

Adriana Pastorello Buim Arena
Valéria Aparecida Dias Lacerda de Resende
(Organizadoras)

DIÁLOGOS COM A PEDAGOGIA FREINET: fundamentos e práticas em movimento



Diálogos com a Pedagogia Freinet: fundamentos e práticas em movimento

**Adriana Pastorello Buim Arena
Valéria Aparecida Dias Lacerda de Resende
(Organizadoras)**

**Diálogos com a Pedagogia Freinet:
fundamentos e práticas em movimento**

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Adriana Pastorello Buim Arena; Valéria Aparecida Dias Lacerda de Resende [Orgs.]

Diálogos com a Pedagogia Freinet: fundamentos e práticas em movimento. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 307p. 14 x 21 cm.

**ISBN: 978-65-5869-865-4 [Impresso]
978-65-5869-866-1 [Digital]**

1. Celéstian Freinet. 2. Pedagogia Freinet. 3. Epistemologia Freinet. 4. Metodologias Freinet. I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Design

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee e Joseildo Henrique Conceição

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/ Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2022

“A palavra é uma porção de nós próprios, e a mais nobre, que lançamos para frente, ou para cima, para procurar um ponto de apoio como ressonância”.

(Freinet, Método Natural III, 1977, p. 164)

Sumário

Apresentação	9
<i>Adriana Pastorello Buim Arena</i>	
<i>Valéria Aparecida Dias Lacerda de Resende</i>	
A escola moderna de Freinet	13
<i>Valéria Aparecida Dias Lacerda de Resende</i>	
As técnicas freinetianas: a livre expressão e as possibilidades de trabalho com a escrita	31
<i>Fernanda Duarte Araújo Silva</i>	
A organização espacial de uma sala Freinet: o antes e o agora	55
<i>Lucianna Magri Melo Munhoz</i>	
Da mão ao pensamento: o desenho como expressão gráfica da vida	83
<i>Valéria Aparecida Dias Lacerda de Resende</i>	
O jornal mural, reunião de cooperativa e caderno de registro	115
<i>Cinthia Vieira Brum Lima</i>	
Imprensa escolar, correção e correspondência interescolar	137
<i>Adriana Pastorello Buim Arena</i>	
Texto livre e a livre expressão	171
<i>Ana Flávia Valente Teixeira Buscariolo</i>	

A livre expressão na linguagem escrita: um ateliê de escrita autobiográfica <i>Márcia Martins de Oliveira Abreu</i>	197
Ateliês, plano individual de trabalho e autocorreção <i>Pollyanna Garcia Geraldo Fecchi</i>	239
Biblioteca de trabalho e fichário escolar: usos e possibilidades na escola <i>Raquel Pereira Soares</i>	263
Posfácio <i>Joelma Reis Correia</i> <i>Edith Maria Batista Ferreira</i>	299

Apresentação

No movimento de pesquisas e de estudos ocorridos no contexto do projeto trienal *Pedagogia Freinet: os princípios da escola moderna para o ensino do século XXI*, o grupo *Lecturi* dá os contornos finais às palavras de professoras - que na luta diária por abrir as portas da sala de aula para a vida, buscam uma escola melhor para as crianças - e publica, com entusiasmo, o segundo livro decorrente desse desejo latente de transformar a educação e a sociedade com os homens de amanhã.

Diálogos com a pedagogia Freinet: fundamentos e práticas em movimento tem como objetivo apresentar algumas propostas pedagógicas que se realizaram em salas de aula brasileiras à luz das técnicas de trabalho que Freinet utilizou em sua sala de aula, no contexto francês. Como lanterna que guiará o foco da leitura, faz-se necessário retomar o conceito de método natural e o de técnicas de trabalho pedagógico.

Primeiramente, é preciso destacar alguns preconceitos e usos que academicamente foram criados em relação ao termo *técnica*, que revelam modelos e concepções epistemológicas de ciência e que repercutem no campo educacional. Por um lado, há um entendimento que a técnica e seu emprego são quase como um vírus da Covid-19 que precisa ser evitado a todo custo, pois o uso da palavra pode ser mal compreendido e sua materialidade taxada de práticas tecnicistas, que mantem o fazer pedagógico circunstanciado a um executar sem reflexão, bem adestrado e administrado. Para distanciar-se desse contágio, muitos professores assumem posturas espontaneístas e assistemáticas, negando a reflexão contínua do fazer pedagógico.

Um segundo modo de entender a técnica é por meio de seu uso ‘puro’, eficiente, eficaz e competente frente à matéria prima que recebemos – a criança – para transformar em produto manufaturado de primeira qualidade para o sistema neoliberal que organiza a distribuição da riqueza no mundo. Esse entendimento é respaldado pela epistemologia da prática e pelo discurso que a teoria é apenas um discurso, distante da realidade.

Assim, muitos de nós temos medo e evitamos usar a palavra técnica para que o relato de nossa práxis não seja entendido como um grosseiro conjunto de procedimentos a ser seguido, sem qualquer alteração. Seguramente, a palavra técnica empregada neste livro não está nessa esfera de compreensão e avisamos que será usada assim como a concebia Freinet, ou seja, as técnicas, os princípios e os instrumentos são solidários, indissociáveis e relacionados dialeticamente, o que implica dizer que não há prática neutra, espontaneísta, e sim, um trabalho forjado no materialismo escolar e na luta vivida cotidianamente em cada sala de aula das autoras.

Compreendemos que método e técnica são conceitos diferentes tanto na pedagogia Freinet como fora dela. O termo *método natural* foi utilizado por Freinet para fazer oposição a todos os *métodos tradicionais* de sua época. Para melhor recuperação do conceito, indicamos a leitura do capítulo *Freinet e o método natural: da simplificação conceitual ao entendimento epistemológico* publicado no livro *Por uma pedagogia Freinet: bases epistemológicas e metodológicas*. Por hora, ficamos com a redução da explicação: o método natural é um conjunto de princípios filosóficos, psicológicos e pedagógicos que rege toda e qualquer ação pedagógica.

É preciso conhecer o pensamento de Freinet, para entender que o método natural não é uma receita de passo a passo, que o professor pode aplicar em qualquer lugar da

mesma forma, mas princípios teórico-metodológicos para a educação. Portanto, utilizaremos a palavra técnica no estreito laço com os princípios do método natural: ela é a via de materialização dos princípios proclamados pelo método natural, é a manifestação concreta – material - de um pensamento – imaterial - que ganha forma e vida com o trabalho. É pela técnica que se pode chegar à operacionalização das ideias defendidas no complexo método natural. As técnicas também não têm uma receita rígida, porque os meios de produção mudam ao longo do tempo, então, o que nos permite, assim como fez Freinet de também chamá-las de instrumentos. Tomemos como exemplo a técnica – ou o instrumento - texto livre. Ele não tem que ser produzido obrigatoriamente no papel com a periodicidade inflexível de todos os dias da semana, mas pode ser acordado com o grupo-classe a quantidade de vezes que ele entrará em roda ao longo de uma semana ou uma quinzena, o suporte, ou melhor, em quais suportes ele será inscrito. O que não muda é sua natureza a serviço dos princípios do método natural: o instrumento ou técnica *texto livre* é o espaço da vez e da voz da criança e é com a necessidade de produzir na linguagem escrita seus enunciados que ela vai aprender a escrever sem os manuais didáticos tradicionais.

Essa breve explicação tem como propósito explicitar que a técnica freinetiana está encharcada e é movida por seus princípios. E aqui, neste livro, as técnicas precisam ser entendidas nesse contexto, porque foi nele que os relatos se construíram.

Em cada capítulo encontraremos o uso de técnicas freinetianas adaptadas ao tempo e ao espaço em que foram utilizadas na busca constante de cada autora de restituir à educação seu lugar na Vida para minimizar os problemas de desigualdades e de injustiças que atravessam a história da educação pública brasileira.

Esperamos que você, caro leitor, encontre neste livro, uma possibilidade de diálogo e inspiração para reencontrar as linhas do compromisso ético e político da nossa profissão docente.

Adriana Pastorello Buim Arena
Valéria Aparecida Dias Lacerda de Resende
Líderes do grupo Lecturi

A ESCOLA MODERNA DE FREINET

Valéria Aparecida Dias Lacerda de Resende

Introdução

Temos de fazer nascer o futuro no seio do presente e do passado, o que implica, não um espetacular apelo à novidade, mas prudência, método, eficiência e uma grande humanidade
(Freinet, 1977, p. 10)

Estamos vivendo alguns assombros históricos difíceis de narrar e de acreditar por se aproximarem de fatos recentes do passado, tais como: a pandemia da Covid-19 de alcance mundial que se assemelha a gripe espanhola (1918-1921) no que tange ao agente causador – um vírus, com um impacto devastador de milhões de mortes e de pessoas infectadas, que evidencia injustiças e desigualdades econômicas, educacionais e sanitárias entre os países do mundo. E a efetivação em 24 de fevereiro de 2022 de confronto bélico, político, econômico e social entre Rússia e a Ucrânia, que traz a ameaça de uma 3ª guerra mundial para o nosso cotidiano e nos faz lembrar as atrocidades de tantas outras invasões bélicas e guerras civis nos países do Oriente com apoio de países do Ocidente, além da 1ª e 2ª guerras mundiais.

Neste contexto, o Brasil para além da pandemia, atravessa um dos períodos de maior obscurantismo político, econômico e cultural que remete aos anos mais cruéis da ditadura civil- militar (1964-1985), com enormes retrocessos sociais em diversas áreas, dentre elas, no campo da educação que vão desde escola sem partido,

militarização das escolas públicas, implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em todos os níveis, articulada com uma versão do programa nacional do livro didático extremamente anticientífica e conservadora juntamente com programas instrucionais e diretivos de formação de professores nos âmbitos municipal, estadual e federal, além de uma política nacional voltada para alfabetização balizada no método fônico, marcando profundamente a já tão precária educação pública de milhões de crianças e jovens do país.

Assim, para se pensar em ‘fazer o futuro no seio do presente e do passado’ no que tange à educação, busco compreender esses acontecimentos do nosso tempo presente que tendem a banalizar e naturalizar o mal, a injustiça, as desigualdades e a opressão e volto o olhar para o passado a partir da Escola Moderna de um dos maiores educadores - professor Célestin Freinet (1896 -1966) – que viveu os horrores e inúmeras injustiças da História do século XX, para balizar os desafios da educação do povo e dizer da pertinência e atualidade da Pedagogia Freinet como uma das mais sólidas propostas de educação popular, com princípios libertários, democráticos e igualitários e que o nosso caminho se faz nas contradições do tempo e que *não estamos sós* (Freinet, E. 1978, p. 55) na resistência por uma outra escola, para uma outra educação.

A diversidade histórica de Freinet começou com 1ª guerra mundial (1914-1918), na qual lutou e foi gravemente ferido, sofreu as barbaridades da prisão em campo de concentração da 2ª guerra mundial (1939-1945), assistiu e vivenciou o recrudescimento dos movimentos progressistas e ascensão de forças políticas autoritárias, mas tudo isso não impossibilitou que sistematizasse uma das práticas político-pedagógicas mais revolucionárias e radicais que tivemos nos últimos tempos, que representa uma síntese de superação

das contradições sociais e uma possibilidade sempre viva, crítica e atual de uma educação emancipatória.

Podemos dizer que ao longo da construção da sua proposta pedagógica, Freinet foi capaz de demonstrar que a despeito dessas ‘migalhas’ e misérias da História, com suas marcas de sofrimento e atrocidades, é possível lutar por pão, rosas, arte, cultura, tecnologia, conhecimento, bem como por condições dignas de vida e de trabalho, por meio do engajamento e militância política, cooperação, estudos, debates, experimentações, muito trabalho, sonhos e utopia de um mundo melhor e fundamentalmente exercer uma prática pedagógica comprometida com a Vida, com as crianças e com os jovens da classe trabalhadora e com a democratização do mundo e do ensino.

Para isto, Freinet convoca os educadores que “[...], como eu, são oriundos da massa trabalhadora da qual não quiseram desertar e que devem resolver, de um modo ou de outro, as contradições inseridas no grande problema da educação em seus aspectos intelectuais, sociais e humanos num meio que pode ser revisto” (Freinet, 1998, p. 30).

Neste cenário, apresento alguns apontamentos sobre a escola moderna freinetiana com o objetivo de situar de forma breve sua história e demonstrar o dinamismo do movimento cooperativo da pedagogia Freinet na atualidade e, por conseguinte, provocar o interesse e a curiosidade de cada professor de ampliar o entendimento acerca desse movimento internacional da escola moderna e da Pedagogia Freinet para balizar uma atuação pedagógica coerente e voltada efetivamente para a construção de uma escola popular e banhar-se de esperanças e camaradagens nos encontros entre professores que têm a certeza na frente e a história na mão.

Na expectativa de cumprir esse propósito, o presente capítulo propõe uma breve reflexão desde a educação escolástica à Escola Moderna de Freinet e os movimentos

cooperativos de professores da Pedagogia Freinet. Também, ao longo do texto defendendo a ideia de que temos e devemos compreender o passado em movimento para iluminar o presente e construir com prudência uma escola do futuro de forma crítica e responsável.

Da educação escolástica à Escola Moderna de Freinet

Em face dos abalos profundos decorrentes da 1ª guerra mundial e da emergência de uma nova época anunciada por ideais anarquistas, revolucionários, marxistas, escolanovistas, libertários e tantos outros que circulavam em diversas partes do mundo, muitos militantes conscientes da necessidade de mudanças lutaram por uma nova pedagogia que se distanciava frontalmente da educação escolástica, presente nas escolas da época e na qual Freinet começou sua docência, e constatou que esse modelo educacional “já não prepara para a vida, não está voltada nem para o futuro, nem mesmo para o presente” (Freinet, 2001, p. 3).

Desse modo, Freinet, ao longo de sua vasta obra e militância pedagógica, insurgiu-se contra essa educação escolástica que insistia num passado caduco, com suas normas educacionais rígidas, seus manuais escolares descontextualizados e desinteressantes, sua avaliação do controle, sua escassez e pobreza de equipamentos e instalações escolares e a luta ensurdecidora para manter o silêncio, a atenção, a obediência, a ordem e a passividade das crianças bem como a reprodução de formas e ideias preestabelecidas de apresentar e conceber o conhecimento como estático, reificado e preexistente ao ato pedagógico.

Segundo Oliveira (1998, p. 49), Freinet chama de ‘pedagogia escolástica’ da escola tradicional

uma pedagogia que mais do que ignorar, rejeita os interesses da criança, uma pedagogia da abstração, da memorização estéril e desprovida de sentido. Inúmeros são os escritos onde Freinet denuncia este lento massacre que, aos poucos, faz de uma criança, viva, esperta e curiosa um ser entediado e, na melhor das hipóteses, um ser conformado em passar horas e horas, durante dias a fio, a maior parte de sua vida, estudando, como se diz ‘para mais tarde’, ou, na realidade, como denuncia Freinet, para passar na prova, para aprender a obedecer, sem discutir, ordens absurdas, para conformar-se ao seu futuro papel subordinado na sociedade.

De acordo com Élise Freinet (1978), as tentativas de Freinet de ministrar aulas à maneira tradicional, exigia um esforço descomunal para conter as crianças e com baixos resultados frente aos objetivos pretendidos. Para ele, reformas superficiais nesse modelo não conseguiriam alterar as concepções arcaicas da educação escolástica.

Segundo Freinet “é a própria orientação da escola que tem de mudar: queremos, como objetivo da educação, não a simples aquisição de conhecimentos [...] mas a formação humana e social do trabalhador e o desenvolvimento do querer” (*apud* Maury, 1994, p. 91).

Freinet defendeu e desenvolveu ao longo de quatro décadas uma proposta de educação, que exigiu uma profunda alteração dos fundamentos pedagógicos, psicológicos e humanos do ensino, e teve como ponto de partida a urgência de modernizar os instrumentos e equipamentos da escola, transformando a sala de aula num verdadeiro canteiro de obras com suas oficinas, ferramentas e técnicas de trabalho, como a aula passeio, o texto livre, a imprensa na escola, a correspondência interescolar, o jornal escolar, o fichero escolar, as técnicas de avaliação, e tantas outras que promovessem a

expressão profunda e a comunicação viva das crianças e dos envolvidos.

Ao considerar que o primeiro passo é a mudança concreta do meio material, Freinet desenvolve o conceito de *materialismo escolar* para se opor às concepções idealistas de mudanças das práticas pedagógicas, pois, “são as opções materiais que condicionam o projeto pedagógico e ‘dizem’ qual é, realmente, a teoria que o embasa. Não são os discursos ou as declarações de intenção, por mais revolucionárias que sejam.” (Oliveira, 1998, p. 55). Ainda segundo esta autora, o materialismo escolar constitui a pedra angular da obra de Freinet e modela e corporifica seu projeto político pedagógico e toda sua pedagogia.

Nessa perspectiva, a elaboração e o aperfeiçoamento das técnicas de trabalho se desenvolveram à luz dos eixos da cooperação, da comunicação, da documentação, do tateamento experimental, da organização, da autogestão, do trabalho, da educação do trabalho, do materialismo escolar e do respeito profundo à Vida, à natureza e à criança. Freinet compartilhou suas experimentações pedagógicas com seus ‘camaradas’ das escolas primárias francesas e de toda parte do mundo voltadas para uma pedagogia popular, viva e pulsante dentro de uma nova sociedade.

Élise Freinet (1978) chamou a atenção para a implementação de novas técnicas de trabalho com novos instrumentos, ou seja, sem instrumentos adaptados aos seus fins, não há nova técnica que consiga introduzir-se nas salas de aulas sem que eles carreguem os princípios de base para os quais foram criados. Tudo isso depende, fundamentalmente, do preparo e da disposição do professor. Segundo Freinet (1975, p. 43), o “que pode embaraçar e comprometer esta evolução: a falta de preparação dos trabalhadores para a utilização destes utensílios [instrumentos] no quadro de uma nova técnica

desejável. Não basta, com efeito, deixar fazer”, é fundamental conhecimentos necessários e a conjunção de professores nos seus tateios pedagógicos a partir dos usos das técnicas à luz dos princípios e eixos que fundamentam as práticas freinetianas. Todo o processo de construção e de consolidação da escola moderna freinetiana foi longo e marcado por inúmeros percalços, injustiças, difamações, tateios experimentais, retrocessos, rupturas, investigações, visitas técnicas, observações, estudos, acusações, boicotes, descobertas, contradições teórico-práticas, e, uma enorme dose de originalidade e perspicácia de Freinet que “ no meio das duras realidades das desigualdades sociais e das incompreensões, todos os resultados foram alcançados à custa de uma luta tenaz que passou por todos os riscos e perigos por que passam todos os inovadores. (Freinet, É. 1978, p. 9).

Não é objetivo aqui analisar historicamente o desenvolvimento da Pedagogia Freinet¹, mas trazer alguns apontamentos para o emprego dessa expressão *Escola Moderna*² incorporada pelo próprio Freinet à sua proposta

¹ Há diversas obras que realizam essa análise histórica, dentre aquelas, em língua portuguesa, considero basilares e imprescindíveis para compreender em linhas gerais o pensamento e a obra de Freinet, a saber: ‘*Célestin Freinet: raízes sociais e políticas de uma proposta pedagógica*’ de Anne Marie Milon Oliveira; ‘*Nascimento de uma pedagogia popular: ou métodos Freinet*’ de Élise Freinet; ‘*Para uma escola do povo*’ de Célestin Freinet; ‘*Freinet: evolução histórica e atualidades*’ de Rosa Maria Whitaker Ferreira Sampaio; ‘*Célestin Freinet: uma pedagogia de atividade e cooperação*’ de Marisa Del Cioppo Elias, dentre outros escritos.

² A expressão *Escola Moderna* não foi cunhada por Célestin Freinet, mas foi um movimento pedagógico progressivo de inspiração anarquista, que configurou uma das principais experiências educacionais do início do século XX e é uma das grandes referências da pedagogia libertária. A primeira Escola Moderna foi em Barcelona, idealizada pelo pedagogo catalão Francesc Ferrer y Guàrdia. Essa experiência inspirou coletivos em diversos países (Argentina, Brasil, Bélgica, Canadá, Cuba, Estados Unidos, França, Inglaterra, Portugal, Espanha, México, dentre outros) a organizarem escolas de caráter experimental e plural,

pedagógica. Para isto, é importante dizer que o gérmen da Escola Moderna de Freinet começou praticamente em 1920, com a nomeação do jovem professor como adjunto de uma precária e pequena escola de Bar-sur-Loup (Alpes – Maritimes), incrustada no modelo escolástico. Ele avançou e consolidou durante as quatro décadas subsequentes com uma atuação docente efetiva como professor militante primário e como um grande e disciplinado autodidata, com espírito aberto e investigativo.

Freinet leu autores marxistas, anarquistas e os clássicos da pedagogia (Rabelais, Montaigne, Rousseau, Pestalozzi), estudou as propostas educativas de médicos, psicólogos, filósofos e pedagogos que representavam os movimentos de inovação pedagógica do seu tempo, conheceu e foi marcado também pelas experiências de comunidades de crianças (Makarenko, Korczak e Pestalozzi).

Esse espírito investigativo o impulsionou a visitar escolas de tendência anarquista em Hamburgo, Alemanha, e a conhecer diversas experiências de reforma de ensino, dentre elas, Escola do trabalho, de base socialista, na União Soviética, pós-revolução, e a ir para Genebra, Suíça, e ver de perto a ‘casa dos pequeninos’, criada por Claparède. Levou-o a participar de inúmeros congressos nacionais e internacionais de educação, o que possibilitou conhecer pessoalmente grandes representantes da Escola Nova, um dos maiores e fortes movimentos da época.

Um dos primeiros contatos com essa tendência, foi a partir da leitura da obra *L'école active* de Adolphe Ferrière e dos trabalhos de Ovide Decroly. Em seguida, Freinet entra em contato com outras propostas que compõem esse modelo pedagógico como: o método de Maria Montessori; a ideia de escola ativa de Pierre Bovet, o método de

vinculadas a sindicatos e jornais libertários e/ou anarquistas, configurando assim, o que se denominou Movimento da Escola Moderna.

trabalho em equipes de Roger Cousinet; dentre outras proposições inovadoras.

É importante destacar como características do movimento escolanovista sua natureza multiforme decorrente dos princípios políticos, filosóficos, científicos que subsidiaram as orientações pedagógicas e sua abrangência internacional, como diversos projetos do continente europeu, indicados acima, e as experiências norte-americanas com John Dewey e suas teses centradas na criança; as inovações pedagógicas das escolas públicas de Winnetka, orientadas por Washburne; o plano Dalton, Massachusetts de Parkhurs que formaram o movimento internacional da Escola Nova.

De acordo com Oliveira (1995, p. 124),

o que une, de saída, Freinet à Escola Nova é a rejeição da escola tradicional, para ele uma instituição fechada, dogmática, ‘escolástica’, a serviço da manutenção da ordem social. O movimento escolanovista representa para ele, neste primeiro momento, a legitimação de suas buscas empíricas iniciais. Por isso, é natural que signifique, aos seus olhos, uma grande esperança.

Assim, esse conjunto de ideias, experiências e métodos de uma nova educação repercutiu na sua prática pedagógica e na identificação³ do seu trabalho, como podem ser observados os diferentes registros: *Escola experimental da Cooperativa do Ensino Leigo*, *Escola Freinet*, *Pedagogia Prática*, *Movimento da Imprensa Escolar*, *Métodos Freinet*, *Nova pedagogia social*, *Educação racional*, *Escola de Gutenberg*, *Escola do Trabalho*, *Escola do Povo*, *Pedagogia do Bom Senso*, *Laboratório Vivo*, *Grupo dos amigos da Escola*

³ Tomei como referência a obra: ‘*Nascimento de uma pedagogia popular: ou métodos Freinet*’ de Élise Freinet para o exercício de listar algumas das diversas identificações atribuídas à Pedagogia Freinet ao longo do texto.

nova do norte, *Educação Nova Popular*, *Pedagogia da Unidade*, *Instituto dos novos educadores proletários*, *Grupo da Cooperativa da Tipografia na Escola*, *Métodos Naturais*, *Técnicas Freinet*, *Pedagogia cooperativa*, *Pedagogia Popular*, *Pedagogia Moderna*, *Movimento cooperativo da escola moderna*. Essas marcas identitárias permitem inferir o momento histórico das aproximações, diálogos, rupturas das propostas alternativas de educação que teve contato e que inspiraram suas experimentações pedagógicas e a elaboração da sua pedagogia.

Neste íterim, Freinet compartilhou suas práticas e reflexões nas inúmeras conferências realizadas em diversas partes da França e no exterior, na abertura de sua escola para estágios e visitas técnicas, além de registrá-las em forma de artigos, elaborados quase cotidianamente, e publicá-los em periódicos vanguardistas da época (por exemplo: *L'École émancipée*; *Clarté*; *Les humbles*) e nos boletins e revistas criados para fins de divulgar o trabalho das crianças e dos professores empenhados na construção de uma pedagogia popular (*L'Imprimerie à l'école*; *L'éducateur prolétarien*; *Brochures de l'Éducation Nouvelle Populaire*; *La Gerbe*, dentre outros).

Freinet prosseguiu sua ação político-pedagógica e não temia as marcas e as contribuições dos pioneiros da Escola Nova à construção de seu trabalho. “No entanto, nenhuma dessas ‘apropriações’ se faz com servilidade, ou mesmo com fidelidade. Na verdade, Freinet apodera-se do pensamento desses autores de uma forma que poderia ser chamada, no sentido etimológico da palavra, de ‘subversiva’”. (Oliveira, 1995, p. 124).

Da mesma maneira que houve ‘apropriações’ e superações, existiram divergências inegociáveis entre a pedagogia de Freinet e a Escola Nova que foram, ao longo de tentativas de implementação e aprofundamento analítico desses ideais escolanovistas, apontadas em congressos, nos

artigos em diversos periódicos e em visitas técnicas. Um desses pontos de ruptura foi de princípio político-filosófico no que tange às concepções basilares de homem, sociedade, educação, trabalho, igualdade, democracia e de criança que não se separam da prática escolar.

De acordo com Élise Freinet (1983), seu marido havia constatado também que as diversas teorias defendidas pelos expoentes da Escola Nova eram perfeitas na aparência, no plano das ideias, mas, esse amálgama teórico está na realidade mutilado na prática, deixada ao acaso do imprevisto, ao passo que é na *prática* que se pode encontrar solução para os problemas da vida quotidiana.

Freinet também integrou a primeira delegação de docentes a visitar as escolas russas que se encontravam em processos de reforma do ensino para uma educação socialista sob influências marxistas, progressistas (Escola Nova – referenciada em Rousseau - e Escola Libertária) e do pensamento anarco-socialista da Primeira Internacional. Nessa ebulição de ideais, as experiências da Escola do trabalho formulada por Blonsky e, mais tarde, modificada e reavaliada por Pistrak chamaram a atenção de Freinet, e, da mesma maneira, o trabalho de Makarenko e as propostas de Krupskaja, como ministra da educação.

Essa aproximação com as escolas russas provocou nele uma tomada de consciência das lacunas e fragilidades da Escola Nova frente aos problemas reais das escolas públicas e, por conseguinte, marcou os novos direcionamentos práticos e teóricos de Freinet.

Segundo Oliveira (1995, p.133), conhecer as propostas de educação russa foi decisivo para os rumos tanto pessoais quanto profissionais de Freinet, pois,

embora já tivesse um engajamento concreto em organização de orientação socialista, a visão que tinha do ideal comunista devia ser, ainda, de alguma forma abstrata, a ponto de ele não

perceber, então, com clareza os limites entre a proposta burguesa de renovação escolar (a pedagogia nova) e os ideais socialistas. A viagem à Rússia clarifica este particular. [...] Não é de surpreender, então, que a visão que ele reflete sobre a escola da “pátria do socialismo” seja entusiástica. Não poupa elogios aos seus idealizadores. Isto não o impede, no entanto, de mostrar-se em alguns trechos bastante crítico, principalmente quanto a dois pontos: o uso de alguns métodos escolanovistas e um certo divórcio ainda existente entre ensino e trabalho na escola.

Neste contexto, Freinet declara que sua proposta de trabalho desenvolvida junto aos seus camaradas é complexa e diversificada como a Vida, é uma pedagogia prática sistematizada através dos métodos naturais de aprendizagem, princípios, técnicas e ferramentas, que foram e serão aperfeiçoadas ao longo do tempo à luz das reflexões e experiências de professores comprometidos com sua pedagogia e com os avanços tecnológicos da sociedade.

Freinet aponta que sua proposta de Escola Moderna rompeu o vazio educacional decorrente da inviabilidade real de implantação da escola nova com seus métodos ativos, do distanciamento da realidade de uma sociedade socialista e dos processos da escolástica, aparentemente adequados e consagrados pela tradição, e, conseguiu congrega e dialogar com as múltiplas referências filosóficas, psicológicas e pedagógicas advindas dos grandes pensadores das escolas tradicional, nova e libertária naquilo que representa a condição concreta da aprendizagem e do desenvolvimento humano.

Assim, Freinet intencionalmente coloca sua pedagogia sob o signo da Escola Moderna na tentativa de a desembaraçar das marcas da Escola Nova e das palavras novo e nova, que “só nos têm causado aborrecimentos, porque levam as pessoas a julgar que procuramos acima de

tudo a novidade, quando afinal nos preocupamos exclusivamente em tornar o nosso trabalho escolar mais radical, mais interessante e mais eficaz”. (Freinet, *apud*, Freinet, É. 1978, p. 411).

Neste sentido, foi necessária uma transformação profunda na concepção de escola, ou seja, uma alteração decisiva nos fundamentos pedagógicos, psicológicos e humanos juntamente com a modernização dos equipamentos escolares, usos e adaptação de técnicas às necessidades múltiplas da atividade e da vida das crianças visando alcançar uma nova organização, baseada na autogestão e cooperação para uma prática escolar em movimento e sob os ideais humanistas e democráticos.

Freinet (1977, p. 16) já dizia em sua época que era urgente a escola se modernizar, “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”.

Por isto, a escola moderna de Freinet não é uma seita ou uma proposta estática e restrita. É, na realidade, um projeto aberto, com ênfase na organização técnica que conduzirá àquilo que, todos juntos, construímos de conhecimento diante da urgência do tempo e das condições de vida e de trabalho das crianças.

Para consolidar sua opção de nomear sua pedagogia de Escola moderna, Freinet escreveu a obra *L'École Moderne Française (A Escola Moderna Francesa)* que foi traduzida para o português com o título: *Para uma escola do povo – guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da Escola Popular*. A produção desse manuscrito se iniciou no campo de concentração de Saint-Sulpice-du-Tarn (1941-1943) e foi concluída em 26 de dezembro de 1943 em Vallouise. A primeira edição foi

publicada em 1944 por *L'Éducation populaire*, fundada por Jean e Lucienne Mawet.

Essa obra apresenta os princípios gerais de adaptação ao meio do novo comportamento escolar que orientam a implantação da escola moderna do povo, a saber:

- 1) Objetivo da educação [...] a criança desenvolverá ao máximo sua personalidade no seio de uma comunidade racional a que ela serve e lhe serve;
- 2) A escola centrada na criança;
- 3) A própria criança constrói sua personalidade com nossa ajuda [...] – iremos nos contentar com preparar e oferecer-lhes ambiente, material e técnica capazes de contribuir para sua formação, de preparar os caminhos que trilharão segundo suas aptidões, seus gostos e suas necessidades[...];
- 4) A escola de amanhã será a escola do trabalho. [...] O trabalho será o grande princípio, o motor e a filosofia da pedagogia popular, atividade de que decorrerão todas as aquisições. [...];
- 5) Cabeças bem-feitas e mãos habilidosas, em vez de odres bem cheios;
- 6) Uma disciplina racional, emanação do trabalho organizado;
- 7) Uma escola do século XX para o homem do século XX;
- 8) Essa readaptação será feita partindo-se da base [...] uma formação que não desce de cima – quaisquer que sejam a compreensão e a boa vontade da autoridade que a edita -, mas que ascende da vida ambiente, bem-enraizada, bem nutrida, vigorosa e densa, capaz de erguer bem alto, no esplendor de um destino benéfico, as crianças que serão chamadas a construir um mundo melhor do que aquele que deixamos ruir como um lamentável castelo de cartas. [...];
- 9) A complexidade social dessa readaptação;
- 10) A escola do povo não poderia existir sem a sociedade popular. (Freinet, 2001, p. 7 - 15).

Estes princípios apresentados de forma diretiva e ‘prática’, como o próprio subtítulo da obra indica, justificam-se pela compreensão de Freinet da urgência em modernizar e ‘motivar’ o ensino, instrumentalizar o professor para realizar um projeto de escola ligada à vida, às necessidades individuais e sociais das crianças e exigido pelas condições do mundo pós-guerra. Princípios para nortear uma “pedagogia que propõe a cooperação e não o conflito como estratégia de desenvolvimento da escola e da sociedade” (Nascimento, 1998, p. 60).

De acordo com Oliveira (1998, p. 49), o movimento da Escola Moderna “insere-se naturalmente nesta perspectiva de uma pedagogia militante que tem por objetivo formar homens menos belicistas, mais cooperativos, mais engajados num ideal de igualdade e de justiça social. O cimento deste movimento é a construção deste projeto ao mesmo tempo político e pedagógico.”

Conclusão

Para finalizar, destaco mais uma vez que diante das contradições e injustiças históricas vivenciadas por Freinet, ele nos mostrou a possibilidade de falar das flores, da educação emancipatória das crianças da classe trabalhadora e de fazer jardins por meio de técnicas e instrumentos que dão vida ao espaço de uma outra escola, de uma outra prática pedagógica e de um outra organização do trabalho.

Assim, a luta, a militância e o caminho percorrido por Freinet continua a ser a prova e a referência de que é possível escrever outra História para a educação do povo e para as crianças de todos os países do mundo, pois, cada criança precisa de pão e de rosas, e, por isto, é importante sempre falar das flores e dos caminhos possíveis da apropriação do conhecimento pela vida e pelo trabalho.

Nos próximos capítulos encontramos exemplos vivos da continuidade e da construção contínua do Movimento Internacional da Escola Moderna iniciado por Freinet.

Referências

FREINET, Célestin. *As técnicas Freinet da Escola Moderna*. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

FREINET, Célestin. *Ensaio de psicologia sensível*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FREINET, Célestin. Por quê a Escola Moderna? In: FREINET, C. e SALENGROS, R. *Modernizar a escola*. Lisboa: Dinalivro, 1977.

FREINET, Élise. *Nascimento de uma pedagogia popular – os métodos naturais*. Lisboa: Editorial Estampa, 1978.

FREINET, Élise. *O itinerário de Célestin Freinet: a livre expressão da Pedagogia Freinet*. Lisboa: Livros Horizonte, 1983.

MAURY, Liliane. *Freinet e a pedagogia*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

NASCIMENTO, Maria Evelyn P. de. Freinet: notas sobre a vida e as obras. In: SMOLKA, Ana Luiza B. (Org.). *Centenário de nascimento de Piaget, Freinet, Vygotsky e Jakobson*. Campinas, SP: FE/Unicamp, 1998.

OLIVEIRA, Anne Marie Milon de. *Célestin Freinet: raízes sociais e políticas de uma proposta pedagógica*. Rio de Janeiro: Papéis e cópias de Botafogo e Escola de Professores, 1995.

OLIVEIRA, Anne Marie Milon de. Freinet: teoria e prática na educação. In: SMOLKA, Ana Luiza B. (Org.). *Centenário de nascimento de Piaget, Freinet, Vygotsky e Jakobson*. Campinas, SP: FE/Unicamp, 1998.

Sobre a autora

Valéria Aparecida Dias Lacerda de Resende é graduada em Pedagogia e em Psicologia, ambas pela Universidade Federal de Uberlândia. Mestrado em Educação: Supervisão

e Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Campus Marília. Professora Associada na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Integra o Núcleo de Linguagens, Leitura e Escrita (LiLEs). Vice-líder do grupo de pesquisa *Lecturi*. Áreas de pesquisa, ensino e extensão: Educação Infantil, infância, linguagens, imaginário da criança e Pedagogia Freinet. É membro da Rede de Educadores e Pesquisadores da Educação Freinet – REPEF e também do Grupo de estudos e pesquisas sobre Linguagens e Infâncias – GEPLI/UFU.
E-mail: valresende@ufu.br

AS TÉCNICAS FREINETIANAS, A LIVRE EXPRESSÃO E AS POSSIBILIDADES DE TRABALHO COM A ESCRITA

Fernanda Duarte Araújo Silva

Introdução

Este capítulo pretende apresentar algumas técnicas desenvolvidas pelo pedagogo francês Célestin Freinet. Ressaltaremos, em especial, as ferramentas que podem ser utilizadas na realização do trabalho escolar com a escrita, a partir de objetivos, princípios e abordagens específicas.

O livro *“Les Techniques Freinet de l’École Moderna”*, publicado originalmente em francês em 1964, foi traduzido para o português em 1975 sob o título *“As Técnicas Freinet da Escola Moderna”* (Freinet, 1975). Tal obra sinaliza a urgência de uma pedagogia moderna e apresenta o movimento de construção de algumas técnicas utilizadas para o trabalho com crianças.

Em seus escritos, o autor tece críticas à escola do século XX pois, segundo ele, as crianças não possuem as mesmas preocupações, interesses e caráter do século anterior, além de não se interessarem plenamente pelo estabelecimento de ensino. Dentre as possibilidades para superação dessa realidade, Freinet (1975) sugere a tentativa de modernização das ferramentas da escola e a otimização das técnicas utilizadas até então, com vistas a aproximar escola e vida, tanto do público infantil quanto dos profissionais envolvidos no processo educativo. Este foi um dos pilares do pensamento freinetiano: satisfazer as necessidades das crianças por meio da modernização das técnicas de ensino utilizadas na educação tradicional.

Diante disso, as questões abordadas neste texto são: em que contexto sócio-histórico foram pensadas as técnicas freinetianas? Em que elas consistem? Qual a função do professor na realização de tais procedimentos? Na sequência, apresentamos alguns diálogos sobre os conceitos e contextos que envolvem as referidas metodologias.

Conhecendo as raízes das técnicas freinetianas

A pedagogia, segundo Freinet (1975), não pode ser entendida como um dom a ser desenvolvido por pessoas que apenas gostam de crianças e se fazem respeitar ao “impor” limites necessários à ordem das aulas. O autor postula que ela é a ciência do comportamento de uma turma em detrimento de instrução e interação mútuas entre as crianças que a compõem. Para o êxito da atividade docente, mais do que o “amor”, são necessários princípios como sensibilidade, equilíbrio, domínio e autoridade, essenciais para um trabalho docente exitoso.

Nesse prisma, a sistematização e o compartilhamento das técnicas de Freinet (1975) no meio acadêmico se relacionam à posição que ocupava como professor. Críticas a pensadores como Maria Montessori, Jean-Ovide Decroly e John Dewey se referiam ao “lugar” de onde falavam – medicina, psicologia e filosofia, respectivamente. Havia, pois, a necessidade de apresentar o olhar de quem estava cotidianamente imerso no trabalho com as crianças.

Pensar o início das atividades com as técnicas freinetianas nos remete ao final da Primeira Guerra Mundial, em 1920, época em que um jovem soldado de guerra se encontrava enfraquecido devido a uma lesão nos pulmões. Esse era Freinet (1975, p. 20) que, caso optasse por um ensino tradicional, teria dificuldades nesse trabalho em uma atmosfera limitada e, tampouco, seria fácil superar sua resistência e possibilidades fisiológicas:

Se tivesse, como muitos dos meus colegas, a respiração suficientemente boa para dominar, com a voz e o gesto a passividade dos meus alunos, vencer-me-ia de que a minha técnica permanecia, apesar de tudo, aceitável. Continuaría a usar a saliva, instrumento número 1 do que denominamos a escola tradicional, e, por consequência, teria muito cedo abandonado as minhas experiências.

Para desenvolver as atividades laborais, vencer as dificuldades e contribuir com a aprendizagem das crianças, o pensador francês “descobre” a imprensa escolar e, com ela, um conjunto de técnicas e possibilidades de trabalho. Sobre o termo “técnicas”, Freinet (1975, p. 52) menciona que seu objetivo não foi construir um “método” visto como um “conjunto definitivamente montado pelo seu iniciador, que se deve encarar tal como é, tendo apenas o autor autoridade para modificar os seus dados”.

Seu intuito não era criar e implantar um método imutável aos docentes com dificuldades no desenvolvimento do trabalho, mas compartilhar experiências com técnicas já utilizadas e que pudessem contribuir com a realização da prática pedagógica. Identificamos, portanto, que o francês era um professor-primário comprometido não apenas com o “seu trabalho”, como também com os estudos, sendo extremamente criativo e disposto a divulgar e compartilhar suas ideias para auxiliar na transformação de um modelo de ensino escolástico. Nesses termos, Freinet “propõe a edificação de uma escola prazerosa, onde a criança queira estar, permanecer, onde o coração, a afetividade e as emoções predominem, onde haja alegria e prazer para descobrir e aprender” (Elias, 2004, p. 13).

Ainda compartilhamos os pressupostos de Elias (2004, p. 16), para quem:

Freinet foi, acima de tudo, um grande humanista. Homem simples, viveu sempre em simbiose com as aldeias onde morou. Seus escritos referem-se, constantemente, à natureza, à vida rústica, ao meio que lhe ensinou o essencial, especialmente a participação das crianças na vida e nos trabalhos dos adultos.

No tocante aos benefícios das técnicas, Freinet (1975) sublinha que elas podem ser facilmente utilizadas em qualquer lugar, sem instalações que exigem grandes custos, ou aplicadas a crianças de diferentes faixas etárias. Por esse motivo, optamos por contemplar alguns princípios para a realização de diferentes etapas educativas, conforme o tópico a seguir.

As etapas educativas e a organização do trabalho pedagógico segundo Freinet

De acordo com Freinet (1974), podemos pensar a organização do ensino em quatro grandes etapas educativas: pré-ensino (do nascimento até os dois anos de idade); as reservas de infância e os jardins de infância (dos dois aos quatro anos); a escola maternal e infantil (dos quatro aos sete anos) e a escola primária (dos sete aos 14 anos).

Em suas obras, o pedagogo francês discorre sobre os quatro períodos e apresenta possibilidades de uso de suas técnicas. Ele explica que, posteriormente a elas, existem outras etapas educativas, mas não aprofunda nesses aspectos por se tratar de um assunto sobre o qual não possui experiências de trabalho.

Na sequência, apresentamos algumas ideias defendidas por Freinet (1974) para os períodos educativos. Discorreremos sobre a escola primária, na qual as técnicas de livre expressão, aula-passeio, texto livre, imprensa escolar, entre outras se sobressaem. Nas outras seções,

apresentaremos exemplos práticos desses métodos freinetianos realizados por professores.

O período de pré-ensino, as reservas e os jardins de infância

Algumas obras do pensador europeu, como “Conselhos aos Pais” e “Ensaio de Psicologia Sensível”, abordam questões sobre a importância dos primeiros anos de vida da criança e a relevância deles para a formação humana e, conseqüentemente, o êxito nas demais etapas educativas. Mesmo sem exibirmos técnicas específicas para as crianças desse período, destacamos alguns pontos essenciais para Freinet (1974, p. 33):

- a) A saúde dos pais e a luta contra as causas que comprometem prematuramente: condição proletária e madrastra, alojamento miserável, alcoolismo;
- b) Cuidados especiais com a mulher grávida;
- c) Preparação técnica do meio que é chamado a receber o recém-nascido e a determinar o primeiro comportamento: local, ar, luz, silêncio; enxoval e berço; alimentação; primeira experiência no meio auxiliar;
- d) A conduta dos pais durante esses primeiros anos da infância.

[...] qualquer que seja a etapa da vida que se considere, a educação verdadeira desenrola-se segundo um princípio geral de experiência tateante que ultrapassa todos os outros métodos mais ou menos científicos.

Nessa linha, é importante que tanto os bebês (de até dois anos) quanto as crianças das reservas e dos jardins de infância (de até quatro anos) estejam imersas em ambientes que possuam variedade e quantidade de atividades planejadas e organizadas para a formação de suas personalidades. Essa proposta não consiste que os professores preparem jogos sem experiência tateante e

relação com a natureza. Uma das defesas do estudioso francês, ao pensar o trabalho com crianças, é o contato com o meio natural, pois, “assim como o animal selvagem, a criança não foi feita para viver fechada. O meio que mais lhe convém é a natureza. É, pois, a natureza que pomos ao seu dispor” (Freinet, 1974, p. 35).

A seguir, apresentamos os princípios que nortearam o período da escola maternal (crianças de quatro a sete anos), considerado o estágio intermediário do meio familiar completado, quando necessário, por reservas de infância e espaços educativos tradicionais.

A escola maternal

Segundo estudos desenvolvidos por Freinet, existem três etapas no desenvolvimento infantil, sendo eles:

1. O período de pré-ensino que corresponde à fase de prospecção tateante;
2. As reservas e jardins de infância para a fase da organização;
3. A Escola maternal seguida da Escola primária para a fase do trabalho (Freinet, 1974, p. 44).

Como apresentamos no tópico anterior, o tateamento, no primeiro momento de desenvolvimento, consiste na possibilidade de a criança experimentar, procurar, examinar, manusear, interagir com o meio natural. Vale ressaltar que tal período se completa “por volta do fim do segundo ano, logo que a criança anda e adquire uma maior autonomia nas reações, libertando deste modo as suas mãos que lhe vão permitir as primeiras atividades construtivas” (Freinet, 1974, p. 43).

Em seguida, dos dois aos quatro anos de idade, a criança se encontra no período da arrumação, em que “ela

começa a organizar a vida, e nas suas experiências tateantes agrupam-se e aglutinam-se inconscientemente à volta das necessidades psicológicas essenciais e dos mistérios perturbadores da vida” (Freinet, 1974, p. 43).

Após o período de organização, por volta dos quatro e cinco anos de idade, a criança está disposta a “conquistar o mundo”, o que ocorre “pelo trabalho que é a atividade pela qual o indivíduo satisfaz as suas grandes necessidades psicológicas e psíquicas a fim de adquirir o poder que lhe é indispensável para cumprir o seu destino” (Freinet, 1974, p. 44). Convém salientar que, na escola maternal, a natureza continua sendo um meio propício para satisfazer as necessidades dos indivíduos.

Freinet (1974, p. 49) elucida que, nesse período, as crianças se iniciam no uso de ferramentas “sutis” e “imateriais” que as permite:

[...] entrar em contato com os seus semelhantes, exteriorizar e formular suas necessidades, desenvolver e aprofundar a consciência que tem das relações entre os elementos e as suas manifestações, dominar progressivamente a natureza pela linguagem que, a seguir às mãos, é o primeiro e o mais excelente instrumento, através do desenho, da escrita, da imprensa e da leitura.

Identificamos que, para Freinet (1974), as crianças poderão dominar progressivamente a linguagem por meio do desenho, da escrita, da imprensa e da leitura. Tal linguagem precisa ser desenvolvida de forma natural e, para isso, precisa ser viva, espontânea e sensível. Sobre o papel do professor, o autor assegura que:

Depois de ter colocado as crianças no seu elemento de criação e de trabalho, a educadora escutá-las-á, estimulará-las-á nas direções que lhe parecem favoráveis; anotará o essencial das suas palavras e fará assim um texto livre que

será como que a emanação superior, a síntese e a fixação mágica de um pedaço da vida. As crianças sensibilizar-se-ão extraordinariamente e a emoção que daí resulta será a primeira manifestação verdadeiramente intelectual (Freinet, 1974, p. 50).

Nessa fase, encontramos um trabalho inicial com o texto livre, no qual a professora atua na condição de “escriba” – aqui, o texto construído no quadro deve ser posteriormente transcrito para um caderno da vida e ilustrado. O autor supramencionado define o texto livre como:

[...] a exteriorização do que está na criança, do que a agita emotivamente do que a faz rir ou chorar, do que lhe povoa os sonhos, do que a faz experimentar sensações inexprimíveis, mas que são sobretudo o que sente em si de mais precioso e insubstituível. A esta profundidade, o texto livre é, ao mesmo tempo, confissão, desabrochar, explosão e terapêutica (Freinet, 1975, p. 65).

Ainda sobre a possibilidade de um trabalho que considera a expressão livre, Santos (1993, p. 25) considera que a prática significa dar a palavra à criança, “dar-lhe meios de expressar-se e de comunicar-se. Significa também criar um ambiente, através da dinâmica da classe - em que a palavra do aluno seja acolhida, ouvida, discutida, valorizada”.

Já no que tange à importância do desenho, Freinet (1974) a considera a etapa elementar da escrita-leitura, cujo processo de criação é manual em um primeiro momento para, depois, assumir o papel de expressão em si. Acerca da função do professor em relação aos desenhos:

Não deveis dar nenhum conselho, não deveis julgar... Limitai-vos a manifestar interesse pela obra realizada que possui sempre uma grande margem de originalidade,

aproveita-a para fazer falar a criança, para incitá-la a exteriorizar-se (Freinet, 1974, p. 52).

O interesse pelas letras e palavras surge na criança, à medida que ela domina o desenho e começa a se aventurar pelas garatujas, o que não requer exercícios e atividades sistemáticas para a aquisição da língua. Segundo Freinet (1974), devemos propor às crianças uma escrita que possua significado para elas sentirem a necessidade de recorrer a ela, com vistas a expressar pensamentos e sentimentos.

Nesse sentido, um jornal escolar a ser enviado às famílias, e trocado por jornais de outras instituições educativas, pode contribuir para as crianças se sentirem motivadas a utilizar a escrita no cotidiano. Ademais, “o essencial é que a criança sinta o valor, o sentido, a necessidade, o alcance individual e social da escrita-expressão” (Freinet, 1974, p. 55). Na proposta freinetiana, reconhecemos um processo que aborda a linguagem como algo natural ao ser e que pode progredir por meio da experiência de tateamento, em que o desenho, a escrita e a leitura aparecem como possibilidades de expressão.

Além das aquisições intelectuais supracitadas, Freinet (1974) elenca outros modos de expressão instintivos e sintéticos, mas que possuem um valor formativo para as crianças enquanto possibilidade de criação e trabalho. Ele se refere às atividades de expressão artística, nas quais:

Concederemos um lugar importante a estas realizações artísticas: desenho, que continuará a sua evolução a partir da bifurcação em que o deixámos, ilustração de textos, pintura, gravura por recorte de cartão ou linóleo, canto, rítmica – os quais à falta de piano ou de um pequeno órgão, recomendamos o emprego de gira-discos –, fantoches, teatro, marionetes (Freinet, 1974, p. 58).

O trabalho com artes não será nosso objeto de aprofundamento, mas consideramos importante sinalizar o valor dado a essa possibilidade de expressão, pois “pela nossa parte, nunca acharemos exagerado o lugar reservado a estas atividades artísticas” (Freinet, 1974, p. 58).

Dentre as possibilidades de trabalho na escola maternal, Freinet (1974) também menciona o fichero documental pensado a partir do interesse das crianças em recortar, colar e colecionar. A ideia é que elas participem ativamente da atividade, ao levarem fotografias e imagens de revistas recortadas – essas gravuras são coladas em fichas de cartolina e, posteriormente, arquivadas. Assim, conforme a necessidade, as fichas são retomadas como recurso de pesquisas.

Com a diversidade de atividades que podem ser realizadas pelas crianças, Freinet (1974) indica outra técnica da escola maternal: os planos de trabalho. Estes precisam ser construídos com a participação do referido público e devem ser:

1. Um plano de trabalho elaborado para uma semana, e tendo em conta as necessidades do meio, os regulamentos, assim como um mínimo de disciplina coletiva;
2. Um plano de trabalho individual para uma semana na qual a criança inscreve os trabalhos que quer e deve cumprir cuja execução ela própria vigiará (Freinet, 1974, p. 60).

O trabalho guiado pelos planos de trabalhos permitirá às crianças terem liberdade na escolha de atividades de seus interesses, além de possibilitá-las avançar em um ritmo próprio, ao adquirirem “a noção da ordem, do domínio de si, da confiança, do amor pelo trabalho executado que se tornará consciência profissional, do equilíbrio e da paz conquistados, após aturados esforços, graças ao trabalho” (Freinet, 1974, p. 61).

No tópico subsequente, salientamos algumas possibilidades de trabalho com as técnicas freinetianas na escola primária.

A escola primária: técnicas e possibilidades

As técnicas freinetianas foram pensadas de acordo com as necessidades que surgiam no trabalho com as crianças. Diante disso, Freinet (1974, p. 66) assevera que elas não são frutos da imaginação ou de teorias pedagógicas, mas “partem exclusivamente da base, do próprio trabalho e da vida das crianças nas nossas classes renovadas”.

Sobre a organização das escolas, Freinet (1974) também defende, para as instituições primárias, a importância do meio natural, além de orientar sobre a organização dos espaços propícios à aprendizagem e ao desenvolvimento de crianças e adolescentes. Nessa perspectiva, sinaliza que a escola moderna poderá ser uma oficina de trabalho integrada ao meio.

Assim, Freinet (1974) propõe oito oficinas, em consonância às necessidades reais das crianças:

- Oficina 1: Trabalho nos campos/criação de animais;
- Oficina 2: Serralheria e carpintaria;
- Oficina 3: Fiação, tecelagem, costura, cozinha e trabalho doméstico;
- Oficina 4: Construção, mecânica e comércio;
- Oficina 5: Prospecção, conhecimentos, documentação;
- Oficina 6: Experimentação;
- Oficina 7: Criação, expressão e comunicação gráficas;
- Oficina 8: Criação, expressão e comunicação artísticas.

Tais oficinas não podem servir como forma de domesticação, já que, nas palavras de Freinet (1974, p. 82), devemos evitar:

[...] voltar à escolástica transformando o trabalho nestas oficinas em deveres consecutivos a certas lições metódicas ou obrigando todas as crianças a receber alternadamente em cada uma destas oficinas uma iniciação que se julgaria indispensável.

Percebemos que as quatro primeiras oficinas se referem a trabalhos manuais. Mesmo ao reconhecermos a importância destas, nosso objetivo neste texto será apresentar algumas técnicas relativas às oficinas das atividades intelectuais. Vale pontuar que, para Freinet (1974), a passagem da fase de trabalho manual para a intelectual ocorreria de forma natural; por conseguinte, não devemos sobrepor etapas.

No tópico abaixo, apresentamos alguns princípios que envolvem técnicas freinetianas como livre expressão, aula-passeio, texto livre, livro da vida, imprensa escolar, correção coletiva ou autocorreção, livro da vida, fichário de consulta, jornal escolar, entre outras.

Livre expressão, aulas-passeio e texto livre: alguns diálogos

No tocante aos princípios que fundamentam o trabalho elaborado por Freinet (1975) está a livre expressão. Houve inúmeras críticas realizadas pelo educador em suas obras aos malefícios da escolástica, com limitações e oposições, principalmente no que diz respeito à forma como o processo de ensino é organizado.

Para Freinet (1975, p. 52), “não se deve separar a escola da vida”. Nesse sentido, pensar que as crianças não sabem nada, mesmo com suas experiências e conhecimentos sobre o mundo em que vivem, é um dos principais erros pedagógicos adotados pelas escolas tradicionais. Daí a crítica aos manuais escolares, ao uso que

se faz deles, na medida em que “determinam rigorosamente e para todas as regiões o que as crianças devem aprender a fazer” (ibidem, p. 54). Conforme o autor, os manuais não consideram as crianças em sua essência humana e em via pulsante.

A livre expressão permeia o trabalho realizado nas técnicas Freinet (1974), na medida em que o respeito ao outro e às suas limitações, potencialidades e vontades é considerado no processo educativo. Não faz sentido, portanto, o uso de apenas um material didático (manual/livros) para “ditar” o trabalho a ser desenvolvido, e sim respeitar as diversas linguagens e possibilidades de expressão das crianças – nesse último caso, há a relação entre a aula-passeio e o texto livre, que respeita o desejo e a sensibilidade desse público.

Uma das formas criadas por Freinet (1974) para tornar a aula mais viva é a aula-passeio, com a proposta de sair do “confinamento” das salas tradicionais e possibilitar às crianças a observação do meio em que estavam. Ademais:

Freinet organiza saídas diárias pelas estreitas ruas da vila, onde as crianças observam o trabalho dos marceneiros, ferreiros, dos agricultores, as diversas estações, o céu, os pássaros, o vento, etc., trazendo para a sala de aula muitas riquezas: fósseis, nozes, avelãs, folhas, argilas e até animais (Elias, 2004, p. 61).

No que concerne à sensibilidade aflorada por meio das aulas-passeio, Freinet (1975, p. 24) pontua que:

Era normal que, nesta atmosfera nova, neste clima não escolar, quiséssemos, espontaneamente, criar relações bastante diferentes das relações demasiado convencionais da escola. Falávamos comunicávamos, num tom familiar, os elementos de cultura que nos eram peculiares e de que tirávamos todos,

professor e alunos, benefícios evidentes. Quando voltávamos à aula, fazíamos no quadro o balanço “passeio”.

Encontramos a proposta do texto livre em um ambiente no qual as crianças são respeitadas como sujeitos ativos. Em uma perspectiva de ensino na qual elas tinham a oportunidade de conhecer e vivenciar o meio em que viviam, o uso de materiais prontos, como os manuais escolares, não fazia sentido; logo, “verifica-se um divórcio total, e inevitável, entre a vida e a escola. O trabalho que éramos, deste modo, obrigados a fazer, perdia por este facto todos os benefícios do trabalho vivo, tornando-se uma tarefa fastidiosa e sem qualquer objetivo” (Freinet, 1975, p. 24).

De acordo com Santos (1993), o texto livre pode ser compreendido como um instrumento de trabalho, uma técnica pedagógica que possibilita a espontaneidade, a criação, a interação com o meio e a expressão das crianças. Nesse ínterim, o professor poderá conhecê-las melhor.

Em realidades nas quais há a inspiração e o desejo de se expressar, a possibilidade de uma escrita pode se tornar significativa para as crianças. Sobre o texto livre, Freinet (1975, p. 60) descreve: “um texto livre é como sua designação indica, um texto que a criança escreve livremente e quando tem desejo de o fazer em conformidade com o tema que o inspira”.

Freinet (1975, p. 60-61) relata ainda a necessidade de o professor despertar nas crianças a sensibilidade em relação à necessidade da escrita e compreender “que aquilo que tem a dizer é agora importante para a sua vida, para a vida da comunidade no seio da qual deve já representar um papel de homem”. O “despertar da consciência” para a escrita como possibilidade de expressão será “assumido” pelas crianças, na medida em que outras atividades forem vivenciadas por elas ao ter respeito à sua natureza e essência.

Em relação às intervenções do professor na correção dos textos livres, Freinet (1975) sinaliza o cuidado para que a liberdade de expressão da criança seja garantida nesse processo. O docente precisa construir um clima de confiança e trabalho coletivo, cujas possibilidades de melhoria dos textos devem ocorrer com a participação de todos os autores – caso contrário, se as correções aparecerem como exigências impostas, a criança pode perder o entusiasmo e o encantamento pela atividade da escrita.

