

A vida na *escrita* e a *escrita* na vida

um encontro entre

Vigotsky, Voloshinov e Freinet



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

A vida na escrita e a escrita na vida:
um encontro entre Vigotsky,
Voloshínov e Freinet

A vida na escrita e a escrita na vida:
um encontro entre Vigotsky,
Voloshínov e Freinet

Organizadoras:

Adriana Pastorello Buim Arena
Valéria Aparecida Dias Lacerda de Resende

Copyright © dos autores e das autoras

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 (Organizadoras)

A vida na escrita e a escrita na vida: um encontro entre Vigotsky, Voloshínov e Freinet. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 221p.

ISBN: 978-85-7993-802-3 [Ebook]
978-85-7993-813-9 [Impresso]

1. A vida na escrita. 2. A escrita na vida. 3. Vigotsky, Voloshínov e Freinet. 4. Autores. I. Título.

CDD – 370

Capa: Andersen Bianchi

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 Maia (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Melo (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil)



Pedro & João Editores
www.pedroejoaoeditores.com.br
13568-878 - São Carlos – SP
2020

DEDICATÓRIA

Em memória daqueles que produziram discursos que ainda hoje circulam entre nós.

AGRADECIMENTO

À Fapemig – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais - pelo financiamento desta pesquisa.

SUMÁRIO

Apresentação <i>Adriana Pastorello Buim Arena</i> <i>Valéria Aparecida Dias Lacerda de Resende</i>	9
A palavra na vida, a palavra na escrita <i>Dagoberto Buim Arena</i>	11
Significado social e sentido particular: contribuições da teoria histórico-cultural para o ensino da escrita <i>Lucas Rinaldini</i> <i>Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho</i>	25
Leitura e escrita, livros didáticos, programas de ensino: forças centrípetas e centrífugas <i>Lourenço Alfredo Covane</i> <i>Dagoberto Buim Arena</i>	39
Das palavras do professor às palavras do aluno: espaços dialógicos metacognitivos por meio da interação verbal bakhtiniana <i>Gilmar Pereira Batista</i>	55
Contribuições de Célestin Freinet para a educação: técnicas emancipadoras para a leitura e a escrita <i>Nívia Ferreira da Silva Menezes</i> <i>Armindo Quillici Neto</i>	69
A educação infantil no governo Zaire Rezende 1983-1989: a influência de Freinet no processo pedagógico <i>Fabiane Almeida Silva</i> <i>Sônia Maria dos Santos</i>	85
A pedagogia de Célestin Freinet na memória dos professores educação infantil do município de Uberlândia <i>Raquel Pereira Soares</i> <i>Valéria Aparecida Dias Lacerda de Resende</i>	99

Texto livre ou redação com tema livre? <i>Adriana Pastorello Buim Arena</i> <i>Valéria Aparecida Dias Lacerda de Resende</i>	115
Do rádio ao podcast: um legado de Célestin Freinet <i>Juliana Chieregato Pedro</i> <i>Adriana Pastorello Buim Arena</i>	127
O jornal-mural como possibilidade de uso da língua viva <i>Márcia Martins de Oliveira Abreu</i> <i>Adriana Pastorello Buim Arena</i>	137
Ensinando a ler e a escrever no ciclo de alfabetização pela porta dos gêneros discursivos <i>Edith Maria Batista Ferreira</i> <i>Joelma Reis Correia</i>	153
Às margens da leitura: um estudo sobre a leitura de livro ilustrado como potencializador da compreensão leitora na educação infantil <i>Janaína de Souza Silva</i> <i>Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto</i>	169
Por uma pedagogia de orelhas verdes e de dedos verdes: algumas contribuições de Célestin Freinet <i>Valéria Aparecida Dias Lacerda de Resende</i> <i>Adriana Pastorello Buim Arena</i>	187
Práticas de leitura e escrita na pedagogia Freinet: um diálogo com as teorias de Vigotsky e Volochínov <i>Isabella Tambascia Baldasso</i> <i>Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto</i>	203
Sobre os autores	219

APRESENTAÇÃO

É com muita satisfação que apresentamos ao público acadêmico o livro *A vida na escrita e a escrita na vida - um encontro entre Vigotsky, Voloshínov e Freinet*. Este trabalho é produto de estudos e de pesquisas realizadas nos últimos anos, pelo grupo *Lecturi* cujo centro da preocupação está em pensar diretrizes para uma metodologia do ensino da língua materna para crianças.

Por meio de leituras verticais das obras de Vigotsky, de Voloshínov e de Freinet buscamos conhecer por uma psicologia da aprendizagem, por uma filosofia da linguagem e por diretrizes pedagógicas que tivessem a visão de mundo, de conhecimento e de homem próximas, a fim de que pudéssemos compor, por meio deste tripé de áreas acadêmicas diferentes, um tecido de trama singular com o já dito. Essa foi nossa opção. É com ela que seguiremos adiante em buscar de sedimentar, praticar e divulgar nossa escolha.

Este livro teve como proposta reunir pesquisadores que estudam e que admitem uma possível aproximação teórica entre os autores acima citados como possibilidade de construir uma perspectiva pedagógica do ensino da leitura e da escrita apoiada neste tripé de estudos que eles representam - a psicologia, a filosofia da linguagem e a pedagogia -, pois os autores referendados apresentam traços teóricos e valores almejados comuns.

A obra conta com 14 artigos, todos eles com o propósito de ampliar o debate e a reflexão sobre o conceito de linguagem na perspectiva de Vigotsky, Voloshínov e Freinet e analisar suas contribuições para o ensino da língua materna a partir de múltiplos lugares na educação de crianças.

A leitura é um convite aos alunos inseridos no processo de formação inicial, mas também aos profissionais em formação continuada que trabalham na Educação Básica, para que construam diferentes práticas pedagógicas voltadas para uma apropriação da linguagem escrita numa perspectiva discursiva e emancipatória.

Os textos apresentados são reflexões produzidas em um contexto dinâmico e em transformação, porque a *vida está na escrita e a escrita está na vida, quando nos encontramos com Vigotsky, Voloshínov e Freinet.*

Tenham todos um bom encontro!

Adriana Pastorello Buim Arena
Valéria Aparecida Dias Lacerda de Resende

Líderes do Grupo de Pesquisa *Lecturi*

A PALAVRA NA VIDA, A PALAVRA NA ESCRITA

Dagoberto Buim Arena

Resumo

O artigo analisa, de modo geral, o ensino da linguagem escrita nas escolas públicas caracterizado pelo divórcio entre a cultura e a linguagem da vida, de um lado, e de outro, a cultura e a linguagem da escola. A tese é a de que a palavra da vida, plena de cultura e de valores, deve ser a mesma palavra, construída em enunciados e organizados em gêneros no processo de escolarização. Para defender essa tese, foi necessário analisar alguns trabalhos de Voloshinov (1895-1936) e aproximá-los a um de Freinet (1896-1976) com o intuito de encontrar pressupostos teóricos que sustentam vínculo entre a palavra da vida e a palavra na escrita. As conclusões indicam que os dois estudiosos, cada qual em seu campo, comungaram esses princípios, e que os enunciados na escrita escolar, desvinculados dos eventos da vida, das situações extraverbais, tornam-se exercícios linguísticos desprovidos dos valores da vida.

Palavras-chave: Enunciados. Gêneros. Palavra da vida.

Introdução

A proximidade e o afastamento entre vida e escola pública, entre cultura da vida e cultura da escola, entre linguagem da vida e linguagem da escola, são determinados por projetos de sociedade, por projetos políticos, por projetos de governo, e por projetos educacionais, coerentes entre si, ora organizados para sustentar escolhas políticas ousadas a serviço da emancipação das classes sociais vitimadas por amplos projetos econômicos, ora postos a serviço do controle pelo poder econômico das classes marginalizadas da distribuição das riquezas econômicas e culturais criadas por todas as classes sociais. Os estudos de história de educação convergem, majoritariamente, para os estudos das organizações oficiais, para as políticas oficiais, como se fossem os caminhos únicos da educação, por se situarem dentro de um mesmo campo – o legitimado pelos governos. O outro campo, o dos projetos marginais, ousados, permanece academicamente pouco valorizado

porque esses projetos não foram abrangentes o suficiente para ganhar visibilidade e credibilidade. Remeto-me a apenas a dois desses projetos marginalizados que ousaram oxigenar a escola pública, uma escola para o povo, mesmo não financiados pelo dinheiro público. No final do século XIX e no início do século XX, o projeto político e escolar anarquista na Europa e no Brasil criou escolas, formou professores, reelaborou conhecimentos, modelou gestões e colocou a educação a serviço da emancipação humana. Na França, Freinet (1896-1976), nas primeiras décadas do século XX, elaborou um projeto educacional pessoal, calcado nos princípios de solidariedade, caros aos projetos políticos socialistas. Mesmo colocado à margem e oprimido pelo sistema oficial francês, suas ideias permaneceram nos livros e no movimento que ainda em 2019, cem anos depois, fazem permanecer acesa a chama de projeto educacional que une vida e escola, linguagem da vida e linguagem da escola, cultura do povo e cultura da escola.

Não é, entretanto, esse cenário o encontrado nas escolas públicas organizadas pelos grupos políticos que escalam os degraus das escadas que os levam ao topo do poder. Nessas escolas, nossas velhas conhecidas, nos formamos, mas delas nos distanciamos para lhes lançar olhares críticos. Forjadas como instituições sociais, elas têm seus limites e suas obrigações institucionais criados ao longo dos três últimos séculos no mundo ocidental. Por essa razão, ao voltarem-se para si mesmas, veem-se como autônomas, independentes, autossuficientes. Esse modelo se fecha contra a linguagem da vida que escorre por fora dela. A vida permanece fora dela e a linguagem que a acompanha também. Restam em seu interior a sua própria vida e sua própria linguagem.

Há preconceitos contra a cultura da vida e contra a linguagem da vida se forem as dos economicamente expropriados. As crianças de famílias empobrecidas que chegam à escola são obrigadas a deixar na soleira da porta a sua cultura e sua linguagem para deixar espaço para que o sagrado, a cultura e a linguagem escolar, a do controlador, sejam os seus substitutos. Há no ar escolar um embate não revelado entre o sagrado e o profano, entre o oficial e o não-oficial, entre o conservador e o inovador, entre o controlador e o rebelde, entre a linguagem de boa estirpe e a linguagem sem berço, entre a cultura erudita e a popular, entre a cultura industrializada e a cultura aparentemente ingênua que compõe a essência humana. Esse movimento de embates entre o alto e o baixo, revelado por Bakhtin (2010) em sua análise da

obra de Rabelais, encontra sua síntese no conceito de forças centrípetas e forças centrífugas, ambas necessárias como contraponto para o desenvolvimento da cultura e da linguagem. Nesta escola secular, pesada, controladora e autoprotégida, as forças centrípetas, mais poderosas, põem a correr as correntes frágeis das centrífugas, isolando-as no seu canto milenar.

A temática deste início da introdução a um artigo acadêmico, que almeja abordar discussões no campo da linguagem, faria sentido em outro momento histórico, o da redemocratização e de revitalização da pedagogia brasileira nos anos 1980, quando da agonia do controle civil-militar-ultraconservador que amordaçava a cultura brasileira. Abandonada com a consolidação da democracia nas décadas posteriores, essa temática de vibrante cor política reassume seu papel e seu lugar nos anos de 2019, porque os mesmos fantasmas dos anos de chumbo saíram do fundo das trevas para ameaçar a vida, a cultura e a sensatez. E, com assombro, vieram para aprofundar mais ainda o controle e o distanciamento entre a escola, já conservadora, e a vida, militarizando-a.

Nesse cenário conturbado e ameaçador, meto-me a analisar a importância da relação entre a palavra da vida, o enunciado matizado por valores históricos, sociais e culturais, e a palavra na escrita dos alunos na escola. O objetivo, todavia, circunscreve-se a ensaios no campo teórico, para analisar predominantemente a contribuição de Valentim Vološínov (1895-1936) a respeito desse tema e verificar alguns desses traços na obra educacional de Freinet (1896-1976). Para isso, me amparo em dois trabalhos de Vološínov publicados por Tzetan Todorov em francês, em 1981 – *O discurso na vida e o discurso na poesia*, de 1926, e *A estrutura do enunciado*, de 1930. É bom recordar ao leitor que sua obra mais conhecida, aqui também referenciada, - *Marxismo e Filosofia da Linguagem* - foi editada pela primeira vez em 1929, com segunda edição revisada em 1930. Baseio-me ainda em um trabalho de Freinet – *O método Natural de Gramática*.

Vološínov – o elo entre a palavra da vida e a palavra na arte, na linguagem escrita

Os enunciados – e aqui vamos dar atenção somente aos escritos – não são constitutivos da língua, considerada como sistema abstrato por Vološínov, mas compõem o inesgotável universo da linguagem escrita

que tem o diálogo como unidade básica. Uma das funções da escola é a de levar os aprendizes da cultura e da linguagem escrita a tomar consciência dos enunciados e de sua relação com os eventos da vida, exatamente os eventos onde são criados. Os enunciados escritos são manifestações concretas, ostensivas, de um todo composto por intenções de quem os cria, por suportes onde estão inscritos, por gestos que os inscrevem, pela figura orientadora do Outro e por sua constituição em gêneros com estilo, composição e tema, que lhes são próprios. (VOLOŠINOV, 2010). O dado que amalgama tudo isso e de onde nascem os enunciados organizados em gêneros é a situação extraverbal, o evento da vida, que permite a troca cultural entre os homens e a compreensão do que não é expressamente escrito, isto é do subentendido, conceituado por Vološinov como um entimema. Para ele, a situação extraverbal não se separa do enunciado porque ela o constitui; sem ela, nada existe. O enunciado concreto, tangível, que escorre pelos gêneros, só pode ser mesmo um enunciado se trazer com ele a situação da vida, a cultura da vida, a linguagem da vida, o léxico da vida, a sintaxe da vida, o estilo da vida, que vão se contrapor aos da escola, aos do sistema da língua, como forças centrífugas às centrípetas.

Para entender a construção dos enunciados, é necessário ver com Vološinov o conceito de signo ideológico, dialógico, e a sua existência no interior da mente humana, como constitutivo da sua consciência, e a sua existência no exterior da mente humana, nas relações sociais, e, ainda, o seu movimento do exterior para o interior e do interior para o exterior, em processo de objetivação. O enunciado é resultado dessa troca que tem como base os eventos socioculturais constituintes do psiquismo humano:

Reiteramos: qualquer signo ideológico exterior, independentemente de seu gênero, banha-se por todos os lados nos signos interiores, ou seja, na consciência. Esse signo exterior tem sua origem no mar dos signos interiores e nele continua a viver, pois sua vida se desenvolve no processo de renovação da sua compreensão, vivência e assimilação, ou seja, em sua inserção contínua no contexto interior (VOLOŠINOV, 2010, p. 128).¹

A formação da consciência, fundamental para alimentar os enunciados que serão concretamente registrados, se apoia em dois

¹ A tradução de citações do francês são de responsabilidade do autor.

pilares da atividade humana em sua relação com o ambiente e com os outros homens. Esses dois pilares são a vivência (*das Erlebnis*) e a experiência (*die Erfahrung*). A vivência, conceito recuperado por Vološinov em Dilthey: “Dilthey designa por *vida* a percepção interna dos fatos psíquicos [...] A vivência individual constitui a base sobre a qual os homens se compreendem e apreendem os produtos de suas atividades (TILKOWSKI, 2012, p. 159) e é, na filosofia, compreendido como “a unidade estrutural entre formas de atitudes e conteúdos. Minha atitude de observação, juntamente com sua relação com o objeto, é uma vivência, assim como meu sentimento de alguma coisa ou querer alguma coisa” (ABBAGNANO, 2000, p. 1006). A experiência em Dilthey é “a percepção da realidade exterior” (TILKOWSKI, 2012, p. 159). Esses dois pilares sustentam a formação da consciência, constituída por signos, porque experiência e vivência somente ganham existência com a tomada de sua consciência por meio dos signos. São, portanto, esses signos, banhados nas vivências e nas experiências humanas, que se manifestam solidariamente na elaboração dos enunciados organizados em gêneros. Por isso, a escrita de gêneros na escola poderá ser constituída por esses signos, por essas palavras banhadas nas relações dos aprendizes com a vida.

Esse vínculo se apoia no conceito do monismo marxista, na ideia de totalidade, na concepção de que ao se retirar uma unidade do todo ele se desmorona e perde a sua real existência:

Isso é perfeitamente compreensível, porque, se o discurso era considerado em uma acepção mais abrangente, como fenômeno de comunicação cultural, ele cessará de ser uma coisa que se satisfaz a ele mesmo e ele não poderá mais então ser visto independentemente da situação social que a provocou (VOLOŠINOV, 1981a, p. 186).

O enunciado deixa de ser enunciado, e se torna uma coisa se se afasta, se perde o vínculo com a situação extraverbal, fonte de seu nascimento e alimento de sua formação. A reificação do enunciado, mesmo nas obras de arte construídas pelo signo verbal escrito, é um risco que o leva à morte, porque “a obra de arte, considerada à margem dessa relação de comunicação e independente dela é apenas uma coisa do mundo físico ou um exercício linguístico” (VOLOŠINOV, 1981a, p. 187). Do mesmo modo, o conto escrito em sala de aula por um aluno, desvinculado de suas vivências e experiências, se reifica, se

coisifica, morre; seus restos tornam-se apenas um exercício com a língua, com o seu léxico e com a sua sintaxe, mas perde a vida porque abandona a palavra, o léxico, a sintaxe, o estilo, a composição e o tema da vida. O enunciado “surge de uma situação vivida de natureza extraverbal e conserva seus elos mais estreitos com ela. Mais ainda, o discurso é imediatamente completado pelo elemento do vivido e não pode ser dele separado sem perder seu sentido” (VOLOŠINOV, 1981a, p. 188).

Enunciado e entimema

O monismo marxista que orienta os pressupostos de Vološinov impede que sejam apartados, um do outro, a situação vivida e o enunciado. Não são, por isso, duas peças, dois elementos que se juntam, mas unidades que formam um todo em que um se amalgama ao outro para o pleno existir, porque

A situação extraverbal não é de maneira alguma a causa exterior do enunciado, ela não age sobre ele do exterior como uma força mecânica. Não, *a situação se integra ao enunciado como um elemento indispensável a sua constituição semântica*. Então, o enunciado cotidiano considerado como um todo portador de sentido se decompõe em duas partes: 1. Uma parte verbal atualizada; 2. Uma parte subentendida. É por isso que se pode comparar o enunciado cotidiano a uma ‘entimema’”. (VOLOŠINOV, 1981a, p. 191, grifos no original).

O entimema é um silogismo que pode ser elaborado em premissas prováveis ou em signos. No caso dos signos, há o ocultamento de uma premissa, por ser considerada já conhecida. A filosofia medieval adotou o conceito de silogismo imperfeito em que uma das premissas é omitida. (ABBAGNANO, 2000, p. 334). Parece ser essa o conceito de referência de Vološinov ao compreender que o que está subentendido no conjunto do enunciado, isto é, o que não é ostensivamente dito ou escrito, é considerado como compreendido pelo outro, ouvinte ou leitor, porque ambos se banham no mesmo universo cultural, isto é, têm massas aperceptivas em comum (JAKUBINSKIJ, 2012) que permitem mútua compreensão, sem a necessidade de tudo ser dito ou de tudo ser escrito. É nesse espaço de partilha, de diálogo, que se encontram os interlocutores,

amalgamados pelos enunciados, constituídos por suas formas concretas, tangíveis, e pelo entimema, o subentendido, constituído pelo aspecto imaterial, pelos signos constituintes da consciência, do psiquismo. As ponderações de Vološinov a respeito da função do entimema na formulação dos enunciados do cotidiano e nas situações de trocas verbais são bem incisivas:

Assim todo enunciado quotidiano é um entimema objetivo e social. Ele é como uma senha conhecida somente daqueles que pertencem ao mesmo horizonte social. Aqui está a particularidade dos enunciados cotidianos: eles são religados por milhares de fios do contexto vivido extraverbal e, quando são separados desse contexto, eles perdem a quase totalidade de seus sentidos; se se ignora seu contexto imediato vivido, não se pode compreendê-los (VOLOŠINOV, 1981^a, p. 192).

As expressões concretas “contexto vivido extraverbal” e “contexto imediato vivido” estabelecem vínculos íntimos com o conceito de vivência, acima analisado. É por essa razão que os enunciados escritos na escola ganham consistência como tal quando carregam em si mesmos a situação vivida e estão impregnados dos valores, do aspecto axiológico constituinte dos signos. Todo signo ideológico, como vimos, navega nas águas do interior e o exterior da mente humana, e nesse vai-e-vem absorve, como esponja, os valores criados nas relações humanas por onde circula. Os enunciados compostos por esses signos, objetivados de modo concreto, espalham esses valores nos movimentos de troca verbal e distanciam o conceito de enunciado do de oração (BAKHTIN, 2016), porque tomam posição no mundo das convergências e das divergências. Para Vološinov (1981^a, p. 189),

esses julgamentos e essas valorações se referem a uma certa totalidade na qual o discurso está em contato direto com o evento vivido e se fundamenta nele para formar uma unidade indissolúvel. O discurso considerado isoladamente, como um fenômeno puramente linguístico, não pode ser nem verdadeiro, nem falso, nem audacioso, nem tímido.

Aspecto axiológico dos enunciados, entonação, valoração, julgamento e acentuação são variações do mesmo conceito que não se manifesta pelo aspecto material, mas pelo imaterial, pelo subentendido, porque se alimenta no reino do entimema.

Enunciados, gêneros e regras da língua

Analisadas as relações indissolúveis entre enunciados e a vida cotidiana, entre a palavra escrita e a palavra da vida, convém comentar outros princípios que dão suporte ao pensamento de Vološínov e, em seguida, ensaiar relações entre eles e alguns dos preconizados por Freinet. Inicialmente, o foco da atenção vai dirigir-se para o caráter precursor de Vološínov a respeito do conceito de gênero; em seguida, o que mais se aproxima do educador francês, refere-se ao papel das regras gramaticais na composição dos enunciados.

Apesar de as referências ao conceito de gênero serem outorgadas aos escritos de Bakhtin nos anos 1950, é em Vološínov (1929/2010; 1930/1981) e em Medviédev (1928/2012) que são encontrados os seus primeiros comentários e delineamentos. Em trabalho publicado em 1928, ao combater o pensamento formalista, Medviédev analisa a configuração de gênero, de enunciados e a natureza inacabada do gênero, conceituação que é atribuída exclusivamente a Bakhtin. Para ele, “o gênero é uma forma típica do todo da obra, do todo do enunciado. Uma obra só se torna real quando toma a forma de determinado gênero.” (MEDVIÉDEV, 2012, p. 193). O enunciado é, para ele, portanto, como para Vološínov, o todo da manifestação verbal concreta que se materializa, se organiza, se mostra por meio de uma organização específica chamada gênero. A respeito da natureza inacabada dos gêneros, ele faz uma distinção entre o gênero na literatura e os demais de outros campos da ideologia, isto é, criação cultural humana no reino da superestrutura: “É suficiente dizer que, com a exceção da arte, nenhum campo da criação ideológica conhece o acabamento no sentido próprio da palavra.” (MEDVIÉDEV, 2012, p. 194). Para ele, os outros campos nunca fecham, nunca acabam, nunca finalizam, nunca se esgotam, nunca exaurem suas temáticas, ao contrário, elas se abrem sempre para a continuidade. Mesmo os enunciados do cotidiano, aqueles que aqui foram apontados como essenciais para a alimentação dos enunciados descritos no interior da escola, têm apenas aparentemente um acabamento quando estreitam suas ligações com a criação artística: “quando no enunciado cotidiano ou científico se inscreve um acabamento superficial e põe-se o ponto final, essa finalização tem um

caráter semiartístico. Ela não afeta o objeto do enunciado.” (MEDVIÉDEV, 2012, p. 194).

Do trabalho de Vološínov de 1930 (1981b), destaco dois trechos que abordam a conceituação de gênero. O primeiro por estabelecer o elo monista entre os enunciados, seus tipos e a comunicação social. A expressão “comunicação social” na tradução de Todorov é, na tradução de MFL feita por Sériot (VOLOŠINOV, 2010), substituída por troca social ou troca verbal, porque parece revelar a essência, no diálogo, da natureza de troca entre interlocutores. Nesse primeiro trecho há uma referência a tipos de comunicação social, portanto de troca verbal, que sugere serem os enunciados organizados em tipos: “É na comunicação verbal, como um dos elementos do vasto conjunto formado pelas relações de comunicação social, que se elaboram os diferentes tipos de enunciados correspondendo cada um aos diferentes tipos de comunicação social.” (VOLOŠINOV, 1981b, p. 288). Se neste trecho ele apenas esboça o conceito, logo depois sintetiza toda a elaboração, ao estabelecer relações entre enunciados, unidades de comunicação, totalidade semântica, tipo, forma gramatical, estilo, estrutura, acabamento e gênero. O que nos interessa é destacar os contornos todos do enunciado, sua manifestação em gêneros e, por sua própria natureza, os vínculos com as situações extraverbais, com a vida cotidiana e com o subentendido. Assim, se manifesta Vološínov, anteriormente ao que seria posteriormente também registrado por Bakhtin:

Ora, o enunciado, considerado como unidade de comunicação e totalidade semântica, se constitui e se completa precisamente em uma interação verbal determinada e engendrada por uma certa relação de comunicação social. Assim, cada tipo de comunicação social que nós citamos organiza, constrói e finaliza, de modo específico, a forma gramatical e estilística do enunciado assim como a estrutura do tipo que ela destaca: nós a designaremos a partir de agora sob o termo de gênero. (VOLOŠINOV, 1981b, p. 290).

Ao enunciado escrito no interior da escola, materializado em gêneros, entre eles os ligados às artes, agrega-se, indissolivelmente (para respeitar o pensamento volochinoviano) a palavra da vida, gestada nos diálogos banhados pela cultura e forjada nas arenas sociais. Entretanto, a escola oficial, centrípeta, conservadora, de tradição secular, controlada por projetos pouco oxigenados de

governo tende a fragilizar a cultura e a linguagem da vida, portanto, os enunciados do cotidiano, do não-oficial, das forças centrífugas, do pensamento inovador, do baixo e da cultura popular não industrializada pela mídia. Para fazer exercer o controle são criadas regras a obedecer; regras de todo tipo e de toda natureza, as de costumes, as de controle do pensamento e as de construção de enunciados e de gêneros. Ao impor regras demasiado severas aos enunciados da vida, a própria cultura da vida que os alimenta é desqualificada, e com ela, a linguagem que a organiza e forma o psiquismo humano. A respeito de regras e exceções assim se manifesta Vološinov (1981b, p. 288):

Nos falta reter que a linguagem não é qualquer coisa imóvel, dada uma vez por todas, e determinada rigorosamente em suas ‘regras’ e em suas ‘exceções’ gramaticais. É um produto da vida social, que não é nem um pouco fixada e petrificada: ela está em perpétuo vir a ser, em seu desenvolvimento, ela segue a evolução da vida social.

As regras e as exceções são forjadas no reino da língua, do sistema abstrato, imóvel e apartado da linguagem da vida. As regras travam, controlam, mandam dizer. Por elas os grupos armados pela visão sincrônica própria da língua se impõem, enquanto os grupos sociais com a visão diacrônica da linguagem, ou ainda, do movimento popular sempre indócil, percebem a desqualificação de sua cultura e de sua linguagem.

Freinet (1978) se insurgia, como educador, contra as regras impostas pela tradição escolar francesa para o bem escrever. No mesmo campo de Vološinov, mas sem tê-lo lido, critica a separação entre a escola e a vida, entre a linguagem organizada por regras na escola e a linguagem plena de emoção da vida, isto é, plena de vivências e de experiências: “Não escutemos os que dizem que não se pode escrever sem que se conheçam as regras da gramática e da sintaxe [...] Os pedagogos não veem senão a regra e a regra mata vida” (FREINET, 1978, p. 11-112). O sentimento gerador da afirmação de Freinet é o de liberdade para criar os enunciados sem as amarras de natureza técnica que não ensinam a escrever, porque essas amarras impedem o nascimento do pensamento criativo renovador, libertador, emancipador e, sobretudo, assumem o papel, por meio de instruções, de que dominar regras gramaticais da língua é requisito indispensável para a aprendizagem dos atos culturais de escrever e de ler

a linguagem escrita, seus enunciados e seus gêneros em laços estreito com a vida. “A regra mata a vida” quer dizer: a regra da língua asfixia a essência dos enunciados impregnados da cultura da vida. Na escola oficial contra a qual se insurgia, notava que “apesar de todos os seus esforços, [a escola] prepara uma massa de crianças analfabetas porque, embora sabendo ler e escrever, são incapazes de exprimir através da escrita as dificuldades da sua vida, as suas alegrias e tristezas e os seus sonhos” (FREINET, 1978, p. 46). Vološínov (1981b, p. 189) havia formulado algo semelhante ao comentar que “considerado isoladamente [o enunciado] como um fenômeno puramente linguístico, não pode ser nem verdadeiro, nem falso, nem audacioso, nem tímido”, ou seja, não encarna os problemas da vida, as emoções e os projetos humanos.

Freinet, como outros educadores já fizeram, compara as situações em que a mãe ensina a criança a falar e a compreender os enunciados orais à aprendizagem dos escritos. Escrever e ler poucos minutos na escola, para ele, equivaleria a limitar o ensino da mãe a poucos minutos por dia ou dias de silêncio. Para ele, é preciso escrever e ler muito, do mesmo modo como a mãe ensina os filhos muitas horas a cada dia. Em vez de aplicar exercícios artificiais, propõe em suas aulas seis procedimentos, dos quais selecionei três:

Nas nossas aulas podemos reduzir quase por completo estes processos de substituição:

[...] deixando que as crianças leiam os textos e as cartas de seus correspondentes;

[...] permitindo que escrevam a seus correspondentes;

[...] que os seus pensamentos e a sua expressão se encontrem verdadeiramente no centro das suas vidas. (FREINET, 1978, p. 54).

Destaquei os três sob porque se aproximam dos princípios desenvolvidos por Vološínov, notadamente, a interação do aluno com enunciados em gêneros criados pelos alunos com endereçamento definido para o Outro. Os enunciados concretos, resultantes dos atos humanos, se tornam o conteúdo do ensino; portanto são ensinados atos de leitura de enunciados escritos, isto é, de linguagem escrita; as cartas dadas a ler e a escrever integram a vida cotidiana, a cultura, a sintaxe, o léxico, os signos ideológicos, do ponto de vista linguístico, mas, sobretudo, são impregnados com as emoções, as vivências e as experiências. Há alguém que escreve e alguém que lê, em turnos

alternados. São crianças que inserem a sua vida no interior da escola e, ali, rompem com o oficial, com as regras, com o estéril, com o domínio da palavra dominadora e controladora da autoridade.

Conclusão

O objetivo do artigo era, prioritariamente, analisar trabalhos de Vološínov a respeito das relações entre a palavra da vida e a palavra na escrita, sobretudo a palavra escrita na escola pública tal como hoje está organizada no Brasil. Planejei aproximar esses trabalhos e princípios teóricos aos trabalhos teórico-práticos de Freinet, porque ambos, cada qual no seu campo e vivendo no mesmo momento histórico do período entre as duas grandes guerras que abalaram a Europa, comungaram pensamentos sem que tivessem tido qualquer troca intelectual. Na raiz, entretanto, estava o pensamento socialista da formação de um novo homem, solidário, livre das injustiças econômicas e sociais.

Foi esse traço comum que os levou, como a educadores anarquistas da mesma época como Ferrer (1859-1909) na Catalunha e Faure (1858-1942) na França, a partir de uma visão monista dos fenômenos socioculturais e a idealizar o princípio do vínculo entre a palavra da vida e a palavra na escrita. Mas é com a conformação teórica de Vološínov com os conceitos de enunciado, de gêneros, do Outro e de situações extraverbais que o que Freinet fez adquirir, nos dias atuais de 2019, maior relevância.

Não podem ser desconsiderados experimentos pedagógicos, sempre alternativos e temporários, que insistem em ensinar os escolares a usar como fonte de seus escritos as suas vivências, suas experiências, a linguagem da vida impregnada com todos os seus valores. Essas experiências seguem, todavia, à margem e asfixiadas pelo poderio da tradição conservadora, sempre alerta para impedir o exercício da liberdade. Fecho a conclusão, com uma citação de Freinet, sem comentários. Fica para o leitor dos tempos bolsolavistas de 2019, nos quais a liberdade é ameaçada, lê-las com os seus valores:

Trata-se, contudo, de verdades que temos o dever de proclamar, quando como tal as consideramos. E as verdades, como a liberdade, caminham irreversivelmente até resplandecerem um dia no comportamento libertador dos homens e das sociedades. (FREINET, 1978, p. 10).

Referências

ABBAGNANO, N. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAKHTIN, M. *A cultura popular na Idade Média e o Renascimento: o contexto de François Rabelais*. Trad. de Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2010.

_____. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Editora 34, 2016.

JAKUBINSKI, Lev. Sur la parole dialogale. In: *Lev Jakubinskij, une linguistique de la parole (URSS, années 1920-1930)*. Textes édités et présentés para Irina Ivanova, traductions d'Irina Ivanova et Patrick Sériot. Limoges: Lambert Lucas, 2012.

MEDVIÉDEV, P. *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. São Paulo: Contexto, 2012.

TILKOWSKI, Inna. *Volosinov en contexte. Essai d'épistemologie historique*. Limoges: Lambert-Lucas. 2012.

VOLOŠINOV, V. Le discours dans la vie et le discours dans la poésie. Contribution à une poétique sociologique. In: TODOROV, Tzvetan. *Mikhail Bakhtine le principe dialogique*, suivi de *Écrits du Cercle de Bakhtine*. Paris: Sueil, 1981a.

_____. La structure de l'énoncé. In: TODOROV, Tzvetan. *Mikhail Bakhtine le principe dialogique*, suivi de *Écrits du Cercle de Bakhtine*. Paris: Sueil, 1981b.

FREINET, C. *O método natural de gramática*. Lisboa: Dinalivro, 1978.

