um processo de aprendizado significativo no que tange aos interesses e necessidades do aluno, e tudo isso é possibilitado a partir da inserção das técnicas Freinet no trabalho pedagógico. Nesse sentido, as contribuições de maior expressividade evidenciadas a partir da pesquisa referem-se à maneira com que lida com a língua escrita, não como mero código de transcrição, mas como ferramenta de expressão do pensamento: na Pedagogia Freinet, são trabalhados textos, e não palavras ou frases soltas, sem sentido ou contextualização para a criança. Referem-se, ainda à maneira como lida com a criança, como sujeito que sabe e que aprende ao inserir-se no processo de aquisição desse sistema de representação que é a escrita. A essa criança é dada a oportunidade de apresentar tudo o que já sabe e, ao mesmo tempo, entrar em contato com outros conhecimentos que aprenderá. Isso de maneira respeitosa, ainda que com conflitos, mas sempre por meio de uma relação não-autoritária, com um saber compartilhado e não imposto, meramente transmitido do professor para o aluno. Todo esse trabalho é possibilitado por meio das técnicas freinetianas, ou seja, são elas que tornam possível todo o clima de respeito em sala de aula, bem como o uso da escrita com sentido e compreensão.

Quanto à importância da proposta freinetiana para a educação brasileira, ficou evidente que ela serve, sim, a essa realidade, já que contempla elementos como: a ausência de materiais de alto custo; a preocupação com a aprendizagem, especialmente da leitura e da escrita de maneira interessante e visando à formação de leitores e produtores de texto, e não de meros

decifreadores de um código; a postura não-autoritária do professor que, além de formar um grupo com seus alunos, tem a constante necessidade de compartilhar de seus saberes e experiências com seus colegas professores, o que enriquece seu trabalho e sua formação.

Ficou evidente, ainda, com a pesquisa, a necessidade de se realizar um trabalho contínuo, sem rupturas, ou seja, sem a troca de professor, bem como de metodologias pedagógicas, especialmente quando divergentes entre si. A ruptura no trabalho, seja pela troca de professor, seja pela mudança de metodologia, traz para a criança que está no início do processo escolar rupturas importantes. A estabilidade do grupo e a rotina de trabalho são elementos de grande importância para o processo de aprendizagem da língua nesse estágio da vida escolar.

A importância e pertinência da Pedagogia Freinet para o processo de aprendizagem da língua materna é evidenciada, sobretudo, por meio do trabalho com suas técnicas, entendidas como elementos mediadores do processo de aprendizagem. Não são ditas as regras, mas possibilitadas as mudanças de postura, de ritmo de trabalho, por meio das técnicas, como afirmado anteriormente.

Entretanto, faz-se necessário assinalar que o trabalho com a Pedagogia Freinet deve ser realizado no conjunto de suas técnicas, e não de maneira truncada ou descontextualizada. Isso porque as técnicas freinetianas estão ligadas entre si, como, por exemplo, a *roda da conversa* e o *livro da vida*, onde os registros, como apontam os dados da pesquisa, partem com grande frequência das discussões realizadas durante a *roda da conversa*. Isso possibilita a produção de uma escrita com sentido e bastante desafiadora para a criança em processo de aprendizagem, já que ela precisa produzir um texto escrito a partir da linguagem oral, ou seja, ela deve observar as diferenças existentes entre a oralidade e a escrita para realizar a atividade. E, como visto, as crianças são capazes, sim, de a realizar, e com êxito.

Duas outras técnicas bastante relacionadas entre si são os *ateliês* e as *fichas de atividades*, que, também como visto na pesquisa, fazem maior sentido e certamente possibilitam melhores resultados se trabalhados em conjunto. E ainda, como técnicas que caminham juntas e com especial interdependência, destaco a *roda da conversa* e a *auto-avaliação*. Ambas de grande importância no que se refere à expressão e comunicação das crianças junto ao coletivo, bem como à organização de seus pensamentos para o discurso oral, que posteriormente, no caso da *auto-avaliação* ou dos registros no *livro da vida*, podem ser transferidos e adaptados à linguagem escrita.

Também foi possível perceber que as crianças aprendem e se adaptam muito facilmente ao trabalho com as técnicas freinetianas, ainda que lhes seja, inicialmente, algo totalmente estranho. Isso ficou evidente, de maneira especial, quando se observou o trabalho em *ateliês*: ele foi realizado por um espaço de tempo bastante curto pela turma Estrela Brilhante e, ainda assim, trouxe conseqüências importantes, seja na questão da disciplina, seja na questão do envolvimento das crianças com as atividades por meio desta técnica.