Identificamos que o texto livre se constitui como uma proposta de trabalho que perpassa momentos individuais e coletivos e contribui para a apropriação de diversos modos de ser e estar no mundo. Portanto, Freinet (1975) propõe uma organização para o ensino primário, na qual as crianças têm a oportunidade de pesquisar, de aprender e de se desenvolver a partir de um trabalho prazeroso, em que a afetividade e a alegria fazem parte do cotidiano.

Freinet (1975) propõe, com a concepção de educação enquanto humanização dos indivíduos, um trabalho no qual as crianças valorizam o meio natural e podem se expressar por meio de diversas linguagens. Nesse sentido, sua proposta perpassa a realização das aulas-passeio, a possibilidade de expressão livre e a construção de textos espontâneos para retratar as experiências vivenciadas pelas crianças no processo educativo.

A escrita e seus movimentos: olhares sobre a imprensa escolar, o livro da vida, o jornal escolar e a correspondência interescolar

Dentre as preocupações do pensador francês sobre o trabalho pedagógico com as crianças estava o processo de aquisição da leitura e da escrita. No livro “O Método Natural III: a aprendizagem da escrita”, Freinet (1977) tece críticas ao modelo de ensino da escolástica, no qual as crianças

muitas vezes podem ler perfeitamente com entoação, mas, ao avaliarmos esse processo, podemos identificar que não compreendem nada do texto lido; por conseguinte, aprendem uma “mecânica” sem nenhuma ligação com a vida. Nessa realidade, muitos homens e mulheres chegam à idade adulta sem saber ler, interpretar e exprimir pensamentos e desejos por meio da escrita.

Para tentar romper com essa realidade, Freinet (1977) buscava manter o clima agradável criado a partir das aulas-passeio e se propunha a escrever no quadro as narrativas das crianças sobre as experiências vivenciadas. A riqueza das aulas-passeio, nas quais elas tinham a oportunidade de descobrir e de aprender sobre a natureza, muitas vezes era interrompida na volta à sala de aula até que, em dado momento, o estudioso constrói a proposta de impressão dos textos. Então, ele teve a ideia de pensar em um material de impressão adaptado à sua aula, em que o texto vivo tivesse ligação com as vivências realizadas. Nesse contexto, o autor descobre um tipógrafo usado em uma oficina, e as crianças se apaixonaram pelo trabalho de composição com os tipos móveis para a “impressão” dos textos construídos pela turma.

Na experiência do texto livre, Freinet (1975, p. 28) preconiza a confiança nas possibilidades das crianças para a realização desse trabalho:

Se, nos primeiros tempos, lhes tivesse pedido que imprimissem textos de adultos estranhos à sua própria vida, eles cansar-se-iam bem depressa da novidade que lhes ofereci, como se cansam do belo manual novinho em folha que lhe damos em outubro. E a nossa experiência teria, logo no início, falhado completamente.

Enquanto isso, na busca por leitura e escrita com significado para os sujeitos, Freinet (1978, p. 45) cria a

Imprensa Escolar, cuja técnica amplia o sentido e o alcance do trabalho desenvolvido. De tal modo,

A imprensa não foi somente um processo de tornar a criança ativa no sentido muscular e intelectual do termo, por oposição à imobilidade estática imposta pela escola tradicional; também não foi uma simples ocasião para o reavivar do interesse escolar das crianças por esta ou aquela disciplina do programa. Foi muito mais do que isso: revelou a Freinet a personalidade psicológica e humana da criança no seu movimento constante e em permanente ligação com o meio.

Textos livres publicados por meio da imprensa na escola possibilitam identificar a ação do meio sobre a criança e vice-versa (Freinet, 1978). Na mudança no clima das aulas com a aquisição da impressora, o autor sublinha que:

Uma nova técnica vai se afirmando; pouco a pouco, ela vai mudar o clima e o trabalho de classe, instaurar a vida onde a tradição mantinha seus direitos, operar uma inversão decisiva de toda a prática escolar, abrir novos caminhos para o comportamento da criança real e sensível (Freinet, 1979, p. 26).

O processo em que as crianças conseguem trabalhar na construção e publicação dos textos os animava e incentivava a querer escrever; afinal, não faziam tal atividade apenas para “colar” no caderno, mas sim para assumir uma possibilidade de interlocução e diálogo com o outro, como forma de expressão de ideias e sentimentos. Desse modo:

Pouco a pouco, os alunos mais bem dotados puseram-se a escrever espontaneamente pequenos textos sobre incidentes da própria vida pessoal e familiar, sobre os acontecimentos da aldeia. E foi uma explosão de livre expressão, suscitando atividade e saúde moral em toda classe (Freinet, 1979, p. 27).

Evidentemente, não era suficiente apenas “imprimir” os textos, pois havia reuniões, encontros e discussões para a organização do trabalho que ia desde a escolha dos textos, por meio de votação das crianças e do professor, até o trabalho coletivo de correção que será abordado na sequência. Com o trabalho cooperativo, o autor propõe a construção de alguns materiais, entre eles o “Livro da Vida” e o “Jornal Escolar” (Freinet, 1979).

Textos que apresentavam questões do cotidiano vivenciadas pelas crianças compunham o Livro da Vida. As responsabilidades pela organização do livro, a correção dos textos e a inserção de ilustrações eram compartilhadas entre as crianças em um movimento de ricas trocas, diálogos e aprendizagens (Freinet, 1979).

Nesse contexto se insere o trabalho com o Jornal Escolar que, além de possibilitar maior circulação dos textos construídos pela turma, leva à construção do trabalho cooperativo. Há a “descoberta pela experiência vivida de que um texto impresso traduz o posicionamento de seu autor e um mesmo texto pode permitir diferentes leituras e interpretações, como também comportar inverdades, incertezas e distorções” (Santos, 1993, p. 67).

Mesmo com um resultado positivo dessa experiência, Freinet (1975, p. 28) sentia a necessidade de ir além e expandir o trabalho, o que ocasionou a ideia da correspondência interescolar: “Em 1926, o meu amigo Daniel, de Saint-Phitrial e, espontaneamente, empenhou-se por sua vez na expressão livre”.

Outra técnica motivadora no trabalho com a leitura e a escrita foi a correspondência interescolar, cuja proposta consistia na construção de movimentos e trocas entre as crianças de diferentes escolas, outras cidades ou países para levá-las a conhecer culturas variadas. A possibilidade de apropriação da escrita por meio dessa correspondência,

[...] permite ao aluno perceber a necessidade da letra legível, da estruturação adequada das frases, do domínio de um vocabulário variado para melhor expressão do pensamento, do respeito às convenções da escrita, da coordenação adequada as ideias contidas num texto escrito (Santos, 1993, p. 93).

Neste trabalho, a escrita continua sendo utilizada como importante forma de expressão e interação.

Técnicas de avaliação freinetianas: a correção coletiva, a autocorreção e a autoavaliação

Em se tratando das possibilidades de avaliar os textos livres construídos pelas crianças, Freinet (1975) demonstra preocupação sobre o fato de o estímulo e o respeito dos trabalhos também serem respeitados no processo avaliativo. O encantamento construído durante a realização dos textos pode ser perdido, caso o professor censure demasiadamente a criança para enfatizar aspectos como caligrafia, erros ortográficos e gramaticais, entre outros.

Para Freinet (1975, p. 63), o professor é responsável por contribuir para as crianças se apropriarem da escrita de forma natural, sobretudo ao conhecer a realidade delas e estimulá-las para correções significativas:

A criança faz estes progressos infalivelmente, através do ensaio experimental, do uso que será dado aos seus primeiros escritos. Progredirá mais depressa ainda se tivermos a possibilidade de nos sentarmos a seu lado uma vez ou outra, para a ajudar nos seus textos, como a mãe a ajudou quando aprendeu as primeiras palavras. E, semana após semana, a expressão escrita do pensamento tornar-se-á, para o principiante, um trabalho cada vez mais agradável e útil.

Conforme o princípio de respeito ao trabalho da criança, a avaliação ocorria de diferentes formas que poderiam ser em grupos ou individualmente. Nesse entremeio, a autoavaliação também se constituiu como instrumento avaliativo, ao possibilitar às crianças o registro das percepções sobre o próprio processo de desenvolvimento e a comparação do trabalho realizado em diferentes momentos. Cumpre afirmar que a avaliação não deve ser utilizada para comparar as crianças entre si, mas sempre no intuito de avançar no desenvolvimento de cada uma.

A correção coletiva consistia na reflexão sobre o pensamento e a expressão escrita objetivada pela criança. Tal ação acontecia se o autor autorizasse a colocação do texto no quadro-negro, e qualquer modificação ocorreria também caso ele permitisse de fato. Reiteramos que a correção dos textos só ocorria quando a criança tivesse passado:

[...] pelo processo de criar a própria frase ou texto, só depois de o ver escolhido e valorizado pelos coleguinhas, só depois de ter passado pelas mesmas dificuldades dos escritores e dos poetas, é que a criança ganha consciência de suas insuficiências e êxitos e começa a apreciar a arte dos outros (Elias, 2004, p. 146).

Com a compreensão das crianças sobre a organização da língua, em que assumem a escrita como possibilidade de expressão, Freinet (1975) indica que podemos caminhar para o ensino da gramática, mas sempre de forma agradável e natural.

Elias (2004, p. 149) elenca as formas de desenvolver esse trabalho na perspectiva freinetiana:

1. Aperfeiçoado o texto, ele procedia, todos os dias, a um rápido exercício de reconhecimento das palavras: substantivos, adjetivos, verbos, pronomes etc., sem regra especial, mas por meio de um exercício inteligente.

2. Nesse exercício de reconhecimento, juntamente com as crianças, detectava as dificuldades (“erros”), que utilizava para exercícios de aperfeiçoamento (correção): os plurais, os femininos, a concordância, o uso de adjetivos, e dos pronomes demonstrativos e, principalmente, o uso dos verbos.
3. Quanto ao sentido das frases, trabalhava a análise lógica de forma contextualizada.

Nesse viés, o trabalho de correção, diferentemente da escola tradicional, ocorria por meio de textos vivos, construídos pelas crianças; dessa forma, não era entendido como um exercício passivo, mas com finalidade, o que levava a motivação a permear o ambiente da sala. Uma alternativa construída para avaliar todo o trabalho realizado era o Jornal Mural, em que as crianças tinham a oportunidade de se expressar acerca das experiências vivenciadas no ambiente escolar (Freinet, 1975).

As propostas para expressão, segundo Freinet (1978), eram: “eu critico”, “eu felicito”, “eu gostaria” e “eu realizei”. Semanalmente eram organizadas as reuniões de cooperativa, nas quais se criava um clima na sala para a tomada de consciência sobre o processo educativo desenvolvido e as possibilidades de melhorias em ações e trabalhos futuros (Freinet, 1978).

No tocante à organização dessa técnica, Freinet (1979, p. 109) escreve que:

Se a coluna das críticas aumenta, enquanto encolhe a dos elogios, se os projetos são raros e as realizações perdem em vitalidade, é necessária uma reparação. Se os mesmos nomes se inscrevem nas críticas às infrações à regra, é preciso ajudar os infratores a encontrar o bom caminho.

Para Freinet (1979), não existia uma divisão/oposição entre metodologia e avaliação e, tampouco, seria possível elaborar uma metodologia baseada na motivação pelo

trabalho e uma avaliação meramente classificatória e punitiva. Ele é coerente na construção da proposta educativa; logo, o trabalho baseado na coletividade e no processo de humanização permeia todas as técnicas desenvolvidas.

Conclusão

Neste texto, visamos apresentar algumas técnicas construídas por Freinet (1974) a partir do trabalho cotidiano com as crianças, em que tais procedimentos foram pensados para responder às necessidades daquelas que frequentavam os estabelecimentos públicos de ensino – ele pensava (e lutava) por uma “escola do povo”. As propostas do autor estavam ancoradas em uma educação compreendida enquanto direito de todos; logo, “buscava para seus alunos uma formação integral e almejava a construção de uma sociedade mais justa, na qual todas as formas de discriminação, preconceito e exclusão fossem combatidas (Elias, 2017, p. 614).

Em linhas gerais, podemos afirmar que nossa pesquisa se propõe a desenvolver um trabalho para vivenciarmos a realização de técnicas estudadas no decorrer dos últimos anos, no Grupo Lecturi que, em meio aos desmontes e perdas de direitos, acreditou que ainda é possível construir uma educação voltada a condições para o exercício pleno da cidadania. Como cita Freinet (1975, p. 205) em sua última invariante pedagógica, “é preciso ter esperança otimista na vida” – isso nos mobiliza, fortalece os encontros e a construção dos afetos, dos vínculos e da amizade, além de nos impulsionar para a tentativa de vivenciar um pouco do trabalho construído por esse autor.

Nos próximos capítulos, compartilharemos a tentativa de reafirmarmos a atualidade da proposta pedagógica do pensador francês, ao considerarmos a realidade das nossas instituições e as possibilidades de um trabalho que privilegia

as relações entre os sujeitos. Esses pressupostos são embasados em uma educação humanizadora e cooperativa de instituições educativas como espaços de interação, de trocas e de aprendizagens significativas para a vida.

Referências

- ELIAS, Marisa Del Cioppo. A atualidade da proposta pedagógica de Célestin Freinet. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 12, n. 1, p. 612-619, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9666>>. Acesso em: 11 out. 2020.
- ELIAS, Marisa Del Cioppo. *Célestin Freinet: uma pedagogia de atividade e cooperação*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- FREINET, Célestin. *As Técnicas Freinet da Escola Moderna*. Lisboa: Estampa, 1975.
- FREINET, Célestin. *O Método Natural III: a aprendizagem da escrita*. Lisboa: Estampa, 1977.
- FREINET, Célestin. *Para uma Escola do Povo*. Lisboa: Estampa, 1974.
- FREINET, Élise. *Nascimento de uma Pedagogia Popular: os métodos Freinet*. Lisboa: Estampa, 1978.
- FREINET, Élise. *O Itinerário de Célestin Freinet: a livre expressão na pedagogia Freinet*. Tradução de Priscila de Siqueira. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.
- SANTOS, Maria Lúcia dos. *A Expressão Livre no Aprendizado da Língua Portuguesa*. São Paulo: Scipione, 1993.

Sobre a autora

Fernanda Duarte Araújo Silva possui graduação em Pedagogia, mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). É docente do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (FACED/UFU) e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED/UFU). É membro do Núcleo de

Linguagens, Leitura e Escrita (LiLEs/FACED/UFU), da Associação Brasileira de Alfabetização (ABALF) e dos Grupos de Estudos e Pesquisas Lecturi (UFU) e Teoria Histórico-Cultural e Processos Psicossociais (UFCAT), além de ser líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Linguagens e Infâncias (GEPLI) da FACED/UFU. Tem experiência na Educação Básica e Superior, atuando principalmente nas seguintes áreas: Alfabetização, Linguagens, Infâncias, Teoria Histórico-Cultural e Teoria Histórico-Crítica.

E-mail: fernandaduarte@ufu.br

A ORGANIZAÇÃO ESPACIAL DE UMA SALA FREINET: o antes e o agora

Lucianna Magri de Melo Munhoz

Introdução

O presente capítulo tem por objetivo discutir a organização do espaço da sala de aula apresentado por Freinet no livro *Para uma escola do povo* e apontar possibilidades de organização espacial para as salas de aula brasileiras que se proponham a realizar um trabalho freinetiano.

Para falarmos da Pedagogia Freinet, precisamos ser justos e dizer que ela é uma proposta pedagógica elaborada por dois professores, Célestin Freinet e sua esposa e companheira de militância pela escola do povo, Élise Freinet. Para além do casal, estamos falando de uma proposta pedagógica que, desde o início, foi concebida por meio de trocas de experiências entre professores camaradas.

Em muitos países, a Pedagogia Freinet é conhecida por Movimento da Escola Moderna, pois Freinet e seus colegas pretendiam, de fato, modernizar a escola, trazendo para sala de aula novos materiais e novos modos de conceber os tempos e os espaços dentro da escola. Desta feita, trazemos para apresentarmos o assunto deste capítulo um trecho de uma fala de Élise: “Felizmente seus sonhos se materializaram em salas de aula por todo o mundo. Freinet introduz uma nova topologia da educação” (Freinet, 1976, p.13).

Para que possamos dizer da organização das salas de aula, abordaremos de forma breve os quatro eixos norteadores da Pedagogia Freinet: o trabalho, a cooperação, a livre expressão e a autonomia.

Eixos norteadores

Trabalho

Por ter tido uma infância simples no campo, Freinet sempre trabalhou. A lida no cuidado com a terra e com os animais fez com que ele não separasse o trabalho da vida. Por esse motivo, considerava que as crianças, assim como os adultos, realizavam-se por meio do trabalho consciente.

Sabemos que ainda hoje muitas crianças são vistas como mais uma mão de obra para ajudar no sustento da família. Não era isso que o pedagogo defendia, para ele, as atividades escolares deveriam ser encaradas como um trabalho realizador. Vale lembrar que não se trata de qualquer trabalho, mas da produção humana defendida por Marx, já que Freinet sofreu grande influência do pensamento dialético, por meio das leituras das obras do escritor alemão e da militância no partido comunista francês.

O respeito à criança e à sua capacidade realizadora e o apreço ao trabalho permitiram que ele tivesse a iniciativa de trazer uma impressora de tipos móveis para os seus alunos, que, na época, era tratado como um instrumento de trabalho dos adultos. Com esse gesto, Freinet se abriu à vida e trouxe, para a sala de aula, o trabalho como expressão máxima da realização humana.

Era um trabalho não alienado e, por isso, dotado de valor de uso real, que não acontecia em troca de uma remuneração, mas sim como realização humana. Tendo como objetivo o ideário socialista de Marx, o trabalho em si era considerado um princípio educativo, sendo, portanto, a escrita uma produção concreta, material, de sentido e de efeito.

A alegria e o entusiasmo das crianças, ao lerem seus textos impressos, eram demonstrados pelo zelo com as ferramentas e o cuidado para que os textos ficassem bem escritos – afinal, o manejo com os tipos móveis era bem difícil:

eles precisaram até desenvolver a habilidade de escrever de trás para a frente. O compromisso e o interesse eram tão fortes que nenhum tipo móvel fora danificado ou perdido.

O fato de ser militante do Partido Comunista, do sindicato dos docentes e de fazer parte da geração de professores da Terceira República Francesa trouxeram para Freinet uma característica fundamental: o profundo apreço e valorização ao registro escrito e a necessidade de se comunicar por meio de jornais e revistas. Mesmo antes de criar suas técnicas pedagógicas, Freinet já escrevia com frequência para os jornais e revistas de esquerda da época. Para ele, a divulgação do material impresso na escola era, portanto, a materialização dos seus ideais marxistas, anarquistas e republicanos.

Por meio do sindicato e do Partido Comunista, entrou em contato com o pensamento marxista e anarquista, que o levou a visitar, em 1922, as escolas anarquistas e autogestionárias de Hamburgo, Alemanha, e em 1925, a conhecer as escolas russas que se organizaram a partir das propostas pedagógicas de Pistrak e Makarenko.

A relação de Marx com a educação explicita os princípios humanistas que o filósofo defendia, pois, para ele, a educação deve ocorrer a partir das condições sociais e materiais em que os homens estejam inseridos, tendo como objetivo um amplo papel transformador: de humanizar a natureza e os próprios homens, que, ao viverem num regime capitalista, deixam de se respeitar e se selvagerizam em busca do lucro. A sociedade que se organiza por meio do princípio da propriedade privada, e dos meios de produção, interrompe o processo de humanização que se dá, devido à alienação em relação aos produtos produzidos.

A classe possuinte e a classe do proletariado representam a mesma auto-alienação humana. Mas, a primeira das classes

se sente bem e aprovada nessa auto-alienação, sabe que a alienação é o seu próprio poder e nela possui a aparência de uma existência humana; a segunda, por sua vez, sente-se aniquilada nessa alienação, vislumbra nela sua impotência e a realidade de uma existência desumana. (Marx, Engels, 2003, p. 48).

Freinet apropria-se do conceito materialismo histórico e o adapta ao seu contexto de trabalho e o transforma em materialismo escolar.

(...) Materialismo escolar, constitue(m) a base de toda a proposta pedagógica de Freinet. “Fiéis a esta, os membros do movimento formulam o objetivo da cooperativa:” formação materialista dos docentes. “É a partir da mudança concreta dos meios de ensino que ela se propõe a mudar a atuação dos militantes que a ela aderem” (Oliveira, 1995, p.94).

É a partir das mudanças concretas da sala de aula que o professor, visto como um trabalhador, muda o seu trabalho.

Cooperação

Influenciado pelo pensamento de Pistrak, Freinet adotou o conceito de autogestão e cooperação dos grupos, assim como algumas outras ideias anarquistas. No entanto, não podemos considerá-lo um anarquista convicto, já que Freinet era um militante comunista, ainda que aberto a todas as contribuições para sua prática pedagógica.

Nesse período histórico na Europa, emergem muitos grupos sociais que questionam o modo capitalista que imperava. Por isso, não é tão fácil, nesse momento, separá-los. É complexo: o anarquismo e o comunismo têm muitas raízes comuns e a principal delas é a rejeição ao regime capitalista. O anarquismo, na origem, é denominado de comunismo libertário. No Brasil, por exemplo, o partido

comunista foi fundado por um grupo predominantemente composto por anarquistas. Na Rússia, antes do advento da era stalinista, os revolucionários procuraram se organizar segundo um modelo anarquista (autogestionário) de democracia (semi) direta: os soviets (conselhos). Estes deveriam estar presentes em todos os âmbitos da vida social e, notadamente, na escola. Foi este momento da União Soviética que Freinet conheceu. A divergência veio, principalmente, da adoção, pelo movimento comunista internacional, da teoria da conquista do Estado por meio do Partido (papel do dirigente do partido como órgão que personaliza a Ditadura do Proletariado), enquanto os anarquistas sempre pregaram a abolição do Estado.

Ao ler *A Escola do Trabalho* de Pistrak, Freinet, encontrou um exemplo de autogestão que procurava: “A participação autônoma, coletiva, ativa e criativa das crianças e dos jovens de acordo com as condições de desenvolvimento de cada idade, nos processos de estudo, de trabalho e de gestão da escola”. (Pistrak, 2000, p. 13). Freinet também empregou esse conceito na organização sem hierarquia da cooperativa de professores por ele iniciada.

Expressão livre

Para Santos (1996), a Pedagogia Freinet é organizada de modo a respeitar a expressão livre de todos os educandos, pois reconhece que todos os seres humanos possuem necessidade de expressar-se, comunicar-se, criar, agir, conhecer, organizar-se e avaliar-se. Todas as necessidades são facetas do trabalho pedagógico voltado para a expressão livre.

Em linhas gerais, a originalidade da Escola Moderna consiste em ser uma proposta pedagógica que parte dos interesses das crianças, manifestados por meio da fala, desenho e texto livre, que são pontos de partida para

estudos, conferências, exposições, confecção de álbuns, jornais e correspondências.

Freinet (1996) acreditava que o clima de amizade, a camaradagem entre todos em sala de aula e o acesso a diversos tipos de materiais e linguagens permitiam que as crianças expressassem seus sentimentos, opiniões e produções, sendo aceitas em suas singularidades.

A criança, em sua espontaneidade sempre é criativa e a escola precisa dar-lhe oportunidade de expor, de maneira livre, seus pensamentos, sonhos e alegrias, por meio do desenho, textos livres, pintura, canto, teatro, trabalhos manuais. Freinet sempre salientou que podemos conhecer os alunos por meio de suas livre expressões. (Scarpato, 2017, p. 623).

Autonomia

Deixar a vida entrar na escola, era esse o desejo de Freinet e, para isso, ele reorganizou a sala de aula em ateliês. Elias (1997) diz que ateliês são oficinas que possibilitam as pesquisas e as expressões livres por meio das artes plásticas, do teatro, da música, do cinema, da fotografia, dos trabalhos manuais e dos conhecimentos técnicos pela realização de fichas autocorretivas sobre a língua materna, a geometria, o cálculo e os problemas matemáticos.

A originalidade de Freinet encontra-se no fato de ter atribuído às atividades escolares a configuração de um verdadeiro trabalho e não a de uma simulação. Redigir, imprimir um jornal, preparar uma exposição, manter uma correspondência sempre foram atividades profissionais dos adultos. Ele as introduz na classe com todas as implicações decorrentes: equipamentos, métodos, horários, transformação do local, instalação dos ateliês, utilização de instrumentos verdadeiros. (Santos, 1996, p. 259).

É importante conhecermos os eixos que sustentam a Pedagogia Freinet para assim compreendermos o que Freinet quis dizer com materialismo escolar.

A maior preocupação de Freinet, segundo Élise, esposa e companheira de trabalho, era do materialismo contra o verbalismo. “Toma 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 ideias” (Freinet, 1976, p.12). A organização da sala de aula em ateliês, as assembleias, a gestão dos conflitos, a expressão livre, tudo isso movido pela necessidade intrínseca dos seres humanos de se realizarem por meio do trabalho permitem ao educando o desenvolvimento progressivo de sua autonomia em relação ao conhecimento e à convivência em grupo.

A organização da rotina do grupo se dá com o uso dos planos de trabalhos individuais e de grupo. A avaliação ocorre semanalmente por meio das rodas de conversas avaliativas. As notas e as comparações são substituídas pelo balanço dos trabalhos planejados e realizados. Os conflitos são discutidos com o uso do Jornal de Parede, assembleia no qual todos têm o direito a fazer críticas, elogios e propostas.

Para Kanamaru (2014, p. 774):

Com a construção pedagógica da autonomia por meio do livre trabalho, da livre expressão, da livre pesquisa, o espaço escolar decorrente do modelo escolástico necessitava ser abolido e reorganizado a partir da lógica e dinâmica do trabalho livre, coletivo, criador, sob livre cooperação.

Freinet desejava uma escola viva, na qual as crianças tivessem autonomia para escolherem seus trabalhos e os materiais ficassem organizados para os ateliês e acessíveis a

todos. Também onde as crianças não precisassem aguardar as ordens do que deveriam fazer e nem esperar que o professor lhes dispusesse as ferramentas para a execução do trabalho. Estaria tudo à mostra, como numa grande oficina, ou canteiro de obras, como ele gostava de chamar.

A sala de aula segundo o livro *Para uma Escola do Povo*

Para quem não conhece uma sala de aula freinetiana um bom caminho é a leitura do livro *Para uma Escola do Povo*. Ele foi escrito na década de 1940 com o objetivo de atender aos pedidos dos novos professores que gostariam de se aventurar nos caminhos da escola do povo. Tendo como subtítulo “Guia prático para a organização material, técnica, e pedagógica da escola popular”.

Freinet (1996) inicia o livro apresentando sua justificativa para a modernização da escola, dizendo que a escola que atendeu aos desejos da burguesia em formar trabalhadores obedientes para as fábricas, no período de 1890 a 1914, está ultrapassada, destoa dos anseios individuais, sociais, culturais do século XX, da era da eletricidade, da aviação, do cinema, do rádio, do jornal, do telefone. Seu objetivo era que as crianças do povo conhecessem e dominassem todas as tecnologias disponíveis para que assim construíssem um socialismo triunfante.

Com a clareza de um prático/teórico, o autor afirma que a escola tem que ser centrada na criança, com um ambiente organizado e com professores que preparem a criança para ser capaz de construir uma personalidade sadia e atuante, por meio de mãos hábeis e cabeças pensantes, e não mais como meros depósitos de informações inúteis para a vida. Todos esses pressupostos se manifestam pelo trabalho, o pedagogo é enfático ao

dizer que a escola do amanhã é a escola do trabalho (Freinet, 1996, p.11).

O terceiro capítulo do livro apresenta as grandes etapas educacionais:

1. *Período pré-escolar*: do nascimento ao fim do segundo ano. Conhecida como o momento da exploração tateada da criança. Nesta fase, Freinet acredita que o bebê deve se desenvolver no âmbito familiar, há uma preocupação com o pré-natal, saúde dos pais, alimentação.

2. *Período Reservas de infância*: dos dois aos quatro anos. Período da arrumação, no qual a criança começa a “arrumar” dentro de si os elementos que explorou anteriormente. Neste período, Freinet acredita que as crianças devem conviver com outras crianças em espaços públicos, como parques, praças públicas, em contato permanente com a natureza, com terra, árvores, água, animais. Para ele, é do contato com pedras, gravetos, bichinhos, poças d’água, riachos, árvores frutíferas, que os seres humanos vão conhecendo o mundo por meio de experiências tateantes. Também está previsto locais cobertos, criação de animais, área de descanso, salas com brinquedos, refeitório e enfermaria.

3. *Escola Maternal*: dos quatro aos sete anos. Período em que, após a arrumação, a criança começa a sentir necessidade de trabalhar, de se realizar agindo no mundo.

No estágio precedente, a criança procedeu à exploração metódica do ambiente que a rodeia; depois, de posse das primeiras conclusões de suas experiências, entregou-se a uma primeira organização da personalidade. (Freinet, 1996, p. 23).

Neste período, a criança já não se contenta somente em brincar de fazer comidinha no parque, ela se interessa em ajudar os adultos a colocar a mesa, a fazer um suco, um bolo. Ela quer explorar os objetos e os fazeres dos adultos,

junto com os adultos e outras crianças. E é assim que uma instituição para esta faixa etária deve se organizar arquitetonicamente, com ambientes auxiliares, como salas amplas, arejadas, iluminadas, e com materiais que permitam o trabalho e as experiências. Um espaço em sala para o contato com a natureza, com plantas e com animais para serem cuidados pelas crianças, para os dias de mal tempo nos quais as crianças não poderiam frequentar as áreas externas. Nos dias de bom tempo, elas devem poder explorar um quintal com árvores, flores, água, animais de criação, aquários, viveiros e hortas.

Também há nesta fase o interesse pelas atividades intelectuais, como a linguagem oral, a linguagem escrita, o desenho, a impressão dos textos por meio de copiografia ou imprensa, a leitura e a expressão artística. Deve haver o trabalho com todas essas linguagens não manifestadas e estimuladas a partir das experiências vividas pelas crianças tanto no âmbito familiar quanto na vida dentro da instituição, partindo sempre dos interesses e necessidades dos educandos.

Também é este momento que dá início ao uso do plano de trabalho geral e individual. O geral refere-se ao planejamento coletivo da turma por uma semana e o individual diz respeito aos trabalhos que cada um terá que realizar ao longo de um período, atendendo às necessidades individuais e do grupo.

4. *Período da escola primária* – dos sete aos quatorze anos. Este é o período de solidificação dos trabalhos, não há para Freinet uma hierarquização dos trabalhos manuais e intelectuais.

Fica claro em seu texto que o contato com a natureza tem papel fundamental para o desenvolvimento integral dos seres humanos, por isso, Freinet fala a partir da escola situada no campo, mas, sendo ciente do crescente processo de urbanização em toda a Europa no período do

pós-guerra, aborda as adaptações a serem feitas nas escolas das cidades.

Ele também frisa a importância da arquitetura para a modernização da escola e das aprendizagens, não há necessidade de novas construções, mas um olhar atento do educador para propor mudanças.

Freinet não aconselha a construção de grandes escolas, diz que muitas salas, muitas crianças e professores levam ao anonimato e ao ensino em rebanho. Como citado na Invariante¹ 21, a criança não gosta de sujeitar-se a um trabalho em rebanho, ela prefere o trabalho individual ou de equipe numa comunidade cooperativa.

Ele prefere as escolas rurais com uma única sala multisseriada, como costumeiramente encontradas em zonas rurais. Quando começou a trabalhar, na década de 1920, havia escolas separadas para meninos e meninas. No período em que escreveu o guia, Freinet fala de uma sala com aproximadamente trinta crianças², entre meninos e meninas, de sete a quatorze, e vê muitas vantagens em salas com idades variadas, para que os menores aprendam com os maiores, os maiores se sintam responsáveis pelos menores e exista a possibilidade de que um dia os menores crescerão e se tornarão as referências para as crianças novas da turma. Assim como acontece na vida em comunidade, entre irmãos, primos, vizinhos. A divisão das turmas por faixa etária é mais uma iniciativa da escola tradicional contra o fluxo natural da vida.

¹ Com a intenção de garantir a permanência dos princípios que orientam a Escola Moderna, e atendendo a necessidade de cada professor de se autoavaliar, Freinet e seus camaradas organizaram um documento no qual apresentam os princípios que devem nortear as práticas, chamados de invariantes, pois são as regras da vida que nunca variam em tempo e espaço algum. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1N7h1rz1irtMG5vneCuYNSam8SfOKpffc/view>. Acesso: 18 de setembro de 2020.

² No ano de 1956 Freinet liderou a vitoriosa Campanha 25 Alunos por Classe.

Aos professores que se aventuram nesta outra forma de organização, Freinet (1996, p. 570) diz:

Cabe a eles fazer surgir, da escola tradicional, no nível da vida das comunidades rurais, a oficina complexa manual, intelectual e artística, que formará harmoniosamente o homem completo e ativo da sociedade do amanhã.

Também propõe que a sala de aula deixe de ter a organização de um auditório e passe para a configuração de uma oficina de trabalho ao mesmo tempo comunitária e especializada. O seu famoso ato de abolir o uso do estrado e o reutilizá-lo com depósito para guardar os tipos móveis (letras) da imprensa é um gesto simbólico, pois coloca professor e alunos no mesmo nível, e, ao mesmo tempo, prático, pois dá uma nova função para um antigo objeto.

Na escola, não há necessidade de mobília cara, mas o cuidado com a saúde física de todos, tendo luminosidade adequada, ventilação, ferramentas em bom estado, para que se consiga êxito máximo nos trabalhos e evite-se acidentes. Além disso, a escola deverá ser composta por:

- uma sala comum, na qual ocorrerão os trabalhos individuais e coletivos, como: pesquisa, documentação, experimentação, criação, expressão e comunicações gráficas e artísticas e assembleias;
- oficinas especializadas externas, como horta, jardim e criação de animais;
- oficinas especializadas internas, como marcenaria, costura e tecelagem, mecânica, cozinha e trabalhos domésticos.

É preferível que as oficinas manuais não sejam no mesmo espaço da sala comum, para evitar barulho das máquinas e conversas. Sendo assim, sugere o uso do corredor, ou de alguma sala desativada na escola para as oficinas.

Ainda, Freinet descreve detalhadamente os materiais que devem compor, deixando, inclusive, um espaço para que o educador preencha o custo de cada item.

Após essa descrição minuciosa de cada objeto, ele começa a narrar o dia a dia em uma sala de aula. Fala da forma animada e às vezes barulhenta que as crianças chegam na escola na segunda-feira; da equipe responsável pela limpeza do ambiente; da organização dos trabalhos por meio dos planos de trabalhos anuais, que respeitam os programas de conteúdos determinados a cada seguimento da educação; do plano mensal feito pelo professor, que é apresentado aos alunos para que se organizem e encontrem a melhor abordagem; e dos planejamentos semanais individuais, que devem atender as necessidades dos grupo e de cada criança.

Além disso, Freinet apresenta o uso dos fichários de gramática, cálculo, arquivo de documentação, dicionário índice (documento que cataloga todos os documentos do arquivo de pesquisa da turma) e biblioteca de trabalho, sugere que se comece com os livros, manuais escolares e com os álbuns de pesquisas feitas pelas crianças daquela turma ou de outros anos, e até mesmo de outras escolas, que servem como materiais de consulta para novos estudos. Na França, esses materiais podem ser adquiridos pela editora do movimento de professores franceses, PEMF.

Também são garantidos momentos para a produção de textos livres, suas leituras em voz alta, a escolha do texto que será impresso, sugestões de melhorias, correções ortográficas e gramaticais, ilustração e impressão.

Para as oficinas de artes, Freinet indica a aquisição de projetor de slides, vitrola, gravador, discos, rádio, marionetes, máquina de escrever, máquina fotográfica, câmera de vídeo. Todos esses materiais servem para a construção de um acervo de fotos e de filmes produzidos pelas crianças.

Realidade brasileira

Há mais de quinze anos trabalho como formadora de professores da Pedagogia Freinet e, com o passar do tempo, fui compreendendo cada vez mais a importância que Freinet deu à arquitetura e ao mobiliário da sala de aula. Com isso, entendi com profundidade o que Élise quis dizer em relação a Freinet ter “mudado a topografia da educação”.

Penso que um dos motivos foi o fato de eu ter começado o meu trabalho como professora de Ensino Fundamental numa escola que adotava essa Pedagogia há muitos anos, ou seja, quando comecei a trabalhar lá, a sala de aula e toda a escola já estava organizada seguindo os princípios da escola moderna.

Foi quando fui dar cursos para professores da escola pública e posteriormente quando assumi uma sala de aula como professora da prefeitura de Campinas que tomei consciência da importância desse princípio norteador de Freinet.

A leitura de textos como os da arquiteta Ana Beatriz Goulart de Faria passaram a fazer muito mais sentido, pois:

Seguindo códigos e legislações seculares, os projetos e construções destinados às redes públicas de educação infantil dos municípios brasileiros, em sua maioria, resultam em espaços cuja pedagogia silenciosa, inscrita em suas paredes, nos ensina a disciplina, a segregação e o controle. E, exatamente por isso, não acolhem nem promovem a autonomia e a criatividade, não permitem a prática e o desenvolvimento das múltiplas linguagens, da curiosidade, do imprevisto e da liberdade daqueles que frequentam a escola. (Faria, 2012, p.101).

Em minha caminhada aprendi, com uma professora militante da Pedagogia Freinet muito experiente, a usar em meus cursos o recurso de solicitar aos participantes que

fizessem a planta baixa de suas salas de aula para que coletivamente pensássemos quais os melhores lugares para cada ateliê, objetos e “truques” a fim de fazermos adaptações a partir dos materiais encontrados nas escolas públicas.

Era como um choque de realidade no qual os professores dessem conta de suas possibilidades de atuação e saíssem da posição de negação da viabilidade do trabalho organizado a partir da abordagem de Freinet para a visualização concreta da possibilidade.

Nesse momento, discutíamos o fato de os professores franceses não precisarem dividir a sala de aula com outras turmas, como no caso do Brasil, no qual a maioria das salas são usadas por até três turmas diferentes a cada período do dia, o que compromete a possibilidade de já deixar os ateliês montados para o dia seguinte, o uso das paredes para afixar as produções das crianças e as regras de cada ateliê ou as de convivência. Para nossa realidade, pensamos em algumas saídas, como o armazenamento dos materiais de cada ateliê em caixas organizadoras que são guardadas no armário da professora e retiradas pelas crianças nos momentos de trabalho, o uso de grandes placas de papelão, nas quais são coladas as produções que são guardadas todos os dias atrás do armário, ou então usar banners para colar as produções, pendurar nas paredes e, no final da aula, enrolá-los e guardá-los.

Também discutíamos a importância de criarmos espaços definidos visualmente e fixos dos ateliês. Se havia, no início do ano letivo, o lugar de cada oficina, para conseguirmos a confiança e a autonomia das crianças, não podemos ficar alterando os lugares, pois elas ficariam inseguras e perdidas com as mudanças.

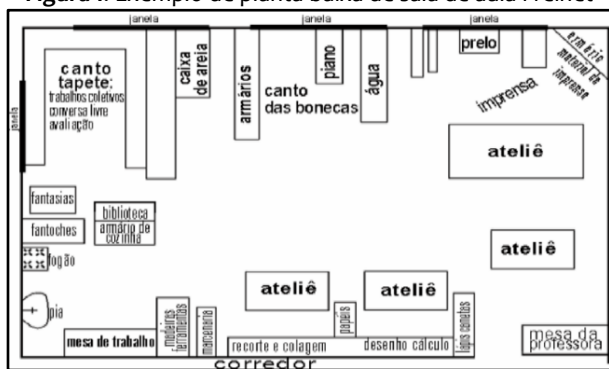
Outro ponto é sobre a necessidade de usarmos recursos físicos para delimitarmos o espaço de cada ateliê, principalmente para as crianças da educação infantil, utilizando, para a divisão dos espaços, armários, cortinas,

biombos ou cerquinhas. Esse recurso físico e visual permite a organização do espaço com atividades variadas sem a mistura dos materiais.

Ainda, é válida a estratégia de se enviar cartas para as outras turmas explicando a importância de respeitar e preservar o trabalho das crianças.

No dossiê, *A Pedagogia Freinet na educação infantil hoje*³, organizado por um grupo de professoras de Liègeois- Bélgica, encontramos relatos de experiências com o uso dos ateliês, em que apresentam detalhadamente possibilidades de arranjos de sala de aula com apresentação de diferentes plantas baixas e contam quais os materiais utilizam para cada ateliê e como organizam sua disposição para que as crianças tenham acesso. Esses relatos são úteis para a nossa realidade.

Figura 1: Exemplo de planta-baixa de sala de aula Freinet



Fonte: Dossiê: *A Pedagogia Freinet na educação infantil hoje*.

Nos cursos, sempre usei o instrumento da aula-passeio para que os professores cursistas pudessem conhecer pessoalmente algumas salas Freinet em escolas públicas. Pois constantemente, ouvia que eu só julgava tal modelo

³ Livro disponível, assim como outras publicações de professores da escola moderna francesa e belga, traduzido para o português. O livro apresenta vários modelos de plantas-baixas de salas de aula. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1cTfMISJg7v9F6FUwJo8W4su7XiN9ofIV/view>

possível porque eu havia trabalhado em uma escola particular, que havia sido organizada desde o início pelos eixos norteadores da Pedagogia Freinet. Assim, quando conheciam essas experiências, eles ficavam mais abertos e motivados a tatearem na pedagogia Freinet.

Com as professoras Roseane Daminelli, Patrícia Bordine e Flávia Duhamel⁴, também aprendíamos alguns macetes, como guardar guaches em frascos de ketchup, a fazer ateliês com água no solário da sala, usar as portas internas do armário a fim de colocar tabelas para as crianças se inscreverem previamente nos ateliês que gostariam de fazer.

No ano de 2016, passei num concurso e assumi uma sala como professora de educação infantil na prefeitura de Campinas. Dessa experiência, pude tatear várias possibilidades do trabalho de ateliês com bebês, dentre elas, gostaria de destacar o uso do cavalete.

Em meus estágios na França⁵, vi, em quase todas as salas, cavaletes de pintura, mas, por aqui, quase não os vi, mesmo em escolas particulares grandes e bem equipadas. Sabe-se da importância da criança pintar na vertical, tanto para a exploração do movimento dos braços e das mãos quanto para a qualidade da produção final. Por isso, um dos primeiros móveis que pedi, ao assumir a sala de educação infantil citada,

⁴ Professoras freinetianas muito experientes que trabalhavam numa escola de Educação Infantil da prefeitura Municipal de Campinas.

⁵ No ano de 2004, estágios em salas de aula de professores freinetianos de Educação Infantil e Ensino Fundamental em diferentes regiões da França bem como, estágios em edições de revistas de Educação Infantil e de formação de professores do Movimento de Professores da Escola Moderna francês. Esta experiência está registrada em minha dissertação de mestrado apresentada na FE – UNICAMP, com o título de: Escrever, inscrever e reescrever: a produção escrita dos professores do Movimento Freinet no Brasil e na França, ano de 2010.

foi um cavalete para os bebês, mas não encontramos no mercado nada que fosse seguro e resistente.

Por isso, a direção da creche encomendou, com um serralheiro, um cavalete de ferro, que fosse pesado para não tombar e que as crianças pudessem subir ou brincar de casinha embaixo. Essa estrutura fez tanto sucesso com as crianças e com os adultos da escola que a diretora encomendou para todas as turmas.

Esse cavalete, em especial, foi projetado para ser utilizado por até seis crianças ao mesmo tempo, cabendo três de cada lado, com uma canaleta que servia de apoio para as tintas e pincéis.

Figura 2: Cavalete e bebês



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

A partir da leitura das obras de Freinet e de professores do Movimento da Escola Moderna, bem como da minha prática como professora de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, além das trocas com outros professores nos cursos de formação e das

partilhas com as amigas do movimento, é possível apontarmos algumas possibilidades de ateliês para Educação Infantil e Ensino Fundamental:

Quadro 1: Possibilidades de ateliês

ATELIÊ ESCRITA	
<p> Materiais</p>	<p> Caderno; Folhas avulsas; Folhas sulfites com matrizes de histórias em quadrinho; Matrizes para confecção de histórias com linhas para o texto e espaço para as ilustrações; Computador; Impressora. Disponibilizar matrizes de histórias em quadrinho. Livros com espaço para ilustrações. Fichas de imagens variadas que podem servir como inspiração para a criação de novos textos. Fichas com as regras e características dos diferentes gêneros textuais, como: carta, poesia, notícia, receitas...</p>
<p> Descrição e dicas</p>	<p> Na educação infantil, o texto livre pode surgir de alguma história contada na roda, escolhida pela turma, a professora faz o registro escrito e a criança pode digitá-lo para compor o álbum de textos da turma. Ou a partir do desenho livre, no qual a criança escreve do seu jeito e narra a história para a professora, que escreve a história contada. Pode também ser o espaço destinado para a escrita das correspondências, registros do livro da vida e dos outros gêneros textuais.</p>
ATELIÊ DESENHO	
<p> Materiais</p>	<p> Disponibilizar diversos tipos, tamanhos e cores de papéis.</p>
<p> Descrição e dicas</p>	<p> Fazer fotocópias dos desenhos das próprias crianças para elas colorirem.</p>

ATELIÊ BIBLIOTECA	
Materiais	Livros; Livros paradidáticos; Revistas; Gibis; Enciclopédias; Atlas; Álbuns feitos pelas crianças; Mapas; Globo terrestre.
Descrição e dicas	Montar um cantinho acolhedor com almofadas e prateleira. Quando não for possível, armazenar em caixas organizadoras ou caixotes de feira.
ATELIÊ CASINHA	
Materiais	Bonecas; mesa; cadeira; utensílios domésticos, como: copo, prato, talheres, lençóis, telefone, computador, televisão, almofadas, vassoura e ferro de passar roupa. Dê preferência a objetos reais, evitando brinquedos de plástico.
Descrição e dicas	Este ateliê acontece com mais frequência nas salas de educação infantil, mas nada impede que haja uma caixa organizadora com esses itens numa sala de ensino fundamental.
ATELIÊ FANTASIA	
Materiais	Fantasias em bom estado; Chapéus; Bolsas; Acessórios; Tecidos; Capas.
Descrição e dicas	Este ateliê acontece com mais frequência nas salas de educação infantil, mas nada impede que haja uma caixa organizadora com esses itens numa sala de ensino fundamental. São materiais importantes para as dramatizações.
ATELIÊ SALÃO DE BELEZA	
Materiais	Escovas de cabelo; Elásticos de cabelo; Tiara; Gel; Borrifador de água; Secador de cabelo; Espelho; Cadeira; Maquininha de cartão de crédito.
Descrição e dicas	Este ateliê acontece com mais frequência nas salas de educação infantil, mas nada impede que haja uma caixa organizadora com esses itens numa sala de ensino fundamental.

ATELIÊ GARAGEM	
Materiais	Carrinhos; Caminhões; Garagens; Pista de corrida.
Descrição e dicas	A pista e a garagem podem ser confeccionadas pelas crianças.
ATELIÊ RECORTE E COLAGEM	
Materiais	Papéis de várias tipos e cores; Revistas e livros para recorte; Figuras previamente cortadas.
Descrição e dicas	Para as crianças bem pequenas, é interessante deixar figuras geométricas previamente cortadas a fim de que eles possam aprender a usar a cola, pois ainda não dominam o uso da tesoura, também há a possibilidade de cortar com as mãos ou régua.
ATELIÊ PINTURA	
Materiais	Cavalete; Guaches; Cola colorida; Anilinas; Aventais; Pincéis variados; Rolinhos; Esponjas.
Descrição e dicas	Existem cavaletes individuais para serem colocados na mesa e cavaletes coletivos que comportam seis crianças, podendo ter rodinhas para serem compartilhados com outras turmas da escola.
ATELIÊ JOGOS DE ENCAIXE	
Materiais	Jogos de peças grandes e pequenas de diversos modelos de encaixe, como Lego.
Descrição e dicas	Armazenar em caixas organizadoras. Ensinar as crianças o zelo com os jogos para que todos tenham a oportunidade de usá-los.
ATELIÊ JARDIM JAPONÊS	
Materiais	Pequena caixa de areia, com pedras, conchas e arado.
Descrição e dicas	Usar a areia como suporte para desenhos e grafismo.

ATELIÊ INSTRUMENTOS DE PESQUISA E MATEOTECA	
Materiais	Termômetro; Pipeta; Conta-gotas; Pinças; Puçás; Peneiras; Balança de dois pratos; Pesos; Balança digital; Cronômetro; Calculadora; Fita métrica; Compasso; Esquadros; Pipetas; Ampulhetas; Lupas; Microscópio; Imãs.
Descrição e dicas	Ter fichas e livros com descrição de experimentos.
ATELIÊ MARCENARIA	
Materiais	Pregos; Martelos; Madeira.
Descrição e dicas	Para quem não tem segurança em ter este tipo de ateliê, a dica é contar com a ajuda de outro adulto experiente, como funcionário da escola ou algum familiar.
ATELIÊ MODELAGEM	
Materiais	Massinhas variadas; Argilas; Biscuit; Moldes; Aventais; Rolos; Cortadores; Toalha de plástico.
Descrição e dicas	Ateliê para exploração e para confecção de esculturas para algum projeto individual da turma. Interessante ter livros com sugestão de ideias.
ATELIÊ QUEBRA-CABEÇA	
Materiais	Quebra-cabeças variados com número de peças de acordo com a faixa etária da turma.
Descrição e dicas	Interessante ter suportes de madeira ou papelão para que as crianças possam continuar a montagem no dia seguinte a partir da etapa que pararam.
ATELIÊ COLEÇÕES	
Materiais	Pedras; Conchas; Sementes; Insetos; Dinheiro antigo, Selos; Réplicas de animais.
Descrição e dicas	Organizar com as crianças coleções de seus interesses e reservar um local para expô-las.

ATELIÊ ÁGUA	
Materiais	Bacias; Baldes; Funis; Mangueiras; Aventais; Esponjas.
Descrição e dicas	De preferência, organizar no solário ou em outra área externa.
ATELIÊ COSTURA E TALAGARÇA	
Materiais	Tecidos; Botões; Linhas; Agulhas; Telas de talagarças; Teares.
Descrição e dicas	Para quem não tem segurança em ter esse tipo de ateliê, a dica é contar com a ajuda de outro adulto experiente, como funcionário da escola ou algum familiar das crianças.
ATELIÊ LOUSA	
Materiais	Lousa; Giz.
Descrição e dicas	Ateliê de desenho e tentativa de escrita. O registro dos trabalhos pode ser feito por fotografia.
ATELIÊ FICHÁRIOS	
Materiais	Para educação infantil: Fichas de experimentos científicos; Técnicas de artes plásticas; Modelagem; Construção com sucatas. Para o Ensino Fundamental, acrescentar: Ortografia; Cálculo; Situações problema.
Descrição e dicas	No Brasil, cada professor vai, ao longo do tempo, confeccionando seus fichários. Na França, é possível adquiri-los por meio da editora PEMF.
ATELIÊ GRAVAÇÃO	
Materiais	Gravador; Microfone; Aparelho de som para CD; Cds de histórias com livros; Fones de ouvido.
Descrição e dicas	Gravar as crianças cantando, contando histórias, entrevistando-se. Ouvir audiobooks.
ATELIÊ MESA DE LUZ	

Materiais	Caixa de luz; Retroprojektor;
Descrição e dicas	Ateliê inspirado na abordagem de Reggio Emília, que pode ser feito com o uso de um retroprojektor de slides ou com a confecção de uma caixa de luz.
ATELIÊ CULTIVO DE PLANTAS	
Materiais	Plantas; Vasos; Regadores; Sementes; Adubos orgânicos.
Descrição e dicas	Cuidar de plantas dentro da sala ou em jardins e hortas na área externa da escola.
ATELIÊ CRIAÇÃO DE ANIMAIS	
Materiais	Peixes; Chinchila; Borboletas.
Descrição e dicas	Ter aquário ou gaiola na sala ou galinheiro na área externa da escola. Acompanhar a metamorfose das borboletas.

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Conclusão

Conhecer a obra *Para uma Escola do Povo*, possibilita a nós, professores, tomarmos contato com o legado de um professor que, durante mais de quarenta anos, nunca deixou de acreditar e defender a escola pública de qualidade para as crianças do povo.

Freinet elaborou um guia para professores que sonham construir uma escola outra. O texto continua atual, para não dizer urgente.

A maior parte das escolas públicas e particulares brasileiras continua insistindo no ensino frontalizado por meio do uso da lousa, mesmo sendo digital, e das aulas expositivas. Apesar da denúncia feita por Freire (1987), ainda é comum os estudantes serem vistos como sujeitos passivos, nos quais depositam-se conteúdos que são

reproduzidos nas avaliações escritas por meio de pagamentos, que são as notas.

Em cada oficina proposta e em cada material sugerido, vemos presentes os alicerces (trabalho, cooperação, expressão livre e autonomia) que sustentam a proposta pedagógica da Escola Moderna. Para alcançarmos as mudanças almejadas, Freinet elabora o conceito do materialismo escolar. Élise Freinet, falando sobre esse conceito, acrescentou que, para Freinet, 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 (Freinet, 1996, p. 16).

No livro, Freinet tem o cuidado didático de explicar as fases do desenvolvimento da infância e quais oficinas e materiais são mais apropriados para cada etapa. Entretanto, há em sua proposta uma hierarquia entre os saberes manuais e os saberes intelectuais, todos são importantes para o desenvolvimento integral da criança.

Perante a realidade das escolas públicas no Brasil, trouxemos neste capítulo exemplos bem-sucedidos de adaptações feitas por professores, os quais nos confirmam a viabilidade da proposta em nossas escolas.

Diante do que foi exposto, podemos sugerir alguns caminhos possíveis para adotarmos a Pedagogia Freinet em nossas práticas pedagógicas, um deles é visitarmos salas de aula de professores freinetianos mais experientes, outro é participarmos de grupos de estudos ou cursos de formação continuada sobre a abordagem da Escola Moderna e, por fim e muito promissor, é oferecermos nos cursos de graduação de formação inicial de professores a possibilidade de tatearem a construção dos seus conhecimentos por meio de ateliês, tal possibilidade é chamada, pelo Movimento da Escola Moderna de Portugal, de Isomorfismo pedagógico. “Vivencia-se, nessa iniciação, a

organização social das aprendizagens por analogia com os procedimentos pedagógicos que desejamos que pratiquem nas salas de aula dos professores que nela participam” (Niza, 2015, p. 609).

Desta feita, os educadores poderão vivenciar de corpo inteiro o que sentem as crianças quando estão numa sala de aula efetivamente democrática e cooperativa, assim como as possibilidades de cada instrumento, e, assim, terem condições de escolher, a partir de suas experiências formativas, o que desejam trilhar quando estiverem na escola e em suas vidas.

Referências

- ELIAS, M. D. C. *Célestin Freinet: uma pedagogia de atividade e cooperação*. Petrópolis, RJ, Vozes, 1997.
- FARIA, Ana Beatriz Goulart. *Por outras referências no diálogo arquitetura e educação: na pesquisa, no ensino e na produção de espaços educativos escolares e urbanos*. Disponível em: <http://rbepold.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2588>
- FREINET, Célestin. *Para uma escola do povo*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- FREINET, Élise. IN: BACLET, Gerard (Org.). *A pedagogia Freinet por aqueles que a praticam*. São Paulo: Martins Fontes, 1976.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- KANAMARU, A. T. Autonomia, cooperativismo e autogestão em Freinet: fundamentos de uma pedagogia solidária internacional. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n.3, fev. 2014.
- MARX, K.; ENGELS, F. "A crítica crítica" na condição de quietude do conhecer ou a "crítica crítica" conforme o senhor Edgar. In: _____. *A sagrada família ou a crítica crítica: contra Bruno Bauer e consortes*. Trad. Marcelo Backes. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

NIZA, Sérgio. IN: NÓVOA, Antônio; Ó, Jorge Ramos do; MARCELINO, Francisco (Orgs.). *Escritos sobre educação*. Lisboa: Tinta-da-China, 2015.

OLIVEIRA, Anne-Marie Milon. *Célestin Freinet: raízes sociais e políticas de uma proposta pedagógica*. Rio de Janeiro: Papéis e Cópias de Botafogo, 1995.

PISTRAK. *Fundamentos da Escola do Trabalho*. São Paulo: Brasiliense, 2000.

SANTOS, Maria Lúcia dos. *A expressão livre no aprendizado da Língua Portuguesa: Pedagogia Freinet*. São Paulo: Scipione, 1996.

SCARPATO, Marta. A livre expressão na Pedagogia Freinet. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 12, n. esp. 1, p.620-628, 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v12.n.esp.1.2017.9667>>. E-ISSN: 1982-5587.

Sobre a autora

Lucianna Magri de Melo Munhoz possui graduação em Pedagogia, mestrado e doutorado em Educação pela UNICAMP. É formadora de professores de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental em redes públicas e privadas. É membro do sub-grupo, Nozsoutres, do GEPEC (FE/UNICAMP), da rede Freinet brasileira, REPEF, além de ser líder do Grupo de Estudos Freinet (GEPEC) da FE/UNICAMP. Tem experiência na Educação Básica e Superior, atuando principalmente nas seguintes áreas: Formação de professores, Pedagogia Freinet, Práticas e registros da Educação Infantil e Educação de 0 a 3 anos.
E-mail: luciannamagri@hotmail.com

DA MÃO AO PENSAMENTO: o desenho como expressão gráfica da vida

Valéria Aparecida Dias Lacerda de Resende

Introdução

*Antes eu desenhava como
Rafael, mas precisei de toda
uma existência para aprender
a desenhar como as crianças.*

Pablo Picasso

A provocação de Picasso ao associar o desenho à infância e à arte aproxima-se de duas perguntas de Célestin Freinet: *O que é o desenho? Por que desenha a criança?* Ao iniciar as reflexões sobre a aprendizagem do desenho, inevitavelmente somos conduzidos a lembrar de temas semelhantes sobre o grafismo infantil que circulam no cotidiano das escolas, principalmente no espaço da educação infantil, são elas: A importância do desenho na infância, O desenho como fonte de criatividade, Leitura e interpretação do desenho infantil, Etapas e técnicas do desenho, Desenho como pré-requisito da escrita, Formas de pensar o desenho no espaço escolar, Pontilhados, retas e linhas no ensino de desenho.

Esse conjunto de temáticas indica concepções e teorias acerca do desenho presentes no discurso escolar que circula em nossas atividades de formação continuada em escolas de educação infantil na cidade de Uberlândia/MG, e nas quais, temos observado práticas pedagógicas que os professores entregam simplesmente uma folha de tamanho A4 para as crianças e pedem que cada uma desenhe ‘o que mais gostou’

da história ouvida, desconsiderando relações entre as necessidades da criança, a mão, o lápis e a técnica do grafismo infantil. Encontramos também professores que oferecem desenhos estereotipados de personagens da Walt Disney, de super-heróis ou de clichês eleitos pela grande mídia como representativos do universo imagético das crianças para que elas apenas os pintem com lápis de cor, canetinhas ou tintas, e, se sobrar tempo, podem copiar a imagem. Podemos nos deparar ainda com professores que buscam dirigir e controlar todo o traçado da criança, mostrando o que e o como ela deve fazer, indicam inclusive as cores a serem usadas na pintura do desenho, pois não conseguem entender os grafismos descontrolados ou o colorido fora dos limites como um ato expressivo e experimental da criança.