SIGNIFICADO SOCIAL E SENTIDO PARTICULAR: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA O ENSINO DA ESCRITA

Lucas Rinaldini

Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho

Resumo

O trabalho aqui apresentado constitui-se como uma síntese de uma pesquisa de mestrado em educação realizada entre 2017 e 2019 e tem como objetivo principal analisar e propor meios para a superação das dificuldades no ensino da escrita de gêneros textuais com alunos de um quarto ano de uma escola pública de ensino fundamental. A partir disso, foi realizada uma intervenção formativa sustentada pelos pressupostos da teoria histórico-cultural no intuito de contribuir para a superação do problema, a saber, o desinteresse dos alunos para realizar as atividades escritas. Para tanto, consideramos relevante refletir sobre a atividade consciente do homem a partir do trabalho vital e da linguagem, fatores essenciais para o desenvolvimento do psiquismo humano. No bojo dessas reflexões, julgamos de grande importância discutir sobre os conceitos de significado social e sentido particular nas obras de Leontiev a fim de compreendê-los e aplicá-los nessa pesquisa. Dessa forma, tendo como ponto de partida as observações e, em seguida, a aplicação da intervenção formativa, buscamos realizar atividades lúdicas planejadas com os conteúdos devidamente segmentados e dosados. Assim, constatamos mudanças significativas no que diz respeito à participação e postura dos alunos diante das atividades propostas pelo pesquisador ao longo dos encontros bem como seu impacto na comunidade escolar.

Palavras-chave: Ensino da escrita; significado social; sentido particular.

Introdução

Este trabalho surgiu a partir de observações feitas em uma sala de aula de quarto ano de uma escola pública municipal da cidade de Birigui, interior de São Paulo, especificamente nas aulas de Língua Portuguesa. Destacamos que, para além das observações, a pesquisa possui um caráter prático e, dessa forma, desenvolve-se numa perspectiva que pressupõe uma intervenção formativa, engendrada nos estudos do GEIPEEthc (Grupo de Estudos, Intervenção e Pesquisa em Educação Escolar e Teoria Histórico-Cultural), da FCT-UNESP

Presidente Prudente, o qual se fundamenta nos pressupostos teóricos da teoria histórico-cultural.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (1997) de Língua Portuguesa, desde o início da década de 1980 a escrita tem ocupado o centro das discussões acerca da qualidade da educação do país. Em vista disso, o ensino e o aprendizado da Língua Portuguesa têm tido nas últimas décadas especial importância nas escolas (RINALDINI, 2019) e, portanto, entendemos que é necessário nos atentarmos à forma como tal conhecimento sistematizado vem sendo ensinado perpassando pela dificuldade que os alunos demonstram nessa disciplina, sobretudo na escrita, foco de nossa pesquisa. Assim, buscamos propor neste trabalho discussões acerca do que ensinar e de como ensinar a nossa língua materna.

Dessa forma, partiremos daqueles aspectos que consideramos mais relevantes da realidade escolar com a qual tivemos contato: o desinteresse dos alunos pela escrita e as possíveis justificativas e implicações desse problema tanto para professores quanto para alunos. Em seguida, discutiremos sobre o impacto desses aspectos no aprendizado da escrita em Língua Portuguesa e como a teoria histórico-cultural pode contribuir nesse processo a partir de nossa proposta de intervenção.

A necessidade de superar o imediatismo do problema

Em nossa pesquisa, foi comum o discurso de que o aluno tem “preguiça” para realizar as atividades propostas em sala de aula, acompanhado da constatação de que escreve pouco e que não mantém a atenção durante a aula (RINALDINI, 2019). A partir dessas inquietações, os professores buscam meios de fazê-lo aprender sendo que para isso não raro recorrem a posturas rígidas e tradicionais como repreensões ásperas, castigos, cópias exaustivas muitas vezes sem sentido para os alunos.

Sabemos que a realidade das salas de aula se apresenta de forma caótica, conflituosa, e por isso, de maneira alguma, temos o intuito de culpar aqueles que fazem parte desse processo. Para uma pesquisa comprometida com o rigor científico, buscamos compreender as condições de trabalho dos professores, bem como as experiências que as crianças trazem de seus lares constituindo as mais diversas

expressões de sua realidade, isto é, reproduzem as práticas com as quais tem contato no meio social no qual convivem.¹

De início, consideramos importante entendermos que o processo de aprendizagem e desenvolvimento do homem se dá a partir de sua atividade consciente. De acordo com Luria (1999), a atividade consciente do homem diferencia-se do comportamento dos animais principalmente por três traços fundamentais. O primeiro tem a ver com a motivação do homem ao executar suas ações, pois ele não está obrigatoriamente ligado a motivos biológicos, ou seja, seus atos não estão restritos às necessidades biológicas, mas a necessidades denominadas como complexas.

O segundo traço consiste no fato de o homem ser capaz de superar “impressões evidentes recebidas do meio, ou por vestígios de experiência individual direta” (LURIA, 1999, p. 71); em outras palavras, ele tem a possibilidade de pensar sobre as situações de forma mais complexa e analisar as “conexões e dependências profundas das coisas”, as causas dos acontecimentos, seus desdobramentos e, após a interpretação, orientar sua prática. (LURIA, idem, ibidem). Por último, temos a afirmação de que os conhecimentos e habilidades do homem advêm da “assimilação da experiência de toda a humanidade, acumulada no processo da história social e transmissível no processo de aprendizagem” (LURIA, 1999, pp. 71 e 72).

Mas como surge essa atividade consciente? De que forma podemos promover seu desenvolvimento a partir de uma prática humanizadora²?

Para responder a esses questionamentos, é necessário recorrermos aos pressupostos da teoria histórico-cultural. De acordo com essa teoria, há dois fatores que engendram a formação da atividade consciente do homem: o trabalho social, junto ao emprego de ferramentas, e o surgimento da linguagem.

Para compreender o trabalho social e o emprego de ferramentas, referenciamos-nos em Marx (2007, p. 534), que afirma que “toda vida social é essencialmente prática” e assim, a prática que se dá no

¹ Não afirmamos que se trata de uma reprodução exata, mas uma síntese das relações estabelecidas nesse meio.

² A humanização aqui é compreendida como o direito do ser humano à apropriação da produção cultural histórica dos homens de maneira que isso lhe proporcione o desenvolvimento das capacidades máximas de seu psiquismo.

trabalho proporciona a produção e utilização de ferramentas que o homem utiliza para transformar a natureza e dessa maneira vai se humanizando, isto é “[...] o que sobreleva é a relação do homem com a natureza por meio do trabalho e a humanização sob o aspecto de autocriação do homem no processo de transformação da natureza pelo trabalho”. (MARX 1996, p. 22)

Já a importância do surgimento da linguagem pode ser evidenciada na medida em que compreendemos sua presença em todos os campos da atividade consciente humana possibilitando, assim, direcionar a atenção do sujeito, sua memória, remetendo-se ao que lembra e como lembrar, isto é, selecionando aquilo que lhe parece mais importante. Além disso, é também a partir da linguagem que o homem desenvolve sua imaginação, esta serve de base para o processo criativo. Ademais, o desenvolvimento da linguagem possibilita ao homem a “reorganização da vivência emocional” (LURIA, 1999, p. 82). Esse processo lhe permite avaliar se o que intencionou previamente é possível de se executar. Por fim, diferentemente dos animais cujo condicionamento é essencial para exercer certas ações direcionadas, no homem, com o auxílio da linguagem, suas ações podem ser instruídas por meio de “regras” estabelecidas.

Dessa forma, podemos notar o quão importante é o desenvolvimento da linguagem para a atividade consciente humana, pois esta atinge a “imensa plasticidade e ao caráter dirigível dos processos de atividade consciente do homem, que distingue acentuatadamente o seu comportamento do animal” (LURIA, 1999, p. 84).

Pistas para compreender o processo da escrita

Vygotsky (1931/2000, p. 183) afirma que “o domínio da linguagem escrita significa para a criança dominar um sistema de signos simbólicos extremamente complexo”. Dessa maneira, o aprendizado da escrita deve ser compreendido como um processo histórico, desde os primeiros traços e desenhos, pois a partir dessas atividades a criança já inicia seu processo de escrita.

Como já mencionado no início deste trabalho, são comuns os relatos sobre o desinteresse e preguiça dos alunos no que se refere à aprendizagem escolar (RINALDINI, 2019. Com a questão do ensino da

escrita na escola, sobretudo por meio dos gêneros textuais, de acordo com nossas observações, tem ocorrido o ensino da forma de determinado gênero, com a leitura de exemplos ou propondo situações comunicativas apenas oralmente. Com isso, a escola e os professores esperam que o aluno, naturalmente, aprenda o gênero na elaboração da escrita. Não obtendo resultados esperados nas avaliações, os professores são obrigados a recorrer a exercícios exaustivos de escrita do gênero, com infundáveis produções, até que se verifique o domínio da forma do gênero ou algo próximo a isso.

Nesse contexto, consideramos necessário superar tais práticas e, para tanto, é de grande relevância que professor tenha a clareza de seus objetivos. Ademais, é fundamental que o aluno possa compreender o significado social do que está aprendendo e que também haja o sentido particular para ele. Para tal, a finalidade das atividades que o docente realiza em sala de aula deve estar clara para os alunos, pois o saber sistematizado deve ser apresentado de forma concatenada com a realidade.

Entretanto, para que esse processo se efetive, o aluno deve reconhecer na escola, o motivo de estar ali, dos conteúdos que aprende, de modo que tal atividade tenha como objeto os saberes sistematizados e venha responder às necessidades futuras do sujeito na sociedade (LEONTIEV, 1981, pp. 61-63). Concordamos ainda com Leontiev (1981, p. 149, tradução nossa) no que se refere à aprendizagem consciente "para que um conteúdo possa ser conscientizado é necessário que este ocupe dentro da atividade do sujeito um lugar estrutural de objetivo direto da ação e deste modo, entre em uma relação correspondente a respeito do motivo dessa atividade".

Assim, é indispensável que o sujeito tenha consciência daquilo que lhe está sendo proposto, que haja uma necessidade real para a atividade e, no caso da educação escolar, o professor é fundamental no que tange à organização dessas atividades incluindo o aluno como participante delas e consciente da finalidade que elas possuem de forma que também compreendam o quanto é necessária, por exemplo, a escrita em sua vida.

Metodologia, procedimentos e técnicas

Para essa pesquisa, dividimos em dois momentos a presença do pesquisador na escola. No primeiro momento, foram feitas observações semanais de uma hora de duração nas aulas de Língua Portuguesa de um quarto ano de uma escola pública de ensino fundamental da cidade de Birigui/SP, no período de abril a julho de 2017. Para a construção dos dados, realizamos anotações em diário de campo, analisamos os cadernos dos alunos e planos de aula. Posteriormente, de agosto a dezembro de 2017, durante as intervenções com atividades propostas pelo pesquisador, além do registro em diário de campo, foram feitas gravações em áudio dos encontros.

Durante o ano de 2018, procedemos à teorização e escrita da pesquisa na forma de dissertação sendo finalizada no primeiro semestre de 2019, sendo importante ressaltar que não utilizamos o recurso de filmagens devido à resistência por parte dos responsáveis dos alunos envolvidos, segundo a própria professora. Ainda assim consideramos que a quantidade de dados coletados, cerca de 80 páginas de transcrições, juntamente com os registros das atividades dos alunos durante a intervenção, foram suficientes para a realização da pesquisa e compreensão dos sujeitos em processo de aprendizagem do gênero textual.

O método de pesquisa e intervenção com o qual o GEIPEeth trabalha tem suas bases no materialismo histórico-dialético o qual busca, primeiramente, compreender da maneira mais fidedigna possível a realidade para então poder transformá-la. No caso da presente pesquisa, essa realidade se apresenta na escola onde ocorrem de forma privilegiada as relações de ensino e aprendizagem dos conteúdos sistematizados. A partir do método apresentado por Marx, procuramos compreender a realidade da educação escolar considerando as múltiplas determinações que compuseram os fenômenos ali presentes e, nesse sentido, torna-se fundamental destacar as relações sociais, sua estrutura e dinâmica num movimento histórico-social a fim de fazer uma leitura crítica das condições objetivas de ensino e de aprendizagem na escola.

Ainda de acordo com os princípios marxianos, o caráter imediato e sensível dos fenômenos na escola, os quais, decorrentes da projeção

na consciência dos homens, desenvolvem-se à superfície da essência do próprio fenômeno, constituem-se como representações primárias. Por isso, tais representações precisam ser compreendidas tendo como objetivo a superação da aparência na busca da sua essência, no intuito de desvelar a concretude dos fenômenos.

De acordo com Vygotsky (2000), o método e o objeto de pesquisa têm estreita relação, de modo que o primeiro se adequa ao último. Isso se faz necessário, pois é importante dispensar atenção especial às peculiaridades do objeto para alcançar o desenvolvimento cultural, a fim de que método e problema se correspondam, pois “[...] o problema do método é o princípio e a base, o alfa e o ômega de toda a história do desenvolvimento cultural da criança” (VYGOTSKY, idem, p.47.Tradução nossa).

À medida que o contato com a realidade se dava, tornaram-se cada vez mais comuns os relatos dos professores³, além do que foi constatado nas aulas pelo pesquisador, sobre o desinteresse dos alunos. Em virtude disso, é compreensível que os professores recorram a práticas condicionantes. Para os alunos, por sua vez, o ato de escrever reduzia-se a apenas ao aprendizado da forma dos gêneros e a uma atividade de caráter obrigatório imposta pelo professor.

Schneuwly & Dolz (1999, p. 76) entendem que o ensino de gêneros textuais nessa perspectiva se configura como uma “inversão em que a comunicação desapareceu totalmente em prol da objetivação e o gênero torna-se pura forma linguística cujo objetivo é seu domínio” e ainda que “os gêneros tratados são, então, desprovidos de qualquer relação com a situação de comunicação autêntica”.

Portanto, para que as atividades de ensino na escola se tornem um trabalho vital, o caráter teleológico torna-se indispensável para o ensino da escrita na escola. Em outras palavras, é preciso que o aluno conheça o significado social da escrita e que sentido tem para ele a apropriação desse conteúdo.

Para compreender os conceitos de significado social e sentido particular, recorreremos a Leontiev (2004) que considera a significação como uma generalização da realidade elaborada pela humanidade e que se apresenta a nós em forma de conceitos, saberes ou um saber

³ Tais informações foram obtidas por meio de conversas informais com os professores das salas em que as observações se realizaram e registradas no diário de campo.

fazer. Toda produção histórica material ou imaterial do homem possui uma significação que deve ser apropriada pelas gerações que o sucedem.

significação é o reflexo da realidade independentemente da relação individual ou pessoal do homem a esta. O homem encontra um sistema de significações pronto, elaborado historicamente, e apropria-se dele tal como se apropria de um instrumento [...] (LEONTIEV, 2004, p. 102)

Em acordo com Leontiev, Asbahr (2014, p. 267) afirma que as significações sociais são "sínteses das práticas sociais conjuntas". Dessa maneira, consideramos que a escrita, enquanto uma produção coletiva da sociedade, possui sua significação social e, portanto, deve ser trabalhada na escola levando em consideração seu caráter histórico e social.

Junto a isso, é indispensável considerar que nesse processo também deve haver a compreensão do sentido particular da escrita nas atividades aplicadas em sala de aula, pois "[...] o sentido é antes de mais nada uma relação que se cria na vida, na atividade do sujeito." (LEONTIEV, 2004, p. 103).

Entretanto, qual seria o sentido particular da escrita para os alunos? Leontiev (2004) descreve um exemplo que nos ajuda a compreender isso:

Imaginemos um aluno lendo uma obra científica que lhe foi recomendada. Eis um processo consciente que visa um objetivo preciso. O seu fim consciente é assimilar o conteúdo da obra. Mas qual é o sentido particular que toma para o aluno este fim e por consequência a ação que lhe corresponde? Isso depende do motivo que estimula a atividade realizada na ação da leitura. Se o motivo consiste em preparar o leitor para sua futura profissão, a leitura terá um sentido. Se, em contrapartida, se trata para o leitor de passar nos exames, que não passam de uma simples formalidade, o sentido de sua leitura será outro, ele lerá a obra com outros olhos; assimilá-la-á de maneira diferente. (LEONTIEV, 2004, p. 104)

Tendo como base esses pressupostos teóricos, procedemos à intervenção formativa sendo que as observações em sala de aula foram realizadas com o objetivo de apreender as relações entre os alunos e professor no processo de ensino e aprendizagem para

compreender quais as condições geram desafios e identificar as necessidades das crianças, ou seja, aquilo que elas precisam se apropriar no que diz respeito à escrita de acordo com a norma padrão da Língua Portuguesa. A partir daí, estabelecemos as atividades para a intervenção a fim de contribuir com o ensino e aprendizado da escrita e, na tentativa de superar a aquisição do saber apenas para o ambiente escolar, organizamos nossas atividades visando privilegiar a participação ativa dos alunos junto à mediação do pesquisador. Dessa maneira, nosso intuito foi propor uma atividade em que o significado social da escrita de um gênero textual estivesse claramente exposto e que este pudesse ter um sentido particular para os alunos.

A intervenção formativa

Desde o primeiro contato com a professora, esclarecemos que após as observações em sala de aula seria necessário realizar uma atividade junto aos alunos do quarto ano. A proposta a princípio havia sido pensada considerando a participação de toda a sala. Entretanto, observando como o número elevado de alunos da turma dificulta o trabalho educativo singular com os indivíduos, decidimos selecionar um grupo de oito alunos. A princípio nossa intenção era trabalhar com alunos que apresentassem dificuldades de se apropriar dos conteúdos de Língua Portuguesa ensinados em sala de aula. No entanto, a pedido da professora responsável pela sala, trouxemos para a pesquisa quatro alunos considerados por ela com bom desempenho nas atividades de Língua Portuguesa. Durante a pesquisa todos fizeram as atividades juntos. sendo quatro alunos com dificuldades na aprendizagem e quatro com bom desempenho.

Para a aplicação das atividades, solicitamos outro espaço dentro da escola, pois os alunos seriam retirados da sala semanalmente por 60 minutos. Procuramos manter esse padrão de tempo para os encontros, pois, apesar de toda a receptividade da professora, entendemos que exista a preocupação com a ausência dos alunos da aula regular. No que diz respeito ao espaço, foi utilizado um espaço externo, próximo ao pátio onde havia um quiosque com mesas e bancos de refeitório.

Os encontros da intervenção foram elaborados a partir de planos de aula cujo objetivo principal foi escrever uma biografia de um

personagem e/ou herói criado pelos próprios alunos. Tanto a biografia quanto o desenho dos heróis seriam expostos para a escola. Os alunos da intervenção deveriam compreender que para além da imagem com a qual se tem o contato imediato, existe uma história de vida necessária para a compreensão das características de cada personagem.

Esclarecemos que nossa compreensão de intervenção formativa se respalda em Viotto Filho (2018) quando afirma a necessidade de avançarmos à pesquisa ação e construirmos condições de pesquisar a realidade escolar e, ao mesmo tempo, formarmos criticamente os sujeitos da pesquisa. Para o autor:

A pesquisa intervenção formativa não limita-se às proposições pontuais de transformação da realidade. Como na pesquisa-ação, mas avança e configura-se como um processo grupal de pesquisa, construído coletivamente e a longo prazo, que deve considerar a escola e as relações sociais no seu movimento contraditório e composto de múltiplas determinações, com a finalidade de transformar essa instituição [e a sala de aula] desde a sua estrutura e dinâmica" (VIOTTO FILHO, 2018, p.33).

No início, as atividades propostas em sala de aula estiveram centradas na elaboração do visual do personagem, ou seja, em desenhos feitos pelos alunos. A partir daí o pesquisador foi problematizando os desenhos destacando a finalidade daquela atividade de criação tendo em vista expor os trabalhos dos alunos e a necessidade da escrita para apresentar as características dos seus heróis, por se tratarem de personagens desconhecidos para a comunidade escolar. Assim, o pesquisador, em concordância com a professora, apresentou a necessidade de transmitir mais informações acerca das características dos personagens que não podiam ser identificadas apenas com o desenho.

Deste modo, foi sendo suscitada a necessidade da escrita naquela atividade, devido à importância de informar à comunidade escolar sobre as características que os alunos tinham em mente para seus heróis, as quais não eram possíveis serem expressadas no desenho, ou seja, precisavam ser registradas em palavras e por meio da escrita.

Durante a mediação, de forma planejada, sequenciada e dosada (SAVIANI, 2011, p. 17), o pesquisador foi apresentando os

elementos que compunham o gênero textual escrito biográfico e trazendo exemplos simples produzidos pelo próprio pesquisador desse tipo de texto. Assim, começando pelos desenhos e passando pela simples elaboração de listas de poderes e fraquezas, os alunos foram orientados pelo pesquisador a produzirem um pequeno texto biográfico do personagem que fora criado por cada um. Essa biografia, após correções e reescritas acompanhadas pelo pesquisador, foi colocada ao lado do desenho dos alunos num cartaz no pátio da escola em exposição.

Por fim, os alunos também puderam contemplar sua criação no cartaz e demonstraram satisfação ao constatarem que aquilo que haviam produzido, tanto o desenho quando o texto escrito, contribuíra para o resultado final.

Os desdobramentos da intervenção formativa

Considerando a participação dos alunos na atividade durante os encontros e sua motivação, pudemos constatar, ainda que parcialmente, uma sensível melhora, em vista do que foi observado em sala de aula, no que concerne à postura dos alunos no processo de ensino e aprendizagem de um gênero textual escrito se mostrando participativos e empenhados nas atividades.

Com a intervenção formativa organizamos as atividades de modo que os alunos fossem ativos durante todo o processo verificando seus conhecimentos, questionando-os e problematizando cada etapa para que não somente seus desenhos, mas principalmente suas produções escritas tivessem sentido, ou seja, numa situação comunicativa real.

Foi possível perceber que o motivo da atividade exerceu influência sobre os alunos, pois a preocupação com a exposição foi demonstrada em suas falas e reforçada pelo pesquisador, para que a atividade fosse valorizada no seu significado social e sentido para cada um dos sujeitos participantes. Isso também engendrou a participação ativa dos alunos, sobretudo no segundo encontro no qual sugeriam formas de resolver a problematização proposta pelo pesquisador a fim de evidenciar a necessidade de escrever.

Destacamos que mesmo partindo de uma proposta de aula que consideramos crítica e pressupõe a emancipação dos alunos, estes, em certos momentos, demonstraram resistência em realizar as atividades,

fato que nos faz refletir sobre nossas práticas e do quanto estas também se encontram por vezes influenciadas pela alienação em momentos que deixamos de refletir sobre a realidade em virtude do esgotamento da paciência diante da resistência de alguns alunos.

É importante destacar ainda que houve um resultado não esperado relatado por uma das coordenadoras da escola. Segundo ela, a exposição do cartaz chamou a atenção de outros alunos de outras séries que se interessaram pela leitura dos textos produzidos por colegas da mesma escola, de modo que paravam para lê-los durante o intervalo. Para a coordenadora, a exposição motivou o interesse pela leitura de outros alunos.

Conclusão

Este trabalho buscou apresentar a síntese de uma pesquisa de mestrado em Educação realizada entre os anos de 2017 e 2019 tendo como objetivo o ensino da escrita por meio de gêneros textuais a partir de uma atividade de intervenção formativa que pudesse superar as dificuldades evidenciadas durante o período de observações.

Enfatizamos que, ao propor essa pesquisa intervenção formativa de caráter ludo pedagógico, em nenhum momento tencionamos apequenar o esforço cotidiano do professor, sujeito central na escola e que sofre com inúmeras dificuldades no que tange às condições de trabalho e devido à presença do ecletismo teórico, que oferece um grande número de repostas para os problemas de aprendizagem, desde as práticas tradicionais e conservadoras em que o aluno é um objeto do processo, até práticas espontaneístas em que o aluno fica à mercê de si mesmo, dentre outras formas de se ensinar baseadas em um ecletismo pseudocientífico respaldado em experiências de senso comum e na metodologia do ensaio e erro, situações que precisam ser definitivamente abolidas da escola.

Sendo assim, buscamos aplicar uma atividade cujo método está embasado em nossa compreensão da epistemologia do materialismo histórico-dialético, em consonância com os pressupostos da teoria histórico-cultural. O objetivo volta-se à superação de práticas calcadas em tal ecletismo e demonstrar a importância da utilização do método MHD na educação escolar, seja para direcionar a atividade,

seja para identificar as possíveis lacunas durante o processo de ensino e aprendizagem.

Concluimos que a realização dessa atividade nos permitiu verificar como é possível, apesar das condições em que se encontram a escola pública hoje, compreender e enfrentar as dificuldades para a apropriação efetiva da linguagem escrita e elaborar formas de transmissão do conhecimento sistematizado de maneira lúdica. Durante o processo, avaliamos seus conhecimentos e problematizamos cada etapa viabilizando a participação ativa dos alunos como sujeitos do processo de ensino e aprendizagem a fim de que suas produções escritas tivessem sentido enquanto situação comunicativa real. Com isso, pudemos verificar que durante toda a pesquisa e no final os alunos se reconheceram como responsáveis por aquilo que produziram. Esse envolvimento dos alunos nos permitiu constatar uma melhora em sua postura diante do processo de ensino e aprendizagem.

Compreendemos que se trata de uma pequena contribuição diante do desafio da educação escolar pública solapada e precarizada pelas políticas neoliberais. Buscamos, portanto, oferecer uma alternativa possível para o ensino tradicional, cujos resultados podem ser generalizados para outras escolas em situação e problemas similares visando a emancipação humana.

Referências

ASBAHR, F. S. F. Sentido pessoal, significado social e atividade de estudo: uma revisão teórica. *Psicologia Escolar e Educacional*, SP, v. 18, n. 2, p. 265-272, maio. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v18n2/1413-8557-pee-18-02-0265.pdf>>. Acesso em: 08 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: Ministério da Educação, 1997.

LEONTIEV, A. N. *Actividad conciencia y personalidad*. La habana, 1981.
_____. *O desenvolvimento do Psiquismo*. 2 ed. Centauro. São Paulo, 2004.

LURIA, A. R. *Curso de Psicologia geral*. 2 ed. Editora Civilizações Brasileiras. Rio de Janeiro, RJ, 1999.

MARX, K. *A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauere Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)*. São Paulo: Boitempo, 2007

_____. *O capital*. v. 1. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

RINALDINI, L. *O ensino da escrita de gêneros textuais na perspectiva da teoria histórico-cultural*. 2019. 246 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho-UNESP, [S. l.], 2019.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. 3ª ed. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

VYGOTSKI, oL.oS. *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. In: _____. *Obras escogidas - Tomo III*. 2. ed. Madrid: Visor, 2000.

VIOTTO FILHO, I.A.T.; NUNES, R.L.; SANTOS, A.A.N.; FELIX, T.S.P. *Processo grupal e práxis científica educativa*. São Carlos: Pedro & João, 2018.

LEITURA E ESCRITA, LIVROS DIDÁTICOS, PROGRAMAS DE ENSINO: FORÇAS CENTRÍPETAS E CENTRÍFUGAS ¹

Lourenço Alfredo Covane
Dagoberto Buim Arena

Resumo

O presente trabalho que apresenta resultados parciais de uma pesquisa em andamento, como parte de doutorado, realizada entre maio e agosto de 2019 em Moçambique, com duas turmas da 3ª e 4ª classe da educação bilíngue, tem como objetivo compreender, por meio dos conceitos de forças centrípetas e forças centrífugas utilizados por Bakhtin no campo da linguagem, os enunciados que disputam o espaço do ensino da leitura e escrita. Baseamo-nos numa pesquisa documental por meio da qual foi possível selecionar trechos dos programas do ensino do II ciclo e de livros de língua materna e da L2 da educação bilíngue que evidenciam as forças que dialogizam sobre o ensino da leitura e da escrita no ensino básico. Assim, as nossas análises iniciais permitiram a identificação de forças divergentes que disputam espaços do ensino da leitura e da escrita nos livros didáticos e nos programas de ensino do II ciclo de ensino bilíngue, uma delas tende a homogeneizar o ensino da leitura e da escrita, uma parece concorrer para a determinação das práticas da leitura e da escrita feitas numa perspectiva tradicional da linguagem que sonoriza, fragmenta, desagrega a língua do sentido real. Outra força traz-nos uma ideia de ruptura com os dogmas daquela.

Palavras-chave: Educação em Moçambique. Ensino bilíngue. Forças centrípetas e forças centrífugas.

Introdução

Ao longo destas últimas décadas, em Moçambique, tem estado a aumentar o número de casos de alunos que termina o ensino básico

¹ Essa pesquisa contou com auxílio financeiro da Capes.

sem saber ler e escrever. Contudo, destaquemos o papel das autoridades do Sistema Nacional da Educação que, desde os anos de 1980, vêm introduzindo reformas curriculares com vistas a aproximar as práticas sociais da leitura e escrita das necessidades básicas dos alunos para que estes consigam acompanhar a dinâmica do desenvolvimento imposto pela sociedade tecnológica que nos governa hoje. Nisso, há esforços como a distribuição gratuita de livros didáticos aos alunos para que estes aprendam da melhor maneira possível a leitura e escrita.

Neste artigo, buscamos cruzar duas abordagens acerca do livro didático, geralmente separadas pelas pesquisas, a primeira que considera o livro didático como suporte de textos considerados relevantes para a transmissão de conhecimentos para uma determinada classe e a segunda como um gênero do discurso que encerra enunciados produzidos historicamente por indivíduos organizados socialmente. O estudo tem por objetivo compreender, por meio dos conceitos de forças centrípetas e forças centrífugas utilizados por Bakhtin no campo da linguagem, os enunciados que disputam o espaço do ensino da leitura e escrita nos livros didáticos e nos programas de ensino do II ciclo de ensino bilíngue.

A escolha desse campo da linguagem como objeto da nossa pesquisa e sobre a educação bilíngue, de modo particular, deriva do facto de o livro didático ser por essência, um gênero eminentemente enunciativo no qual se sistematizam diversos enunciados produzidos por indivíduos organizados em torno de um objetivo: o de educar as novas gerações. Os enunciados do livro didático originam do autor, mas não somente desse, mas também de quem seleciona os textos e os organiza, como do avaliador e da gráfica. Enfim de uma lista enorme de todos aqueles que dialogam, discutem, se agridem por palavras e se reconciliam até que o livro esteja pronto e chegue às mãos do aluno. Em toda essa trajetória a palavra disputada é onnipresente.

Esta pesquisa parte de inquietações, experiências e questionamentos construídos ao longo de cerca de duas dezenas e meia de anos durante as quais labutamos como professores de língua portuguesa, e mais um ano em que estamos em contacto com o pensamento marxista e filosofia da linguagem. Essa experiência possibilitou e continua possibilitando a construção de uma base teórica que nos permite olhar, escutar e discutir a palavra alheia

repousada nos livros didáticos a fim de enfraquecê-la e torná-la parte do nosso repertório.

Assim, num primeiro momento deste trabalho, julgamos pertinente apresentar uma breve história do livro didático em Moçambique. Logo após, apresentamos uma breve discussão do livro didático como gênero de discurso. No terceiro momento procedemos a uma discussão dos dados da análise dos livros didáticos da educação bilíngue da 3ª e 4ª classes de citshwa e português. E, por fim, as considerações finais.

Breve histórico do livro didático em Moçambique

A história dos livros didáticos em Moçambique é recente quanto é a história do sistema educacional, situando-se no contexto do período Pós-Independência e ela costuma ser dividida em três momentos. Conceição (2015), que sistematiza alguns estudos pioneiros que se debruçam sobre essa temática, aponta que a primeira fase vai de 1975 a 1982. Segundo a autora, esta fase foi marcada pela ruptura com o sistema da educação colonial (CONCEIÇÃO, 2015, p. 166). O I seminário Nacional da Educação que teve lugar em janeiro de 1975, na Beira, cidade central de Moçambique, foi o evento no qual foi sugerida a substituição das disciplinas de Língua Portuguesa, História e Geografia de Portugal. Havia razões mais que suficientes que justificaram essa medida: a história, o relevo, o clima e a cultura ensinados a africanos eram de Portugal. Por exemplo, nos manuais escolares, os textos engrandeciam a pátria portuguesa. De acordo com Santos (2008, p. 53),

Portugal era apresentado como uma nação esplendorosa, sendo narrados os factos e acontecimentos que a “santificavam” – o milagre de Fátima era contado às crianças de Moçambique, num manual de 1970 - e a engrandeciam tendo em conta o mesmo objectivo, e procurando apresentar os portugueses como um povo desprovido de racismo, nos manuais escolares utilizados nas escolas primárias e liceus em África podiam ler-se palavras de estímulo à união de irmãos negros, mestiços e brancos, ambos construtores do futuro da pátria comum.

Foi, então, o evento da Beira que tomou uma decisão de dar-se a História da Frelimo, História de Moçambique e de África, do ensino

Primário ao Secundário (BARBOSA, 2013, apud CONCEIÇÃO, 2015, p. 166). Na verdade, nesse período os manuais escolares eram brochuras ou Textos de Apoio, elaborados na sequência desse evento e tinham como finalidade orientar o trabalho do professor na sala de aula (CONCEIÇÃO, 2015). A segunda fase vai de 1983 a 1990. Segundo a autora, esta fase ocorre sob influência das orientações do então recém-criado Sistema Nacional de Educação/SNE pela Lei nº 4/1983, e foram elaborados os chamados manuais de adaptação destinados ao ensino secundário (BORBOSA, 2013, apud CONCEIÇÃO, 2015, p. 166). E, por fim, uma terceira fase de 1992 a 2005 e até hoje. Esse período corresponderia à produção da segunda geração de manuais do ensino secundário sob os auspícios de uma editora própria, a Distribuição Nacional do Material Escolar/Diname (LANGE, 2005, apud CONCEIÇÃO, 2015, p. 167).

Na verdade, esse último período coincide com novo enfoque sociocultural e político nacional e internacional. O país tornou-se signatário de vários instrumentos internacionais como a Declaração Internacional de Educação para Todos e, por esta via, reafirma o seu compromisso de expandir o acesso à educação e garantir a qualidade desejada e isso implicou a tomada de novas medidas decisivas que culminaram com a transformação curricular de 2004 e é nesse período que começa o processo de distribuição gratuita do livro didático de todas as disciplinas, incluindo os livros da língua materna.

Produção e distribuição de livros didáticos em Moçambique

A produção do livro didático é um processo complexo. Até chegar às mãos dos alunos, o livro didático passa por uma série de decisões e operações técnicas, políticas, culturais, tomadas na longa cadeia de sujeitos envolvidos na sua produção. Em Moçambique, a produção do livro escolar está condicionada a uma legislação própria atinente à regulamentação do livro escolar (Diplomas Ministeriais, nº19/2002 e nº20/2002, ambos de 27 de fevereiro).