Finalmente, destaco ainda como essencial para o trabalho pedagógico a possibilidade e acima de tudo a necessidade que a Pedagogia Freinet fomenta nas trocas de experiências entre os professores. É nesse momento que o professor expõe suas dúvidas, suas angústias, frustrações e também seus sucessos para, mutuamente, ajudar e ser ajudado pelos colegas. Isso, para a proposta freinetiana, não é sinônimo de fraqueza, mas antes, de responsabilidade para com o trabalho pedagógico que somente pode resultar em boa aprendizagem se compartilhado e atualizado constantemente, dependendo das exigências das situações. Isso leva a considerar, ainda, as diferenças e semelhanças existentes entre as diversas salas que trabalham com a Pedagogia Freinet. Diferenças quanto aos integrantes, que sendo indivíduos, sempre protagonizarão uma história diferente. Semelhanças quanto ao respeito mútuo e crescimento intelectual e pessoal, de maneira mais ampla, tendo em vista que todos são humanizados no sentido de se sentirem livres para expressar e comunicar seus pensamentos, produzindo conhecimento.

O trabalho com a Pedagogia Freinet pode ser, portanto, uma alternativa positiva para o processo de aprendizagem da língua materna, desde que todos os participantes do trabalho educativo se apropriem da proposta, acreditem em seus pilares e prossigam com sua atualização.

REFERÊNCIAS

ARENDDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. Tradução: Mauro W. Barbosa. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005. (Debates, 64).

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA PARA DIVULGAÇÃO, ESTUDOS E PESQUISAS DA PEDAGOGIA FREINET. *ABDEPP Freinet*. Disponível em: <<http://www.abdeppfreinet.com.br/>>. Acesso em: 12 out. 2004.

AUSUBEL, D.; NOVAK, J.; HANESIAN, H. *Psicologia Educacional*. Tradução de Eva Nick e outros. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BACLET, G. O movimento da escola moderna. Pedagogia Freinet. In: BACLET, G. et al. *A Pedagogia Freinet por aqueles que a praticam*. Tradução: José Gomes Felipe. São Paulo: Martins Fontes, 1976.

BAJARD, Élie. *Caminhos da escrita: espaços de aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: 1ª a 4ª série, Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997. v. 2.

CAMBI, F. *História da pedagogia*. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CAVALCANTE, M. Como criar uma escola acolhedora. *Nova Escola*, São Paulo, ano 20, n. 180, p. 52-57, mar. 2005.

COLL, C. *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed, 1994.

ELIAS, M. C. *Célestin Freinet: uma pedagogia de atividade e cooperação*. Petrópolis: Vozes, 1997. (Coleção Educação e Conhecimento).

_____. (Org.). *Pedagogia Freinet: teoria e prática*. São Paulo: Papirus, 1996.

FEREIRA, A. B. H. *Minidicionário da língua portuguesa*. 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

FERREIRA, G. M. (Org.). *Palavra de professor(a): tateios e reflexões na prática da Pedagogia Freinet*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1987.

FLEURI, R. M. *Tributo a Paulo Freire e Freinet*. Disponível em:
<<http://www.velho.sites.uol.br/fleuri.html>>. Acesso em: 15 nov. 2004.

FOUCAMBERT, J. *A leitura em questão*. Tradução por Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

_____. *A criança, o professor e a leitura*. Trad. Marleine Cohen e Carlos Mendes Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FREINET, C. *As técnicas Freinet da escola moderna*. 4. ed. Tradução por Silva Letra. Lisboa: Estampa, 1973.

_____. *O Método Natural I: a aprendizagem da língua*. Tradução de Franco de Sousa e Maria Antonieta Guerreiro. Lisboa: Editorial Estampa, 1977.

_____; SALENGROS, R. *Modernizar a Escola*. Tradução por Ana Barbosa. Lisboa: Dinalivros, 1977.

FREINET, E. *Nascimento de uma pedagogia popular: métodos Freinet*. Tradução de Rosalina Cruz. Lisboa: Editorial Estampa, 1978.

GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

HEINZ-JÜRGEN, I. *Vocabulário fundamental de pedagogia*. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1979. (Coleção Lexis).

HOFFMANN, J. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

JOLIBERT, J. et al. *Formando crianças leitoras*. Tradução: Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1994a. v. 1.

_____. *Formando crianças produtoras de textos*. Tradução: Walkiria M. F. Settineri, Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1994b. v. 2.