Podemos inferir que essas práticas pedagógicas demonstram uma visão reducionista e oblíqua do desenho e um paradoxo diante das questões que circulam nos discursos desses mesmos professores, ou seja, há um descompasso entre as possíveis concepções dos professores acerca do desenho e das práticas de ensino voltadas para o grafismo infantil.

Diametralmente oposto a essas inconsistências pedagógicas frente ao desenho, Célestin e Élise Freinet buscaram um entendimento profundo do desenho como uma expressão singular da criança, ao longo de quatro décadas de experimentações, proposições de técnicas e de um respeitoso trabalho educativo com crianças, o que foi laboriosamente condensado na obra: *Método Natural II: a aprendizagem do desenho*, além de inúmeros artigos sobre o desenho como expressão viva de linguagem da criança que foram publicados em diversos periódicos tais como: *Charté*, *L’Imprimerie à l’Ecole*, *L’Educateur Prolétarien*, *Brochures de l’Éducation Nouvelle Populaire*, *L’Educateur*, *Dossiers pédagogiques de l’Educateur*, *Bibliothèque de*

l'École Moderne bem como em registros dos trabalhos de classe desenvolvidos pelas crianças nas distintas áreas de conhecimento, em especial, a arte infantil, compartilhados nas seguintes revistas: *La Gerbe*, *Albums d'Enfants*, *Florilège*, *Art enfantin*, *Art enfantin albums*.

O estudo das produções escritas de Freinet implica compreender os aspectos históricos, filosóficos, políticos, sociais, pedagógicos e pessoais que se articulam na composição do *corpus* teórico-metodológico de sua proposta pedagógica, e sobre a qual, podemos dizer que é uma das mais rigorosas e densas na história da educação ocidental do século XX, pois como o próprio Freinet (2001, p. 49) registra:

nossas pesquisas nunca foram desviadas de seu objetivo por considerações extra-escolares e também porque subemos graduar seu uso mediante a colaboração efetiva e permanente de centenas de escolas públicas, porque conseguimos uma conjunção talvez única na história pedagógica: a da técnica escolar com a teoria pedagógica, uma justificando a outra.

Do ponto de vista da investigação e do fazer docente é inegável a pertinência e atualidade da obra de Freinet que nos apresenta estratégias, ferramentas, instrumentos, técnicas e aportes teórico-práticos para balizar a construção de uma escola concreta e comprometida com a infância a partir de uma educação do trabalho, racional e libertária.

Nos limites deste capítulo, busco discutir os caminhos e fases do grafismo livre à linguagem gráfica, elaborados pelo casal Freinet no intuito de ampliar a compreensão dos professores da Educação Básica e, em especial, da Educação Infantil, acerca do desenho como uma expressão do pensamento essencial para o pleno desenvolvimento da

criança e para a constituição de bases necessárias às formas superiores de comunicação e expressão humana.

A pretensão deste ensaio centra-se, assim, em apresentar algumas sementes paradigmáticas acerca da aprendizagem do desenho cultivadas pela Pedagogia Freinet para que cada professor possa, nos limites da sua compreensão, planejar as atividades, organizar o local e os materiais, oferecer possibilidades do desenhar livre dentro de uma perspectiva da proposta do método natural do desenho no tempo presente e do trabalho cooperativo e coletivo entre as crianças.

Para cumprir esse objetivo serão apresentadas as diretrizes gerais que marcam ‘a escada de desenho’ enquanto processo de experimentação de movimentos e traços da mão à expressão imagética do pensamento e sentimento. Em seguida, buscarei destacar o desenho livre e o ato criativo como condição para a constituição da linguagem figurativa forjada numa pedagogia da curiosidade, das descobertas, dos tateamentos vivos e bem-sucedidos capazes de instrumentalizar a criança-artista para a construção de uma sociedade mais humana e fértil de princípios, de justiça e de condições iguais de vida e de trabalho.

Desenho – atividade de experiência vivida

Para (re) pensar as cenas cotidianas de práticas escolares do desenho, o grafismo infantil livre, proposto por Freinet no livro *O Método Natural II – aprendizagem do desenho*, pode provocar o deslocamento do olhar do adulto para o entendimento que o desenho é uma linguagem a ser apropriada na sua dimensão gráfica de expressão do pensamento, do sentimento, da vida. O livro analisado está dividido em duas partes, a primeira tem como título *O método natural do desenho*, no qual Freinet faz uma

retomada das diretrizes gerais que marcam o método e problematiza o que é o desenho, suas fases e como essa linguagem torna-se um conhecimento conjunto e contínuo do comportamento intelectual, afetivo e cultural da criança forjado no encontro de tentativas experimentais com os instrumentos, técnicas e meios auxiliares. Na segunda parte da obra, intitulada *As gêneses do desenho*¹, o autor analisa e compila uma espécie de repertório gráfico comum e presente na maioria dos desenhos infantis recolhidos nas classes Freinet ao longo de anos e anos.

Élise Freinet (1977), no prefácio deste trabalho, esclarece que as ideias centrais que compõem esta obra foram publicadas em alguns periódicos, sobretudo na revista *Educateur*, dirigida por Freinet e que a estes textos foram incorporados escritos inéditos, resultantes do projeto colaborativo entre ela e Freinet na busca de uma ‘síntese pedagógica, psicológica e cultural do desenho infantil’, entretanto, este trabalho foi interrompido pela morte de Freinet.

Todavia, a solidez e a deliberação do plano subjacente, bem como os dados positivos que propõe, desvendam-nos a pouco e pouco a lição de toda a obra de Freinet, uma obra que respeita acima de tudo o ritmo da ação necessária: procurar o essencial, esclarecer o problema mais premente, segui-lo nos desenvolvimentos a que faz apelo, caminhar para uma conquista jamais definitiva. Eis o programa do pioneiro que rasga estradas nas terras estéreis da realidade escolar. (Freinet, É. 1977, p. 10 -11).

¹ Pelos limites deste capítulo não abordaremos as gêneses do desenho para não incorrer na simplificação dessa investigação que descreve e analisa os diversos estágios, progressões e processos vividos na produção das seguintes categorias de desenho: homem, casas, automóveis, aves, cavalos recorrentes nos inúmeros cadernos das crianças.

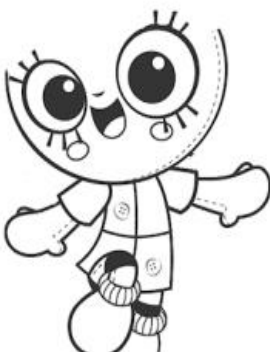
Nesse movimento de investigação e de trabalho inconclusos, Freinet (1977, p. 14) assume que as aquisições são passos dados na direção de “um conhecimento dialético e mais humano da alma infantil e das suas potencialidades”.

Para tanto, é necessário que as crianças possam realizar livremente suas tentativas experimentais provocadas pelo desejo de criação, de descobertas, de imitação, de observação do entorno, de tentativas repetidas até o triunfo e domínio do traço, do movimento, da técnica que provoca a tomada gradativa de consciência de que as marcas no papel, nas mesas, nas paredes, no chão, no ar, enfim, na concretude da atividade da experiência vivida e sensível produzem e traduzem ideias, sentimentos. O desenho é um instrumento cultural e de expressão, é uma linguagem autêntica e expressiva de arte e de conhecimento de mundo produzida e desenvolvida historicamente pelo homem. E como linguagem implica um processo de apropriação, de desenvolvimento e de domínio natural e humano dessa manifestação expressiva e comunicativa.

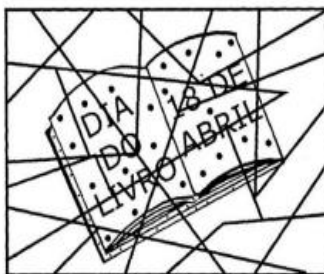
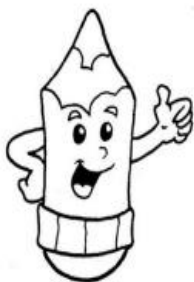
Os estudos de Freinet sobre a aprendizagem do desenho distanciam-se significativamente das práticas pedagógicas que circulam no nosso cotidiano escolar, como podemos observar nessas duas propostas de ensino:

Imagem 1: Atividade de desenho escolar e direcionado

3) Você viu no vídeo como o cabelo da Emilia é bem colorido. Então agora é a sua vez de usar a criatividade e deixar o cabelo da Emilia bem bonito. Capriche



4) Pinte somente onde há pontos e veja o que irá aparecer.



Fonte: <https://escolafespacoverderj.com.br/wp-content/uploads/2020/04/Atividades-1-ano-quinta-16-04.pdf>

Imagem 2: Atividade de desenho escolar direcionado



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Podemos observar nessas duas propostas uma concepção estreita do grafismo infantil, configurando aquilo que Freinet chamava de desenho escolar, que é dirigido, limitado e controlado pelo professor, ou seja, é um desenho que não está integrado na fórmula de vida, pulsante e natural, mas a uma ação pedagógica que é divorciada do meio vital.

Na primeira proposta, na atividade 3, podemos observar um desenho estereotipado de uma personagem

apresentada às crianças, a partir de um vídeo, que já traz um modelo pronto, definido e, a partir do qual, a professora reproduz e restringe o grafismo à produção do cabelo da boneca. A pasteurização do desenho dificulta uma possível relação de desejo, de curiosidade da criança para como vê a personagem, como desenharia ‘a sua Emília’. É uma prática pedagógica contra a natureza gráfica da criança, uma pedagogia desvitalizada, amorfa que “arranca à criança o gosto de caminhar em frente, de se instruir e de criar” (Freinet, 1977a, p. 29).

O desenho dos cabelos pode nos dizer algo sobre as crianças, sobre o desenho como uma linguagem? Acreditamos que não, se entendermos que o grafismo infantil é uma modalidade de expressão individual, que revela as necessidades, as motivações, os gostos, a etapa, a intencionalidade do desenhista. O desenho, como a nossa fala, nos identifica e nos posiciona no mundo.

A atividade 4, que trata do desenho pontilhado, ainda da primeira proposta (imagem 1), nos provoca a seguinte indagação: qual o objetivo desta tarefa? Tem algum valor estético, criativo, autoral nesse traçado? Essa prática pedagógica é vazia de diálogo e de provocação, não oportuniza a criança a realizar seu desenho, seu traço, sua marca, simplesmente a faz seguir os pontos, repetir a ordem, obedecer ao pontilhado. Tudo está preestabelecido, basta ligar os pontos, o desenho que aparecerá está limitado no espaço, direcionado a um fim e, portanto, o resultado final será o mesmo desenho para todas as crianças.

Podemos dizer que a “escola tradicional ensina um assunto sem qualquer influência no comportamento das crianças e que visa apenas a consolidar e justificar as práticas escolásticas de obediência passiva e de instrução dogmática” (Freinet, 1977a, p. 40) previsto nos documentos oficiais para o grafismo infantil. Esse

praticismo excessivo presente nessas atividades está diametralmente distante do grafismo infantil, da exploração e da construção expressiva da criança que pulsa vida e sensibilidade nos seus tateios, que implica tempo, tentativas, desejo de êxitos, apoio, e que não estão ligados ao certo, aos pontos, a um padrão de cabelo de uma boneca de um desenho estereotipado, morto que retira das crianças a potência de vida.

Na segunda proposta de ensino (imagem 2), podemos, no primeiro momento, nos encantar pela composição dos traços, cores e o efeito tridimensional do corpo do cisne branco que sobressai do papel. Entretanto, os limites, a disposição espacial e as feições preestabelecidas dos personagens nos chamam atenção para a participação restrita da criança, ou seja, seu grafismo segue a imposição dos esboços iniciais dos desenhos, o que impede a expressão livre e viva das crianças e o desenho toma o contorno da impessoalidade nos traços, realizando apenas o que se espera de complemento para cada personagem. Freinet (1977b) chama atenção para o *realismo visual* como uma tentativa de reproduzir a imagem como consta na história ilustrada, o que limita a livre expressão gráfica da criança diante da possibilidade de desenhar a partir de uma história infantil: “os atos da vida infantil têm sempre um sentido mais complexo que ultrapassa os quadros da lógica para dar livre curso à imaginação sensível.” (p. 294).

Os resultados do grafismo de cada proposta de ensino configuram um desenho escolar, tradicional, imposto que impede autêntica expressão gráfica da criança e torna-se uma atividade escolar e não uma linguagem.

Segundo Freinet (1963, p.7), o desenho tradicional

não pode trazer nada de essencial, nem para o conhecimento da criança, nem para o seu enriquecimento e a sua educação. Ajustar linhas, respeitar as leis da perspectiva, colocar

metodicamente as sombras ou copiar Walt Disney pode dar alguma habilidade técnica, mas não significa nada para a própria vida daqueles que lhe são obrigados a fazê-lo.

Em contrapartida, os desenhos produzidos à luz da Pedagogia Freinet provocam um olhar atento aos traços, aos detalhes, à autoria, à busca de superação, às circunstâncias dos meios de produção (humanos e materiais), conforme os exemplos a seguir:

Imagem 3 e 4: Desenhos livres

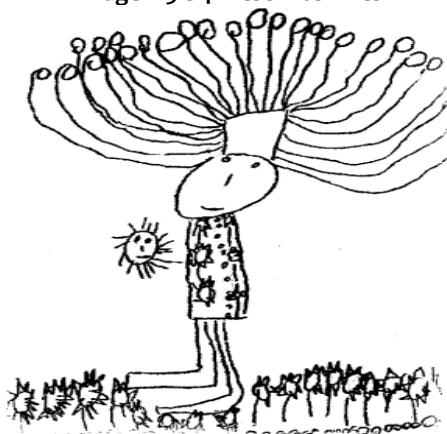


Fig. 126

O chapéu florido. Francoise (4 anos e 11 meses).

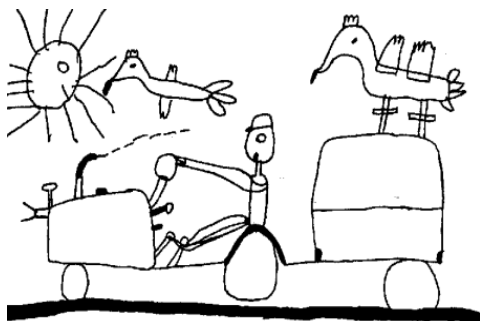


Fig. 54

Fonte: Freinet, 1977b – O Método Natural II

Podemos perceber que o desenho na pedagogia freinetiana é um processo de vida, um processo de tentativas experimentais, em sua natureza, formas e objetivos que integra os recursos diversos e complexos das expressões infantis, ou seja, o grafismo infantil segue e evolui como o processo vivo que governa o aparecimento e o desenvolvimento da linguagem oral, da leitura e da expressão escrita. A riqueza de detalhes, a originalidade dos traços, da vida expressa verdadeiramente no desenho de cada criança que compõe essas duas imagens que fazem parte da obra em estudo.

Élise Freinet (1977, p. 344) destaca a importância de darmos às crianças o desejo, a oportunidade e a necessidade de desenhar, o que pode naturalmente desenvolver “o gosto da coisa bela e perfeita, o poder de invenção da linha, o equilíbrio do arabesco e o sentido da impetuosidade dos músculos em ação representam valores que se auto-organizam rumo a um equilíbrio de atividades criadoras”, ou seja, é tateando, experimentando, riscando e arriscando que se aprende a desenhar com autenticidade criativa, o que constitui um dos traços mais marcantes da aprendizagem do desenho.

Esses dois exemplos de desenhos livres nos chamam atenção para entendermos que a criança “não pode traçar com êxito a sua linha reta ou conseguir um oval regular senão depois de ter rabiscado linhas curvas, quebradas, irregulares. E é esta tentativa que lhe dará o domínio elementar” (Freinet, 1977a p. 72-73) para expressar a riqueza dos detalhes do chapéu florido da menina ou o pé no freio ou embreagem do motorista.

Nessa perspectiva do Método Natural, nenhuma conquista humana, seja manual, intelectual ou social se desenvolve espontaneamente em virtude de um dom ou de uma situação. Todas as aquisições do homem,

todas as conquistas do ser vivo – resultam da experiência vital e ambiental posta ao serviço da superior e geral necessidade que ele tem de crescer, de vencer os obstáculos que perturbam essa evolução, de afirmar a personalidade, de subir o mais alto possível e de perpetuar-se na carne e nas obras. (Freinet, 1977, p. 35).

Para Freinet (1977), é o princípio do tateamento experimental que sustenta toda sua obra psicopedagógica e é inerente a todos os processos naturais da vida: ou seja, aprende-se a falar, falando; a andar, andando, a desenhar, desenhando, ler, lendo, escrever, escrevendo, nadar, nadando, filosofar, filosofando, ou seja, não há outro processo para a aquisição de conhecimento e das potências humanas se não for por meio da atividade experimental segundo o método natural em sua organicidade e profundidade.

De acordo Freinet (1977), a criança experimenta uma motivação, uma espécie de necessidade, não só psicológica, mas também funcional, que a empurra para a vida e para o primeiro grafismo informe e aleatório, e graças a um lápis que pegou de forma desajeitada ou por acaso de maneira adequada marcou leve ou profundamente uma superfície. Assim, esse gesto espontâneo, esse exercício da mão sobre uma área tende a se reproduzir, “a subir incessantemente, a crescer, a aperfeiçoar-se, a pegar em instrumentos e mecanismos, a fim de adquirir um máximo de poder sobre o meio que o rodeia” (p. 42). Ou seja, todo ato humano investido de motivação implica esse processo universal de tentativa experimental que forja um sulco, uma marca, que se repete até deixar o seu sinal indelével e humanizador, que, no seu pulsar, torna-se automático, mecânico, uma técnica de vida favorável que servirá de trampolim e base para as novas aprendizagens do grafismo no complexo e inerente

desenvolvimento da linguagem visual situada historicamente na cultura viva.

Todo esse movimento de tateamentos experimentais, repetições, triunfos, automatismos, novos tateios, metódicos, inteligentes e consolidados configura o curso da vida como também a base dos métodos naturais.

De acordo com Freinet (1977a, p. 66), os métodos naturais não fazem oposição aos esforços, dedicação, exemplos e perseverança das crianças e

nem de exercícios metódicos nem de ordem e disciplina, mas que pelo contrário preparam:

- o esforço vivo, o único eficaz;
- os exercícios que consolidam os triunfos técnicos;
- a ordem e a disciplina que se tornam um elemento essencial da conquista da vida.

Essas diretrizes gerais orientam a estabelecer na pedagogia do desenho o *princípio da escada*, “onde cada degrau dispõe de dois tempos: o da repetição e o do êxito. É a rapidez destes passos que nos informa sobre aquilo a que chamamos de *permeabilidade à experiência*, ou seja, a inteligência.” (Freinet, 1977b, p. 36).

Assim, a evolução do desenho em função do comportamento infantil, corresponde a um patamar relativo que pode orientar professores e pais e lhes fazer compreender o sentido amplo e experimental dos desenhos. Freinet afirma da impossibilidade de deduzir normas e padrões fechados como se fosse um processo linear, marcado por etapas estanques e universais.

A aprendizagem do desenho implica a existência de elementos complexos como a motivação, o meio, os instrumentos, os exemplos, os auxílios dos mais experientes, a disponibilidade de materiais, o tempo, a necessidade, dentre outros, “tão determinantes como a

idade do indivíduo, que influenciam o pormenor e a perfeição dos grafismos e tornam impraticável qualquer classificação etária”. (Freinet, 1977b, p. 95).

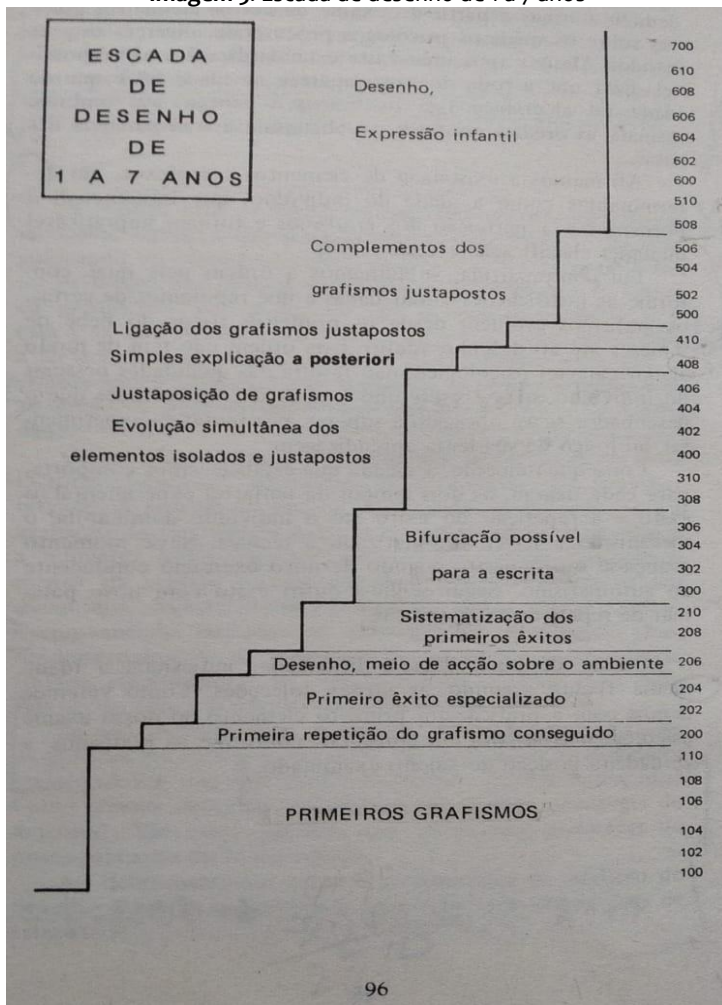
É importante ressaltar que a proposição da escada do desenho ultrapassa a medida escolástica, o desenho morto, fechado, reproduzido, mas aborda a *medida da vida*, ou seja, a vida expressa pelo grafismo que segue um ritmo que indica uma idade média de cada degrau. Isto é, a criança mais apta ao desenho, não é a que segue as orientações e expectativas da escola tradicional, mas “a que dá vida às suas personagens. E é esta vida que devemos, tal como nos textos livres, reaprender a detectar, a encorajar e a valorizar para que a criança possa palmilhar com segurança e êxito” (Freinet, 1977b, p. 94) sua aprendizagem do desenho, superando, por tentativas experimentais, as dificuldades (im) postas em cada experiência gráfica, e, nesse movimento de êxito, repetições do êxito, automatismo dos traços e avanços para o novo patamar, conquiste de acordo com seu ritmo e idade, o seu desenho como expressão do pensamento e sentimento, marcado por cores e magia pessoal.

Vale sublinhar que há uma ordem no grafismo que depende do ritmo e dos dois tempos entre as tentativas ao êxito, da repetição do traço exitoso à sua automatização que provoca um movimento, um salto para um novo patamar que desencadeia novas experiências e avanços nos traços gráficos. “Esta ordem não tem de modo algum carácter psicológico: não resulta das qualidades pessoais do indivíduo, mas é sobretudo função das dificuldades que o desenhador se vê obrigado a superar, por tentativa experimental, ao longo da lenta aprendizagem.” (Freinet, 1977b, p. 95).

Desse modo, Freinet apresenta a escada com seus degraus que pode nos orientar acerca do progresso gráfico

das crianças sob nossa responsabilidade docente, conforme podemos observar na imagem:

Imagem 5: Escada de desenho de 1 a 7 anos



Fonte: Freinet, 1977b, – O Método Natural II, p. 96.

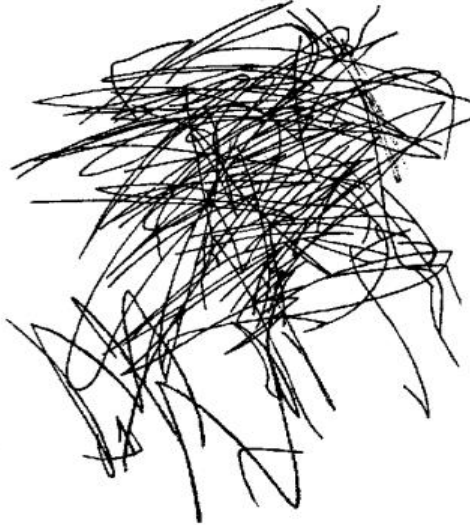
Pelos limites desse ensaio, percorreremos cada degrau da escada com uma breve explanação e um exemplo do traço, buscando elucidar o processo da aprendizagem do desenho que requer uma criança ativa e ligada à Vida e à experimentação das múltiplas linguagens culturalmente produzidas pelos homens.

a) Primeiros Grafismos

De acordo com Freinet (1977b), os primeiros grafismos aparecem em torno de 1 ano de idade, momento em que o bebê, com sua colher envolta com a papinha, marca a mesa decorrente dos gestos da mão com a colher. Esse movimento da mão requer uma base real com instrumentos (lápis, batom, giz de cera, carvão, caneta, tinta, giz) e suportes (papel, parede, chão, mesa) para realizar seus primeiros traços informes e aleatórios que se organizam lentamente. Isto é, a criança exercita as mãos e os dedos através de um instrumento que vão adquirindo uma certa habilidade que termina em diversos traços na superfície e, “na infinidade dos grafismos que dali resultam, repara naqueles que lhe dão mais satisfação e que são, seja a que título for, um triunfo. E tende a reproduzi-los, de preferência a outros.” (Freinet, 1977a, p. 80).

Ao longo das tentativas experimentais com suas sensações que dão satisfação e provocam a repetição até o automatismo, é importante a oferta de ferramentas e que o meio auxiliar (pais, professores, pessoas no entorno) estimule a criança ou a sugestione com perguntas familiares sobre o traço realizado, que, no olhar dela, vai assumindo um sentido social e um sentimento de triunfo. “É sempre depois disto, segundo os resultados da experiência, que a criança ajusta as suas reações.” (Freinet, 1977 a, p. 80).

Imagem 6: Primeiro grafismo



Fonte: Freinet, 1977b, – O Método Natural II, p. 38.

b) Primeira repetição dos grafismos conseguidos

A criança pequena, por acidente ou por imitação, deixará um risco na superfície e tentará repetir o ato conseguido por mais imperfeito que seja, é uma afirmação do seu poder, o qual será incansavelmente (re) produzido até à conquista de um domínio satisfatório que lhe permita novas experiências.

Freinet (1977b) na análise dos documentos gráficos percebeu que as crianças de 2 anos e 3 meses a 2 anos e 4 meses apresentam uma maior segurança nos gestos gráficos. Assim, os traços trazem linhas retas e circulares sobrepostas que “complicam-se gradualmente com a introdução de linhas quebradas que surgem como um desejo ainda tosco de dominar o instrumento e orientar o seu uso no sentido de formas que representam já um começo de diferenciação.” (Freinet, 1977b, p. 40).

Imagem 7: Primeiras repetições dos grafismos conseguidos



Fonte: Freinet, 1977b, – O Método Natural II, p. 40.

c) Primeiro êxito especializado

A criança começa a perceber-se, através de experiências por tentativas, irritada e descontente com seus traços e ao expressar esses sentimentos por meio de um grito ou colocar mais força na mão, faz surgir novas marcas, novos traços que despertam sua atenção e seu querer, aliviam sua irritação e trazem uma satisfação diante deste novo triunfo. Há uma nova forma, ou seja, os grafismos começam a sugerir algum objeto e tornará um êxito especializado se ganhar importância do meio auxiliar (adultos e outras crianças).

Freinet (1977b) observou que os primeiros êxitos especializados ocorrem por volta dos 2 anos e 4 meses.

Imagem 8: Primeiro êxito especializado



Fonte: Freinet, 1977b, – O Método Natural II, p. 42.

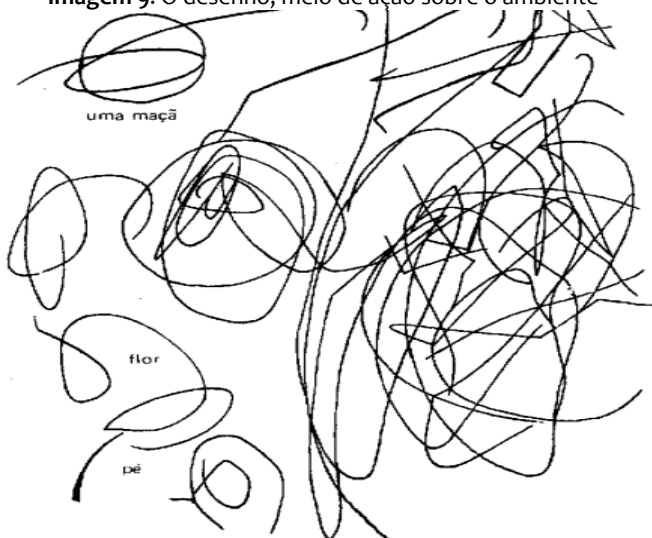
d) O desenho, por meio de ação sobre o ambiente

Para afirmar seu poder e sua personalidade, a criança continua no seu tateio gráfico e se não resultar nenhum eco ou efeito, a criança não lhe dará importância, passando a realizar outras tentativas experimentais. Segundo Freinet (1977b), as considerações do ambiente têm, nesse processo de experimentações, um peso significativo, maior que normalmente pensamos e atribuímos aos feitos das crianças. A criança que encontra um ambiente que adultos e crianças desenharam, utilizam lápis, papel, marcadores de cor e que prestam atenção e conversem sobre as suas primeiras produções, tende a utilizar o desenho como meio de ação sobre o ambiente. Uma situação contrária pode provocar na criança um sentimento menos intenso e estimulante para o êxito, tornando lento esse processo e

quase não utilizado como uma forma de expressão e de ação sobre o ambiente.

De acordo com Freinet (1977b, p. 46), competem aos professores modernizar o método de ensino neste domínio gráfico, “de modo a criar nas suas classes um clima favorável à eclosão e ao desenvolvimento normal do desenho infantil.

Imagem 9: O desenho, meio de ação sobre o ambiente

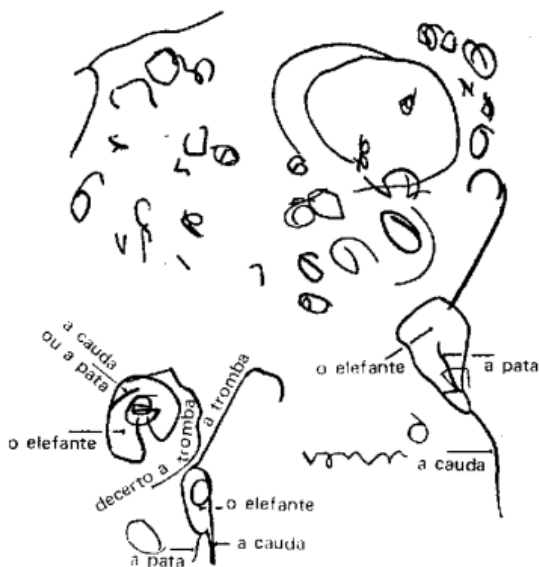


Fonte: Freinet, 1977b, – O Método Natural II, p. 44

e) *Sistematização dos primeiros êxitos*

O grafismo conseguido entra em um processo de reprodução sistemática, aperfeiçoando progressivamente a técnica até automatizá-la e a criança sentir o seu domínio para partir rumo a uma nova etapa, novo patamar, novos triunfos e repetições. Freinet visualizou esta etapa em desenhos de criança de 2 anos e 8 meses.

Imagem 10: Sistematização dos primeiros êxitos



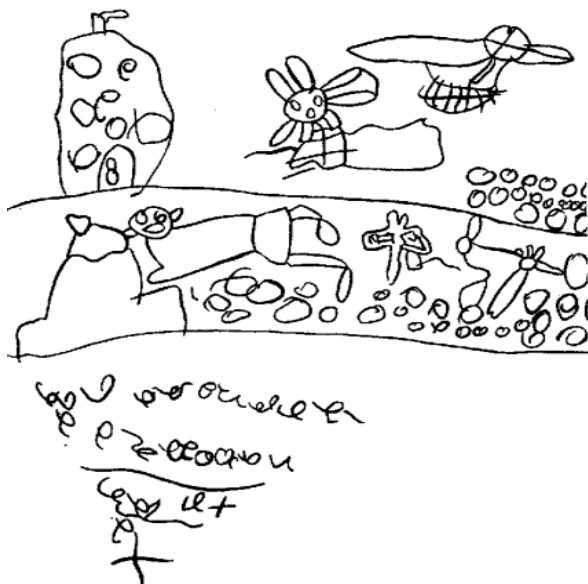
Fonte: Freinet, 1977b, – O Método Natural II, p. 47.

f) Bifurcação possível para a escrita

Nesta etapa, Freinet (1977b) observou desenhos de criança de 3 anos e 10 meses em média, que trazem os primeiros indícios da imitação da escrita, até então desconhecida ou despercebida. Assim, as tentativas experimentais desenvolvidas com o desenho se abrem também para a escrita, conduzindo-a igualmente para o seu domínio. A família, o meio social e a escola são partes importantes frente a essas duas diferentes manifestações gráficas que irão se aproximar e distanciar de acordo com os tateios. Nesta etapa, a criança poderá aprender a escrever sem prejudicar a aprendizagem do desenho ou poderá expressar-se por meio da escrita e colocar o desenho como uma expressão mais sutil e pessoal,

conservando-o com entusiasmo. A criança pode ainda lançar mão das duas linguagens para expressar seus pensamentos, sentimentos, ideias e necessidades.

Imagem 11: Bifurcação possível para a escrita



Fonte: Freinet, 1977b, – O Método Natural II, p. 49.

g) Justaposição de grafismos e evolução simultânea dos elementos isolados e justapostos

A criança continua em suas tentativas experimentais do grafismo e da escrita que marcam o papel com todos os seus êxitos, levando alguns desenhos a se justaporem e ‘acidentalmente’ estabelecer certas relações que podem ser tanto visuais como verbais, no ato de narrar sobre o que desenhou – desenho explicativo. Isto é, a execução de diversos grafismos, na busca de responder a necessidade de automatizar e aperfeiçoar o desenho, leva a uma

justaposição de traços e também a presença de marcas isoladas que se imbricam mutuamente, provocando uma diferenciação do grafismo que pode ser apreendida pela disposição dos traços no papel e/ou na explicação do desenho. Segundo Freinet (19077b), enquanto os elementos gráficos se apresentarem meramente justapostos na folha, mesmo que sejam grafismos bem definidos não há uma prévia intenção de um complexo determinado, o que significa que esta etapa ainda não foi ultrapassada.

Imagem 12: Justaposição de grafismo



Fonte: Freinet, 1977b, – O Método Natural II, p. 54.

h) Explicação ‘a posteriori’

Uma característica desta etapa é a construção de uma projeção do pensamento infantil sobre o desenho. Em diversos momentos, a criança é indagada pelo adulto ou

outra criança sobre o desenho que desenvolveu. Assim, a criança, por volta de 4 anos e 7/8 meses, se vê obrigada a dar explicações sobre o que desenhou e, muitas vezes, a explicação que ela oferece não possui nenhuma relação com o desenho, pois “de modo algum é o pensamento que dirige e que regula o ato da criação. É da criação que originalmente nascem a explicação, a comparação e o pensamento” (Freinet, 1977a, p. 85-86).

Imagem 13: Explicação a ‘posteriori’



Fonte: Freinet, 1977b, – O Método Natural II, p. 77.

i) Explicação ‘a posteriori’ com relação artificial dos grafismos justapostos

Nesta etapa, a criança, por volta também de 4 anos e 10/11 meses, continua com seu grafismo justaposto, mas começa a estabelecer entre eles relações arbitrárias a partir

de elementos de ligação aleatórios, ou seja, a criança diante de seu grafismo justaposto busca encontrar uma explicação plausível a partir de um elemento que conseguiu identificar como elo entre os desenhos e que pode compor melhor a explicação do grafismo.

Imagem 14: Explicação ‘a posteriori’ com relação artificial dos grafismos justapostos



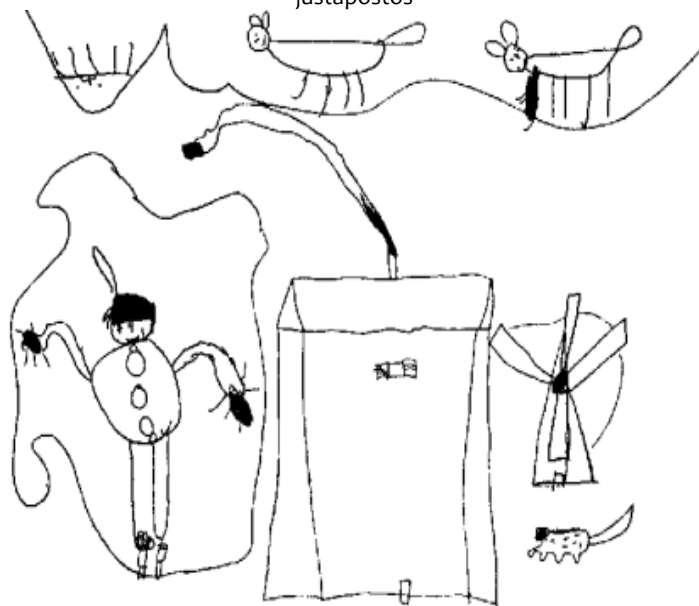
Fonte: Freinet, 1977b, – O Método Natural II, p. 80.

j) *Explicação ‘a posteriori’ por complemento dos grafismos justapostos*

A partir de diversos e ricos grafismos justapostos, a criança, por volta dos 5 anos e 5 anos e 6 meses, já habituada a contar uma história desencadeada pelo desenho, não se satisfaz mais diante do que vê, é necessário complementar o desenho com outros grafismos para ter coerência na explicação em construção. Isto é,

torna-se necessário incorporar outros grafismos para dar conta da sua explicação. Assim, a criança avançou a fase da simples explicação ‘a posteriori’, ela sente necessidade de ilustrar com novos grafismos para complementar o conteúdo do seu pensamento dinâmico.

Imagem 15: Explicação ‘a posteriori’ por complemento dos grafismos justapostos



Fonte: Freinet, 1977b, – O Método Natural II, p. 81.

k) Desenho, expressão infantil

Segundo Freinet (1977b), o desenho torna-se linguagem, expressão gráfica de um pensamento, de um sentimento ou de uma sensação quando a criança consegue dominar suficientemente a mão, o lápis, a técnica e as etapas do grafismo e a ideia que deseja exprimir a partir de retas, círculos, curvas, pontos e linhas. Ou seja, a criança

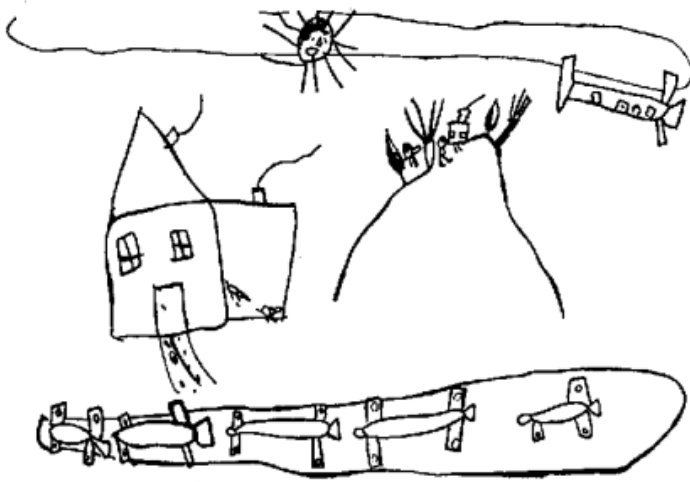
domina a linguagem gráfica ao expressar uma intencionalidade no ato da criação de uma história, na disposição e composição dos traços, na figuração clara e premeditada da ideia a ser representada.

O desenho nasce de um gesto aleatório da mão que marca uma superfície ou o ar, mediado por um instrumento (lápis, papinha, tinta ou o dedo) percorre um caminho natural de tentativas experimentais, êxitos e aquisição e domínio dos grafismos e movimentos até a explicação a priori dos traços, que são únicos e pessoais. De acordo com Freinet (1977b, p. 87), “a criança nunca tenta, nos seus grafismos livres, copiar servilmente quaisquer modelos: tal perfeição e tal cópia jamais constituem para ela um objetivo”. Para ela, o objetivo é adquirir a técnica do grafismo, a técnica da expressão gráfica como uma linguagem sempre original, viva e dinâmica que carrega nos traços, a força da mão, o olhar sobre a vida, as influências do meio (exemplos, modelos, críticas, auxílio ou sugestão), as necessidades, impressões, habilidades técnicas e atitudes do autor.

Assim, o desenho como expressão gráfica do pensamento concorre e também se apoia em outras expressões, manifestações e linguagens e assume a potência de vida de acordo com o modelo político, social e pedagógico presente nas aprendizagens humanas.

Para Freinet (1977b), o desenho não é uma cópia fiel da realidade, não é o mais ‘bonito’, mas um processo natural de expressão gráfica da Vida, uma linguagem autêntica de conhecimento e de arte em suas dimensões criativa, poética, estética, comunicacional, política, social, econômica e cultural que, por sua vez, requer um ambiente auxiliar e instrumentos que propiciam à criança percorrer as fases e os degraus da aprendizagem desta linguagem gráfica que continuará sua evolução por vias que lhe são particulares e subjetivas.

Imagem 16: Desenho, expressão infantil



Fonte: Freinet, 1977b, – O Método Natural II, p. 85.

Freinet (1977a), ao longo da obra, reitera que não há intenção de originalidade ou novidade, mas uma tentativa de demonstrar as características inerentes à aprendizagem do desenho infantil centrado na ação e no trabalho da criança diante da experiência da Vida. Por isto, não há uma conclusão dogmática e rígida para cada etapa do grafismo infantil bem como não existe um modelo a ser seguido em cada fase do desenho da criança.

Esse autor buscou demonstrar que aprendizagem do desenho, em seus princípios essenciais, segue o processo natural de aquisição e de progresso, o qual é

o mesmo em diferentes estádios e para qualquer indivíduo seja qual for o meio em que se encontre: experiência por tentativas, repetição das tentativas conseguidas segundo os princípios de economia, de segurança e de poder, necessidade, contudo, de nunca largar as mãos antes de ter os pés bem assentes, prudência e audácia ao serviço da vida que sempre quer subir e afirmar-se. (Freinet, 1977a, p. 121-122).

Com efeito, o método natural do desenho livre permite também compreender a importância das ferramentas, a pertinência do papel do adulto, da escola e das técnicas necessárias por um lado e, por outro, do objetivo da atividade gráfica livre e espontânea para a constituição da trajetória do desenho de cada criança à luz de uma pedagogia de vida e de humanidade que confere persistência, confiança, êxito, rigor e audácia à experimentação da Vida.

Conclusão

Acredito que essa breve apresentação da escada do desenho possa desviar o olhar do professor para a compreensão do grafismo infantil não como um conjunto de garatujas, rabiscos, marcas, formas, desenhos estereotipados, desenhos preestabelecidos, cores padrão, mas como uma linguagem que envolve todo empenho e vivacidade da criança nos seus tateamentos experimentais diante das condições do ambiente (pais, professores, colegas, instrumentos e materiais) e na busca do domínio das técnicas de cada patamar gráfico até compreender e alcançar o desenho como expressão e linguagem.

Olhar as fases do grafismo infantil convida cada um de nós a recuperar, nos arquivos pessoais, nas pastas das turmas anteriores, os desenhos espontâneos que as crianças, algumas envergonhadas e outras nem tanto, nos ofereceram sorrateiramente como um presente nos intervalos de aula ou na saída da escola. E diante desses documentos do grafismo infantil, possamos com um olhar investigativo e aberto à dúvida – (trans) ver e compreender a etapa do desenho que aquela criança se encontrava e que não fomos capazes de incentivá-la com perguntas, com modelos, com sugestões.

Assim, na medida em que fomos apurando o olhar, sejamos capazes de deslocá-lo para observar os objetivos das nossas propostas didáticas de desenho que circulam nas salas de aulas e que são contrárias ao desenho como linguagem da arte, como conhecimento, como expressão do pensamento.

Diante desse movimento, será necessário criar condições e instrumentos para as crianças reaprendam a sentir necessidade de expressar livremente os desafios integrados à vida, à curiosidade e à escola, partindo da mão ao pensamento – da busca do controle, da compreensão do primeiro gesto e da marca no papel ao planejamento do desenho como linguagem, como expressão do pensamento banhado na magia e na composição das cores, traços que revelam sua leitura e sua marca no mundo.

As sementes paradigmáticas acerca da aprendizagem do desenho cultivadas pela Pedagogia Freinet foram aqui novamente lançadas e nos convidam a cultivá-las nas terras de cada criança que representa a torrente da vida, pois *a Vida é!*

Referências

- FREINET, Célestin. *Pour les conférences pédagogiques d'automne: Le dessin*. L'éducateur, n° 20, année 1962-1963, sept. 1963. Disponível em: https://www.icem-freinet.fr/archives/educ/62-63/20/educ_20_62-63.pdf. Acesso em: 02 maio 2021.
- FREINET, Célestin. *O Método Natural I – a aprendizagem da língua*. Trad. de Franco de Souza e Maria Antonieta Guerreiro. Lisboa: Editorial Estampa, 1977a.
- FREINET, Célestin. *O método Natural II: a aprendizagem do desenho*. Trad. Tereza Marreiros Lisboa: Editorial Estampa, 1977b.

FREINET, Élise. Prefácio. In. FREINET, Célestin. *O método Natural II: a aprendizagem do desenho*. Trad. Tereza Marreiros Lisboa: Editorial Estampa, 1977b.

Sobre a autora

Valéria Aparecida Dias Lacerda de Resende é graduada em Pedagogia e em Psicologia, ambas pela Universidade Federal de Uberlândia. Doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Campus Marília. Professora Associada na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Integra o Núcleo de Linguagens, Leitura e Escrita (LiLEs). Vice-líder do grupo de pesquisa *Lecturi*. Áreas de pesquisa, ensino e extensão: Educação Infantil, infância, linguagens, imaginário da criança e Pedagogia Freinet. É membro da Rede de Educadores e Pesquisadores da Educação Freinet – REPEF e também do Grupo de estudos e pesquisas sobre Linguagens e Infâncias – GEPLI/UFU.
E-mail: valresende@ufu.br

O JORNAL MURAL, REUNIÃO DE COOPERATIVA E CADERNO DE REGISTRO

Cinthia Vieira Brum Lima

Introdução

A ideologia totalitária joga com um complexo de inferioridade da grande massa que procura por um mestre e um chefe. Nós dizemos: a criança - e o homem - são capazes de organizarem eles mesmos sua vida e seu trabalho para benefício máximo de todos.¹
(Freinet, 1939 apud Le Gal, 2009, p. 26, tradução nossa).

Em 2010, fui apresentada a Freinet: não me lembro de ter estudado algo de sua proposta pedagógica nos anos de faculdade, esse encontro se deu ali, no “chão da escola”, como gostamos de dizer. Eu acabara de assumir uma turma de 5º ano bastante desafiadora: inúmeros alunos ainda em processo de alfabetização. Era recém-chegada à escola, por ocasião da chamada de um concurso. Eu, 27 anos de idade, as ideias dele, quase centenárias.

Na sala ao lado da minha, havia uma colega, também nova na rede, assim como eu, e da minha faixa etária: Ana Flávia Buscariolo, “militante da Pedagogia Freinet”, como ela gosta de se apresentar. Convidou-me para ir a sua sala para juntarmos as turmas, para fazermos “rodas de leitura

¹ “l’idéologie totalitaire joue sur un complexe d’infériorité de la grande masse qui cherche un maître et un chef. Nous disons, nous: l’enfant - et l’homme - sont capables d’organiser eux-mêmes leur vie et leur travail pour l’avantage maximum de tous”.

de textos livres” entre elas. Indicou-me livros. Paralelamente, o orientador pedagógico da escola também incentivava meus tateios nessa perspectiva. E, assim, começamos uma parceria de trabalho, estudos e amizade que perdura até os dias de hoje.

Antes disso, eu já era professora: havia iniciado a docência há apenas quatro anos. Vinha de uma universidade pública, mas não sabia ainda muito bem como articular minhas práticas com as teorias mais emancipatórias. Eu tinha a certeza de que queria contribuir para formar um cidadão crítico, participativo, solidário, mas não sabia exatamente *como*; eu me incomodava, mas na prática, acabava por repetir as mesmas fórmulas às quais eu mesma fora submetida: propunha produção de textos, cuja única leitora em potencial era eu própria, dava muitas aulas expositivas e pouco - ou nenhum? - espaço para a voz das crianças.

Por tudo isso, eu costumo dizer que, em 2010, houve um *ponto de viragem* na minha vida profissional: encontrar-me com uma proposta pedagógica emancipatória tem dado sentido para o meu fazer e o de meus alunos. Desde então, tenho me aprofundado na obra de Freinet, de seus colaboradores, bem como na de outros autores em consonância com sua proposta - e nesse caminho “já não estamos sós”. Desde 2017, temos nos articulado e estudado em parceria com outros professores² no coletivo inspirado na ideia de *autoformação cooperada*³ chamado “Atendendo a todos e a cada um: o trabalho com a pedagogia Freinet no ensino fundamental”.

² Em 2018 e 2019, por meio do Grupo de Trabalho ligado aos projetos de formação aprovados e promovidos pelo Cefortepe (SME Campinas) e, em 2020, pelo LOED - Faculdade de Educação da Unicamp.

³ Termo cunhado por Sérgio Niza, educador português, autor de *Escritos sobre Educação* (2012).

Como professora dos anos iniciais do ensino fundamental, observo em sala a importância e o desafio diário de pensar/planejar atividades e práticas que confiram significado ao trabalho escolar e atendam aos princípios dessa proposta, a saber: o da livre expressão, o da cooperação, o da autonomia e o do trabalho (Ferreira, 2003).

Falaremos aqui de técnicas de vida, a serviço da vida, conforme dizia Freinet. E, para além das técnicas e dos instrumentos, vale ressaltar que o trabalho pedagógico como um todo está ancorado num determinado projeto político, voltado à construção de uma sociedade justa e solidária e de superação do sistema econômico vigente: “o pensamento marxista, sem dúvida alguma fornece a Freinet instrumentos de compreensão da sociedade e de fortalecimento do seu compromisso com as classes populares.” (Oliveira, 1995, p. 117).

Assim, as práticas apresentadas neste capítulo convergem também para esse ideário; dado que o modelo de escola tradicional tem como marca a passividade do aluno, uma proposta que opere a partir da participação, dos interesses e necessidades das crianças faz-se atual e necessária. As técnicas que serão focadas neste capítulo foram as que eu demorei mais tempo para me apropriar em meu percurso pessoal. Comecei, conforme já indiquei acima, pelas rodas de texto livre entre minha turma e a turma da professora que me apresentou Freinet. Era algo que eu me sentia mais segura para fazer, e o próprio Freinet já alertava que devemos só soltar as mãos após firmar os pés (Freinet, 2004). Mudança de prática, de olhar, de direção, leva tempo, então, ele sabiamente nos alerta: “Você não deve abandonar um método de trabalho antes de encontrar outro melhor para adotar.” (Freinet, 2004, p. 69).

Para nos ajudar a realizar tal empreendimento, ele dá conselhos práticos na última seção da obra *Para uma escola do povo* (2001). Intitulada *Na prática*, tal seção traz, em

poucas páginas, uma breve, mas profunda reflexão a respeito de como passar, do que ele denomina “forma escolar caduca”, para a “educação do trabalho”. O primeiro conselho é a abolição do estrado, ato que já aponta para uma outra concepção de educação, em que o professor não está no centro. Embora, atualmente, os estrados não sejam mais comuns nas escolas, isto não significa necessariamente que a criança esteja no centro do processo.

O segundo conselho é a constituição de uma *cooperativa escolar*. Junto com o conselho, a advertência:

Mas cuidado! Não se trata de fundar, como aconteceu às vezes um agrupamento formal visando a compra de material pelo pagamento de uma cotização mensal, mas de uma verdadeira *sociedade de crianças*, capaz de administrar a quase integralidade da vida escolar. (Freinet, 2001, p. 131, grifo nosso).

O fato de Freinet propor a organização de uma cooperativa escolar aponta para a importância que ele dava para a voz das crianças, e é coerente com a retirada do estrado: o professor não é mais o centro, não toma mais as decisões sozinho. O modo de participação⁴ dos alunos é também o da tomada de decisões, o que é reforçado na *invariante pedagógica* de número 27, “A democracia de amanhã se prepara na democracia da escola. Um regime autoritário na escola não seria capaz de formar cidadãos democratas” (Sampaio, 1994, p. 97).

⁴ Pretendo aprofundar algumas questões aqui levantadas, sobre a participação escolar a partir das reuniões de jornal de parede nas classes Freinet, na tese que tenho desenvolvido sob orientação do professor Sergio Antônio da Silva Leite, na FE-Unicamp, sob o título provisório: “O jornal de parede na pedagogia Freinet: possibilidade de participação na vida escolar”.

Neste capítulo, temos como objetivo apresentar a *cooperativa escolar*, o *jornal de parede* e o *caderno de registro*, bem como ensaiar algumas reflexões feitas a partir da prática pedagógica inspirada nessa perspectiva.

A participação dos estudantes na escola: o legado freinetiano

Todo o empreendimento freinetiano é contrário ao autoritarismo. Em uma de suas obras mais conhecida entre nós, a já citada, *Para uma escola do povo*, não muitas páginas são dedicadas exclusivamente às reuniões de Cooperativa ou de Jornal de parede; no entanto, em textos disponibilizados nas páginas do movimento francês⁵ encontramos bastante material sobre estas práticas, bem como sobre as questões às quais elas são ligadas: a democracia, a cooperação, a auto-organização dos estudantes, o direito à palavra, entre outros. O nome de um militante da Pedagogia Freinet que se destaca neste campo é o de Jean Le Gal. Ele afirma que as cooperativas escolares datam do fim do século XIX, na França, e têm como pioneiro Barthélémy Profit, que Freinet considerava um dos maiores benfeitores da escola francesa (Le Gal, 2009). Ele também afirma que o contato com as proposições de educadores progressistas e revolucionários na questão da formação e funcionamento dos coletivos educativos/escolares foram constituindo as referências para a construção da proposta de Freinet, que é organicamente articulada com a participação dos alunos:

Convencido pelas experiências democráticas das comunidades escolares que ele pôde estudar, sua pesquisa

⁵ O movimento francês é chamado Institut Cooperatif de l'École Moderne (ICEM) e seu site é <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/archives-recherche-guidee>.

de uma pedagogia popular o conduzirá progressivamente, por vezes através de numerosas dificuldades, a confiar às crianças cada vez mais responsabilidades na gestão de sua classe⁶ (Le Gal, 2009, p. 124, tradução nossa).

Legrand (2010, p.17, grifo nosso) destaca o surgimento da cooperativa escolar na construção da proposta freinetiana:

A imprensa, o jornal escolar, a correspondência interescolar e as excursões a lugares mais distantes implicam gastos e, nos povoados pobres, não se pode contar com a ajuda financeira das autoridades locais. Convém, por isso, encontrar formas de levantar fundos. A cooperativa escolar nasceu dessa dupla exigência: motivar o estudo do cálculo e sustentar financeiramente os escritórios da escola. Daí que, naturalmente, a cooperativa se torne um lugar de *reflexão*, de *elaboração de projetos*, de *tomadas de decisão*, de *contabilidade* e de *avaliação* das possibilidades futuras. Seu funcionamento requer a eleição de responsáveis e reuniões periódicas de discussão e controle. Desse modo, as técnicas de comunicação escolar tornam-se o instrumento de uma formação cívica mediante a ação, e não mediante discursos sobre instituições longínquas, às quais somente o funcionamento cotidiano da instituição escolar dará um significado concreto.

Legrand (2010) também observa que Freinet, já nos anos 1920, instituíra a *cooperativa escolar*, de modo a incluir os alunos nas mais diversas questões que envolvem a vida escolar, inclusive a financeira. A revista *L'educateur*

⁶ “Convaincu par les expériences démocratiques des communautés scolaires qu’il a pu étudier, sa recherche d’une pédagogie populaire l’amènera progressivement, à travers parfois de nombreuses difficultés, à confier aux enfants de plus en plus de responsabilités dans la gestion de leur classe”.

(disponibilizada no site do movimento francês⁷) publicou um dossiê em 1968 sobre a questão da cooperativa. Intitulado *La coopérative scolaire au sein de la Pédagogie Freinet*, e organizado por Maurice Paulhiès e Michel Barré, relata em detalhes a composição e organização da cooperativa naquela época e contexto. Nessa obra, lemos que a reunião de cooperativa tem dois objetivos: fazer um balanço da situação, colocando os problemas pendentes e preparar o trabalho futuro⁸. Ao final da publicação, há cinco anexos, que são relatos de professores sobre o funcionamento da cooperativa em seus contextos escolares. Sobre o papel do professor imerso neste trabalho, encontramos a interessante ideia colocada por Pierre Yvin, de que a voz do professor se encontra mesclada com a das crianças. É um status totalmente diferente da voz do professor no projeto da escola burguesa.

Em nossa realidade, apenas muitas décadas mais tarde, foram instituídas nas escolas públicas de nosso país dispositivos democráticos que lembram a cooperativa, tais como o Conselho de Escola, criado em 1978 no estado de São Paulo. A obra de Antunes (2002) é elucidativa dessa história e fornece instruções práticas de organização do Conselho Escolar. Foi no contexto de redemocratização do país que ele passou de apenas consultivo para deliberativo. Assim, no Conselho de Escola todos os membros da comunidade escolar têm representatividade e são chamados a refletir, elaborar e avaliar projetos, tomar decisões, decidir questões orçamentárias, avaliar ações passadas bem como planejar as futuras.

⁷ Disponível em: <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/16618>. Acesso em 16 de set. 2020.

⁸ “La réunion de coopérative a deux buts : - *faire le point de la situation*, éventuellement en posant les problèmes pendants, - *préparer le travail à venir*.” (Barrés e Paulhier, 1968, p. 10. Disponível em: <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/16618>. Acesso em 02 nov. 2021.

Entretanto, no conselho não se realiza a gestão democrática como num passe de mágica: relatos de experiências e pesquisas apontam que é preciso haver um esforço nesse sentido, visto que nossa sociedade constituiu-se historicamente como uma sociedade autoritária e grande parte de nós não fomos acostumados às práticas participativas, conforme o relato de uma mãe de aluno: “Pelo meu filho eu até participo, mas tem um problema: sou tímida e detesto falar diante de muita gente... Será que eu sirvo para participar desse Conselho?” (Antunes, 2002, p. 20). Também já me senti assim inúmeras vezes e, hoje, questiono: seria timidez, um traço de nossa personalidade, ou seria reflexo da atitude passiva à qual eu, essa mãe do relato e muitos de nós fomos submetidos ao longo da vida de diferentes formas e em diferentes contextos?