Analisando os trabalhos de Conceição (2015) e de Nerua (2016), sem a pretensão de criticar, mas é curioso compreender que os envolvidos na produção dos livros didáticos são maioritariamente funcionários públicos afectos ao INDE (Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação) junto do Ministério da Educação, mas

isso indicia uma homogeneização de ideias, que pode vir a fragilizar o debate sobre a educação e qualidade do trabalho. Lembrar que o INDE é uma instituição subordinado ao Ministério da Educação Desenvolvimento Humano (MINEDH), com a missão de liderar a planificação e o desenvolvimento curricular, realizar investigação de base e aplicada, para o desenvolvimento da educação em Moçambique. Particularmente, o INDE coordena e orienta o processo de transformação curricular no que concerne à elaboração do plano curricular e elaboração dos programas de ensino; coordena a realização de estudos e pesquisas sobre políticas educacionais; elabora materiais de apoio aos professores, e organiza workshops para a capacitação contínua dos técnicos pedagógicos da instituição. O trabalho somente dos funcionários do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano e do INDE empobrece o debate democrático sobre as políticas da educação em Moçambique. Segundo Nerua (2016, p. 131), isso

visa resguardar nos livros as visões de mundo que o arbitrário dominante estatal pretende inculcar nos alunos. Assim, uma vez não existindo uma política do livro didático no país, apenas o INLD que tutela sua elaboração e aprovação para publicação, à produção do livro didático e escolha de seus conteúdos tornam-se, uma função meramente estatal que fica a cargo exclusivo do Ministério da Educação e instituições a si subordinadas e seus agentes estatais.

Concordando com o exposto acima, as tensões enunciativas necessárias para a constituição de um discurso pedagógico vital ficam limitadas, porque esses funcionários, em nossa opinião, ainda que tivessem pensamento próprio, pouco podem fazer que possa contrariar a instituição que os emprega. Assim, a busca de uma coerência rígida dos livros didáticos com os programas de ensino guarda o entendimento de que não pode haver contradição discursiva nos livros didáticos e nos programas de ensino. Neste sentido, podemos compreender que todo o trabalho feito pelos autores, ainda que possuam ideias, convicções, questionamentos sobre um determinado conteúdo, procedimento e estratégias, a sua vinculação com o Estado e com Ministério ao qual estão afectos pode converter tais intenções ficando a reprodução dos interesses desse órgão. A nosso ver, a produção do material didático, bem como a discussão

sobre todas as políticas devem envolver vários segmentos da sociedade. No caso, os livros didáticos em Moçambique têm uma função especial porque se configuram únicos materiais que os alunos têm para se alfabetizar. É necessário que sua elaboração envolva segmentos sociais diversificados a fim de ampliar a visão sobre o reconhecimento da subjetividade dos alunos, dos professores e da sociedade em geral. Isso é possível com o envolvimento de vários agentes públicos e privados na elaboração desses materiais.

Os livros didáticos, após a produção são adquiridos pelo Ministério da Educação e sua distribuição faz-se através da contratação dos serviços da DINAME, considerando três níveis: 1- distribuição dos portos para as capitais provinciais, 2- distribuição das capitais provinciais aos distritos e 3- distribuição do distrito à escola (MOCAMBIQUE, 2010a, s/p). Mas é da escola a responsabilidade de distribuí-los para alunos e garantir sua conservação dos livros da 3ª até 7ª classe, exceto os livros da 1ª e 2ª classes, pois estes são tidos como caderno-livro.

Tendo em conta esta cadeia de envolvidos na produção do livro didático, estudos advertem que, ao analisá-los, não podemos cair na ilusão da neutralidade absoluta do autor na sua produção. Não podemos pensar o texto já na forma do livro sem antes pensar os sujeitos envolvidos na produção (NERUA, 2016, p. 130; BUNZEN; ROJO, 2005, p. 86). Na verdade, a visão de tais sujeitos sobre a linguagem e sobre as formas de ensino-aprendizagem está impregnada no livro didático. Esse alerta desempenha um papel importante neste estudo. É neste sentido que vamos analisar os livros didáticos de língua materna e de português-L2 na perspectiva dos gêneros discursivos definidos por Bakhtin (2017), tendo em conta a cadeia de enunciados produzidos por cada parcela que entra no circuito da produção deste material.

O Livro didático como gênero de discurso

Geralmente, as pesquisas costumam considerar duas abordagens sobre o livro didático de língua portuguesa (BUNZEN; ROJO, 2005) e de qualquer língua, seja ela materna ou estrangeira: uma a que encara esse material como suporte de textos em gêneros variados e didatizados, e a que toma o mesmo material como enunciado num

gênero discursivo (BUNZEN; ROJO, 2005, p. 73 ênfase adicionada). Essa divergência é um problema de difícil resolução aqui por conta da natureza do estudo. Mas como posicionamento provisório, assumimos que o livro didático vale tanto pela materialidade e sua relação com as diversas formas de ler e escrever como pela sua unidade discursiva, o estilo, autoria e composição. Existe uma estreita relação entre esses elementos, a materialidade, o estilo, a autoria e a composição do livro didático e as práticas de leitura e de escrita, por isso nossa análise se focaliza nesses aspectos todos.

Entendemos que o livro didático é um tipo daqueles gêneros complexos que envolvem um conjunto de enunciados das mais variadas formas de manifestação da linguagem. Assim, analisá-lo significa “dar valor à sua própria historicidade, ou seja, compreendê-lo não como um conjunto de agregados de propriedades sincrônicas fixas, mas observar contínuas transformações, que têm uma forte relação com o próprio dinamismo das atividades humanas” (FARACO, 2003 apud BUNZEN; ROJO, 2005, p. 87), porque o gênero tem uma história e vida.

O gênero

Antes de entrarmos em detalhe, é fundamental destacarmos que a questão dos gêneros não é um assunto novo. O que está provavelmente em jogo é o seu carácter epistemológico, pois as disciplinas tradicionais da Poética e Retórica, que basearam inicialmente sua legitimidade científica sobre a rigidez do seu objeto, conceber um tipo de gêneros complexo como a própria vida do homem, é engajar-se, naturalmente, num processo de mudança que, de certa maneira, condiciona o futuro do aristotelismo e do platonismo à renúncia do seu ser e estar.

Os gêneros constituíram-se, na teoria clássica, como obras de voz tomando critério o modo de representação mimética e como obras representativas de juízos de valor (MACHADO, 2018, p. 151). Na obra *Poética*, Aristóteles classifica a poesia de primeira voz como lírica, a poesia da segunda voz como épica e a poesia da terceira voz como drama. Porém, antes de Aristóteles, Platão adotara o gênero sério como a epopeia e a tragédia; ao burlesco, a comédia e a sátira. E mimético ou dramático como a tragédia e a comédia. Narrativo como o

ditirambo, o nômico e poesia lírica. E, finalmente, o *misto* como a epopeia (MACHADO, 2018, *ênfase da autora*). Segundo essas teorias clássicas, o texto deveria apresentar determinadas propriedades formais com as quais passava a ser enquadrado num determinado gênero. Melhor dizendo, o gênero visto nesse ângulo é um conjunto textual com traços comuns e desse modo adquire um caráter normativo, fixo, imutável e morto.

A mudança epistemológica no campo da literatura, o pensamento em uma análise discursiva da prosa lança um desafio de cultura e de sociedade. Nesse aspecto, Bakhtin (2017), compreendendo que a constituição do ser humano dá-se, sempre e exclusivamente, nas esferas de actividade por meio da utilização específica da linguagem, ressignifica o conceito de gênero que conhecemos hoje.

Os enunciados produzidos numa determinada esfera da utilização da linguagem constituem um tipo de gênero discursivo que se particulariza por um conteúdo temático próprio, um estilo próprio e uma construção própria. Contudo, estes três elementos não podem ser vistos de maneira isolada.

Segundo Bakhtin (2017, p. 12), “esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissoluvelmente ligados no conjunto de enunciados e são igualmente determinados pela especificidade de um campo da comunicação”. Além disso, os três elementos são implicados um ao outro. Por exemplo, podemos afirmar que a seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais (estilo), ao adequar-se à estrutura e à relação de interlocução de um determinado gênero (construção composicional) está a contribuir para que esse mesmo gênero seja compreendido no domínio de sentido (conteúdo temático).

É nessa lógica que alguns investigadores começam a compreender que os decisores das políticas públicas, quando decidem sobre os objetos de ensino, por exemplo, quando selecionam os textos completos ou recortes de textos, quando os recriam e os organizam em unidades temáticas, ou ainda quando discutem sobre os procedimentos de ensino, estão produzindo tipos de enunciados em gênero do discurso, cuja função social é “re(a)presentar para cada geração de professores e estudantes, o que é oficialmente reconhecido ou autorizado como forma de conhecimento sobre a língua(gem) e sobre as formas de ensino-aprendizagem” (BUNZEN;

ROJO, 2005, p. 87). Contudo, ser oficialmente reconhecido ou autorizado não deveria, a nosso ver, se constituir apenas numa palavra autoritária. A sala de aula é um espaço social, intercultural e multilíngue por natureza.

Primeiros resultados

Dentre os itens analisados, cumpre-nos comentar um pouco sobre a organização dos conteúdos tanto nos livros didáticos quanto nos programas de ensino, não que isso seja mau, mas como vimos defendendo isso se perpetua a hegemonia de um mesmo pensamento que por vezes pode não ser o melhor. Ora, vejamos, os livros didáticos tanto de Cishwa como de português apresentam uma organização rígida de seis unidade temáticas, conforme está indicado nos programas de ensino. Eis as unidades temáticas: *Família, Escola, Comunidade, Ambiente, Corpo Humano e A nossa província*. Em cada unidade temática há objetivos específicos os quais devem alcançados por alunos ao final de cada unidade. Assim, rastreamos alguns deles e os organizamos na tabela abaixo.

3ª classe – L1 ²	3ª classe – L2 ³	4ª classe – L1	4ª classe – L2
Pronunciar as palavras de acordo com o padrão	Reproduzir mensagens e textos orais;	Copiar textos sem cometer erros de escrita	Ler em voz alta com clareza, entoação e ritmo adequado;
	Distinguir a pronúncia padrão da pronúncia não-padrão; Identificar os sons da L1 e do português	Escrever palavras ditadas	

Fonte: autor

² Língua materna

³ Língua segunda

Esta demonstração permite-nos compreender qual o sentido que os definidores de políticas educativas têm acerca da linguagem. Conforme a tabela, têm uma visão da linguagem governada pelo domínio da oralidade, como também a seguinte orientação metodológica: “A oralidade deve continuar a jogar papel importante nesta classe, no caso a 3ª classe, tanto para melhorar a competência comunicativa oral do aluno, como para servir de base para o desenvolvimento da leitura e da escrita” (...). (MOÇAMBIQUE, 2003b, p. 153). No entanto, especialmente desde os meados do século XX, as evidências que sustentam essa associação entre a oralidade e a língua escrita vêm sendo questionadas, em decorrência das dificuldades de se concretizarem os objetivos de ensinar os alunos a ler e escrever. Os estudos têm demonstrado que a língua escrita, a leitura e escrita, não se aprendem pelo ouvido, porque se assim fosse, os surdos-mudos não teriam esse privilégio. Eles não têm acesso ao som da fala nem do ouvido. Contudo, eles têm estado a provar-nos que aprendem a ler e escrever. Desde essa constatação, observam-se, hoje, repetidos esforços de substituição dos métodos fônicos, como nos mostra a história dos métodos no mundo.

Cabe destacar que os programas de ensino, segundo os proponentes do Plano Curricular do ensino básico, são de cumprimento obrigatório como podemos ver “os programas de ensino, que são base da orientação das práticas dos professores na sala de aula se revestem de carácter de lei” (MOÇAMBIQUE, 2003a, p. 93). Mas, ao mesmo tempo, o mesmo documento afirma que os programas de ensino são “meio auxiliar para o professor, do ponto de vista de orientação metodológica” (MOÇAMBIQUE, 2003a, p. 93). O sentido duplo que resulta destes enunciados ilustra a atuação da palavra no processo de formação ideológica do homem da qual tratam Bakhtin (2002) e Volochínov (2017). De um modo particular, Bakhtin (2002), ao falar da palavra, destaca a força da palavra autoritária e da força da palavra persuasiva. Para o autor, “tanto a palavra autoritária como a sua persuasão pode se unir em uma única palavra, ao mesmo tempo autoritária e interiormente persuasiva” (BAKHTIN, 2002, p. 143). Só que essa unificação de duas categorias da palavra é provisória. Geralmente “caracteriza-se justamente por uma brusca divergência entre as categorias: a palavra autoritária (...) carece de persuasão interior (...), enquanto que a palavra interiormente persuasiva carece

de autoridade, não se submete a qualquer autoridade (...)” (BAKHTIN, 2002, p. 143). E voltam a se unir novamente e, assim, sucessivamente.

A palavra autoritária germina nos livros didáticos, porém com algumas variações. É óbvio. A palavra é criada por uma função ideológica. Ela não representa/reflete de modo puro os signos. Mas também refrata (VOLOCHINOV, 2017). Ao que assistimos é que os livros didáticos embora não se expressem do mesmo jeito que está nos programas de ensino, logo no prefácio do livro da 4ª classe de citshwa, podemos compreender que se impõe o cumprimento obrigatório, quando este invoca a equipe que o elaborou, dizendo que “Este livro foi escrito por estudiosos e especialistas da educação e cultura (...) (MOÇAMBIQUE, 2010b, s/p, nossa tradução). Segundo Bakhtin (2002, p. 143), “A vinculação da palavra com a autoridade – reconhecida por nós ou não – distingue e isola a palavra de maneira específica; ela exige distância em relação a si mesma (distância que pode tomar uma coloração tanto positiva como negativa (...))”. Ao que tudo indica, o discurso autoral exige cumprimento obrigatório por parte dos professores e dos alunos.

A palavra autoritária tem uma característica peculiar. Segundo Bakhtin (2002, p. 143) ela “pode organizar em torno de si massas de outras palavras (que a interpretam, que a exaltam, que a aplicam desta ou doutra maneira), mas não se confunde com elas (...)”. É o que sucede nos livros didáticos, eles buscam exaltar a legitimidade dos seus autores, para fortalecer a sua hegemonia no processo de ensino básico, concretamente no ensino da leitura e da escrita.

Destacar que no ensino básico não existe a possibilidade de os professores escolher outros livros, por mais que os professores assim o possam desejar. Os únicos livros reconhecidos oficialmente são os de distribuição gratuita que o Ministério da Educação Humano distribui no começo de cada ano. Esse facto pode nos remeter a três maneiras de entender a palavra autoritária, uma a que nos faz pensar que os autores possivelmente pensam que os seus livros são acabados e perfeitos a ponto de não ser necessário colocar outras opções para os professores, outra pode nos levar a pensar que se trata de uma postura deliberada e intencional do MINEDH de evitar a proliferação de práticas que possam desnortear interesses e vontades da classe; outra ainda pode nos levar a pensar que se trata de um ação benevolente que esses autores tenham em ajudar os professores com

uma formação deficitária. De qualquer modo, essas forças, em nossa opinião, se configuram como forças hegemônicas no processo de ensino e aprendizagem no sentido de que se opõem ao discurso diversificado como diz Bakhtin (2002). Segundo o autor,

a linguagem comum e única é um sistema de normas. Porém, tais normas não são um imperativo abstrato, mas sim forças criadoras da vida linguagem. Elas superam o plurilinguismo que engloba e centraliza o pensamento verbal-ideológico, criando no interior desse plurilinguismo nacional um núcleo sólido e resistente da linguagem literária oficialmente reconhecida, defendendo essa língua já formada contra a pressão do plurilinguismo crescente (BAKHTIN, 2002, p. 81).

É sabido que a maioria dos professores não tem uma formação adequada, mas tal não justifica que lhes seja condicionado a um único livro didático nem os alunos. Muito pelo contrário estes guardam ou deveriam uma identidade que envolve as suas vivências de alunos e de professores, interferências do espaço e do tempo de trabalho, que lhes permitam encontrar pontos de ruptura e os espaços de continuidade entre as formas de ensinar crianças de melhor maneira possível.

Muito do que se recomenda como de cumprimento obrigatório, acreditamos que além de ir contra as expectativas de muitos professores e alunos, desde as orientações metodológicas, os textos selecionados e o seu tratamento e organização nos livros didáticos, até os objetivos perseguidos, nos parece muito questionável. Muitos estudos da linguagem, sobretudo as pesquisas da filosofia da linguagem já mostram a ineficácia dos estudos que supervalorizam o domínio da oralidade sobre a aprendizagem da língua, mas também sobre as práticas sociais da leitura e da escrita sem sentido para o aluno.

Como foi dito, a introdução do ensino bilíngue no currículo do ensino básico visava à facilitação da aprendizagem da leitura e escrita. Para que isso se tornasse possível, os decisores políticos desse currículo deixaram algumas orientações metodológicas gerais tanto para o ensino da L1 quanto para a L2. Para ambos os casos, recomenda-se que o ensino destas línguas possa ser desenvolvido com métodos apropriados, tanto como disciplina, assim como quando é meio de instrução (MOÇAMBIQUE, 2003b, p. 136-137). Nesse aspecto,

recomendam que “o desenvolvimento da leitura e da escrita deve ser feito em simultâneo e basear-se em situações reais de comunicação. O aluno aprende a ler lendo, e a escrever escrevendo, pelo que é muito importante que o professor crie oportunidades frequentes para o aluno praticar a leitura e a escrita” (MOÇAMBIQUE, 2003b, p. 153). Na verdade, a língua é um fenómeno social e, por conta disso, ela deve ser estudada numa situação real de troca verbal entre os sujeitos (VOLOCHÍNOV, 2017). Isso é indiscutível. Mas também o é o facto de que o professor deve criar oportunidades frequentes para o aluno praticar a leitura e a escrita. Segundo Bakhtin (2017), o carácter e as formas do uso da linguagem são multiformes quanto os campos da atividade humana (BAKHTIN, 2017, p. 11). Nesse aspecto, justifica-se a ideia de que o trabalho do professor não deve submeter-se às condições pré-estabelecidas, porque não é dessa forma como a língua se apresenta na vida real. Muito pelo contrário, a língua como todo o signo ideológico é inteiramente determinada por uma situação de comunicação específica (VOLOCHÍNOV, 2017, p. 98). Ou melhor, cada situação de comunicação, cada esfera social “possui seu material ideológico e forma seus próprios signos e símbolos específicos inaplicáveis a outros campos” (VOLOCHÍNOV, 2017, p. 98).

Partindo da ideia de que o desenvolvimento da leitura e da escrita deve ser feito em simultâneo e basear-se em situações reais de comunicação, os proponentes dos programas de ensino indicam algumas das atividades de leitura e da escrita. Em relação às atividades de leitura, os proponentes, tanto no ensino da L1 quanto da L2, dizem que “A leitura de textos mais extensos segue a introdução dos grupos fonéticos” (MOÇAMBIQUE, 2003b, p. 153). E em relação à escrita, revela-se nítida a preocupação com a cópia de textos e escrita de palavras ditadas (MOÇAMBIQUE, 2003b, p. 181). Nesse aspecto, os livros, tanto os de L1 como da L2, aparecem como uma preocupação do uso do texto como um caminho para o estudo dos grupos fonéticos, sílabas, frases e palavras soltas. No livro da 3ª classe de citshwa, por exemplo, segue na unidade 1 denominada “Família” (tradução nossa), uma sequência de letras, combinações e vogais e as tarefas que se seguem são maioritariamente de ordenação alfabética. Nessa unidade e noutras subsequentes e do mesmo modo como observamos textos e tarefas de completamente de lacunas em frases soltas, usando palavras formadas a partir das combinações fonéticas,

indo ao encontro dos objetivos previstos nos programas de ensino para o aluno alcançar.

De seu lugar, os que escrevem os livros didáticos elaboram textos e adaptam textos e imagens que servem de pretexto para o ensino, como vimos dos grupos fonéticos, leitura silenciosa e oral pelos alunos, ditado de palavras e cópia como nos dizem os objetivos os quais os alunos são levados a procurar atingir (cf. MOÇAMBIQUE, 2003b), a partir do conceito de refração proposto por Volochinov (2017). Segundo Volochínov (2017), o signo ideológico não somente reflete uma realidade, mas também refrata outra realidade; distorce-a, percebe-a de um ponto específico e assim por diante. Ainda que os textos possam não ser condizentes com a subjetividade de quem os irá ler, no caso os alunos do ensino básico e seus professores, todavia buscam representar situações conhecidas pelos alunos

Conclusão

Neste trabalho, procuramos analisar os livros didáticos em seu formato material e, ao mesmo tempo, em seu carácter discursivo. Para darmos encaminhamento ao objetivo de compreender as forças que brigam e se reconciliam no jogo da palavra de ensino da leitura e escrita na educação bilíngue, damos à mão os estudos bakhtinianos sobre linguagem a fim de compreendermos as forças centrípetas e forças centrífugas, porém tal visão sempre entrelaçada com a concepção do sujeito como um ser desenvolvente. Análise dos livros didáticos foi tratada dentro de contextos que nos possibilitaram evitar a linearidade que, geralmente, se dá ao estudo dessa ferramenta cultural escolar.

Essas análises permitiram o desenvolvimento do núcleo temático que se construiu dentro trabalho. A ideia que norteou a construção do tal núcleo gira em torno de que os enunciados que emanam os livros didáticos, com maior ou menor grau de distância, têm relação com os programas de ensino básico e essa tática analítica encontra abrigo nos estudos bakhtinianos, quem nos diz que qualquer enunciado produzido responde a outro enunciado escrito oral ou escrito (2017).

Por meio de trechos selecionados nos programas de ensino e nos livros didáticos em questão, procuramos evidenciar as forças que dialogizam sobre o ensino da leitura e da escrita no ensino básico.

Assim, as nossas análises iniciais permitiram a identificação de forças divergentes que disputam espaços do ensino da leitura e da escrita, uma delas tende a homogeneizar o ensino da leitura e da escrita. Mas para tal, parece determinar que as práticas da leitura e da escrita sejam feitas numa perspectiva tradicional da linguagem que sonoriza, fragmenta, desagrega a língua do sentido real. Outra traz-nos uma ideia de ruptura aos dogmas daquela. Temos que é possível criar textos que se aproximam à vida real do aluno.

Referências

BAKHTIN, M. *Os gêneros do Discurso*. 1ª ed. Sao Paulo: Editora 34, 2017.

BAKHTIN, M. *Questões de literatura e de estética: a Teoria do Romance*. 5ª ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2002.

BARBOSA, R.L.L. *Práticas de leitura e conceitos sócio-ambientais*. São Paulo: Arte e Ciência, 2015.

BUNZEN, C.; ROJO, R. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: VAL, M, C.; MARCUSCHI, B. (Org.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Ceale/UFMG, 2005, p. 73-117.

CONCEIÇÃO, M. *Telvira da. Interrogando discursos raciais em livros didáticos de História: entre Brasil e Moçambique – 1950-1995*. 2015. 271f. (Doutorada em História social) – Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo.

MACHADO, I. Gêneros discursivos. In: BRAIT. (Org.). *Bakhtin: Conceito-Chave*. São Paulo: editora contexto, 2018. p. 152-166.

MOÇAMBIQUE, Bhuku ga mugondzi – kalasi 3 Maputo: INDE, 2010b

_____. Bhuku ga mugondzi – kalasi 4 Maputo: INDE, 2010c.

_____. *Relatório simplificado de auditoria de desempenho ao ministério da educação e cultura*. Relatório, 2010a.

_____. *Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB) – Objectivos, Política, Estrutura, Planos de Estudo, e Estratégias de Implementação*. Maputo: INDE/MINED, 2003a.

_____. *Programas das disciplinas do ensino básico – II ciclo*. Maputo: INDE/MINED, 2003b.

NERUA, L. A. E. *Gênero e educação escolar: análise das representações de gênero nos livros didáticos do ensino primário em Moçambique*. 2016. 183f. Orientadora: Andréa Borges Leão. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Departamento de Ciências Sociais, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

SANTOS, M. Lagarto do. *A escola e a ideologia colonial contribuição para a formação das nacionalidades africanas de expressão portuguesa*. In: TORGAL, Luís, Reis; PIMENTA, Fernando, Tavares; SOUSA, Julião, Soares (Org.). *Comunidades imaginadas: Nação e nacionalismos em África*. Disponível em < http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0339-1_3>. Acesso em 12 nov. 2019.

VOLOCHÍNOV. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 16ª. ed. São Paulo, Editora 34, 2017.

DAS PALAVRAS DO PROFESSOR ÀS PALAVRAS DO ALUNO: ESPAÇOS DIALÓGICOS METACOGNITIVOS POR MEIO DA INTERAÇÃO VERBAL BAKHTINIANA¹

Gilmar Pereira Batista

Resumo

Este artigo propõe a necessidade de se dar voz ao aluno no que se refere à percepção de seus conhecimentos e de suas facilidades e dificuldades enquanto aprendiz. Assim, objetivou-se criar um território de dialogismo em que o sujeito da aprendizagem dialoga não só pelas atividades que simplesmente mensuram o que aprendeu, mas por meio das relações que estabelece e do uso que faz do conhecimento e do aprendizado que possui sobre o que é ler /escrever. Apresenta-se aqui parte do resultado de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Letras da UFMG, cujo propósito geral é desenvolver uma intervenção no ensino fundamental para melhoria da capacidade de escrita/leitura de gêneros e neogêneros de sumarização. Como proposta de intervenção, elaborou-se um Caderno de Atividades, e ao final de cada exercício, o aluno foi convidado a dialogar com o professor e seus pares, manifestando suas reações e os caminhos mentais percorridos no processo de resposta às atividades. Os resultados apontam que: o aluno, na enunciação, realiza uma leitura de si mesmo; por meio da metacognição identifica o que sabe, o que aprendeu, o que precisa aprender mais ou melhor, e tem clareza do caminho mental que percorreu ou deve percorrer para a realização mais adequada da leitura/escrita, isto é, um território de diálogo responsivo ativo; o professor, na alteridade, pôde se perceber como interlocutor que se completa, não só dando voz aos seus alunos, mas juntos, no entrecruzamento de vozes, vivem o direito à experiência discursiva de completude.

Palavras-chave: Interação verbal. Dialogismo. Competências de leitura / escrita.

¹ Pesquisa financiada pela CAPES.

Introdução

No mundo do ensino/aprendizagem da linguagem convém ter os olhos (e o coração) voltados para Bakhtin, sobretudo quando se trata de textos de alunos, uma vez que eles esperam explícita ou implicitamente que realizemos (professores) a compreensão responsiva ativa, no dizer bakhtiniano. Convém conhecer Bakhtin, convém deixar a sua obra nos perpassar, convém olhar para os discursos de nossos alunos com os óculos teóricos de Bakhtin, pois os outros para os quais meu pensamento se torna, pela primeira vez, um pensamento real (e, com isso, real para mim), não são ouvintes passivos, mas participantes ativos da comunicação verbal (BAKHTIN, 1997, p.322).

É exatamente isto: uma interação viva, uma relação viva, um discurso vivo, uma aprendizagem com a vida e para vida. O espaço de aprendizagem vivo é ancorado por discursos vivos, por letras vivas, por enunciados vivos. E é por causa dessa interação viva (e rica!) que todo o projeto de pesquisa, do qual se extraiu este artigo, é orientado pela teoria bakhtiniana.

Esse discurso vivo, do professor ao aluno e vice-versa, insere-se em espaços de construção de legitimidade, por meio do qual o aluno tem a oportunidade de encontrar ecos para sua voz. Assim, como nos aponta Leal (2009, p.3), “o ato da escrita na escola é, de alguma forma, um espaço de construção de legitimidade, fazendo com que a relação entre o eu que escreve e o outro que lê se transforme em troca de legitimidades”. Nesse sentido, a interlocução é um processo em que a leitura e a escrita se tornam formas, instâncias e espaços legítimos de construção de sentidos, permitindo que trocas entre sujeitos pensantes que dialogam sejam efetivamente discursos vivos. Assim, em uma perspectiva interacionista da linguagem, as práticas de escrita na escola possibilitam uma interação real, dinâmica, enunciativa e responsiva no processo de interlocução, como se verifica em Bakhtin (1990, p. 88),

A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo o discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma intenção viva e tensa.

A partir dessa concepção sobre a escrita, percebe-se a importância de se dar vivacidade às atividades que propomos aos alunos nas aulas. Não apenas escrever para ser avaliado, mas produzir (e ler) para ampliar, para questionar melhor, duvidar mais e melhor, representar eficazmente a si mesmo, o outro e o mundo. Nesse sentido, o pensamento de Voloshinov / Bakhtin funda e fundamenta uma prática de ensino/aprendizagem com a linguagem, em que a voz do sujeito aprendiz é ouvida, percebida, valorizada e que dialoga com quem ensina em uma permanente colaboração, isto é, não só o professor diz, mas o aluno diz para além das respostas das atividades, e o faz por meio também de sua percepção sobre o próprio ato de aprender. Assim, criam-se espaços de enunciação em que o aluno possa falar de si mesmo enquanto sujeito da aprendizagem. Com efeito, os textos soam como vozes de sujeitos que conseguem ver no outro, o professor, alguém que possa completá-los.

Nesse processo, a aula se torna, por excelência, entre outras coisas, o *locus* da locução, do dialogismo, em que o aluno pode, inclusive, ser o dono do seu próprio texto e apropriar-se de forma adequada e positiva do texto de outros, ser sujeito que comunica e com o qual o mundo se comunica, e isso é um direito, como se pode verificar em Charaudeau (2015, p. 71),

O espaço da locução é aquele no qual o sujeito falante deve resolver o problema da “tomada da palavra”. Nesse sentido, deve justificar por que tomou a palavra (em nome de quê), impor-se como sujeito falante, e identificar ao mesmo tempo o interlocutor (ou o destinatário) ao qual ele se dirige. Ele deve, de algum modo, conquistar seu direito de poder comunicar.

Assim, este direito funda, sobretudo para os professores de língua, uma missão essencial em relação à linguagem. Já em Bakhtin (1990, p.115), encontra-se algo primordial no que se refere ao estabelecimento, por meio da linguagem, de espaços reais de enunciação: propiciar ao aluno a oportunidade de, por meio dos textos, ser sujeito, perceber-se como tal e, ao mesmo tempo, perceber o outro também como sujeito de textos; então ser sujeito de textos é ser sujeito de enunciados, mesmo que o enunciado origina-se de outros sujeitos, como afirma o autor,

Essa orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande. Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige a alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte.

Nesse sentido, ao se elaborar o projeto de pesquisa para o Mestrado Profissional em Letras, levou-se em consideração, na perspectiva bakhtiniana da responsividade, o espaço da enunciação em que o aluno tem o direito de apresentar sua voz para além de dar apenas respostas para as atividades propostas pelo professor. Por ser uma pesquisa de intervenção, neste tipo de mestrado, diferentemente do acadêmico, o mestrando deve realizá-la em uma turma de ensino fundamental produzindo um conjunto de atividades (para obtenção de dados) que devam girar em torno de um gênero discursivo com o objetivo de desenvolver melhor as capacidades leitoras ou de escrita dos alunos. Então, optou-se por um Projeto de Ensino cujo *corpus* encontra-se em um Caderno de Atividades², que não será objeto de análise neste artigo, uma vez que o projeto se encontra em andamento. Assim, optou-se ao fim de cada atividade deste Caderno ‘dar mais voz ao aluno’, isto é, ele teve a oportunidade de avaliar o seu próprio percurso, dialogando consigo mesmo e com o seu interlocutor direto, o professor. Dessa forma, procurou-se oportunizar ao aluno um espaço metacognitivo de enunciação, em que ele expusesse, com sua própria voz, o percurso percorrido ao fazer as atividades, bem como as facilidades e as dificuldades encontradas. Assim, ao fim de determinadas atividades, o aluno respondeu a algumas perguntas e produziu textos sobre questões que se referiam à sua percepção sobre o que acabou de realizar.

Dialogização: compreender é opor a palavra do locutor uma contrapalavra

O aluno é, antes de tudo, um sujeito, isto é, sua subjetividade se constitui a partir da relação consigo mesmo e com o outro. Por isso, em hipótese alguma, ele pode ser visto como assujeitado, pois ele vai

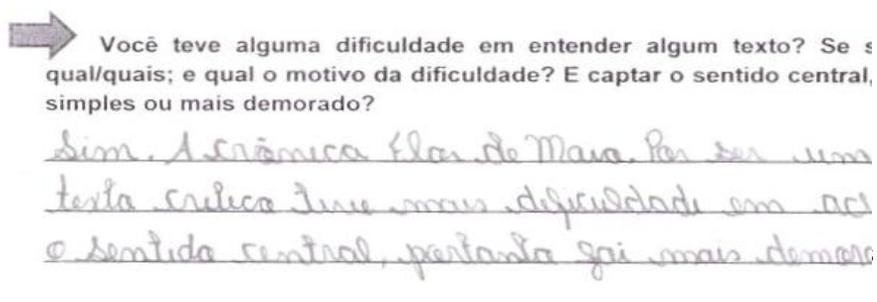
²Este Caderno de Atividades é constituído por módulos de exercícios elaborado para os alunos.

se construindo discursiva e dialogicamente e possui uma voz ativa que responde a outras vozes. Nessa perspectiva, a preocupação neste projeto de pesquisa, em torno do ensino da escrita/leitura, não se restringiu apenas à realização de atividades para o desenvolvimento de capacidades para produzir textos ou ler de forma mais adequada. Houve uma preocupação em criar espaços de enunciação para que o aluno pudesse apresentar sua voz interior, explicitar suas percepções sobre o seu próprio processo de conhecimento, tendo consciência de que há do outro lado alguém que deseja saber o que ele tem a dizer, independente se está certo ou não. Para isso, o próprio texto que escreveu, ao ser uma resposta às questões colocadas sobre o seu processo de entendimento das atividades, constitui também uma oportunidade de trabalho com a escrita, mas eivado de subjetividade. Nesse sentido, ele pode perceber que é válido o seu inacabamento e que, no diálogo, o outro (no caso o professor) pode analisar melhor o seu texto, isto é, os enunciados devem ser vistos no processo de interação como afirma Voloshinov / Bakhtin (1992, p. 54).

Assim, algumas perguntas e questões foram elaboradas e colocadas para os alunos participantes da pesquisa para que eles avaliassem, sem interferências, o seu próprio percurso. Isso não foi feito com o propósito de ser corrigido ou avaliado formalmente, mas como uma forma de deixar aberto e livre para o aluno um espaço para que ele colocasse a sua voz.

Após a realização de algumas atividades sobre leitura e escrita sobre o tema dos textos e títulos, o aluno se deparou com perguntas a partir das quais foi dado a ele um espaço para sua voz e que, por meio dela, ele apresentou livremente uma avaliação sobre a sua própria percepção do que acabou de ler e escrever:

Figura 1³



Resposta de aluno. “Sim. A crônica Flor de Maio. Por ser um / texto crítico tive mais dificuldade em achar / o sentido central, portanto foi mais demorado.”