LEIF, J. *Vocabulário técnico e crítico da pedagogia e das ciências da educação*. Tradução do francês: L. de Almeida Campos. Lisboa: Editorial Notícias, 1976. (Coleção Pedagogia, 1).

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Novos Horizontes, 1978.

PÉREZ, F. C.; GARCIA, J. R. (Orgs.). *Ensinar ou aprender a ler e a escrever? Aspectos teóricos do processo de construção significativa, funcional e compartilhada do código escrito*. Tradução: Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SAMPAIO, R. M. W. F. *Freinet: evolução histórica e atualidades*. São Paulo: Scipione, 1989. (Série Pensamento e Ação no magistério).

SANTOS, M. L. *A expressão livre no aprendizado da língua portuguesa*. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2004. (Pensamento e Ação no Magistério)

SMITH, F. *Leitura significativa*. Tradução por Beatriz Affonso Neves. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SOARES, I. O. Educomunicação: um campo de mediações. *Comunicação & Educação*, São Paulo, n. 19, p. 12-24, set./dez. 2000.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

TEBEROSKY, A. *Psicopedagogia da linguagem escrita*. Petrópolis: Vozes, 2001.

TEBEROSKY, A.; CARDOSO, B. (Orgs.). *Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita*. Petrópolis: Vozes, 2000.

VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone : EDUSP, 1988.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

BARBIER, R. *A pesquisa-ação*. Tradução: Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2004. (Série Pesquisa em educação, 3).

DEMO, P. *Pesquisa participante: saber pensar e intervir juntos*. Brasília: Liber Livro, 2004. (Série Pesquisa em educação, 8).

FREINET, C. *A educação pelo trabalho*. Tradução de António Pescada. Lisboa: Editorial Presença, 1974. (Coleção Questões).

_____. *O Método Natural II: a aprendizagem do desenho*. Lisboa: Editorial Estampa, 1977.

_____. *O Método Natural III: a aprendizagem da escrita*. Lisboa: Editorial Estampa, 1977.

SILVA, A. L. R. da. *Teoria Histórico-Cultural e Pedagogia Freinet: considerações sobre a mediação entre teoria e prática no processo de aquisição da escrita*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação)– Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP.

APÊNDICES

APÊNDICE 1: PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO (DUAS 1^{as} SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL, “TURMA ESTRELA BRILHANTE E TURMA ESTRELA CADENTE”, DO NÚCLEO DE ENSINO RENOVADO – NER DE BAURU)

Leitura

(Observações relativas à professora)

Quais as atividades de leitura propostas pela professora?

Qual a frequência dessas atividades?

Como a professora conduz as atividades de leitura?

Como ela avalia o progresso das crianças em relação à leitura?

Qual é sua postura em relação às dificuldades, acertos e erros das crianças frente às atividades de leitura?

(Observações relativas aos alunos)

Qual a reação (ou reações) dos alunos ao serem informados das propostas de atividades de leitura feitas pela professora?

Qual é a postura dos alunos durante a realização dessas atividades?

Há interesse, por parte dos alunos, em realizar atividades de leituras além dos momentos propostos pela professora?

Escrita

(Observações relativas à professora)

Quais as atividades de escrita propostas pela professora?

Qual a frequência dessas atividades?

Como a professora conduz as atividades de escrita?

Como ela avalia o progresso das crianças em relação à escrita?

Qual é sua postura em relação às dificuldades, acertos e erros das crianças frente às atividades de escrita?

(Observações relativas aos alunos)

Qual a reação (ou reações) dos alunos ao serem informados das propostas de atividades de escrita feitas pela professora?

Qual é a postura dos alunos durante a realização dessas atividades?

Há interesse, por parte dos alunos, em realizar atividades de escrita além dos momentos propostos pela professora?

APÊNDICE 2: INVARIANTES PEDAGÓGICAS**CÉLESTIN FREINET**

1. *A criança é da mesma natureza que o adulto.*
2. *Ser maior não significa necessariamente estar acima dos outros.*
3. *O comportamento escolar de uma criança depende do seu estado fisiológico, orgânico e constitucional.*
4. *A criança e o adulto não gostam de imposições autoritárias.*
5. *A criança e o adulto não gostam de uma disciplina rígida, quando isto significa obedecer passivamente uma ordem externa.*
6. *Ninguém gosta de fazer determinado trabalho por coerção, mesmo que em particular, ele não o desagrade. Toda atitude imposta é paralisante.*
7. *Todos gostam de escolher o seu trabalho mesmo que essa escolha não seja a mais vantajosa.*
8. *Ninguém gosta de trabalhar sem objetivo, atuar como máquina, sujeitando-se a rotinas nas quais não participa.*
9. *É fundamental a motivação para o trabalho.*
10. *É preciso abolir a escolástica.*
 - 10-a. *Todos querem ser vem-sucedidos.*
 - 10-b. *Não é o jogo que é natural na criança, mas sim o trabalho.*