Portanto, numa escola com professores freinetianos, vejo como coerente participar e incentivar a participação de nossos alunos, colegas, pais e funcionários nas instâncias coletivas democráticas já existentes nas escolas, tais como os Conselhos de Escola (CE), para que eles realmente cumpram sua função.

No município de Campinas, onde trabalho, existe um outro importante coletivo escolar: a Comissão Própria de Avaliação (CPA⁹) que, como o próprio nome diz, elabora indicadores para avaliar internamente a instituição, de maneira participativa, contando em sua

⁹ Para conhecer esta proposta, sugerimos a leitura do livro: *A avaliação institucional como instância mediadora da qualidade da escola pública: a Rede Municipal de Educação de Campinas como espaço de aprendizagem*. Organização de Mara Regina Lemes de Sordi, Eliana da Silva Souza. Campinas, SP: Millennium, 2009.

composição também com todos os segmentos da comunidade escolar.

Além destes dispositivos que pensam a escola como um todo, o que podemos fazer no âmbito de cada sala de aula? No legado freinetiano, temos o *conseil dans la classe - conselhos de classe*¹⁰ -, reuniões que são como assembleias da turma. Em minha prática, essas reuniões têm sido organizadas a partir do que chamamos de *Jornal de Parede* (também conhecido como *Jornal Mural*¹¹ ou *Diário da/de Turma*). Funciona, geralmente, da seguinte maneira: dispomos um painel com envelopes/bolsos onde cada envelope recebe mensagens relacionadas a críticas, sugestões, perguntas ou felicitações. O painel que tenho usado (Figura 1) tem quatro bolsos nos quais estão escritos: “eu critico”, “eu felicito”, “eu proponho”, “eu quero saber”. Há bolsos extras onde estão disponíveis papezinhos para as crianças poderem escrever conforme suas necessidades e colocar suas mensagens nos envelopes correspondentes a suas questões.

¹⁰ Aqui, não estamos a tratar do conhecido Conselho de Classe realizado em reunião bimestral/trimestral de professores para discutir os resultados das avaliações dos alunos, que a propósito também entendemos que deva ser mais um espaço participativo na escola e que discuta, para além dos resultados das avaliações, as ações futuras planejadas a partir delas.

¹¹ Embora haja semelhança na nomenclatura, compreendemos o *Jornal Mural* diferentemente do *Jornal escolar*, esse último sendo mais relacionado à prática freinetiana de circulação dos textos escritos pelas crianças, que pode dar-se, também, de outras/muitas formas.

Figura 1 - Painel do Jornal de Parede



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

A leitura destas mensagens é feita em um dia predeterminado, geralmente organizada semanalmente, mas também é possível definir uma outra periodicidade, conforme as necessidades e possibilidades da turma em questão. Então, discute-se o que foi elogiado, criticado, o que se quer saber ou o que foi proposto e são feitas, a partir de tais discussões, os encaminhamentos e combinados. Pelos relatos, Freinet organizava esse momento dentro do espaço da reunião da Cooperativa, aos sábados (Freinet, 2001).

É importante contar progressivamente com a participação dos alunos na gestão da própria reunião: pode-se solicitar para um aluno ser o leitor dos bilhetes e outro para anotar os combinados e pontos importantes da reunião, que comporão a ata, ou podem até fazer, ao final, o registro da ata coletivamente; são muitas as possibilidades de organização, de acordo com a turma. Conforme eles vão adquirindo autonomia e se apropriando

do instrumento, pode-se eleger o presidente, cuja função será presidir a reunião, o secretário, entre outras funções.

Em minha experiência, tenho feito os registros da reunião no *Livro da Vida* - que funciona como uma espécie de diário de bordo da turma. No entanto, este livro também contém muitos outros registros das aulas e a ideia é que, findado o ano, ele fique disposto na biblioteca da escola como lembrança e produção singular do percurso daquela turma. Para não misturar os conteúdos, tenho pensado em fazer como outros colegas e utilizar um *caderno de registros* próprio para essas reuniões de jornal de parede. Vale dizer que esses registros são documentos valiosos que podem ser retomados para reflexão de nossas práticas. Marques e Almeida (2017, p. 227, grifo nosso) apontam que, embora as ideias de documentação pedagógica sejam populares atualmente, já as encontramos nos primórdios das propostas freinetianas:

Tendo por objetivo a renovação de uma pedagogia popular, concretizada em uma escola que possibilite às crianças a formação humana através da expressão, do trabalho e da apropriação do conhecimento, Freinet propõe uma série de instrumentos e técnicas de *documentação* que podem contribuir para a consolidação desses objetivos. Trata-se de modalidades de documentação de experiências e saberes que se integram ao trabalho pedagógico cotidiano e *que permitem a comunicação* – no caso do jornal e do jornal de parede –, *a sistematização de informações e conhecimentos* – no caso dos Ficheiros Escolares e da Biblioteca de Trabalho –, *a produção de memória* – em se tratando do Livro da Vida, por exemplo – e a organização da vida do grupo – no caso dos Jornais de Parede, dos Planos de Trabalho e da Agenda Diária. Esses instrumentos compõem a própria vida da classe enquanto meios, em uma concepção particular de escola e de educação.

Esses registros, retomados para reflexão e análise da própria prática, ou para comunicar nosso trabalho às famílias e/ou aos nossos pares, são bastante incentivados na perspectiva freinetiana. A comunicação, sobretudo a escrita como aqui fazemos, é uma marca do movimento Freinet, como testifica a obra de Élise Freinet (1978) e, mais recentemente, o trabalho de Munhoz (2010).

As reuniões de Jornal de parede proporcionam um “momento e espaço para as crianças conversarem, exporem suas ideias, conflitos, sentimentos e opiniões - e lidarem com os divergentes, relembrem ou (re)elaborarem regras da turma, dentre outros.” (Fecchi, Lima e Buscariolo, 2019, p. 6). No legado freinetiano, diante dos conflitos, a ação é sempre no sentido de “reparar o mal, refazer o que foi desfeito, limpar o que foi sujo” (Freinet, 2001, p. 75). “Muitas vezes para nós, adultos, as soluções parecem tão simples, mas, por mais que seja, ela precisa ser construída pela criança, nas relações com o grupo.” (Zago; Laudani, 2003, p. 98).

Zago e Laudani (2003) relatam sua experiência nos anos iniciais do ensino fundamental. É animador pensar que práticas assim podem ser realizadas desde a educação infantil, conforme o relato de Garcia (2010), professora ligada ao Movimento da Escola Moderna, em Portugal.

Vale ainda destacar que Le Gal (1976), em um capítulo onde relata sua organização do trabalho no sentido de levar seu grupo-classe à uma experiência autogestionária, observa que, para alcançar tal intento, além de “se exprimir no seio dum grupo”; “de fazer propostas claras e de explicitar as suas implicações”; “de animar um conselho”; “de respeitar as decisões coletivas”, entre outros itens, ele também destaca a importância de “se recordar das atividades” (Le Gal, 1976, p. 100). Ou seja, não basta discutir e (re)elaborar combinados, é preciso criar maneiras de se lembrar do que foi discutido e deliberado: “A atenção e a vontade necessárias só nascerão duma necessidade fortemente

sentida; é por isso que evito ser eu a memória da criança, limitando-me atualmente em fazer-lhe tomar consciência dos seus esquecimentos” (p. 101). Ele defende, portanto, que o próprio grupo seja estimulado a criar as ferramentas que os auxiliarão na lembrança dos combinados.

Assim, além dos registros próprios das reuniões do jornal de parede, os bilhetes e a ata, constitui-se um desafio interessante estimular o grupo-classe a criar formas de lembrar/registrar/avaliar os trabalhos combinados, as normas (re)elaboradas, etc. Essa criação coletiva de planos de trabalho, cartazes ou outros, alguns dos quais o autor apresenta no referido artigo, favorece à invenção, imaginação e criação, e está também em consonância com o *tateamento experimental* (Le Gal, 1976). O tateamento, ideia central que Freinet retoma em várias obras, é assim ilustrado em uma de suas crônicas, na obra *Pedagogia do Bom Senso*: “deixem a criança tatear, alongar os tentáculos, experimentar e cavar, inquirir e comparar, folhear livros e fichas, mergulhar a curiosidade nas profundezas caprichosas do conhecimento, numa busca, às vezes árdua, do alimento que lhe é substancial.” (Freinet, 2004, p. 130). O tateamento está, portanto, ligado à autoria e criação das crianças, num ambiente estimulante onde elas realmente ocupam o lugar de protagonistas no processo educativo.

As classes Freinet são um todo complexo, sistêmico. A questão da participação não deve se limitar ao momento estrito das reuniões, pois o que se busca é que o ambiente da sala seja um ambiente cooperativo. Nesse ambiente, a organização e a disciplina estão presentes, mas qual disciplina? Que ordem? A disciplina e ordem ligadas ao trabalho cooperativo, conforme Freinet aponta em outra de suas crônicas, a intitulada “Elimine a cátedra e arregace as mangas!” (Freinet, 2004). Compreender a questão da educação do trabalho levantada por Freinet, da escola como “canteiro de obras”, foge aos objetivos deste

capítulo, mas se faz imprescindível para compreensão desses elementos de maneira mais profunda.

“Caramba! Nos escutam!”

Minha experiência tem sido com os alunos dos 3º, 4º e 5º anos. Nesse percurso, por muitas vezes o desafio do meu grupo-classe foi lidar com conflitos, com o envelope do “eu crítico” cheio de mensagens, o que implica também no enfrentamento da questão do uso do tempo. Meu desafio pessoal é que os alunos cada vez mais vejam esse espaço menos como um tribunal e mais como um lugar de avaliação e organização do trabalho. Tenho aprendido a lidar com essa questão na literatura produzida pelo movimento, que tem apontado que, desde a educação infantil, essa é uma questão a ser enfrentada (Garcia, 2010), e na troca com os colegas, o que reforça para mim a importância de estar conectada com um coletivo de professores para estudo e trocas de experiências.

A experiência concreta reforça que os alunos demonstram o apreço por serem ouvidos, inclusive protestando quando, por algum motivo, precisamos suspender a reunião da semana. Mas, também, já passei pela situação de um aluno que abaixava a cabeça no momento da reunião e se recusava a participar das discussões, sobretudo das que envolviam algum conflito do qual ele não havia feito parte diretamente. Isso indica que o espírito de coletividade, de implicar-se, de sentir-se parte integrante de um grupo, não está dado automaticamente

¹² Tomo, aqui, emprestada a expressão exata enunciada pelo personagem Frato, criado pelo educador e membro do Movimento di Cooperazione Educativa (MCE) italiano, Francesco Tonucci (2008). Ele, brilhantemente, nos convida a pensar a infância, a educação e outros temas correlatos em suas diversas obras.

apenas pelo fato de se estar matriculado numa turma: é um sentimento a ser forjado. Nesse momento histórico em que escrevo, temos sentido na pele a importância desse espírito de coletividade no enfrentamento da pandemia COVID-19, reflexo da perspectiva neoliberal que trabalha na contramão desse espírito.

Bilhetes não assinados ou com xingamentos não são lidos e são descartados, e, embora eu já tenha lidado com classes bastante desafiadoras e muitos conflitos já tenham sido discutidos nesse espaço, raríssimas foram as vezes em que esses combinados foram desrespeitados.

Também já houve propostas de aumentar o tempo do recreio, entrar mais tarde na escola ou comprar algo. Para essas propostas é preciso conversar com as crianças sobre as instâncias de decisão: comprar algo não é uma proposta que a turma pode decidir e realizar, mas pode-se elaborar uma proposta ao Conselho de Escola ou à Gestão para fazê-lo. Assim como alterar horários não compete a nós, professores e alunos. Logo, as crianças vão compreendendo as esferas de atuação dos diferentes colegiados escolares e são incentivadas a participar de todos eles.

Ao ouvir a experiência de uma colega¹³, que, diferentemente de mim, geralmente leciona para as turmas dos primeiros e segundos anos, foi ressaltado um outro aspecto dessa prática que a anima muito, a produção de texto que é resultante das assembleias da turma: texto vivo, autêntico, produzido coletivamente, resultado das discussões concretas e reais sobre a classe ou a escola. Ela, geralmente, escreve na lousa e, assim, a turma que está no ciclo de alfabetização vai se apropriando da linguagem escrita numa situação que consideramos extremamente significativa.

¹³ Agradeço imensamente a colaboração da colega Elizabete Bicalho. A professora autorizou sua identificação.

Embora as reuniões de cooperativa ou de Jornal de Parede não tenham como objetivo principal o ensino da Língua Portuguesa, elas permitem “o exercício da linguagem não como um simples dever escolar, mas como uma *atividade social*, por intermédio da qual diferentes funções, registros e modalidades de linguagem interagem.” (Santos, 1991, p. 150, grifo nosso). A autora, em um subcapítulo de sua obra que trata sobre a reunião de cooperativa, chega a enumerar diferentes habilidades linguísticas que vão sendo trabalhadas e desenvolvidas pelos alunos nesses momentos de reuniões:

- falar e discutir em grupo;
 - argumentar e contra-argumentar;
 - interpretar adequadamente a fala de seus interlocutores;
 - expor com clareza e defender oralmente suas idéias e pontos de vista;
 - rever e reformular seus pontos de vista;
 - redigir bilhetes claros, concisos, legíveis;
 - redigir com clareza e precisão o rol de decisões tomadas por um grupo;
 - redigir coletivamente o código de normas da classe.
- (Santos, 1991, p. 150).

Neste íterim, compartilho aqui um registro feito, após uma reunião de jornal de parede, no Livro da Vida da minha turma de 3º ano, em 2018:

A¹⁴. sugeriu pesquisa sobre as múmias. H. criticou as atitudes dos meninos irritarem as meninas. Ficou combinado que os meninos não devem mais irritar as meninas. M. disse que é importante pensar direito antes de

¹⁴ Os nomes das crianças foram abreviados para preservar suas identidades.

fazer algo. K. propôs brinquedos e a professora irá trazer o baú [de brinquedos] semana que vem. (Registro feito em 06/09/2018, disponível no Livro da Vida da turma).

Neste caso, nós fizemos assim: colamos os bilhetes lidos no Livro da vida e, depois, construímos o texto-ata coletivamente, após lermos os bilhetes e discutirmos cada um deles; hoje, retomando-o, enxergo preciosidades, mas também pontos em que precisamos aprimorar o registro. Começando por este último item, vejo que não fomos felizes na nossa primeira frase: ela não aponta os combinados acerca da sugestão de pesquisar as múmias: foi aceita? Virou um trabalho de pesquisa? O registro não conta. Por outro lado, o intenso debate que se seguiu após a leitura de um bilhete, onde havia críticas sobre os meninos irritarem as meninas, produziu esse comentário do aluno M., que as crianças fizeram questão de que fosse registrado: “é importante pensar direito antes de fazer algo”. Que lição simples, profunda e preciosa M. nos lembrou e fico feliz que a tenhamos registrado, afinal, já cantou o poeta: “a lição sabemos de cor, só nos resta aprender”¹⁵. Produzir reflexões como essa, a partir das situações concretas vivenciadas, é uma importante contribuição que esse trabalho pode trazer.

Reforçamos, mais uma vez, que nessa perspectiva de trabalho, a prática de animar os coletivos e colegiados escolares está comprometida com um determinado projeto político pedagógico, que se realiza nas práticas e não apenas nos discursos. Nessa direção, também não faz sentido prescrever quantas vezes por mês o professor deve fazer suas assembleias de turma, sua reunião de jornal de parede e como deve fazer o registro

¹⁵ Sol de primavera, de Beto Guedes.

de tais práticas. Cada um deverá analisar, partindo de sua condição concreta e à luz deste projeto político pedagógico, o que é possível de ser feito em sua turma em determinado momento. Isso exige planejamento, estudo e dedicação. No entanto, exige também uma dose de ousadia, pois não podemos esperar condições ideais para realizar nossos empreendimentos, visto que essas condições precisam, na maioria das nossas escolas, ser forjadas:

Na organização de nosso trabalho levaremos em alta conta as barreiras. A escola é o que é: a sala de aula não é suficientemente grande, a iluminação nem sempre é perfeita. Mas temos de construir partindo destas realidades e, algumas vezes, opor a comoventes veleidades um decisivo “impossível!”, esperando pelo menos obter, com nossos recursos uma melhoria material que permita a realização de nossos sonhos. (Freinet, 2001, p.78).

Um de nossos sonhos é formar pessoas plenamente autônomas, capazes de se exprimir, de fazer escolhas, de protagonizar suas jornadas, ao contrário do personagem abaixo:

Figura 2: Charge: A escolha



Fonte: Tonucci, 1997.

Um caminho que se abre

A afirmação de Freinet que inicia este capítulo nos convoca e desafia a pensar seriamente em *se* e *como* temos apoiado a auto-organização e a participação dos estudantes na vida da escola. Eu e a maioria de minhas colegas, que se inspiram na Pedagogia Freinet, não tivemos

essas experiências aqui relatadas em nosso processo de escolarização básica; a primeira assembleia estudantil da qual me recordo foi na Universidade. Isso torna nosso desafio ainda maior, mas democratizar o espaço da sala é um dever do qual não podemos nos furtar. Por isso, ainda há muito debate, estudo e aprofundamento que devemos fazer nesse sentido e muitas das questões que Le Gal (2009) levanta também são nossas. Aprenderemos junto com as crianças e com nossos colegas.

Uma coisa é certa: sempre que entramos nesse terreno, alguém indaga: mas você não acha nocivo que uma criança passe por esta experiência tão rica e, no ano seguinte, esteja ou corra o risco de estar na classe de um professor autoritário? A esse respeito, ficamos com a resposta do próprio Freinet (2004, p. 127): “O camponês não detém o seu gesto lendário sob o pretexto de que a árvore que planta e a semente que lança à terra poderiam, amanhã, sofrer com as intempéries. Dá-lhes, sem reserva, toda a sua ciência e tradicional solicitude. A vida fará o resto.”

Referências

ANTUNES, Ângela. *Aceita um conselho? Como organizar o colegiado escolar*. 3. ed. São Paulo, SP: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2008.

FERREIRA, Gláucia de Melo. Uma conversa inicial. In: FERREIRA, G. M. (Org.) *Palavra de professor(a): tateios e reflexões na prática da pedagogia Freinet*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

FREINET, Élise. *Nascimento de uma pedagogia popular*. Lisboa: Estampa, 1978.

FREINET, Célestin. *Para uma Escola do Povo: guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da Escola popular*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FREINET, Célestin. *Pedagogia do bom senso*. 7a. edição. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

GARCIA, Aurora Sofia R. O Diário de turma na vida de um grupo de jardim de infância. *Escola Moderna*, n. 36, 2010. Disponível em: <http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/em/rev/serie5/rev_em_36/2010_em36_agarcia_diario_turma_ji_pg6.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2019.

LE GAL, Jean. Em direcção à autogestão. A memória das actividades. In: BACLET, Gerard (Org). *A pedagogia Freinet por aqueles que a praticam*. Santos: Martins Fontes, 1976.

LE GAL, Jean. Mise en perspective historique des pratiques et des enjeux actuels de la coopération et de la participation démocratique des enfants, *Journal du droit des jeunes*, (N° 282), 2009, p. 11-25. Disponível em: < <https://www.cairn.info/revue-journal-du-droit-des-jeunes-2009-2-page-11.htm>>. Acesso em 02 fev. 2020.

LEGRAND, Louis. *Célestin Freinet*. Organização de José Gabriel Perissé. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Massangana, 2010. 150 p.

MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes; ALMEIDA, Maria Isabel de. A documentação pedagógica no pensamento de Célestin Freinet. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 35, n. 1, p. 214-236, jan./mar. 2017.

MUNHOZ, Lucianna Magri de Melo. *Escrever, inscrever, reescrever: reflexões sobre a escrita docente no Movimento de Professores da Pedagogia Freinet*. 2010. 155 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251397>. Acesso em: 17 Mar. 2021.

OLIVEIRA, Anne Marie Milon de. *Célestin Freinet: raízes sociais e políticas de uma proposta pedagógica*. Rio de Janeiro: Papéis e Cópias: Escola de Professores, 1995.

Pollyanna Garcia Geraldo Fecchi; Cinthia Vieira Brum Lima; Ana Flávia Valente Teixeira Buscariolo. Por uma outra organização do trabalho escolar. In: IX FALA OUTRA ESCOLA, 2019, Campinas. *Anais eletrônicos...* Campinas, Galoá, 2019. Disponível em: <<https://proceedings.science/fala-outra-escola-2019/papers/por-uma-outra-organizacao-do-trabalho-escolar>> Acesso em: 12 set. 2020.

SAMPAIO, Rosa Maria Whitaker Ferreira. *Freinet: evolução histórica e atualidades*. São Paulo: Editora Scipione, 1994.

SANTOS, Maria Lucia Cardoso dos. *A expressão livre no aprendizado da língua portuguesa: pedagogia Freinet*. São Paulo: Scipione, 1991.

TONUCCI, Francesco. *40 anos com olhos de criança*. Porto Alegre, Artmed, 2008.

TONUCCI, Francesco. *Com olhos de criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

ZAGO, Heloisa Ferreira; LAUDANI, Tania. O jornal de parede e o exercício da cidadania. In: FERREIRA, G. M. (Org.) *Palavra de professor(a): tateios e reflexões na prática da pedagogia Freinet*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

Sobre a autora

Cynthia Vieira Brum Lima é licenciada em Pedagogia (UNESP, 2005). Especialista em Psicopedagogia (Metrocamp - Campinas). Mestre e Doutoranda em Educação (Faculdade de Educação - UNICAMP). Professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede pública de ensino há 15 anos. Membro da Rede de Educadores e Pesquisadores da Educação FREINET (REPEF). Coordena um grupo de trabalho em Campinas, cujo foco é o estudo sobre a pedagogia Freinet, com Adriana Varani e Ana Flávia V. T. Buscariolo.

E-mail: cinthiavbrum@gmail.com

IMPrensa ESCOLAR, JORNAL ESCOLAR E CORRESPONDÊNCIA INTERESCOLAR

Adriana Pastorello Buim Arena

Introdução

A criança e o adulto têm a mesma natureza. A criança é como uma árvore que ainda não tendo terminado seu crescimento, se nutre, cresce e se defende exatamente como a árvore adulta. (Freinet, 1994, p. 81, invariante¹)

[à criança] impomos-lhe o fardo das obrigações do homem de amanhã, não lhe concedendo os direitos do homem que ela já é. (Korczak apud Abraham, 1986, p. 93)

Neste capítulo abordarei a prática pedagógica da imprensa escolar, do jornal escolar e da correspondência interescolar, mas é preciso primeiramente pensar em que concepção de ensino essa prática pode ter ressonância e como compreendemos a criança e sua participação no mundo. Desejo que no momento da leitura surjam algumas reflexões a ponto de colocar o leitor num estado de efervescência das ideias, num embate entre as informações que o texto traz e o que vivemos no cotidiano escolar, porque somente a inquietação e o incômodo provocados por fatos, por conceitos, e por novas informações são a esperança por uma escola que forme culturalmente as crianças.

A esperança por outro modo de fazer a escola, diferente desse que bem conhecemos, porque somos dele herdeiros, será acionada pela insatisfação pessoal de cada

professor. Sem o descontentamento com a forma de ensino que ignora a vida fora dos muros da escola - e especialmente a vida das crianças - não haverá mudanças.

Nós professores herdamos um saber-fazer da escola tradicional que é, propriamente, uma armadilha: aos professores cabe fazer aquilo que os outros pensam; jamais criar, reformular, transformar. Como herança recebida ficou difícil contestá-la; a abraçamos e, sem a clara percepção e consciência de seu *modus operandi*, a reproduzimos e, dessa maneira, nos tornamos a força-tarefa ideal para manter a sociedade em plena desigualdade que favorece a manutenção do *status quo* da elite econômica. Para rejeitá-la é preciso ter insatisfação com seus resultados; é preciso ter convicção de que o fazer pedagógico em prática, ditado pelos documentos oficiais, não serve para o ideal de sociedade igualitária que precisamos construir.

Freinet se sentia profundamente insatisfeito com a prática escolar de seu tempo, por isso encampou a luta por uma escola do povo que formasse as crianças para o seu real engajamento na sociedade, que as ensinasse a ler e a escrever a linguagem dominada pela elite, não para rejeitar a variação linguística usada pela classe popular, sua classe de origem, mas para lutar por ela por igualdade de direitos. O povo precisa se apropriar da linguagem da elite cultural e econômica, porque esse deve ser o seu instrumento de luta e as armas, em uma batalha, devem ser equivalentes, caso contrário, o massacre do grupo detentor das armas frágeis será inevitável.

Para que as crianças francesas se apropriassem da linguagem escrita com sentido, com raízes na vida, Freinet propôs práticas diversas para abrir caminhos para um novo modo de fazer a escola. No entanto, conhecer práticas inovadoras não basta para mudar a educação; é preciso olhar para a criança com o respeito que ela merece como

qualquer cidadão. Reconhecer a natureza da criança e seus direitos é a base da *escola moderna* freinetiana.

Neste texto, pretendo abordar as práticas com a imprensa, com e para as crianças, empregadas por Freinet e por Korczak que foram inspirados pelo movimento da Escola Nova que lutava por uma outra forma de fazer a educação. Práticas do uso da imprensa na sala de aula foram criadas e usadas, mas até hoje desprezadas pela educação oficial.

A criança e seu estatuto de homem-cidadão

Este livro prioriza a apresentação das ideias freinetianas e seu legado para a educação, mas não é possível olhar para criança para compreender suas necessidades e a posição que ela ocupa na sociedade sem dar o devido espaço a um educador que tanto fez por elas, Janusz Korczak. Ele foi um homem de grande sensibilidade. Olhou para as crianças, entendeu seu mundo e lutou para que fossem reconhecidas como cidadãs participantes da vida em sociedade, merecedoras de todo o respeito como qualquer outro cidadão adulto. Seu trabalho de militância a favor das crianças e sua obra *O direito da criança ao respeito* ecoam mesmo após sua morte no campo de concentração nazista de Treblinka, na Polônia. Sua obra foi imprescindível para elaboração da “Declaração dos direitos da Criança”, aprovada pela Assembleia Geral das nações unidas em 1959 e ressoou na declaração de Genebra já em 1924. (Abraham,1986). O seu descontentamento o fez lutar por mudanças. O *Estatuto da criança e do adolescente* (ECA) promulgado em 1990, no Brasil deve muito a ele por ter iniciado essa luta pela proteção e educação das crianças no início do século XX. No ECA suas palavras estão ali superadas, no sentido marxista do termo.

Embora Freinet (1896 –1966) e Korczak (1878 -1942) tenham vivido em um mesmo tempo histórico, não há registro de encontro pessoal entre eles, mas há pistas em textos de estudiosos de Korczak que sugerem que ele tinha lido sobre o trabalho de Freinet e nele se inspirou para a organização educacional do orfanato que construiu, organizou e dirigiu em Varsóvia. As ideias do movimento da Escola Nova chamaram a atenção desses dois homens: o *médico* que queria restituir às crianças o que sempre foi de seu direito; o reconhecimento de seu estatuto de homem desde nascimento, e o *professor* que queria transformar a escola para nela formar cidadãos de fato, homens livres e responsáveis. As próprias palavras dos estudiosos demonstram o grau de envolvimento deles na luta pela criança e o viés humanístico de seus pensamentos:

É um dos erros mais maléficos pensar que a pedagogia é a ciência da criança e não do homem [...] Não há crianças, há seres humanos, mas numa outra escala de conceitos, com outra bagagem de experiências, outros instintos, um outro jogo de sentimentos. (Korczak apud Abraham, 1986, p. 93).

Não procure a novidade; a mecânica mais aperfeiçoada satura se não serve às necessidades profundas do indivíduo. No conjunto sempre crescente das atividades que lhe são oferecidas, escolha primeiramente as que iluminam a sua vida, as que dão sede de crescimento e de conhecimentos, as que fazem brilhar o sol. Edite um jornal para exercitar a correspondência, recolha e classifique documentos, e, por tentativas, organize a experiência que será a primeira etapa da cultura científica. Deixe desabrochar as pequenas flores, mesmo que em algumas ocasiões o orvalho as molhe. (Freinet, apud Sampaio, 1994, p. 85).

Ambos estavam atentos às novas publicações, às novas ideias e liam tudo que chegava em suas mãos. O

médico polonês tomou conhecimento das inovações pedagógicas em suas viagens pela França, Inglaterra e Suíça, mas também por meio de suas leituras:

As suas ideias aliaram-se à correntes novas pedagógicas conhecidas, representadas notadamente, por Neill na Grã-Bretanha, Makarenko na URSS, Célestin Freinet na França, Decroly na Bélgica, Montessori na Itália, Dewey nos Estados Unidos, Fröebel e ainda diversas escolas na Alemanha. (Abraham, 1986, p. 38).

Seus escritos almejavam um ideal de educação muito próximo ao que queria Freinet. Inspirado por ele, também dava grande importância ao jornal escolar e ao texto livre. Quando em 1914 fundou o *Lar da Criança* em Varsóvia, começou a desenvolver práticas de convivência e de ensino que criaram uma instituição que passou a ser denominada *República das Crianças*, devido à forma democrática de autogestão. (Abraham, 1986). Ele tinha a plena convicção de que as crianças não eram feitas para a escola tal como a conhecia; entendia, ao contrário, que era a escola é que deveria ser organizada para a criança. Ele descrevia a escola de sua época da seguinte maneira:

A escola: um pobre comércio de medos e ameaças, butique de bugigangas morais, botequim onde é servida uma ciência desnaturada, que intimida, confunde e entorpece, em vez de despertar, animar e alegrar. Agentes de uma virtude barata, temos que impor às crianças respeitos e humildades, e enternecer os adultos, cultivando as suas mornas emoções. Em troca de um salário vil, querem que construamos um futuro sólido, e que façamos trapaça, ocultando o fato de que são as crianças quem na verdade detém a superioridade numérica, a vontade, a força e a lei. [...] [os cientistas] Abordam a criança não como uma estrutura psíquica diferente, mas sim inferior, mais fraca e

pobre. Como se todos os adultos fossem sábios eruditos. (Korczak, 1986, p. 97).

Pelo mesmo caminho vai a opinião de Freinet e Balesse (1977, p. 77) sobre o trabalho pedagógico oferecido pela escola tradicional:

[...] só faremos educação se deixarmos que cada criança realize a sua própria experiência e adquira os mecanismos em estreita ligação com a elaboração do pensamento. De outro modo, ela desperdiça, em puro detrimento de sua formação de homem, as horas mais preciosas de sua existência. E forja o instrumento de sua escravização.

A escola não mudou muito desde então. A descrição de Korczak continua atual. A proposta pedagógica continua mecanizada e descolada do trabalho que verdadeiramente pode promover o desenvolvimento intelectual e moral da criança e as condições fundamentais para a sua emancipação.

Em seu livro de literatura para crianças *Rei Mateusinho Primeiro* - uma criança órfã que precisava assumir o trono e governar seu reino - já apresentava suas ideias pedagógicas e sua ideia de produção de um jornal como ferramenta de apropriação da leitura e da escrita vinculadas à vida e aos temas eleitos como importantes pelas crianças. Pelo jornal elas assumiam o protagonismo na escola:

Mateusinho novamente à noite falava longamente com o jornalista.

Então assim:

— Tudo o que faz Mateusinho – isto não são as reformas. Mateusinho não é um reformador, mas pode sê-lo. Mateusinho quer fazer assim, para que governe toda a nação. Mas as crianças - também são a nação. Então é preciso que haja dois parlamentos: num vão governar os adultos, e

noutro - as crianças. Que as crianças elejam também seus deputados e possam dizer se preferem o chocolate, as bonecas, os canivetes ou alguma coisa mais. Talvez vão preferir as balas e talvez as botas, talvez querem receber dinheiro, e cada qual vai comprar o que gosta. As crianças deviam do mesmo modo ter um jornal, como os adultos, que saísse a cada dia. E para esse jornal podiam escrever o que desejam que o rei faça para elas; e não – que o rei fizesse isso, o que lhe vem à cabeça, pois o rei não pode saber realmente o que alguém quer, não pode saber tudo, e o jornal é bem informado. Por exemplo, naquele tempo, nem todas as crianças receberam chocolate, pois no campo os funcionários sozinhos comeram o chocolate, e às crianças não deram nada. E mesmo as crianças nem sabiam que deviam receber o chocolate, pois não tinham o seu jornal.

A Mateusinho isso era tão compreensível, que lhe parecia ter sido ele sozinho, que há muito tempo tivesse imaginado e sabido. E agora, quando por quatro noites, conferenciava com o jornalista, tudo arrumou na cabeça e no Conselho de Ministros tomou a palavra sobre essa causa.

[...]

Satisfeitos estavam os artesãos e os operários, por terem trabalho, satisfeitos os industriais com seus lucros, satisfeitas as crianças, quando o rei pensava nelas. As crianças liam o seu jornal, onde cada uma escrevia o que queria, e aquelas que não soubessem ler, agora aprendiam com mais pressa a ler e escrever, pois queriam saber das notícias e queriam escrever no seu jornal aquilo de que elas gostavam. (Korczak, 1971, p. 104 -106).

No orfanato, começou a publicar o jornal; a literatura em Mateusinho se tornava realidade! Não foi como o de Freinet, não houve troca de correspondências entre crianças, mas serviu para a organização do orfanato. Em 1926, fundou “a Pequena Revista, a primeira do mundo escrita por crianças para crianças” (Abraham, 1986, p. 51). Esta sim foi uma publicação para o mundo, para todos os leitores!

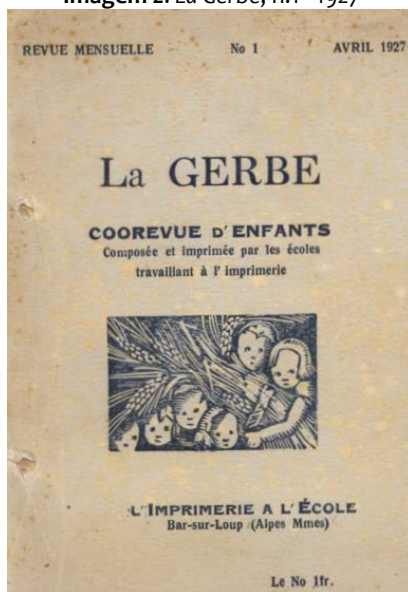
Imagem 1: Criação da Pequena Revista



Fonte: <https://culture.pl/pl/artyzkul/maly-przeklad-gazeta-inna-niz-wszystkie>

As ideias desses dois educadores engajados tornavam-se realidade para a felicidade das crianças. Em 1927, Freinet lança a revista *La Gerbe*, também escrita por crianças e para crianças!

Imagem 2: *La Gerbe*, n.1 - 1927



Fonte: <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/5708>.

Dois homens que trataram as crianças como cidadãos em desenvolvimento!

Korczak cuidou e ensinou as crianças do orfanato até o último momento de suas vidas, até quando foi executado abraçado a elas na câmara de gás do campo de concentração de Treblinka em 1942. A condenação nazista foi simples: ele e as crianças eram judeus. Freinet sobreviveu às crueldades de um campo de concentração nazista na França, seu próprio país. Preso por ser filiado ao partido comunista, não foi executado por não ser judeu. Na escola, revolucionou o ensino da leitura e da escrita ao introduzir a imprensa. Sem reconhecer a criança como homem-cidadão ativo na sociedade, não haverá sucesso em nenhuma proposta pedagógica, porque não se trata do “[...] que a criança será, mas o que nela há, é um homem” (Korczak apud Abraham, 1986, p. 93).

A imprensa escolar

Korczak produzia o jornal no orfanato com os recursos de que dispunha: canetas, lápis, pincéis e papéis. Era uma espécie do que atualmente chamamos de jornal mural. A *Pequena Revista*, da qual era o editor responsável, foi impressa por uma gráfica convencional. Ele sustentava a revista com seus próprios recursos financeiros, mas também com a venda do próprio material. Com essa receita pagava inclusive as crianças que produziam matérias a serem publicadas. As crianças, assim como os adultos, recebiam pagamento por sua colaboração na revista. Korczak era profundamente coerente. Freinet o inspirou.

No entanto, com o médico polonês não temos uma escola como lugar de educação, mas um orfanato. O tema central era a sua luta para transformar o modo de os adultos conceberem as crianças da época. No orfanato, elas escreviam, mas não trabalhavam diretamente com a imprensa; não faziam o trabalho de tipógrafos como na sala do professor francês.

Em uma escola se encontrava Freinet. Não foi ele o primeiro a usar a imprensa na sala de aula, mas foi o primeiro a sistematizar e a organizar a vida escolar, o ensino da leitura e da escrita em torno da imprensa. Ele próprio confirma essa afirmação:

Certamente não fomos nós que inventamos a imprensa, embora os jornais muitas vezes nos chamem de *Gutenberg moderno*. Não inventamos a imprensa, mas introduzimos seu uso regular e normal nas escolas.

Antes de nós, havia em algumas escolas secundárias uma prensa de impressão profissional ou semiprofissional que era utilizada sob a direção de um técnico para imprimir um jornal ou folhas adicionais. Mas não eram os alunos, ou pelo menos não os alunos sozinhos que faziam esse trabalho, pela boa razão de que a impressão profissional não está ao alcance das crianças: a composição na compositora profissional envolve movimentos com as mãos que apenas algumas raras crianças poderiam adquirir, e especialmente as máquinas de impressão profissionais são perigosas. A característica das impressoras no passado era ter sempre alguns dedos cortados (o automatismo eliminou esse perigo, mas as impressoras automáticas estão ainda menos presentes no domínio das escolas, não apenas pelo preço). (Freinet, 1965, s/n).

Segundo o Dicionário da Pedagogia Freinet (DPF) (2018), ele visitou vários ateliês de impressão na cidade de Grasse e acompanhou de perto o trabalho de uma composição tipográfica, para aprender como orientar as crianças para o trabalho e contornar os riscos de manipulação das máquinas automáticas. Em outubro de 1924 comprou uma prensa, um jogo de caracteres e todos os materiais necessários para obter uma boa impressão de textos. Com essa aquisição inseriu esta

técnica, a imprensa, no centro das atividades das crianças e da vida na escola.

Ele introduziu na sala de aula o mesmo material que os profissionais usavam para imprimir textos: caixas de madeira (caixas tipográficas) cheias de caracteres (tipos móveis confeccionados em chumbo), as composteiras (peças de madeira finas e estreitas onde se encaixam os tipos móveis, para compor as linhas de um texto), placas de madeira onde se encaixam as composteiras, além de uma prensa, pincéis e tintas. As crianças escreviam os textos, cuidavam do conteúdo, da revisão gramatical e os reproduziam na prensa na sala de aula. Faziam o trabalho de um verdadeiro tipógrafo: primeiro dividiam entre eles as composteiras. Cada criança montava uma linha do texto, caractere por caractere até formar as palavras; depois juntavam todas as composteiras em uma placa para formar cada página do texto. Tudo isso manualmente! E, por fim, o momento mágico: a tinta, o papel e a prensa davam vida ao texto que circularia pelas mãos de todos os moradores da pequena cidade. O trabalho não acabava nesse momento. Concluído o processo de impressão, os pequenos tipógrafos precisavam desmontar as linhas, as frases, as palavras, limpar os tipos móveis e ordená-los em caixas tipográficas para uso posterior.

Imagem 3 – Imprensa na escola



Fonte: Esta foto de autor desconhecido está licenciado em CC BY-SA-NC.

A proposta permitiu que todos se engajassem, se organizassem para conseguir comprar o material necessário, trocar experiências sobre as práticas e descobertas, criar e publicar os textos com o ajuda de todos e do professor para o melhoramento da produção. A imprensa na sala de aula promoveu muito mais que o ensino da leitura e da escrita, porque criou um ambiente de cooperação, de produção de textos livres, de jornais, de troca de correspondências. Trouxe a vida e a alegria para o trabalho escolar das crianças.

É importante lembrar, em tempos de imposição do método fônico para alfabetização de crianças brasileira, que a proposta freinetiana inaugurava o uso do código tipográfico nas escolas e não o uso de um código estritamente alfabético, inventado pelos gregos. O sistema de escrita mudou desde que a escrita introduziu a letra maiúscula e minúscula, o espaço em branco entre as palavras, os sinais de pontuação, mas a escola parece ter

desprezado essa transformação. Os métodos tradicionais não mudaram! Freinet já não estava numa era da escrita puramente alfabética, mas em uma era em que o sistema de escrita é híbrido. Embora não houvesse em sua época estudos pedagógicos sobre o uso de todos os caracteres na alfabetização, ele os trouxe porque sua regra sempre foi trazer a vida para a escola, e na vida as pessoas não escrevem primeiro com vogais e depois com consoantes. O cidadão engajado não escreve palavras ou frases, mas enunciados, discursos plenos de sentidos. Ao manipular as formas na composição de caractere por caractere, linha por linha, as crianças objetivam o pensamento verbalizado, com sentidos, sem que passem pela relação grafema-fonema como preconiza o método fônico. Na pedagogia Freinet, a criança aprende a escrever escrevendo legitimamente, a usar as ferramentas de escrita que a sociedade tem disponível em cada momento histórico. Nas classes Freinet (1974, p. 30-31),

A criança que compõe um texto sente-o nascer enquanto trabalha; dá-lhe uma nova vida, torna-o seu. Deixa de haver um intermediário no processo que vai do pensamento balbuciado e depois expresso ao jornal que será mandado pelo correio para os correspondentes. Controla todas as etapas: escrita, aperfeiçoamento coletivo, composição tipográfica, ilustração, disposição sob a prensa, tintagem, tiragem, agrupamento, agrafagem.

Para aprender a manipular a prensa, recomenda textos curtos, de autoria das crianças. Passado o período de experimentação da novidade é preciso envolvê-las com propostas reais de trabalho, com confecção de jornais, com trocas de correspondências com outras crianças de outros lugares. São as relações de trocas que alimentarão o trabalho de produção da escrita e da leitura.

Jornal escolar

Segundo o DPF (2018), a palavra *jornal* foi utilizada somente em 1926 por motivos financeiros-administrativos, a fim de que a classe pudesse se beneficiar das tarifas reduzidas oferecidas pelo correio para impressos, como o jornal. Freinet não tinha dinheiro para bancar as correspondências que seriam enviadas para diversas cidades da França. Então, usou da prerrogativa de registrar na prefeitura o conjunto de textos que produzia mensalmente, como um jornal escolar. No Brasil também há tarifas reduzidas para impressos. Podemos aproveitá-la assim como Freinet fez em sua época. Atualmente, não precisamos registrar uma publicação, não é preciso apresentar documentos. Basta levar o pacote a uma agência dos Correios e solicitar o envio por meio do *Registro Módico*. Com essa informação, percebemos o motivo pelo qual o material de produção das crianças ganhou esse nome, embora não obedecesse aos padrões do gênero.

O jornal idealizado por Freinet e suas crianças não era elaborado apenas com objetivos escolares e para os membros da sala, portanto, não apenas de sua aparência cuidaria o professor: “[...] a apresentação não é suficiente. É ao próprio conteúdo dos nossos jornais que devemos prestar especial atenção. E há muito a ser feito para tirar a massa desses jornais da pobreza intelectual que os ameaça”. (Freinet, 1965, s/n).

No texto *L'imprimerie à l'école et les techniques graphiques annexes*, disponível no site do Instituto Cooperativo da Escola Moderna (ICEM), Freinet aconselhou os professores como gerenciar a produção de um jornal escolar que provocasse o interesse de potenciais leitores. Permito-me uma citação longa, já que não encontrei este texto traduzido em português. Seguem os conselhos do mestre:

Dissemos que nossas técnicas permitem que a criança exteriorize sua vida em seu ambiente. A maioria dos camaradas se contenta em fazer [textos] “os cachorros esmagados”, essas pequenas histórias de rua, sem interesse e sem grandeza.

Certamente [os textos] não devem ser eliminados sistematicamente, mas os alunos devem se habituar a escolher também. Isso serve para educá-los constantemente para uma sensibilidade de escolha e uma compreensão eficiente.

O mestre não deve se contentar em ser um espectador. Ele deve constantemente se misturar nesse jogo da vida, fazer o exercício do pensar e do falar como as crianças para criar linhas de força que ele possa então explorar beneficentemente. É preciso, sobretudo, tentar sentir em todo o caso o que contém de emoção, porque é por essa via que nossos textos tocarão o autor e o leitor.

A coisa é relativamente fácil com os pequenos, e é isso que costuma dar tanto charme aos jornais do maternal e das turmas infantis. À medida que as crianças crescem, parece que elas sentem uma espécie de pudor para se abrir, e é então que os textos são “objetivos” e frios como relatórios. Não se trata de negligenciar a parte da investigação e do relatório que interessará aos pais e correspondentes. Mas será preciso tentar encontrar com a maior frequência possível a afetividade, e isso conseguiremos sobretudo pelos poemas. (Freinet, 1965, s/n).

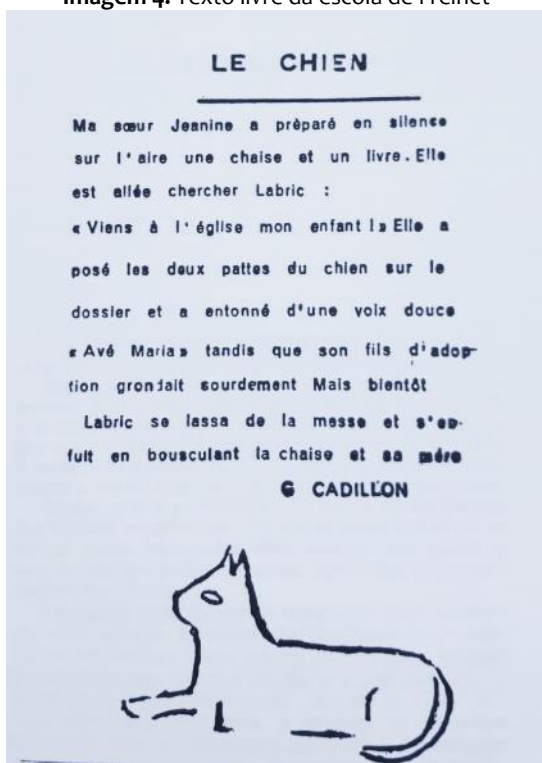
A preocupação com o conteúdo daquilo que se escreve e com sua importância social, é relevante no centro de uma pedagogia emancipadora. O professor, ao organizar o trabalho com os textos, vai abrindo vias para que a criança, por meio delas, caminhe e ganhe criticidade pouco a pouco. O jornal não era feito em um determinado momento específico da semana. Em todos os dias havia roda de leitura de textos livres produzidos pelas crianças na escola ou fora dela. Escolher, quais dentre os textos lidos naquele dia seria

o melhorado pela turma, ficava ao encargo do grupo. O mais votado ia para o quadro negro. As melhorias no texto passavam pelas correções ortográficas, mas elas eram as últimas ações a serem feitas. A coerência, a inserção, a supressão, a sintaxe, a inversão e a escolha das palavras eram revistas primeiramente. Aprovado o produto por seu autor, as equipes começavam o trabalho de materializá-las nas composteiras, linha por linha, até o acabamento final, pronto para receber a tinta na prensa.

O jornal encaminhado para os correspondentes e para os leitores da vila era composto mês a mês pela produção dos textos livres realizados diariamente. Pode-se, portanto, concluir que o jornal Freinet não era cópia de um jornal de adultos, não era separado por cadernos ou seções especiais. Ele tinha regras próprias e estava a serviço do que queriam dizer as crianças. Os jornais semelhantes aos dos adultos ficavam para os secundaristas. A escolha dos textos que seriam colocados nessa encadernação especial, chamada de jornal escolar, também era por votação. Não era publicado o melhor texto escolhido pelo professor. Todos os textos eram considerados bons porque passavam pela técnica do melhoramento. A escolha se dava pelo conteúdo que havia tocado mais ou menos a turma, que conhecendo o caminho que o jornal percorreria, decidia quais matérias o comporiam pensando no potencial de leitores que teria.

Os mais variados temas apareciam nos textos livres. Vejamos dois exemplos:

Imagem 4: Texto livre da escola de Freinet



Fonte: (Freinet, 1974, p. 47).

Tradução

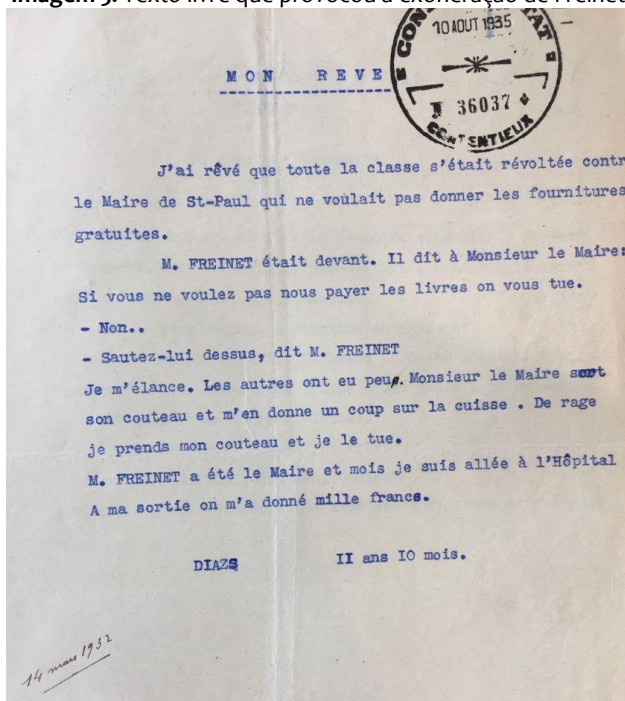
O cão

A minha irmã Janine preparou em silêncio na eira uma cadeira e um livro. Foi buscar o Labric:

“Vem à igreja, meu filho!” Colocou as duas patas do cão sobre o livro e entoou docemente “Ave Maria” enquanto o seu filho adotivo rosnava surdamente. Em breve, porém Labric se cansou da missa e fugiu empurrando a cadeira e sua mãe.

G. Cadillon

Imagem 5: Texto livre que provocou a exoneração de Freinet



Fonte: <https://www.franceculture.fr/emissions/le-cours-de-l-histoire/le-temps-des-pedagogies-innovantes-l-enfant-au-centre-de-l-ecole>

Tradução Meu sonho

Eu sonhei que toda a classe estava revoltada contra o prefeito de St. Paul que não queria dar gratuitamente o material escolar.

O senhor Freinet estava à frente. Ele disse ao senhor prefeito: Se o senhor não quiser nos pagar os livros, nós mataremos o senhor.

— Não...

— Saltem sobre ele, disse o senhor Freinet.

Eu me lanço. Os outros tiveram medo. O prefeito tirou sua faca e me deu um golpe na coxa. De raiva eu peguei minha faca e eu o matei.

O senhor Freinet foi o prefeito e eu fui para o hospital. Na minha saída me deram mil francos.

Diazs

11 anos e 10 meses

O primeiro texto tem um tom humorístico. Os leitores devem ter gostado porque é divertido ver a irmã mais nova brincando com o cachorro e relatar o fato. As crianças compartilhavam vida, escreviam o que viviam, o que sentiam e o que sonhavam. O segundo complicou a vida de Freinet. Ele não censurou esse texto livre (imagem 5) escolhido para ser publicado.

O prefeito de Saint Paul, que verdadeiramente se recusava a dar manutenção à escola, e os proprietários ricos da cidade se juntaram para pressionar as famílias para que não enviassem seus filhos para a escola. Iniciou-se, a partir da publicação do sonho de uma criança, uma violenta campanha de cartazes e da imprensa contra Freinet.

Mas, a maioria resiste e continua a apoiar o professor. Na volta às aulas após o feriado da Páscoa de 1933, uma violenta manifestação de pessoas que não têm nenhuma criança inscrita na escola tenta impedir sua abertura. A administração, que nunca havia apoiado as iniciativas de Freinet, decide lhe dar uma licença saúde e, depois, transferi-lo compulsoriamente para uma outra escola. *Freinet recusa essa sanção que seria a confissão de uma falta profissional.* Ele faz sua escolha: deixará o ensino público para fundar sua própria escola na qual, liberado das coerções, poderá experimentar a pedagogia popular que desejava ver se generalizar em todas as escolas públicas. (Chantier BT, Icem; Barré, 1996, s/n).

As publicações das crianças de Freinet saíam das quatro paredes e se espalhavam pela França, por meio dos correspondentes. Os textos provocavam nos leitores emoções, opiniões e reflexões. Não era uma atividade escolar imitando a vida, era a vida! As crianças tinham liberdade de expressão.

A proposta de Freinet teve ressonância não apenas na França, mas no mundo inteiro. No Brasil há professores que lutam pelas mesmas causas, que buscam o mesmo ideal e estão inseridos no movimento Freinet.

Docentes da EMEF Edson Luís Lima Souto, em Campinas, produzem um jornal escolar mensal num esforço coletivo. Eles não têm caixas tipográficas, nem mesmo uma prensa. Isso seria interessante porque as crianças pequenas poderiam manusear os caracteres da escrita; seria interessante para os adolescentes para que conhecessem a história da imprensa, mas é difícil conseguir esse material. Atualmente os poucos exemplares que existem estão nos museus. Melhor que isso, diria Freinet, seria acompanhar a evolução das ferramentas de produção do escrito que a sociedade cria e transforma ininterruptamente. Não temos a prensa, mas temos a internet, os gravadores de voz, o programa Word, os produtores de vídeos, de planilhas, entre tantas outras possibilidades. Apresento um exemplar produzido pela referida escola:

Imagem 6: Primeira Página



RECADOS DA ESCOLA

Desde o dia 08/11/2021 o atendimento em nossa escola está sendo presencialmente para 100% dos alunos, ou seja, estão todos presentes na escola todos os dias.

Com isso, encerramos a disponibilidade de atividades online e os professores passam a atender na escola, sem obrigatoriedade de retorno pelo whatsapp.

Em casos particulares de alunos com comorbidades que os impeçam de retornar para a escola presencialmente, os responsáveis devem entrar em contato com a secretaria da escola pelo **whatsapp 32823030** para as devidas providências.

O uso de máscara, álcool em gel e garrafinha de água individual permanecem necessários, e ainda seguimos os protocolos da Vigilância Sanitária que prevê afastamento e necessidade de testagem em caso de dois sintomas ou mais ligados à COVID-19.

Ainda na tentativa de evitar aglomeração na entrada dos alunos, **o portão ficará aberto das 6h55 às 7h10, no período da manhã e das 12h50 às 13h10**, no período da tarde.

Pedimos que utilizem os minutos de tolerância para evitar ao máximo aglomerações na entrada.

Contamos com a parceria de todos para que esta retomada seja o mais seguro dentro do possível.

Equipe Gestora EMEF EJA Edson Luís Lima Souto

Fonte: Jornal do Edson – Boletim mensal.

Imagem 7: Página 6

JORNAL DO EDSON - BOLETIM MENSAL



COMO É A VIDA

Meu nome é Cláudio, tenho 48 anos, sou morador de rua há cinco anos, vivo de esmolas e da caridade alheia. Fui expulso de casa pelo meu filho de 15 anos na época. Ele me expulsou por eu ter problemas com embriaguez; não me lembro se fazia mal a minha família, mas a maioria dos alcoólatras é violento.

Meu maior sonho é meu filho e minha filha me aceitarem de volta, mas ela disse que tem medo de mim. Minha ex esposa já se casou novamente.

Dois anos depois que eu sai de casa, conversei com meu filho e perguntei por que ele me expulsara. Ele respondeu que eu espancava minha filha, minha esposa e a ele também. Implorei para voltar e disse que mudaria, ele então colocou uma condição: que eu ficasse sóbrio seis meses e eu voltaria. Isso faz três anos. Na ocasião, contou-me seus traumas, que sua mãe levava 12 pontos após eu bater nela.

Não consigo parar de beber, meu recorde de abstinência foi três meses. Acho que ainda vou morrer nas ruas de São Paulo.

Vou continuar arrependido, mas sem conseguir mudar.

Maria Eduarda (13) 8A

VIDA DE NINY



Eu me chamo Niny, sou uma gatinha de cinco meses e fui abandonada por minha mãe ao nascer, e vivo na rua até hoje. Desde então, tenho medo de ficar sozinha e não consigo dormir se não houver claridade.

Eu não como quase nada porque ainda não consigo chegar às latas de lixo e tenho que ficar pedindo para os humanos que passam pela rua, eles vão andando pelos parques e quando têm alguma comida, me dão um pouco.

Tenho o grande sonho de ser adotada por alguém e o desejo de não ser mais machucada pelos cachorros de rua.

O que eu mais gosto de fazer vivendo na rua é rolar nas gramas dos parques e cheirar as flores. Meu cheiro favorito é o da rosa.

Tenho um lugar especial para dormir debaixo de uma árvore que eu chamo de meu lar. Moram debaixo da mesma árvore dois amigos esquilos que são meus vizinhos.

Espero um dia ter um lar de verdade para morar, e espero que os outros animais de rua também consigam um.

Yasmin Paletta Martins da Silva (13) 8A

Fonte: Jornal do Edson – Boletim mensal

Para quem se interessar em conhecer o trabalho na íntegra e acompanhar as publicações mensais, basta acessar o endereço de divulgação dos trabalhos realizados por essa escola pública da cidade de Campinas: <https://www.facebook.com/emefedsonluislmasouto>.

A primeira página é bem diagramada, com equilíbrio de cores. São inseridos nela textos e imagens. Um *template* do programa Word pode ser utilizado para esse tipo de publicação. Não há necessidade de tintas, caixas tipográficas e prensa. Os professores podem deixar as crianças manusearem essa ferramenta de trabalho sem medo. Esse instrumento de produção, de trabalho, de vida real pode estar na sala de aula. Há um envolvimento das turmas para a produção do conteúdo. O que é interessante ser publicado? Todas as crianças, de diferentes idades, farão a mesma pergunta. É o outro, o potencial leitor, que guiará a escolha e a ação da construção da matéria a ser publicada. Chamo atenção, em especial, para o texto publicado na página 6, por uma menina de 13 anos.

COMO É A VIDA

Meu nome é Cláudio, tenho 48 anos, sou morador de rua há cinco anos, vivo de esmolas e da caridade alheia. Fui expulso de casa pelo meu filho de 15 anos na época. Ele me expulsou por eu ter problemas com embriaguez; não me lembro se fazia mal a minha família, mas a maioria dos alcoólatras é violento.

Meu maior sonho é meu filho e minha filha me aceitarem de volta, mas ela disse que tem medo de mim. Minha ex esposa já se casou novamente. Dois anos depois que eu saí de casa, conversei com meu filho e perguntei por que ele me expulsara. Ele respondeu que eu espancava minha filha, minha esposa e a ele também. Implorei para voltar e disse que mudaria, ele então colocou uma condição; que eu ficasse sóbrio seis meses e eu voltaria. Isso faz três anos. Na ocasião, contou-me seus traumas, que sua mãe levava 12 pontos após eu bater nela.