Na resposta da Figura 1, o aluno reconhece que teve dificuldade e ainda exemplifica em qual espaço ela ocorreu. Sua voz, neste momento, encontra eco no terreno do professor, uma vez que este já identifica quais discursos futuros deverão ser apresentados aos alunos. A compreensão do aluno não se restringe apenas em saber se ele realizou a atividade conforme o esperado ou não, mas sim pela identificação das dificuldades que teve e o tempo de que precisou para prosseguir. Nesse sentido, a compreensão presente em seu discurso assume uma amplitude maior, porque ela parte de seu interior e refere-se ao seu processo cognitivo pessoal. O aluno expressa isso diretamente ao seu interlocutor exatamente porque houve compreensão no momento em que opõe sua palavra ao professor; como nos afirma Bakhtin (1997, p. 135): “Compreender é opor a palavra do locutor uma contrapalavra”.

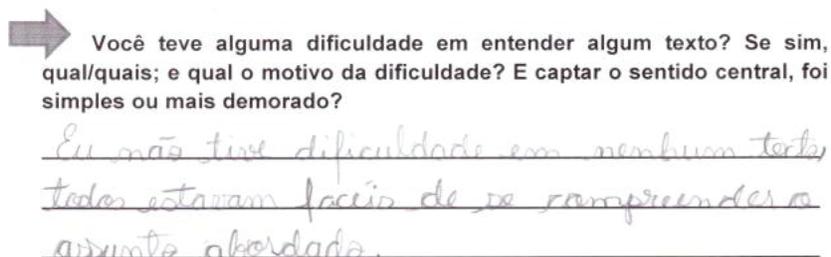
No exemplo da Figura 2, o aluno apresenta, de forma segura, a situação em que se encontra. Seu discurso inicia-se com a personalidade personificada pelo pronome pessoal, pois ele sabe que, diante dos textos apresentados, se saiu bem e demonstra isso. Há que se dizer que, nos exemplos apresentados nas figuras, o aluno percebe que há um interlocutor concreto, real, a quem ele apresenta seu discurso livremente, e que este interlocutor está aberto à sua enunciação, pois ela é permitida. Ele tem consciência de que não produz o seu texto apenas para cumprir uma atividade avaliativa, mas sim para compor uma interação dialógica real, como nos afirma Bakhtin (1997, p.114),

Com efeito, a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor. (...) Não pode haver interlocutor abstrato; não teríamos linguagem comum com tal interlocutor, nem no sentido próprio nem no figurado.

Como se pode perceber no exemplo abaixo (figura 2), o aluno aproveita o espaço que lhe é dado para apresentar sua percepção pessoalíssima sobre as atividades propostas com o trabalho de leitura

e escrita, e apresenta, de forma segura e com satisfação, a facilidade com que realizou este trabalho. Nessa enunciação, o que se espera é a real voz do aluno, não só porque houve uma resposta positiva sobre o que foi proposto pelo professor, mas pelo fato de que se oportunizou de fato um território em que o aluno se manifeste sabendo que o outro, seu professor, quer (e precisa!) ouvi-lo.

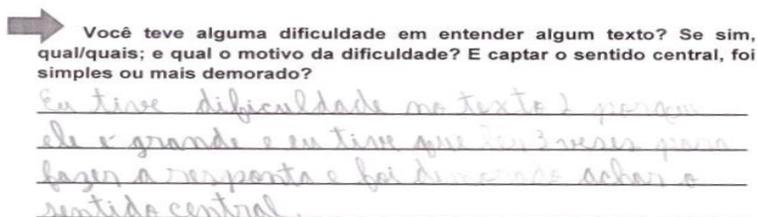
Figura 2



Resposta de aluno. Transcrição: “Eu não tive dificuldade em nenhum texto, / todos estavam fáceis de se compreender o / assunto abordado.”

Já na Figura 3, o aluno revela, sem medo algum de represália ou chamada de atenção, a sua dificuldade em ler textos grandes. Mas, mesmo assim, leu-os várias vezes até alcançar o propósito estipulado. A palavra dada ao aluno procede de seu interlocutor, com quem ele convive em espaços de conhecimento. Geralmente, é difícil, para o aluno, expor a palavra, neste espaço, de forma livre por receio do olhar examinador do professor. Quando isso acontece, a interação verbal fica comprometida, meio indeterminada como nos diz Bakhtin (1997, p. 115) “Toda palavra serve de expressão em relação ao outro. Através da palavra, defino-me ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade.”.

Figura 3



Resposta de aluno. Transcrição: “Eu tive dificuldade no texto 1 porque / ele é grande e eu tive que ler 3 vezes para / fazer a resposta e foi demorado achar o / sentido central.”

A palavra vai à palavra

O pensamento de Voloshinov/Bakhtin contribui para entender a relação de diálogo, de inacabamento e exotopia. Ao escrever sobre as próprias experiências, o aluno lê o que aprendeu e manifesta, para seu interlocutor, em processo de enunciação, o seu inacabamento. Reconhece que o seu acabamento é dado pelo outro, que vê nele o que ele mesmo não pode ver. Neste sentido, no momento de interação verbal em que a voz do outro é permitida, certamente encontrará ecos, espaços e compreensão interativa, pois Bakhtin (1992, p. 55) nos diz que “o homem tem necessidade estética absoluta do outro, da sua visão e da sua memória; memória que o unifica e que é a única capaz de lhe proporcionar um acabamento externo. Nossa individualidade não teria existência se o outro não a criasse”, e, como decorrência disso, o conhecimento do outro exige exotopia, que se baseia no excedente de visão humana e que se constitui no exercício da distância para ver de perto, para deduzir o mundo do outro. No diálogo, o outro, que está na distância, é capaz de ver melhor.

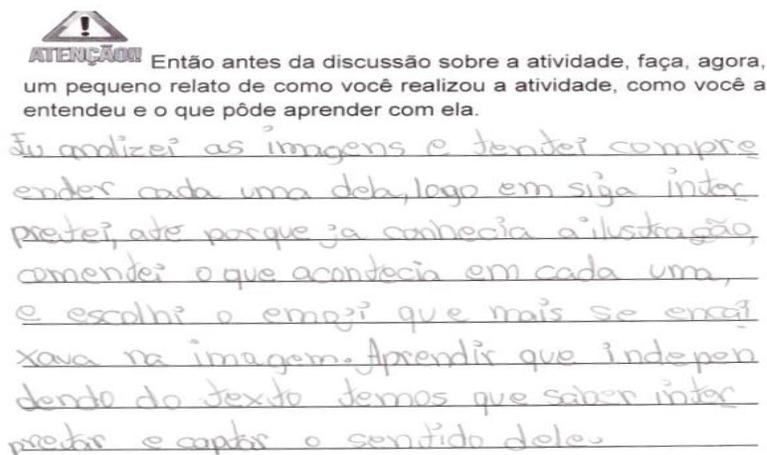
Neste sentido, a condição docente, que se estabelece concretamente entre o aluno e o professor, vai se fortalecendo nos eventos da interação, no dialogismo, por meio dos quais a voz do aluno encontra na do seu professor ecos de compreensão sobre todo o processo de aprendizagem. A escrita e a leitura, neste aspecto, tornam-se vivas porque partem de tempos e espaços reais e vivos entre sujeitos, que vão compreendendo a si mesmos e aos outros que permeiam o cotidiano vivido.

Nos próximos exemplos, os textos dos alunos apresentam sua experiência de aprendizado e demonstram que percebem o seu inacabamento e, portanto, usam a palavra na fala real, discursiva, expressando o seu acento apreciativo, condição *sine qua non* para uma efetiva enunciação, conforme nos expõe Bakhtin (1997, p. 135),

Toda palavra usada na fala real possui não apenas tema e significação no sentido objetivo, de conteúdo, desses termos, mas também um acento de valor apreciativo, isto é, quando um conteúdo objetivo é expresso (dito ou escrito) pela fala viva, ele é sempre acompanhado por um acento apreciativo determinado. Sem acento apreciativo, não há palavra.

Assim, quando o aluno usa a palavra para dizer sobre a sua experiência com a escrita e a leitura em sala de aula, revela que a significação objetiva do que foi proposto se torna um elemento de união entre ele e o professor. Desta forma, a compreensão se dá de modo ativo e responsivo: entender, compreender e responder, é o que se pode verificar no texto reproduzido na Figura 4.

Figura 4

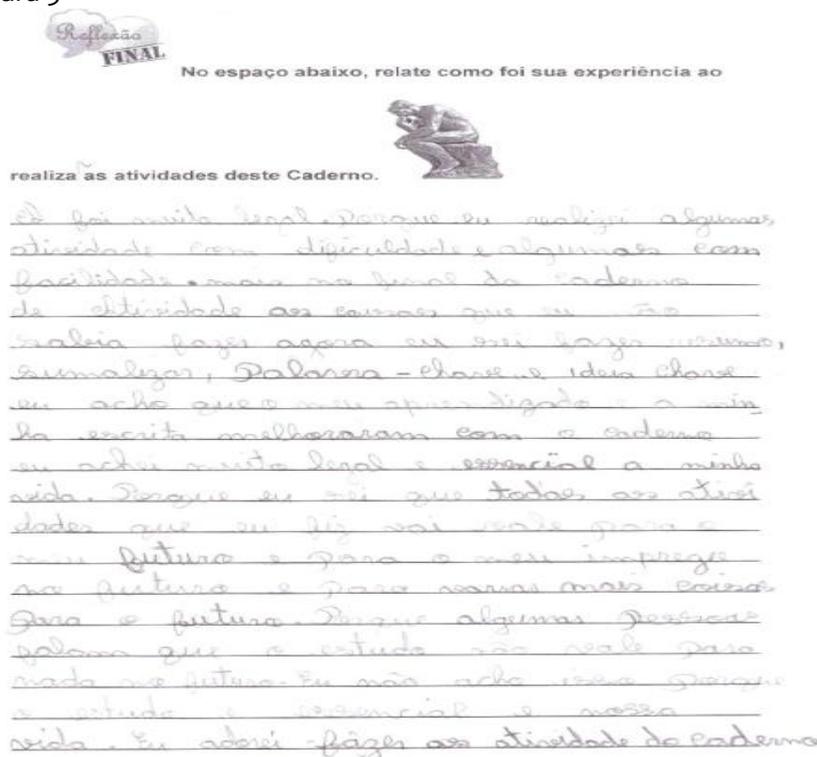


Resposta de aluno. “Eu analizei (*sic*) as imagens e tentei compreender cada uma delas, logo em seguida (*sic*) interpretei, até porque já conhecia a ilustração, / comentei o que acontecia em cada uma, / e escolhi o emoji que mais se encaixava na imagem. Aprendi que independente do texto temos que saber interpretar e captar o sentido dele.”

Na reprodução do discurso na Figura 5, o aluno apresenta toda a significação encontrada no percurso que teve com os textos lidos e escritos, inclusive sua palavra interior vislumbra o seu próprio futuro, a tal ponto que ele enuncia claramente ‘vai valer para meu futuro e para meu emprego’. Assim, como nos orienta Bakhtin (1997, p. 151),

Toda a essência da apreensão apreciativa da enunciação de outrem, tudo o que ser ideologicamente significativo tem sua expressão no discurso interior. Aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado da palavra, mas ao contrário um ser cheio de palavras interiores. Toda a sua atividade mental, o que se pode chamar de fundo perceptivo, é mediatizado para ele pelo discurso interior e é por aí que se opera a junção com o discurso apreendido do exterior. A palavra vai à palavra.

Figura 5



Reflexão FINAL

No espaço abaixo, relate como foi sua experiência ao



realiza as atividades deste Caderno.

Ele foi muito legal, porque eu realizei algumas atividades com dificuldade e algumas com facilidade, mais no final do caderno de atividades as coisas que eu não sabia fazer agora eu sei fazer, resumir, palavras-chave e ideia chave eu acho que o meu nível de escrita melhoraram com o caderno eu acho muito legal e essencial a minha vida, porque eu sei que todas as atividades que eu fiz vai valer para o meu futuro e para o meu emprego no futuro e para fazer mais coisas para o futuro, porque algumas pessoas sabem que o estudo não vale para nada no futuro, eu não acho isso porque o estudo é essencial a nossa vida, eu adoro fazer as atividades do caderno.

Resposta de aluno. “Ele foi muito legal. Porque eu realizei algumas / atividade (sic) com dificuldade e algumas com / facilidade. Mais (sic) no final do caderno

/ de Atividade as coisas que eu não / sabia fazer agora eu sei fazer resumo. / Sumalzar (sic), Palavra-chave e ideia chave/ eu acho que o meu aprendizado e a min (sic) - ha escrita melhoraram com o caderno / eu achei muito legal e essencial a minha / vida. Porque eu sei que todas as ativi- / dades que eu fiz vai (sic) vale (sic) para o / meu futuro e para o meu imprego (sic)/ no futuro e para varias mais coisas / para o futuro. Porque algumas pessoas / falam que o estudo não vale para / nada no futuro. Eu não acho isso porque / o estudo e essencial e nossa / vida. Eu adorei fazer as atividades do caderno.”

Finalmente, na resposta reproduzida na Figura 6, a orientação ativa do locutor, do falante, indica no contexto em que o discurso se construiu o comentário efetivo e, ao mesmo tempo, afetivo, pois, embora houvesse dificuldades, o trabalho realizado com a linguagem foi divertido e a enunciação viva ocorreu, já que ela comportou um sentido e uma apreciação.

Figura 6



Reflexão
FINAL

No espaço abaixo, relate como foi sua experiência ao
realiza as atividades deste Caderno.



A maioria das atividades foram fáceis mas, algumas achei difíceis. Me diverti muito em fazer todas e sem duvida alguma aprendi muitas coisas. As atividades ajudaram a melhorar minha escrita, conheci palavras novas e agora sei que um resumo não é muito além de copiar partes do texto- livro.

Resposta de aluno. Arquivo do autor. Transcrição: “A maioria das atividades / foram fáceis mas algumas / achei difíceis (sic). Me divertir (sic) mui- / to em fazer todas e sem / duvida (sic) alguma aprendi muitas coisas. As atividades

me / ajudaram a melhorar minha / escrita, conheci palavras novas / e agora se (sic) que um resumo / vai muito além de copiar partes do texto-base”.

Conclusão

A vida humana se constitui pela linguagem, sem ela não há vida, portanto o trabalho com a leitura e escrita estabelece uma relação criadora para os sujeitos envolvidos neste território. Não importa somente, e tão somente, um trabalho centrado em respostas objetivas e únicas esperadas, mas palavras que brotam do espaço interior do aluno.

Nesse sentido, o discurso do aluno sobre o processo pelo qual passou, torna-se um elemento valioso para a construção de uma relação mais criadora, afetiva e efetiva com a leitura e a escrita. Desse processo brotam vozes que poderiam estar distantes e sem ressonância, mas que surgem porque encontram em seu interlocutor (o professor) uma ponte por onde podem passar, como lindamente Bakhtin (1997, p. 330) nos orienta,

Na relação criadora com a língua não existem palavras sem voz, palavras de ninguém. Em cada palavra há vozes às vezes infinitamente distantes, anônimas quase impessoais (as vozes dos matizes lexicais, dos estilos, etc.), quase imperceptíveis, e vozes próximas, que soam concomitantemente.

Nessa possibilidade de relação enunciativa, dialógica, a voz do aluno encontra-se com a do professor e é por meio desse encontro que este aluno compreende o seu próprio processo cognitivo. Neste encontro de dois textos, ocorre um encontro de dois sujeitos, haja vista que a língua pressupõe a necessidade que o homem tem de se expressar, de exteriorizar-se, de compreender o seu inacabamento e de buscar uma possível completude, permitindo que o discurso alheio o transpasse.

Assim, a palavra do aluno não pode se restringir a dar respostas meramente esperadas dentro de um quadro já concebido por outrem, pois,

A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa (conquanto o grau dessa

atividade seja muito variável); toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou outra, forçosamente a produz: o ouvinte se torna locutor. (BAKTIN, 1997, p. 291).

Portanto, a palavra do aprendiz ganha contornos mais abrangentes do que se imagina, pois ela pode provocar, inclusive no professor, uma compreensão sobre si mesmo no que se refere ao seu próprio processo de conhecimento, ou seja, ele percebe neste evento valioso que não há locutores superiores, inacabados, que todos, sem exceção, são aprendizes.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. *O discurso no romance*. In: *Questões de literatura e estética*. São Paulo: Hucitec, 1990.

CHARAUDEAU, Patrick. *Discurso das mídias*. São Paulo: Contexto, 2015.

COSCARELLI, C. V.; NOVAIS, A. E. *Leitura: um processo cada vez mais complexo*. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 45, n. 3, p. 35-42, jul./set. 2010.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. Os outros e os processos de legitimidade: dados de uma análise das relações em práticas de produção de texto escrito na escola. In: *SEMINÁRIO INTERNACIONAL: as redes de conhecimento e as tecnologias: os outros como legítimo outro*. Rio de Janeiro, UERJ, 2009.

SARTORI, Adriane Teresinha. *Projetos de Ensino*. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich. *A construção da enunciação e outros ensaios*. São Paulo: Pedro & João Editores, 2013.

CONTRIBUIÇÕES DE CÉLESTIN FREINET PARA A EDUCAÇÃO: TÉCNICAS EMANCIPADORAS PARA A LEITURA E A ESCRITA

*Nivia Ferreira da Silva Menezes
Armindo Quillici Neto*

Resumo

Este artigo tem por objetivo trazer as contribuições do educador francês Célestin Freinet (1896-1966) vislumbrando uma educação emancipadora, de modo a transpor os indicativos direcionados à educação tradicional, caracterizada de forma ultrapassada e incapaz de atender às demandas da sociedade contemporânea. Assim sendo, problematizaremos quanto às influências do Movimento Freinetiano na educação e em que medida horizontalizou um novo olhar para a formação do homem atuante em uma sociedade exigente e plural. No primeiro momento, teceremos alguns comentários sobre o contexto histórico que o antecede. Em seguida, apontaremos os pressupostos filosóficos e pedagógicos que nortearam sua prática. Finalizando, conheceremos o fio condutor materializado pelas as principais técnicas de educação em sua origem, culminando com aquisição da leitura e escrita e as relações condizentes com uma educação para emancipação. Concluímos esse trabalho com olhar voltado para as realizações em prol da educação, efetivadas por este educador ao realizar um trabalho difícil de mensurar apenas por um estudo como este, mantendo assim nossas considerações inconclusas, pois a intenção não será esgotar o assunto, e sim abrir novas discussões direcionadas a outras vertentes abstraídas do modo como Freinet enxergou a educação.

Palavras-chave: Técnicas de educação. Leitura e Escrita. Emancipação.

Introdução

Objetivamos com este artigo trazer as contribuições do educador francês Célestin Freinet (1896-1966), ao considerarmos as inúmeras discussões sobre as concepções educacionais ao longo da história da

educação e da urgência em superar as contradições que direcionem para o entendimento desse processo, buscando alguns pressupostos que nos indiquem a base para formação de seu pensamento filosófico e pedagógico.

Para maior compreensão quanto ao nosso objeto de estudo, descrevemos que Célestin Freinet nasceu em 15 de outubro de 1896, na pequena vila de Gars, localizada ao sul da França, e faleceu em 08 de outubro de 1966, na típica vila em Saint Paul de Vence, deixando riquíssimo legado pedagógico, sendo considerado um dos educadores que mais contribuiu para a educação na primeira metade do século XX. Afirmou que estudou em escolas que não o marcaram consideravelmente, mas que tenha apenas “passado como algo anônimo por meus dias de criança, como água que escorre sobre argila ressecada.” (FREINET, 1988, s.p.).

Quando faz essa analogia, deixa claro que a escola por onde passou não o absorveu na sua complexa expressividade, ao contrário, apenas cumpriu papel secundário e coadjuvante em sua formação. Nesse sentido, compreendemos que sua crítica à educação tradicional esteve consolidada em parâmetros que evitassem a reprodução de uma escola sem vida, longe do foco de interesse dos alunos e que não atentasse para os anseios entre o real vivido e o estudado.

Sob este prisma, percebeu que a educação necessitava de um movimento diferente, mas, que penetrasse e fosse absorvido pela criança, principalmente na infância, de modo que as emanações educacionais socializadas por intermédio do meio fossem internalizadas, direcionadas para a formação integral.

Sua experiência de vida e como educador foram conduzidas em meio às transformações sucedidas entre duas guerras mundiais, que apesar das dificuldades e consequências trazidas pela Primeira Guerra (1914-1918) e pela Segunda Guerra (1939-1945), conseguiu expor seu pensamento educativo. Mesmo perante as perseguições políticas sofridas e sob a avalanche das pressões ideológicas, econômicas e sociais advindas das grandes potências envolvidas nos confrontos, afetando todos os setores na França, inclusive o educacional, foi este o período de maior alcance de sua produção literária na área educacional.

No período decorrente que vai de 1918 a 1939, demarcando então 21 anos de intervalo entre a Primeira e a Segunda Guerra Mundial, e

mesmo no pós-guerra, Freinet produziu importantes obras, detalhando seu trabalho desde as experiências e produções em sala de aula, o trabalho pedagógico político sério elevando sua visão de mundo a uma tendência libertária, instrumentalizando assim outros educadores por meio de suas técnicas, disseminando seus ideais educativos e transformadores, tanto na França como na Europa e depois pelo mundo.

Assim sendo, problematizaremos quanto às influências desse movimento para uma educação emancipadora em contraposição à educação tradicional e em que medida o pensamento pedagógico de Freinet horizontalizou sua visão de mundo, de sociedade, de homem e de educação, revelando assim os pressupostos que delimitaram a sua prática.

Para tanto, o item de número I desse trabalho abordará elementos que contribuíram para a formação do pensamento pedagógico deste autor, confirmando ser fruto de algumas correntes filosóficas recortadas sucintamente para amostra nesse artigo.

Por conseguinte, no item de número II, nos dispusemos a compreender os pressupostos que nortearam sua prática, contextualizando os pensamentos fundantes de sua obra para melhor captação da dinâmica que assinala uma educação para a transformação quando pensamos pedagogicamente o movimento dialético entre o ensinar e o aprender.

Finalizando, abordamos no item de número III, as principais técnicas criadas por Freinet, com suas atribuições e finalidades realçadas pela sensibilidade inculcadas ao se pensar no bom senso pedagógico aplicado à naturalidade com que a criança percebe o conhecimento e o transfere para aquisição de leitura e da escrita.

Tais técnicas se caracterizaram como fio condutor para o início do grande movimento em prol da educação, inicialmente pela produção de suas obras, dos escritos em artigos, revistas, periódicos, congressos, seminários e a organicidade por meio da criação das Cooperativas, Institutos Cooperativos internos e a nível internacional.

O referencial teórico que auxiliou a compor esta pesquisa, nos elucidando para a decodificação do objeto de estudo, obteve respaldo nos teóricos: Cambi (1999), Freinet, (1975; 1988; 2001; 2004), Legrand (2010), Oliveira (1996), Sampaio (1989), Silva e Silva (2009), Souza e Martineli (2009), dentre outras obras subsidiárias que nos serviram de

auxílio. Do ponto de vista metodológico, o trabalho trata de uma análise bibliográfica que se baseia em estudos sobre intelectuais da educação, buscando compreender o pensamento educacional e filosófico de Célestin Freinet.

Assim sendo, as considerações aqui perpetradas tornam-se inconclusas por entendermos que a intenção não seria esgotar o assunto e sim abrir novas discussões direcionadas a outras vertentes abstraídas do modo que Freinet enxergou a educação e que muito contribui com o movimento educacional divisando transformações que encaminhassem para a emancipação do homem em sentido irrestrito.

Das questões Históricas

Na busca por elucidações que nos conduzam ao entendimento quanto ao pensamento pedagógico de Freinet, necessário se faz embrenhar-nos pelas dobras do tempo, defrontando-nos ao contexto sócio histórico naturalmente entrelaçado às conjecturas políticas, econômicas e sociais dos séculos que o antecederam, de modo a perceber o grau das percepções que o levaram a vislumbrar uma pedagogia para emancipação.

Desse modo, retornemos o olhar de Célestin Freinet ao período assinalado pela imagem tradicional da Idade Média (do século V ao XV), que dividiu a história Ocidental entre a Antiguidade e a Idade Moderna. Para Cambi (1999, p.141) “foi o princípio dos séculos obscuros, caracterizados por uma profunda regressão da civilização e pelo o retorno a condições de vida de tipo arcaico”.

Nesse sentido, sintonizamos a visão crítica de Freinet diante dos retrocessos causados pelo período medieval e seu descontentamento diante das reminiscências da filosofia escolástica, a qual era entendida como a filosofia e a teologia ensinadas nas escolas medievais. Desse modo, tornou-se urgente pelo ponto de vista ideológico e cultural proposto pelo advento da modernidade, a laicização, ou seja, a emancipação de mentalidades, sobretudo das altas classes sociais, diante da visão religiosa do mundo, ligando o homem à história em seu processo de liberdade e progresso. (CAMBI, 1999).

Oliveira (1996) traz notícias em pleno republicanismo francês da “Batalha Laica” ocorrida na França em 1905 que culminou com a

separação entre Igreja e Estado – de um lado os párocos locais e de outro os professores primários, protagonistas no palco da escola pública, dividindo a disputa entre católicos e republicanos para controle da sociedade a partir da influência sob as consciências.

Mesmo com a aparente vitória do Estado sobre o clero, as reminiscências escolásticas eram realidade na sociedade francesa, de modo que ao relacionarmos esses fatos históricos como heranças vivas na sociedade europeia no contexto educacional ainda na primeira metade no século XX, torna-se evidente a censura do educador Freinet diante de tal filosofia.

Para Freinet (1975), a escolástica se configurou como a precursora da educação tradicional, notadamente adepta às aulas que inspirassem apenas o rendimento intelectual não obedecendo ao imperativo das aquisições humanas. Nesse caso, contrariando essa teoria, defende uma pedagogia que considerasse a heterogeneidade do sujeito, subsidiando a instrumentalização para um tipo de ensino concreto e não apenas conceitual.

Assim sendo, retornamos aos fatos que marcaram a trajetória de Freinet, descrevendo que o movimento intelectual do Iluminismo foi um dos principais acontecimentos do século XVIII, destacando a França como palco da efervescência política, cultural e social, apresentando-se como o ápice da maturidade intelectual e racional do homem, tendo como base a razão e o progresso (SILVA; SILVA, 2009).

Como consequência aos ideais iluministas implantados na França, ocorre à instauração inevitável da Revolução Francesa, episódio histórico relevante pelo seu caráter político, e como terreno fértil para a chamada democracia moderna. Essa fertilidade se fundamenta pela bandeira levantada de igualdade, liberdade, ideia de direitos do homem e soberania do povo - ideologias essas jamais pensadas em nenhuma outra época, tracejando a transição da Idade Moderna para a Idade Contemporânea (SILVA; SILVA, 2009).

Quanto à educação Francesa, após 1789, Cambi (1999) afirma que se delinearão soluções orgânicas e inovadoras, ora mais ora menos radicais, colocando-a como modelo europeu a fornecer fundamentos para a escola contemporânea pelo seu caráter estatal, centralizado e organicamente articulado.

Nesse processo de intensas transformações, salientamos que Freinet não era favorável ao mecanicismo trazido pela Revolução

Industrial na Inglaterra, com início em 1760 e durante o período de 1820 e 1840, já no século XIX, (CAMBI, 1999), pois acreditava que o trabalho alienante desvalorizava as aptidões naturais do ser humano.

Partindo desse princípio, concordamos que a mesma dinâmica poderia ser refletida no interior dos processos educativos, buscando uma gestão autoritária que resultasse na submissão para a produtividade apenas; exigências sob a eficácia e eficiência visando resultados quantitativos sem preocupar-se com a qualidade para a formação emancipadora que interferisse na atuação dos sujeitos em contato com a sociedade.

Haja vista que essa inversão refletida dentro das instituições escolares, tornaria o ensino como um emaranhado de técnicas vãs, não contribuindo para o aprendizado significativo que fizesse sentido ao aluno, uma vez que Freinet acreditava na subjetividade da criança para sua formação, aquisição e construção do conhecimento de modo a entrever sensivelmente as habilidades na formação do ser completo e não apenas visando uma colocação para o mercado de trabalho, alicerçado pela industrialização.

No entanto, não podemos admitir que Freinet se posicionava contrário ao progresso sobrevivendo das revoluções que o antecederam, e nem se tornava alheio aos problemas trazidos pelo mesmo; além disso, trabalhou arduamente na busca pelo que havia de mais atual e moderno relacionado à educação àquela época.

Para tanto, pesquisou, buscou dados, participou de congressos, contactou a literatura educacional e os autores conceituados daquele momento – soube selecionar o que mais se aproximavam dentro das possibilidades realizáveis conforme sua realidade de educador, visando a modernidade, que na visão de Le Goff (1990) esse conceito surge quando há um sentimento de ruptura com o passado, ou seja, seria a sensibilização e incorporação do que é considerado novo para a assimilação enquanto processo de acesso.

Diante deste “passeio” realizado, em visita aos fatos históricos ocorridos na linha do tempo da Europa, mais detidamente na França, por ser este país o foco de nossas elucidações, visando transcender o pensamento pedagógico de Célestin Freinet, começa a ficar claro que este educador é resultado de seu tempo. Partimos do pressuposto de que a formação do pensamento de um autor, filósofo, pensador, não se dá apenas pelas suas vivências intrínsecas, mas também pelos

acontecimentos externos que interferem de modo pontual e complementar na composição de suas convicções.

Em uma perspectiva dialética, Kosik (2011) afirma que o homem em face da realidade, age objetiva e praticamente como indivíduo histórico que exerce atividade prática no trato com a natureza e outros homens, realizando assim os próprios fins e interesses dentro de determinado conjunto de relações, pois “exercita sua atividade prático-sensível para que surja imediata intuição prática da realidade” (KOSIK, 2011, p.10)

Assim, diante da realidade que o rodeava, Freinet realizava esse movimento dialético em espiral já previsto por Hegel, como assinala Reale e Antisere (2006), tornando inevitável não associar essa transição histórica ao contexto vivido por este educador na pequena aldeia do Sul da França no início do século XX. Freinet era politicamente consciente dos acontecimentos em seu entorno e dizia que uma pedagogia moderna deveria se adaptar às transformações que de alguma forma perturbavam a vida das pessoas suscitadas, por exemplo, pelo nascimento da era atômica e pela brusca expansão de uma democracia irreversível (FREINET, 1975).

Para tanto, era consciente da existência de um sistema sociopolítico, econômico, cultural na França e na Europa, que obstruía o fluxo desse progresso em sua plenitude, afirmando que “tivemos sempre escolas oficiais difíceis, com todas as limitações e as oposições que a sua natureza de escola pública comporta” (FREINET, 1975, p. 46), e sabia que as dificuldades eram historicamente instituídas, apontando quem deveria seguir o curso e quem permaneceria à margem do caminho.

Entretanto, a pedagogia buscada por ele percorreu caminhos que indicaram o crescimento científico no início do século XX, que se enriqueceu e se renovou no plano diretamente teórico pelo seu crescimento ideológico político, mas também antropológico, expandindo as contribuições essenciais no plano das pedagogias experimentais, como a sociologia, psicologia, psicanálise, psicologia social, psicopedagogia, dentre outras. (CAMBI, 1999).

Nesse sentido, torna-se inevitável comentarmos a relação entre a pedagogia almejada por Freinet e o movimento da Escola Nova, podendo ser denominada Escolas Ativistas ou ainda Escolas Progressistas. John Dewey (1859-1952), principal expoente pelo

desencadeamento desse movimento, traz renovação das ideias e práticas pedagógicas em contraposição à rigorosidade da educação tradicional ao demonstrar-se insuficiente frente às inúmeras transformações históricas, sociais e econômicas entre a segunda metade do século XIX e a primeira metade do século XX (SOUZA; MARTINELLI, 2009).

Entretanto, ele fundamentou duras críticas quanto às inovações trazidas pela escola nova alegando serem declaradamente de cunho político e econômico, uma vez que as inovações difundidas e abraçadas por inúmeras instituições com o aval do sistema de ensino da época não eram pensadas igualmente para as escolas, desconsiderando as diferentes realidades como, por exemplo, a escola de poucos recursos em que ele atuava como professor primário na pequena aldeia ao sul da França, se comparada a outras, com melhores condições pedagógicas e estruturais.

Desse modo, descarta a pedagogia ultrapassada, que ficou à mercê de outras épocas, dividindo, assim, conceitos modernos diante de outras pedagogias que contribuísem, de fato, para formação integral, por meio de um movimento de renovação que parte radicalmente da base em direção ao futuro que, segundo ele, seria “formar indivíduos cultos, com possibilidade de viver uma existência fértil” (FREINET, 1975, p. 115).

Nesse caso, acreditamos que o maior objetivo da Pedagogia Freinet estava embasado na formação de homens emancipados, autônomos, criativos e interessados na construção de um futuro para além das prescrições puramente teóricas de educação – a pedagogia Moderna não deriva de apenas uma concepção teórica de educação, mas é resultado de um ensaio experimental realizado ao longo dos anos buscando superar àquele tipo de formação mínima e emblemática (FREINET, 1975).

Nesse sentido, proporcionava às crianças por meio de suas técnicas e pela convivência diária, muito além do que um professor deveria fazer por seus alunos, mas o que um ser humano deveria fazer por outro ser humano, pois defendia que a criança deveria ser respeitada para que pudesse desenvolver suas capacidades e sua personalidade, sem afastar-se de uma finalidade social e humana mais ampla (SAMPAIO, 1989).

Desde então, levava adiante a importância de se educar para a transformação que deveria acontecer no sujeito, primeiramente, de dentro para fora, contribuindo para a formação de seres íntegros, sociais e políticos capazes de trilhar seus destinos individuais e em conjunto, na construção de uma sociedade mais democrática e pacífica.

Mediante ao exposto referente ao contexto histórico no qual se insere Célestin Freinet, concluímos que os fatos que o compõem estão diretamente ligados às determinações constituintes de seu pensamento como educador humanista e detentor de grande sensibilidade diante das emanações intrínsecas dos sujeitos que desejava formar.

Cada época aqui esboçada traz elementos importantes para o progresso da humanidade, contribuindo de forma muitas vezes antagônicas, mas ao mesmo tempo imprescindíveis para um movimento que convergia para a mudança nos períodos marcados pelas guerras e revoluções.

Certamente as análises ocorridas para o desenvolvimento de seu legado como educador lhe proporcionaram um olhar mais apurado diante das correntes filosóficas que se descortinaram outrora e durante sua atuação na área educacional, pois possuía senso crítico e clareza em seus ideais para discordar, analisar, refletir e propor algo novo para educação, de modo a diferir-se da pedagogia tradicional estagnada e antidemocrática ainda agarrada à escolástica.