11. *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.*
12. *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.*
13. *As aquisições não são obtidas pelo estudo de regras e leis, como às vezes se crê, mas sim pela experiência. Estudar primeiro regras e leis é colocar o carro na frente dos bois.*
14. *A inteligência não é uma faculdade específica, que funciona como um circuito fechado, independente dos demais elementos vitais do indivíduo, como ensina a escolástica.*
15. *A escola cultiva apenas uma forma abstrata de inteligência, que atua fora da realidade fica fixada na memória por meio de palavras e idéias.*
16. *A criança não gosta de receber lições autoritárias.*
17. *A criança não se cansa de um trabalho funcional, ou seja, que atende aos rumos de sua vida.*
18. *A criança e o adulto não gostam de ser controlados e receber sanções. Isso caracteriza uma ofensa à dignidade humana, sobretudo se exercida publicamente.*
19. *As notas e classificações constituem sempre um erro.*
20. *Fale o menos possível.*
21. *A criança não gosta de sujeitar-se a um trabalho em rebanho. Ela prefere o trabalho individual ou de equipe numa comunidade cooperativa.*

22. *A ordem e a disciplina são necessárias na aula.*
23. *Os castigos são sempre um erro. São humilhantes, não conduzem ao fim desejado e não passam de paliativo.*
24. *A nova vida da escola supõe a cooperação escolar, isto é, a gestão da vida pelo trabalho escolar pelos que a praticam, incluindo o educador.*
25. *A sobrecarga das classes constitui sempre um erro pedagógico.*
26. *A concepção atual das grandes escolas conduz professores e alunos ao anonimato, o que é sempre um erro e cria barreiras.*
27. *A democracia de amanhã prepara-se pela democracia na escola. Um regime autoritário na escola não seria capaz de formar cidadãos democratas.*
28. *Uma das primeiras condições de renovação da escola é o respeito à criança e, por sua vez, a criança ter respeito aos seus professores; só assim é possível educar dentro da dignidade.*
29. *A reação social e política, que manifesta uma reação pedagógica, é uma oposição com o qual temos que contar, sem que se possa evita-la ou modifica-la.*
30. *É preciso ter esperança otimista na vida.*

ANEXOS

ANEXO 1: SEQÜÊNCIA DE AULA ELABORADA PELA COORDENADORA PEDAGÓGICA DO NER E ENTREGUE A TODOS OS PROFESSORES DA ESCOLA

- Organização da sala (alunos/ professores);
- Hora da conversa – círculo (falar um por vez, respeitando a sua vez);
- Livro da vida – leitura do dia anterior, comentários e correção do mesmo;
- Coletiva ou ateliês;
- Usar crachá (ateliê) ou outras técnicas, determinando o número de alunos por ateliê;
- Determinar o tempo e duração de cada ateliê ou o trabalho que deverá ser feito no dia;
- Durante a conversa falar sobre os trabalhos de aula e como será realizado – informar fonte de pesquisa;
- Plano de Trabalho (individual ou coletivo);
- Cooperativa de classe (cada turma com o professor coordenador) conforme combinado Plano de Trabalho;
- Auto-avaliação – (o aluno durante as aulas vai observar os critérios para a auto-avaliação procurando cumpri-los diariamente);
- Ajudante do dia – arrumar a sala.

AVALIAÇÃO

- Respeito
- Organização
- Cooperação
- Produtividade
- Assiduidade

CONVERSA LIVRE

É a primeira atividade de todos os dias.

A conversa compreende dois aspectos:

- 1- o aspecto “acontecimentos pessoais”, que muitas vezes ocupa a maior parte do tempo (momento importante que permite a cada criança e a professora exprimirem livremente seus pensamentos, seus desejos, seus sentimentos, falarem dos acontecimentos de suas vidas em casa ou na escola);
- 2- aspecto “atualidades”, durante o qual a professora ajuda a organizar as informações que recebe.

“É importante prever um canto onde a classe inteira possa se reunir para as conversas livres da chegada, para as trocas de experiências, para ouvir uma história, cantar uma música... enfim para se sentirem bem todos juntos”.

DICAS:

- canto confortável (tapete, almofada);
- longe da porta de entrada para que não haja muita perturbação.