Não consigo parar de beber, meu recorde de abstinência foi três meses. Acho que ainda vou morrer nas ruas de São Paulo. Vou continuar arrependido, mas sem conseguir mudar.
Maria Eduarda (13) 8A

Este texto foi produzido no desenvolvimento de um projeto intitulado *Oficina de Escritores*, com alunos do 6º ao 9º ano. Desse projeto, cinco textos foram escolhidos para serem publicados nessa edição mensal de novembro de 2021. Maria Eduarda não aprendeu apenas gramática, sintaxe, e tantos outros penduricalhos que o ensino tradicional insiste em fazer com que os alunos memorizem suas classificações que pouco ajudam na construção do texto. Ela vivenciou a troca com um personagem que a emocionou e que nos emociona; não com as classes gramaticais. Escolheu falar de questões difíceis da vida, às vezes sem saída para quem enfrenta o alcoolismo. Preparou a matéria com cuidado para atingir os corações dos leitores, colocou as regras da escrita a serviço de suas intenções, de seus sentimentos, de seus sentidos. Não é um texto *de pobreza intelectual* como os publicados em jornais de pequena ou grande circulação, feitos para a manipulação das massas.

A professora que coordena o projeto não censurou o texto. É a coletividade quem decide o que é prioritário, o que é importante, o que realmente vale a pena, o que realmente humaniza. Como continuar alimentando o desejo de escrever? Como ter matéria suficiente para todo mês produzir um jornal escolar? Como fazer para que o jornal do Edson seja esperado por muitos leitores? No centro da Pedagogia Freinet está a técnica da *correspondência interescolar* que alimenta o grande diálogo entre os homens.

Correspondência interescolar

No segundo ano de trabalho com textos impressos, Freinet iniciou uma troca regular de correspondências com um professor, que também introduziu a imprensa na sala de aula de uma escola de Trégune, Finistère. Segundo Freinet

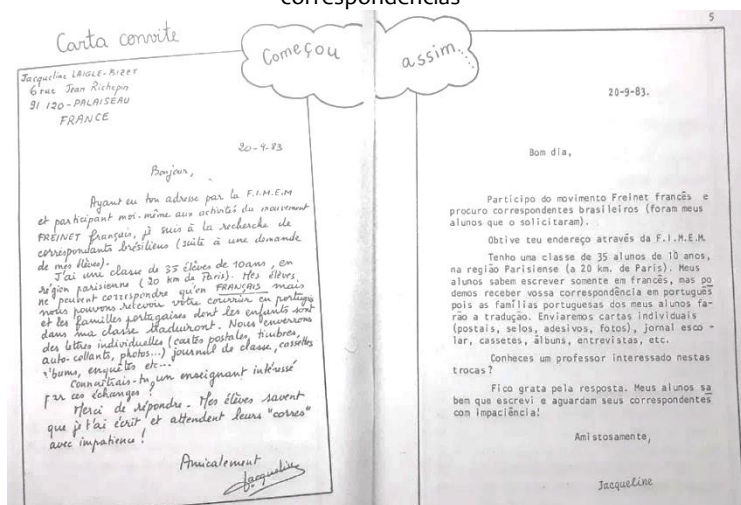
(1974, p. 117), “de dois em dois dias, uma encomenda de trinta exemplares de cada um dos nossos jornais partia para Trégune. E de dois em dois dias, o carteiro trazia-nos um ‘stock’ semelhante de jornais dos nossos correspondentes.”

Atualmente, não precisamos ir ao correio, despender valores para que um texto produzido hoje em uma sala de aula da cidade de Uberlândia, Minas Gerais, chegue no mesmo instante para os correspondentes em São Luís, Maranhão. Bastam alguns cliques, e, é claro, o planejamento entre as professoras responsáveis pelas turmas. Como seria bom receber pelo menos dois textos por semana de correspondentes de alguma parte do Brasil, ou do mundo, que as crianças não conheçam! É a troca real que motiva os alunos a escrever e a produzir saberes e materiais plenos de sentidos. Os deveres escolares mudariam completamente de direção. Os alunos não completariam exercícios fastidiosos, mas leriam as correspondências para conhecer a vida de pescadores da cidade de São Luís, seus passatempos, seus trabalhos, suas dificuldades, seus mitos e suas histórias! Escreveriam para os novos amigos acerca da festa do congado, da culinária, das rezadeiras de terços, das festas juninas, dos contos de assombração da cidade de Uberlândia.

Cartas são bem-vindas, os textos enviados por e-mail também, mas não apenas. Freinet ressalta ser o jornal a base das trocas e não as cartas. Os pacotes de correio continuarão necessários ainda hoje porque as trocas podem ser feitas individual ou coletivamente. No primeiro, pode-se enviar cartas pessoais que trazem notícias das atividades escolares, da vida em família, das brincadeiras com amigos, que trazem perguntas com curiosidade para o amigo correspondente. Nela também pode conter pequenos presentes como adesivos, desenhos autorais, cartões postais, fotografias. As professoras auxiliarão na composição das duplas de correspondentes. Para o bom

andamento da atividade, entre as professoras serão previstos encontros virtuais ou presenciais, a depender do espaço geográfico dos correspondentes, para que discutam os centros de interesses dos alunos e possam efetivamente desenvolver um plano de trabalho entre classes da mesma série, preferencialmente, porque cada idade tem suas atenções voltadas a temas específicos. A frequência com que as correspondências chegarão às escolas é uma questão importante a ser acordada entre as turmas. A periodicidade, regularidade e assiduidade animam as crianças e o esforço do trabalho de produção cresce com responsabilidade.

Imagem 8: Exemplo de uma carta convite para troca de correspondências



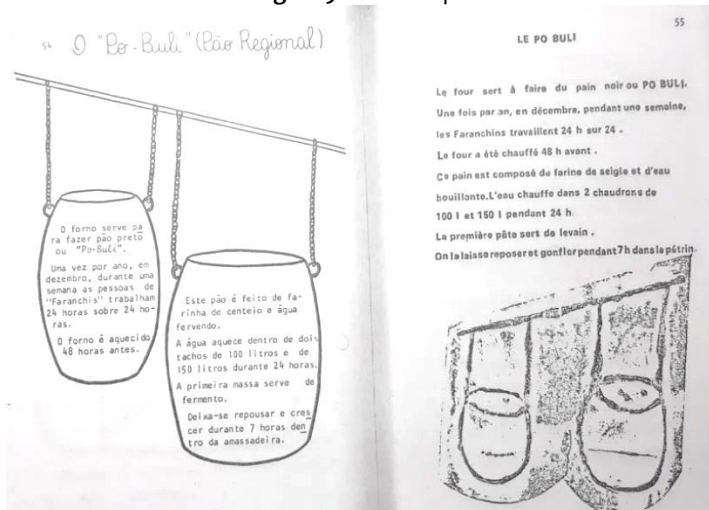
Fonte: (Núcleo Freinet, 1984, p. 4-5).

A professora francesa não se intimidou com o fato de não conhecer a língua portuguesa; ela e as crianças se lançaram em busca de aventuras nos trópicos! As próprias crianças encontraram um meio para que a troca com as

brasileiras desse certo. A professora Flaviana M. Granzotto, que participava do Núcleo Freinet em Blumenau, aceitou o desafio e todos ganharam com as trocas!

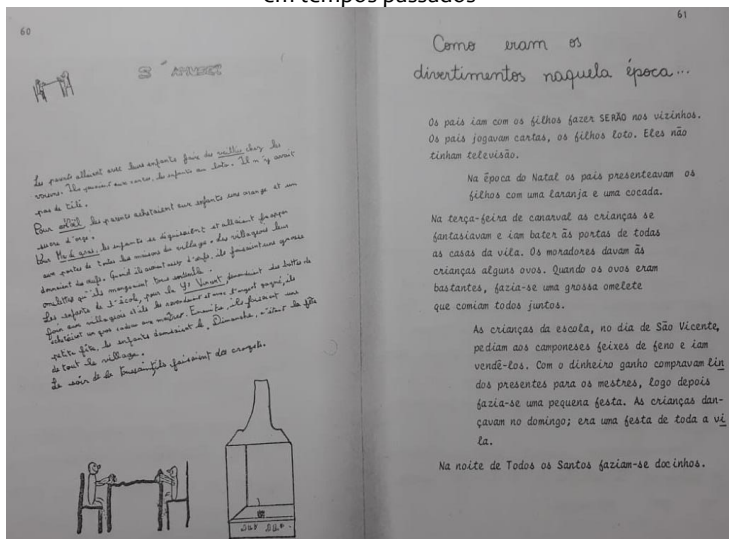
A atividade coletiva sempre é destaque na pedagogia Freinet. Portanto, a troca de cartas coletivas entre turmas no início do processo de correspondência deve ser feita para estreitamento de laços entre os centros de interesses de crianças de duas regiões distintas. Nesse caso, o correio terrestre entrará no cenário pedagógico, porque o trabalho coletivo prevê a produção de materiais escritos para enviar para os amigos como textos impressos, relatórios de pesquisa, fotografias, recortes de jornais, receitas típicas, coletâneas de textos literários, mas também artesanatos como pinturas, telas, tapeçaria, trabalhos manuais em geral, trocas de peças para o museu de sala (conchas, minerais, vegetais, objetos diversos), filmes (pequenos vídeos) e músicas de produção da turma, e guloseimas como especialidades locais. Apresento dois exemplos (imagem 9 e 10) de textos enviados para os correspondentes brasileiros, um deles é a receita de um pão típico da região dos Alpes, e o outro, um relato que narra como os moradores antigos dessa região se divertiam à noite. Durante uma classe de neve, passeio de uma semana no período de inverno, as crianças ficaram hospedadas na cidadezinha Villar d'Arene, que pertence ao departamento dos Altos-Alpes. Lá tomaram conhecimento do mudo de vida do povo que habita aquela região e decidiram contar as crianças brasileiras suas novas experiências e novos conhecimentos. Ao mesmo tempo em que enviam as novas descobertas para os correspondentes, registram importantes conhecimentos sobre a região.

Imagem 9: Receita típica



Fonte: (Núcleo Freinet, 1984, p. 54-55).

Imagem 10: Relato de como as pessoas se divertiam em tempos passados



Fonte: (Núcleo Freinet, 1984, p. 60-61).

Em 1983, quando foram feitas as trocas, tudo era mais demorado porque dependia exclusivamente do correio terrestre, por isso cumprir datas estabelecidas por um planejamento prévio era essencial. Isso não mudou. O planejamento continua sendo absolutamente necessário, mas as trocas por meio da internet facilitaram a vida dos correspondentes. Elas podem se dar pelo menos duas vezes por semana, sem custos e pode ser enviado todo tipo de texto. Entretanto, os pacotes de correio custam, então façamos como Freinet (1974, p. 125):

Todos os meses preparamos uma encomenda para os nossos correspondentes: cada aluno traz um pequeno embrulho para o seu correspondente particular, com o nome e a direção. Eis o que ele envia: jornais, postais, brinquedos, fotografias, um canivete e às vezes até prendas de valor. Além destas ofertas particulares, o nosso envio deve comportar uma parte comunitária: castanhas, nozes, berlindes, amêndoas, laranjas, maçãs, que cabem a toda gente. A encomenda é solenemente enviada e a expedição deverá ser feita pelos alunos que seguirão o seu trajeto e esperarão as reações com ansiedade.

Um pacote por mês é uma despesa possível e motiva a classe por mais um mês. Continuemos a pensar a possibilidade de trocas entre alunos de Minas Gerais e os do Maranhão. Faço a demonstração do que poderia conter uma encomenda da cidade de São Luís.

Imagem 11 e 12: Caixas de correspondência



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Na imagem 11, apresentam-se os itens: dois cocos babaçu inteiros e um pela metade, um saquinho com suas sementes, e todos os outros produtos derivados do coco, o óleo, a farinha, e a embalagem da farinha de coco babaçu, para que as crianças tenham a receita de como fazer o mingau, uma barra de sabão e uma carta com algumas explicações e indicações de vídeos. O extrativismo do coco babaçu no Maranhão é uma das mais antigas atividades econômicas do estado. Ao mesmo tempo que as crianças de lá conhecem as riquezas de seu estado, ensinam as

outras que não convivem com essa realidade, com esse produto, com essa cultura.

Na imagem 12, há os itens: galho de juçara, semente com a polpa, semente sem a polpa, colar de juçara, colar de jarina tingida, azulejo típico de fachadas de casarões de São Luís, Bumba-meu-boi, um livro Uma aventura em noite de São João, e um texto com explicações e indicações de vídeos sobre a produção de polpa de juçara, a história de Pai Francisco e mãe Catirina e a história dos azulejos que embelezam o centro histórico de São Luís.

A chegada de um pacote de correio, que porta a riqueza cultural de uma região, estimulará as crianças a iniciar um processo de experimentação e de tateio com as novas informações e objetos desconhecidos ao seu alcance graças ao trabalho de coleta, de estudo e produção de relatórios científicos, históricos, geográficos, botânicos e culturais feitos e enviados pelos colegas correspondentes. Os alunos de Uberlândia não receberam essas duas caixas, mas estamos à espera, em 2022, que alguma professora aceite fazer a correspondência, portanto, não temos como relatar o estado de espírito dos alunos quando recebem tal encomenda, mas Freinet relatou (1974, p.125-126) suas experiências:

A chegada destas encomendas desperta nas nossas aulas um entusiasmo indescritível. Nenhum acontecimento pedagógico consegue atingir igual animação. É necessário ter vivido tais momentos para compreender todo o sentido desta afirmação. São cenas inesquecíveis. Passados trinta anos, ainda me recordo do dia em que recebemos dos nossos correspondentes de Trégune uma pequena encomenda postal que continha crepes bretões, finos como musselina, deliciosamente barrados de manteiga. Fez-se a partilha: três crepes a cada um, incluindo o professor, evidentemente. E se tivessem visto as crianças partir para suas casas, levando para os irmãos ou pais o resto do seu

quinhão! A tarde, as crianças chegavam dizendo: “O meu pai diz que temos de lhes mandar laranjas e figos”.

Um dia recebeu-se uma encomenda de uma escola de Ardèche com castanhas que se puseram imediatamente a cozer no fogão. E os pequenos alunos da Escola Freinet que receberam, janeiro passado, enviadas pelos seus correspondentes do Marne, entre outras gulodices, duas garrafas do verdadeiro champagne!

É agora fácil de compreender que a correspondência assim praticada traga na verdade um elemento novo à vida e ao trabalho da vossa classe.

Segundo Freinet (1974, p. 125), “cada um faz como pode”. Se nos faltam computadores e impressoras, façamos nossas produções a mão; se nos faltam parceiros em outros estados do país, façamos nossas trocas com bairros da cidade onde moramos! É pela correspondência que a criança se coloca a ler e a escrever por meio de uma experiência autêntica. A carta a ser enviada será uma verdadeira carta, as pesquisas serão verdadeiramente uma pesquisa que se concluirá com um relatório bem escrito para que os correspondentes possam se apropriar do conhecimento nele contido. As crianças produzirão e trocarão materiais autênticos.

O outro aporte cultural que esta técnica traz é essencial. A cultura do outro passa a ser conhecida, o mundo se amplia porque as janelas existentes se alargam, outras se abrem e os alunos se sensibilizam pelos problemas da vida e da sociedade. Ao conhecer o outro, a criança se reconhece como afortunada ou não; começa a aceitar as diferenças e os diferentes modos de falar e de viver das diferentes regiões e culturas.

Conclusão

A intenção deste capítulo era a de expor três técnicas freinetianas – a imprensa escolar, o jornal escolar, a correspondência interescolar - e a necessidade de praticá-las de maneira interligada, porque uma alimenta a outra. O uso da imprensa na escola não basta para alimentar o desejo de escrever, de expressar, de trocar com o outro. É preciso do outro para que o entusiasmo continue, para que o diálogo se estenda, e o jornal e a correspondência interescolar são as vias mais curtas para chegar a esse outro.

Muitos professores já praticam o jornal escolar e a correspondência entre crianças e são bem-sucedidos nessa prática. Entretanto, enquanto cada um de nós não fizer um jornal com e para as crianças, enquanto não trocarmos correspondências com outros grupos-classes, essa proposta pedagógica não existirá para mim. Saber o que o outro faz é diferente de se apropriar desse saber projetando-o, fazendo-o na sua sala de aula com o seu grupo de crianças. Comece devagarinho, a alegria e o brilho dos olhos das crianças envolvidas no processo serão sua motivação na caminhada.

Referências

- ABRAHAM, Ben. *Janusz Korczk: coletânea de pensamentos*. São Paulo: Associação Janusz Korczak do Brasil, 1986.
- CHANTIER BT, ICEM; BARRÉ, Michel. *Célestin Freinet: les combats d'un pédagogue*. (1996). Disponível em: <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/8329>. Acesso em: 16 mar. 2021.
- DALLARI, Dalmo de Abreu; KORCZAK, Janusz. *O direito da criança ao respeito*. São Paulo: Sumus, 1986.
- FREINET, Célestin; Lucienne, BALESE. *A leitura pela imprensa na escola*. Lisboa: Dinalivro, 1977.

FREINET, Célestin. *O jornal escolar*. Lisboa: Estampa, 1974.

FREINET, Célestin. *L'imprimerie à l'école et les techniques graphiques annexes*. Dossier pédagogique de L'École Moderne n.8, 1965. Disponível em: <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/15563>. Acesso em: 10 mar. 2022.

KORCZAK, Janusz. *Rei Mateusinho Primeiro*. São Paulo: Melhoramentos, 1971.

NÚCLEO FREINET – FURB. *Biblioteca do trabalho*. n. 5 Em classe de neve. Blumenau – SC, Brasil, maio, 1984.

SAMPAIO, Rosa Maria Whitaker Ferreiro. *Freinet: evolução histórica e atualidades*. São Paulo: Editora Scipione, 1994.

Sobre a autora

Adriana Pastorello Buim Arena é graduada em Filosofia e Pedagogia, tem Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – Campus de Marília. Realizou pós-doc na Université Paris IV – Sorbonne e na Université de Strasbourg, Faculté de Lettre. É professora da Universidade Federal de Uberlândia – UFU – MG e membro da REPEF. Suas pesquisas estão relacionadas com a área de ensino e aprendizagem da língua materna na educação básica e com a Pedagogia Freinet.

E-mail: dricapastorello@gmail.com

TEXTO LIVRE E A LIVRE EXPRESSÃO

Ana Flávia Valente Teixeira Buscariolo

Introdução

*A livre expressão faz eclodir na
Classe um clima privilegiado de
liberdade e confiança.
Naturalmente, o texto livre alcança um lugar
preponderante, secundado pelo instrumento
primordial do material impresso.
(Élise Freinet, 1979, p. 23)*

O propósito deste capítulo é discutir a natureza do instrumento texto livre e mostrar às professoras e aos professores o passo a passo de sua elaboração, desde as primeiras escritas até a sua publicação e divulgação. Abordaremos também o uso deste instrumento de trabalho com crianças na fase inicial da escrita.

O texto livre, instrumento pedagógico que acompanha minha prática como professora alfabetizadora há mais de 20 anos, me remete à ideia de criação, de imaginário e de criatividade. Freinet defendia a livre expressão como eixo de sua prática pedagógica e entendia o texto livre como um instrumento que poderia potencializar a capacidade criadora da criança. Ele foi idealizado por Freinet, que tinha como objetivo principal possibilitar que a criança se expressasse da forma mais autêntica possível. Foi pensado para dar vez e voz ao pensamento da criança, nasceu da necessidade, observada pelo autor, de as crianças se expressarem livremente por meio da escrita.

Observando sua sala de aula no pequeno vilarejo de Bar-sur-Loup, Freinet percebeu que suas crianças pouco se interessavam pelos manuais escolásticos¹, estavam mesmo atentas a tudo aquilo que acontecia para além dos muros escolares: no voo das borboletas, no andar lento dos caramujos do jardim, na vida que pulsava lá fora.

Ele resolveu tirar as crianças da sala de aula e descobrir o que havia do outro lado da janela que tanto as intrigava e propôs a elas que fizessem um passeio pelo entorno da escola. Na volta desse passeio - que posteriormente Freinet passou a chamar de aula-passeio - ele começou a registrar na lousa, junto com as crianças, as impressões e descobertas que haviam feito. As crianças falavam e ele, como um escriba, registrava. Surgiu então o texto livre, inicialmente coletivo. Pouco a pouco, os alunos foram se encorajando e passaram a escrever suas próprias histórias e a ocupar esse lugar de autoria. “O mérito dessas narrativas, recitadas e por muitas vezes imitadas espontaneamente pelas crianças, controladas por uma exigente verdade, era o de suscitar a essencial presença da sensibilidade. Estes textos, densos de vida tornavam-se modelos de redação” (Freinet, E. 1979, p. 25 - 26).

Pensar na escrita da criança pelo texto livre é tentar garantir que ela se expresse e se comunique da maneira mais honesta possível. Na pedagogia Freinet, o texto livre marca a oposição às redações escolares, tão banalizadas nas escolas tradicionais, escritas de forma obrigatória pelas crianças, que muitas vezes se sentiam tolhidas e até acuadas ao produzi-las, tornando-se meras reproduzoras das histórias contidas nos manuais escolares. Para Freinet

¹ Encontramos muitas vezes a palavra escolástica nos escritos de Freinet. Ele utiliza este termo como crítica à escola tradicional, que prioriza a repetição, a memorização e o ensino frontalizado, em que o professor é o detentor de todo saber e desconsidera as necessidades das crianças.

(1976, p. 21), [...] esta técnica de trabalho, se por um lado representa um progresso em relação à prática tradicional da redação imposta, só muito excepcionalmente trará as grandes vantagens que reconhecemos a obra texto livre: espontaneidade, criação, vida, ligação íntima e permanente com o meio, expressão profunda da criança.

Freinet enfatizava, reafirmava com veemência, a importância dessa escrita livre, espontânea, na qual a criança pode dizer o que tem a dizer, de forma genuína. Em sua obra *Pedagogia do bom senso* ele afirma que elas: “Precisam sentir que encontraram, em você e na sua escola, a ressonância de falar com alguém que as escute, de escrever a alguém que as leia ou as compreenda, de produzir alguma coisa de útil e de belo que é a expressão de tudo o que trazem nelas de generoso e de superior” (Freinet, 1985, p. 104, - grifos meus).

Militante e engajado com a luta por uma escola do povo, defendia que “este instrumento [texto livre] permite que os alunos das camadas populares se apropriem da escrita, da competência de escrever com suas próprias palavras, vivendo uma situação real de trabalho, não reificado” (Oliveira, 1997, p. 49). Ou seja, atribuía ao texto livre um caráter libertário: de impulsionar às classes populares uma ruptura com as amarras sociais que lhes são impostas, tendo as palavras como arma. “A palavra é uma porção de nós próprios, e a mais nobre, que lançamos para frente, ou para cima, para procurar um ponto de apoio como ressonância”. (Freinet, 1977, p. 164).

Em sua obra intitulada *O Texto livre*, Célestin Freinet afirma que os textos, o pensamento e as obras das crianças têm *direitos de cidadania*. Conferindo à palavra escrita seu lugar de direito! Ao me debruçar sobre a obra de Freinet, ousou dizer que adjetivar o texto como *livre*, não foi ao acaso que o pesquisador o fez, foi para marcar uma posição de oposição às escolas francesas que *emudeciam e calavam* os

alunos com suas práticas opressoras. O texto livre é o instrumento que pretende dar a ver o que a criança traz de suas experiências de vida para a sala de aula, seja qual for essa experiência. Apesar de a proposta de Freinet ter sido gestada nos anos de 1920, podemos perceber, nas palavras de Smolka (2003, p. 112), o quanto ela é atual: [...] “a escola tem ensinado às crianças a escrever, mas não a dizer — e sim, repetir — palavras e frases pela escritura; não convém que elas digam o que pensam, que elas escrevam o que dizem, que elas escrevam como dizem (porque o “como dizem” revela as diferenças)”.

O texto livre, reafirmo, é o lugar da autoria, da escuta sensível e da (re)existência! É por ele que se explicita o real vivido, especialmente pelas crianças que estão à margem. É evidente que não podemos deixar de considerar que a criança está na escola e isso confere à escrita um outro caráter que não o da liberdade, porém, o texto livre, mesmo que circunscrito na escola, não confere à escrita uma prática escolástica, como dizia o próprio Freinet. Ele é um instrumento de escrita que prioriza a *comunicação*, dando à criança a ideia de o porquê escrever.

O termo *livre* refere-se à possibilidade de escolha. A liberdade reside na forma e no fazer do educando, que escolhe o tema, o gênero, o lugar e o momento que deseja produzir, assumindo o lugar de autoria de sua escrita.

[...] O texto livre é um instrumento situado na escola e é sim usado como um suporte para a aprendizagem da linguagem escrita, para provocar o desenvolvimento na medida em que a criança é desafiada a mobilizar o que sabe, organizar as suas ideias em forma de um texto para se comunicar com o outro, nas rodas de leitura ou numa produção impressa para circular pela comunidade escolar. (Buscariolo, Lima, Anjos, 2019, p. 123).

Esse instrumento é o carro chefe da proposta de alfabetização da pedagogia Freinet, que se dá pelo Método Natural da escrita², mas pode (e deve!) ser trabalhado com crianças de todas as idades! A liberdade do texto livre está também em possibilitar que as crianças e adolescentes se expressem pela palavra.

O texto livre de Freinet é também utilizado como veículo da cultura letrada, que respeita a livre expressão e a atribuição de sentidos e expressão de sentimentos, ele atua para a criança como explicação acerca dos fenômenos sociais e objetos culturais com os quais ela se depara.

Para Freinet, o texto livre deve significar a necessidade de expressão da criança, em momentos de livre escolha e em diversas situações. Outra consideração importante é explicitar a função social do texto escrito, e não o apresentar como mero treino motor, tarefa ou registro pedagógico. O texto produzido pela criança deve comunicar um sentimento, uma informação a outro leitor. (Buscariolo, 2015).

Nessa perspectiva, trago Vigotski (2009, p. 65), que aponta para o fato de que:

Na velha escola, o desenvolvimento da criação literária dos alunos caminhava, principalmente, na seguinte direção: o professor apresentava o tema da composição e as crianças viam-se diante da tarefa de escrevê-la, aproximando sua fala o mais possível da fala literária dos adultos ou do estilo dos

² Método Natural, defendido por Freinet consiste na metodologia de trabalho criada por ele e é entendido como uma metodologia universal e, portanto, coerente e eficaz para as aprendizagens de diversas áreas do conhecimento, não apenas para a aprendizagem da linguagem escrita. É uma proposta de ensino baseada na pesquisa. Com relação ao Método Natural da escrita, o autor defende que da mesma maneira que a criança aprende a falar, naturalmente, ela será capaz de aprender a escrever. Esse método defende a alfabetização como uma prática social, dinâmica e dialética.

livros que leram. Esses temas permaneciam estranhos à compreensão dos alunos, não tocavam sua imaginação nem seus sentimentos.

Como já mencionado, o texto livre, na contramão do que se coloca a velha escola, pode ser um instrumento usado a favor da criação e imaginação infantil. O próprio Vigotski já defendia que, para educar um escritor na criança, deve-se desenvolver nela um forte interesse pela vida à sua volta.

O texto livre na prática

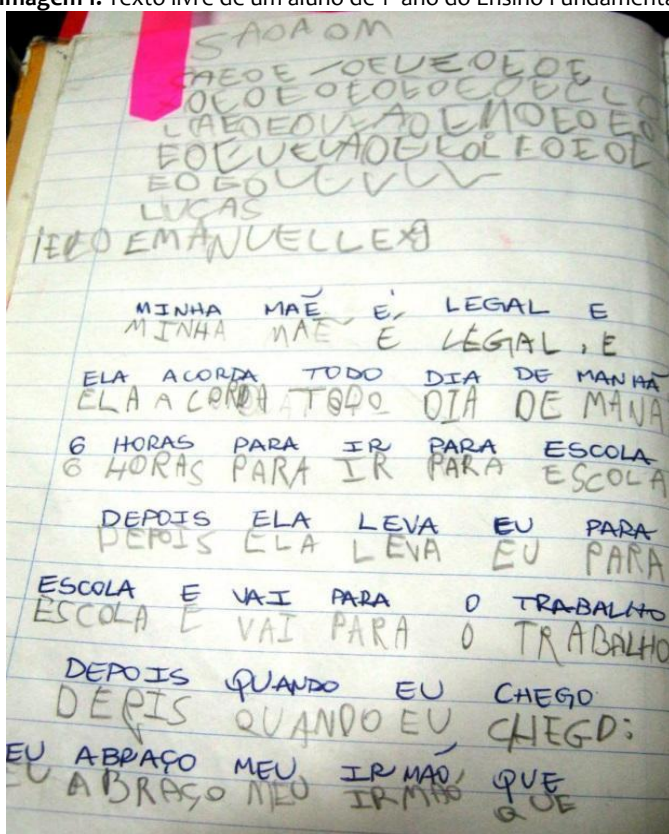
Definido como um texto que a criança pode escrever de forma livre, esse tipo de texto é o instrumento que impulsiona o trabalho com a linguagem escrita. Não há um tema pré-determinado, ao contrário, há espaço para que o imaginário produza, Tateando, colocando no papel as letras que as crianças julgarem adequadas, testando hipóteses, elas passam a escrever sem pressão, sem medo e com autonomia.

O texto livre é a materialização da livre expressão - tão defendida por Freinet. Eles são escritos sobre o tema que a criança elegeu como importante, no espaço escolhido por ela, e num primeiro momento sem preocupações com a estética e estrutura do texto (Buscariolo, 2015).

Nesta proposta de elaboração da escrita, observamos que a criança escreve com prazer. Nas salas de aula freinetianas a escrita dos textos livres não tem hora determinada, ela pode acontecer nos momentos de ateliê de trabalho ou em casa, de acordo com a necessidade da criança, é livre também essa forma de solicitação, não há obrigatoriedade, há o convite. É aconselhável que cada criança tenha seu caderninho de texto livre, que deve ficar sempre em sua bolsa, para quando sentir vontade de escrever, ela tenha o suporte sempre em mãos. Freinet nos

alerta (1977b, p. 83): “Que comprimento devemos dar ao texto? Não limitaremos a extensão do texto. É a criança que fala. No princípio, eles não serão longos porque a criança está a exercitar-se neste gênero novo e limita-se a si própria, também podemos, de tempos em tempos, dar-nos à fantasia de um texto grande se o tema for bom e interessante”.

Imagem 1: Texto livre de um aluno de 1º ano do Ensino Fundamental



Fonte: acervo da autora.

Como podemos observar na imagem acima, a criança coloca sua hipótese de escrita no papel, sem estar

convencionalmente de posse do código escrito, mas já possui importantes conhecimentos sobre a escrita: que usamos letras, que um texto em nossa cultura deve ser escrito sobre a pauta do papel, da esquerda para a direita, enfim, se mostra imersa numa cultura letrada, mesmo não estando plenamente alfabetizada. As crianças escrevem seus textos no tempo e no espaço determinado por elas, é bastante comum em nossa escola que as crianças peçam para escreverem ao ar livre.

Imagem 2: Momentos de escrita de texto livre

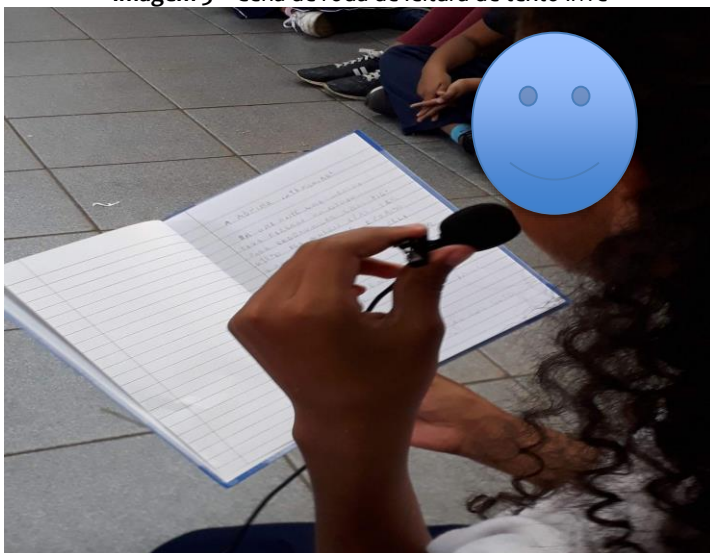


Fonte: Arquivo pessoal da autora, gentilmente cedida pela professora Viviani Domingos Castro.

Com o texto pronto, as crianças são convidadas a fazerem a leitura em voz alta nas chamadas “rodas de leitura”, para compartilhar com a turma suas produções. Desta forma,

o texto livre da criança passa a ser compartilhado, é visto pelo outro, circula entre os colegas.

Imagem 3 – Cena de roda de leitura de texto livre



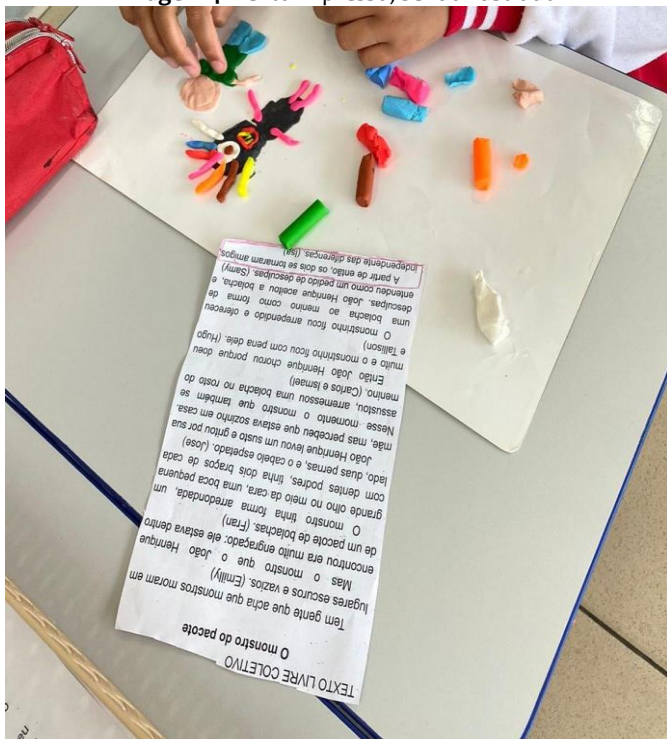
Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Por trazerem a necessidade real de comunicação, esses textos produzidos são muito ricos em informações, detalhes e vocabulário. São cuidadosamente pensados e minuciosamente elaborados pelas crianças, pois elas se apropriam do texto e sabem que ele será lido por muitos leitores, em roda ou mesmo impresso.

[...] todos os professores que trabalham com a imprensa proclamam que, com a imprensa na escola (naturalmente era necessária uma técnica de base), os textos de crianças são abundantes, e que textos! Não podemos acusar de falta de conteúdo; o que eles têm de mais rico. Quanto à forma, não tem menos valor: é linguagem infantil sã e ingênua, com algumas incorreções a corrigir, algumas expressões a reforçar,

e é saborosa como tudo que a criança cria. Só é necessário tacto suficiente para não contrariar a expressão da criança, mas, pelo contrário, para a favorecer. (Freinet, 1977b, p. 94).

Imagem 4: Texto impresso, sendo ilustrado

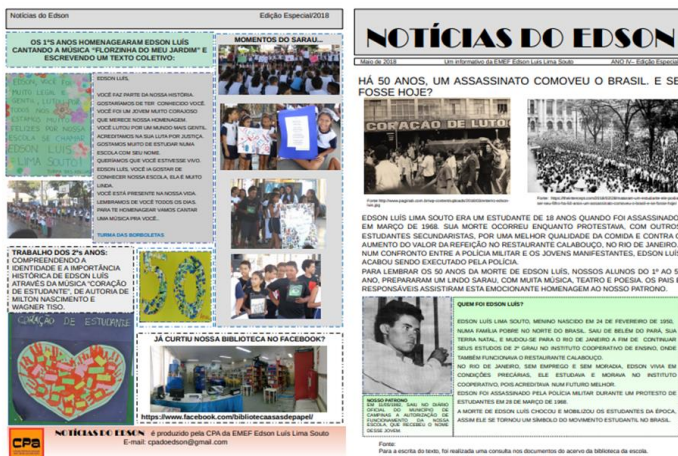


Fonte: Arquivo pessoal da autora, imagem cedida pela professora Dayane Yamashita.

As crianças vão se constituindo como autoras de suas histórias de vida, reais ou inventadas. A dimensão individual do trabalho vai se reconfigurando, ao passo que o texto lido em roda recebe sugestões e comentários dos colegas, passa por um processo de votação e, posteriormente,

quando impresso, pode ser publicado no Jornal da escola³. Para ser publicado, o texto livre passa pelo processo de correção coletiva.

Imagem 5: Jornal escolar da EMEF Edson Luis Lima Souto, Campinas – SP



Fonte: Acervo da autora.

Esta é uma etapa muito importante, inicialmente a escrita segue o curso natural das hipóteses das crianças, mas como serão publicadas, o aprimoramento, a lapidação dessa escrita deve ser feita, pelo grupo e não apenas pelo professor, o que ajuda a garantir ao texto o olhar genuíno da criação infantil.

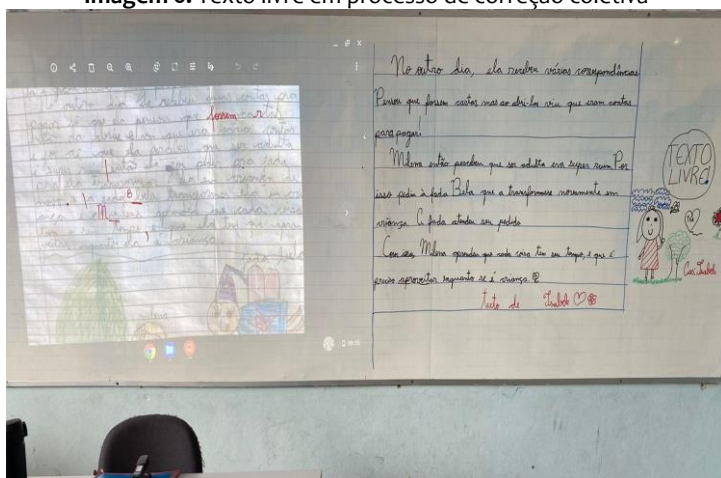
A princípio o melhor é não nos intrometemos demasiado. Depois de termos escutado e observado as crianças expandirem-se, sentir-nos-emos mais capazes de intervir e participar da obra. Em todo caso, é melhor deixá-las fazer completamente sós do que queremos impor-nos como

³ Temos em nossa escola a publicação de um Jornal Escolar, de circulação trimestral, que reúne produções dos alunos dos Ciclos I, II, III e IV e EJA, bem como espaço para divulgação de trabalhos de nossa comunidade.

professores e entregar tudo. É triste constatar com que ostentação os professores corrigem o estilo da criança. O essencial é aprender o ponto palpitante de sua narrativa, o desenvolvimento que vai resultar e, destacando-o, levar a criança a exprimi-lo melhor. Temos que a guiar bastante perto porque devemos participar de sua emoção, no seu pensamento, e de bastante longe porque é ela que mostra e abre caminho. (Freinet, 1977, p. 94).

O processo de correção coletiva dos textos livres acontece da seguinte maneira: os textos escolhidos em votação são transcritos na lousa, exatamente como o autor - a criança - escreveu em seu caderno. As outras crianças, juntamente com a professora, vão interferindo na correção do texto, sugerindo alterações, verificando a ortografia, pontuação, coesão e coerência do texto, sempre com a autorização do autor e com o objetivo de garantir uma comunicação mais eficiente entre este e o interlocutor/leitor.

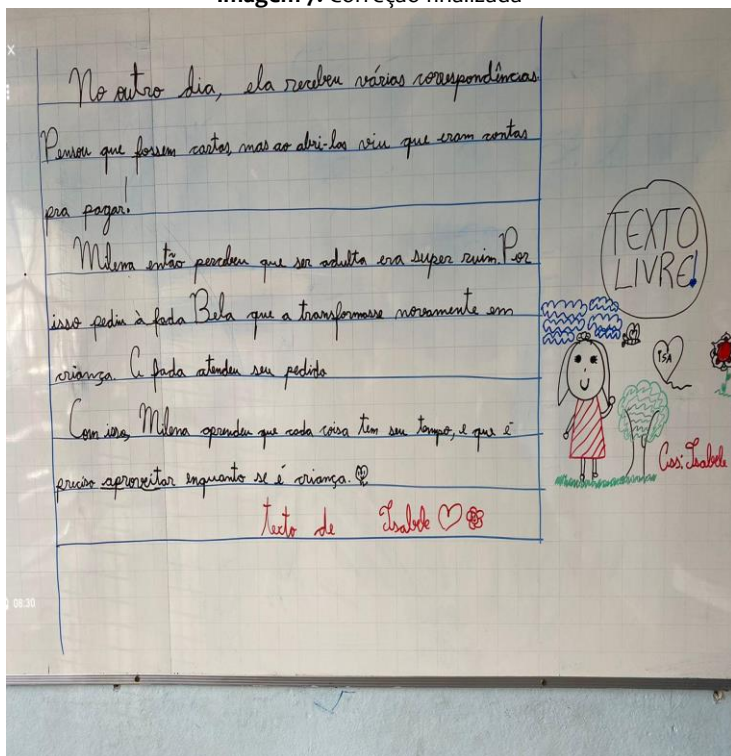
Imagem 6: Texto livre em processo de correção coletiva



Fonte: Arquivo pessoal da autora, imagem cedida pela professora Dayane Yamashita.

A correção coletiva é um trabalho que mobiliza todos os alunos, até mesmo os que ainda não estão alfabetizados, pois as crianças, nesse momento, vendo o texto transcrito na lousa, observando sua reelaboração, vão compreendendo nuances da escrita que antes não percebiam, é pela escuta dos dizeres do colega que elas vão também se constituindo como autoras.

Imagem 7: Correção finalizada



Fonte: Arquivo pessoal da autora, imagem cedida pela professora Dayane Yamashita.

Como já mencionamos, é comum que, após as correções, o texto circule em álbuns ou jornais da turma.

Por isso a correção coletiva dá também ao texto livre um lugar de destaque.

[...] É preciso fazer do texto livre escolhido uma bela página, sem lhe fazer perder nada da sua frescura e subtil expressão. [...] Não nos contentamos, pois, em corrigir os erros de ortografia. Vivemos o texto em conjunto. Aperfeiçoamos a construção da língua, e isto não por causa de uma regra escolástica que a criança nem sempre compreenderia, mas por uma motivação naturalmente humana de que se compreenderá todo o valor. (Freinet, 1976, p. 50 -51).

Ao levar a imprensa à sala de aula, Freinet fez uma grande revolução pedagógica. Cabe a ressalva de que ele não foi o primeiro educador a ter essa ideia, de ter uma imprensa na sala, mas a originalidade de seu feito foi deixar que as próprias crianças imprimissem seus textos.

[...] Os alunos apaixonaram-se pela composição e pela impressão, coisas que não eram, todavia, simples com o material ainda rudimentar de que dispúnhamos. Eles deixaram-se prender pelas novas tarefas, não porque a ordenação dos caracteres nos componedores pudesse ser atraente, mas sobretudo porque tínhamos descoberto um processo normal e natural da cultura; a observação, o pensamento, a expressão natural tornavam-se texto perfeito. Este texto tinha sido vazado no metal, depois impresso. E todos os espectadores, o autor em primeiro lugar, sentiam realizado o trabalho, uma profunda emoção perante o espetáculo do texto enaltecido, que se revestia agora do valor de um testemunho. (Freinet, 1977, p. 25).

Para dar o devido valor à escrita, para que as produções das crianças pudessem circular, Freinet lançou mão de um tipógrafo, que conseguiu na velha oficina de um colega. Trazendo essa prática para a contemporaneidade,

usamos em nossas salas computadores e impressoras, o suporte para a confecção do trabalho muda, mas mantém a sua função: comunicar, fazer com que as produções das crianças - especialmente o texto livre - sejam lidas e, efetivamente, ganhem a materialidade do impresso. O texto livre só tem valor na medida em que constitui um documento autêntico, “na medida em que é socializado, na medida em que serve de pretexto e de argumento para um enriquecimento na direção da cultura e do conhecimento” (Freinet, 1975, p. 68).

Com a imprensa na sala de aula, Freinet trouxe para dentro da escola o trabalho como expressão máxima da realização humana, trabalho que satisfaz e não aliena.

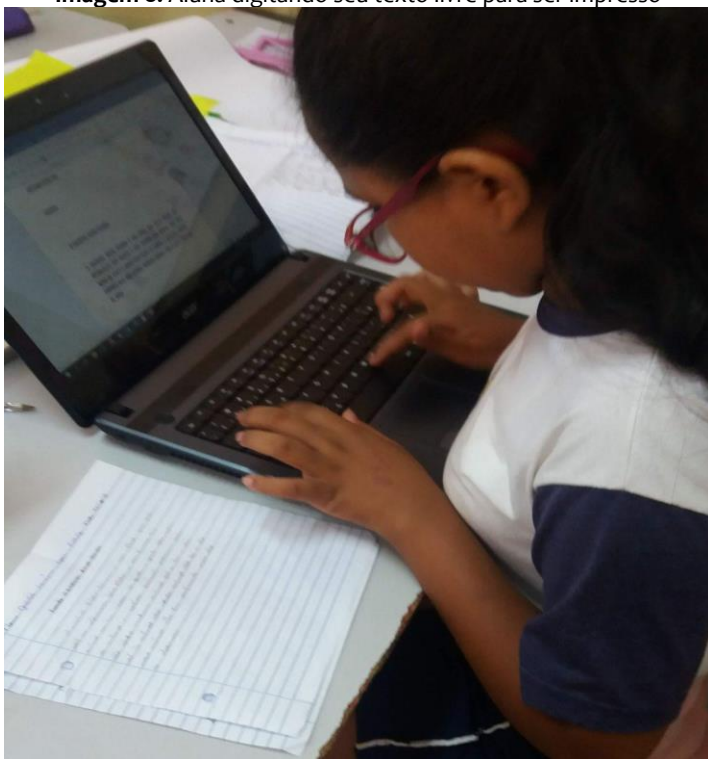
Desta forma, a imprensa escolar mostra aos alunos que eles também podem dominar esse importante meio de comunicação e, muitas vezes, de dominação. A imprensa na sala de aula carrega uma posição política, quando fornece às crianças o acesso aos “bastidores” da produção de textos que circulam pela sociedade, mostrando os modos de fazer de um jornal, por exemplo. Mostrando que as palavras que circulam são produções humanas e por isso passíveis a erros, equívocos e distorções. Freinet quer mostrar aos alunos que matéria impressa tem suas fragilidades e pode ser lugar de poder e doutrinação.

Os relatos de Freinet e de seus colaboradores explicitam a empolgação das crianças e o entusiasmo delas com a possibilidade de lerem seus textos impressos. Elas cuidavam das ferramentas da tipografia e mostravam muito apreço pelo trabalho, fazendo o melhor que podiam, aprendendo a manipular os tipos móveis, o prelo, e isso não era um trabalho fácil, pois era preciso aprender a organizar a escrita “de trás para frente”, para que as frases fossem impressas corretamente. O tipógrafo utilizado por Freinet era totalmente manual e exigia muita disciplina e atenção das crianças, para que elas chegassem com os seus

trabalhos a um produto final. Mas, como o objetivo era ver seus textos nas mãos de outrem, o desafio valia a pena.

O texto livre ganha relevo dentre os instrumentos propostos por Freinet e não deve ser tomado como um apêndice de nosso trabalho escolar, mas, sim, como uma parte importante de um conjunto de práticas que se sustenta na ideia de livre expressão, na garantia de se fazer ouvir a voz das crianças.

Imagem 8: Aluna digitando seu texto livre para ser impresso



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

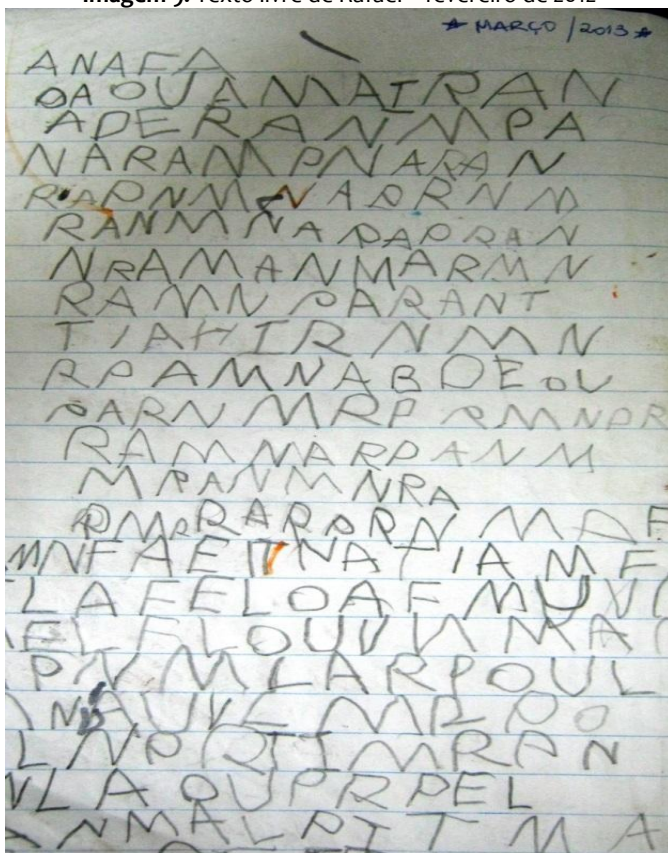
Textos livres de uma criança em processo de alfabetização

Rafael foi um aluno que levou um “tempo maior” para compreender o princípio alfabético da escrita, comparando-o com o desenvolvimento geral da turma. Tomando como ancoragem teórica os pressupostos vigostkianos, assumimos essa “defasagem” como um *espaço de elaboração* que se situa entre o ensinar e o aprender a escrita como forma de linguagem. (Smolka, 2003, p. 78).

Na família, ele é o irmão “do meio”: tem um irmão mais velho que estuda na EMEF e uma irmã caçula, que frequenta a creche, ao lado de sua escola. Quem cuida do Rafael e o ajuda em suas lições de casa é o irmão mais velho. Essa é a realidade da maioria das crianças de nossa escola, pois as mães ausentam-se de casa para trabalhar e, na maioria das vezes, só retornam à noite.

Suas produções iniciais traziam muitas letras, e, frequentemente, as letras do próprio nome, mudando a sua ordem para escrever “palavras” diferentes. Trazia também as letras do nome da professora, que ele sabia grafar “de memória”. Essa hipótese é comum quando a criança está em processo de alfabetização. Como podemos observar no texto livre que segue:

Imagem 9: Texto livre de Rafael – fevereiro de 2012



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Ao observarmos os textos a seguir, escritos em agosto e em outubro, respectivamente, podemos perceber uma tentativa do autor de “criar uma história”, uma narrativa, apesar de sua escrita ainda não ser a convencional.

Imagem 10: Texto livre de Rafael

RAEL LINDO O DA
OURRARN MPA
RAELANMANRPA
NARRNSDELARRP
NROMORMPB
RAELRPLRAELNMASSO
PMPRAELRPA
A ERRE O A MONA A
ERA UMA FAZENDA QUE EST
ERA UMA FAZENDA AQUI
A MULA SEM - CABEÇA O SACI
A MULA SEM - CABEÇA O SACI
ERERÊ E O CURUPIRA.
PEREFO - CURUPIRA
ELE ESTAVAM DENTRO DA
ELE ESTAVAM DENTRO
CASA E DORMIRAM E
CASA E DORMIRAM E
CABOU.
CABOU

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Imagem 11: Texto livre de Rafael

MMR APELFRELCDE
DEANMEJENARAN
ERA UMA VEZ A TURMA
ERA UMA VEZ A TURMA
DA MÔNICA
A MÔNICA CORREU ATRÁS
A MÔNICA CORREU ATRÁS
DO CEBOLINHA
DO CEBOLINHA
O CASCAO DEU UM SUS
O CASCAO DEU UM SUS
DO CEBOLINHA
O CEBOLINHA CAIU NA
O CEBOLINHA CAIU NA
BURACO.
BURACO

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Notamos que ele já conhece bastante sobre a escrita: sabe que, para escrever, utilizamos as letras de nosso alfabeto; que a escrita acontece linearmente, da esquerda para a direita; que, para compor um texto, precisamos de diversas letras. Ele está “tateando”, aprendendo sobre a linguagem escrita. Pensando nesse processo inicial de aquisição da escrita, retomamos Freinet, que nos alerta:

A criança, com a caneta que ainda maneja dificilmente, escreve o que tem vontade de dizer ao professor ou aos companheiros. Essa escrita é, naturalmente, de um gênero muito especial e temos que nos treinar a lê-la. Mas logo que deciframos o pensamento infantil, opera-se o encanto, quer esteja em frases infantis, nas quais cada letra adquire o valor de um som ou uma sílaba, corretamente ou em calão, ou em estenografia, a expressão atinge o seu objetivo de comunicação. Estabelecem-se relações novas que dão aos indivíduos este sentimento de plenitude. (Freinet, 1976, p. 29-30).

O autor nos chama a atenção para a escrita da criança, mesmo que esta não corresponda à escrita convencional, explicitando o trabalho de elaboração feito para que ela expresse suas ideias e pensamentos na e pela palavra.

De acordo com Clanché, “a criança não conta e nem inventa, fabrica e faz andar” (Clanché, 1977, p. 96). Podemos observar que Rafael arrisca trazer suas ideias e colocá-las no papel, mesmo sem dominar o código “exato”, ele “faz andar”, é capaz de reconhecer a função social da escrita e a utiliza para comunicar suas ideias através do texto.

Cabe explicitar as condições de produção do texto acima. Rafael, “tateando” sobre a linguagem escrita, vai escrevendo “do seu modo” suas ideias no papel. Num primeiro momento, podemos observar que sua hipótese não pode ser lida e compreendida pelo outro. Isso é verbalizado para ele, que “lê” seu texto para que a professora se torne sua escriba e confira, assim, a sua escrita, a função de comunicar.

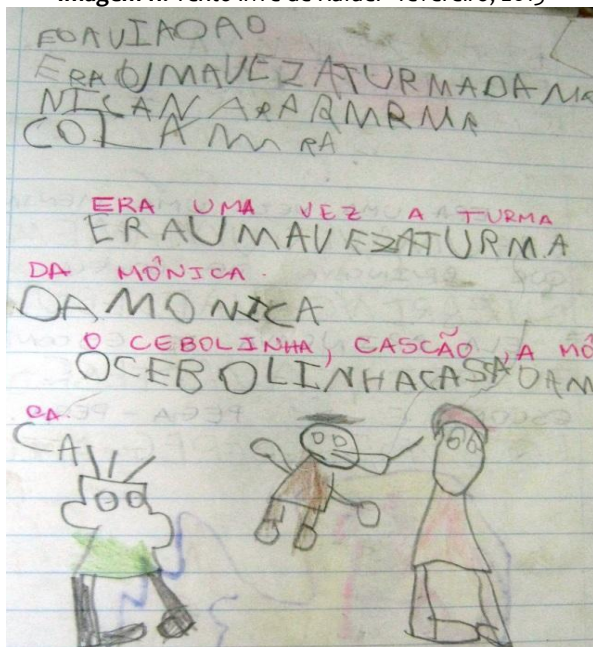
Nesse movimento de significar a escrita dele para os outros leitores, a professora lê o que ela escreve – a reescrita - para que Rafael ouça a sua história, para que ele legitime os sentidos atribuídos à sua produção, assumindo o lugar de autoria, mesmo antes de dominar corretamente o código convencional da escrita. Podemos observar que, na escrita de seu texto livre, ele traz elementos, personagens que

conheceu na escola e ressignificou em sua produção, apropriando-se das “palavras dos outros” e tornando-as “sua”, ocupando, assim, um lugar de autoria, mesmo sem ter consolidado seu processo de alfabetização.

O ato de escrever *para o outro*, de ter seu texto lido em roda – escrever, portanto, para circular entre os colegas de sala (e da sala do 5º ano) - fez com que a necessidade da escrita fosse real. Partindo dessa necessidade real, o trabalho com a escrita, com a técnica dessa escrita, questões de estrutura textual, a aprendizagem do código escrito, passam a fazer sentido para a criança. Ela quer melhorar o seu texto para que ele possa ser lido e compreendido por todos.

No texto que segue, podemos observar avanços significativos com relação à escrita de Rafael:

Imagem 11: Texto livre de Rafael - fevereiro, 2013



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

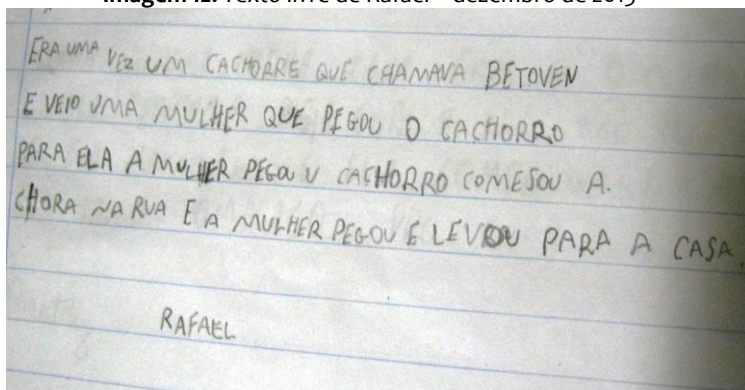
Observando os avanços das produções de Rafael, podemos inferir que, no trabalho com o texto livre, a possibilidade de tornar-se autor trouxe a ele motivos reais para que seu processo de alfabetização se consolidasse. Sua participação nas rodas de leitura - o modo como ele se comportava, ouvia os colegas, perguntava - evidenciava o seu real interesse.

A criança lê seus textos aos companheiros, interpretando ela mesma os sinais escritos. Ou então lermo-lo, fazendo-nos ajudar por ela se necessário. [...] encorajem-na sempre, admirem os seus achados, interroguem-na para fazer precisar os pontos obscuros. Deixem-lhe sempre a impressão reconfortante de saber escrever, pois que compreendem, através do texto, o que ela pretendeu dizer e nisto reside a sua conquista definitiva. (Freinet, 1976, p. 30).

Escrever para o outro fez com que ele investisse nessa escrita, que se processou, evidentemente, sempre com a intervenção do adulto, com o trabalho cooperativo junto aos colegas de sala.

Por último, apresento o texto que Rafael escreveu em dezembro de 2013, perto dos últimos dias de aula, quando apresenta uma escrita alfabética, ainda com questões ortográficas e de estrutura de texto - como, por exemplo, a paragrafação - a serem trabalhadas, mas já se trata de uma escrita que pode ser lida e compreendida por todos.