Para entendermos mais abertamente as intenções do autor ao propor diretrizes para tal pedagogia, analisaremos no item de número II deste artigo, as dimensões pedagógicas, filosóficas, políticas, sociais e em que medida essas dimensões contribuíram para formação de um pensamento educacional integrador, humanista, democrático, crítico e, acima de tudo emancipador, ao ponto de transcender as necessidades individuais e plurais de sujeitos que se desejava formar.

Contribuições para uma Educação Emancipadora

Freinet, enquanto aluno, apenas ‘passou’ pela escola sem ter sido “tocado” sobremaneira por ela, não absorveu elementos para além da proposta de uma educação formal, apolítica, não histórica, nos moldes da submissão e de subserviência. Desde então, sua trajetória foi

marcada por uma educação que divisasse a transformação social, descartando a possibilidade de neutralidade em se tratando do posicionamento consciente à tomada de decisões enquanto cidadãos perante as emanções sociopolíticas, socioculturais e econômicas.

Salientou que a transformação social estaria intimamente interligada à função social da escola e mesma perderia força se desconhecesse ou desprezasse a sinergia entre os atores que a compõem, relegando a planos secundários ideais realizáveis de igualdade em prol da construção histórica, ligando, por exemplo, o trabalho intelectual ao manual, na tentativa realizável desse movimento entre teoria e a prática, por entender que a escola que não prepara para a vida não está nem no futuro e nem no presente, insistindo num passado caduco sentenciando sua condenação (FREINET, 2001).

Segundo ele, a escola, contrariando a sua função social, literalmente inibe a criatividade das crianças, tanto no quesito intelectual quanto cultural e social, colocando-as em lugares pré-estabelecidos, impedindo que o movimento nos espaços transitáveis entre a sociedade e o sujeito seja explorado nas mais diversas possibilidades de construções e reconstruções. É nesse sentido que Freinet frisa a grande atuação negativa da escolástica nas escolas.

De tal modo, apesar da efervescência política e das ideias educacionais que emergiam, reforçando uma educação tradicional no início do pós-guerra, ele não se acomoda diante da probabilidade de apenas continuar seu trabalho, aplicando ao que chamava de *outra* pedagogia àquela que acompanhasse um roteiro linear, baseando-se em um manual frio e distante da realidade das crianças.

Portanto, a reprodução de atividades desconexas e fragmentadas, dizia Freinet, não contempla um aprendizado significativo, por entender que as crianças não são as mesmas e estão muito à frente de nossas expectativas.

Por isso, a metodologia freinetiana aponta um dinamismo distinto da educação tradicional, emergindo para o necessário e urgente Movimento da Escola Moderna, que atendesse aos anseios de indivíduos em correlação dialética para que se tornassem transgressores das imposições, com capacidades infinitas de atuação para ler o mundo, a começar pelo seu entorno.

Para tanto, vai além das propostas, em uma perspectiva anacrônica de ensino, no sentido de enaltecer uma organização escolar retrógrada e obsoleta como modelo a ser seguido. Tinha consciência da dinâmica existente entre as mudanças ocorridas na sociedade e o quanto isso implicaria na formação de sujeitos que atuassem na mesma.

Nesse sentido, busca desenvolver sua pedagogia para formação de sujeitos mais humanizados, autônomos e emancipados, preocupando-se em desenvolver ao máximo as possibilidades de cada criança, reconhecendo pertencerem a uma coletividade, objetivando uma educação para a transformação social, naturalmente interligada pela relação homem e trabalho.

Tais movimentos de ideias e contraposições em sala de aula se davam à forma de um espiral, como um ciclo que nunca se completa, sempre se renovando. É exatamente nisso que o autor analisado se baseia, na busca de uma educação que não se limite à separação da escola das atribuições da vida trazida pelos alunos, dizendo “não formamos um homem pré-fabricado, mas homens vivos e dinâmicos” (FREINET, 1975, p. 52).

Estabelecidos alguns conceitos quanto ao pensamento filosófico e educacional mediados pela atuação de Freinet no universo pedagógico, torna-se imprescindível apresentar o fio condutor que o levou ao ápice de seu trabalho como educador, direcionado para uma pedagogia da transformação, que se materializou como as Técnicas Modernas para Educação utilizadas para consolidar sua visão para a formação humana.

Vejamos, a seguir, como as técnicas se estabeleceram a partir de sua criação e o que está imbricado nas mesmas para que fossem avaliadas como um verdadeiro achado pelo autor, ao considerá-las o principal caminho trilhado para o encontro com uma Educação emancipadora.

Reflexões e lições: as Técnicas Freinetianas

A primeira técnica criada foi a *Aula-passeio*, considerada por Freinet como sua tábua de salvação diante das dificuldades em manter a atenção das crianças nas leituras cansativas em sala de aula e dos manuais com frases desinteressantes fora da realidade vivenciadas por

elas. Essa aula era realizada no campo quando observavam as mudanças ocorridas pelas estações do ano, as flores, pedras, insetos, regato ou mesmo na comunidade da aldeia de Bar-Sur-Loup quando analisavam o trabalho do ferreiro, marceneiro ou tecelão, promovendo o estudo do meio. (FREINET, 1975, p. 23).

O principal objetivo dessa aula era elevar a capacidade criadora dos alunos por meio das observações em outras áreas distantes do livro didático, pois, a partir dos novos aspectos observados de forma natural, a argumentação para a escrita de um poema, por exemplo, seria muito mais rica e consistente, principalmente por fazer parte do cotidiano da criança.

A segunda técnica surge a partir da necessidade de um utensílio que traduzisse o texto vivo da aula-passeio, de modo que tornasse interessante e funcional a preparação do próprio texto pelas crianças, com entusiasmo. Surge então, por meio de algum esforço, um utensílio que modifica os dados pedagógicos da aula: a imprensa, para que pudesse manter vivos os textos elaborados com tanta criatividade que estavam esquecidos dentro de um armário – com a impressão dos escritos as possibilidades de expansão da leitura seriam maiores. (FREINET, 1975).

Surge, a partir de então, a terceira técnica: *Livre Expressão* e, conseqüentemente, *Texto Livre*, que para Freinet, a instrumentalização para o trabalho na escola, aliada à livre expressão, ativar, em grandes proporções, a criatividade, o faz de conta, as cores, sons e sonhos, pois, na visão da criança, tudo é luminoso, aéreo, livre e fresco como a água que corre (FREINET, 2004).

Em 1926, cria a quarta técnica: *A Correspondência Interescolar*, cujas experiências deram lugar à vida nova dentro da escola, liberando poderosa motivação, estimulando a expressão livre dos alunos. A troca de correspondências rendia riquíssimo intercâmbio de culturas, pela troca detalhada de acontecimentos, aguçando de forma entusiástica a curiosidade e a imaginação das crianças.

A partir da ideia de condensar as abstrações apreendidas pelos alunos, surge a ideia da quinta técnica: *O Livro da vida*, na forma de um caderno com folhas maiores que o habitual, no qual os alunos registravam suas impressões, sentimentos, pensamentos em formas variadas, se configurando em registros do ano escolar de cada classe.

Esta pequena descrição das principais técnicas pedagógicas desenvolvidas por Freinet, explicita o caminho percorrido para que se chegasse de fato ao processo consistente de leitura e escrita, culminando em um aprendizado significativo e não apenas pela decifração de palavras, método este utilizado no período entre as duas grandes guerras na França, pautado pela produção sintética. “Para Freinet, essa técnica era a morte do espírito.” (LEGRAND, 2010, p.18).

Nesse sentido, a leitura é inseparável da escrita, mas da escrita composta por palavras e frases significativas e não um conjunto abstrato de sons. Eis a razão pela qual ele empregará o método global numa perspectiva própria, na qual se valoriza o texto livre, ou, mais basicamente, a expressão oral livre. As crianças fazem seus relatos oralmente, e o professor escreve no quadro negro, de modo simples, o que se contou. Faz-se então uma “leitura” do relato, cujas palavras são copiadas e guardadas em fichas para a composição de futuras narrativas. (LEGRAND, 2010, p.19).

Acreditamos que o que garante sucesso às técnicas é exatamente o que as anima. O teor libertário e progressista implícito em seu cerne é o que detém o processo entre teoria e prática mais propensas ao equilíbrio, refletindo em resultados com alto grau de emancipação, encaminhando-se para formação de pessoas críticas para atuarem na sociedade.

Considerações finais

Diante do estudo da obra de Freinet constatamos que o principal objetivo, que seria compreender as contribuições para o desenvolvimento da educação, está intimamente ligado à sensibilidade e à percepção, não de forma ingênua, mas politicamente traçada, para que se alcance a formação do ser completo, emancipado, autônomo, cooperativo, para que atue em uma sociedade plural, exigente e moderna.

Suas contribuições para a Educação foram pautadas nos pressupostos que traduziram uma concepção de homem como sujeitos ativos que pudessem atuar em uma sociedade dinamizada pelo humanismo, providos de autonomia, criatividade, criticidade, enxergando na criança um ente ativo, que pensa, age e sente,

atestando emancipação político-social, sociocultural capacitados a interpretar o mundo por meio de uma educação para além das instituições escolares, rompendo com as tradições escolásticas contrárias a esse tipo de concepção de formação.

Ou seja, a formação do sujeito defendida por Freinet estava estreitamente interligada às interações com os pares em um processo via de mão dupla, oferecendo subsídios tanto para intelectualidade quanto para a socialização e cooperação, abrindo espaço para se pensar em outras habilidades no campo da arte, da música, teatro, pintura, literatura etc., como reforços produtivos para o desenvolvimento completo do ser humano, tanto cognitivamente quanto psicologicamente, emocional e afetivamente.

Compreendemos que a utilização das técnicas para educação foi o início para a instrumentalização, seguida por discussões e estudos dos problemas que envolviam a Educação primária. A seriedade entre teoria e prática considerando ricamente a relação professor aluno sob os diferentes olhares, produz uma pitada de afetividade, respeito, estímulo aos momentos de autoridade e disciplina.

Concluimos esse texto com olhar voltado para as realizações em prol da educação efetivadas por esse educador visionário. Célestin Freinet realizou grande trabalho difícil de mensurar apenas por um estudo como este, tornando imprescindíveis novas pesquisas que denotem mais explicitamente os resultados positivos caracterizados como verdadeiros achados que intermediei o processo de leitura e escrita alcançados por sua dedicação, culminando em novas práticas em busca de outra pedagogia, a da emancipação.

Referências

CAMBI, FRANCO. *História da Pedagogia*. São Paulo: UNESP (FEU), 1999.

FREINET, Célestin. *As Técnicas Freinet da Escola Moderna*. Lisboa Editorial Estampa Ltda., 1975.

_____, Célestin. *A educação pelo trabalho*. Lisboa: Presença, 1988.

KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*. RJ: Paz e Terra.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas, SP. Editora da UNICAMP, 1990.

LEGRAND, LOUIS. *Célestin Freinet*. Tradução: José Gabriel Perissé. Fundação Joaquim Nabuco. Recife: Editora Massangana, 2010.

OLIVEIRA, Anne Marie Milon. *Célestin Freinet: Raízes Sociais e Políticas de uma Proposta Pedagógica*. Rio de Janeiro: Papéis e Cópias de Botafogo, 1996.

REALE, G.; ANTISERE, D. *História da filosofia*. Vol. 6 São Paulo: Ed. Paulus, 2006.

SAMPAIO, Rosa Maria Whitaker Ferreira. *Freinet: Evolução histórica e atualidades*. São Paulo: Scipione, 1989.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. *Dicionário de Conceitos Históricos*. 2. ed., 2. reimp. São Paulo, Contexto, 2009.

SOUZA, Rodrigo Augusto de; MARTINELLI, Telma Adriana Pacifico. Considerações históricas sobre a influência de John Dewey no pensamento pedagógico brasileiro. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 35, p. 160-162, set. 2009. ISSN: 1676-2584. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639620>>. Acesso em: 11 abr. 2017.

A EDUCAÇÃO INFANTIL NO GOVERNO ZAIRE REZENDE 1983-1989: A INFLUÊNCIA DE FREINET NO PROCESSO PEDAGÓGICO

*Fabiane Almeida Silva
Sônia Maria dos Santos*

Resumo

O presente estudo constitui a pesquisa de Mestrado em Educação, na linha da História e Historiografia, tem como tema a História e a Memória da Educação Infantil no Governo Zaire Rezende no período de 1983 -1989, o objetivo central da pesquisa é analisar as propostas realizadas para a Educação Infantil no governo Zaire Rezende na cidade de Uberlândia, elencando como problema, o processo pedagógico desenvolvido na gestão Zaire Rezende para o pré-escolar. O período desse estudo é importante, pois não só em Uberlândia, mas todo país foi marcado pelo processo de redemocratização dos princípios da educação brasileira. No município de Uberlândia a proposta de governo, percebida como democrática pela equipe de trabalho da época, trouxe como proposição gerar e desenvolver projetos voltados para a cultura e a educação, além de atender as necessidades do povo. O estudo da gestão Zaire (1983-1989) é importante, pois caracteriza-se pela construção de uma proposta pedagógica para a Educação Infantil fundamentada nos pressupostos teóricos de Freinet e de Paulo Freire. Metodologicamente para atender ao objetivo geral, será realizada uma pesquisa documental no Arquivo Público de Uberlândia. Nossa pesquisa utilizará também como opção metodológica a História Oral, a partir das fontes orais teremos acesso às narrativas dos sujeitos, colhidas por meio de entrevistas individuais, nesse sentido, as fontes orais permitem um olhar além dos documentos oficiais. Portanto, faz-se necessário a partir dos dados coletados analisar os compromissos que configuraram a história da Educação Infantil no município de Uberlândia no período denominado de “democracia participativa”.

Palavras-chave: Infância. Prática Pedagógica. Célestin Freinet.

A história e a memória dos sujeitos que contribuíram com a Educação Infantil¹ no município de Uberlândia, na gestão Zaire Rezende no período 1983-1989, nos desperta inquietação, o período de estudo abrange um momento delicado, pois não só em Uberlândia, mas em todo país foi marcado pelo processo de redemocratização dos princípios da educação brasileira, nesse sentido, a pesquisa possibilitará compreender as propostas para a Educação Infantil no governo Zaire Rezende para a cidade e como as práticas pedagógicas se consolidaram. Tal motivação converte-se nessa investigação de Mestrado, pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, na linha de História e Historiografia.

Para atender aos objetivos propostos e a problemática da pesquisa – o processo pedagógico desenvolvido no governo Zaire Rezende no período de 1983-1989 em Uberlândia-MG. – é importante discutir os conceitos de criança e infância. Segundo Ariès, a palavra infância no período medieval estava ligada a ideia de submissão e dependência de um ser não falante “o mundo das fórmulas românticas, e até o fim do século XIII, não existem crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzidos (ARIÈS, 1981, p.51), na realidade cotidiana a infância era ignorada como se ela não existisse, era apenas uma fase sem importância, a criança nessa perspectiva, era vestida como os adultos e se assemelhava a eles.

É importante destacar o progresso contínuo do sentimento de infância em consonância com as transformações da sociedade, principalmente com o advento da escola e do colégio. Nesse contexto, a criança deixou de ser misturada aos adultos para aprender os ofícios, na instituição escolar o ensino era voltado para a moral e a disciplina.

Segundo Ferreira (2010) as concepções de creches se modificaram assim como o conceito de infância de acordo com as próprias transformações sociais, políticas e econômicas de cada sociedade. Dessa forma, a creche, instituição destinada às crianças de 0 a 6 anos de idade, tinha como objetivo amparar as crianças necessitadas socialmente. Portanto, paulatinamente o sentimento e a

¹ Uma das pesquisadoras tem a vivência como professora da Educação Infantil desde 2010.

concepção de infância sofreram mudanças conforme a organização social.

Outro aspecto que merece destaque é o contexto histórico do governo Zaire Rezende e a proposta pedagógica para a Educação Infantil no município de Uberlândia, que se baseava nas propostas de Célestin Freinet e de Paulo Freire, um ensino que valorizasse as experiências de vida das crianças.

Nesse sentido, verifica-se que o candidato Zaire apresentou planos denominados de “democracia participativa”, inovadores para a época, a memória coletiva da cidade se revelava como reprodução da memória histórica dos que estavam no poder, dava-se destaque para o desenvolvimento, o trabalho, as comunidades dos bairros, entre outros, assim, a política era a ferramenta utilizada na organização da cidade que visava o desenvolvimento e o progresso. O slogan “democracia participativa” foi uma ferramenta necessária e utilizada pelo então gestor para atender os anseios da população.

Nesse sentido, a partir da metodologia da História Oral, com o embasamento teórico da História Cultural propõe-se a realização de entrevistas com os sujeitos que participaram da proposta pedagógica para a Educação Infantil no governo Zaire Rezende. Assim, a presente pesquisa considera a riqueza de reconstruir as memórias dos sujeitos e as práticas pedagógicas consolidadas na Educação Infantil no período denominado de “Gestão Participativa”, buscando compreender a estrutura política, social e cultural que configuraram a história da Educação Infantil no município de Uberlândia/MG.

Nesse contexto, as creches modernas surgem no fim do séc. XVIII. Os chamados “refúgios” europeus eram o principal lugar para “guardar” as crianças das famílias pobres, um dos objetivos “era garantir a guarda e a alimentação para os filhos das mulheres que necessitavam se ausentar do lar” (DROUT, 1990, p.20).

O advento da Revolução Industrial e o meio de produção vigente exigiam que as mulheres saíssem do lar e ingressassem nas fábricas. Os refúgios foram uma das alternativas para o amparo das crianças. Pode-se afirmar que as instituições pré-escolares surgiram em resposta ao próprio sistema social, político e econômico da época, era evidente a pobreza, o abandono e os maus-tratos de crianças pequenas cujos pais precisavam trabalhar nas fábricas criadas pela

Revolução Industrial “todavia, aos mais pobres era proposta a educação da ocupação e da piedade” (OLIVEIRA, 2001, p.16).

No Brasil as instituições de educação infantil começam a chegar na década de 1870 em decorrência da tentativa de regulação da vida social aliada ao contexto da crescente industrialização e urbanização. É importante destacar a diferença entre as instituições destinadas ao atendimento às crianças – as escolas maternas, creches e os jardins-de-infância, enquanto as crianças das classes populares eram cuidadas em creches e escolas maternas voltadas para o atendimento das necessidades básicas como alimentação, guarda e higiene, aos filhos da classe dominante era oferecido um atendimento instigador, de promoção dos aspectos cognitivos e sociais nos jardins-de-infância “os primeiros jardins - de - infância brasileiros datam do início deste século, com uma diferença em relação às creches e escolas maternas descritas: quase todas eram escolas particulares e caras, destinadas à elite” (DROUET, 1990, p.23).

Nesse cenário, defendia-se que o cuidado da criança menor, seria destinado à mãe e a família, obedecendo aos preceitos elaborados por médicos, educadores, legisladores, religiosos, mulheres e homens de prestígio social. É evidente a distinção social e hierarquizada das instituições brasileiras. A creche seria um complemento familiar destinada às mulheres pobres que necessitassem de trabalho.

Na cidade de Uberlândia anterior a década de 80 o atendimento às crianças de 0 a 6 anos provenientes de bairros periféricos partiram de ações filantrópicas e religiosas. O quantitativo de creches era insuficiente para atender a demanda, as primeiras instituições na cidade “foram organizadas por igrejas e outras entidades filantrópicas. Mais tarde se agregaram às associações de bairros; reunindo forças para cobrar do poder municipal mais responsabilidade para com a educação infantil” (FERREIRA, 2010, p.48).

Segundo a pesquisa realizada na imprensa local da época, caracteriza-se três tipos de creches existentes em Uberlândia no período de 1983 a 1989. A comunitária, institucional e a creche-lar, também chamada de lar-substituto.

A primeira se caracteriza pela participação efetiva da comunidade, das mães na organização e funcionamento da creche. A institucional-filantrópica presta a assistência à partir da iniciativa privada e o lar-substituto (creche –lar) é outra forma alternativa, cujas mulheres que

não trabalham fora recebem em suas casas os filhos daquelas que saem para trabalhar (PRIMEIRA HORA, 1983, p.05).

Nota-se na década de 80 o aumento do número de creches assistenciais, principalmente para atender os filhos de pais trabalhadores, alguns dos espaços destinados às crianças compunham de casas improvisadas ou cedidas pela comunidade local, organizadas por igrejas ou entidades filantrópicas, que sucessivamente afiliaram-se às associações de bairros.

Nesse período consolida-se o movimento Pró-Creches por meio de lutas para a abertura de creches principalmente nos bairros periféricos, segundo Ferreira (2000, p.54), o movimento se tornava vulnerável pelas próprias condições econômicas e sociais que enfrentavam o país e o município de Uberlândia, a abertura e a manutenção de creches necessitavam de apoio financeiro e manutenção do Poder Público. Esse quadro era preocupante, principalmente porque não condizia com o discurso de modernidade e de progresso da cidade de Uberlândia, tornara-se evidente a necessidade de instituições para atender as crianças menores de 6 anos.

A análise desse contexto é importante, pois permite refletir a prática pedagógica desenvolvida nas instituições destinadas ao atendimento a criança de zero a seis anos na cidade. Observa-se que até meados dos anos de 1980 o atendimento ao pré-escolar² na cidade de Uberlândia era oferecido pelos estagiários da Universidade Federal de Uberlândia-(UFU), o trabalho desenvolvido na época foi intitulado de Projeto Maravilha. Posteriormente, o atendimento ao pré-escolar foi destinado às Secretarias de Educação e Cultura³. Devido à grande demanda por instituições que atendessem crianças de 0 a 6 anos, a oferta em pré-escolas nessa década demonstrou-se insuficientes, ou seja, o atendimento às crianças de 0 a 6 anos de idade passou a ser

² A pré-escola pressupõe o atendimento às crianças de 4 a 6 anos de idade, mas verifica-se na literatura referente às políticas públicas para a educação infantil que a nomenclatura também é utilizada para o atendimento às crianças de zero a seis anos, assim, diferentes terminologias são utilizadas: educação pré-escolar, criança pré-escolar, atendimento pré-escolar, a nomenclatura sugere que o atendimento pré-escolar esteja vinculado ao conceito de preparação para o ensino fundamental.

³ As Secretárias de Educação e Cultura estariam vinculadas até o ano de 1985.

ofertado em período integral nas creches, espaço que carecia de uma proposta pedagógica sistematizada para o pré-escolar.

A partir da segunda metade dos anos de 1980 houve ampliação da oferta nas escolas pré-escolares municipais, com atendimento em meio período para as crianças com idade entre 4 e 6 anos que frequentavam as creches comunitárias

Nessa perspectiva, verifica-se que o atendimento à educação infantil na cidade de Uberlândia era organizado de forma fragmentada. Enquanto o atendimento em creches (0 a 3 anos) era coordenado pela Secretaria Municipal de Trabalho e Ação Social vinculado as práticas assistenciais, a oferta de pré-escola (4 a 6 anos) ficaria encarregado à Secretaria Municipal de Educação e teria caráter educativo.

O período desse estudo é importante, pois não só em Uberlândia, mas todo país foi marcado pelo processo de redemocratização dos princípios da educação brasileira. O secretário da Educação e Cultura da época, Nelson Bonilha, participou de um movimento nacional a favor da municipalização do ensino. Dentre os objetivos estaria a proposta de que cada município pudesse gerenciar seus programas educacionais, ou seja, uma política educacional compatível com a realidade e as necessidades municipais, além de melhor distribuição dos recursos financeiros.

Em entrevista à imprensa local da época, Bonilha, mencionou a integração entre a Universidade Federal de Uberlândia, a Secretaria Municipal de Educação e a 26ª Delegacia Regional de Ensino defendendo a mesma filosofia e política para o pré-escolar no Município, que consistia em colocar em prática um ensino que refletisse a concepção de criança relacionada com a situação social e de relacionamento com a comunidade. Assim, Bonilha destaca a importância do Pré-escolar:

É nos primeiros anos de vida da criança que se estabelece as bases da personalidade da criança e daí a necessidade de se considerar o relacionamento que ela estabeleceu com a família desde os primeiros dias de vida. A maneira como foi adquirindo a sua visão do mundo e se adaptando a ele. É importante que os educadores que trabalham no pré-escolar, levem em consideração esse período de 0-3 anos de vida da criança, para não criarem uma rotura no seu processo de desenvolvimento (PRIMEIRA HORA, 1986, p.08).

Percebe-se que para Bonilha a concepção de criança deve refletir o contexto social ao qual ela está inserida, nesse sentido, o secretário de educação ressalta a importância de compreender a visão de mundo da criança e principalmente pensar na transição da educação de 0 a 3 para o pré-escolar.

De acordo com a citação acima de Bonilha, além de fontes da imprensa local, verifica-se que uma das propostas pedagógicas para o trabalho com o pré-escolar estava fundamentada na metodologia de trabalho de Célestin Freinet. Dessa forma, as vivências e as experiências das crianças eram essenciais no processo de construção do conhecimento.

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

Nessa perspectiva, o progresso científico faz-se pela tentativa experimental aliada a vivência da criança.

uma primeira descoberta é obtida por tentativa experimental. Muitas vezes repetida, esta descoberta organiza-se, mecaniza-se, torna-se técnica de vida. Dela se podem extrair leis que serão ensinadas aos descendentes. Estas leis regularão o trabalho neste patamar, darão uma certa segurança, constituirão um trampolim a partir do qual novas tentativas experimentais se irão efetivar. (FREINET, 1977, p.27).

Assim, o indivíduo repete as ações por tentativas experimentais até que o ato esteja internalizado (deixou o sinal indelével) “que se torne mecânica a técnica de vida” (automatismo), permitindo uma nova tentativa de experiência que conduz a novos atos. Portanto, pode-se afirmar que Freinet faz uma crítica ao behaviorismo e ao método tradicional que priorizam o ensino mecânico, o programa e as técnicas de memorização.

Além da pesquisa no Arquivo Público Municipal, foi feita uma entrevista com um dos docentes que trabalhou na pré-escola no período de 83 a 89 no governo Zaire Rezende. Andrade tem 67 anos, é formada em Pedagogia e possui especialização em Psicopedagogia, começou na prefeitura como estagiária da Universidade Federal de

Uberlândia, atuou como professora por sete anos e depois como supervisora até se aposentar. Andrade cita que a proposta pedagógica da Secretária Municipal de Educação para o atendimento pré-escolar baseava-se em Freinet e o tema gerador de Freire, Andrade explica como era o trabalho com as crianças

as crianças trabalhavam mais assim em cima da coisa prática, sabe? Eu Acho que ela via mais essa questão dela mesma construir o conhecimento dela, em certo ponto foi muito válido, muito válido, assim cresceu muito a participação da criança no aprendizado dela, porque às vezes a pessoa pensava né, a criança não sabe nada, e eles partiam do pressuposto que a criança não sabia nada e ela ia para escola, ela ia saber e começar dali e não era isso, ela tinha conhecimento anterior que ela poderia usar para a próxima aprendizagem dela, nessa época foi que começou bem esta questão de valorizar o conhecimento da criança, entendeu?

Nesse contexto, a criança é um sujeito ativo no processo ensino-aprendizagem, a partir das próprias observações e das experiências a criança constrói o conhecimento e o professor não é o único detentor do saber, nesse sentido, Freinet restitui ao ensino a amplitude e a sensibilidade.

É importante destacar que Freinet (1977) elenca alguns questionamentos intrigantes: “Seria preciso conhecer as leis da linguagem e da escrita antes de aprender a falar e a escrever?” (1977, p.13), ou seja, é importante deixar a criança falar espontaneamente ou impedi-la de comunicar-se até que aprenda a falar corretamente, para Freinet, a criança aprende a falar a partir de um processo natural, global e por tentativas experimentais explora a linguagem de diferentes formas, assim, toda criança, desde que não apresente nenhum distúrbio fisiológico, aprende a falar e a caminhar naturalmente, Freinet propõe que a aprendizagem de todas as disciplinas que constitui a cultura deve ocorrer de forma natural, nesse contexto, o aluno cumpriria as atividades propostas, sem receio de experimentar e sem cansaço perante as tarefas.

Andrade cita uma das atividades que foram trabalhadas com as crianças no período denominado “democracia participativa”:

(...) outra vez tinha chovido muito, tinha aqueles besouros grandão jogados assim, e os meninos: tia vamos estudar sobre os bezerros? Aí eu falei vamos né, sobre os bezerros? Aí eu pegava no quadro e as crianças iam falando o que era o bezerro, como que era, eles iam falando eu ia escrevendo, eles ficavam falando o bezerro voa, o bezerro é isso (risos - pesquisadora e ANDRADE), Aí eu falei o bezerro voa? aí eu perguntei o bezerro voa gente? Como que é o bezerro? Aí os meninos, olha lá um tia, mostrou né. Falei assim, AHH! Esse aí é o besouro, aí a gente trabalhou os dois juntos né, o bezerro com o besouro que a palavra era quase que uma completava a outra e tal, aí foi muito interessante que trabalhamos os dois textos do bezerro e do besouro, com a diferenciação e tudo. (ANDRADE, 2019).

Nessa nova forma de conceber o saber, o ensino da Gramática se torna dispensável em um estágio primário da aprendizagem da língua “não existe qualquer relação entre o conhecimento das regras de gramática e a prática correta da língua” (1977, p.55), segundo o método natural a criança progride a partir das vivências, das tentativas experimentais e não teria receio de arriscar vocábulos difíceis se fizerem parte da construção ativa do seu comportamento.

Nesse sentido, Freinet ressalta que a criança que aprende a ler pelo método tradicional, o faz corretamente sem errar as palavras e as frases, mecanicamente, apenas decifra e não compreende o que lê, porém, não alcança a amplitude que engloba a leitura com significado, articulado com a cultura, assim, a leitura e a escrita estão interligadas em um mesmo processo, sendo a aprendizagem elemento essencial “o método natural, tanto na leitura como na escrita, é, em primeiro lugar, expressão e comunicação, pela interpretação de sinais escritos, mesmo quando a mecânica está apenas imperfeitamente ajustada” (FREINET, 1977, p.55). Dessa forma, a criança que aprendeu a ler pelo método natural, busca compreender os sinais e a importância deles para a sua vida, e isso envolve uma aprendizagem significativa.

Nessa perspectiva, a alfabetização deixa de ser concebida apenas como um processo de decodificação da linguagem escrita e oral e passa a ser vista como um processo em que nela o aluno se apropria gradativamente e principalmente integrada à vida.

Freinet a partir da observação experimental com a filha Bal, constata que ela conseguiu o domínio quase perfeito da expressão escrita e da leitura sem passar pelo método tradicional partindo de palavras incorporadas na experiência pessoal e articuladas com a vida,

parte-se, nesse contexto, da base, da experiência empírica, para depois a tentativa experimental metódica e científica e gradativamente a apreensão significativa da linguagem escrita e da leitura.

Nesse âmbito, o desenho é uma etapa essencial ao acesso normal à escrita e à leitura, faz parte do processo de formação. Segundo Freinet, o desenho foi auxiliar no processo de aprendizagem de Bal, permitindo-a a experiência tentada para posteriormente o aperfeiçoamento pessoal.

Para o emprego da escrita que é um meio não natural de expressão, necessita-se encontrar uma motivação pessoal que a torne necessária “é em parte por não ter descoberto esta motivação que a escola teve de ensinar do exterior e pelo constrangimento- ou pelo jogo- uma técnica de que a criança não sente a necessidade vital” (FREINET, 1977, p.104). Portanto, as instituições escolares devem estar imersas nas novas técnicas de expressão e de comunicação, repensar práticas mecanizadas de ensino-aprendizagem da escrita, Freinet sugeria a “tipografia na escola, do jornal escolar e das trocas interescolares” (1977, p.104).

A escola de Freinet mantinha correspondência com outras escolas por base de jornais escolares, do envio de cartas e de vários objetos por meio de encomenda postais. Bal estava imersa nesse contexto, de envio de cartas, fotografias e reproduções, compreendia o significado da escrita e da leitura “cultivamos em Bal esta necessidade de correspondência tanto escolar como familiar; é esta necessidade que será o motor da experiência por tentativas que continua agora neste ramo diferenciado de escrita” (FREINET, 1977, p.105). Portanto, Bal atingiu a consciência da escrita a partir da experiência sensível, da motivação interna que envolve a criação e posteriormente pela motivação externa, sem lições e obrigações impostas.

De acordo com as propostas de Freinet, Andrade cita uma das atividades desenvolvidas com as crianças, elas desenhavam, escreviam pequenos textos, posteriormente um dos textos e desenhos eram escolhidos pela turma para serem divulgados na sala

Um trabalho que eu fiz sobre as Tartarugas Ninjas que passava todo dia no horário do almoço, aí nós combinamos, os meninos ficavam falando tartarugas, tartarugas. Então vamos fazer o seguinte. Todo mundo vai ver o filme hoje, o desenho lá e quando chegar aqui na escola, nós vamos

escrever uma historinha, como que foi e o que aconteceu lá no filme, entendeu? Aí as crianças todas viram né o filme, chegou lá a gente escreveu: aconteceu isso., bem resumido, fizeram o desenho da tartaruga, um que fez o desenho muito bem, grande assim, ele foi escolhido para fazer na folha né, lá, como que chama, no mimeografo né, aquela folha que roda, um outro que escreveu bem para fazer a historinha, aí a gente rodou e cada um foi colorir a sua folhinha sabe, cada um ia lá e rodava a sua folha e cada um ia lá colorir a sua folha, aí tinha um menino que estava colorindo todo de preto, eles tinham umas cores, um era verde, outro era amarelo e chequei pertinho dele e falei assim: Mas a sua tartaruga era preta? porque a maioria, todos tinham uma cor né. Aí ele falou assim: Não tia a minha televisão era preta e branca. Então para ele, era preto e branco, interessante (...)(ANDRADE, 2019).

A tipografia é uma técnica para ser usada baseada na vivência da criança, a criança se sente motivada, utilizando-se a técnica de tipografia na escola, os alunos escrevem pequenos textos que posteriormente serão escolhidos entre os alunos grandes e pequenos para serem impressos e compartilhados por todos, deste modo, a criança “pode muito bem entregar-se na escola a actividades interessantes, mesmo apaixonantes – e de modo algum exclusivamente manuais - , antes de dominar a técnica da leitura formal” (FREINET, 1977, p. 133).

Assim, como a escrita a leitura passa por um processo natural de tentativas “a criança familiariza-se com o valor, o sentido, a figura psíquica das palavras” (FREINET, 1977, p.133). Deste modo, Freinet elenca o caminho para a aprendizagem da leitura, que inclui: Expressão oral de palavras, de vocábulos e de frases; a partir do método natural da tentativa experimental a criança pode explorar as riquezas da língua, excluindo as lições formais; o “intérprete” da escrita terá liberdade para expressar, em um ambiente rico que propicie as experiências por tentativas e, por fim, o reconhecimento de palavras em diferentes textos. Portanto, o verdadeiro sentido da leitura “ que não é exercício estéril de fonetização de sinais manuscritos e impressos, mas reconhecimento do pensamento expresso pela interpretação desses sinais” (FREINET, 1977, p.135).