OBSERVAÇÕES:

- **É um momento importante na relação afetiva entre a professora e as crianças e das crianças entre si;**
- Tomar consciência de alguns fatos da vida;
- Fonte de informação para surgimento (desvendamento) de projetos das crianças;
- Tomada de decisão quanto à organização da classe: decidir quanto às diversas atividades coletivas a serem realizadas, etc. Ex.: preparar um passeio, festejar um aniversário, produzir o jornal coletivo...
- Cada criança fala na sua vez.

PAPEL DA PROFESSORA:

- Permite à criança o espaço para sua manifestação e sentimentos (positivos e negativos);
- Evita emitir um julgamento;
- Respeita as crianças que não querem falar;
- Incentiva os mais tímidos a falar;

- Organiza a “roda da conversa”;
- Utiliza os combinados (a criança que está com a palavra segura um objeto na mão, quando termina passa-o para a outra que quer falar);
- Em algumas turmas os professores anotam o que as crianças contaram durante esse encontro e transcrevem no livro da vida.

“OS ATELIÊS”

Como começar?

- **Partir do local e do material disponível;**
- **Começar com os “ateliês ou ateliê” com os quais já se tem alguma afinidade ou competência;**
- **Iniciar com dois ou três e aumentar progressivamente;**
- **Não se lançar em muitas atividades novas ao mesmo tempo;**
- **Não desanimar; o que não foi bom num dia será melhor no dia seguinte;**
- **Encontrar outros (as) professores (as) que trabalham da mesma maneira para:**
 - a) **não se sentir isolada;**
 - b) **sentir-se apoiada;**
 - c) **poder falar de suas dificuldades, de seus sucessos...**

“REGRAS NOS ATELIÊS”

- **Cada “ateliê” possui suas regras próprias. Ex.: não se pinta sem uma proteção para a roupa. Número de fichas estabelecido previamente;**
- Estabelecer os ateliês, explicando seu funcionamento e suas regras;
- Cada aluno deverá ter seu crachá para a hora da escolha do ateliê que irá trabalhar no dia;
- Delimitar um tempo ou combinar quais são os critérios que cada criança deve cumprir para mudar de ateliê;
- Combinar com a classe o número de vagas de cada ateliê, uma vez ocupadas as vagas, escolher outro;
- Em turmas maiores os próprios ajudantes do dia serão os organizadores desse processo de escolha.

“ATELIÊ DE DESENHO”

MATERIAL – (PREVER ANTECIPADAMENTE)

- folhas ou caderno de desenho
- canetas hidrocor – cores diversas
- apontador de lápis
- giz de cera
- lápis de cor

Papel e atitude da professora frente a esse ateliê:

- deixar a criança desenhar livremente;
- quando a criança quiser, escrever sua mensagem no desenho (crianças que ainda não sabem escrever); neste caso, a criança pode copiá-la inteira ou em parte.

“A criança poderá socializar com os companheiros seu desenho ou suas construções diárias”.

OBSERVAÇÕES SOBRE O ATELIÊ DE DESENHO

O DESENHO É UM MEIO DE EXPRESSÃO MUITO IMPORTANTE.

É um modo de expressão natural, ao qual todas as crianças são sensíveis, e elas empregam espontaneamente a arte de desenhar.

É absolutamente necessário deixar as crianças desenharem livremente, com uma certa frequência possível, em papéis variados e das formas mais variadas.

ANEXO 2: TEXTO COLETIVO – “DEVEMOS SER AMIGOS”

ERA UMA VEZ UM TUBARÃO, UMA BALEIA E UM JACARÉ (DANI). UM QUERIA SER MAIS FORTE DO QUE O OUTRO (JEAN).

O JACARÉ FALAVA:

- EU SOU O MAIS FORTE. (VÍTOR)

A BALEIA FALAVA:

- EU SOU O MAMÍFERO MAIOR. (CAROL)

O TUBARÃO FALOU:

- EU SOU O MAIS FORTE DO MAR. (MATHEUS AUGUSTO)

O TUBARÃO QUERIA SE (SER) O REI E PROPÔS UMA LUTA COM A BALEIA E O JACARÉ. (DANI E WILLIAN)

ELES BRIGARAM E A BALEIA GANHOU. (TODOS). MAS ELES FICARAM TRISTES PORQUE NÃO TINHAM COM QUEM BRINCAR. (RAFA).

ENTÃO, RESOLVERAM PEDIR DESCULPAS E BRINCAR TODOS OS DIAS. (TODOS)

PERCEBERAM ASSIM, QUE DEVEMOS SER AMIGOS. (TODOS)