Imagem 12: Texto livre de Rafael – dezembro de 2013



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Pelo instrumento texto livre, o que está na imaginação da criança toma a palavra como suporte e passa a significar para o outro e para a própria criança, que exerce seu *poder criador*. Pelo exposto até aqui, evidencia-se que o texto livre abre espaço para acolher a *necessidade de escrita* da criança e encorajá-la a dizer, se comunicar, exercendo seu direito à livre expressão.

Conclusão

Ancorada no conceito da livre expressão, que se materializa principalmente pelo instrumento texto livre, a proposta de Freinet possibilita que o processo de apropriação da linguagem escrita ocorra de maneira significativa, como forma de comunicação.

Ele explicita que a produção escrita das crianças, os textos livres, vão se constituindo pelo jogo de palavras, permeadas pelas emoções, pelo devir, pela capacidade criadora da infância, pelo vivido - real ou imaginário, dando materialidade à ideia de livre expressão. Dando lugar de fala às crianças, especialmente das classes populares.

Referências

- BUSCARIOLO, Ana Flávia Valente Teixeira; LIMA, Cinthia Viera Brum; ANJOS, Daniela Dias dos. Pedagogia Freinet e alfabetização: a potencialidade dos instrumentos desta pedagogia para formar crianças e professores. *Revista Internacional de Formação de Professores*, [S.l.], v. 4, n. 4, p. 117-133, set. 2019. ISSN 2447-8288. Disponível em: <<https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/1496>>. Acesso em: 29 jun. 2020.
- BUSCARIOLO, Ana Flávia Valente Teixeira. *O Texto Livre como Instrumento Pedagógico na Alfabetização de Crianças*. Dissertação de mestrado, Campinas/SP, 2015.
- CLANCHÉ, Pierre. *O texto livre: escrita das crianças*. Editorial Estampa, 1977
- FREINET, Célestin. *Texto livre*. Lisboa: Dinalivro, 1976.
- FREINET, Célestin. *Método Natural III – a aprendizagem da escrita*. São Paulo: Editora Estampa, 1977.
- FREINET, Célestin. *A leitura pela imprensa escolar*. Gráfica Firmeza,:Porto, 1977b.
- FREINET, Élise. *O itinerário de Célestin Freinet*. Rio de Janeiro: Fco. Alves Editora, 1979.
- FREINET, Célestin. *Pedagogia do Bom senso*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- FREINET, Célestin. *A educação pelo Trabalho*. Lisboa: Presença, 1975.
- OLIVEIRA, Martha Khol de. *Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1997.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo*. Editora Cortez, 11a edição, 2003.
- VIGOTSKI, Levi. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico*. Tradução: Zoia Prestes, apresentação e comentários: Ana Luiza Smolka – São Paulo: Ática, 2009.

Sobre a autora

Ana Flávia Valente Teixeira Buscariolo é Doutoranda em Educação pelo grupo LOED, na Universidade Estadual de Campinas - Unicamp. Mestre em Educação, especialista em Neuropsicologia Infantil e pedagoga também pela Unicamp. Atualmente atua como professora-alfabetizadora na EMEF Edson Luis Lima Souto, da rede Municipal de Campinas. Coordena o grupo de trabalho sobre Pedagogia Freinet nesta mesma escola. É coordenadora na escola Curumim. Integra a REPEF - Rede de Educadores e Pesquisadores da Educação Freinet, filiada à FIMEM - Federação Internacional dos Movimentos da Escola Moderna.

E-mail: valentebuscariolo@gmail.com

A LIVRE EXPRESSÃO NA LINGUAGEM ESCRITA: um ateliê de escrita autobiográfica

Márcia Martins de Oliveira Abreu

Introdução

O presente capítulo tem por objetivo compartilhar uma experiência pedagógica com a linguagem escrita, realizada de forma on-line nos anos iniciais do ensino fundamental com base no princípio da *Livre Expressão*, apresentado e exemplificado por Célestin Freinet em suas práticas e escritos.

A inspiração freinetiana se concretizou nessa prática pedagógica, assim como em várias outras desenvolvidas por mim, pelo fato de acreditar na proposta de uma educação que visa à emancipação. Quando se aposta no potencial das crianças e existe um investimento docente na livre expressão em sala de aula, o resultado que se apresenta nas relações e no desenvolvimento delas é qualitativamente visível.

Entendendo que o princípio da livre expressão para ser praticado exige um olhar docente para a criança como um ser ativo e com grandes possibilidades de criação e uma escuta docente também atenta às falas e manifestações infantis é que se considera, em consonância com Freinet, que as crianças têm um “papel ativo no plano escolar” e se tornam grandes aliadas no processo de ensino e conseqüentemente de aprendizagem e de desenvolvimento quando o professor realmente acredita nela e na sua potencialidade.

Infelizmente na maioria das escolas do século 21 ainda predominam as práticas tradicionais permeadas pela

concepção de que as crianças são meras aprendizes, sempre sujeitas a serem ensinadas.

Atualmente, mesmo com tantas contribuições históricas deixadas por meio dos estudos na área do desenvolvimento humano e da linguagem, especialmente por estudiosos da Teoria Histórico Cultural, Freinet e tantos outros, é notável a triste realidade que vivemos de tentativa de imposição, por meio da políticas públicas, de métodos que não funcionam e só artificializam o processo de ensino e aprendizagem, ignorando totalmente os estudos que se preocuparam em olhar realmente para as crianças e seus desenvolvimentos. É notável a dificuldade dos alunos, que foram alfabetizados por meio desses métodos, nos momentos de compor um texto que seja coerente. Freinet (1977, p. 174) ao falar sobre as concepções que norteiam os métodos tradicionais de trabalho com a linguagem escrita assevera:

Os processos tradicionais dão aos educadores, aos pais e aos inspetores uma espécie de garantia formal: a criança está em tal página do seu silabário ou do primeiro livro; copia com mais ou menos perfeição e é possível medir e demonstrar esta perfeição. A pedagogia está salva! Que importa que as crianças sofram e chorem diante dos exercícios que o seu ser não compreende nem assimila por uma cultura de papagaio que de modo algum influencia – a não ser para mal – a sua personalidade e o seu futuro.

Diferentemente deste pensamento, na proposta educativa exemplificada por Freinet a criança é não só respeitada e valorizada no seu direito de aprender, mas seu papel ativo no plano escolar contribui significativamente com o planejamento de aulas voltadas para a vida, que fazem sentido para elas. Dessa forma, o trabalho é

desenvolvido com as crianças e não para as crianças, valorizando-as como pessoas que pensam e sentem.

Foi com essa mesma perspectiva, que a presente proposta pedagógica que será apresentada neste capítulo se desenvolveu. Ela se concretizou buscando propiciar às crianças, no contexto das aulas de literatura, tanto uma leitura como uma escrita mergulhadas na vida, realizadas de forma natural, sem a artificialização desses processos e com sentido real para as crianças, oportunizando a expressão da vida na sala de aula.

A expressão da vida na sala de aula

Entende-se como urgente e imprescindível que a escrita seja vista na escola como algo necessário para a vida, como ferramenta de troca verbal e social criando nas crianças a necessidade de seu uso e não simplesmente para o ensino de uma técnica. Somente ocorrerá a verdadeira produção escrita se a criança tiver motivações, desejos reais para ler e escrever tomando a consciência da forma gráfica da escrita. Apoiada na ideia de que “a escrita só tem sentido se nos sentirmos obrigados a recorrer a ela, a fim de comunicarmos o nosso pensamento fora do alcance da voz, para além das portas da escola” (Freinet, 1969, p. 53), que a proposta de produção escrita apresentada e realizada se efetivou.

O ato de escrever quando priorizado nas ações vivenciadas com as crianças e por elas motiva a construção de enunciados mergulhados em diferentes situações discursivas experienciadas nas relações com os outros, numa perspectiva da utilização da língua viva, preconizada por Freinet, e experienciada cotidianamente dentro e fora do contexto escolar.

No entanto, muitas vezes a escrita é tratada na escola e especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental,

de uma forma totalmente descolada da vida das crianças e conseqüentemente elas experienciam vivências num cotidiano escolar que não levam em consideração as suas necessidades e seus interesses.

As atividades escolares planejadas para serem desenvolvidas na área da linguagem escrita nas salas de aula que ainda usam o método tradicional normalmente visam priorizar os aspectos formais da escrita tais como os aspectos ortográficos e gramaticais. Percebe-se uma hierarquia no processo de ensino em que o docente comumente faz uma escolha que apresenta desdobramentos muito significativos na aprendizagem. Ao docente cabe ensinar o aluno ou a usar a linguagem escrita usando-a na vida, nas produções de enunciados reais, ou a ensinar o aluno a analisar trechos sem vínculos com os interesses culturais do grupo infantil. Entre esses dois caminhos, as escolas comumente optam pelo segundo trajeto priorizando a escrita como um objeto de estudo cujas regras gramaticais e ortográficas se deve identificar e memorizar para conseqüentemente responder às demandas, especialmente às demandas escolares.

Freinet (1977, p. 166) ao falar sobre os aspectos que favorecem o processo educativo nos anos iniciais do ensino fundamental assevera o quão esse caminho tomado se apresenta desnecessário e até mesmo prejudicial.

As regras de gramática e de sintaxe não são de qualquer utilidade neste primeiro grau escolar (e se não são úteis, a sua prática é prejudicial principalmente se tem por conseqüência o constrangimento). As regras não se ensinam de fora, na sua forma abstrata e morta. Aprendemo-las, impregnamos-las nelas pelo uso e apenas pelo uso. Utilizamos-las muito antes de as reconhecermos. Não são, mesmo nos graus seguintes, mais que o resultado da experiência efetiva.

As afirmativas do autor, aliadas ao que vivenciamos atualmente em nossas práticas educativas, nos proporciona uma certeza ainda maior de que realmente apenas pelo uso na vida, para a vida, nos momentos vividos pelas crianças, dentro e fora da escola, é que a escrita real se dará e se aperfeiçoará como verdadeira ferramenta de troca verbal e social contribuindo com o processo de humanização.

Entende-se que o processo de escrita de textos prontos, vindos de forma externa às crianças acarreta um distanciamento delas com o aspecto mais primordial da escrita, que é a apreensão do sentido da palavra como signo. (Bakhtin, 2003). Os processos educativos que priorizam os aspectos técnicos em relação ao sentido do que é escrever e para que serve a escrita, numa perspectiva freinetiana, fogem totalmente da normalidade. Segundo Freinet (1977, p. 166),

Os processos escolares partem com ostentação do intelecto, da teoria, da ciência abstrata, na direção da prática mais ou menos ajustada ao comportamento. Expediente profundamente anormal. O novo método natural sobe da vida normal, natural e complexa no sentido da diferenciação, da comparação, da exploração e da lei.

As palavras do autor reafirmam o que seria o Método Natural. Um método que visa propiciar que a criança tenha a livre expressão em suas diversas linguagens e a linguagem escrita é uma delas. Por isso mesmo a proposta educativa idealizada e exemplificada por ele é de uma aprendizagem e uso da linguagem mergulhada na vida feito de forma natural, sem a artificialização do processo. A apropriação e a instrumentalização devem ser processos que ocorrem concomitantemente e com sentido real para as crianças, desde ainda pequenas.

Nessa perspectiva, as tentativas experimentais são valorizadas e realizadas cotidianamente por meio das técnicas propostas por Freinet por meio dos ateliês especializados. Nos trabalhos realizados as crianças desempenham o papel ativo de autoras de seus processos de desenvolvimento.

Já quando o docente opta pela priorização do estudo dos aspectos formais da escrita em detrimento do objetivo real da linguagem - o que ela é e para que serve - perde a grande oportunidade de contribuir com a formação dos verdadeiros leitores e escritores, matando desde muito cedo a vontade e o entusiasmo das crianças de lerem e de escreverem. Freinet (1977, p. 247), ao observar os rebatimentos na expressão infantil quando as crianças são menores e após alguns anos submetidas a esses processos tradicionais, nos esclarece por que essa inversão além de equivocada e inútil se configura também como prejudicial e arbitrária.

A partir dos 5 ou 6 anos elas exprimem-se com uma linguagem de imagens, por vezes poética, que faz o encanto dos pais. Aos 10 ou 11 anos, conhecem e falam de tudo. Têm já uma riqueza sobre a qual não teríamos mais que construir. A Escola manda-os sentarem-se com muita compostura, cruzar os braços e calarem-se, esperando saber escrever segundo as normas.

E depois complementa apontando os resultados observados por ele nas crianças de sua época que são exatamente os observados por nós professores na maioria das salas de aula do nosso século:

E toda a gente se inclina. Estudam-se as regras; escrevem-se como os manuais indicam. E quando, tendo-se estudado muito, se estaria no direito de escrever, o encanto foi-se. Já não se sabe quer dizer. O aluno que antes era curioso e

falador já não tem ideias. É necessário que o professor lhas sugira e lhas prepare. E tudo vai dar às honestas redações do C. E. P. E., onde as frases são corretas, mas vazias de pensamentos e de sentimentos, tão banais que dão vontade de chorar.

Ficam evidentes os resultados das escolhas metodológicas, seu impacto na aprendizagem e o uso da linguagem escrita na vida das crianças. As escritas exercitadas não podem ser esvaziadas de sentido com o foco apenas na técnica, no funcionamento, mas sim na utilização real por meio da experimentação feita na vida e para a vida, dentro e fora da escola. De acordo com o autor “[...] a aquisição natural da escrita e da leitura é função da riqueza de vida do indivíduo, do seu equilíbrio específico, do equilíbrio máximo entre o ser e o meio, enfim da atitude e das possibilidades que lhe oferece este meio”. (Freinet, 1977, p. 167).

De acordo com o autor, para a criança aprender necessário se faz o processo de vivenciar, de experimentar para poder realmente se apropriar do conhecimento. Para que ocorra a verdadeira aprendizagem, aquela que realmente é integrada a vida e possibilita o consequente desenvolvimento infantil é preciso que o trabalho educativo centralize forças nas experiências, no tateio experimental que servirá de base para as novas apropriações, para os novos aprendizados e consequentemente para as novas possibilidades de desenvolvimento. Segundo Freinet (1977, p. 29):

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

É com essa perspectiva apontada pelo autor que se entende que os aspectos formais da escrita serão apropriados pelas crianças. Será no uso da linguagem, por meio da livre expressão, que elas aprenderão como se usa a tecnologia da escrita, e não estudando-a fora do uso e sem o tateamento experimental necessário.

O tateamento experimental exemplificado por Freinet se configura como aspecto primordial quando se almeja que as crianças realmente façam uso da escrita como uma forma de linguagem capaz de promover uma formação mais humanizadora. E essa formação tem como premissa o verdadeiro uso da escrita com vida, utilizada na vida para a vida. Quando ensinada e utilizada tendo essa ênfase como prioridade, as normas ortográficas e regras gramaticais vão sendo apropriadas no uso real da linguagem escrita. Freinet (1977, p. 228) assevera que:

Ainda que isto desagrade a todos os especialistas, teóricos e práticos, a escrita, tal como a linguagem, não é uma mecânica que se suba sistematicamente. É uma parte da vida. Nela as palavras ganham primeiro o seu rosto não segundo a etimologia ou as regras forjadas arbitrariamente pelos pedagogos, mas segundo o seu emprego na frase, o seu sentido por assim dizer dialético, as suas recíprocas ressonâncias, as ligações que se estabelecem entre os elementos do pensamento e da ação. Eis o motivo por que, na aprendizagem da linguagem, as palavras estão sempre carregadas de pensamento e de vida e por que os mecanismos nunca funcionam em falso, por que o êxito é tão total, sem qualquer dos dramas que acompanham na escola a língua escrita.

Nessa perspectiva freinetiana, fica evidente que não é por meio de um trabalho com textos desconectados da vida, separando o objeto da escrita do ato de escrever, com a simples aprendizagem das regras gramaticais, dos

conhecimentos ortográficos que as crianças se tornarão autoras e leitoras. Ao contrário, o processo de aprendizagem da escrita construído de forma técnica com a separação do seu funcionamento e de seu uso resultará em expressões desprovidas de compreensão. Esse prejuízo arbitrário, equivocado e inútil acarreta danos tanto no desenvolvimento da escrita como também com relação à leitura. A propósito do ato de ler, Freinet (1977, p. 54) enfatiza:

Observem, diante de um livro ou de uma página do jornal, a criança que aprendeu a ler segundo o método tradicional; faz um grande esforço de reconhecimento das peças a desmontar que combina laboriosamente. A mecânica funciona: lê de uma maneira certa, sem erros de pronúncia. Mas perguntam-lhe o sentido daquilo que leu: terá de rere o texto para compreender, porque o lera da primeira vez para decifrar. A operação faz-se em dois tempos: Fazer andar a mecânica, tentar compreender em seguida. Mas a criança pode muito bem contentar-se em fazer andar a mecânica sem compreender. No entanto, a isto chamará: ler.

A afirmativa freinetiana chama a atenção dos professores para o ensino e as exigências pedagógicas infrutíferas que direcionam o processo de aprendizagem apenas para a técnica da escrita deixando o seu uso para um segundo plano. Assim, ele reafirma a responsabilidade do professor que pode determinar ou não a aprendizagem e o desenvolvimento com relação à linguagem escrita.

Em concordância com o autor, tenho a convicção de que a verdadeira ação de escrever realizada pelas crianças não acontece limitadamente por meio do ensino dos aspectos estruturais do sistema de escrita, mas no próprio uso da língua materializada na forma de enunciados, orais e escritos.

Sendo assim, o trabalho pedagógico apresentado foi planejado a partir de situações concretas que emergiram

das crianças, de forma que o tateio com a escrita seria a principal atividade delas permeada pela *Livre Expressão*.

Ao valorizar a *Livre Expressão* nas relações pedagógicas o professor proporciona uma democratização das expressões da vida humana na sala de aula que situa cada sujeito num papel ativo que tem o tempo e o espaço garantido para expressar o que sabe, o que pensa e o que sente seja por meio de gestos, falas, desenhos e escrita de forma democrática e colaborativa. Da mesma forma, é oportunizado a escuta e o aprendizado mútuo com colegas e professora, ao proporcionar e valorizar a manifestação da vida na sala de aula. As expressões, e, especialmente o uso da palavra, seja na forma escrita ou verbal, atribuem o poder às crianças de se manifestarem e se desenvolverem quando a sala de aula apresenta o espaço para elas viverem e trocarem as experiências por meio do texto oral e do escrito. Freinet (1977, p.77) afirma:

Partimos sempre de um princípio pedagógico: as palavras, os conceitos mais ou menos lógicos que exprimem, só são um enriquecimento se forem o resultado e o prolongamento da nossa experiência pessoal, incorporados na nossa vida, ligados ao nosso futuro.

Essa proposição freinetiana reafirma a importância de os professores permitirem que a *Livre expressão* se faça presente nos contextos educacionais proporcionando uma organização pedagógica em que os conhecimentos, não só da escrita, mas todos eles, serão apropriados para a vida, pois “[...] a livre expressão é a ascensão da vida.” (Freinet, 1979, p. 17). É pertinente ressaltar o conselho freinetiano dado aos educadores: “Vocês devem fazer com que as próprias crianças observem, pratiquem, experimentem...” (Freinet, 1998, p. 399) conselho que foi não só dado como uma premissa teórica, mas que foi praticado por ele com o uso de

suas técnicas e vivências com as crianças nos ateliês de trabalho. Freinet pôde examinar de forma minuciosa o potencial de observação, de experimentação e de construção que as crianças apresentam e compartilhar suas reflexões, no tempo que teve de vida, com outros estudiosos e educadores, deixando-nos registrados seus aprendizados. Sobre a oficina de experimentação por ele idealizada e vivenciada com as crianças Freinet (1998, p. 399) afirma:

Dá para reconhecer, na destinação das oficinas, o esquema de evolução de nossa escola, da atividade manual básica à documentação para a aquisição de conhecimentos, à experimentação, à expressão e à comunicação gráfica, à expressão e à comunicação artística. Estamos agora na experimentação. É todo domínio das ciências físicas e naturais, não mais demonstrativas e livrescas, mas resultado da experiência obstinada das crianças, dispondo de um material básico, de diretrizes técnicas, de um método que permite às próprias crianças proceder ao exame, à observação atenta de toda natureza viva ou inanimada que as cerca, avaliar, escutar, experimentar, reconstruir e, enfim, recriar a ciência.

Por meio do exercício da livre expressão o sujeito é capaz de se tornar um sujeito mais consciente de suas potencialidades colocando-as em prática no decorrer de toda a sua trajetória em todos os aspectos de sua vida e não apenas nas atividades escolares. Élise Freinet (1979, p. 81) afirma:

A livre expressão facilita a criatividade da criança no desenho, na música, no teatro, extensões naturais da atividade infantil, progressivamente responsável por seus comportamentos afetivos, intelectuais e culturais. Eis *aí* um começo seguro para a conquista de uma vida adulta.

É com essa convicção de que seja não apenas possível, mas ainda necessário o desenvolvimento de propostas educacionais que permitam as crianças terem a autonomia para experimentar, que a proposta de escrita relatada neste capítulo foi desenvolvida. Somente deixando as crianças terem a liberdade para experimentar é que a escola poderá realmente dar a sua real contribuição para a formação das novas gerações. Sendo assim, o tateamento se configura como primordial para a formação de leitores e de autores. Por meio dele as crianças poderão viver experiências que ampliarão as suas possibilidades de desenvolvimento.

No entanto, vale ressaltar que qualquer proposta educativa, que se diz freinetiana, em nenhum momento a criança poderá ser abandonada em seu processo de tateamento experimental. Ao contrário disso, ela terá que ser acompanhada individualmente em seus conflitos, conquistas, desafios. Nessa perspectiva, de propostas pedagógicas em que as experiências vivenciadas são valorizadas por meio da escuta e do acolhimento que ocorrem nas trocas cotidianas, o professor possui um papel fundamental de oferecer as possibilidades que instigarão a necessidade e o interesse das crianças com vistas à conquista da autonomia do uso da linguagem escrita. Sobre o papel de quem está à frente do processo educativo, Freinet exemplifica a apropriação da língua oral em que a criança possui o apoio e acolhimento de suas necessidades para nos ajudar a entender como deveria se dar a apropriação e o uso da escrita na idade escolar. Freinet (1977, p. 174) afirma:

Tal como a mãe compreende o filho que começa a balbuciar e lhe responde, iniciando com ele a mais comovente das conversas, o novo educador está na escuta simpática da experiência infantil; iniciar-se-á na linguagem gráfica dos seus alunos, na linguagem dos desenhos, no sentido dos primeiros

rudimentos da escrita. Em vez de corrigir e de sancionar, empenhar-se-á em ajudar tecnicamente, intelectualmente, praticamente; aprenderá a ler as primeiras letras e os primeiros textos realizados, a fim de se estabelecer a comunicação mágica sobre a qual a criança se apoiará para subir obstinadamente para a conquista e o poder.

Será o professor que proporcionará às crianças as experiências de tateio, colocando à disposição delas importantes experiências que ampliarão as possibilidades de desenvolvimento oferecendo a elas a autonomia e conseqüentemente o poder de apropriação no uso da cultura escrita de forma organizada. A escrita se configura como instrumento valioso e muito útil para que as experiências infantis sejam vivenciadas, registradas, compartilhadas e refletidas no coletivo, atribuindo poder, dignidade e sentido para a vida dos sujeitos em formação. De acordo com Freinet (1977, p. 77),

Só existe um meio de ter acesso à verdadeira ciência que é o poder: é partir humildemente da base, da tentativa experimental metódica e científica, e ascender à apreensão gradual e íntima das ferramentas e da linguagem. A linguagem é a mais maravilhosa das ferramentas; por um processo acelerado, permite a cada indivíduo edificar a sua própria personalidade com um máximo de dignidade e de poder.

Sendo assim, está nas mãos do professor o poder de deixar ou não “[...] eclodir na classe um clima privilegiado de liberdade e confiança” (Freinet, 1979, p. 23) por meio da presença cotidiana da livre expressão. A figura do professor, numa proposta freinetiana, é a de alguém que irá sempre idealizar e oferecer propostas que responderão às necessidades das crianças e criarão nelas novos interesses. É ainda de alguém que realmente acredita no potencial da criança e na sua “força motriz” que poderá ser incentivada a

se manifestar por meio de diversas formas de expressões livremente no contexto escolar. Freinet (1977, p. 237) afirma:

Em vez de considerar, como faz a escola tradicional, que a criança nada sabe e que ao educador cabe ensinar-lhe tudo - o que é pretensioso e irrealizável - partimos, para o nosso ensino, das tentativas naturais à ação, à criação, ao amor do belo, à necessidade de se exprimir e de se exteriorizar.

Com base nos pressupostos freinetianos, as propostas que valorizam o tateamento experimental sobre a escrita, que criam necessidades de se expressar livremente tanto por meio da oralidade como da escrita para a vida e de forma que “naturalmente, o texto livre alcança um lugar preponderante, secundado pelo instrumento primordial do material impresso” (Freinet, 1979, p. 23) serão idealizadas constantemente pelo professor para o cotidiano da sala de aula.

Um ateliê de escrita autobiográfica

Essa experiência se concretizou com três turmas de 2º ano e três turmas de 3º ano de uma escola pública em 2021 no contexto das aulas de literatura realizadas no formato online, devido ao momento histórico vivido de distanciamento social provocado pela pandemia da COVID-19.

Com o objetivo de proporcionar uma escrita viva, que realmente fosse significativa para as crianças foi idealizado um ateliê de escritas autobiográficas com essas turmas. A expressão *ateliê*, de origem francesa significa “oficina” ou “estúdio” e se trata de um espaço reservado para a produção de diferentes tipos de trabalhos (ilustração, vídeo, pintura, música, rádio, escultura, fotografia, textos, animação entre outros.

Freinet foi um grande idealizador de oficinas pedagógicas as quais ele experienciou com seus alunos na sua época visando a humanização das crianças por meio da utilização de ferramentas a seu favor. Freinet (1998, p. 395) considera as oficinas especializadas como base da experimentação:

Aqui estão, para concluir nosso edifício educacional, os detalhes técnicos de nossas oito oficinas especializadas, com seu material e suas instalações, onde as crianças poderão dedicar-se a trabalhos-jogos que serão a base de sua formação individual, social e humanista.

Em sua obra *Educação do trabalho* Freinet apresenta oito oficinas, a saber: Oficina 1 - Trabalho agrícola, criação de animais; Oficina 2 - Fundição e marcenaria; Oficina 3 - Fiação, tecelagem, costura, cozinha, trabalhos domésticos; Oficina 4 - Construções, mecânica, comércio; Oficina 5 - Prospecção, conhecimentos e documentação; Oficina 6 - Experimentação; Oficina 7 - Criação, expressão e comunicação gráfica e Oficina 8 - Criação, expressão e comunicação artísticas. Nessa perspectiva do aprender fazendo, os ateliês idealizados por Freinet propiciam que os sujeitos que ali estão naquele espaço criem e se manifestem por meio da livre expressão por meio do trabalho com as diferentes linguagens.

Para a materialização do ateliê de escrita autobiográfica foram utilizadas as *Sessões de Mediação de*

leitura⁴ de Élie Bajard e as *Estratégias de Leitura*⁵ que se trata de uma metodologia norte-americana originária dos estudos da metacognição que, segundo Pressley (2002) define-se como o conhecimento do processo de pensar, que procede à compreensão do texto. De acordo com Souza, (2019, p. 15) essa perspectiva considera que o

[...] ensinar a ler não no aspecto da decodificação, mas no de fazer com que os alunos, ao lerem, compreendam o texto e por lhe atribuam significado. Esse processo, chamado de compreensão, depende de quatro condições no momento da leitura: do conhecimento prévio e das experiências do leitor, das características do texto que o aluno está lendo, do contexto e dos objetivos da leitura e das estratégias aplicadas a ela.

As duas técnicas de trabalho com a literatura, mencionadas anteriormente, não serão aqui abordadas pelo fato de não se configurarem como o foco deste capítulo e sim a livre a expressão por meio do ateliê de escrita autobiográfica.

No contexto do trabalho com as obras literárias foi ainda proposto a construção de um programa de podcast intitulado *Conversas literárias sobre o ler e o brincar* que envolveram as discussões sobre as obras abordadas no ateliê de escrita autobiográfica, aqui apresentadas, e também de outras obras literárias composto pelo trabalho

⁴ O termo *Sessões de Mediação de Leitura* foi apresentado por Élie Bajard em seus estudos sobre a relação das crianças com os textos, especialmente na obra *A Descoberta da Língua Escrita*, publicado em 2012, em que ele orienta sobre essa possibilidade de organização que promove às crianças tanto a escuta do texto como o acesso individual ao livro.

⁵ As estratégias de leitura utilizadas no contexto deste trabalho são de origem norte-americana e teve como referência a obra brasileira *Ler e Ensinar: estratégias de Leitura*, organizada por Renata Junqueira de Souza publicado em 2019.

desenvolvido com essas mesmas turmas e ainda as de 1º ano. O programa apresenta 13 episódios e se encontra disponível em: https://open.spotify.com/show/3bMwpQpiYkjrQULEqUuAzX?si=HdBscPVgSKedBnXG3mCocA&dl_branch=1

A proposta pedagógica idealizada e efetivada com a convicção de que ler é compreender. Colocou-se em destaque a importância de oferecer momentos de interação das crianças com os livros de uma forma que elas realmente refletissem sobre as obras de acordo com a subjetividade inerente a cada uma delas e que pudessem se expressar livremente sobre as suas leituras por meio de suas percepções e de suas relações com as obras.

A escola é muito importante, quando não é também o único agente, para a maioria das crianças brasileiras, pelo oferecimento de uma formação de qualidade especialmente no que se refere ao ensino da linguagem com um uso real da leitura e da escrita nas vidas delas. Essa convicção parte da perspectiva de que a constituição de leitores e de produtores de texto é definida por suas experiências com o universo escrito. Nesse sentido a responsabilidade da escola é grande, pois a formação do leitor literário precisa ser vista como imprescindível nos contextos escolares e de forma muito especial nos anos iniciais do ensino fundamental.

Algumas estratégias de leitura já praticadas em anos anteriores (Abreu, 2019) e que realmente aproximavam as crianças dos textos literários foram impossibilitadas pelo contexto pandêmico. Foi então que essas estratégias e a adaptação das Sessões de Mediação de Leitura conseguiram atender ao objetivo de proporcionar a livre expressão no contexto das salas de aula mesmo no formato de ensino remoto.

Por meio desses recursos foi possível valorizar o pensamento das crianças e suas expressões quando elas vivenciavam o texto, compartilhando com a turma o que lhes

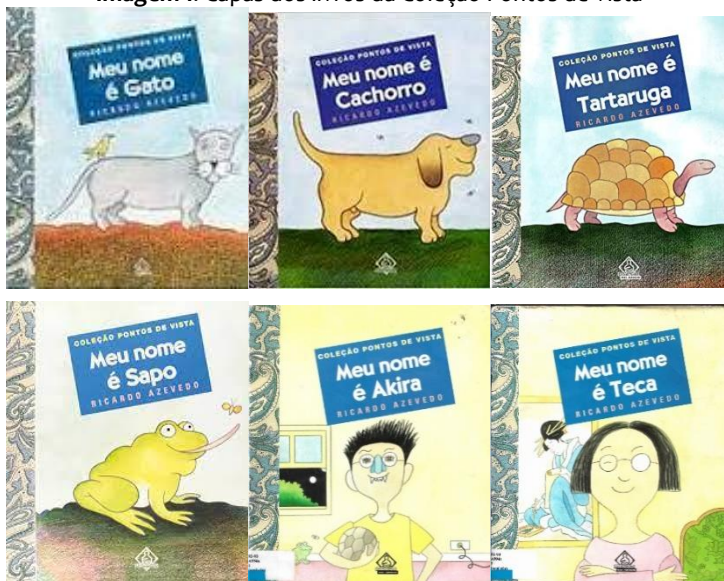
vinham à mente, quais eram as suas conexões, suas emoções, suas relações e percepções, que são únicas, sobre o que os livros apresentavam para elas. Não se constituiu um trabalho informativo e objetivo, ao contrário, se definiu num trabalho formativo permeado pelas marcas da subjetividade, da interpretação de todos os sujeitos envolvidos.

Com base nessas premissas, foi planejado um trabalho colaborativo em que as crianças foram estabelecendo diálogos com diferentes obras, diferentes autores e ilustradores e com os próprios colegas da turma tecendo uma compreensão de forma singular e a expressando oralmente por meio das estratégias: Ativação do Conhecimento Prévio, Conexões (Conexão Texto-Leitor; Conexão Texto-Texto; Conexão Texto-Mundo); Visualização; Inferência; Perguntas ao Texto; Sumarização e Síntese. (Souza, 2019).

No trabalho com os textos literários as crianças possuem a oportunidade não apenas de interagir com as obras, mas também observar estilos e formas de escrever e de ilustrar de autores e ilustradores específicos criando afinidades com determinados autores e seus estilos.

O ateliê de texto autobiográfico teve como princípio motor a discussão sobre uma coleção literária específica com a qual as crianças se identificaram de forma marcante. A intenção era realizar a leitura e discussão, apenas das obras *Meu nome é cachorro* e *Meu nome é gato* para demonstrar os pontos de vistas diferentes de apenas dois dos personagens retratos nas obras construídas na Coleção Pontos de Vista por Ricardo de Azevedo. No entanto, assim como as crianças das turmas dos 2^{os} anos, as crianças dos 3^{os} apresentaram grande interesse e solicitaram conhecer todas as obras da coleção ilustradas a seguir.

Imagem 1: Capas dos livros da Coleção Pontos de Vista



Fonte: Coleção Pontos de vista de Ricardo de Azevedo, Editora Ediouro, 1999.

Mediante esse fato o planejamento docente foi reelaborado de acordo com a necessidade apresentada pelas crianças. No decorrer do trabalho com todas as obras, foram sendo oportunizadas as discussões sobre o sentido que cada obra apresentava.

As falas a seguir revelam como as crianças se expressaram em relação aos textos lidos. A título de amostra foi selecionado um diálogo que se deu entre a professora e uma criança de 2º ano.

V.: Professora eu gostei demais do Akira por isso escolhi ele. Mas quando eu fui desenhar eu abri a história para ler de novo eu li junto com a minha avó. Ela disse que eu não deveria escolher aquela porque o menino fala palavrão. Ele diz que é uma injustiça desgramada ele fazer tudo e a irmã dele não fazer nada. E que isso é muito feio e ele é mal-educado.

P: Mas e você V.? O que você acha dele? O que te chamou a atenção nele para você ter escolhido ele?

V.: Ah, eu escolhi ele porque eu achei ele muito engraçado as coisas que ele faz de inventar personagens no banheiro escondido de todo mundo, de fazer gravações para espantar ladrões. Eu gostei muito dele.

As expressões das crianças sobre as obras tanto nos momentos de socialização de suas produções como nas conversas literárias no momento do trabalho com a obra evidenciam não apenas a singular interpretação que cada uma faz da obra, mas especialmente como a literatura permite com que os sujeitos se identifiquem com os personagens e/ou as situações de suas próprias vidas. A título de exemplo seguem duas falas. A primeira se refere a uma fala de uma criança de 2º ano no contexto do trabalho com a obra *Meu nome é Teca*.

Aluna M. J.: Nossa! A minha história é muito parecida com a da Teca e do irmão dela! Aqui em casa é igualzinho acontece com os dois. Sempre a minha mãe fica do lado do meu irmão e defende ele achando que ele é um coitadinho e o meu pai fica sempre do meu lado.

A segunda, que se segue, se refere a fala de várias crianças de uma turma de 3º ano no contexto do trabalho com a obra *Meu nome é gato* em que o envolvimento foi tão intenso no processo de defesa dos pontos de vistas delas que uma das crianças se expressa chorando.

P: E aí gente? O que vocês acharam dessa história? Qual seria a síntese dela?

J.V.: Essa história fala de um gato que se aproveita de todo mundo. Tem muitas casas, fica comendo de graça na casa de todo mundo e ainda fala mal de todos os bichos e humanos.

P.L.: Eu também acho que esse gato é um safado porque ele falou que a tartaruga estava mentindo que ele tinha 7 namoradas, mas na verdade ele tinha 3. Como se isso fosse certo!

H.: EU queria dizer que vocês estão todos falando mal do gato, mas o gato não é mal assim como vocês estão pensando não! O gato tem sim muitas casas e sai namorando e fazendo filho para tudo quanto é lado mesmo, mas isso é da raça dele. Não é maldade não! (fala emocionado querendo chorar).

J. L.: Você só tá falando isso H. porque você tem gato aí na sua casa, mas ele é sem vergonha sim.

H.: Mas vocês viram o que o menino fez com ele? O menino jogou ele pela janela! Tá certo que o gato é bem diferente do cachorro não é brincalhão, é um pouco enjoado e custoso, o meu até destruiu a minha maquete que eu fiz, mas mesmo assim eu amo eles. Eu não odeio eles! (fala chorando).

As falas das crianças nos permitem confirmar a potência que a literatura nos oferece para suscitar discussões e reflexões sobre os aspectos cotidianos da vida.

De acordo com Arena (1010, p.33),

A formação humana, alinhavada pelas relações histórico-culturais, encontra na literatura, sobretudo na infantil, uma das mais ricas manifestações culturais, pelas quais a criança-aluno cria, recria e se apropria da cultura humana, com imaginação e razão indissociadas. As vozes do outro cultural e histórico, presentes na literatura infantil, ampliam e transcendem a experiência do pequeno leitor [...]

Assim, pontuada a relevância acerca da relação entre leitor e literatura que possibilita às crianças não apenas o aprendizado do sentido expresso na palavra bem como as diferentes e inúmeras relações com a vida, é possível e urgente propiciar a construção de enunciados escritos construídos dialogicamente e de forma singular na relação

dos seus próprios conhecimentos com os conhecimentos dos outros, materializados nas obras literárias.

Ainda no contexto de finalização das leituras e discussões de todas as obras da coleção, foi proposto às crianças que fizessem um texto autobiográfico intitulado: *Meu nome é...* contando um pouco de suas próprias vidas.

Para exemplificar para as crianças sobre o conteúdo do texto a ser produzido foi feito em Power-Point e projetado o texto autobiográfico da professora juntamente com a montagem da capa utilizando a sua foto e tendo como base a capa ilustrada por Ricardo de Azevedo das duas obras da coleção que se referem aos humanos: *Meu nome é Akira* e *Meu nome é Teca*.

Imagem 2 e 3: 1º e 2º slides projetados em aula - a proposta do ateliê de autobiografias



Tarefa de casa/Atividade assíncrona

Vamos fazer um texto autobiográfico inspirado nas obras de Ricardo de Azevedo?

O texto autobiográfico tem como característica a narração da história da própria vida. A palavra autobiografia é composta por três termos: auto (que se refere a si mesmo), bio (vida) e grafia (escrita).


Além de escrever sobre a sua vida com a própria visão e opinião sobre a sua história você irá escolher uma foto que goste muito e enviar pela plataforma para fazermos a capa do seu texto e socializar na próxima aula.

Meu nome é Cachorro
Meu nome é Gato
Meu nome é Tartaruga
Meu nome é Sapo



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Imagem 4: 3º slide – autobiografia da professora



Meu nome é Márcia

Meu nome é Márcia, sou professora desde os meus 15 anos e atualmente trabalho na área de Alfabetização da escola XXXXXXX. Este ano estou dando aulas de Brinquedoteca para os 1ºs anos e de Literatura para os 2ºs e 3ºs anos. Tem sido uma experiência maravilhosa me relacionar tão intensamente com os livros e com as crianças.

Moro com meu esposo, o Maurício, e com os meus dois filhos: o Lucas e o Gabriel e com o nosso cachorro que se chama Bob. Com a pandemia nós quatro passamos a estudar e trabalhar dentro da nossa casa. Por isso tivemos que dividir as tarefas, fazer uma escala de quem faz almoço em cada dia da semana, para que todos pudessem continuar com as atividades sem sobrecarregar ninguém.

Além da minha família aqui de casa eu tenho meus pais que moram num apartamento na rua de baixo da minha casa. Meu pai se chama Aristides e minha mãe Maria de Fátima.

Os dois já são idosos, minha mãe tem 80 anos e meu pai tem 83 anos.

Umas três vezes na semana, depois que eu termino de dar aula eu vou no apartamento e faço uma caminhada com eles, de máscara, em volta da pracinha, para que eles possam exercitar um pouco o corpo.

O que eu mais gosto de fazer, além de dar aulas e me exercitar é conhecer coisas novas seja viajando, lendo um bom livro ou assistindo a um bom filme.

Essa sou eu.

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Foi solicitado que as crianças enviassem pela plataforma TEAms juntamente com o texto uma foto que

elas gostassem muito para realizar o mesmo processo de montagem da capa do texto de cada criança.

O envio dos textos foram todos realizados pela plataforma digital TEAMs, sendo que os textos escritos manualmente eram enviados no formato de foto e os textos digitados eram inseridos na plataforma em arquivo de Word. À medida que as crianças iam enviando os textos, eles eram copiados, no caso dos já digitados, ou ainda eram digitados, no caso dos escritos manualmente, na plataforma Canva.

À medida que os textos iam sendo produzidos, eram projetados na aula on-line e era realizada a leitura ora pela própria criança, ora pela professora, quando solicitada. Durante a aula, era feita a projeção de tela pela professora para que as alterações que surgissem fossem feitas e salvas em tempo real juntamente com cada turma, já na plataforma Canva.

Após a leitura do texto, as demais crianças da turma podiam sugerir alterações que poderiam ou não serem acatadas pelo autor/a do texto. As sugestões do grupo com relação ao melhoramento dos textos aconteciam tanto para os aspectos técnicos, de convenções ortográficas e gramaticais como também para os aspectos do conteúdo expresso por meio da escrita.

Apresento um texto no qual foram realizadas além das alterações na parte gramatical também, de forma significativa, mudanças na essência do texto por meio de indicações realizadas coletivamente. A partir dessas sugestões o texto foi modificado de tal forma que uma parte foi suprimida e outra acrescentada, porque os apontamentos tanto da professora como dos colegas foram sendo refletidos pelo autor e modificado por ele com o auxílio do grupo.

Imagem 5: Primeira versão da autobiografia do aluno X do 3º ano X

O meu nome e XXXX e tenho 8 anos e gosto de jogar roblox e brawl stars gosto de brincar de picktio, pega-pega, esconde-esconde, pique-fruta, pique-gelo, também gosto de assistir tv tenho dois cachorros os 2 se chamam biscoito e Lili. Eu tenho um amigo chamado XXXX, eu e eles somos muito amigos mas ele tem 2 amigos o XXXX que é o mais forte do condomínio aqui, o XXXX me odeia, o XXXX zomba de mim, fica me irritando mas o XXXX ainda é muito doido e chato tem 2 parquinhos. O parquinho 2 e o parque 1 eu vou achar no parquinho porque lá tem escorregador, balanço, gira-gira e trepa-trepa e gangorra, é muito bom brincar no parquinho pois só tem um balanço, gangorra e trepa-trepa por isso que eu gosto mais do parquinho 1. Eu também tenho uma bicicleta que eu amo andar nela porque eu ia ficando muito com a bicicleta ela no tamanho de adulto ela é muito boa de andar. Fim

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Como pode-se observar, o texto construído individualmente pelo aluno X, apresentava aspectos e sentimentos pessoais sobre situações vivenciadas que o deixaram triste, angustiado. A professora perguntou se ele queria manter o texto como estava ou se ele gostaria de mudar alguma parte. Ele então respondeu que não sabia. Ela então perguntou se alguém da turma gostaria de sugerir alguma mudança. Então surgiram as seguintes sugestões no contexto do diálogo que se segue:

H.: X. eu acho que você poderia falar mais das coisas que você gosta e que faz você se sentir bem ao invés de falar desses meninos que te odeiam.

P: É uma possibilidade. Esses meninos chatearam tanto você X. que talvez não valesse a pena manter eles aqui no seu texto que fala de você e da sua vida. Mas o texto é seu e só

você poderá alterá-lo. Não vamos fazer nenhuma alteração que você não concorde. O que você pensa sobre isso X.?

T.: É, pensando bem acho que vou tirar essa parte que fala desses meninos mesmo, eles são muito chatos.

F.: Eu concordo com a H. e acho também que você podia colocar com quem você mora X. Se é com seus pais, se você tem irmãos. Porque aí quem ler vai conhecer também a sua família.

A. J.: É mesmo X.! É muito melhor você falar das pessoas que moram na sua casa do que falar desses seus colegas que na verdade não são seus colegas!

Foi feita novamente a leitura do texto tanto para as mudanças mais técnicas como a pontuação, escritas de expressões, concordâncias como para a localização exata da parte que o aluno iria suprimir e em que momento ele iria acrescentar as informações sugeridas pelos colegas e professora. Após as mudanças a versão final do texto se apresentou da forma que se segue.

Imagem 6: Versão final da autobiografia do aluno X do 3º ano X

O meu nome é XXXX tenho 8 anos e gosto de jogar roblox e brawl stars. Gosto de brincar de picktio, pega-pega, esconde-esconde, pique-fruta, pique-gelo, também gosto de assistir TV. Tenho dois cachorros, os dois se chamam Biscoito e Lili. Eu tenho um amigo chamado XXXX, eu e eles somos muito amigos. Moro com o meu pai, XXXX e minha mãe, XXXX. Aqui no condomínio tem 2 parquinhos. O parquinho 2 e o parque 1. Eu gosto mais do parquinho 1 porque lá tem escorregador, balanço, gira-gira, trepa-trepa e gangorra e é muito bom brincar nesse parquinho. O parquinho 2 só tem um balanço, uma gangorra e um trepa-trepa por isso que eu gosto mais do parquinho 1. Eu também tenho uma bicicleta que eu amo andar nela. Essa bicicleta é no tamanho de adulto e ela é muito boa de andar. Fim.

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

O processo de melhoramento de texto desenvolvido coletivamente com o texto do aluno X. revela modificações essenciais no resultado da produção da criança em que não apenas ela, mas toda a turma teve a oportunidade de refletir sobre o objetivo do texto, o seu conteúdo, a sua essência, enfim a escrita significativa sobre a própria vida. No momento da escrita certamente para o aluno fazia sentido relatar a situação que havia vivenciado. No entanto, no momento da leitura para os colegas e as sugestões deles à criança muda sua percepção sobre o próprio texto percebendo que ele poderia contemplar informações que no momento da escrita não foram pensadas. Processo esse que oportuniza uma linguagem e a sua materialização em movimento, que se dá de forma viva nas relações sociais como construção histórica e cultural, sendo atualizada pelos sujeitos na interação com o outro e proporcionando que os mesmos, por meio de seus usos, se renovem, se reconstruam e se transformem a todo instante.

Em termos bakhtinianos o *outro* também cumpre a função de mediar, inferir e potencializar a capacidade de aprendizagem, de pensamento e de livre expressão do sujeito, possibilitando-lhe avanços dos mais diferentes aspectos do desenvolvimento e, particularmente, da linguagem e do pensamento.

Quanto às sugestões referentes aos aspectos técnicos de convenções ortográficas e gramaticais aconteceram na maioria dos textos e à medida em que em um texto era feita a modificação, a outra criança que tinha escrito da mesma forma já pedia para que no dela o termo também fosse alterado.

Um dos termos que apareceu com bastante frequência nos textos, em detrimento do contexto experienciado pelas crianças, foi o referente à doença Covid-19. Em uma turma de 3º ano a primeira vez que esse termo apareceu, a criança/autora do texto havia escrito

apenas COVID, para se referir à doença. Após a leitura uma outra criança sugere:

C.: Por que você não coloca Covid e o tracinho e o número 19? Porque o certo é Covid-19, não é?

P. L.: É mesmo! Eu esqueci o 19!

P: Podemos então acrescentar P.L.? Você quer que acrescenta?

P. L.: Sim.

Após a leitura e as sugestões nesse texto, todos os demais que apresentaram o mesmo termo assim que a criança terminava a leitura ela já anunciava que também havia se esquecido de colocar o número e pedia para alterar esse termo acrescentando a parte que faltava.

Vários outros termos também surgiram provocando dúvidas e conflitos muito positivos que resultaram em discussões coletivas muito frutíferas. Dentre eles alguns nomes de ferramentas e plataformas digitais e termos relacionados às atuais tecnologias digitais e especialmente jogos eletrônicos como: minecraft, roblox, brawl stars, fortnite e yokalaylee. Muitos termos apesar de escritos corretamente ao serem lidos surgiam dúvidas sobre se eram escritos juntos ou separados, tais como o on-line, Youtube dentre outros. Um termo que provocou conflito na maioria das turmas, especialmente nas de 3º ano, foi a escrita da palavra TikTok. O fato da palavra apresentar uma letra maiúscula no meio, o que foge das convenções na língua portuguesa, causou grande conflito de forma que a maioria das crianças que debatia dizia ser a escrita separada.

Quando surgiam conflitos especificamente sobre a forma convencional de se escrever, ou seja, decorrentes de dúvidas ortográficas, da mesma forma era feita a projeção de tela e realizada uma pesquisa numa plataforma de busca (Google e Wikipédia) a fim de que toda a turma tivesse acesso

ao conteúdo pesquisado, o que se considerou também como um ganho qualitativo. No caso do termo TikTok, apesar de a maioria utilizar o aplicativo, grande parte das crianças se mostrou surpresa ao saber que a origem dessa palavra vem da onomatopeia tique-taque que transcreve o som feito pelos relógios e que é usado também para marcar ações em um espaço de tempo e que é justamente por isso que é usado para postagens de clipes curtos.

Ao final das produções nos ateliês das três turmas de cada ano os textos foram compilados em um único material referente ao ano de ensino. Dessa forma, tanto os textos das três turmas de 2º ano como os das três turmas de 3º ano foram publicizados ao final do ano letivo para a comunidade escolar com os títulos: *Meu nome é... 2ºs anos* e *Meu nome é... 3ºs anos*, ilustradas a seguir.

Imagem 7: Capas dos e-books publicizados na Plataforma TEAms no dia 02/12/2021



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Por meio do processo de melhoramento de textos realizado coletivamente alguns aspectos se destacaram tanto nas turmas de 2º como nas de 3º ano. O primeiro a ser destacado é acerca das correções ortográficas e gramaticais. Praticamente todos os textos sofreram mudanças no uso de letras maiúsculas para substantivos próprios, na grafia convencional de palavras, no uso dos caracteres do sistema de escrita (sinais de acentuação, de pontuação, espaços em branco), nas concordâncias, dentre outros.

O segundo aspecto que chamou a atenção em vários textos foi o uso de expressões próprias da linguagem digital contemporânea utilizada de maneira recorrentemente nas redes sociais e nas mensagens de WhatsApp tais como abreviações e repetições de letras para expressar emoções como Kkkk.

O terceiro aspecto, que chama mais a atenção e se alinha com os pressupostos freinetianos, foi o uso da escrita com o objetivo de expressar livremente os pensamentos, sentimentos, percepções, angústias, sonhos, tristezas e alegrias. Grande parte dos textos majoritariamente em todas as turmas expressaram o vivido pelos sujeitos no contexto pandêmico.

Imagem 8: 1º exemplo de trabalho com melhoramento de textos da estudante no 3º ano X

Meu nome é XXXX. Tenho 6 irmãos e moro no apartamento com o meu papai, com a mamãe e com a minha cachorrinha chamada Mel. Vou para a escola virtualmente, fui pra XXXX na pandemia, por isso não conheço ninguém pessoalmente. Posso brincar com minhas amiguinhas do condomínio que são a XXXX, XXXX, XXXX e a XXXX. Jogo online, e faço chamada de vídeo com meus sobrinhos. Tenho 3 sobrinhos da mesma irmã.

Tenho 8 anos e faço aniversário dia 24 de novembro. Faço tik tok tenho 16 seguidores. Gosto muito de ler e leio várias historinhas, faço muitas aulas divertidas, mas estou louca para conhecer a escola, meus colegas e os professores. Espero que a pandemia acabe logo, que todos tome a vacina para que possamos nos encontrar.

Meu nome é XXXX. Tenho 6 irmãos e moro no apartamento com o meu papai, com a mamãe e com a minha cachorrinha chamada Mel. Vou para a escola virtualmente. Fui para a XXXX na pandemia, por isso não conheço ninguém pessoalmente. Posso brincar com minhas amiguinhas do condomínio que são a XXXX, XXXX, XXXX e a XXXX. Jogo on-line e faço chamada de vídeo com meus sobrinhos. Tenho 3 sobrinhos da mesma irmã.

Tenho 8 anos e faço aniversário dia 24 de novembro. Faço TikTok tenho 16 seguidores. Gosto muito de ler e leio várias historinhas, faço muitas aulas divertidas, mas estou louca para conhecer a escola, meus colegas e os professores. Espero que a pandemia acabe logo, que todos tomem a vacina para que possamos nos encontrar.

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Imagem 9: 2º exemplo de trabalho com melhoramento de textos
no 2º ano X

Meu nome é XXXX.

Meu nome é XXXX, tenho 8 anos, sou morena dos cabelos cacheados sou estudante da escola XXXX e comecei com 4 anos, me acho muito bonita quando me arrumo, e gosto muito de desenhar e pintar, sou muito inteligente, adoro fazer novas amizades, já fiz aula de balé e de ginástica artística e hoje faço de flauta online, quando acaba as aulas ou quando tenho oportunidade gosto de jogar com meus amigos, gosto de brincar e essa é minha vida. e gosto de fazer vídeos e gosto muito de ler livros. Tenho um irmão, ele tem 19 anos ele é muito sapeco fica me irritando mesmo assim gosto muito dele, e meu pai irritando minha mãe nossa kkk, gosto muito de conversar com minha mãe ela é muito bonita igual a mim e inteligente gosto quando minha mãe solta o cabelo eu acho muito chique, tenho uma calopsita muito bonita ela é muitíssimo fofa, ai ai ai... lembro da comida da vovó que é muito boa, já faz muito tempo que não vou lá comer aquelas coisinhas que ela faz hummm, essa sou eu.

Meu nome é XXXX, tenho 8 anos. Sou morena dos cabelos cacheados, sou estudante da escola XXXX e comecei com 4 anos. Me acho muito bonita quando me arrumo e gosto muito de desenhar e pintar, sou muito inteligente, adoro fazer novas amizades. Já fiz aula de ballet e de ginástica artística e hoje faço aula de flauta online. Quando acaba as aulas ou quando tenho oportunidade gosto de jogar com meus amigos, gosto de brincar, gosto de fazer vídeos e gosto muito de ler livros e essa é minha vida. Tenho um irmão, ele tem 19 anos e ele é muito sapeca, fica me irritando, mesmo assim gosto muito dele, e meu pai irrita minha mãe! Nossa kkk!!! Gosto muito de conversar com minha mãe, ela é muito bonita igual a mim e inteligente, gosto quando minha mãe solta o cabelo, eu acho muito chique. Eu tenho uma calopsita muito bonita ela é muitíssimo fofa, ai, ai, ai, ai... As vezes, lembro da comida da vovó que é muito boa. Já faz muito tempo que não vou lá comer aquelas coisinhas que ela faz. Hummm!!!
Essa sou eu.

Meu nome é XXXX, tenho 09 anos estudo no XXXX desde os meus 4 para 05 anos de idade. Comecei no 1º período e hoje estou no 3º ano X turno tarde. Desde o começo da pandemia estamos em aulas online com a certeza de que voltará as aulas dentro da sala de aulas em breve.

Moro com minha mãe, meu pai e minha irmã de 02 aninhos. Mamãe e Papai trabalham fora o dia todo e nós ficamos na babá e na creche todos os dias.

Em casa nós temos um cachorrinho chamado Buiquim ele já está conosco 11 anos e está ficando velhinho, mas estamos cuidando dele com muito carinho pois é nosso amigo de casa.

Como eu já tenho 09 anos eu ajudo em casa com algumas tarefas que posso fazer, lavo os banheiros pra mamãe, lavo as louças na pia, olho minha irmãzinha, faço meu estudo online sozinho. Nas tarefas da escola tenho a ajuda da minha mamãe que faz todo esforço pra fazermos e entregarmos tudo.

Na minha cidade mora todos da minha família, vovós, vovós e tios, padrinhos, madrinhas. Graças a deus todos bem com muita saúde.

Eu adoro brincar na rua de bola, tenho colegas perto da minha casa e assim que posso eu vou jogar bola com eles tanto na rua como na bracinha no campinho que fizemos lá.

Gosto muito de estudar no XXXX dos meus amigos que tenho desde meu começo lá na escola. Minha maior surpresa será reencontrar meus amigos no XXXX, meus professores e todos juntos...

UM GRANDE ABRAÇO

Meu nome é XXXX, tenho 09 anos e estudo na XXXX desde os meus 4 para 05 anos de idade. Comecei no 1º período e hoje estou no 3º ano X no turno da tarde. Desde o começo da pandemia estamos em aulas on-line com a certeza de que voltará as aulas dentro das salas de aulas em breve.

Moro com minha mãe, meu pai e minha irmã de 02 aninhos. Mamãe e papai trabalham fora o dia todo e nós ficamos na babá e na creche todos os dias.

Em casa nós temos um cachorrinho chamado Buiquim ele já está conosco há 11 anos e está ficando velhinho, mas estamos cuidando dele com muito carinho pois é nosso amigo de casa.

Como eu já tenho 09 anos eu ajudo em casa com algumas tarefas que posso fazer, lavo os banheiros para a mamãe, lavo as louças na pia, olho minha irmãzinha, faço meu estudo on-line sozinho. Nas tarefas da escola tenho a ajuda da minha mamãe que faz todo esforço para fazermos e entregarmos tudo.

Na minha cidade mora todos da minha família, vovós, vovós, tios, padrinhos e madrinhas. Graças a Deus todos estão bem e com muita saúde.

Eu adoro brincar na rua de bola, tenho colegas perto da minha casa e assim que posso eu vou jogar bola com eles tanto na rua como na pracinha no campinho que fizemos lá.

Gosto muito de estudar na XXXX dos meus amigos que tenho desde meu começo lá na escola. Minha maior surpresa será reencontrar meus amigos na XXXX, meus professores e todos juntos...

UM GRANDE ABRAÇO

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Imagem 10: 3º exemplo de trabalho com melhoramento de textos no 3º ano X

Meu nome é XXXX, me chamam de XX só. Moro em uma casa que tem cor bege, eu gosto muito da minha casa, mas nós vamos nos mudar para outra bem luxuosa, que tem tudo bonito. Eu moro com a minha mãe, minha vó e o meu vô, minha tia XXXX e minha cachorra Violeta. Vamos começar o bate-papo. A minha cachorra Violeta é uma bagunceira, mas muito linda. Hoje a Violeta acabou com o tapete da minha tia, a minha tia ficou tão brava que a Violeta morreu de susto. As vezes, minha cachorra é um maior amorzinho do mundo, mas as vezes minha mãe fica: Violeta você é a melhor cachorrinha do mundo. Até parece que esqueceu de mim. Depois ela ficou nhé-nhé-nhém com a Violeta e a Violeta me morde, ai ela fica nhé-nhé-nhém comigo.