Nessa perspectiva, pressupõe-se que a leitura deve fazer sentido para o aprendiz, interligada à vida, é um ato de troca, reciprocidade e significativa, conforme afirma Freinet (1977, p. 138) o método natural de escrita-leitura é essencialmente um método de vida.

Para promover a qualidade do ensino pré-escolar na cidade de Uberlândia a Secretaria Municipal de Educação promoveu três programas específicos de escolarização, voltados para o pré-escolar, para o ensino de 1º grau e para a educação de jovens e adultos. O Projeto de Educação Pré-Escolar tinha como meta ampliar e melhorar o ensino pré-escolar, essa meta orientava as ações da Divisão de Pré-escolar no município, priorizando principalmente a capacitação do professor e da equipe de supervisão.

A coordenadora da divisão era Olga Lara Cardoso que promovia reciclagem e cursos de aperfeiçoamento dos profissionais que atuavam no setor, além de ciclos de estudos. Os professores e a equipe de supervisão se reuniam para debater e avaliar os aspectos teóricos e metodológicos do desenvolvimento da criança.

Conforme noticiado no Jornal Participação (1984, p.05), a criação do Projeto Municipal de Educação do Pré-Escolar ampliou o número de crianças atendidas na pré-escola, em conformidade com a proposta de governo do prefeito Zaire, a oferta de vagas seria prioritária para as classes menos favorecidas.

Para assegurar a qualidade do ensino uma equipe de 14 supervisores foi formada para estudar, planejar e avaliar o processo educativo. Os estudos com os professores incluíam a leitura da obra de Freinet O Método Natural I, II e III, além das obras de Paulo Freire.

Conforme o artigo do Jornal Participação (1984, p.05), a coordenadora da área afirmava que as unidades do pré-escolar funcionavam sem uma diretriz filosófica, desta forma, a proposta filosófica e pedagógica para o pré-escolar consistia em assegurar às crianças o conhecimento científico partindo das vivências sociais, buscando a autonomia e a participação ativa na sociedade.

Assim, verifica-se que a proposta pedagógica para o pré-escolar foi importante em um momento de luta pela municipalização da educação na cidade, principalmente porque o município carecia de uma proposta educativa voltada para o pré-escolar, fundamentar-se nas teorias de Freinet significava valorizar a experiência da criança.

Refletir sobre a Memória e a História da Educação Infantil no município de Uberlândia no período de 1983 – 1988, em especial a prática pedagógica, permite compreender a conjuntura política, social e educacional no governo Zaire Rezende. Nesse contexto, a população que antes não se sentia incluída, seja pela falta de espaço e

por não ter as necessidades básicas atendidas e sequer ouvidas, pôde expressar o sentimento de identidade e pertencimento à sociedade uberlandense. Assim, por meio das Associações de Moradores, Clube de mães e outras representatividades, a população lutou por instituições que garantissem o atendimento às crianças de zero a seis anos, o período denominado de “Democracia Participativa” foi importante para a efetivação das creches na cidade.

Esta pesquisa está em andamento, a continuidade das coletas de dados e posterior análise de documentos possibilitarão compreender melhor o processo pedagógico da Educação Infantil desenvolvido no governo Zaire Rezende. Assim, uma reflexão inicial pressupõe que a coordenação pedagógica do pré-escolar pensou em uma filosofia e prática pedagógica que valorizasse o conhecimento de mundo da criança, suas experiências e o contexto social ao qual está inserida, além da capacitação de docentes e supervisores.

Referências

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

DROUET, Ruth Caribe da Rocha. *Fundamentos da educação pré-escolar*. São Paulo: Ática, 1990.

FERREIRA, Vanessa de Souza. *Creches Comunitárias e Democracia Participativa: Novas Perspectivas à Infância Uberlandense (1983-1988)*. 2010. Dissertação (Mestrado Em Educação) -Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

FREINET, Célestin. *O Método Natural: I A aprendizagem da Língua*. Trad. Franco & Guerreiro. Editorial Estampa, LTDA. Lisboa. 1977.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. *Educação infantil: muitos olhares*. São Paulo: Cortez, 2001.

Fontes impressas

A NOVA DIMENSÃO DO PRÉ-ESCOLAR, *Participação*, Uberlândia, agosto. Ed. Especial.1984. p.05.

CRECHE É A SOLUÇÃO PARA AS MÃES QUE TRABALHAM, *Primeira Hora*. 8 maio. 1983, p.05.

SECRETÁRIA MELHORA ENSINO PRÉ-ESCOLAR, *Primeira hora*, 8 maio. 1986, p.8.

Fonte oral

ANDRADE, Marlene Evangelista. Uberlândia (MG). 8 de novembro de 2019. Gravador (30 minutos e 44 segundos). Entrevista concedida a Fabiane Almeida Silva.

A PEDAGOGIA DE CÉLESTIN FREINET NA MEMÓRIA DOS PROFESSORES EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA

Raquel Pereira Soares

Valéria Aparecida Dias Lacerda de Resende

Resumo

Este trabalho visa discutir as marcas, as lembranças e memórias de professoras de Educação Infantil da rede municipal de Uberlândia que participaram dos estudos sobre a Pedagogia de Freinet como opção para o ensino da linguagem escrita no final da década de 1980 e meados dos anos de 1990. A investigação foi de cunho essencialmente qualitativo, tendo como metodologia ‘Estudo de caso’ e para a geração de dados, entrevistas com cinco professoras que atuavam na Educação Infantil no município, no período delimitado para esse estudo. Os resultados apontam que as técnicas de Freinet mais utilizadas e associadas ao processo de aprender a ler e a escrever foram a aula-passeio, o desenho livre e o texto livre. Em contrapartida as técnicas do jornal escolar e a correspondência interescolar foram pouco exploradas. No movimento de rememorar as práticas pedagógicas, as professoras não conseguiram contar como essas técnicas eram utilizadas no cotidiano da sala de aula, no entanto, reconheceram as marcas da Pedagogia de Freinet presentes no movimento instaurado naquele período sobre o fazer pedagógico, que passou a ter como foco a criança, suas produções de escrita e sua expressão, inaugurando uma nova concepção de infância, de linguagem escrita e de educação infantil. Nos limites do tempo e do próprio movimento de memória dessas professoras, este estudo permitiu compreender a relevância da Pedagogia de Freinet na constituição da docência bem como a pertinência de seus estudos na formação de professor.

Palavras-chave: Pedagogia Freinet. Educação Infantil. Técnicas de Freinet.

Introdução

Este artigo resulta da pesquisa ‘Pedagogia de Célestin Freinet na formação dos professores: memórias e atualidades’ apresentada, em dezembro de 2010, como exigência do componente curricular - Monografia 2 - do curso de graduação de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

O trabalho monográfico foi realizado ao longo de 2009 e 2010 e possibilitou compreender as marcas e contribuições da pedagogia freinetiana na formação de professores da Educação Infantil, da rede municipal de educação da cidade de Uberlândia - Minas Gerais, no final da década de 1980 e meados dos anos 1990 e reconhecer a pertinência e atualidades da Pedagogia de Freinet na educação de crianças.

O recorte histórico para essa investigação foi balizado pelos estudos acerca de Freinet que indicam que a pedagogia freinetiana eclodiu no Brasil a partir das décadas de 1980 e 1990, e, em nosso levantamento documental, foi também nesse período que o Método Natural I, II e III foram tema e objeto da formação continuada dos professores da Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia/MG.

No Brasil, um dos grandes precursores e pioneiros da pedagogia de Freinet foi o professor francês Michael Launay¹ entre as décadas de 1970 e 1980, que adotou as técnicas de Freinet na educação superior, nas aulas de francês em um curso de pós-graduação na Universidade de São Paulo.

Na cidade de Uberlândia, a Pedagogia de Freinet foi apresentada a partir de referências de uma professora da cidade de São Paulo e dos professores do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Nesse contexto, a Secretaria Municipal de Educação organizou uma formação específica para os professores da Educação Infantil com o objetivo de implementar as técnicas freinetianas nas instituições de ensino, visando o ensino da escrita, que representava, naquele momento, um dos maiores desafios da educação do município.

O objetivo do estudo dessas obras decorreu da tomada de conhecimento de que Freinet (1977) desenvolveu o método natural

¹ Michael Launay além de divulgar e praticar a pedagogia freinetiana no Brasil em nível universitário, na França foi um grande colaborador da CEL juntamente com Elise e Madaline nos trabalhos de divulgação desta corrente pedagógica.

para a aprendizagem da língua e da escrita e retirou de suas classes o uso dos manuais e das cartilhas. Para esse autor, o método natural elimina “as fastidiosas sessões de repetição que os educadores usam tanto com os alunos: dominamos o sentimento de impotência da criança que aprende muito cedo a traduzir em textos impressos o seu próprio pensamento” (FREINET, 1977, p. 57).

Como observamos, Freinet (1977) critica o uso das cartilhas e dos métodos tradicionais para o ensino da linguagem escrita e indica algumas técnicas, entre elas o uso da imprensa escolar. No que se refere à Educação Infantil, sabemos que a linguagem escrita pode ser desenvolvida com a adoção de diferentes estratégias e metodologias de ensino, por isso que neste artigo objetivamos analisar a entrada da teoria e das técnicas de Freinet nas escolas de Educação Infantil do Município de Uberlândia como opção para o ensino da linguagem escrita.

Para a realização desta investigação optou-se por uma pesquisa de cunho qualitativo por acreditar que ela insere o pesquisador em um processo de trabalho que valoriza sua história e seus conhecimentos. Além disso, esse viés investigativo compreende que a busca do conhecimento não é estática, ela envolve um processo de estudos, de busca de dados, de leitura e interpretação constituindo um caminho de descobertas.

Com o objetivo de compreender a entrada das técnicas Freinet nas escolas a partir das memórias, histórias e marcas na profissionalidade de professores que implementaram as ideias de Freinet nos anos 1990, optou-se por entrevistas semiestruturadas com cinco profissionais da educação, que foram escolhidas por meio de um levantamento de dados feito no CEMEPE (Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz), que constam a participação desses docentes nos estudos de Célestin Freinet no final da década de 1980 e meados dos anos de 1990.

Pelos limites deste artigo, apresentamos brevemente uma pequena biografia sobre a vida de Freinet para situar os percursos e a relevância do seu trabalho. Em seguida, tecemos alguns apontamentos do cenário da entrada e uso das técnicas Freinet no município de Uberlândia para dialogar com os resultados do Estudo de caso, e, por fim, as considerações finais, no intuito de corroborar com a relevância do movimento de Freinet, no passado, no presente e no

futuro para constituição de práticas pedagógicas de resistência e vida nas escolas públicas.

Breves apontamentos da vida e da Pedagogia de Freinet

Célestin Freinet nasceu em 15 de outubro de 1896 na cidade de Gars na região de Provença, no sudoeste da França. De origem simples, de pais camponeses, esteve sempre perto do trabalho manual e em profundo contato e comunhão com a natureza. Em 1909, ingressou no curso suplementar (primário superior), em 1912 obteve seu diploma e entrou na Escola de Formação de Professores (a Escola Normal) de Nice, com apenas 16 anos. Em 1914, Freinet teve que interromper seus estudos para servir o exército francês na 1ª Guerra Mundial, que trouxe severas consequências das ações dos gases tóxicos nos campos de batalha, comprometendo gravemente sua saúde.

Em 1920, Freinet, mesmo com a saúde comprometida, iniciou suas atividades de professor na aldeia de Bar-sur-Lup. A partir das anotações diárias de observações de seus alunos e dos seus estudos, Freinet começou a elaborar princípios próprios de uma ação pedagógica, aproximando a escola com a Vida. Segundo Elias (2004, p.23),

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.

Ainda em Bar-sur-Lup, diante do seu grave estado de saúde Freinet começou a ter várias dificuldades para dar aulas, ademais ele percebeu que o interesse das crianças estava voltado para o lado de fora da sala e era preciso pensar em alternativas pedagógicas para superar o desânimo das crianças com as atividades rotineiras e maçantes do ensino. Foi na busca de superar esse problema que surgiu a ideia das aulas-passeio. Ele e as crianças passeavam pelo campo, pelas marcenarias, pelos ferreiros, enfim em vários lugares da vila, observando e comparando as diversas situações ali presentes. Ao voltar para a sala era hora de registrar, os alunos conversavam sobre

os fatos que observaram e atentamente Freinet anotava tudo. Após esse processo, ele retornava a leitura obrigatória dos manuais, neste momento percebia que o entusiasmo das crianças acabava e que aquele exercício não fazia sentido para os alunos. Essa situação o inquietava, ele começou a pensar em algo que despertasse o interesse das crianças pela leitura e pela escrita, assim iniciou a Livre Expressão.

Após as aulas-passeio na aldeia, Freinet chegava à sala e iniciava as discussões e conversas sobre o que foi vivenciado, escrevia na lousa um pequeno resumo sobre as descobertas, as observações e a fala das crianças. Em seguida, elas copiavam em seus cadernos e faziam os acréscimos e as correções que julgavam necessários, ao relerem os textos, aqueles alunos sentiam-se felizes e satisfeitos com as produções que começavam a ser escritas, pois tudo aquilo que estava registrado era real, estava do lado de fora da sala e era sentido e experimentado por eles.

Entretanto, Freinet não se conformava que as produções dos textos das crianças, decorrentes das aulas-passeio, permanecessem somente nos cadernos, sem que ninguém lesse tais produções tão importantes. Assim nasceu a Imprensa escolar: os textos produzidos em sala de aula passaram a ser impressos. A imprensa escolar foi uma técnica totalmente inovadora e completamente diferente daquelas que já existiam nas escolas francesas, que provocou curiosidades e adeptos a essa técnica.

O trabalho com a imprensa na escola era um processo laborioso e ao mesmo tempo muito enriquecedor, pois as crianças eram envolvidas desde a escolha do texto a ser impresso até a impressão na máquina. Em sala, os textos livres, produzidos pelos alunos, eram lidos e um escolhido entre todos, em seguida, Freinet trabalhava as regras gramaticais, a coerência e a coesão textual para obter um texto final, sem erros para a impressão.

Sobre o trabalho em sala com os textos livres, Sampaio destaca (1989, p. 25):

Como as frases para impressão tinham de ser corretas, pois eram montadas letra por letra, elas organizavam uma forma de realizar a correção: 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.

O uso da imprensa na escola mudou a prática escolar dos alunos e do professor na pequena aldeia, e a partir desse trabalho, a Pedagogia Freinet começou a ser conhecida em outros países da França. Após conhecer os trabalhos nas gráficas da escola, publicado na revista *École Emancipée*², René Daniel, professor primário da cidade de Trégunc (França) escreveu para Freinet com o desejo de comprar material de impressão e de trabalhar com a mesma técnica que ele usava em Bar-sur-Lup. Nesse contexto, as classes destas duas escolas começaram a se comunicar trocando correspondências, pois, assim, os materiais produzidos poderiam ser lidos e relidos entre as escolas. A partir dessa prática, as crianças se sentiram motivadas e começaram a trocar bilhetes, cartas, textos, desenhos, presentes, fotografias entre elas, caracterizando assim a prática da Correspondência interescolar.

Aos poucos, os resultados foram revelando o verdadeiro valor da técnica freinetiana, as crianças com liberdade e autonomia passaram a se manifestar livremente na condição de sujeitos em aprendizagem e desenvolvimento. A imprensa escolar era o “coração da sala”, era o lugar onde as crianças trabalhavam para fazer o jornal escolar, as correspondências e material para as aulas. Com o tempo, as crianças foram se organizando em uma Cooperativa escolar, onde se encontravam, discutiam e elencavam importantes soluções para os problemas que culminavam do cotidiano escolar. Segundo Sampaio (1989), as cooperativas demonstram o espírito de colaboração e gestão de uma pequena sociedade que são pontos essenciais nas salas freinetianas.

Freinet se preocupava muito em promover um trabalho em que adultos e crianças participassem juntos e duas técnicas do método freinetiano contribuíram para a igualdade entre as crianças e os adultos: a Livre expressão e o Livro da vida. Os livros da vida eram registros diários que as crianças faziam da rotina escolar, seus apontamentos em relação aos acontecimentos, sugestões e críticas, ofereciam uma documentação ampla capaz de dar subsídios aos educadores para refletir sua prática, pois eram materiais que estavam

² Revista de caráter não oficial, pertencente a Federação de Ensino.

permeados de espontaneidade, de sensibilidade e da forma única de cada criança registrar as aulas.

Em um de seus boletins, Freinet registrou como a observação deste recurso possibilita compreender melhor as crianças,

Somos capazes, agora, de estudar a vida das crianças em todos os meios e em todas as idades: seus pensamentos mais íntimos, seus sonhos, suas brincadeiras, sua concepção do mundo etc. Podemos definir de modo seguro os interesses e necessidades sobre os quais se pode apoiar a pedagogia do futuro (FREINET, 1928, apud SAMPAIO, 1989, p. 51).

Segundo Freinet (1979) a segunda técnica, a Livre expressão facilita a manifestação da criatividade da criança por meio do desenho, da música, do teatro e da escrita que são expressões naturais da atividade infantil. Por meio dela, a criança se torna progressivamente responsável por seus comportamentos afetivos, intelectuais e culturais, propiciando um começo seguro para conquista da vida adulta.

Para Freinet, a escola do futuro seria a escola do trabalho, no entanto, não era um trabalho brutalizado, mas um trabalho que unia teoria e prática, permeadas de atividades ligadas às experiências pessoais das crianças e ao contexto social e histórico em que estão inseridas.

A Pedagogia do Trabalho em Freinet é vista como algo natural, resultado de uma ação intelectual ou física da criança, “o trabalho livre e criador é a forma de o ser humano ascender, dominar o meio, exercer seu poder” (ELIAS, p. 48, 2004), pois, se o ambiente escolar favorecer as crianças experiências e ensaios enriquecedores que desencadeiam o equilíbrio necessário e harmonioso, a criança perceberá que seu trabalho poderá sair dos limites escolares e assumir um papel social e humano com necessidades de refletir, planejar, agir e criar. Logo, o trabalho dentro da escola deveria ser permeado por pesquisas, pelas quais o homem “tateia porque quer caminhar em direção a um objetivo que serve a vida” (ELIAS, 2004, p.48).

Para Freinet, O Método Natural de aprendizagem, a Livre Expressão e a Pesquisa experimental/ Tateamento experimental são prolongamentos da experiência pessoal, que favorecem a aprendizagem e a Vida. Nesse aspecto, a escola assume um papel de fundamental importância ao transformar a concepção de ensino e de

aprendizagem, ao organizar a sala de aula de forma que favoreça o trabalho coletivo e cooperativo, aproximando, assim, a escola da Vida.

A criança, nessa corrente pedagógica, assume o eixo central do ensino. Freinet vê sua formação de modo completo individual, social, histórico e cultural. Sendo assim, ela deve ser preparada para viver sua vida, aprendendo no decurso dela, pois no seu processo de desenvolvimento está implícita a necessidade de autoconhecimento de forma espontânea e livre. Segundo Elias (2000, p. 117) Freinet nos “alerta para a força dinâmica que é o interior de uma criança. Quando prudentemente dirigida, essa força conduz a um benefício próprio: uma aprendizagem significativa”, portanto a criança precisa encontrar dentro da escola atividades que deem continuidade à vida.

Preocupada em ensinar, a escola tradicional não se concentra naquilo que realmente pode levar a criança à verdadeira educação, não considera a natureza social e a substitui por regulamentos, normas e um rol de disciplinas. É por isso que na sua pedagogia, Freinet adotou o método natural como base pedagógica.

O método natural parte do meio natural, tudo que está em sua volta para ensinar as crianças: a água, os rios, a terra, as plantas, os animais, ou seja, a natureza. O meio em que a criança está inserida é capaz de proporcionar subsídios necessários para um ensino ligado com a vida, pois o aluno resgata do meio aquilo que realmente tem de interesse, aquilo que está intimamente ligado com seu modo de viver e estar no mundo. (ELIAS, 2000).

O meio é capaz de fornecer experiências e ensaios que enriquecem a vivência das crianças e as conduzem ao equilíbrio necessário para o desenvolvimento. Por isso, o professor “deverá atuar como autoridade natural, favorecendo os confrontos, fazendo intervenções que ajudem o aluno e superar seus processos instintivos, lembrando-lhes suas aquisições anteriores” (ELIAS, 2004, p. 41). O professor na pedagogia Freinet tem o papel fundamental de observar e anotar as necessidades e avanços de seus alunos, conhecer o meio onde ele vive e acompanhar a construção dos conhecimentos.

A escola na pedagogia freinetiana deve estar permeada pela natureza, rodeada e reforçada por jardins, hortas, pomares, espaços livres para jogos, acampamentos, construções, criação de animais, preconizando uma escola viva e feliz onde se trabalha e constrói, possibilitando a significação social do trabalho.

Com o meio natural dentro e permeando a escola, a livre expressão se torna comum entre as crianças, pois elas têm espaço e a liberdade de expressar aquilo que vivenciam em casa, na aldeia, na escola e nas aulas-passeio. No entanto, para que a criança utilize naturalmente o meio e suas habilidades para se expressar, é preciso um clima de confiança, aceitação e permissão. O ambiente deve ser permeado do espírito de liberdade, possibilitando à criança movimentação, exploração, livre escolha, para que possa realizar suas experiências tateantes.

Freinet anotava tudo que ouvia de seus alunos e registrava aquelas observações que considerava incomum, procurando sempre uma maneira de melhorar a sua prática a fim de atender todas as crianças, respeitando as diferenças de inteligência, caráter e posição social, “os adultos devem investigar quais as reais necessidades das crianças antes de satisfazê-las a ‘qualquer custo’” (FONSECA, 2006, p. 7).

É nessa perspectiva que o educador francês apresenta sua consideração do “ser professor”: um guia, amigo e encorajador da criança, com papel de permitir que elas tomem suas decisões e sejam responsáveis por elas. Um educador que não se utiliza da hierarquia para adquirir respeito e confiança, mas utiliza-se da livre expressão para a transmissão de conhecimentos, tornando um observador discreto e vigilante, sempre atento para intervir nas situações de conflitos e nas necessidades do cotidiano escolar.

A escola assume espaço significativo e pedagógico, proporcionado um ambiente favorável onde as crianças experimentam, manipulam, exploram, observam e visualizam as suas próprias experiências. Um ambiente escolar que possui um clima de respeito e liberdade, no qual a criança se torne sujeito ativo do processo,

Uma escola ativa, dinâmica, aberta ao encontro com a vida, participante e integrada à família e a comunidade. Um espaço onde a criança através do seu tatear possa alcançar degraus mais elevados que levarão mais alto e mais longe. (SAVELLI, 2005, p. 5).

Logo, percebe-se o humanismo presente na pessoa e na pedagogia de Freinet, esse gênio da simplicidade (Roger Ueberschlag, 1997); ele defendeu que crianças e adultos são iguais e devem ter seus direitos garantidos, pois o respeito à criança, estaria

garantindo um adulto que respeitaria o outro e se prontificaria a defender os direitos de todos, aprendendo assim a trabalhar pelo coletivo.

A partir dessas considerações sobre a Pedagogia Freinet, no próximo tópico, apresentamos o cenário da entrada de Freinet no município de Uberlândia e alguns dos resultados do Estudo de Caso, por meio dos dados advindos das entrevistas realizadas com as professoras.

A Pedagogia de Freinet no município de Uberlândia - MG

A Pedagogia de Freinet ficou conhecida nas escolas do município de Uberlândia/MG em decorrência da formação de professores e do esboço de uma Proposta Política Pedagógica, inspirada em Freinet, em vigência no final da década de 1980 e meados dos anos 1990, desenvolvida pela coordenação de Educação Infantil. Essa proposta previa uma formação em serviço que era realizada em grupos de estudos que discutiam e liam sobre um teórico de acordo com o interesse dos professores. Foi nesse contexto, que a Pedagogia de Freinet foi divulgada e se fez conhecida na rede Municipal de Educação.

A proposta de estudos sobre Célestin Freinet teve o objetivo de lançar um novo olhar para as escolas, para as propostas pedagógicas e metodológicas e inserir uma nova concepção de Educação Infantil. Os estudos eram realizados de forma sistemática e unificados em toda a rede para os professores de Educação Infantil (E.I.). A metodologia adotada na formação dos professores centrou-se no estudo integral dos livros de Freinet e a partir das leituras, cada professor realizava anotações de acordo com o roteiro disponibilizado pela coordenação da E.I. Em seguida, esses registros e apontamentos eram discutidos entre os professores e a coordenação pedagógica de cada setor da rede municipal de educação infantil.

De acordo com os relatos das entrevistadas, a coordenadora da Educação Infantil conheceu a Pedagogia de Freinet por meio do contato com alguns professores da Universidade Federal de Uberlândia que tiveram contato com pesquisadores de São Paulo que compartilhavam materiais teóricos. Nesses contatos com São Paulo, trouxeram livros de Célestin Freinet e a coordenação geral do grupo

de estudos passou a manter contato com uma professora de São Paulo que estudava Freinet. Além disso, naquela época emergiu no contexto escolar da E.I. a necessidade de inserir no cotidiano trabalhos mais práticos com os alunos, todos esses aspectos culminaram na adoção dos estudos da Pedagogia Freinet para ser referência no Município de Uberlândia.

As entrevistadas revelaram que um aspecto que contribuiu para o estudo de Freinet foi o contexto no qual as escolas da época estavam inseridas: crítica a escola tradicional, insatisfação dos profissionais e das famílias dos alunos. Diante deste quadro insatisfatório, a coordenação de educação infantil apontou esta corrente como uma possibilidade de fazer uma escola diferente com ênfase em um trabalho prático e ligado com a vivência dos alunos.

Esses ideais de educação foram ao encontro das inquietações e da proposta de Freinet que sempre questionou a estrutura das escolas de sua época, sua organização e a forma em conduzir o processo de ensino e de aprendizagem. Freinet também questionava as rígidas normas educacionais nas escolas, e afirmava que era preciso “a necessidade de ter em conta o interesse da criança no ensino, para evitar continuamente a desintegração do pensamento infantil” (FREINET, 1978, p. 25).

As falas das entrevistadas apontaram que as orientações para as leituras dos livros de Freinet e os roteiros eram bem estruturados pela Secretaria Municipal de Educação, o que permitia uma maior compreensão da metodologia freinetiana e possibilitava após as leituras e discussões que as professoras realinhassem a proposta à realidade de suas escolas e a implementassem em suas salas de aula. De acordo com as entrevistadas, não foram todos os profissionais da educação da época que aderiram à proposta de estudar e levar as técnicas Freinet para a sala de aula, pois, segundo elas, muitos profissionais não se identificaram com a proposta e não a praticaram, o que reflete o próprio processo de formação continuada de uma rede pública de ensino.

Um dos dados importantes capturados nos relatos foi certa unidade nas técnicas utilizadas pelos diferentes profissionais como: a aula-passeio, o desenho livre, o texto livre. Em contrapartida, as técnicas do jornal escolar e da correspondência interescolar foram

pouco adotadas e exploradas pelas professoras. O sujeito 2³ afirmou: “não era ficar copiando o que ele fez, mas era pensar no que ele pensou quando ele quebrou aquela rotina da escola tradicional e tirou as crianças, porque a gente entende que ele pensou muito nas crianças [...]” (Diário de Campo, Outubro/2010).

Apesar da inserção das técnicas no espaço escolar, a análise dos dados revelou que não houve práticas puras das técnicas de Freinet nas escolas e sim exploração das ideias, da essência da Pedagogia de Freinet, pois os professores retiravam dos livros e dos estudos uma referência para a montagem de atividades e planejamentos diários, e faziam adequações de acordo com a realidade da escola, da sala de aula e das crianças. Freinet quando foi para a sala de aula também fez este movimento, ele estudou e refletiu possibilidades de práticas com as crianças, até encontrar uma forma de trabalhar que contribuísse para o processo de ensino de aprendizagem.

Outro aspecto que chamou atenção foi que a maioria dos sujeitos comentou que o pensador Freinet contagiou as práticas pedagógicas da época devido ao jeito carinhoso e atencioso com as crianças revelado por meio da leitura das obras. Nas entrevistas, percebemos que ocorreram alguns impactos no que se refere ao conhecimento desta corrente pedagógica, dentro da sala de aula havia um movimento diferente no que diz respeito do fazer pedagógico, que passou a ter como foco a criança, suas produções, seu pensamento, sua expressão, ou seja, uma nova concepção de infância e de educação infantil. Outro impacto que ocorreu a partir dos estudos das obras de Freinet foi que os profissionais da rede Municipal de Educação aceitaram e conseguiram trabalhar nesse ritmo de formação proposta naquela época, mesmo que alguns deles não conseguissem trabalhar com a pedagogia de Freinet.

Quatro dos cinco sujeitos entrevistados afirmaram que os estudos sobre a Pedagogia Freinet contribuíram de forma efetiva na constituição dos seus saberes de forma positiva, apontaram também a presença de ideias e práticas pedagógicas freinetianas na atualidade. No entanto, salientaram que estas práticas seguem dois movimentos distintos: ou as pessoas não conhecem a origem e o embasamento

³ - Os sujeitos do estudo foram denominados Sujeito 1, Sujeito 2, Sujeito 3, Sujeito 4 e Sujeito 5 para preservar a imagem e a identidade dos mesmos, segundo o Comitê de Ética da UFU.

teórico que as sustentam e as reproduzem cegamente ou estas práticas são modificadas e renomeadas de acordo com a realidade da escola. Conforme afirmou o Sujeito 2 “hoje faz-se os estudos de meio, mas antes era aula-passeio” (Diário de Campo, outubro/2010).

Destacamos também que três sujeitos apontaram que Célestin Freinet constava nas referências bibliográficas da Proposta Pedagógica da Educação Infantil do município de Uberlândia de 2005. O sujeito 3 afirmou que durante a formação dos profissionais da educação da rede, no ano de 2010, os formadores sempre destacavam pontos da teoria de Freinet sem, no entanto, dar a devida autoria.

Por fim, no que se refere à atual ausência de Freinet nos estudos para a formação docente, os sujeitos destacaram duas hipóteses: a primeira, diz respeito às opções dos cursos de Pedagogia e licenciatura em não utilizar a Pedagogia de Freinet. A segunda hipótese trata-se do papel da Secretaria Municipal de Educação de incorporar em suas políticas de formação as obras de Freinet.

Durante as entrevistas, percebemos o quanto a formação da Pedagogia Freinet sensibilizou os sujeitos e contribuiu de forma significativa para as trajetórias profissionais de cada um. Nos depoimentos era nítida a paixão dos entrevistados pelo autor, conforme evidencia-se na entrevista do Sujeito 2 “os livros de Freinet eu teria que pegar lá na minha estante, e eles tem um lugarzinho de honra lá, eles estão surradinhos” (Diário de campo, outubro/2010). Essa afirmação mostra a importância que os livros de Freinet tiveram na trajetória pessoal e formativa desta professora. Da mesma forma, o Sujeito 1 nos revela a admiração que tinha com o trabalho que Freinet desenvolveu na sala de aula com as crianças,

a gente ficava maravilhada, como que um, entre aspas, por que eu não acho ele leigo, um que não tinha formação acadêmica diremos assim, fazia um trabalho com as crianças. Elas se sentavam ao redor dele, ele explorava ali um material delas e a criança fazia o registro da sua forma, a partir de seus pontos de vista. Então, com isso é que a gente ficava maravilhada (Diário de campo, outubro/2010).

O Sujeito 5 apresentou o material utilizado na prefeitura durante os estudos nos meados dos anos de 1990: os roteiros, as perguntas norteadoras, as anotações dos livros e os resumos particulares. Esses documentos pertencem a seu acervo pessoal, e no ato de exposição

de todo o material, demonstrou muito apreço a toda essa experiência e afirmou que “olhar tudo aquilo, dá saudade do tempo de formação em que as pessoas se reuniam para discutir as práticas a luz de uma teoria, na qual todos liam o mesmo livro e depois de aplicar em sala de aula os professores discutiam aquelas práticas” (Diário de campo, outubro/2010). Podemos afirmar que o processo vivenciado pelos entrevistados é muito similar com que o Freinet desenvolveu na Cooperativa do Ensino Laico (CEL) com o seu grupo de professores.

As memórias e histórias pessoais de formação das professoras entrevistadas nos revelaram o processo de consolidação de aspectos da teoria e das técnicas da pedagogia Freinet na educação infantil no município a qual foi estudada e pensada de uma maneira muito próxima a que Célestin Freinet propôs, as técnicas utilizadas pelos entrevistados eram ligadas com a realidade e as necessidades da escola e a formação era feita de forma coletiva através de discussões e reflexões da teoria e da prática.

Podemos afirmar que a análise das entrevistas nos permitiu perceber que a Pedagogia Freinet está presente na memória dos educadores de uma forma muito profunda, marcada por uma teoria sensível e extremamente humana. Trata-se de depoimentos que nos provoca a pensar em uma pedagogia profundamente enraizada nas demandas e necessidades humanas de formação e, portanto, muito atual para o enfrentamento dos desafios das nossas escolas públicas, em especial, da educação infantil com as crianças pequenas.

Considerações finais

A pesquisa nos revelou que a Pedagogia Freinet esteve e se mantém presente nas memórias das professoras de uma forma muito profunda, marcada por lembranças afetivas e afirmativas quanto à pertinência das obras de Freinet. Todos os sujeitos entrevistados apontam as contribuições de Freinet para a educação infantil do município, mas estas foram diluídas com a chegada de outras correntes pedagógicas. Assim, concluímos que os estudos realizados naquela época na rede municipal de ensino apresentam resquícios nas práticas atuais de professores que utilizam rudimentos das técnicas Freinet na sala de aula, seja de forma fragmentada ou renomeada.

Podemos afirmar também que a formação oferecida não tinha a intenção de adotar as técnicas e a Pedagogia Freinet de forma única como metodologia para as escolas de Educação Infantil no município, mas sim oferecer uma outra metodologia possível, uma nova forma de organizar o espaço escolar bem como problematizar sobre o processo de ensino e de aprendizagem e promover um novo olhar para a infância.

Podemos afirmar que o olhar sensível de Freinet nos ensina que a criança é um sujeito que cria, inventa, produz e explora seu espaço de forma crítica e sensível, e que é possível uma relação entre aluno e professor mais humana, em que ambos construam um trabalho significativo e desalienado e em condições reais. Aponta-nos ainda para uma escola da criança do povo, sem divisões de classe social, uma escola que se insere na cultura da comunidade, comprometida com a vida íntima da criança e com o coletivo.