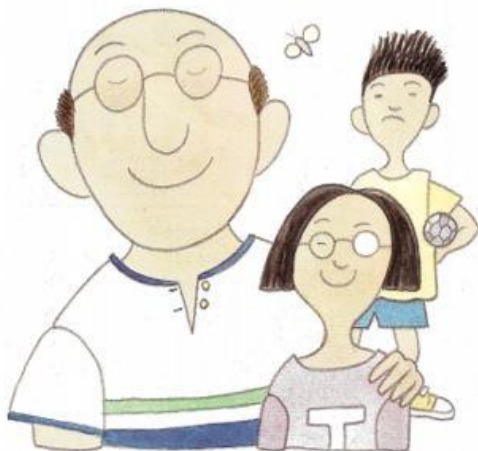
XXXXXX XXXXXXXX XXX XXXXXX.

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

O processo vivenciado, na interlocução com os colegas por meio das obras, permitiu evidenciar não apenas a construção da autobiografia e reestruturação na relação com os outros que resultaram em adequações de termos, supressão de repetições, inserções de sinais e novas palavras, dentre outras mudanças conforme as amostras apresentadas anteriormente, mas também a apropriação da linguagem literária pelas crianças. A seguir a produção de uma estudante de 2º ano exemplifica essa apropriação.

Imagem 11: Texto autobiográfico de uma estudante do 2º ano e página do livro *Meu nome é Akira*

A Teca é a queridinha do papai. Parece uma dondoca cheia de frufufu e **nhenhênêm**. Demora três horas para vestir uma roupa. Demora três horas para pentear o cabelo. Demora três horas para decidir se vai ou não vai. Resultado: aqui em casa quem faz tudo sou eu. Acho a pior injustiça desgramada.



14

Fonte: Arquivo pessoal da autora e página do livro *Meu nome é Akira*.

A leitura de uma obra literária aproxima, de maneira singular, autor e leitor pelo fato de proporcionar uma interlocução entre os elementos presentes nas ideias registradas pelo autor na escrita e entre as ideias emergidas pelo leitor no ato da leitura. Essa aproximação fica evidenciada no uso da expressão “nhenhênêm” que foi apropriada pela estudante no seu texto autobiográfico buscando o mesmo sentido, ou ainda um sentido aproximado, do uso do termo utilizado por Ricardo de Azevedo em sua obra. Essa apropriação reafirma a ideia de

que na relação com a produção de alguém, neste caso, com a do autor Ricardo de Azevedo, a alteridade provocada pelo dialogismo dessa relação permite ao sujeito reelaborar, redefinir e criar suas próprias ideias e concepções que são expressas pela linguagem, aqui no caso a escrita.

Nessa perspectiva fica reafirmada a concepção bakhtiniana de que ler, escrever e falar são diferentes ações históricas e culturais da linguagem nas quais sempre estão envolvidas as manifestações do pensamento humano dialogado com o outro. Bakhtin (2003 p. 402) contribui com esse pensamento ao afirmar:

As influências extratextuais têm um significado particularmente importante nas etapas primárias de evolução do homem. Tais influências estão plasmadas nas palavras (ou em outros signos), e essas palavras são palavras de outras pessoas, antes de tudo palavras da mãe. Depois, essas “palavras alheias” são reelaboradas dialogicamente em “minhas-alheias palavras” com o auxílio de outras “palavras alheias” (não ouvidas anteriormente) e em seguida [nas] minhas palavras (por assim dizer, com a perda das aspas), já de índole criadora.

Em consonância com as afirmações bakhtinianas supracitadas é possível verificar as palavras alheias sendo reelaboradas dialogicamente. A criança se apropriou da expressão “nhenheném” e da ideia materializada nessa palavra retirando naturalmente as aspas e incorporando-a em seu texto autobiográfico para expressar, por meio de sua índole criadora, os seus pensamentos sobre o seu cotidiano.

Esse processo de apropriação vem ainda reafirmar o quão é importante promover relações discursivas entre os leitores iniciantes e os textos literários, pois eles oferecem uma diversidade enorme de possibilidades de contribuição com a formação leitora e escritora voltada para a vida, assim

como preconizado por Freinet. A observação e a aplicação das técnicas freinetianas nos possibilita evidenciar que nas relações com os textos escritos o outro é dialogicamente materializado. Contraditoriamente, o que algumas práticas atualmente priorizam oferecer para as crianças não são relações dialógicas com textos de qualidade, mas sim materiais prontos que visam o treino e a memorização de textos totalmente esvaziados de sentido.

A respeito dos materiais oferecidos nas escolas tradicionais Élise Freinet (1979, p. 37) afirma que “[...] são manuais; não respondem à necessidade de expressão das crianças e são baseados na explicação de imagens mais do que na atividade infantil – se justapõem à vida da criança em lugar de ampliá-la e elevá-la”.

Apesar de ter sido expressa em 1979 a afirmação da autora, infelizmente, se encontra pertinente para os dias atuais. A maioria das escolas não se preocupa em construir propostas que motivarão as crianças a lerem e nem a escreverem para a vida e muito menos que as permitirão ter autonomia sobre o seu processo de aprendizagem contribuindo com o educador a pensar diferentes formas de ensinar.

De acordo com os pressupostos freinetianos a escola deveria ser um espaço privilegiado de estímulo às necessidades e interesses das crianças para a cultura escrita. E nesse sentido considera-se que a literatura se configura como uma verdadeira aliada. Sobre o movimento de apropriação da cultura humana pela criança, com o estatuto de aluno, por meio das obras literárias, Arena (2010, p.15) esclarece

[...] a pequena criança-aluna-leitora posiciona-se como o outro no diálogo, no movimento de apropriação cultural e, por essa razão, aprende e apreende o modo de atribuição de sentido em sua relação com o gênero literário e, ao

posicionar-se, atende à incompletude dos enunciados e a eles responde em atitude própria de um ser outro em relação dialógica. [...] Os aspectos histórico-culturais necessários à formação humana afloram das relações entre os traços culturais tanto do gênero literário infantil, quanto do leitor em formação.

Em consonância com o pensamento do autor sobre a existência das trocas culturais, tão frutíferas, entre a obra e seu leitor é que se entende que o movimento de apropriação da cultura, por meio da leitura de obras literárias, possibilita às crianças se apropriarem de enunciados construídos dialogicamente e de forma singular na relação dos seus próprios conhecimentos com os conhecimentos dos outros, materializados nas obras escritas.

Dessa forma, ao trabalhar com os textos literários o educador promoverá a formação do leitor literário e oportunizará a livre expressão por meio da escrita de acordo com as necessidades e os interesses das crianças.

Conclusão

As produções singulares desses sujeitos históricos materializados na coletânea de autobiografias foram construídas num processo colaborativo e experimental sobre a vida dos sujeitos e para a vida deles no âmbito individual e coletivo. Além da vida imediata do grupo que cada um foi se conhecendo eles ainda terão a lembrança para o futuro nas produções eternizadas por meio da escrita.

Por meio das produções, desenvolvidas no ateliê de escrita autobiográfica foram construídos enunciados carregados de valor social e emocional que emergem do interior dos sujeitos a partir de seus pensamentos e não de fora deles. Ao se pronunciar sobre a função do texto escrito Freinet (1977, p. 103) nos auxilia na reflexão:

O texto manuscrito entregue à própria sorte não é mais que um rabiscar sem significação intuitiva nem beleza atraente. Só ganha o seu valor pela sua função de instrumento, de intérprete para exprimir um desejo, um pensamento ou uma ordem. Mas ainda é necessário que se sinta a necessidade de se exprimir esse desejo, esse pensamento, essa ordem e que, impotente para os exprimir diretamente ou por intermédio de outros intérpretes mais práticos (a voz, o gesto, a mímica), se sinta necessidade de recorrer a este instrumento.

Esse trabalho demonstrou que somente pela vida e para a vida vale a pena ensinar e aprender e ainda reafirmou a convicção bakhtiniana de que nada, nesta vida, é repetível. Que cada trajetória vivenciada por um educador e seus estudantes é única pois a vida é assim. O irrepetível oferecido pela vida pode ser aproveitado, e muito, pela escola se ela permitir que a vida entre com os sujeitos que a frequenta. Ainda muito se vê as escolas fechando as portas e as janelas impedindo que a vida se manifeste dentro dela. Mas felizmente temos um exemplo de educador que nos ensina com seus escritos e exemplos práticos em como deixar a vida entrar na sala de aula. Um homem bem à frente do seu tempo que talvez nem ele tivesse a dimensão da grande contribuição que deixaria para todos nós educadores que o sucederiam:

Todas estas precauções para prevenir bem os nossos camaradas e também os especialistas que nos lerão que eu estou longe de pretender a erudição gramatical. Posso cometer omissões que mereçam ser detectadas e erros que retificarei com prazer, feliz precisamente se estas linhas conseguirem suscitar mais uma vez entre os nossos camaradas uma proveitosa colaboração. (Freinet, 1977, p. 221)

Seguindo o exemplo de Freinet (1977, p. 221) “a esperança de que [...] a vida há de triunfar da forma morta, como triunfará num dia próximo, a escola, a redação viva e alegre, caminho real que conduz à perfeição gramatical [...] deve permanecer nos educadores que acreditam num mundo melhor”. Os pressupostos freinetianos nos apresentam a certeza hoje de que somente por meio do tateamento experimental, é possível a construção de novas possibilidades e ampliações do contexto extratextual dos sujeitos envolvidos no processo educativo (Abreu, 2019). Essa é a beleza do aprender e do ensinar, pois “a vida é”.

Referências

- ABREU, Márcia M. de O. *A criança e a apropriação da cultura escrita: uma possibilidade de alfabetização discursiva*. 2019. 482 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/25067/1/CriancaApropriacaoCulturaV1.pdf> (link para volume 1) <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/25067/2/CriancaApropriacaoCulturaV2.pdf> (link para volume 2)
- ARENA, Dagoberto B. *A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura*. In: SOUZA, Renata J. de. *Ler e compreender: estratégias de leitura*. São Paulo: FAPESP; Mercado de Letras, 2010. p.13-44.
- AZEVEDO, Ricardo de. *Meu nome é cachorro*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999.
- AZEVEDO, Ricardo de. *Meu nome é gato*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999.
- AZEVEDO, Ricardo de. *Meu nome é tartaruga*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999.
- AZEVEDO, Ricardo de. *Meu nome é sapo*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999.

AZEVEDO, Ricardo de. *Meu nome é Akira*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999.

AZEVEDO, Ricardo de. *Meu nome é Teca*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999.

BAJARD, Éli. *A descoberta da língua escrita*. 1. ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

BAKHTIN, Michael. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

FREINET, Célestin. *O Método Natural I: a aprendizagem da língua*. Trad. de Franco de Souza e Maria Antonieta Guerreiro. Lisboa: Editorial Stampa, 1977.

_____. *A educação do trabalho*. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira – São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *A educação do trabalho*. v.1. Lisboa: Presença. 1969.

FREINET, Élise. *O Itinerário de Célestin Freinet: a livre expressão na pedagogia Freinet*. Tradução de Priscila de Siqueira. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

SOUZA, R. J. *Ler e Ensinar: estratégias de leitura*. 1ª Edição – Tubarão, SC: Copiart, 2019.

ABREU, Márcia M. de O. Conversas literárias sobre o ler e o brincar. In: *Spotify*, 2022. Disponível em: https://open.spotify.com/show/3bMwpQpiYkjrQULEqUuAzX?si=HdBscPVgSKedBnXG3mCocA&dl_branch=1.

Sobre a autora

Márcia Martins de Oliveira Abreu é professora-pesquisadora atuando na área de Alfabetização da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia - ESEBA/UFU. Possui graduação em Pedagogia, Mestrado e Doutorado em Educação, todos pela Universidade Federal de Uberlândia - UFU. Atualmente é líder do GEAE / Grupo de Estudos da Alfabetização da ESEBA/UFU. As principais pesquisas e publicações se referem às seguintes temáticas: Teoria Histórico-Cultural, apropriação da cultura escrita,

literatura infantil, alfabetização na perspectiva discursiva e
Pedagogia Freinet.
E-mail: mmartinsabreu10@gmail.com

ATELIÊS, PLANO INDIVIDUAL DE TRABALHO E AUTOCORREÇÃO

Pollyanna Garcia Geraldo Fecchi

Introdução

Alunos enfileirados, devidamente acomodados em suas carteiras individuais, num grande e contínuo esforço para garantir o máximo silêncio. Silêncio quase que sinfônico, necessário para que seja ouvida a peça-chave daquele cenário: a professora. Todos olham para a professora. Esta, por sua vez, fala, explica, argumenta, expõe, sobre um tablado, físico ou simbólico, que confere a ela o destaque necessário para que possa depositar seu saber naqueles vasos vazios e supostamente sedentos.

Esta cena pode representar uma sala de aula qualquer, se selecionarmos um espaço generoso de tempo entre os séculos XIX e os dias atuais. A escola, durante todos esses séculos, pouco mudou em sua estrutura física. Se regressarmos um pouco mais no tempo, ao século XVI, quando os jesuítas eram as referências em educação no Brasil, encontraremos a tentativa de homogeneização do saber, do comportamento, das crenças e das pessoas, e veremos que tais características existem ainda como heranças, cristalizadas sobre o ser/fazer escola em nossos tempos. Refiro-me, neste início de capítulo, a séculos de um mesmo modelo escolar, centrado no saber do professor, almejando crianças dóceis e obedientes, transferindo conhecimentos que se encontram em instâncias externas, apartadas à criança e que desconsidera os afetos, perpetuando um modelo hierarquizado e autoritário de escola, de ensino, de comportamento escolar.

Em algum momento a professora da nossa cena irá parar e se perguntar: estão mesmo me ouvindo? Está fazendo sentido o que digo?

Este capítulo tem por objetivo refletir sobre as relações de ensino em uma perspectiva pedagógica que nos convida a tais perguntas: a Pedagogia Freinet. Nesta proposta, ouvir os estudantes – seus objetivos, anseios e expectativas - é ato fundamental para a organização do trabalho pedagógico. Os eixos em que tal proposta se ancora, *trabalho, livre expressão, cooperação e autonomia* (Ferreira, 2003), circunscreverão este relato, ajudando-nos a refletir sobre as possibilidades de uma escola outra, pautada em um ensino que serve à vida e que considera os interesses individuais e coletivos das crianças.

Freinet aponta em seus escritos para a necessidade de mudança deste modelo escolástico, que tende a se adaptar “ao sistema econômico, social e político que a domina” (Freinet, 1969, p. 17), sem refletir sobre o real papel das escolas na vida dos sujeitos. Aponta-nos ainda que “a escola que não prepara para a vida, já não serve a vida; e essa é sua definitiva e radical condenação” (Freinet, 1969, p. 19).

A experiência, aqui relatada, foi realizada nos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola pública da rede municipal de Campinas. Esta escola conta com um grupo de professoras que se propõe a estudar e pôr em prática a Pedagogia Freinet, por compartilhar com seu idealizador a concepção de que a escola deva contribuir com o amplo e pleno desenvolvimento dos sujeitos e que o caminho para uma sociedade mais justa passa pela educação.

O capítulo apresenta três instrumentos de trabalho que se complementam: a *organização em ateliês* – prática que possibilita o ensino em uma proposta de respeito à heterogeneidade; o *plano de trabalho* – instrumento que leva os estudantes a refletirem sobre seus processos de aprendizagem e lhe conferem autonomia para agir segundo

sua necessidade; e a *autocorreção* - técnica que dá ao aluno a oportunidade de fazer sua própria correção, ajudando-o a perceber onde e porque errou, autoavaliando-se.

Considerar a diversidade

Célestin Freinet, no livro intitulado *Para uma escola do povo*, nos faz uma importante indagação logo no primeiro capítulo: “Que queremos obter de nossas crianças?” (Freinet, 1969, p. 23). Como professoras, temos diretrizes curriculares a cumprir, prescrições externas a seguir e objetivos para alcançar com a turma, todavia, nesse contexto, são comuns as práticas que priorizam a padronização do ensino, com o uso de materiais e recursos didáticos que atendem especificamente ao *aluno padrão* e que desconsideram a diversidade existente, contemplando apenas um pequeno grupo, e não a turma em sua totalidade. Alunos que poderiam avançar, ficam estagnados, enquanto aqueles que precisariam consolidar certos saberes anteriores, acabam sentindo-se perdidos, desmotivados, e sobre eles recai o insucesso escolar.

Os estudos em psicologia e em educação (Vigotski, 2010 e Wallon, 1967, por exemplo) vêm apontando, desde o início século XX, o quanto o desenvolvimento humano é singular, específico e social. Vigotski (2010, p. 80), por exemplo, define desenvolvimento como:

um complexo processo dialético, caracterizado pela periodicidade, irregularidade no desenvolvimento das diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, entrelaçamento de fatores externos e internos e processos adaptativos.

Esta definição reafirma algo que vemos cotidianamente nas escolas: o desenvolvimento não é um processo linear e

se dá de formas diferenciadas. Em outro texto, ainda sobre o desenvolvimento, o autor aponta:

Novas pesquisas têm mostrado [...] que, onde antes se via um caminho plano, na verdade há uma ruptura; onde parecia existir um movimento bem-sucedido por uma superfície plana, na realidade acontecem saltos. Simplificando, as novas pesquisas indicaram pontos de viragem no desenvolvimento, em que os antigos supunham haver um movimento em linha reta (Vigotski, 2011, p. 866).

Tais estudos nos mostram a singularidade do desenvolvimento. Singularidade constituinte do gênero humano. Porém, com a padronização do ensino, tal característica humana não é atendida, assim como as necessidades específicas dos indivíduos também não o são. É recorrente nos Projetos Políticos Pedagógicos a afirmação de que as escolas precisam ser inclusivas, no amplo sentido do termo, acolhendo a todos, respeitando a diversidade de saberes, garantindo acesso e permanência e possibilitando a formação integral de seus alunos. Conseguimos alcançar tais objetivos, priorizando materiais didáticos únicos e modos de ensinar padronizados? Certamente, não. Ainda assim, continuamos a reproduzir estratégias, técnicas, fazeres, que não contemplam a totalidade dos alunos em sala de aula. Continuamos a subir nos tablados e a priorizar aulas expositivas, que não levam em consideração as crianças individualmente, suas vontades, angústias, escolhas, necessidades.

Cabe observar que as condições de trabalho podem nos levar a tal inclinação. Salas superlotadas, burocracias que roubam boa parte do nosso tempo, excesso de conteúdos obrigatórios que atendem a provas e exames externos, são fatores que nos afetam e, de certo modo, nos levam a fazer certas escolhas que nem sempre

atendem às necessidades reais das crianças. No entanto, o próprio Freinet nos aponta um caminho. Ao mesmo tempo em que encampava lutas por melhores condições de trabalho para os professores e instalações adequadas nas escolas, afirmava: “Cabe-nos a nós a tarefa de demonstrar paradoxalmente o movimento em marcha e provar, pela experiência concludente, a necessidade desta readaptação” (Freinet, 1969, p. 75). Ou seja, lutar pelas melhorias e avanços sem deixar que as dificuldades nos paralitem, nos imobilizem, cavando espaços para que a educação seja significativa para os estudantes e para os professores.

Os instrumentos e sua intencionalidade

Pensando nesta educação significativa, Freinet cunha instrumentos e técnicas que facilitariam a organização escolar. Tendo a experimentação como carro chefe e almejando “fórmulas educativas mais eficientes e mais humanas” (Freinet; Salengros, 1977, p. 17), propõe que a escola não esteja apartada da vida.

Tecnicamente falando, a escola tradicional estava baseada na matéria a ensinar e nos programas que definiam esta matéria, precisando-a e hierarquizando-a. A organização escolar, professores e alunos deviam cingir-se às suas experiências.

A escola do futuro girará à volta da criança membro da comunidade. É a partir das suas necessidades essenciais em função das necessidades da sociedade a que pertence que se concluirá das técnicas manuais e intelectuais a utilizar, da matéria a ensinar, do sistema de aquisição e das modalidades de educação.

Trata-se de uma verdadeira correção pedagógica racional, eficiente e humana, que deve permitir à criança enfrentar,

com o máximo de realização, o seu destino de homem (Freinet, 1969, p. 25).

O autor expõe em seus escritos a preocupação acerca da necessidade de se modernizar a escola. Para ele, essa modernização passaria por uma adaptação, segura e consciente, aos tempos e contextos em que se vive. Em sua época, Freinet revolucionou o sentido da escrita, utilizando a imprensa na sala de aula, com a intenção de publicizar os textos dos alunos e superar a prática da escrita como cumprimento de uma obrigação escolar. Muitas de suas técnicas abarcam esse sentido real da escrita e rompem com a prática da educação passiva, substituindo-a pelos métodos naturais, fundamentados no ensaio experimental. Para Freinet a experimentação era “a via suprema de todas as aquisições” e estaria, portanto, no centro de suas técnicas (Freinet, 1977, p. 31).

Por acreditar também na necessidade de tal transformação, decidimos colocar em prática seus instrumentos, que, hoje, fazem parte de nossa rotina escolar. A prática do texto livre, juntamente com as rodas de leitura, são ricas experiências interclasses, com crianças de idades diferentes compartilhando os textos por elas escritos e ouvindo a opinião e as sugestões dos colegas sobre eles, praticando a livre expressão por meio da escrita, da leitura e da exteriorização de opiniões, sugestões e impressões; as aulas-passeio nos proporcionam temas para diversos projetos, a partir da curiosidade e do interesse das crianças; o jornal de parede, o livro da vida, os ateliês de trabalho, entre outros instrumentos que são por nós utilizados no dia a dia. Temos também um Jornal Escolar, onde textos e trabalhos dos alunos são publicados e entregues a eles e à comunidade.

É importante destacar, no entanto, que o simples uso das técnicas, descolado de uma perspectiva de ensino

emancipatória, não compreende o que Freinet propôs. Seria um utilitarismo apartado do sentido principal: a educação a serviço da vida.

Planos de trabalho, ateliês e autocorreção

Em minha prática docente, os instrumentos freinetianos são utilizados de maneiras e em proporções variadas. A turma é o termômetro para essa organização, pois, na medida em que vamos (con)vivendo e a história da turma vai se constituindo, os instrumentos vão tecendo seus sentidos. Em algumas situações, estes instrumentos podem, inclusive, ser modificados, adequando-se às necessidades e ao contexto. Um exemplo de mudança significativa em um instrumento se deu em 2018, com uma turma de 4ª ano que, em uma situação de Jornal de Parede, propôs o acréscimo de duas possibilidades de entrada para os bolsinhos do Jornal. O instrumento que possuía os bolsinhos costumeiros: *eu critico*, *eu felicito*, *eu proponho* e *eu quero saber*, recebeu, depois de acordado pela turma, as entradas *eu desabafo* e *eu descobri*. Tais acréscimos não se deram por conta do acaso ou por uma criação descolada da realidade: um aluno havia descoberto algo sobre seu irmão que o angustiara e ele teve a necessidade de compartilhar o acontecimento com a turma. Nos bolsinhos do jornal, não encontrou um lugar para aquela angústia, o que o levou a propor tal alteração. A turma acolheu a proposta e se apropriou dos novos bolsinhos, fazendo uso deles quando necessário.

Um instrumento auxiliar nessa dinâmica de organização - dinâmica que se propõe a ouvir e a atentar-se aos objetivos de cada estudante -, é o *Plano de Trabalho*. Com ele, a reflexão sobre o saber e sobre o fazer é constante no cotidiano dos estudantes e dos professores, em movimento dialógico.

Com o plano de trabalho, o aluno torna-se por assim dizer livre no âmbito de certas balizas [...]. Nos limites deste quadro, ele pode avançar segundo o seu ritmo próprio, avaliar o progresso do seu trabalho, apressar-se e descansar em seguida ou entregar-se a outras atividades mais apaixonantes. Adquire nesta atividade, por muito novo que seja, a noção da ordem, do domínio de si, da confiança, do amor pelo trabalho executado que se tornará consciência profissional, do equilíbrio e da paz conquistados, após aturar esforços, graças ao trabalho (Freinet, 1969, p. 61).

As primeiras aulas das segundas-feiras são quase sempre destinadas ao planejamento da semana – que se dá tanto individualmente, quanto coletivamente. Com o Plano de Trabalho em mãos, pronto para ser preenchido, a primeira ação é pensar sobre a meta semanal. Nesta ação, os estudantes refletem sobre o que precisam aprender, quais estão sendo suas dificuldades, onde precisam melhorar, quais atividades favorecerão seu avanço e desenvolvimento. À primeira vista, esta pode parecer uma ação complexa e difícil de ser concretizada, no entanto, a dificuldade vai se diluindo na construção da prática, e, paulatinamente, o instrumento vai sendo ajustado e se tornando parte do planejamento da turma, que é “resultante de uma organização metódica da atividade individual no âmbito da complexa vida da classe” (Freinet, 1969, p. 61), sempre mediada pela professora.

Inicialmente, as metas mais comuns entre os estudantes são algo como: passar de ano, ter uma boa vida, ter um bom emprego... metas importantes, sem dúvidas, mas que precisam de bem mais que uma semana para serem concretizadas. E essa é a conversa que temos com eles, indicando que, para concluir tais metas grandes de vida, é importante que pequenos passos diários sejam dados rumo a tais objetivos. Com a mediação da

professora, os estudantes vão entendendo a importância de pensar para si metas possíveis de serem realizadas no período de uma semana e que os ajudem em seu desenvolvimento escolar.

Com as metas registradas, passamos ao âmbito mais coletivo do planejamento semanal. É o momento de cotejar o currículo prescrito com os interesses da turma, pois, nesta perspectiva pedagógica, “ao educador já não caberá mandar em tudo, a todo o momento, usando da sua autoridade. É em colaboração com as crianças que ele estabelecerá os planos de trabalho” (Freinet, 1969, p. 60).

Ouvindo cada estudante, planejamos juntos as opções de ateliês que serão oferecidas naquela semana, considerando as metas individuais e, também, o currículo a ser cumprido. Mais uma vez, os estudantes participam do planejamento e são ouvidos e considerados. Se vários alunos constatam que precisam melhorar na multiplicação, por exemplo, combinamos um ateliê de matemática que atenda a essa necessidade específica; se o uso de sinais de pontuação é uma necessidade apontada pelo grupo, atenderemos à essa necessidade em um dos grupos; caso a professora queira contemplar algo que conste em seu planejamento curricular, cabe conversar sobre essa necessidade com os alunos e sugerir um ateliê.

A definição dos grupos de trabalho é negociada com a turma e depende das necessidades e objetivos individuais e coletivos. Em nossa experiência, alguns ateliês costumam ser mais frequentes, quase que fixos: o de leitura, o de produção de textos livres e o de pesquisas livres, por atenderem a objetivos múltiplos. Para que essa organização aconteça de maneira produtiva, é importante que a professora disponibilize os materiais necessários aos diversos ateliês e ajude os alunos na organização de cada grupo de trabalho, porém, contando sempre com a

cooperação do próprio grupo, que pode se auto-organizar, propor estratégias, confeccionar e sugerir materiais.

Falaremos sobre algumas especificidades do trabalho em ateliês mais adiante, pois, neste momento, se faz necessário destacar, ainda sobre o Plano de Trabalho, a forma diária de organização e a autogestão das crianças sobre sua aprendizagem.

Figura 1: Modelo de Plano de Trabalho

Nome: _____ TURMA _____

PLANO DE TRABALHO SEMANAL

DE _____ A _____ DE _____

ATELIÊS						
SEGUNDA-FEIRA						
TERÇA-FEIRA						
QUARTA-FEIRA						
QUINTA-FEIRA						
SEXTA-FEIRA						

MINHA META: _____

AVALIAÇÃO DA SEMANA:

ALUNO(A)	PROFESSORA	PAIS/RESPONSÁVEIS

Fonte: Arquivo da autora.

No modelo de Plano exposto acima, vemos espaços a serem preenchidos com os ateliês combinados pelo grupo e um espaço para sinalizar quais foram os trabalhos

executados em cada dia da semana. Essa anotação é importante, pois ajuda os estudantes a registrarem o trabalho desenvolvido e também ajuda a professora a observar os avanços e a organizar um trabalho voltado às necessidades específicas.

Outro elemento importantíssimo a ser observado é o caráter avaliativo. O Plano possui três campos para preenchimento semanal, destinados à avaliação por parte do próprio aluno, da professora e dos pais/responsáveis. Na sexta-feira, cada segmento preenche os campos com reflexões sobre o trabalho desenvolvido durante a semana, o que leva a uma verdadeira avaliação processual, contando com a participação ativa dos familiares na vida escolar e favorecendo a reflexão sobre o próprio aprendizado, na autoavaliação. Esta proposta ajuda também a professora a se organizar diante das necessidades específicas de aprendizagem.

As imagens, abaixo, de arquivos de uma professora desta mesma escola, em um terceiro ano de 2017, nos mostram como se dá esse processo de avaliação:

Figura 2: Recorte de Plano de Trabalho preenchido, com destaque às avaliações semanais

AVALIAÇÃO DA SEMANA:		
ALUNO:	PROFESSORA:	PAIS:
EU APRENDI A LETRA CURSIVA. EU NÃO ATINGI A MINHA META.	Emmily, legal mesmo estudar a tabuada :)	Fora da tabuada mesmo que tá falar acho que tá um pouco difícil em matemática.
META: <u>APRENDER OUTRAS COISAS COMO A TABUADA.</u>	DATA: 10/08/17	

Fonte: Arquivo da professora Cinthia.

Percebemos pelo registro da aluna que, mesmo não atingindo sua meta, que era “aprender outras coisas como a tabuada”, ela aponta para uma nova aprendizagem – a letra

cursiva. Refletir sobre o que aprendeu e o que ainda não, proporciona à aluna autonomia e tomada de consciência sobre sua aprendizagem. A professora, medeia essa caminhada, orientando que a aprendizagem acontecerá no futuro e a família acompanha ativamente o processo.

Vejamos mais um exemplo:

Figura 3: Recorte de Plano de Trabalho preenchido, com destaque às avaliações semanais

MINHA META: EU PRECISO MELHORAR NA LETRA DE MÃO.

AValiação DA SEMANA:

ALUNO(A)	PROFESSORA	PAIS/RESPONSÁVEIS
<p>EU JA ATINGIA MINHA META ESTOU MUITO BOA NA LETRA DE MÃO MAS FALTA O DINHEIRINHO PRECISO MELHORAR, MUITO. ↓</p> <p>♥♥♥♥♥</p>	<p>Continue se esforçando que logo você conseguiu!</p> <p><i>Cinthia</i></p>	<p>Vamos Pegar no Pé pra poder melhorar mais, mais</p> <p>manda getlink!</p> <p><u>BRUNA</u> ♥</p>

Fonte: Arquivo da professora Cinthia.

Aqui, vemos a consideração da aluna sobre a meta que ela atingiu e o planejamento para um próximo passo, que entende ser necessário dar: percebe e expressa que precisa “melhorar muito” no “dinheirinho” - trabalho com valores monetários, que nessa turma acontecia também por meio de vivências com notas de brinquedo. A família, por sua vez, expressa seu engajamento e ação participativa na vida escolar da criança, enquanto a professora demonstra incentivo e cuidado.

Entendemos que esse processo avaliativo reforça a autonomia dos estudantes e dá ao trabalho um estatuto desalienado de objetivos adjacentes, fortalecendo-o pelos louros do próprio desenvolvimento.

Sobre a organização dos ateliês, já anunciamos que este favorece o ensino e a aprendizagem significativos. Essa forma outra de organizar a sala de aula tira a centralidade do processo da professora, começando pela reorganização das carteiras, unidas em grupos para os ateliês, que funcionarão dentro da sala, estimulando o exercício da autonomia por parte dos alunos. Os grupos são formados a partir da escolha dos estudantes, com foco sobre o que *precisam* aprender e sobre o que *querem* fazer naquele dia. Alguns ateliês, no entanto, possuem número de vagas pré-definido, o que às vezes faz com que os alunos precisem esperar para realizar a atividade em outro momento.

Os grupos se organizam dentro e fora da sala de aula. O espaço da escola é amplamente utilizado: corredores, pátio, arquibancadas... Movimento! Com cada grupo realizando sua tarefa, em seus “canteiros de obras” (Freinet, 1988, p. 84).

Devo confessar que esse foi o último instrumento que me lancei a tatear. Tinha receio de não conseguir “controlar” os alunos se saíssem debaixo das “minhas asas”. Via a movimentação nas outras turmas e pensava que não daria conta. Essa insegurança é citada por Freinet, que bem sabia que não é fácil abandonar velhas práticas:

Adivinhamos a inquietação dos pedagogos: como se fará a vigilância e que farão os alunos de uma aula quando o professor estiver em outra? O problema torna-se efetivamente insolúvel na escola tradicional onde o trabalho é função da vigilância e da autoridade (Freinet, 1969, p. 72).

Temos uma confortável sensação de segurança e garantia de disciplina quando temos todos os estudantes por perto, “onde nossa vista alcança”, mas, com o passar do tempo, percebemos que o que garante a atenção e a dedicação dos alunos é proporcionar que trabalhem em algo que os envolva, que os encante:

quando os alunos se entregam a trabalhos que os interessam profundamente porque respondem às suas necessidades funcionais, a disciplina reduz-se à organização destes trabalhos e exige apenas um mínimo de vigilância que fica a cargo, na maior parte das vezes, da equipa ou do grupo. O professor deixa de ser o oficial de dia para se tornar o conselheiro e o assistente permanente (Freinet, 1969, p. 72).

É lindo ver como se dedicam a atividades que respondem a seus anseios, àquilo que sabem que precisam aprender, a pesquisas que surgiram de suas próprias perguntas, de suas vidas, “uma ciência filha da experiência” (Freinet, 1969, p. 74). O conhecimento passa a ser significativo, superando a famosa “decoreba” e o aprender para tirar notas ou passar nas provas. É o que Freinet chamava de *trabalho desalienado*, onde o ponto principal é o próprio trabalho, o próprio aprender.

Como já apresentado, os ateliês funcionam em um período das aulas, que depende da necessidade e organização de cada turma. Em minha prática, duram cerca de duas horas, entre organização, execução e finalização, com apresentação de resumos dos trabalhos desenvolvidos em cada grupo. Ao mesmo tempo, acontecem atividades diferentes nos grupos estabelecidos, e o que define o agrupamento é o interesse e o planejamento das crianças, diferente de outras propostas

de trabalho em grupos, que unem as crianças por possuírem saberes próximos, por exemplo.

Figura 4: Ateliê de Escrita de Textos Livres.



Fonte: Arquivo da autora

Figura 5: Ateliê de Leitura



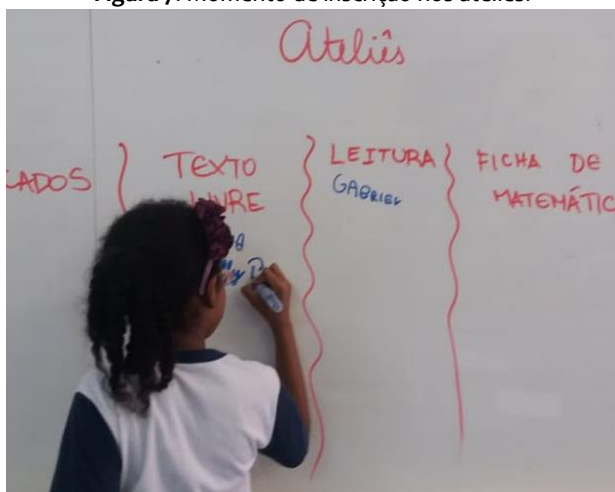
Fonte: Arquivo da autora.

Figura 6: Ateliê de Pesquisa.



Fonte: Arquivo da autora.

Figura 7: Momento de inscrição nos ateliês.



Fonte: Arquivo da Professora Ana Flávia.

Na perspectiva freinetiana, a diversidade é vista como algo positivo e oportunizador de desenvolvimento, pois os

próprios alunos tornam-se mediadores dos saberes de seus colegas. Os exemplos abaixo, excertos de minha dissertação de mestrado, que trata da organização do trabalho pedagógico, mostram alguns exemplos de trabalho em ateliês a partir de narrativas de professoras dessa mesma escola:

*Nestas últimas duas semanas desenvolvi algumas atividades de letramento e alfabetização com um aluno da sala para quem tenho que fazer diversas adequações curriculares. [...] O texto livre faz parte de nossas atividades diárias, durante os **ateliês**, e o Vander que ainda está em alfabetização realiza essa tarefa com ajuda. Realizei a leitura desses textos do aluno diversas vezes, também digitei no computador, recortamos as palavras e ele teve que remontar o próprio texto que escreveu, além de formar algumas palavras que estavam com as sílabas separadas. Essa atividade não foi realizada com toda turma, mas pôde ser realizada pelo Vander, durante seu **ateliê** (Narrativa escrita pela professora Vanessa) (Fecchi, 2020, p. 82).*

No relato da professora Vanessa, vemos que, a partir da organização do trabalho em ateliês, Vander, que era um aluno de quarto ano ainda em fase de consolidação da escrita, pode ser atendido em sua especificidade, pois enquanto cada grupo estava fazendo seu trabalho, a professora pôde aproximar-se deste aluno que necessitava de uma intervenção mais direta, individualizada. Além de proporcionar essa aproximação, a organização em ateliês também corrobora a mediação das próprias crianças, que se ajudam e estimulam desenvolvimentos.

Acompanhemos o próximo relato:

Sempre ficava angustiada na semana do Dia dos Pais. Acho uma data comemorativa importante, mas alguns alunos não têm pais, ou porque estes já faleceram, ou porque são separados e mantém pouco contato com as crianças... eu

*nunca sabia o que fazer. Não queria lembrar nenhuma criança de alguma possível dor profunda. Não queria fazer o discurso: “Vamos fazer um cartãozinho? Mas ó, você aí, que não tem pai, pode dar para sua mãe...” como se as coisas fossem simples assim. Foi num momento de troca com os colegas, contando desta angústia, que a professora Clara me sugeriu: **coloca essa atividade em um ateliê**, assim vai quem quer! Quem não quiser, vai para outro ateliê e não fica exposto. Resolvido. Todo ano lembro que existe essa possibilidade, e me alegro de lembrar dessa solução que é tão simples, mas muito humana (Narrativa escrita pela professora Tereza) (Fecchi, 2020, p. 83).*

Neste excerto, vemos como a organização em ateliês resolveu um dilema para essa professora, em suas palavras, de maneira simples e humana. Numa atividade que poderia ser motivo de alegria para alguns, mas também de sofrimento ou desconforto para outros, foi dada às crianças a possibilidade de escolher sobre sua realização.


Esses são exemplos de como o trabalho com ateliês facilita a organização de uma prática voltada às necessidades das crianças, com foco no desenvolvimento pleno dos alunos e no respeito à diversidade existente nas turmas.

Pensando em tal diversidade e em uma possibilidade de correção significativa das atividades realizadas, Freinet desenvolveu a proposta de fichas autocorretivas, que permitiriam ao aluno a análise da atividade por ele realizada e a correção autônoma de seu trabalho, observando e superando seu erro e autoavaliando-se. O autor “defendia que o fracasso desequilibra a criança e que, portanto, o educador não deve simplesmente corrigir, mas ajudar a criança a vencer seus erros, de forma a superá-los” (Elias, 1997, p. 5). Assim, via nesses ficheiros mais uma possibilidade de reflexão sobre o próprio desenvolvimento por parte do aluno, em uma “dialética permanente entre ação e pensamento” (Elias, 1997, p. 6).

A organização e produção dessas fichas pode acontecer de formas diversas, sendo elas confeccionadas pelos professores ou pelos próprios alunos, com a supervisão do professor. Comumente, são utilizadas em matemática, mas nada impede que façamos uso também em outras matérias. Consistem em fichas contendo perguntas ou situações problemas a serem resolvidas pelos alunos, com as respostas no verso, para que o próprio estudante corrija seu trabalho; ou ainda em fichas com indicações para a autocorreção de textos. Podem acontecer variações da atividade, com agrupamentos pequenos ou em duplas, em que a cooperação volta à cena e um estudante ajuda o outro em sua correção.

Figura 8: Ficha de autocorreção para textos livres

Tempo de trabalho em casa



Avaliando seu texto livre

Autoavaliação do texto produzido em casa	Sim	Não
Sua história está coerente com a proposta/título?		
O começo está bem explicado?		
Existe um conflito em sua história?		
O final da história está coerente e bem contado?		
Todo o texto está claro, com ideias bem explicadas?		
Sua história é envolvente?		
Seu texto está confuso?		
Usou criatividade?		
Poderia ser mais criativo?		
Usou letra maiúscula nos inícios das frases?		
Usou letra maiúscula nos substantivos próprios?		
Dividiu as ideias em parágrafos, sem deixá-los muito longos ou fragmentados?		
Usou espaçamento para os parágrafos?		
Usou diálogos e pontuações adequadas?		
Releu seu texto, revendo a escrita das palavras e sinais de pontuação?		
Treinou a leitura em voz alta?		

Seguindo as orientações acima, faça a autocorreção de seus Textos livres.

Fonte: Arquivo da professora Ana Flávia Buscariolo.

Figura 9: Ficha autocorretiva de matemática	Figura 10: Ficha autocorretiva de matemática - resoluções																																																																								
<p style="text-align: center;">Ficha autocorretiva de MATEMÁTICA</p> <p style="text-align: center;">SUBTRAÇÃO</p> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 33%; text-align: center;">C D U</td> <td style="width: 33%; text-align: center;">C D U</td> <td style="width: 33%;"></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">1 5 8</td> <td style="text-align: center;">8 7 1</td> <td></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">- 3 5</td> <td style="text-align: center;">- 2 0</td> <td></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"> </td> <td style="text-align: center;"> </td> <td></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">C D U</td> <td style="text-align: center;">C D U</td> <td></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">2 2 7</td> <td style="text-align: center;">1 9 2</td> <td></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">- 1 4 3</td> <td style="text-align: center;">- 1 0 1</td> <td></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"> </td> <td style="text-align: center;"> </td> <td></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">C D U</td> <td style="text-align: center;">C D U</td> <td></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">9 1 2</td> <td style="text-align: center;">3 9 2</td> <td></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">- 1 1</td> <td style="text-align: center;">- 1 2 4</td> <td></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"> </td> <td style="text-align: center;"> </td> <td></td> </tr> </table>	C D U	C D U		1 5 8	8 7 1		- 3 5	- 2 0					C D U	C D U		2 2 7	1 9 2		- 1 4 3	- 1 0 1					C D U	C D U		9 1 2	3 9 2		- 1 1	- 1 2 4					<p style="text-align: center;">Ficha autocorretiva de MATEMÁTICA</p> <p style="text-align: center;">SUBTRAÇÃO - RESOLUÇÕES</p> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 33%; text-align: center;">C D U</td> <td style="width: 33%; text-align: center;">C D U</td> <td style="width: 33%;"></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">1 5 8</td> <td style="text-align: center;">1 9 2</td> <td></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">- 3 5</td> <td style="text-align: center;">- 1 0 1</td> <td></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">1 2 3</td> <td style="text-align: center;">0 9 1</td> <td></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">C D U</td> <td style="text-align: center;">C D U</td> <td></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">3 9 ¹²</td> <td style="text-align: center;">2 ¹² 7</td> <td></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">- 1 2 4</td> <td style="text-align: center;">- 1 4 3</td> <td></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">2 6 8</td> <td style="text-align: center;">0 8 4</td> <td></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">C D U</td> <td style="text-align: center;">C D U</td> <td></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">9 1 2</td> <td style="text-align: center;">8 7 1</td> <td></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">- 1 1</td> <td style="text-align: center;">- 2 0</td> <td></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">9 0 1</td> <td style="text-align: center;">8 5 1</td> <td></td> </tr> </table>	C D U	C D U		1 5 8	1 9 2		- 3 5	- 1 0 1		1 2 3	0 9 1		C D U	C D U		3 9 ¹²	2 ¹² 7		- 1 2 4	- 1 4 3		2 6 8	0 8 4		C D U	C D U		9 1 2	8 7 1		- 1 1	- 2 0		9 0 1	8 5 1	
C D U	C D U																																																																								
1 5 8	8 7 1																																																																								
- 3 5	- 2 0																																																																								
C D U	C D U																																																																								
2 2 7	1 9 2																																																																								
- 1 4 3	- 1 0 1																																																																								
C D U	C D U																																																																								
9 1 2	3 9 2																																																																								
- 1 1	- 1 2 4																																																																								
C D U	C D U																																																																								
1 5 8	1 9 2																																																																								
- 3 5	- 1 0 1																																																																								
1 2 3	0 9 1																																																																								
C D U	C D U																																																																								
3 9 ¹²	2 ¹² 7																																																																								
- 1 2 4	- 1 4 3																																																																								
2 6 8	0 8 4																																																																								
C D U	C D U																																																																								
9 1 2	8 7 1																																																																								
- 1 1	- 2 0																																																																								
9 0 1	8 5 1																																																																								
Fonte: Arquivo da autora.	Fonte: Arquivo da autora.																																																																								

Pensando que “a educação é o completo desenvolvimento e construção e não acúmulo de conhecimentos, adestramento e condicionamento” (Elias, 1997, p. 4), afirmação que consta na Declaração da Escola Moderna¹, o processo de autocorreção promove a emancipação do sujeito, que ao revisar seus erros, aprende e se desenvolve de maneira significativa e tem respeitado seu tempo de aprendizagem. O aluno compartilha, deste modo, a responsabilidade pelo seu progresso.

Conclusão

Ao excesso de palavras de uma ciência que nos ultrapassa ou que nós ultrapassamos [...], substituímos a simplicidade elementar de uma trajetória que, por ser a vida, tende sempre a ultrapassar a si própria até um infinito, sendo a

¹ Documento produzido em 1968 por integrantes do movimento.

consciência que temos desse infinito ao mesmo tempo o nosso drama e a nossa grandeza (Freinet, 1988, p. 9).

Neste capítulo, tentamos apontar a importância de uma escola que seja “meio vivo”, em que os estudantes possam “se entregar às atividades que fazem parte da sua natureza” (Freinet, 1988, p. 15), atividades e situações que despertem a verdadeira sede pelo conhecimento. Não a sede passiva que apresentamos no início, em que a qualidade do que se absorve vem sempre do outro, do externo, do imposto; mas a verdadeira sede, que leva o aluno a desbravar o mundo através dos conhecimentos dispostos em uma escola que o considera, o vê, o escuta. Sobre essa sede, Freinet nos orienta a não teimar “numa ‘pedagogia do cavalo que não tem sede’”, mas a caminhar “com empenho e sabedoria para a ‘pedagogia do cavalo que galopa para a luzerna e para o bebedouro’” (Freinet, 1988, p. 18). Uma escola que tem na diversidade de saberes e de seres o ancoradouro de sua prática, respeitando seus limites e tempos.

Para que seja luzerna e bebedouro, a escola precisa considerar o contexto e a vida dos alunos, tornando o trabalho de aprender “mais radical, mais interessante e mais eficaz” (Freinet, 1978, p. 411). Essa é uma necessidade para a qual não há solução rápida e nem receita pronta, mas um caminho de bom senso a ser percorrido a passos seguros e dispostos ao desafio, buscando uma prática ancorada nos princípios de cooperação, autonomia, trabalho e livre expressão, que ajude a formar pessoas cheias de vida e cheias de possibilidades. Educação “que prepara a criança para forjar a sociedade democrática que será como ela a fizer” (Freinet, 1988, p. 86).

Referências

ELIAS, Marisa del Cioppo. As contribuições da Pedagogia Freinet para a globalização. *Revista Intercom*. São Paulo: Porticom, 1997, p. 1-12. Disponível em: <http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/df4c5c27b3ca007a7e25d23d797e13f6.pdf>. Acesso em 28 de fevereiro de 2020.

FECCHI, Pollyanna Garcia Geraldo. *A Atividade Docente e a Organização do Trabalho Pedagógico: entre as margens do prescrito e do realizado*. Dissertação (mestrado em educação) – Faculdade de Educação -UNICAMP, Campinas, 2020.

FERREIRA, Glaucia de Melo. Uma conversa inicial. In: FERREIRA, G. M. (Org.) *Palavra de professor(a): tateios e reflexões na prática da pedagogia Freinet*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

FREINET, Célestin. *Para uma Escola do Povo: guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da Escola popular*. Lisboa: Editorial Presença, 1969.

FREINET, Célestin. *Pedagogia do Bom Senso*. São Paulo: Mercado de Letras. 1988.

FREINET, Célestin; SALENGROS, Roger. *Modernizar a Escola*. Lisboa: Dinalivros, 1977.

FREINET, Élise. *Nascimento de uma Pedagogia Popular: métodos Freinet*. Lisboa: Editorial Estampa, 1978.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. Tradução: Denise Regina Saler, Marta Kohl de Oliveira e Priscila Nascimento Marques. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 863-869, 2011.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexei Nikolaevich – *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. 11ª edição. São Paulo – S.P. Ícone, 2010.

Sobre a autora

Pollyanna Garcia Geraldo Fecchi é graduada em Pedagogia pela UNISAL – Americana, especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela UNINTER, mestra e doutoranda

em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, onde participa do Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem (GPPL). É professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental e membro da REPEF (Rede de Educadores e Pesquisadores da Educação Freinet).
E-mail: pollyannafecchi@gmail.com

BIBLIOTECA DE TRABALHO E FICHÁRIO ESCOLAR: usos e possibilidades na escola

Raquel Pereira Soares

Introdução

O meu incrível e inesquecível encontro com o professor Célestin Freinet ocorreu no ano de 2009, por meio do texto “A educação infantil europeia no século XX” escrito por Zilma de Oliveira. A leitura me provocou e me apresentou o autor que transpassou minha formação, me motivou na escrita monográfica, me ensinou sobre o trabalho com os jornais em sala de aula durante a pesquisa de mestrado e me conduziu com a prática documental na tese de doutorado.

Nas idas e vindas da minha trajetória acadêmica e, principalmente profissional, sempre me encontro com Freinet, é inevitável, sua voz ecoa em meus pensamentos e me faz revisitar seus livros e minhas anotações sobre sua pedagogia. Conhecer a militância de Freinet e todo seu trabalho foi o elemento transformador da minha prática. Ele educou o meu olhar com as crianças, me ensinou a ser curiosa, a escutar as vozes que estão na escola, a criar meu processo de ensino e a registrar o que as crianças fazem e o que eu faço.

Em pesquisa recente¹ sobre o ensino da escrita de contos para crianças, me baseei principalmente nos estudos de Josette Jolibert e Christini Sraïki (2015). As autoras, principalmente Jolibert, desde as suas primeiras publicações

¹ Ver livro: SOARES, Raquel Pereira. *O professor, a criança e a escrita: um caminho metodológico*. São Carlos: Editora Pedro & João, 2021.

se vale dos projetos com o objetivo de produzir textos na escola. Na metodologia proposta, ela utiliza o recurso de registro dos conceitos veiculados nas discussões em na sala de aula, o planejamento das aulas e o projeto para documentar os processos de ensino e de aprendizagem que as crianças e a professora constroem. Nesse processo ela desenvolve o passo a passo para a produção de um texto real e cheio de sentido para quem os escreve.

A prática pedagógica de documentar os estudos ocorridos durante as aulas é observada na Pedagogia Freinet desde quando ele iniciou as aulas passeios com a proposta de registrar de forma escrita o que era observado pelas crianças no lado de fora da escola. O autor criou em suas salas formas alternativas de produzir materiais didáticos baseados na realidade da criança priorizando que todo o trabalho das classes de Freinet fosse permeado pelo registro e pela documentação.

No ano de 2019, o grupo *Lecturi*, do qual sou membro, iniciou um ciclo de estudos sobre a Pedagogia Freinet retomando as principais obras do autor e de seus colaboradores. Este trabalho é fruto dessas investigações iniciais que tem o objetivo de apresentar as técnicas, *Fichário escolar* e *Biblioteca de trabalho* do autor Célestin Freinet.

Para apresentar essas técnicas utilizei as obras: *Plus de manuels scolaires! Plus de leçons!* (1964), *Para uma escola do povo* (1969), *A educação do trabalho* (1998), dentre outros autores, ligados ao movimento cooperativo da escola moderna, que versaram sobre o assunto. O texto está organizado em três partes: na primeira faço um breve relato sobre como Freinet iniciou e instaurou o movimento *abaixo os manuais escolares*; na segunda descrevo a técnica do *Fichário escolar* e mostro algumas possibilidades de trabalho; na terceira parte apresento a técnica *Biblioteca de trabalho* e seu uso na sala de aula.

“Abaixo os manuais escolares”: da aula passeio aos fichários e à biblioteca de trabalho

Quando nos dispomos a estudar a Pedagogia Freinet não tem como dissociá-la da trajetória pessoal e docente do autor. O professor da pequena vila francesa de Bur-sur-Lup construiu suas ações pedagógicas alinhadas as suas condições de saúde, as suas concepções de educação e as suas observações realizadas no meio em que estava inserido. Por isso, neste tópico, apresentarei um pequeno percurso que Freinet realizou para decretar “o fim dos manuais escolares” em suas classes e substituí-los pelo registro nos fichários escolares e pela documentação nas bibliotecas de trabalho.

O ato de documentar as ações pedagógicas e os saberes que circulam na sala de aula vem sendo ampliado e divulgado por meio de diferentes pesquisas no nosso país. Desde a década de 1990, Freire (1996) destaca a importância do registro no cotidiano do professor como forma de avaliar e registrar seu próprio trabalho. Para a autora (1996, p. 23),

mediados pelo registro deixamos nossa marca no mundo. Há muitos tipos de registro, em linguagens verbais e não verbais; todas, quando socializadas, historicizam a existência social do indivíduo. Mediados por nossos registros, reflexões, tecemos o processo de apropriação de nossa história, a nível individual e coletivo.

O registro não é somente uma ação pedagógica, mas também uma ação de formação de identidade, de memória e de documentação do trabalho do professor e do aluno. A prática de registrar além de documentar a história individual e coletiva da comunidade escolar, no âmbito da sala de aula, oferece pistas aos professores sobre os

processos de ensino e de aprendizagem e as possibilidades de uma intervenção mais assertiva e segura.

Na Pedagogia Freinet, o ato de registrar os processos de ensino e de aprendizagem está presente desde o início do século XX. O autor francês, em cooperação com os alunos e com os docentes, instaurou formas alternativas de documentar as ações pedagógicas e criar seu próprio material didático utilizado em sala de aula baseado na realidade da turma. Todo o trabalho era permeado pelo registro, Freinet de forma particular, tinha o cuidado de anotar em um diário suas ações pedagógicas cotidianas e as atitudes e falas das crianças. Com o desenvolvimento de suas técnicas, Freinet foi ensinando aos alunos que eles também poderiam escrever e registrar seus conhecimentos e observações sobre as aulas, logo, tudo era registrado, desde os conceitos teóricos até a avaliação das crianças sobre a rotina escolar.

Freire (1996, p. 25) destaca que a escrita e a reflexão do educador sobre a sua prática “é o embrião de sua teoria que desemboca na necessidade de confronto e aprofundamento com outros teóricos” e é nesse processo que ele constrói seu próprio caminho de estudo e práticas provocando mudanças e a apropriação de sua história. Foi exatamente assim, que Freinet construiu sua pedagogia, ele fazia anotações diárias daquilo que observava em sua sala de aula, de seus alunos e dos seus estudos particulares, e a partir delas começou a elaborar seus princípios de ação prática, aproximando a escola com a vida na aldeia de Bar-sur-Lup,

No seu livro de Notas, que veio a substituir o Diário de Guerra, Freinet anotava todos os dias tudo o que ouvia dos alunos, os termos repletos de poesia, as observações e gestos originais e espontâneos, tudo enfim, que o ajudasse a conhecer melhor a personalidade de cada criança, seus recursos e insucessos. Otimista, vê na ação educativa o

motor condutor do progresso social e moral da sociedade. (Elias, 2004, p. 23).

Ao mesmo tempo que Freinet escrevia sobre a rotina diária de sua sala de aula, ele também refletia sobre possíveis e futuras ações. Na escrita, ele formalizava a prática que executava com as crianças, materializava seu pensamento e transformava suas ações.

Na aldeia de Bar-sur-Lup, Freinet começou a ter várias dificuldades para dar aulas, pois não tinha força física para longas explicações como exigia a escola tradicional, por isso era preciso pensar em uma possibilidade para superar esse desafio, foi quando surgiu a ideia das aulas passeio. Ele e as crianças passeavam pelas marcenarias, pelo campo, pelas forjas, pelos vários lugares da vila observando e comparando diferentes situações ali presentes. Ao voltar para a sala era hora de trabalhar, os alunos conversavam sobre o que observaram e atentamente Freinet anotava tudo.

Finalizada a aula passeio, era a vez de voltar a rotina da escola tradicional, durante as atividades de leitura obrigatória dos manuais, Freinet percebia que o entusiasmo das crianças acabava, que aquele texto da cartilha não despertava o interesse das crianças, a leitura era vazia, descontextualizada e distante da realidade social dos alunos, essa situação o inquietava e o fazia pensar em algo que despertasse o interesse das crianças pela linguagem escrita, foi o início da livre expressão na classe freinetiana.

Após os passeios pela aldeia, Freinet chegava à sala e iniciava as discussões e conversas sobre o passeio, escrevia na lousa um pequeno resumo das descobertas, das observações e da fala das crianças. De forma colaborativa, os alunos faziam os acréscimos e correções que julgavam necessários, em seguida copiavam em seus cadernos o texto produzido. Ao relerem os textos, aqueles alunos sentiam-se felizes e satisfeitos com a produção que foi

realizada, pois tudo aquilo que estava registrado era real, estava do lado de fora da sala, foi vivenciado e observado por eles, e o mais importante, a palavra escrita havia sido dita pelas crianças.

Aos poucos, os alunos se tornavam mais autônomos no processo de registrar suas observações e suas vivências, e começam a escrever seus próprios textos após as aulas passeios, esses eram os textos livres. Livre em todos os sentidos da palavra, a criança era livre para escrever sobre qualquer tema, do tamanho e da forma que ela desejava. Segundo Oliveira (1995, p. 149-150),

na concepção freinetiana, o texto livre tem um duplo sentido político: permite que o aluno das camadas populares se aproprie da escrita, da competência de escrever com suas próprias palavras sua visão de mundo e, daí, inicie um processo de libertação. Permite, também, que este mesmo aluno viva uma situação de trabalho real, não reificado.

O aluno é livre para expressar ao outro suas impressões sobre temas que são de seu interesse, o texto é livre para relatar sobre a vida, os fatos, os acontecimentos do cotidiano da criança. No entanto, a liberdade do texto é somente o ponto de partida para a criança iniciar a escrita. Como todo texto inicial, apresentava algumas imperfeições que precisavam de reparos em diferentes níveis como na ortografia, na construção sintática e no estilo. Esse melhoramento de texto era o próximo passo, realizado e guiado por Freinet e pelos demais companheiros de classe, com o consentimento do autor.

O texto, previamente escolhido por votação, era de um dos alunos, mas a correção ficava aos cuidados da classe. Assim todos trabalhavam para que o texto ficasse o mais correto, claro e bonito, mas a última palavra sobre as modificações sugeridas sempre cabia ao autor. Freinet registrava

atentamente os problemas de gramática que iam surgindo e depois, num outro momento, procurava trabalhá-los. (Sampaio, 1989, p. 25).

Freinet realizava o estudo das regras de composição e organização gramatical apoiado no texto escrito pelas crianças, configurando-se como uma atividade contextualizada ao usar como referência o funcionamento efetivo do discurso e sua aplicabilidade real. Sobre isso, Antunes (2003, p. 151) destaca que “não é preciso inventar exemplos: a realidade está aí, com a língua tal qual se usa”, ou seja, para o estudo das regras gramaticais, não é necessário criar frases soltas para exemplificação, porque elas já estão prontas nos diversos enunciados da vida, como nos textos livres, que possibilitam analisar o uso dos pronomes, dos discursos diretos e indiretos, dos termos coesivos, e assim sucessivamente, sem a necessidade de classificar, categorizar e nomear dentro do movimento de ensino da tradicional gramática.

No contexto escolar, é muito comum encontrar nos cadernos dos alunos uma gramática bem explicativa, cheia de regras e classificações, no entanto, vazias quanto à aplicabilidade, vazias em análises, em muitos casos o aluno sabe identificar o pronome, no entanto, falha ao usá-lo na composição textual. Para Antunes (2003, p. 97), “não adianta muito saber os nomes que as conjunções têm. Adianta muito saber o sentido que elas expressam, as relações semânticas que elas sinalizam”, e o caminho possível para se chegar a este conhecimento é promovendo a produção e a análise de textos de forma frequente no ambiente escolar, assim como fazia Freinet com os textos livres.

Freinet recusou o ensino vazio da linguagem e descontextualizado de vida, que se afastava das necessidades de expressão das crianças. Ele realizava em suas salas um

estudo do texto, partia dos erros concretos que os escritos infantis apresentavam e explorava a gramática normativa e seus usos. Dentre todos os textos livres escritos pelos alunos, com a presença de diferentes temas, um era escolhido pela turma para estudo da língua escrita, e a partir dele o professor e as crianças realizavam o aperfeiçoamento de todos os elementos necessários para que o texto pudesse ser publicado e finalizado. As mudanças sugeridas respeitavam a ideia e o tema original do autor.

Assim, a livre expressão começava a ter vida na sala de Freinet, os textos livres eram copiados e se tornavam modelos para estudos e para leituras posteriores. Segundo Oliveira (1995) os textos livres nas classes Freinet, também formulavam os complexos de interesse, pois a partir do texto escolhido para estudo outras atividades manuais ou intelectuais impulsionavam o trabalho da turma. No entanto, Freinet não se conformava que os textos das crianças permanecessem somente nos cadernos, sem que ninguém lesse produções tão importantes e cheias de vida. Devido a essa inquietação os textos produzidos em sala de aula passaram a ser impressos.

As autoras Oliveira (1995) e Sampaio (1989) relatam que Freinet buscou pela cidade de Grasse tipógrafos que pudessem colaborar com a ideia de usar a imprensa na escola, no entanto, ela foi desacreditada por todos, menos por ele “em suas andanças pela cidade vizinha, ele encontra um velho prelo e uma coleção de tipos que, traz na volta, à sua escola” (Oliveira, 1995, p. 152). A tipografia ganhou um lugar especial na sala de Freinet, pois, a partir daquele momento, os textos seriam impressos, distribuídos e lidos pela comunidade, a produção feita pelas crianças saía da escola e ganhava o mesmo status que a escrita do adulto.

De acordo com Oliveira (1995, p. 152),

Freinet quer mostrar aos seus alunos o poder e a fragilidade da matéria impressa. Para tal objetivo só há, na sua opinião, um caminho: levá-los a experimentar este poder e esta fragilidade na prática, dar-lhes a oportunidade de imprimir sua palavra, o que confere a esta uma indubitável força, mas, ao mesmo tempo, revela uma verdade simples: o que está nos livros nada mais é do que a palavra de outros homens, tão sujeitos quanto eles ao erro e à parcialidade.

Assim, ao imprimir um texto final sobre uma investigação ou uma aula passeio, a criança nele materializa seu pensamento, sua descoberta e seu processo de construção do conhecimento, ela entra em comunicação com o mundo por meio da linguagem escrita, produz cultura, igualmente como o adulto. Ademais, a criança, quando publica um texto, aprende a utilizar a língua de uma forma viva, contextualizada e socialmente situada, diferentemente da proposta da escola tradicional que geralmente adota cartilhas e livros de língua portuguesa.

O uso da tipografia na sala freinetiana também revelou ser uma excelente ferramenta para a alfabetização, pois na tipografia, para imprimir um texto as crianças precisavam compor as letras uma a uma com os tipos móveis até formar as palavras e, conseqüentemente, as frases, ou seja, Freinet (1974) propôs a manipulação dos caracteres, o mesmo princípio dos teclados dos computadores e *smartphones* atuais. Com essa prática, ele afastava as crianças do ensino tradicional baseado na consciência fonológica para aproximá-las da consciência gráfica que envolve a produção escrita.

De acordo com Bajard (2012), o contato com todos os caracteres facilita às crianças o reconhecimento de seu uso e de seu sentido, permite a distinção das letras maiúsculas e minúsculas, sinais de pontuação, acentos, numerais e grafes, admite reconhecer que as letras possuem

características diferentes e, por fim, aprendem o mais importante: o fundamento da nossa escrita, “um pequeno conjunto de unidades articuladas entre si possibilita escrever todas as palavras da língua portuguesa” (Bajard, 2012, p. 85), ou seja, os caracteres quando se agrupam formam as palavras e se configuram na linguagem escrita, facilitando a apropriação da organização da escrita, e conseqüentemente a aquisição do ato de escrever.

Com a chegada da tipografia na classe Freinet, os estudos das crianças passaram a ser registrados e documentados de diferentes formas, como por exemplo, o jornal escolar que trazia, a princípio, “uma coletânea de textos livres de crianças, expressão fiel dos interesses maiores da turma e do seu meio” (Freinet, 1974, p. 33). O uso da imprensa na escola mudou a prática escolar dos alunos e do professor, e isso não poderia ficar isolado, a imprensa escolar começa a ser conhecida em outros lugares da França.

Após conhecer os trabalhos nas gráficas de sala de aulas, publicado na revista *École Emancipée*, René Daniel, professor primário da cidade de Trégunc (França) escreve para Freinet com o desejo de comprar o material de impressão e de trabalhar com a mesma técnica que ele usava em Bar-sur-Lup. Neste contexto, as classes destas duas escolas começam a se comunicar trocando correspondências. As crianças se sentiam motivadas e começaram a trocar entre elas bilhetes, cartas, textos, desenhos, presentes, fotografias, atividade que se caracterizou como a técnica da correspondência interescolar.

Em 1927, Célestin Freinet escreveu e lançou seu primeiro livro “A imprensa na escola”, nele o autor expõe as vantagens de se adotar esta técnica na escola. Neste mesmo ano, foi fundada a Cooperativa de Ensino Laico (CEL) organizada para divulgar as publicações, os instrumentos pedagógicos e as experiências desta corrente pedagógica. Segundo Élise Freinet (1978, p. 163 – grifos da autora),

Freinet descobriu na Imprensa um utensílio [ferramenta] do maior valor, que lhe deu a possibilidade de revolucionar toda a sua prática escolar, de rejeitar as velhas fórmulas opressivas e se dedicar aos aspectos inéditos decorrentes da prática do “texto livre”. Estes aspectos inéditos resumiu-os ele em frases lapidares e sugestivas:

Acabemos com os manuais escolares!

Acabemos com as lições!

que se concretizaram experimentalmente no “Ficheiro Escolar cooperativo”. Trata-se de um conjunto, de uma nova técnica de trabalho escolar que se processa através da Tipografia na Escola.

A partir da sua experiência com a tipografia e do material que as crianças começaram a produzir, os manuais escolares foram substituídos por uma rica e complexa documentação, organizadas em duas técnicas os Fichários escolares (F.C.) e a Biblioteca de Trabalho (B.T.). Freinet questionava a escola, seus materiais e todos os processos de ensino que ela utilizava. Ele se inquietou com a passividade das crianças nos processos de aprendizagem, com as práticas autoritárias e com a forma que os conteúdos eram transmitidos, de forma pronta e acabada. De acordo com Oliveira (1995, p. 143),

[...] Freinet denuncia o caráter “artificial” da pedagogia tradicional: em vez de ajudar o aluno a elaborar seu próprio conhecimento, esta só lhe oferece conhecimentos prontos, já ordenados, pedindo, tão somente, que os armazene. Com isto se afasta o movimento “natural” de todos os seres vivos que é de aprender através da busca, do erro e do acerto, da descoberta, da construção.

A proposta freinetiana não está ligada somente a uma transformação das escolas e suas práticas, mas está

fundamentalmente ligada a uma questão social, que envolve a formação de crianças mais lúcidas, cientes do contexto social que estão inseridas, implicadas com o meio e competentes para defender seus interesses. Por isso, Freinet não aceitava continuar utilizando a velha forma de ensinar da escola tradicional e seus recursos. Para transformar a escola, seu espaço e suas ferramentas, era necessário trocar seus recursos precários, para isso Freinet propõe novas “técnicas” e novas “ferramentas” que compõem o materialismo escolar da Pedagogia Freinet.

Segundo Oliveira (1995, p. 143) “o materialismo escolar constitui, verdadeiramente, a pedra angular da obra Freinet. É nele – e, concretamente, através da elaboração de “ferramentas” e “técnicas” de trabalho – que se corporifica sua proposta educativa”, portanto todo o material disponível em sala de aula, a organização do espaço escolar, o arranjo das carteiras, o espaço externo da sala de aula, o material nas paredes e a forma de trabalho do professor compunham para Freinet o material para produção na escola.

Freinet acreditava que o material disponível na escola tradicional, como o quadro negro, os cadernos, os manuais e as carteiras, eram insuficientes para trabalhar e produzir com as crianças, por isso as classes freinetianas foram reorganizadas e ganharam novos materiais. A sala de aula tradicional foi modificada e ganhou cantos ou ateliês, mais ou menos fixos, equipados com ferramentas para que a criança pudesse manipular e produzir. Por exemplo, na marcenaria havia madeira, martelo, pregos, serrote, tudo que era necessário para se produzir uma tábua de bife. Nas salas freinetianas, também havia o “centro” local onde ocorriam as reuniões cooperativas e os trabalhos coletivos e materiais como o tipógrafo, equipamentos de rádio, gravadores, microfones, ou seja, diferentes equipamentos modernos que foram incorporados nas classes.

Além das ferramentas, as técnicas de trabalho também compõem o materialismo escolar. Amplamente conhecidas, elas foram pensadas, estudadas, utilizadas e testadas por Freinet na relação que ele construiu entre prática e teoria, pois a intenção do autor não era somente substituir uma forma de ensinar por outra, mas realizar uma mudança concreta do meio material e das relações sociais onde se realizava o ensino. Segundo Oliveira (1995, p. 146), as técnicas Freinet

[...] formaram um conjunto dinâmico, surgido de uma prática dialética, sempre questionado na ação, sempre aberto a mudanças e acréscimos. Uma das coisas que Freinet mais temia era justamente que as técnicas por ele introduzidas se tornassem um “método”.

Por isso, quando estudamos a Pedagogia Freinet é importante conhecer os percursos históricos e escolares que o autor cursou para consolidar suas técnicas e ferramentas de trabalho. A proposta freinetiana está ligada a uma concepção de criança, de sociedade e de educação que se quer formar. Isso implica, portanto, em um processo reflexivo e de construção de ferramentas e de técnicas que o professor utilizará em sua classe a partir das necessidades de aprendizagem e de vida de seus alunos, o que confere a Pedagogia Freinet o caráter flexível e aberto que o autor sempre priorizou.

Com as técnicas de trabalho, o professor altera sua forma de ensinar as crianças as quais se tornam mais ativas durante o processo e constroem o conhecimento na relação com o objeto de ensino e com a vida. As técnicas movimentam os sujeitos da escola e os inserem em uma pedagogia do trabalho na qual aprendem: a ler, lendo; a escrever, escrevendo; a cozinhar, cozinhando; a falar em público, falando. O método é o natural, da vida, por meio

do tateio, experimentações, erros, acertos, crianças e professores trabalham até chegar ao produto desejado. O materialismo escolar na Pedagogia Freinet reúne técnicas e ferramentas que permitem professor e aluno produzirem materiais, sejam intelectuais ou práticos, a partir das necessidades que surgirem durante o cotidiano escolar.

Freinet, quando propôs essas mudanças na escola, tinha consciência da sociedade capitalista em que estava inserido e sugeriu transformações pensadas na realidade escolar e social em se encontrava, considerando suas ambiguidades. Por isso, instaurou uma proposta educativa utilizando as condições que dispunha e introduziu ferramentas e técnicas que contribuiriam para transformar a relação das crianças com o professor e com o conhecimento.

Com o movimento “*Acabemos com os manuais escolares! Acabemos com as lições!*” Freinet reafirma a rejeição a escola tradicional e fomenta uma “mudança concreta do meio material onde se realiza o ensino” (Oliveira, 1995, p. 139), ou seja, era preciso sair os manuais, para entrar as técnicas e as ferramentas freinetianas na escola.

Segundo Freinet (1969) os manuais escolares começaram a ser utilizados na França em uma época em que o acesso à informação era escasso e naquele momento em que foi implementado eles foram importantes para os alunos. Porém, devido a evolução dos meios de comunicação e o acesso à informação, não se justificava mais que a escola, os alunos e os professores ficassem presos somente a um material de pesquisa para terem acesso ao conhecimento.

Freinet ainda destaca que o problema maior não eram os livros, mas o uso que a escola fazia deles: “não criticamos aqui os livros em si, mas apenas seu emprego como *manuais* pelos educadores” (Freinet, 1979, p. 51). O professor confere o ritmo do processo do ensino e da

aprendizagem guiado pelo manual o qual dita quais as lições e o conhecimento que o aluno deve aprender. Não há espaço para as experiências extras, pois o fio condutor do processo do ensino e da aprendizagem é o que está no livro. O aluno nesse contexto, não cria, não explora e nem aprofunda seus conhecimentos, ele obedece e faz o que lhe é pedido. A partir disso, o que persevera é a ideia de que todos aprendem no mesmo ritmo.

Para Maspero (1976, p. 13) os professores utilizam o livro como “único na sua disciplina converte-o, independentemente do seu conteúdo, no utensílio do dogmatismo” e rejeita as outras fontes de conhecimentos que poderiam ser exploradas na sala de aula. No entanto, esse tipo de vivência não é exclusivo das escolas da época de Freinet, ainda hoje observo companheiras que organizam e conduzem seu trabalho a partir dos livros didáticos, reiterando o que Freinet denunciou: a cada dia uma nova lição, uma nova página, tudo baseado no que está no livro. A escola, nos moldes capitalistas do livro didático, deposita em seus alunos conteúdos parcelados, desconexos e estanques que precisam ser acumulados ao longo do ano letivo.

Freinet (1964) insiste na retirada dos manuais escolares da sala de aula com a intenção de promover a autonomia dos professores e dos alunos nos processos de construção e de apropriação dos conhecimentos por meio das ferramentas e das técnicas freinetianas. Além disso, o autor esclarece que a chegada de diferentes fontes de investigação como o rádio, a televisão, os jornais, as revistas, o cinema, e hoje a internet, permitem aos alunos e aos professores o acesso ao conhecimento de forma diversa e atualizada, diferentemente, dos manuais escolares que apresentam a informação de forma simplificada, resumida e como a única verdade.

Para Freinet (1964, p. 11) “um manual, como já dissemos, é necessariamente uma síntese, e a criança não está acessível a ele por carecer dos elementos dessa síntese” o que desencadeia outro problema, pois a criança lê no livro o resumo do conteúdo em discussão, porém não vivencia o processo de construção daquele conhecimento. Por exemplo, ela lê no livro didático que no dia 22 de maio de 1888 a Princesa Isabel assinou a Lei Aurea, porém não tem acesso as informações sobre as lutas que fomentaram essa conquista do povo negro, ela não construiu em sua cabeça os processos históricos que desencadearam esse fato final, ou seja, teve acesso somente a síntese derradeira: a assinatura da lei.

Na proposta de Freinet é exatamente ao contrário, ao invés do aluno ter acesso ao conhecimento pronto e acabado, utilizando diversos livros de sínteses, ele (1964, p. 5 – tradução minha) sugere “[...] substituímos por outra técnica de trabalho em que a criança extrai seu conhecimento de milhares de livros, cartões, discos, fitas magnéticas, sem falar o grande livro da natureza e o ambiente social do qual extrairemos, em última análise, nossa riqueza mais profunda”. A proposta é substituir o livro didático por diferentes fontes de consulta, permitir ao aluno pesquisar, aprofundar o conhecimento, explorar o ambiente e por fim escrever suas conclusões, e não receber uma síntese pronta de um manual.

A intenção é a de que os alunos e a turma construam álbuns ilustrados com elementos pesquisados e coletados no ambiente social e natural em que estão inseridos; que escrevam textos sobre os assuntos investigados e que junto com a turma e com os professores, esses escritos se tornem fichários de consulta e conseqüentemente componham uma biblioteca da turma.

O fato é que o *slogan* “Acabemos com os manuais escolares” causou estranheza na comunidade escolar

tradicional da época de Freinet, pois acreditavam que ele estaria travando uma guerra contra os livros e, conseqüentemente, contra o estudo generativo. Essa mesma interpretação sobre a Pedagogia de Freinet é recorrente ainda hoje, pois se acredita que ao substituir os livros didáticos pelo trabalho com a produção viva da sala de aula a ação pedagógica torna-se desorganizada e sem objetivos, um verdadeiro *laissez-faire*.

Contrariamente a essa ideia a Pedagogia Freinetiana foi idealizada, pensada e planejada a partir da prática escolar e baseada em leituras que Freinet realizou de diversos autores. As ferramentas e as técnicas pensadas pelo professor foram usadas em suas turmas, ajustadas as necessidades das crianças, refletidas posteriormente por ele, experimentadas novamente e depois apresentada aos professores que compunham a CEL. Freinet (1964, p. 5 - tradução minha) tinha ciência dessas interpretações equivocadas de suas técnicas e ferramentas e fazia alerta aos professores:

Não apague arbitrariamente uma técnica, uma ferramenta que você usou até hoje com alguma eficiência, se não tiver a ferramenta e a técnica de substituição. Instale essas novas ferramentas em sua sala de aula, experimente a técnica correspondente. Quando você pegar o jeito, os livros didáticos se tornarão inúteis. Sua revolução será realizada.

O trecho do Boletim Escola Moderna (BEM) número 7 destinada aos professores filiados ao Movimento da Escola Moderna, revela o cuidado que Freinet tinha para orientar os professores, pois não bastava retirar as antigas formas de ensinar da escola tradicional, era necessário colocar outras no seu lugar, além de substituir, o professor precisava experimentar, usar em sala de aula para assim trocar, definitivamente, as velhas formas de ensinar. A

citação anterior, revela ainda que a Pedagogia Freinet, suas técnicas e ferramentas foram cuidadosamente pensadas, estudadas, experimentadas e planejadas para que os manuais escolares, as aulas tradicionais e todos os seus artefatos fossem substituídos.

Portanto, o movimento “*Acabemos com os manuais escolares! Acabemos com as lições!*” é fruto das observações de Freinet sobre a escola tradicional e de seus tateios em busca de técnicas e ferramentas para um novo sistema educacional, que resultaram no materialismo escolar e em uma pedagogia que coloca a criança no centro do processo de aprendizagem. Além disso, possibilita ao professor ações mais criativas, autorais, contextualizadas, planejadas a partir dos complexos de interesse das crianças, libertando-o da escravidão dos manuais.

Para substituir o livro didático Freinet (1969) sugere o uso de duas técnicas específicas: o Fichário Escolar (F.E) e a Biblioteca de trabalho (B.T.) as quais proporcionam ao professor e ao aluno um processo de ensino e de aprendizagem mais autônomo, permeado pelo registro e pela documentação dos seus conhecimentos de forma organizada e planejada.

Nos próximos tópicos, apresentarei o conceito dessas técnicas e mostrarei exemplos de como elas podem ser utilizadas no espaço escolar.

O Fichário Escolar

O Fichário Escolar e a Biblioteca de Trabalho são técnicas que sustentaram o trabalho nas classes Freinet sem os manuais escolares. Os fichários escolares surgiram juntamente com o “Movimento abaixo os manuais escolares” com o objetivo de superar os livros didáticos que abordavam os conteúdos escolares de forma resumida para contemplar os complexos de interesses das crianças.

De acordo com Célestin Freinet (apud Freinet, 1978, p. 125) o fichário escolar,

no seu conjunto satisfaz estas três necessidades: de completar o material escolar limitado por uma documentação coletiva limitada; de possibilitar a individualização do ensino pelo recurso à elaboração de um material autoeducativo que se destine a todas as matérias de ensino; fornecer a todo o educador um meio cooperativo de prestar a sua contribuição para a obra comum sem precisar recorrer a impressão de livros por demais onerosa.

Portanto, trata-se de um material organizado e composto por uma documentação selecionada pelos alunos e professores sobre determinado assunto que surge no contexto da sala de aula. Para Belperron (1973), confeccionar um fichário é para o professor e para os alunos a melhor forma de avançar no caminho da escola moderna, pois exige de ambos: trabalho, pesquisa e construção de conhecimento em torno de um assunto que os interessa profundamente.

De forma didática, o fichário escolar é um material composto por fichas organizadas por assuntos específicos preparadas de forma cooperativa pelos alunos e pelos professores e colocadas em um fichário para consulta. As fichas podem ser confeccionadas mantendo um padrão em tamanho, por exemplo 15X20, onde serão armazenados os conteúdos temáticos. Rosa (2004, p. 158), em seu trabalho de dissertação, apresenta um modelo de organização das fichas dentro do fichário escolar,

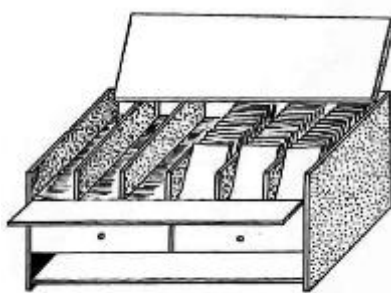
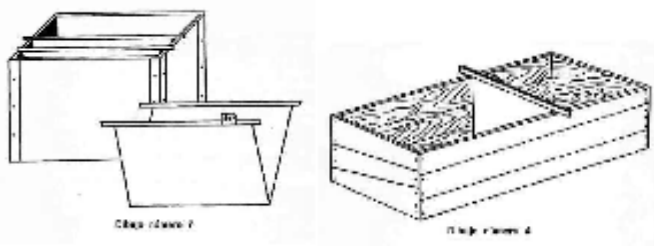
Imagem 1: Modelo de organização do fichário escolar



Fonte: Rosa (2004, p.158).

No modelo da imagem 1, Rosa (2004) apresenta uma forma simples de organizar os fichários. Percebemos que eles estão separados por temas e dentro de cada caixa contém as fichas. Belperron (1973) também apresenta diferentes modelos que podem ser utilizados para organizar os fichários na escola, vejamos alguns modelos:

Imagem 2: Modelo de fichários escolares



Desenho número 10

Fonte: Belperron (1973, p. 20 - 25).

Devido ao espaço dedicado a este capítulo, não escreverei de forma detalhada como confeccionar as caixas, porém no texto de Belperron (1973) é possível obter um passo a passo de como realizar todo o processo e visualizar outros modelos. É importante destacar essa flexibilidade da Pedagogia Freinet quanto à confecção e à escolha das ferramentas, o autor sempre priorizou o uso do espaço e das técnicas de trabalho, no entanto, estava absolutamente aberto as diferentes formas que cada professor as produziria em sala de aula, revelando assim o lado humano, social e atento de Freinet em relação à realidade de cada escola e do corpo docente.

Para iniciar a confecção de um fichário, Belperron (1973) nos aponta algumas orientações: atentar-se aos

complexos de interesse da classe; encontrar, seleccionar e classificar os documentos; preparar os móveis para guardar os fichários na sala de aula.

Os complexos de interesses² são os motores das aulas freinetianas, pois eles revelam os caminhos que os professores e alunos poderão percorrer no processo de ensino e de aprendizagem do grupo. Todo caminho para chegar a um complexo de interesse está no texto livre. Quando o grupo escolhe o texto que melhor atende os interesses do momento da classe, estamos diante de um verdadeiro interesse.

Segundo Élise Freinet (1978, p. 123),

O que nos vale é que a vida é um campo fértil donde estão sempre a brotar riquezas e ensinamentos. O que é preciso é não os deixar escapar. O texto livre constitui uma notável ocasião para o fazermos. Só por si destaca os centros de interesse mais eloquentes e vai direto ao conhecimento do meio, que será completado pelas investigações feitas no próprio local e que constituem a base, o fundamento, do saber da criança social.

As observações e os registros das crianças, sobre a vida em que elas estão inseridas, fornecem uma gama de interesses que podem ser explorados e estudados na sala de aula. No entanto, para que isso seja revelado aos olhos do docente, é preciso dar à elas a liberdade de se expressarem por meio do texto livre ou, quando muito pequenas, por meio do desenho. A expressão livre é o espaço seguro onde elas podem revelar sua percepção do ambiente social em que estão inseridas e manifestar seus interesses e assim produzir saberes.

Para ilustrar essa relação entre texto livre e o complexo de interesses, vejamos o exemplo de uma aluna

² Sobre os complexos de interesses - ver Freinet 1969, p. 105 – 116.

do quinto ano do Ensino Fundamental, registrado no livro da vida da turma.

Imagem 3: Texto livre - aluna do 5º ano

Bom normalmente eu despico as roupas, acordando de manhã às 06:30, logo depois de acordar, eu fui no mercado, comprei uma coisa que tem no cardápio, e voltei almoçar, um tempo depois meus amigos (Miguel, Rafael e Davi), Agente ficou um tempo brincando, tendo que eu esqueci de pegar o Tênis, não foi só na hora de sair, trouxe o material que usamos e cadernos, e foi literalmente agora às 21:35. Bom foi isso.

Hoje dia 29/06, eu fui em uma festa de São Pedro, foi legal, tinha cachorro quente, bolo, queima e o mais importante, a fogueteira. Eu fiquei lá até a fogueteira apagar e eu voltei pra casa agora às 22:03, que está bem tarde, bom e isso.

Fonte: arquivo pessoal da autora.

Caso este texto fosse selecionado pelo grupo para ser publicado no jornal da sala poderíamos explorar diferentes frentes de trabalho. Suponhamos que o grupo de crianças se inquietem com o tema “festa de São Pedro” teríamos um tema de interesse do grupo que pode ir se transformando em um complexo de interesse.

O interesse pela “a festa de São Pedro” poderia ocupar dias de trabalho na sala de aula e poderíamos pesquisar: a história e origem da festa; recordar as principais festas da cidade ou da escola; recorrer a reportagens, fotos, relatos, cartazes e outros documentos que narrem sobre a festa, investigar sobre os interesses econômicos em torno da festa e seus impactos na economia local; enfim gerar um complexo de interesse em torno de um texto livre e de uma temática.

Segundo Freinet (1969), os textos livres depois de escolhidos pela turma, nos possibilitam trabalhar a sintaxe e a gramática, e também a apresentação e ilustração. Porém para além destes aspectos, o autor alerta que quando um texto é eleito pelo grupo é porque há nele elementos particulares que permearam esta escolha, e são estes elementos que devemos detectar e explorar.

Para Belperron (1973, p. 4 – tradução minha) “todo o trabalho que fazemos sobre um impulso do entusiasmo suscitado pela vida, será utilizado muitas vezes cem por cento” isso porque a partir de um interesse surgirão muitas perguntas e a partir delas o professor poderá trabalhar com o grupo conteúdos diferentes. No entanto, ele não buscará as respostas sozinho, mas sim, ensinará os alunos a buscar em centros de documentação, como por exemplo nos fichários, e caso não as tenham, começarão a construir um fichário específico para oferecê-los também a outras classes.

Os fichários escolares ocupam essa posição, a de oferecer aos alunos documentos que contribuam com as pesquisas, assim teremos fichários de turmas anteriores que já pesquisaram sobre assuntos semelhantes; ou esse grupo inaugurará a confecção de um novo fichário. O material feito pela turma não é jogado fora no ano seguinte, porque ele compõe o materialismo da sala de aula e foi produzido para que outros leiam e aprendam com eles. A cada ano letivo o acervo cresce e se enriquece.

A montagem dos fichários escolares pode ser de iniciativa do professor, que seleciona e organiza a documentação nas fichas e as disponibiliza para as pesquisas; ou pode ser construída de forma colaborativa com os alunos. As fichas serão contempladas com fotos, textos, curiosidades sobre o tema do complexo de interesse da turma, se retomarmos o exemplo da “festa de São Pedro” poderíamos confeccionar uma ficha com a história da festa a nível mundial, nacional e regional.

Diante da exposição da técnica, muitos podem pensar que essas informações são facilmente encontradas na internet ou em livros sobre o assunto. Entretanto, reside exatamente nesse aspecto o vislumbamento de Freinet, o autor destaca que os livros, os manuais escolares, as enciclopédias ou até mesmo a internet (diria ele) apresentam o conteúdo demasiadamente fora do contexto de vida da criança. Não há histórias, informações, práticas culturais de seus familiares e de conhecidos da cidade onde moram. Esse distanciamento pode resultar em desinteresse ou desmotivação na hora de pesquisar e buscar respostas. O autor sugere as fichas de estudo e o fichário escolar, porque neles estão as vozes das crianças e de todos que tiveram que entrevistar para recolher informações.

É importante destacar que Freinet e sua Pedagogia não exclui o uso do livro e das diferentes fontes de conhecimento, pelo contrário, ele orienta que os professores devem valer-se de todo esse material para consultar e construir o fichário escolar e o material didático que será utilizado em aula. Por isso, inicialmente a seleção da documentação e a confecção das fichas é orientada pelo professor e aos poucos os alunos serão ensinados a praticar esse ofício.

Quando as crianças estão envolvidas em um trabalho de pesquisa sobre determinado tema de interesse, é comum na dinâmica da sala de aula, trazerem diferentes materiais como revistas, recortes, fotos, reportagens, histórias orais entre outros documentos. Dentre estes o professor selecionará aquilo que pode ser lido e explorado em sala de aula e organizará esse material em fichas, que serão arquivadas no fichário escolar, pois esse material comporá a biblioteca da sala e servirá para futuras pesquisas e para os alunos que virão.

Portanto, a confecção de uma ficha com a documentação sobre determinado assunto é sempre precedida por um interesse desencadeado na turma. Após

ser feita e concluída, ela fica arquivada em um fichário, que está organizado por assuntos semelhantes. Bellperron (1973, p. 13 – tradução minha) sugere em seu artigo a classificação decimal da ICEM - Instituto Cooperativo da Escola Moderna - para catalogar os fichários, “a classificação decimal é por assim dizer uma classificação por centros de interesses, isto é, para classificar um documento, não se olha somente seu título ou a leitura alfabética inicial, senão *a mesma ideia que domina o documento*” (grifos do autor). Isto quer dizer que as fichas que tratam sobre a “festa de São Pedro” ficarão todas em um mesmo fichário; as fichas sobre o Rio Uberabinha³ ficarão em outro e assim sucessivamente.

No entanto, segundo essa catalogação do ICEM, os fichários serão divididos em doze grandes conjuntos de conhecimentos, vejamos: 0. Nosso trabalho; 1. O meio natural; 2. As plantas; 3. Os animais; 4. As outras ciências; 5. Agricultura e alimentação; 6. Trabalho e indústria; 7. A cidade e os intercâmbios; 8. A sociedade; 9. Culturas e diversão; H. História; G. Geografia. Dentro dessa organização, Bellperron (1973) ainda apresenta variações internas em cada grupo que auxiliam na organização dos fichários e alerta: “o problema consiste em preparar uma classificação de cada vez racional, simples, prática e educativa, ao alcance das crianças [...]” (Bellperron, 1973, p. 15 – tradução minha). Por exemplo, se fossemos organizar nossas fichas sobre a “festa de São Pedro”, todas elas ficariam dentro de um fichário do conjunto 9. *Culturas e diversão*, segundo a classificação do ICEM.

Dentre essas temáticas desencadeadas pelos complexos de interesses, Bellperron (1979) sugere que o docente construa fichários relacionados a língua, ao vocabulário, a geografia, a história, as ciências, ao cálculo e a moral e

³ Principal rio que corta a cidade de Uberlândia.

instrução cívica. Excluindo esse último, todos os outros tópicos contemplam a grade curricular das escolas brasileiras, o que nos leva a pensar na possibilidade de construir fichários para as aulas com os conteúdos específicos.

Na metodologia de projetos de Jolibert e Sraïki (2016) observamos uma proposta semelhante aos fichários, porém voltada especificamente para o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita de textos na sala de aula. As autoras sugerem que as crianças construam ao longo do desenvolvimento dos projetos um dossiê do seu processo de aprendizagem sobre o gênero em estudo, e que paralelo a isso o grupo construa fichas ou cartazes sobre os processos de aprendizagem coletiva da turma, que podem ser estudos sobre a língua ou sobre o gênero. Para as autoras Jolibert e Sraïki (2016) é de extrema importância que todo o processo seja registrado para que sirva para futuras consultas.

Bellperron (1979, p. 34) comenta que “o fichário da língua tem por objeto apresentar, de forma prática e administrável, todos os textos que nós desejamos utilizar neste ensino”. Assim como o autor, as autoras Jolibert e Sraïki (2016) também indicam que os textos lidos e discutidos em sala sejam arquivados e guardados para futuras pesquisas. Logo, percebemos que os fichários escolares, ideia original de Freinet (1978), é aplicável na escola e pode ser construído de acordo com a realidade e a necessidade do professor e do grupo de alunos, pois o mais importante é que ambos, docente e estudantes, sejam protagonistas na construção, na documentação e na seleção dos materiais de estudo e que isso esteja diretamente ligado ao centro de interesse do grupo.

A biblioteca de trabalho

Como citado na primeira parte deste capítulo, a Biblioteca de Trabalho é uma técnica que colaborou com a Pedagogia Freinet no movimento “Abaixo os manuais escolares”. Segundo Freinet (1969) a biblioteca de trabalho deve ser organizada primeiro com os materiais que a escola possui: livros, manuais escolares, coleções documentais, dicionários; e depois com o a coleção “Biblioteca de trabalho (BT)” editados e fornecidos na época de Freinet pela Cooperativa do Ensino Laico - CEL.

Segundo Sampaio (1989, p. 184-185) os títulos da coleção são: BT Júnior – 7 a 12 anos; BT – de 10 a 16 anos; Suplemento BT- a partir de 10 anos; BT 2º grau – a partir de 14 anos; BT sonora e Periscópio – uma coleção de álbuns documentários, complemento das BTs.

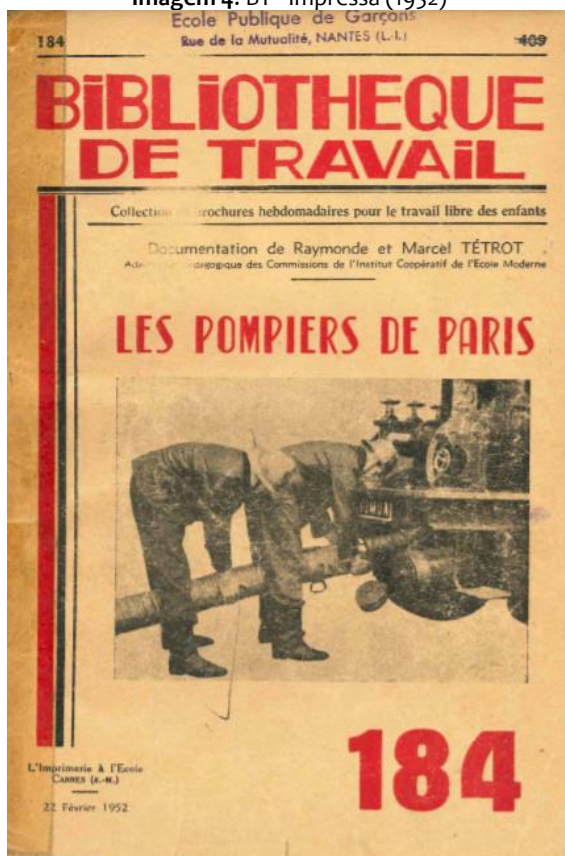
No entanto, a BT também pode ser produzida pelos alunos das classes freinetianas, quando isso ocorre ela é composta por brochuras monográficas escritas por eles sobre um tema pesquisado. O material pode conter gravuras, desenhos, fotos outros recursos que colaborem na ilustração do material que o grupo está produzindo. Segundo Sampaio (1989, p. 184) a BT

É uma coleção de livretos elaborados pelos alunos, que decidem o tema específico de cada número a ser editado. O tema escolhido é desenvolvido por eles e, posteriormente é enviado para 20 classes na mesma faixa etária para que façam críticas e dêem sugestões. De posse das críticas e sugestões os autores promovem as alterações necessárias e enviam o trabalho para a comissão da CEL, que faz a apreciação e as devidas adequações para a edição.

O tema escolhido, como dito anteriormente, geralmente, nasce de um texto livre e partir dele o

complexo de interesse vai gerando uma série de estudos que podem culminar na confecção do livreto, composto por um texto ou por textos mais densos configurando-se assim em uma BT. A presença do outro é sempre frequente na pedagogia Freinet, antes de ser publicados os textos passam pela avaliação de outras turmas e também da CEL. As crianças produzem textos para serem verdadeiramente publicados e lidos.

Imagem 4: BT - Imprensa (1952)



Fonte: <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/40112>

Imagem 5: BTn – Digital 2014



Fonte: <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/>

As imagens 4 e 5 mostram uma BT impressa publicada na época de Freinet e uma BT digital publicada no site do ICEM. As BTs continuam fazendo sucesso no movimento Freinet francês, apenas mudou de suporte. Todos os professores podem participar enviando à cooperativa o trabalho realizado com seus alunos para avaliação e tratamento dos dados.

Já Alcobé (1981) narra outra experiência que o grupo de professores freinetianos vivenciaram na Espanha. Segundo o autor, houve no grupo espanhol um grande esforço para traduzir e publicar as edições da BT em castelhano e catalão, no entanto, o alto custo de produção, a insuficiência de temas e os materiais ligados a França, fizeram que as editoras parassem a edição. Assim, o grupo escolar de Alcobé se organizou e publicou ensaios com o mesmo rigor e planejamento pensando inicialmente por Freinet.

Em seus escritos, Alcobé (1981, p. 5- tradução minha) define a B.T. em dez tópicos, entre eles, destaco os seguintes:

Uma B.T. é um conjunto de textos, trabalhos, desenhos e fotos sobre um tema.

Os trabalhos são, relativamente, breves dependendo também do nível para ao qual estão adequados e tratam os diversos aspectos do tema tanto coletando dados científicos, como observações pessoais e experimentos.

A B.T. não é uma “redação coletiva”, nem uma simples reprodução de uma informação recebida de um terceiro, ou transcrição de um texto ou documento, sem adaptá-lo ao nível e a extensão necessária.

A B.T. reúne, geralmente, o trabalho das equipes de uma classe, orientadas pelo professor, pelo planejamento prévio suscetível de modificação no desenvolvimento de sua confecção.

O autor destaca a importância de o aluno ser sempre acompanhado pelo professor na confecção do material, durante a construção da BT outras turmas podem contribuir com materiais ou escritos sobre o tema e pode ocorrer o convite para que um profissional da área também contribua na elaboração do produto. Alcobé (1981) finaliza salientando que a B.T. precisa ser avaliada e aprovada por uma comissão que entenda sobre o tema antes de ser publicada e divulgada.

Em suma, podemos concluir que a B.T. é uma monografia escrita e organizada pela turma após a realização de um trabalho de pesquisa sobre determinado tema que será publicado e divulgado entre as classes da escola e em seguida disponibilizado na biblioteca da turma ou da instituição, semelhante ao que os acadêmicos realizam em seus trabalhos de conclusão de curso (TCC).

Diferentemente dos fichários escolares, que podem conter uma vasta seleção de documentos sobre algum tema, como fotos, textos, pesquisas, recortes e textos dos alunos, a biblioteca de trabalho é um compilado, um dossiê, de um estudo denso realizado pelo grupo, composto por textos autorais que pode ter utilizado como recurso de consulta ou de pesquisa tanto os F.E. como uma outra B.T.

Se retomarmos o texto livre da aluna do 5º ano, imagem 3, poderíamos assim ilustrar essa distinção entre F.E. e B.T. Toda documentação: fotos, curiosidade, reportagem, entrevista ou qualquer outro documento que as crianças ou a professora selecionasse sobre o tema “festa de São Pedro”, seriam armazenados e classificados em F.E. e mantido na biblioteca da sala para futuras pesquisas. No entanto, caso o grupo aprofundasse os estudos e a partir desses documentos elaborassem um livreto, um dossiê com textos sobre o tema, esse se constituiria em uma B.T. que passaria por uma análise da comissão e se aprovado, faria parte da biblioteca de trabalho da escola e do movimento Freinet.

Toda essa produção intelectual das crianças e dos professores na escola, materializa o pensamento dos sujeitos e permite que a escola produza seu próprio material de estudo sem depender das grandes editoras e do governo para ditar o que deve ou não ser estudado nas classes. Segundo Oliveira (1995, p. 152), Freinet gostava da concretude, de materializar o trabalho das crianças porque isso caracterizava a “unidade entre o pensar e o agir, entre o intelectual e o manual”.

Esse é o verdadeiro trabalho do povo para o povo. Trabalho que é permeado de vida e de estudos sobre aquilo que está no meio social e cultural da criança e que a interessa profundamente, concretizado por meio da ação da criança via experimentação, criação e documentação.

Conclusão

Este capítulo tinha como objetivo apresentar as técnicas *Fichário escolar* e *Biblioteca de trabalho* do autor Célestin Freinet. As duas técnicas freinetianas, juntamente com o texto livre, permitiram ao autor a consolidação do movimento “Abaixo o manual escolar”, porque com elas

pode substituir as velhas formas de ensinar da escola tradicional pelo viva produção dos alunos, construindo pouco a pouco o materialismo escolar necessário.

Ao preparar um F.E. e/ou uma B.T., juntamente com as crianças, o professor confere ao seu trabalho autonomia, legitimando a construção do conhecimento docente no espaço escolar, desvinculando suas práticas das amarras do livro didático e se tornando protagonista do processo educativo.

Os alunos que vivenciam um processo de aprendizagem que tem como base as técnicas do F.E. e da B.T. aprende a pesquisar, selecionar informações e fontes, documentar, ler e escrever sobre temas do seu cotidiano, vinculando, de forma profunda interesse, conhecimento e aprendizado. Nesse processo, eles se tornam atores principais do seu processo de aprendizagem e contribuem de maneira significativa na construção do conhecimento escolar.

As técnicas do *Fichário escolar* e da *Biblioteca de trabalho* colocam alunos e professores diante de um grande desafio, o de ressignificar o modo de ensinar e de aprender na escola, mas ao mesmo tempo insere esses sujeitos no lugar social que eles devem ocupar, o de produtores de conhecimento no espaço escolar. Alunos e professores não podem ficar à mercê de um currículo e de um manual que os fazem meros expectadores do processo de ensino e de aprendizagem, vendo os verdadeiros interesses do grupo passar pela janela da sala sem a chance de agarrá-los.

A escola precisa ser o espaço onde a vida acontece de forma intensa e verdadeira, onde as necessidades dos alunos são prioridades, onde a pesquisa, o diálogo, a troca, o registro e a documentação tenham lugar de destaque em todo o processo e que alunos e professores possam escrever, ler e estudar sobre aquilo que os interessam de forma profunda.

Vivenciamos, nos dias de hoje, um programa nacional de alfabetização retrogrado, que prioriza métodos artificiais, descontextualizados e desumanos em que a criança junta sílabas e vocaliza fonemas excluindo totalmente os processos vitais, sociais e culturais, que envolvem a leitura e a escrita. Os livros didáticos estão cada vez mais simplistas, voltados para a homogeneização do conhecimento e a uniformização do acesso à informação.

Por isso, é urgente a necessidade de fomentar em nossas escolas a Pedagogia Freinet e suas técnicas para a alfabetização e para a aprendizagem, tanto dos conteúdos do currículo, quanto para a apropriação da leitura e da escrita de forma mais humana, integrada à realidade social das escolas e seus sujeitos, fazendo-se necessário levantar novamente a bandeira do movimento iniciado por Freinet “Abaixo os manuais escolares”!

Por trás de todo esse movimento não está somente a substituição dos manuais pelas técnicas, mas também o fomento de uma pedagogia mais humana, mais viva, mais ligada aos interesses dos alunos e organizada em torno deles. A Pedagogia Freinet envolve um novo conceito de sociedade, de criança, de escola, de espaço da sala de aula, de material, de ensino e de aprendizagem que extrapola os modelos tradicionais e ressignifica o papel do professor nesse processo. Portanto, para ter uma escola e um ensino freinetiano não basta colocar as técnicas na sala de aula e usá-las, esse é um grande passo, porém, também é preciso rever o lugar que damos aos nossos alunos, as suas ideias, a sua voz e principalmente o lugar que ocupamos como docentes.

Referências

ALCOBÉ, Josep. *Cómo hacer una BT* (biblioteca de trabajo). Granada: Editorial Escuela Popular, 1981.

ANTUNES, Irlandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

BAJARD, Élie. *A descoberta da língua escrita*. Cortez: São Paulo, 2012.

BELPERRON, Roland. *El fichero escolar*. BEM-15 biblioteca de la escuela moderna. Barcelona: Editorial LAIA, 1973.

ELIAS, Marisa Del Cioppo Elias. *Célestin Freinet: uma pedagogia de atividade e cooperação*. Petrópolis: Vozes, 2004.

FREIRE, Madalena. *Observação, registro e reflexão*. Instrumentos Metodológicos I. 2ª ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

FREINET, Celestin. Plus de manuels scolaires! Plus de leçons! *Dossier pédagogique de l'École Moderne n°7*. Supplément au numéro 6 du 15 novembre 1964. Disponível em: <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/15562>. Acesso em: 4 mar. 2021.

_____. *Para uma escola do povo: guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da escola popular*. Lisboa: Presença, 1969.

_____. *O Jornal Escolar*. São Paulo: Martins Fontes Lisboa: Estampa, 1974.

_____. *A Educação do trabalho*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FREINET, Élise. *Nascimento de uma pedagogia popular: métodos Freinet*. Lisboa: Estampa, 1978.

_____. *O itinerário de Célestin Freinet: a livre expressão na pedagogia Freinet*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

JOLIBERT, Josette; SRAÏKI, Christine. *Caminhos para aprender a ler e escrever*. Tradução de Ângela Xavier de Brito. São Paulo: Contexto, 2015.

MASPERO, François. *A pedagogia Freinet por aqueles que a praticam*. São Paulo: Martins Fontes, 1976.

OLIVEIRA, Anne Marie Milon. *Célestin Freinet: raízes sociais e políticas de uma proposta pedagógica*. Rio de Janeiro: Papéis e Cópias de Botafogo e Escola de professores, 1995.

ROSA, Claudia Sueli Rodrigues Santa. *Pedagogia Freinet: a construção de uma práxis em turmas de 5ª a 8ª séries*. 2004. 241 f. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/14222>> Acesso: 3 nov. 2021.

SAMPAIO, R. M. W. F. *Freinet: evolução histórica e atualidades*. São Paulo: Scipione, 1989.

SOARES, Raquel Pereira. *O professor, a criança e a escrita: um caminho metodológico*. Campinas: Editora Pedro & João, 2021.

Sobre a autora

Raquel Pereira Soares é graduada em Pedagogia, tem Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Realizou doutorado sanduíche na Universidade de Saragoza - Espanha. É pesquisadora e membro no Grupo *Lecturi* – UFU – MG. Trabalha como professora e analista pedagógica na Educação Básica na rede municipal de educação em Uberlândia. Desenvolve pesquisas na área de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental e sobre a Pedagogia Freinet.
E-mail: raquel.psoares@yahoo.com.br

POSFÁCIO

*Tecendo a manhã
Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.
João Cabral de Melo Neto*

Ter acesso ao conjunto de artigos desta obra imediatamente nos levou a fazer relação com esse conhecido poema de João Cabral de Melo Neto, por reconhecermos que este livro materializa o que Freinet, desde que assumiu a docência, desejava viver: uma pedagogia coletiva e militante. Nessa concepção pedagógica, professores e professoras poderiam assumir e compartilhar suas dúvidas, seus temores e, principalmente, suas descobertas e possibilidades de trabalho nas relações de ensino estabelecidas com as suas crianças, atingindo, por meio de uma corrente cooperativa, o maior número possível de professores.

Podemos dizer que, em tempos de políticas que retiram dos professores toda a sua autonomia e seu entusiasmo pela educação, este livro chega como um grande *achadouro*, como bem poetizou o cuiabano Manoel de Barros (2018), uma vez que suas autoras nos dão oportunidade de pisar em terreno freinetiano. Elas nos apresentam seus artigos para “cavar” ideias e experiências

que, em primeiro lugar, colocam o professor na condição de quem precisa cotidianamente estudar, refletir e documentar o seu trabalho pedagógico; em segundo lugar, olham a criança sem perder de vista o contexto em que está inserida e as suas necessidades.

Sendo assim, as experiências apresentadas neste livro estão longe de serem meras sugestões de como utilizar determinadas técnicas no espaço da sala de aula. Se assim fossem, estariam sendo incoerentes com o próprio legado da Pedagogia Freinet, o qual apresenta críticas ferrenhas às políticas educacionais da época que não consideravam a voz dos professores na sua elaboração, bem como as suas reivindicações pedagógicas; e a estudiosos, cujas teorias não possibilitavam a estes profissionais enxergarem a si, as suas crianças e as condições de existência da escola e da comunidade onde eles estavam inseridos.

Freinet nos ensina, como professor primário, que é a compreensão ampla do processo educativo que leva à necessidade das Técnicas; no caso dele, elas emergiram não somente em decorrência da sua frágil condição física, mas, principalmente, em virtude de suas convicções políticas e filosóficas, pela sua exigência em relação à autonomia do educador, pelo seu profundo respeito à identidade cultural dos alunos, por sua classe, sua linguagem e sua capacidade intelectual. Portanto, as situações vivenciadas, por meio da materialidade de cada Técnica, são corroboradas por Paulo Freire (2018, p. 87): “A técnica é sempre secundária e só é importante quando a serviço de algo mais amplo. Considerar a técnica primordial é perder o objetivo da educação”.

Com o uso das Técnicas freinetianas, caracterizadas em muitos momentos por Freinet (1998) e Élise Freinet (1979) como Técnicas de Vida, a relação do professor com os elementos da cultura, transmitidos às crianças, muda consideravelmente de um processo excessivamente convencional (com ênfase no método, na teoria, na ciência

abstrata para a prática etc.) para a vivência do tateamento experimental (com o foco na experiência, na pesquisa, na reflexão, na investigação científica) o que, segundo Freinet (1998), está relacionado ao modo de agir de todos os pesquisadores. Não é por acaso que o tateamento é adotado como centro de sua Pedagogia, cujo objetivo era encontrar pistas que contemplassem a relação entre a vida e a escola. Na verdade, observamos que o tateamento experimental assume, na Pedagogia Freinet, uma possibilidade de aprendizado de mão dupla: ao mesmo tempo que norteia as ações deste professor primário na investigação de sua prática pedagógica, passa também a fazer parte do modo pelo qual as crianças aprendem.

O princípio investigativo da Pedagogia Freinet apenas reafirma a complexidade da sua proposição no início do século XX, tão atual e necessário em pleno século XXI, rompendo com discursos ainda existentes sobre a superficialidade do trabalho de quem se lança a viver essa Pedagogia, resumindo-a a uma simples proposta tecnicista, cuja tarefa do professor é meramente instrutiva.

Diz ele:

[...] a própria essência da instrução ou da técnica não é o melhoramento do homem. A instrução – como as vias de comunicação, como o telefone, o rádio, como as máquinas que dão vida as nossa fábricas – não passa de um meio, de um instrumento. Tudo depende do espírito que preside ao seu uso, e do objetivo para o qual é empregada. (Freinet, 1998, p. 113).

Quando lançamos o olhar para a Política Nacional de Alfabetização – PNA (Brasil, 2019), observamos a ausência desse espírito investigativo, sobretudo quando esta política apresenta como proposta de valorização do professor alfabetizador, a premiação daqueles que conquistarem

bons resultados no processo de alfabetização. Com ênfase em um conjunto de componentes curriculares que se centram única e exclusivamente nos aspectos técnicos da língua, percebemos o quanto ainda está viva a essência da instrução para formar professores “[...] na esperança de melhorar o comportamento, como se sanciona um delinquente, com a ilusão de que este ficará curado dos seus defeitos quando sair da prisão.” (Freinet, 1994, p. 30).

A obra *Diálogos com a Pedagogia Freinet: fundamentos e práticas em movimento* é uma prova que é pelo espírito investigativo que professores e crianças se tornarão pessoas melhores, em outras palavras, se desenvolverão em suas máximas possibilidades, evidência que levava Freinet, logo no início das suas descobertas, a afirmar a sua validade

[...] em todas as circunstâncias da vida, para todos os indivíduos, para todos os seres vivos. Afeta, nesse caso, a própria filosofia da vida e é esse um dos aspectos fundamentais que deverá ser estudado também numa síntese e numa unidade que poderão, de hoje em diante, condicionar as nossas Técnicas de vida. (Freinet, 1994, p. 31).

Consideramos importante reafirmar, mesmo correndo o risco de sermos repetitivas, o quanto o princípio da investigação, base da Pedagogia Freinet, é atual, indo ao encontro do que Freinet há muito já vislumbra: “Este método de Tentativa Experimental, se for exato, como comprovam as nossas realizações, será geral e universal.” (1994, p. 31). O que se confirma quando evidenciamos que o foco dos estudos de autores como Paulo Freire (2020), Nóvoa (1992), Imbernon (2010) e muitos outros da contemporaneidade, trazem como defesa a investigação da prática, condição necessária para que o ensino avance, visto que

[...] não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. [...] Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (Freire, 2020, p. 30-31).

O ensino com a pesquisa se tornou, desde o início, uma defesa da Pedagogia Freinet, o que o fez se afastar do que era preconizado pela escola tradicional, cujas atitudes de um bom professor primário eram: comunicar conhecimentos, explicar, demonstrar, interrogar, controlar, exigir compreensão e memorização. Ao olharmos para as experiências relatadas nesta obra, percebemos que, ao contrário do exposto, o professor toma uma outra atitude na relação de ensino: interage efetivamente com as crianças, se compromete com a sua aprendizagem, promove o diálogo, possibilita a pesquisa por meio de experimentações diversas, levanta problematizações sobre o aprendido, ensina pela experiência da vida. Ao longo do processo, o professor observa, escuta e reflete sobre os avanços e as dificuldades das crianças, com vistas à intervenção permanente. Portanto, tais experiências contemplam indiscutivelmente o proposto por Freinet.

Nesse movimento de ensinar, a preocupação do professor se volta, do início ao fim, para o aprendizado das crianças. Por ser extremamente dialógica, conseguimos perceber que a Pedagogia Freinet traz aspectos significativos para se pensar o processo de documentação pedagógica enquanto “forma de expressão do aluno em uma escola para o povo” (Marques; Almeida, 2017, p. 216) à medida que revela como as crianças estão se apropriando da cultura e atribuindo-lhe sentido. Ademais, as Técnicas freinetianas, como o Livro da Vida, Ficheiros Escolares, Jornal Escolar, Caderno de Observação e experiência,

Boletim CEL, entre outras, são exemplos de como Freinet (1998) dava importância à documentação com diferentes propósitos: produção de memória, sistematização de informações e conhecimentos, comunicação. Revelam ainda a valorização e o investimento no movimento reflexivo do professor sobre sua prática e a construção de autoria sobre seu trabalho, por meio de registros vivos, colaborativos, fecundos.

Como vemos, o diálogo sobre e com Freinet, inspirado pela leitura desta obra, faz-nos pensar o quanto a sua Pedagogia traz contribuições para a formação do professor, especialmente pela intensidade que viveu à docência. Neste sentido, com Freinet aprendemos, em primeiro lugar, que educação representa formação e não treinamento, portanto, os programas que chegam para “formar” os professores não podem ser aceitos por estes sem que haja uma análise crítica e política do seu real objetivo.

No entanto, a resistência a propostas tecnicistas somente ocorre quando saímos da solidão do espaço da sala de aula e nos juntamos a outros que, como nós, acreditam que a autonomia do professor nunca pode ser desconsiderada no processo de pensar e fazer a docência, bem como a autonomia daqueles que educam. Esse processo de resistência só tem continuidade e se consolida quando se vive intensamente, no processo formativo, o estudo e a reflexão sobre o trabalho pedagógico, com o olhar e os ouvidos sempre voltados para as crianças de modo a contemplar as suas reais necessidades.

Como vemos, são muitas as contribuições que a Pedagogia Freinet nos permite vislumbrar para a formação de professores, as quais nos provocam repensar cotidianamente a relação teoria e prática. Podemos afirmar que esta obra é um excelente *achadouro* para essa provocação.

Referências

- BARROS, Manoel de. *Memórias inventadas*. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2018.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. *PNA Política Nacional de alfabetização*. Brasília: MEC, SEALF, 2019.
- FREINET, Célestin. *O método natural III: a aprendizagem da escrita*. São Paulo: Editorial Estampa, 1994
- FREINET, Célestin. *A educação do trabalho*. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- FREINET, Élise. *O itinerário de Célestin Freinet: a livre expressão na pedagogia Freinet*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. 2. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018. Organização de Ana Maria Araújo Freire.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente*. 63. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- IMBERNÓN, Francisco. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.
- MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes; ALMEIDA, Maria Isabel de. A documentação pedagógica no pensamento de Célestin Freinet. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 35, n. 1, p. 214-236, jan./mar. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2017v35n1p214>.
- NÓVOA, António. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

Sobre as autoras

Edith Maria Batista é graduada em Pedagogia, tem Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Maranhão e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual do Ceará. É professora da Universidade Federal do Maranhão – UFMA e membro da ABALF. Suas pesquisas estão relacionadas com a área de ensino e aprendizagem

da língua materna na educação básica, educação infantil e formação de professores.

E-mail: edith.maria@ufma.br

Joelma Reis Correia é graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA, tem Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – Campus de Marília. É professora da Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Suas pesquisas estão relacionadas com a área de ensino e aprendizagem da língua materna na educação básica, educação infantil e formação de professores.

E-mail: jr.correia@ufma.br

Já não estamos sós
Célestin Freinet

Este livro tem a intenção de demonstrar a pertinência da Pedagogia Freinet no cotidiano de salas de aulas e de convocar professoras para o compromisso com uma educação emancipadora. Os capítulos rediscutem algumas técnicas Freinet, destacam o papel ativo e colaborativo das crianças em uma escola pela vida e para a vida, fundamentada no trabalho coletivo e solidário.

Lecturi