Por fim, podemos dizer que o trabalho de Freinet evidencia uma educação comprometida com o desenvolvimento intelectual e social do indivíduo, a fim de que ele possa inserir não apenas na sociedade atual, mas numa sociedade do futuro onde o conhecimento irá avançar concomitantemente com a criança numa pedagogia emancipatória.

Referência

ELIAS, Marisa Del Cioppo. Recuperando Freinet. In: _____. *De Emílio a Emília: a trajetória da alfabetização*. 1ª Ed. São Paulo: Scipione, 2000. cap. 3, p. 105-160.

_____. *Célestin Freinet: uma pedagogia de atividade e cooperação*. Petrópolis: Vozes, 2004.

FREINET, E. *O itinerário de Célestin Freinet: a livre expressão na pedagogia Freinet*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

_____. *Nascimento de uma Pedagogia Popular: métodos Freinet*. Lisboa: Estampa, 1978.

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

GONÇALVES, J.; FERREIRA, K. R. *Diretrizes Curriculares – Educação Infantil*. Uberlândia, 2003.

KRAMER, S. (Org.). *Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil*. São Paulo: Ática, 1994.

SAMPAIO, R. M. W. F. *Freinet: evolução histórica e atualidades*. São Paulo: Scipione, 1989.

SZYMANSKI, H. (Org.). *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Liber Livro, 2010.

TEXTO LIVRE OU REDAÇÃO COM TEMA LIVRE?

Adriana Pastorello Buim Arena

Valéria Aparecida Dias Lacerda de Resende

Resumo

São recorrentes as queixas de professores que ao final do ensino fundamental constatam que os alunos não compreendem o que leem e tampouco sabem organizar um texto. Este ensaio pretende evocar, para reavivar, o debate em torno do conceito de *texto livre* construído por meio da pedagogia Freinet em seu contraponto com os manuais escolares. Como percurso metodológico, optou-se pela retomada da obra em que o autor discorre sobre o conceito de *texto livre*, com a expectativa de mostrar ao leitor como ainda estão presentes no contexto brasileiro os mesmos problemas de ensino enfrentados por Freinet em sua época. Como a pedagogia Freinet foi muito difundida pelo mundo e, também no Brasil, algumas práticas nomeadas de *texto livre* poderão ser apenas uma redação com tema livre, desvirtuando o sentido dado a este instrumento. Concluiu-se que estudar as bases históricas onde o conceito foi forjado se faz necessário para compreender práticas que escondem a verdadeira natureza de *instrumento de trabalho de produção escolar* que é o *texto livre*.

Palavras-chave: Texto livre. Redação com tema livre. Gramática.

Introdução

Nesses quase cem anos de divulgação da pedagogia proposta por Célestin Freinet (1896-1966), muitos pesquisadores e professores publicaram, experimentaram e construíram modos de agir no contexto escolar influenciados pelas ideias desse professor empreendedor, comprometido com seu tempo e com a justiça social, e que tanto lutou pedagógica e politicamente para que as salas de aula não mais obedecessem à arbitrariedade das práticas escolásticas. Infelizmente, presentes até os dias atuais, essas práticas se mostram anacrônicas e obsoletas para o desenvolvimento de crianças que querem pensar, ler e escrever para a vida.

Profissionais incansáveis, fiéis às mesmas bandeiras de luta do professor francês, na época menosprezado pelo meio acadêmico, e ainda hoje, com o argumento de que não escrevera e desenvolvera suas pesquisas com o rigor acadêmico exigido em sua época, seguem anônimos ou pouco reconhecidos pelo trabalho que têm realizado para mudar a escola a começar por suas salas de aula.

Pensando nesse contexto, ainda marginalizado, propomos reacender as bases dessa pedagogia potencialmente criadora de Freinet ao recuperar as leituras de suas obras para abrir novas estradas e, quem sabe, nos juntar a tantos professores que nunca a abandonaram, a recuperar algumas já tão cheias de ciscos e gravetos que dificultam a passagem do carro de boi de práticas pedagógicas. Este é o desafio que nos impusemos.

Para esta publicação, devido ao curto espaço concedido, temos como objetivo recuperar a obra *O texto livre* na qual Freinet (1976) descreve sua prática de ensino de produção escrita e, a partir dela, elabora um novo conceito de texto para a época. A criança é convidada, em vez de obrigada a escrever. Contudo, quando se trata da pedagogia Freinet, não é possível usar um ou outro instrumento pedagógico criado por ele, amplamente divulgado, pois todos estão concebidos para promover vida no espaço escolar. Não há pedagogia Freinet senão pela adesão completa aos pressupostos de uma escola para o trabalho, na qual professores e crianças constroem juntos um texto sobre a vida e para a vida, orientados em direção a um leitor real. Assim dito, o texto livre é um instrumento pedagógico que não tem vida longa, caso não seja fomentado concomitantemente com a imprensa escolar, com o livro da vida e com a correspondência interescolar, três técnicas freinetianas que proporcionam a publicação do texto concebido e gerado, às vezes por semanas seguidas.

Com o mesmo cuidado que Freinet teve em explicar os sentidos das palavras que escolheu usar, possivelmente impregnadas pelos sentidos que a escolástica dava a elas, e por isso corria o risco de distorções de entendimento sobre o que realmente pretendia dizer, este ensaio fará um contraponto na tentativa de mostrar que o que chamamos de texto livre nas escolas do século XXI são, na verdade, redações com tema livre, muito distantes do conceito de instrumento pedagógico por ele criado. Para cumprir esse objetivo, será recuperado inicialmente o conceito de texto livre, para, em seguida,

refletir sobre o papel do professor que opta por ensinar dessa forma a apropriação da escrita.

Origem e significado de *texto livre*

Numa visão materialista da história, um homem é um produto de seu tempo, de suas condições objetivas de vida, de suas experimentações, de suas ideias que ultrapassam o limite do individual, do inato. Ferramentas, técnicas, ideias, homens, tudo isso somente é possível *vir a ser* na complexa teia de relações sociais, históricas e culturais em que vivemos. O conceito de *texto livre* surge por volta dos anos 20 em uma pequena povoação dos Alpes Marítimos - local onde Freinet inicia sua carreira de professor da educação básica - não por mero acaso, ou por que a perspectiva humanista gestou terra fértil para a construção de um novo caminho pedagógico, mas porque Freinet - diante de suas condições físicas de debilidade pulmonar provocada por ferimentos de guerra e de sua baixa experiência em ministrar aulas para crianças - praticou e pensou formas de ensinar. Élise Freinet (1979, p. 17) assim apresenta a história do início do itinerário de seu esposo e, desta forma, nos deixa pistas para analisar em que sentido Freinet é um produto do seu tempo, mais especificamente da Primeira Guerra Mundial:

Tal é efetivamente o caso desse jovem professor, ferido na guerra de 14-18, nomeado em Bar-sur-Loup (Alpes Marítimos) para uma escola primária de meninos. Nesse ofício de professor, escolhido no limiar da adolescência e ao qual permanece fiel contra a opinião dos médicos, Freinet rapidamente toma consciência de suas insuficiências, tanto físicas como profissionais: sua capacidade respiratória, reduzida pelas seqüelas de um grave ferimento pulmonar, e o enfraquecimento da saúde que daí resulta, tornam-no inapto para garantir o esforço físico e emocional de uma presença eficaz junto a crianças turbulentas e essencialmente discordantes. Além disso, dá-se conta de sua ignorância em relação à função de ensinar, que é a de um estreante nos anos difíceis do pós-guerra.

Freinet é um produto ideológico de embates, resultante dos litígios da época, mas ao compartilhar com seus compatriotas os horrores da guerra, se tornou um otimista por pretender fazer do

mundo herdado um mundo melhor, mas é também um produto físico frágil, pois hipoteticamente um professor precisaria dos pulmões para transmitir esse otimismo a seus futuros alunos. Segundo Clanché (1977, p. 24), é exatamente essa fragilidade física que “vai desempenhar o papel de detonador para fazer surgir as contradições da pedagogia da época”.

Ao invés de reforçar os exercícios de cópia, de leitura em coro e de exercícios que seguissem os modelos ditados pela escolástica - que tinham como princípio subjacente o de que a repetição levaria ao aprendizado -, para dessa forma contornar seu problema físico, ele, mergulhado na prática escolar com crianças reais, não parte de uma reflexão abstrata, estudos teóricos ou modelos prontos, mas de sua própria práxis cotidiana. Em seus manuscritos Freinet indica que lia os grandes pedagogos da época (Claparède, Bouvet, Cousinet, Decroly, Ferrière entre outros), mas para ele nenhuma das propostas teóricas era de fato compatível para gerar ferramentas pedagógicas que servissem à realidade das crianças pobres, seus alunos. Diante do fracasso de encontrar algo pronto que pudesse se ajustar a suas necessidades, ele se lançou em direção àquilo que hoje chamamos *pedagogia Freinet*. Pode-se dizer que o conceito de *texto livre* foi forjado nessa práxis,

[...] o texto livre é, efectivamente, uma prática profundamente materialista; enquanto prática materialista (no sentido estritamente marxista do termo, é necessário frisar), só pode ser descoberta (a palavra é imprópria) no seio de uma prática – o que não quer dizer empiricamente, supondo e arrastando e empirismo, a repetição do mesmo, enquanto que o aparecimento do texto livre supõe e manifesta, pelo contrário, uma ruptura. O texto livre não é o resultado lógico de uma modernização pedagógica da aprendizagem da língua escrita, mas um verdadeiro salto qualitativo que resolve (provisoriamente) uma contradição interna. (CLANCHÉ, 1977, p. 20).

Freinet, como um bom materialista, refuta a escolástica e moderniza suas práticas de ensino com ferramentas tecnológicas. Por isso, segundo Clanché (1977, p. 26) podemos entender o texto livre como um instrumento, no sentido marxista do termo, porque é o “processo de *produção do trabalho* escolar que ele modifica”. Foi da

mão ao pensamento, do fazer ao refletir, que Freinet pode registrar sua práxis, inclusive com exemplos vivos, no livro *O texto livre*.

Na introdução desta obra, que é dada ao público somente após as experimentações de trabalhos com as crianças, o autor ressalta:

Em todas as descobertas há surpresas que espantam os próprios inventores: por vezes, as massas apoderam-se de um aspecto imprevisível destas descobertas e impulsionam-no a fundo numa direção que se arrisca a não ser exatamente, a prevista pelos iniciadores. É esta a aventura do Texto Livre, que teria tendência a separar-se do conjunto harmonioso das nossas técnicas para se tornar um dos aspectos mais populares da nossa pedagogia. (FREINET, 1976, p. 9).

Freinet sentiu já naquela época necessidade de escrever uma obra para bem explicar a diferença entre o instrumento *texto livre* e a tarefa de *redação com tema livre*. Como já dito no início, sentimos que precisamos voltar ao mesmo ponto da discussão, mas hoje com uma geração que pode não se lembrar da origem desse instrumento pedagógico. Muitos professores em formação inicial ou continuada falam sobre o texto livre como se esse conceito sempre tivesse existido na pedagogia e como sinônimo de *redação com tema livre*, mas muita luta política aconteceu para que essa prática entrasse timidamente pelos corredores da escola e à espera de uma oportunidade para que se instalasse no interior das classes.

Para que haja a prática do texto livre, a escola precisa se tornar um meio vivo para a criança. Sem essas condições de produção do discurso vivo nada é possível de ser escrito a partir do interesse particular de cada um. Como dizem as próprias palavras do autor, o *texto livre deve ser realmente livre*. Para ele não poderia haver um horário específico durante a aula, ou a exigência de uma produção escrita como tarefa de casa. Se assim fosse, não seria um texto livre, mas o que conhecemos como *redação com tema livre*. O aluno se vê obrigado a cumprir uma tarefa porque é regra escolar fazer o que o professor designa. Nessa tarefa, a única característica que muda das antigas composições escolares é a de que o professor não impõe um tema, mas impõe claramente o trabalho de redigir. Um texto livre prevê “espontaneidade, criação, vida, ligação íntima e permanente com o meio, expressão profunda da criança”. (FREINET, 1976, p. 21).

As crianças da pedagogia Freinet escreviam em momentos livres, seja em casa seja na escola, mas escreviam porque sentiam vontade de escrever. Evidentemente a imprensa escolar, o livro da vida e a correspondência eram os outros instrumentos que motivavam as crianças a escrever. Já nos alertava Freinet que não tendo com quem trocar, não tendo um motivo real para escrever, o texto livre morreria aos poucos. Não se escreve para que no dia seguinte o texto seja lido e escolhido para ser passado no quadro e aprender com ele a lição do dia. Isso ocorre, mas não pode ser o objetivo principal: “o texto livre só tem vantagens, sobretudo quando permite, através da imprensa, do jornal escolar e das trocas de correspondência, uma aprendizagem natural da leitura e da escrita, fórmula ideal para a pedagogia de hoje e de amanhã”. (FREINET, 1976, p. 32).

O texto livre é o ponto de partida e o centro de toda a atividade pedagógica. Essa prática pode ser iniciada desde a educação infantil com a presença do *texto livre oral*, que depois evolui para *texto livre escrito*; o professor e os amigos ajudam a escrever um texto específico de uma das crianças, mas não será um texto assinado pela classe toda, como é de costume se ver em práticas de educação infantil. Permitir à criança ser autora de seu próprio texto é construir o cidadão do futuro, segundo Freinet. Nesta obra em análise, expõe aos professores o risco de se escolarizar textos livres e enumera cinco circunstâncias que precisarão ser consideradas para manter-se a fidedignidade do uso do instrumento. Passamos a comentá-las.

O texto livre tem de ser livre. Esta condição foi discutida acima quando da necessidade de definir o próprio instrumento pedagógico. É essencial que a criança tenha a sensação de que o que está escrito são realmente seus pensamentos, suas ideias. Mesmo que não consiga escrever ainda de forma inteligível, o professor pode contribuir para que produza um embelezamento em seu texto.

A abundância de textos livres está vinculada à motivação que os professores lhe saibam dar. Alertamos desde o início que todas as técnicas criadas pela pedagogia Freinet são essenciais, já que uma alimenta a outra. Sem que haja motivo para se escrever, o texto livre voltará a ser uma redação de tema livre e tarefa obrigatória para se aprender a escrever melhor a organização de um gênero qualquer. Portanto, as relações de produção com a imprensa, com o livro da vida e com a correspondência escolar poderão fomentar a escrita de textos livres.

A escolarização do texto livre como elemento parcial ou total do texto. As crianças possuem um ritmo diferente do do adulto. Trabalhar com um texto livre eleito pela turma durante uma semana pode ser fatigante e desinteressante. Caso o professor priorize no texto o ensino da gramática à exaustão, o entusiasmo se extingue e o tédio *adormece o apetite de se exprimir e de escrever*. É importante que muitos textos sejam lidos por dia. Não há necessidade de trabalhar um deles até que ele se torne impecável no que se refere aos componentes gramaticais. Ele precisa ser rico de história viva e compreendido por todos. As condições de manipulação da construção sintática da língua virão pouco a pouco, assim como a criança aprendeu a falar pouco a pouco no seio familiar.

Os textos livres não eleitos. Não há possibilidade de que todos os textos sejam eleitos, mas existem outras ferramentas para que os textos tenham circulação como a biblioteca de classe, os álbuns, fichários, o livro da vida. Todos terão oportunidade de aprender a escrever.

Corre-se o risco de serem sempre os textos dos mesmos alunos a serem eleitos. É papel do professor encorajar aqueles alunos que se recusam a escrever a encontrar uma forma de tocá-los; cada aluno, à sua maneira, e de acordo com suas capacidades e possibilidades, apresentará seu texto a seu tempo.

Em uma turma, cuja proposta de texto livre esteja em vigor, todas as manhãs as crianças terão espaço aberto para a leitura de suas produções. Não existe texto sem leitor ou leitor sem texto. Desenvolvem-se assim competências cognitivas diferentes, a de ler e a de escrever. O professor registrará na lousa o título de cada texto lido e em seguida vota-se para escolher qual deles será trabalhado coletivamente. Nada é trocado sem a concordância do aluno. O texto tem autoria, mas pode ser enriquecido coletivamente pela turma.

Freinet modernizou o ensino em sua classe com uma *ferramenta de produção do trabalho escolar*. O texto livre não é uma tarefa escolar, mas é por meio dela que as tarefas escolares podem ser feitas com sentido. Ele é uma proposta de resolução da contradição que Freinet encontrava no manual escolar; o texto livre é o substituto do manual escolar. Suas reflexões pedagógicas são marcadas pelo princípio da contradição, pois por ele, e somente por ele, é possível pensar uma outra solução. Assim se dá um salto qualitativo na evolução do

pensamento pedagógico freinetiano. O pedagogo da pequena vila francesa tem um fim político determinado, segundo Clanché (1977, p. 35-36),

[...] o texto livre não é uma invenção técnica espontânea, mas que o seu aparecimento representa um verdadeiro salto qualitativo (no sentido dialéctico do termo). O seu aparecimento episódico (uma criança que fala no *interior* da aula do que acabou de ver no *exterior* imediatamente antes) não deve iludir-nos, mas servir de paradigma; o *fora* entra no *dentro* não por intermédio de uma tecnologia alienante, mas pela própria instituição, que segrega a sua própria tecnologia que por seu intermédio se liberta.

A liberdade do texto não reside na escolha do conteúdo, do assunto ou da inspiração, mas na sua forma de solicitação. A prática do texto livre permitiu às crianças frequentadoras da escola Freinet ultrapassar o estudo teórico da língua, no contexto tradicional francês para aceder a sua construção viva.

Com essa curta recuperação do conceito de *texto livre* esperamos ter dado aos leitores uma reflexão menos saturada de uma tradição que nos paralisa e nos mantém fincados nas mesmas práticas escolásticas.

O papel do professor na correção do texto livre

O professor será mais um leitor entre todas as crianças e agirá sempre como leitor. Naturalmente colocará suas observações para a classe, no entanto, sua participação terá como objetivo transformar um texto pobre em um texto mais rico. Para isso, a correção ortográfica não basta. Os focos de correção podem ser diversos, mas não acontecerão no mesmo dia com o mesmo texto. Havia dias em que Freinet trabalhava o enriquecimento do vocabulário, escrevia a mesma ideia com palavras diferentes; havia outros em que a organização dos blocos de informações eram o alvo. Nem sempre a estrutura sintática da frase sugerida pelo mestre ou por um amigo era aceita, então, para não violar a expressão íntima da criança, a sentença construída pelo pequeno autor permanecia no texto final. Para além da ortografia, discutiam-se a escolha da melhor palavra, as repetições desnecessárias, a construção da estrutura das frases do texto, o uso

do discurso direto, a exatidão na narrativa dos acontecimentos, a inserção de pequenos trechos, as finalizações abruptas, e tantas outras situações vivas de produção que geram debates de aprendizagem sobre a melhor forma de escrever uma ideia. É escrevendo que se aprende a escrever, é pela força do trabalho de produção que a consciência se forma e a criança se apropria do conhecimento acumulado. Exercícios descontextualizados e repetitivos de gramática não ensinam a língua viva, em movimento. Freinet (1978, p. 13) afirmava:

Nossa experiência, hoje longa e decisiva, apenas demonstra que se pode aprender a escrever perfeitamente sem conhecer as regras gramaticais. Se isso for verdade – e é essa a demonstração que aqui vamos fazer – a escola enganou-se no caminho ao colocar as regras da gramática como a base de estudo escolar da língua.

Assim como o autor, nós autoras deste ensaio também não refletimos sobre regras gramaticais durante o ato de escrever, mas priorizamos o sentido do que queremos dizer e mais que isso, o desejo de conquistar cada leitor a aderir a nossas ideias, formando uma corrente de pensamento pedagógico emancipador. Reafirmamos: escrever é um ato político! Levar o aluno a concluir que escrever bem é escrever sem erros ortográficos foi e continua sendo um equívoco do pensamento hegemônico da tradição escolar. As palavras não são neutras ou higienizadas de sentidos que podem não nos interessar neste ou naquele outro momento. Essa concepção escolástica de linguagem neutra está descartada na configuração da pedagogia Freinet. Ao contrário, pela proposta do método natural, as palavras ganham vida e as frases incorporam os pensamentos e os desejos das pessoas:

Sem querer desagradar a todos os especialistas, teóricos e práticos da escrita, tal como a linguagem, não é um mecanismo que se monta sistematicamente. Ela é um corpo vivo. As palavras tomam, antes de mais, a sua forma não segundo a etimologia ou regras forjadas arbitrariamente pelos pedagogos, mas segundo o seu emprego na frase, por assim dizer, o seu sentido dialético, as suas ressonâncias recíprocas, as ligações que se estabelecem entre os elementos do pensamento e da ação. É porque na aprendizagem das línguas as palavras estão sempre carregadas de sentido e de vida e os mecanismos nunca funcionam

vazios de forma que o êxito é total, sem qualquer dos dramas que acompanham a aprendizagem da língua escrita nas escolas. (FREINET, 1978, p. 20).

Diante dessa concepção de linguagem e de escrita que Freinet adota, a correção de textos em sala de aula demanda um esforço maior por parte do professor. Não somente dele será exigido o trabalho de verificação ortográfica, como também a relação entre conteúdo, forma e estilo, características de todo texto. A opção de partir dos escritos de crianças e por meio dele desenvolver as condições reais de aprendizagem as motivam, porque neles estão marcados com palavras as condições de vida e o interesse do mundo infantil e, particularmente, da criança que o escreveu.

Em salas freinetianas chegavam textos todas as manhãs. Eram lidos comentados e escolhidos, mas nem um adulto escreve um texto perfeito de primeira mão; ele precisa ser lapidado, trabalhado. Esse é o objetivo da correção do texto livre que segue uma ordem do todo para as partes. Primeiramente, se discute a compreensão do texto, depois seu arranjo – por vezes mal equilibrado, a introdução muito mais carregada de detalhes que a finalização -, em seguida, a sintaxe da frase, sua estrutura e seu enriquecimento e, por fim, a limpeza de erros ortográficos. Como é possível perceber, isso leva tempo, o professor precisa estar disposto a debater com seus alunos, a colocá-los a pensar e a falar sobre a composição do dito.

Para Freinet, o grande mal da escola era produzir, ao final da escolaridade, homens acríticos, incapazes de ações, de reações, de criação e dependentes de outros homens e, derivado disso, a consequente alienação de sua própria condição. Para ele, a escola francesa desempenhava exatamente essa prática porque nela os alunos perdiam a curiosidade e a capacidade de se expressar. Eram conduzidos a fazer redações em que as frases estavam corretas na sintaxe e na ortografia, mas ocas de sentido. Com suas próprias palavras,

É assim que a Escola, apesar de todos os seus esforços, prepara uma massa de crianças analfabetas porque, embora sabendo ler e escrever, são incapazes de exprimir através da escrita as dificuldades da sua vida, as suas alegrias e tristezas e os seus sonhos. Têm necessidade que estranhos as traduzam, traíndo mais ou menos seus próprios sentimentos. (FREINET, 1978, p. 46).

Podemos dizer que as contradições da época em que Freinet vivia, e que o motivaram a usar o texto livre, são as mesmas as quais vivemos no contexto brasileiro atual. As crianças aprendem a escrever e a ler, mas não saem da escola como homens livres que sabem se exprimir oralmente ou pela escrita. São meio-homens preparados para serem manipulados e escravizados pelas condições de trabalho. O *instrumento texto livre* propôs um início para a mudança dessa realidade.

Conclusão

A discussão não poderia se esgotar nesse espaço, pois muitas outras questões precisam ser aprofundadas no que se refere à complexidade da pedagogia Freinet. Corremos o risco de desfigurar o conceito de texto livre quando optamos por discuti-lo sem que déssemos o mesmo espaço para as outras técnicas que circundam o instrumento na sua real existência. Entretanto, a esse discurso podem se somar muitos outros - e é isso que pretendemos fazer nessa caminhada de limpar os obstáculos da estrada que o carro de boi das práticas já não consegue passar. Rever práticas escolares do ensino da escrita e da leitura é função de todo professor. O objetivo singular deste ensaio foi o de trazer à baila a discussão sobre a diferença entre texto livre e redação com tema livre para que não se perca de vista o contexto histórico em que o conceito foi forjado, nem tampouco desvirtuá-lo a ponto de transformá-lo em algo que a ele se opõe.

Retomamos a bandeira: abaixo os manuais escolares! Temos o texto livre que nos dá todo o conteúdo vivo necessário para que a criança aprenda a usar a língua no movimento de se tornar homem livre. Era disso que tratava o texto livre. Ele era o oposto dos manuais escolares usados no ensino fundamental. Ele era a expressão viva da criança formada pela escrita.

Referências

CLANCHÉ, Pierre. *O texto livre: escrita das crianças*. Lisboa: Editorial Estampa, 1977.

FREINET, Célestin. *O texto livre*. Lisboa: Dinalivros, 1976.

_____. *O método natural de gramática*. Lisboa: Dinalivro, 1978.

_____. *Ensaio de psicologia sensível 1*. Lisboa: Editorial Presença, 1976.

FREINET, Élise. *O itinerário de Célestin Freinet: a livre expressão na pedagogia Freinet*. Rio de Janeiro: Livraria Franscisco Alves Editora S.A, 1979.

DO RÁDIO AO PODCAST: UM LEGADO DE CÉLESTIN FREINET

*Juliana Chieregato Pedro
Adriana Pastorello Buim Arena*

Resumo

A velocidade dos tempos modernos e o consumo produzido pelas grandes empresas internacionais de comunicação têm criado por vezes um fosso - não intransponível, mas relativamente difícil de escalar - entre as gerações dos professores e das crianças. Os profissionais julgam que as crianças sabem muito mais que eles próprios utilizar as técnicas multimidiáticas e, por meio dessa crença, bloqueiam a entrada das novas tecnologias no ambiente escolar. Ao contrário disso, este ensaio tem o objetivo de mostrar, com a ajuda do ideário da Pedagogia Freinet, que introduzir novas ferramentas midiáticas na escola pode ser um elemento motivador para a prática da livre expressão e, conseqüentemente, da aprendizagem da linguagem, entre professores-adultos e alunos-crianças que se ajudam mutuamente em cooperação para a realização de um trabalho comum. Como percurso metodológico de argumentação, este ensaio faz a tentativa de estabelecer um paralelo entre a rádio, usada por Freinet entre 1920-1960, e o *podcast* como ferramentas pedagógicas que estão à serviço do professor e dos alunos. Conclui-se que a aprendizagem se realiza na troca de saberes entre gerações e que o *podcast* pode ser um espaço motivador para a publicação de produções das crianças.

Palavras-chave: Célestin Freinet. *Podcast*. Ensino fundamental.

Introdução

Este ensaio retoma uma das práticas utilizadas por Freinet, sem o abandono de análises específicas e centrais relativas ao ambiente educativo do início do século XX. O aparecimento de técnicas multimídias mudou profundamente as práticas cotidianas na sociedade e isso não pode ser simplesmente colocado de lado quando se estudam práticas pedagógicas para o ensino fundamental. Os

professores e os pesquisadores freinetianos sabem que nenhuma técnica idealizada por Freinet pode ser utilizada cirurgicamente, porque quando se opta pelo uso de uma, automaticamente puxa-se o fio de uma bobina; todo o ideário da Pedagogia Freinet se desenrola. *Do rádio ao podcast* tem a intenção de discutir as potencialidades desta ferramenta multimídia dentro da escola no contexto do ato de ensinar a ler e a escrever, mas, embora neste espaço não sejam discutidos todos os pressupostos da escola moderna, especificamente a Pedagogia Freinet, se faz necessário esclarecer a importância que tem este pedagogo, um século depois de sua atuação em território francês. Vários são os motivos que poderiam justificar a sua escolha para explicitar sua relevância. Aqui apresentamos duas delas: primeiro, porque suas obras, suas técnicas, seus materiais e seus dispositivos são convincentes e difundidos; segundo, porque sua inspiração e vontade de construir uma verdadeira escola popular para todos, que fosse revolucionária, é uma proposta ainda não completamente implementada na França e, no caso brasileiro, a política educacional ainda não conseguiu instaurar uma proposta pedagógica realmente transformadora. As autoras deste texto se inspiram nesse ideário revolucionário freinetiano e conclamam a todos os pedagogos a conhecê-lo.

A exposição se inicia com a apresentação do conceito de *podcast* e evolui para uma análise de suas potencialidades como possível ferramenta para o trabalho pedagógico de divulgação de livre expressão das crianças.

Podcast: conhecer para usar

De forma simplificada podemos definir *Podcasts* como arquivos de áudio digitais armazenados *online* que podem ser baixados da internet via aplicativos e *sites*. São a forma atualizada dos antigos programas de rádio, porém com a otimização da plataforma em demanda, que proporciona a possibilidade aos ouvintes de baixar e ouvir os áudios quando e como quiserem. Assim o definem os autores Ketterl, Mertens e Morisse (2006, p. 02) ao explicarem que “o termo *podcast* descreve a produção, distribuição e download automático de arquivos de áudio de quem publica até o assinante, pela internet”. A palavra *Podcast* foi sugerida primeiramente em 2004 por Ben

Hammersley como uma junção das palavras “iPod” (aparelho reproduzidor de mídia lançado pela empresa Apple) e “Broadcast” (palavra inglesa para “transmissão”). (HAMMERSLEY, 2004). Conseqüentemente, um autor de *podcast* é chamado de *podcaster*. Geralmente cada programa é produzido sob uma temática, como uma conversa entre pessoas que se interessam pelo mesmo assunto. Pode ter o intuito de “informar, divulgar, motivar para a temática ou para fazer alguma actividade, orientar os alunos para questionarem sobre determinado assunto” (CARVALHO, 2009, p. 9). Desta forma, a conversa gravada pode ocorrer de forma científica ou coloquial, dependendo do público para quem está voltada a mídia.

Um ponto importante para explicar o *podcast* é a diferenciação entre ele e a rádio. Esta nova mídia proporciona uma maneira diferente e inovadora de auferir dados, além de facilitar a produção e o compartilhamento. Paz (2007, p. 25) relata que “a principal diferença é que o primeiro é um método assíncrono, fundamentado no conceito de subscrição de feeds, enquanto o rádio pode ser assíncrono, mas, normalmente, é síncrono e baseado na transmissão em tempo real”. Há também a explicação mais completa em Primo (2005, p. 5):

A distribuição de podcasts diferencia-se radicalmente da radiodifusão. No último processo, a distribuição é feita tradicionalmente por meio de transmissores de ondas eletromagnéticas, que viajam através do éter, para serem captados e sintonizados por antenas de receptores de rádio. Ou seja, a escuta se dá sincronicamente com a emissão do sinal. Desta forma, em programas ao vivo os apresentadores/locutores podem conversar com colegas da emissora, com entrevistados e mesmo com ouvintes ao mesmo tempo em que o programa é sintonizado pela audiência. No podcasting, essa sincronia é quebrada, pois o tempo de produção e publicação não coincide com o da escuta.

A popularização do *podcast* acontece concomitante ao lançamento de aplicativos de agrupamento de mídias com serviços em demanda, como *Spotify*, *Deezer* e *Apple iTunes*. Todos esses agregadores hoje contam com uma área exclusiva para a publicação de *podcasts*, democratizando sua produção e distribuição. Não apenas os aplicativos, mas também a facilidade em produzir este material contribui para a popularização da mídia, como afirma Freire (2010, p. 114),

[...] basta ao produtor possuir um computador de capacidade média, fone de ouvido ou caixas de som no seu PC, um microfone (de preço bastante reduzido em modelos mais simples, girando em torno de R\$10), um programa de gravação e edição de áudio, como o Audacity e uma conexão com a internet de velocidade média.

É preciso, portanto, somente possuir um computador, um microfone e um programa de edição de áudio para obter resultados. Os softwares necessários para a realização dos programas também são simples e, alguns deles, gratuitos. (CRUZ, 2009, p. 76). Desta forma, é possível que até crianças possam se beneficiar desta possibilidade.

Graças ao crescimento dos serviços de *streaming*, o ano de 2019 tornou-se o ano dos *podcasts*. Segundo levantamento do aplicativo Deezer para a revista *Tilt*, somente em 2019 registrou-se um crescimento de 67% no consumo nacional. A Deezer ainda comparou o comportamento dos brasileiros com os de franceses e alemães. No caso dos europeus, o crescimento foi menos expressivo, de apenas 50%. Quando considerada somente a audiência de *podcasts* na Deezer, a empresa notou um aumento de 177% no consumo ao longo dos últimos 12 meses. Com o aumento da popularidade também se constatou que brasileiros consumidores de *podcasts* costumam ouvir, em média, uma hora por dia (TRINDADE, 2019).

Existem hoje disponíveis *podcasts* voltados para o público jovem, tanto em formato educativo quanto forma de entretenimento. O *Domine Inglês*, por exemplo, possui programas produzidos por uma família americana que mora no Brasil, com publicação diária de lições curtas e dúvidas frequentes sobre a língua inglesa, além de exercícios fonéticos para treinar. Já o *Escriba Café* tem foco no passado da humanidade, explicando de forma profunda fatos históricos. Um dos *podcasts* de maior sucesso no Brasil é o *Nerdcast*, idealizado por Alexandre Ottoni e Deive Pazos em 2006. Conta hoje com cerca de 1 milhão de *downloads* por episódio e com o primeiro lugar de audiência em *podcasts* no Brasil. Os assuntos variam entre aqueles vigentes na cultura *pop* jovem, porém com diversos episódios que falam sobre história, ciência, literatura, dicas de inglês e até mesmo educação financeira com um toque divertido e coloquial que prende a atenção de milhões de ouvintes há 13 anos. (OTTONI; PAZOS, 2019). É inegável

a possibilidade de ensino que pode ser desenvolvida a partir do interesse despertado de forma lúdica em jovens.

Contudo, este trabalho não defende apenas que as crianças simplesmente ouçam *podcasts* com assuntos que possam ajudar na Escola. É importante que elas também possam produzir este conteúdo de forma sistematizada, para que desenvolvam com sua livre expressão as mesmas habilidades que os *podcasters* famosos conquistaram com seu pioneirismo nesta área.

Podcast: ferramenta para divulgação da livre expressão

Os estudos pedagógicos realizados na França por Célestin Freinet entre as décadas de 1920 e 1960 podem ser adaptados para a contemporaneidade através do uso da ferramenta *podcast*. Com sua experiência em sala de aula, fundou na escola pública de seu país uma pedagogia marcada pela apropriação do trabalho como ação espontânea, coletiva e educacional (SAMPAIO, 1994). Apropriando-se de tecnologias na escola, essa pedagogia visa ao aprendizado pela prática solidária, voltada para o desenvolvimento, entre os sujeitos, de uma aproximação produtiva e o princípio da liberdade como aspecto fundamental. Tais pontos constituem a concepção freinetiana de cooperação. (FREINET, 1998 *apud* FREIRE, 2015, p. 1036).

Para o ensino fundamental, a utilização do *podcast* pode surgir como projeto pedagógico que contribui para a pesquisa autônoma e livre expressão dos estudantes. Possui o potencial de aproveitamento da tecnologia como uma fonte de conhecimento lúdico, além de enriquecer a conversação, a pluralidade de vozes. Esta alternativa de abordagem de temas escolares e cotidianos com crianças torna atrativa a pesquisa por informações por suas próprias mãos, afastando-se de um ensino pautado em memorização sem a participação efetiva do estudante. O *podcast* tem, portanto, potencial para auxiliar na criação de ações pedagógicas práticas, divertidas e diversificadas. A utilização deste mecanismo na Escola a equipa com novas possibilidades e assinala a permanência do exercício dos múltiplos modos de uso do *podcast* no ambiente estudantil. Freire (2012, p. 5-9) destaca algumas atividades possíveis de serem realizadas com o *podcast* em sala de aula que se conectam com a livre expressão proposta por Freinet:

Produção escolar em podcast: Consiste na elaboração de materiais didáticos nativamente em *podcast*, como apresentação de conteúdos, resumo de aulas, entrevistas, matérias jornalísticas, leituras faladas e afins.

Ampliação de produções tecnológicas escolares prévias: Refere-se à transposição e distribuição em *podcast* de materiais educativos tecnológicos, focados em oralidade, oriundos de outras tecnologias.

Expressão de vozes: Consiste na utilização do *podcast* para dar vazão, vozes que possuem pouco espaço no âmbito escolar tradicional por veicularem temas e posicionamentos não hegemônicos no cenário pedagógico institucional.

Ações lúdicas: Trata-se do uso, em *podcast*, de jogos e outras ações lúdicas como instrumento de trabalho pedagógico.

Introdução temática: Diz respeito à elaboração de um programa para, auxiliado pelos fatores típicos do *podcast*, despertar o interesse dos ouvintes por uma determinada temática.

Todas as atividades aqui exemplificadas encontram-se dentro do espectro de atividades propostos por Freinet quando idealizou a realização de programas de rádio feitos por crianças com suas vivências e tateamentos. Contudo, aqui a atividade ganha novos ares e possibilidades com o aparecimento do *podcast*, já que a publicação em demanda permite a edição e a produção de bate-papos com qualidade elevada.

Freinet, com a rádio, conseguia dar sentido à produção das crianças. Elas ganhavam vida porque seriam conhecidas pelos correspondentes, pelos pais, pelas outras classes da escola, pela comunidade em que viviam. A vida entrava na escola e a escola respondia à vida.

Sabe-se que hoje no Brasil algumas escolas desenvolvem projetos que incluem a rádio escolar, mas também é certo que para que esta atividade seja realizada é necessário dinheiro para a compra de uma mesa de som, que possa produzir o material sonoro que será construído, editado e divulgado pelos alunos. O dicionário da pedagogia Freinet (2018) apresenta o termo *técnicas multimídias* - para englobar as técnicas freinetianas de trabalho com os filmes, os programas de rádio e os ensaios fotográficos que as crianças faziam em sua época – porque abarcam diversas linguagens frequentemente associadas aos jornais *online*, *blogs*, *podcast*, *softwares*, *twitter*, *facebook*, *e-mail* entre tantas outras. Freinet ousou em sua época, pois

trouxe para a sala aquilo que pulsava na vida. Se estivesse entre nós ainda, o *podcast* seria uma ferramenta de trabalho em seu cotidiano. Não se pode perder de vista que a proposta pedagógica freinetiana é proporcionar um terreno bem adubado para que a livre expressão possa florescer. O uso do *podcast* está a serviço da motivação dos alunos, um espaço para se expressarem livremente em diferentes linguagens, porque a Pedagogia Freinet está fundada sobre a livre expressão, e nela

a liberdade é capital: é ela que condiciona a autenticidade esperada nas produções das crianças – Freinet fala de profundidade – nas quais se manifesta essa expressão; texto livre, desenho livre, criações artísticas, matemáticas, científicas, poéticas, etc., e que são os pontos de partida dos trabalhos e das aprendizagens. (ICEM, 2018, p. 178). (Tradução nossa).

Para Freinet, os professores somente executarão plenamente sua função se permitirem que as crianças realizem suas próprias experimentações, pois nesse tateamento experimental elas poderão estreitar a ligação entre as ferramentas de trabalho e o próprio pensamento. Construir um bom programa de *podcast* não é fácil, nem para adultos, nem para crianças; é preciso definir bem os parâmetros da criação, e em grupo é preciso estabelecer consensos. As escolhas prévias das crianças são desafiadoras: recortar o assunto sobre o que falar; definir quem será o leitor presumido, determinar os objetivos do *podcast*, selecionar o registro linguístico adequado ao gênero textual, ao contexto e ao leitor presumido, listar as informações e organizar a sequência de sua apresentação. Além de todas as questões, acrescentam-se ainda as de fundo técnico, como a gravação e a postagem.

No empenho desse trabalho árduo, a criança e o professor vivem, experimentam, se expressam livremente. Aprendem juntos todos os significados de *linguagem* na relação de intercâmbios humanos reais.

Conclusão

Freinet (1967, p.12) já dizia que um “atraso técnico resulta sempre em última análise, num atraso de civilização.” O desenvolvimento de

nossos métodos e nossas ferramentas de trabalho devem acontecer paralelamente ao desenvolvimento de todos os setores da sociedade.

A substituição dos manuais escolares pelas produções de livre expressão necessita de espaços que as veiculem; o *podcast* pode ser um deles, servir simultaneamente de alimento e de objeto das produções. No entanto, sem os tateios e as reflexões construídas no coletivo, a ferramenta pode não servir para o desenvolvimento da criança tanto no desempenho escolar quanto na formação do cidadão consciente. Ao tatear uma ferramenta sem a construção do debate crítico e coletivo corre-se o risco de alienação e não emancipação da visão de mundo e de classe.

A produção coletiva de um *podcast* não será sempre a mesma e pode não sair exatamente como fora planejada de início, mas aponta o caminho para uma sabedoria que se constrói na experiência de aprendizagem com os outros, adulto-professor e criança-aluno.

Referências

CARVALHO, A. Podcasts no ensino: Contributos para uma taxonomia. *Ozarfaxinars*, n.º 8, São Paulo, 2009. Disponível em: http://www.cfaematosinhos.eu/Podcasts%20no%20Ensino_08.pdf. Acesso em 19 nov.2019

CRUZ, S.C. O *podcast* no ensino básico. In: CARVALHO, A. A. (Org.). *Actas do Encontro sobre Podcasts*. Braga: CIEd, p. 65-80, 2009. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9991/1/Cruz-2009-Enc%20sobre%20Podcasts.pdf>>. Acesso em: 19 nov. 2019.

FREINET, C. *O jornal escolar*. Lisboa: Estampa, 1967.

FREIRE, E.P.A. *Aplicações Escolares do Podcast*. 6º CONAHPA, João Pessoa, PB. 04 a 06 de setembro de 2012, 11 p.

_____. *Construindo um modelo de referência à participação ativa dos sujeitos em projetos educativos em ambiente on-line*. 2010. 214p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010. Disponível em: <bdtd.bczm.ufrn.br/tesesimplificado/tde_arquivos/

9/TDE-2010-12-17To72926Z-3169/Publico/EugenioPAF_DISSERT.pdf>
Acesso em: 19 nov. 2019.

_____. Potenciais cooperativos do podcast escolar por uma perspectiva freinetiana. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, 2015 v. 20, n. 63, p. 1033-1056.

HAMMERSLY, B. Why online radio is booming. *The Guardian*, Reino Unido, 12 fev. 2004. Disponível em: <https://www.theguardian.com/media/2004/feb/12/broadcasting.digitalmedia>. Acesso em: 19 nov. 2019.

ICEM. *Dictionnaire de la pédagogie Freinet*. Paris: Esf, Siences humaines, 2018.

KETTERL, M.; MERTENS, R.; MORISSE, K. Alternative content distribution channels for mobile devices. In: *Microlearning Conference Learning Working & Living in New Media Spaces*, 1, 2006, Innsbruck, Austria. Alternative content distribution channels for mobile devices. Disponível em: http://www.informatik.uniosnabrueck.de/papers_pdf/2006_02.pdf. Acesso em: 19 nov. 2019.

OTTONI, A.; PAZOS, D. Nerdcast. In: *Jovem Nerd*. Rio de Janeiro, 19 nov. 2019. Disponível em: <https://jovemnerd.com.br/nerdcast/>. Acesso em: 19 nov. 2019.

PAZ, M. D. S. D. *Podcasting na rádio web da FAGED/UFBA*. 72f. Monografia (Graduação em ciência da computação) – Instituto de Matemática, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

PRIMO, A. F. T. Para além da emissão sonora: as interações no podcasting. *Intexto*, Porto Alegre, n. 13, 2005 p. 17

SAMPAIO, R. M. W. F. *Freinet: evolução histórica e atualidades*. São Paulo: Scipione, 1994.

TRINDADE, R. Graças a streaming, consumo de podcast cresce a galope no Brasil neste ano. *Tilt*, São Paulo, 21 out. 2019. Disponível em: <https://www.uol.com.br/tilt/noticias/redacao/2019/10/21/impulsionado-por-streaming-consumo-de-podcast-cresce-67-no-brasil-em-2019.htm>. Acesso em: 19 nov. 2019.

O JORNAL-MURAL COMO POSSIBILIDADE DE USO DA LÍNGUA VIVA

Márcia Martins de Oliveira Abreu

Adriana Pastorello Buim Arena

Resumo

O presente artigo se propõe a analisar um recorte de uma pesquisa de doutorado defendida em 2019, intitulada *A criança e a apropriação da cultura escrita: uma possibilidade de alfabetização discursiva*. O processo de pesquisa de intervenção foi desenvolvido com uma turma de crianças de seis anos de idade, no colégio de aplicação da Universidade Federal de Uberlândia (CAp ESEBA/UFU), no decorrer do ano letivo de 2016. Devido ao limite de espaço, concedido a este artigo será apresentada uma das técnicas aplicadas na pesquisa de intervenção, o jornal-mural, que se aproximou da pedagogia de Freinet. O quadro teórico que dá luz as análises que serão encontradas no decorrer do texto é composto por três pensadores que se aproximam em suas visões de homem, de aprendizagem e de linguagem, a saber: Vigotsky, Volochínov e Freinet. As conclusões destacam que o envolvimento dos sujeitos no trabalho com a língua viva, com objetivos claros de produção do dito endereçado para o outro, demonstra auxiliar qualitativamente tanto a aprendizagem da leitura e da escrita como também o próprio processo de desenvolvimento da linguagem e do pensamento. Conclui-se também que as técnicas freinetianas podem corroborar para a concretização de uma alfabetização discursiva.

Palavras-chave: Jornal-mural. Linguagem. Alfabetização.

Introdução

À procura de uma possibilidade de alfabetização discursiva, significativa que proporcionasse as crianças a escrita viva da língua, a pesquisa desenvolvida se amparou especialmente nas reflexões

teóricas apresentadas por Volochínov (2014)¹ e por Vigotsky assim como pelas ideias de práticas pedagógicas freinetianas, nesse caso especificamente o jornal-mural. A escolha dos três autores decorre de interlocuções encontradas durante o estudo entre essas teorias.

Mesmo por meio de vieses diferentes, Volochínov (2014), com seu olhar de filósofo sobre a linguagem, contribui com a análise sobre o processo de apropriação da linguagem, oral e escrita, assim como Freinet (1976, 1977, 1978), com sua vasta aplicação de recursos, se apresenta como um pedagogo que nos auxilia a pensar sobre possibilidades de materialização de práticas pedagógicas que propiciam o desenvolvimento da linguagem enquanto constitutiva do psiquismo humano de uma forma bastante discursiva. Já Vigotsky, como psicólogo, nos ajuda a entender o processo de ensino e de aprendizagem no percurso do desenvolvimento da criança. Os três autores completam lacunas que podem existir em pesquisas que investigam o fazer da sala de aula. Volochínov dá luz ao estudo sobre a natureza do objeto de ensino, Vigotsky sobre o processo de aprendizagem e Freinet dá pistas sobre o fazer pedagógico.

Volochinov (2014) e Vigotsky (2009) contribuíram na área da filosofia da linguagem e do desenvolvimento humano respectivamente, e o estudo sobre a pedagogia de Freinet (1973, 1974) favoreceu o pensar sobre a prática pedagógica e seus reais objetivos em busca da autonomia do sujeito por meio de sua experiência de vida com a linguagem e seus enunciados, únicos e irrepitíveis, pronunciados cotidianamente.

Nessa perspectiva, vários aspectos das teorias vigotskyana, volochinoviana e freinetiana corroboram com as reflexões acerca da formação leitora e escritora dos alunos na escola. Estes autores nos ajudam a pensar sobre esse ensino no contexto escolar, principalmente quando apresentam indícios sobre a importância de

¹ As referências do livro *Marxismo e filosofia da linguagem* presentes no artigo foram retiradas tanto da edição mais antiga - 16. ed., publicada Editora Hucitec de 2014, que apresenta o nome Bakhtin/Volochínov como da edição mais recente - 1. ed. publicada pela Editora 34 de 2017. Apesar da utilização da obra nas duas edições, em respeito às pesquisas que mostraram que a paternidade da obra é de Volochínov, todas as citações serão acompanhadas apenas com o nome do referido autor. Nas referências completas serão citados os nomes dos autores conforme foram dados às obras em cada uma de suas edições.

sua contextualização e significação, presente desde o início do processo de alfabetização. Ao conceberem a linguagem escrita não como um simples conjunto de sinais, mas especialmente como um sistema de signos, carregados de sentido, contexto e significação, entende-se que há uma valorização da efetivação desse processo por meio de práticas discursivas. De acordo com Volochínov (2014, p. 97),

Enquanto uma forma linguística for apenas um sinal e for percebida pelo receptor somente como tal, ela não terá para ele nenhum valor linguístico. A pura sinalidade não existe, mesmo nas primeiras fases da aquisição da linguagem. Até mesmo ali, a forma é orientada pelo contexto, já constitui um signo [...]

Da mesma forma Freinet contribui com a discussão ao afirmar que o ato de escrever só se justifica quando precisamos recorrer a esse ato para comunicar o nosso pensamento, não apenas na escola, mas em todos os âmbitos de nossa vida. [...] O essencial é que a criança sinta o valor, o sentido, a necessidade, o alcance individual e social da escrita-expressão. (FREINET, 1978, p. 40).

Nesse sentido, Freinet defende que a escrita precisa apresentar significado para o sujeito e cumprir as suas principais funções que são transmitir, expor, dialogar com os pensamentos.

A construção do jornal-mural

Neste item, passamos a apresentar a prática pedagógica de construção do jornal mural, inspirada em Freinet, com crianças em fase de alfabetização, com o objetivo de criar um real espaço para reais produções. Este jornal-mural não terá como base as palavras-chave propostas por Freinet (1973, 1974) - eu proponho, eu critico, eu felicito - mas, uma adaptação de sua proposta, tendo em vista que o próprio autor estimulava o avanço e a criação a partir de suas técnicas.

No contexto maior de estudos sobre o gênero textual Jornal, foi desenvolvida com os alunos uma atividade de dramatização das próprias produções de notícias, como um jornal falado, a fim de propiciar a experiência deles vivenciarem a apresentação oral da matéria escrita.

Imagem 1 – Apresentação do *Telejornal dos Detetives*



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Nesse contexto, após as apresentações dramatizadas pelos próprios autores das notícias, foi proposta a construção coletiva do jornal mural com o intuito de divulgar as produções das notícias produzidas, de estimular novas produções e ainda oportunizar a experiência de construir outra forma de divulgação de informações no contexto escolar. A proposta foi aderida pelos sujeitos, que se apresentaram muito participativos durante todo o processo.

Schneuwly e Dolz (2010, p. 66-67) apontam

A escola é tomada como autêntico lugar de comunicação e as situações escolares como ocasiões de produção/recepção de textos. Os alunos encontram-se, assim, em múltiplas situações em que a escrita se torna possível, em que ela é mesmo necessária. Mais ainda: o funcionamento da escola pode ser transformado de tal maneira que as ocasiões de produção de textos se multiplicam: na classe, entre alunos; entre classes de uma mesma escola; entre escolas. Isto produz, forçosamente, gêneros novos, uma forma toda nova de comunicação que produz as formas linguísticas que a possibilitam.

A construção do jornal mural da turma se configurou não apenas como um momento de novas experiências e aprendizagens, mas também de retomada de informações adquiridas nas vivências anteriores com os textos poéticos e ainda com as situações vivenciadas no cotidiano escolar.

Para a construção do jornal mural, foi realizado um debate para a tomada de decisão quanto ao seu título e suas seções. Ao final ficou definido que o jornal mural teria como título: *Jornal Mural dos Detetives*

e que divulgaria além das notícias produzidas pela turma e as fotos do *Telejornal dos Detetives*, as 4 seções seguintes: *Dica de Leitura*, *Dica de Saúde*, *Agenda Cultural* e *Aconteceu no 1º ano “C”*, nesta última poderiam contar para as outras turmas algo que vivenciaram e acharam significativo.

A turma então seria dividida em grupos, para a construção das quatro seções e todos ajudariam a organizar as notícias e as fotos. No entanto, ao final do debate, dois alunos apresentaram duas ideias para o grupo, que acabaram originando uma nova seção, conforme elucidado na nota de campo abaixo:

P.: *Então nosso jornal mural terá quatro seções, as notícias que vocês fizeram e mais as fotos do telejornal, é isso mesmo? Estamos todos combinados? Podemos então dividir os grupos?*

A. J. P.: *E se a gente fizesse propagandas para colocar no jornal mural igual tem no jornal de papel das bancas? (levanta a mão e fala eufórico).*

P.: *Propagandas? Vamos ver com a turma, o que vocês acham do nosso jornal ter propagandas o J. P. está sugerindo! Quais propagandas poderíamos colocar no nosso jornal mural? Para que serve a propaganda mesmo? Alguém se lembra?*

A. G.: *Ué! Ela serve para mostrar alguma coisa que a gente quer vender!*

P.: *E a gente vai vender alguma coisa?*

A. F.: *Já sei! A gente podia fazer propagandas de trocas, do mesmo jeito que a Eva Furnari fez no final do livro dela, lembra?*

A. J. P.: *É mesmo!*

P.: *Verdade F.! Sua ideia é muito boa, vocês se lembram disso que o F. está falando? Vou pegar o livro *Você Troca* para vocês verem de novo. (Neste momento peguei o livro no armário e abri na última página para que visualizassem o *Mercado de Trocas* que a autora propõe ao final da obra.) O que vocês acham desse mercado que ela fez? Ficou mesmo legal, não é verdade? Vocês gostariam de montar também um mercado da turma para expor para os coleguinhas das outras turmas? (A turma então chegou à conclusão que teríamos uma nova seção. Mediante essa decisão achei pertinente explorar com os alunos jornais de classificados).*

P.: *Essa seção que iremos então inserir no jornal mural será para inventarmos trocas, certo?*

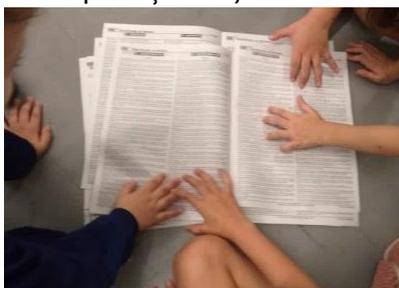
A. A.: *Sim! Nós vamos brincar com as palavras, igual a Eva Furnari.*

P.: *Isso mesmo! Mas vocês sabiam que existem jornais específicos que as pessoas pagam para colocar as informações de algo que queiram comprar ou vender? Pode ser veículos, casas, móveis, serviços e até animais? Esses jornais são chamados de classificados. Então agora teremos uma seção de*

classificados no jornal mural da turma que será feito assim como o Mercado de Trocas da Eva Furnari, realmente “brincando com as palavras”, como disse a A. Mas amanhã vou trazer um jornal de Classificados para vocês verem como é, ok?!

(Nota de campo: 23/05/2016).

Imagem 2 – Exploração do jornal de Classificados



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Mediante a inserção de uma nova seção no jornal mural, que seria a dos *Classificados/Mercado de Trocas*, foi realizada uma nova divisão da turma. Os grupos foram orientados a realizarem a discussão específica sobre a seção que construiriam e, caso não conseguissem chegar num consenso, pediriam orientação para a professora/pesquisadora.

Durante as discussões, os alunos tiveram a oportunidade de escolherem quais informações seriam expostas em cada seção. Os próprios alunos se organizaram para estruturarem as informações do texto de maneira que ficasse claro para o leitor o que eles queriam comunicar naquela seção. Neste processo, foi apresentada aos alunos a sugestão de criarem dicas utilizando-se de conhecimentos que já possuíam sobre o assunto e que por isso era importante discutir bastante no grupo, antes de definirem e de produzirem o texto. Para a turma toda foi exemplificada a dica de saúde da seguinte forma:

P.: Se o grupo da Dica de Saúde, por exemplo, decidir falar sobre alimentação, eles podem discutir quais alimentos eles sabem que fazem bem para saúde e indicar para o leitor. Às vezes, nossas famílias nos incentivam a comer determinados alimentos que são saudáveis. Então vocês poderão compartilhar com os colegas do grupo e definirem de acordo com as experiências de cada um, quais alimentos poderiam ser

sugeridos. No caso se forem falar sobre alimentação. Mas tem que discutir e todos estarem de acordo, ok?!

De forma surpreendente, todos os grupos, com exceção do grupo responsável pelos *Classificados/Mercado de Trocas* após discutirem, definiram apresentar dicas baseadas nas experiências que eles haviam vivenciado coletivamente no contexto escolar. Os textos construídos notificaram situações vivenciadas especialmente nas duas semanas anteriores.

O fato de grande parte dos alunos escolherem situações do contexto escolar para a construção das seções revela um forte indício de que essas experiências, mesmo se desenvolvendo de forma única para cada indivíduo do grupo se configuraram de maneira significativa, marcante para o coletivo dos sujeitos. Essa evidência nos apresenta, a reflexão sobre a importância das experiências oportunizadas e vivenciadas pelas crianças no contexto escolar e a sua influência na capacidade imaginativa delas.

A atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia. Quanto mais rica a experiência da pessoa mais material está disponível para a imaginação dela. (VIGOTSKI, 2009, p. 22).

Em consonância com o autor, entende-se que a capacidade imaginativa se apresenta de maneira interligada às experiências do indivíduo e não se desenvolvem de forma isolada e espontânea. Cabe ao professor, responsável pelas experiências proporcionadas no contexto escolar, oportunizar aos alunos com base em seus limites e possibilidades, as experiências que considerarem possíveis e pertinentes ao desenvolvimento deles.

Durante o processo, um dos alunos do grupo responsável pela seção *Agenda Cultural* perguntou se poderiam colocar fotos da turma junto com o texto porque eles queriam contar sobre o passeio que haviam feito recentemente, à *Feira do livro* e à *Livraria Saraiva*, ambos no *Center Shopping*.

Mediante a pergunta do aluno e a observação de que a maioria dos grupos apresentava situações vividas na escola, a professora/pesquisadora expôs a turma toda que eles poderiam

ilustrar tanto com desenhos como com fotos ou figuras. Retomando o mesmo exemplo apresentado anteriormente, foi explicitado que no caso de precisarem ilustrar com figuras poderiam fazer uma pesquisa nas revistas na sala de aula sobre os alimentos. Ainda foi explicado que como vários grupos estavam apresentando dicas baseadas nas vivências coletivas na escola, que poderiam ser selecionadas fotos relacionadas com o texto que eles tinham construído.

Juntamente com os alunos as fotos referentes às situações vivenciadas e escolhidas pelos grupos foi realizada por meio de projeção com Datashow.

O grupo responsável pela seção *Dica de Leitura* elegeu o livro *A Primavera da Lagarta* de Ruth Rocha, que havia sido lido na roda e trabalhado no mesmo contexto da música *A Borboleta e a Lagarta* do grupo musical Palavra Cantada.

Imagem 3: Seção Dica de Leitura



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Na produção da seção *Dica de Saúde* os alunos elegeram o evento da *Caminhada com a família* para indicar como exemplo de atividades físicas sendo benéficas para a saúde das pessoas.

Imagem 4: Seção de Dica de saúde

A CAMINHADA COM A FAMÍLIA



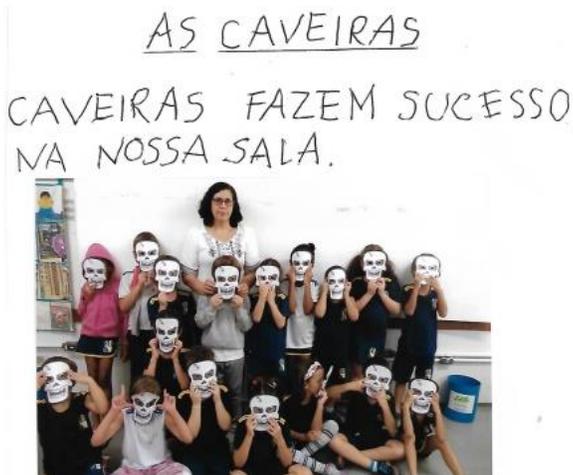
NO DIA 07 DE MAIO ACONTECEU NO PARQUE MUNICIPAL DA GÁVEA A CAMINHADA DOS FAMILIARES E TODA COMUNIDADE ESEBA. EXERCÍCIO FÍSICO É MUITO BOM. COM A FAMÍLIA JUNTO É MELHOR AINDA. TEMOS QUE FAZER MAIS VEZES ATIVIDADES FÍSICAS!

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Para a produção da seção *Agenda Cultural* os alunos optaram em divulgar dois lugares que eles visitaram por meio de um trabalho de campo realizado pela escola. Um foi à livraria Saraiva e o outro à *Feira do livro* que estava exposta na cidade naqueles dias, no mesmo lugar da livraria, no Center Shopping, que fica localizado muito próximo à escola.

O grupo que ficou responsável de socializar os fatos que ocorreram com a turma elegeu a situação em que eles dançaram a música das caveiras na sala de aula e ainda um encontro com uma profissional da escola no shopping. Foram as duas situações que os alunos do grupo consideraram mais importantes para serem divulgadas.

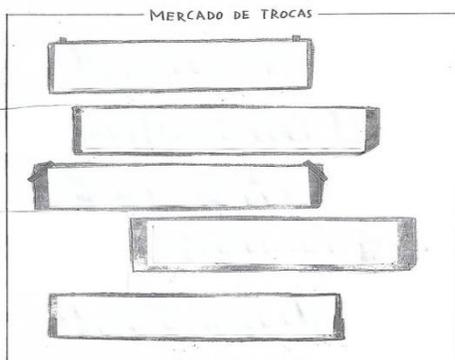
Imagem 5: Seção Aconteceu no 1º ano C



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Na produção dos Classificados os alunos pediram para olhar o livro da Eva Furnari. Então, a professora/pesquisadora propôs a adaptação da mesma estrutura do livro, reproduzindo a página do mercado de trocas com os espaços de texto e de figuras em branco, para que os alunos pudessem utilizar-se dela para criarem as próprias trocas, com o objetivo de contribuir com a intenção do grupo de produzir algo parecido com o que a Eva Furnari publicou.

Imagem 6: Adaptação do Mercado de Trocas da obra Você Troca? de Eva Furnari



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Imagem 7: Seção: Classificados do Jornal Mural dos Detetives



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

No momento de produção apenas os alunos do grupo dos Classificados receberam a cópia para elaborarem e registrarem as trocas. Após a finalização dos trabalhos a produção final dos Classificados foi reproduzida e distribuída para cada aluno da turma ter acesso e colorir as ilustrações produzidas pela equipe.

Imagem 8: Jornal mural da turma



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

O envolvimento dos sujeitos, tanto na construção das notícias como nas apresentações e ainda nas produções dos diversos materiais necessários para a construção do jornal mural, superou as expectativas da pesquisadora/professora. Talvez pela questão dos sentidos que estavam envolvidos nas ações e construídos pela subjetividade de cada sujeito no contexto coletivo.

Especialmente sobre o Jornal mural, Vigotski (2009, p. 92) ao refletir sobre o seu poder de significação para o aluno em seu envolvimento coletivo contribui com a discussão ao afirmar:

A atividade de escrever torna-se para elas uma ocupação necessária e com sentido. Os jornais-murais escolares têm o mesmo significado, se não maior, e permitem também reunir, num esforço coletivo, o trabalho de crianças com as mais diferentes capacidades. Eventos de apresentação ou semelhantes formas de trabalho estimulam também a criação infantil.

Foi nesta perspectiva que todo o processo se desenvolveu. Os alunos tiveram a oportunidade de relacionar conhecimentos novos com outros já adquiridos desenvolvendo um projeto coletivamente de socialização de experiências do grupo.

Imagem 9: *Jornal Mural dos Detetives* finalizado



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Após a montagem do *Jornal Mural dos Detetives* houve outro movimento apresentado naturalmente pela turma que não era esperado. Ao final da aula nos primeiros dias em que o jornal foi afixado no corredor, os alunos assim que percebiam alguém lendo o jornal mural se aproximavam e começavam a comentar, explicar ou

discutir com a pessoa sobre os materiais expostos, bem como sobre os assuntos que se encontravam neles. Como os pais dos alunos de 1º ano na escola buscam seus filhos na porta da sala, eles passam pelo corredor. Com isso muitos alunos levavam os pais e/ou outros responsáveis para apreciarem o jornal mural, explicando de que forma foi feito determinado processo, texto, apresentação ou do que se tratava determinada foto ou figura.

Imagem 10: Socialização dos conteúdos do jornal mural



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Esse movimento pode ser um indício de que os alunos apresentaram uma postura tanto de pertencimento como de responsabilidade pela produção, já que eles vivenciaram o processo de construção. Outro aspecto observado é que esse mesmo movimento ainda ofereceu, de certa forma, um feedback aos alunos de maneira que eles socializavam com os colegas as percepções dos leitores. Assim como elucidado no comentário feito na rodinha dois dias após a fixação do jornal mural no corredor.

A. A.: Eu queria contar uma novidade: o meu pai ontem leu todas as notícias do jornal mural quando ele veio me buscar e ele disse que todas ficaram boas, mas que eu e a G. somos muito criativos porque a história da carreta foi a que ele achou mais legal!

(Nota de campo: 30/05/2016).

A fala do aluno demonstra que ele considerou importante socializar a percepção do seu familiar em relação à produção coletiva.

Pode-se afirmar que o jornal-mural teve uma função de socializar as ações vivenciadas pelos alunos no contexto da escola com as

famílias e ainda de utilizar a escrita como um veículo de aproximação entre os dois contextos pertencentes ao cotidiano das crianças. Freinet era muito favorável à integração entre escola e meio ambiente, conforme relembra Martins (2009, p. 23):

Freinet sugere a existência de um ambiente escolar dinâmico integrado ao meio ambiente; de materiais com os quais a criança possa trabalhar e evoluir; de modelos nos diversos gêneros de atividades: na fala, na escrita, na música, no desenho, no comportamento, em geral; de atividade auxiliar por parte dos adultos, seja na escola, seja na família.

Em consonância com o autor, a escola se configura como solo muito fértil para o desenvolvimento de ações com os alunos que possam realmente ser significativas e que as crianças sintam prazer em vivenciá-las de diferentes formas. Nessa mesma perspectiva, considera-se que desde a infância, a utilização da escrita precisa ser vista e incorporada como importante para que os sujeitos se beneficiem dela em todos os contextos.

Nesse sentido, acredita-se que na ação pedagógica, defendida por Freinet o professor se constitui peça fundamental para a organização de um trabalho que a aprendizagem aconteça de forma realmente significativa, em que as crianças tomem a consciência verdadeira da real função da escrita.

A teoria freinetiana, em consonância com os pressupostos que ampararam a pesquisa de intervenção, marcam uma posição totalmente oposta aos modelos já pré-determinados em que as crianças se submetem às determinações dos adultos, que também se submetem às determinações das cartilhas, priorizando o ensino técnico da língua e apagando o sentido da comunicação, a verdadeira dinâmica e o movimento natural da língua em uso.

[...] Assim, a ligação natural entre a linguagem falada e a linguagem escrita pode ser assegurada por um método natural de aprendizagem da língua escrita, baseado na expressão livre, na imprensa, na escola e na correspondência interescolar.

Tal método é um dos múltiplos modos de ação educativa, permanentemente ligada a toda vida da aula: uma das facetas do estímulo ao diálogo entre a criança e o objeto, objeto esse que pode constituir por si próprio um estímulo ou sinal. (FREINET, 1977, p. 41).

A necessidade de uso da escrita pela criança deve ser desenvolvida, estimulada e organizada pelo adulto de forma que ela sinta essa necessidade de forma semelhante à necessidade de se comunicar através do gesto, do desenho, da fala. Esse papel cabe ao adulto responsável pelo processo de alfabetização. Só assim, ele conseguirá ajudá-la na apropriação da escrita de forma contextualizada e com sentido.

Conclusão

A partir de diálogos específicos, ou ainda singulares, estabelecidos com Freinet, Volochínov e Vigotsky assumiu-se como premissa, neste trabalho pedagógico com as crianças, que a verdadeira constituição da língua acontece na vivência das interações verbais. Por meio do diálogo entre a teoria e a prática, foi possível compreender que os enunciados, ditos e escritos, somente se realizam em detrimento da existência de um *contexto extratextual*. De acordo com Volochínov (2017, p. 218),

A realidade efetiva da linguagem não é o sistema abstrato de formas linguísticas nem o enunciado monológico isolado, tampouco o ato psicofisiológico de sua realização, mas o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados. Desse modo, a interação discursiva é a realidade fundamental da língua. (Grifo do autor).

Apesar de a língua se materializar por meio das interações verbais, por meio dos diálogos, eles se constituem “num sentido mais amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja”. (VOLOCHÍNOV, 2014, p.127).

Foi nesse sentido que a comunicação verbal concebida no presente estudo se definiu numa perspectiva em que ela se materializa no sujeito não apenas com a verbalização realizada mediante a presença material de outra pessoa. Ela ocorre especialmente no interior de cada sujeito nos diálogos permanentes com suas ideias, emoções, experiências já vivenciadas com outras pessoas e em outros contextos.

Pensar a comunicação verbal dessa forma é concebê-la de forma bem mais ampliada e ao mesmo tempo volátil, em movimento, em transformação constante e infinita. Esses pressupostos de uma linguagem viva que se constitui a base para uma alfabetização discursiva estão presentes nas teorias de Vigotsky, Volochínov e também na pedagogia de Freinet.

Referências

BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

VOLOCHÍNOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo. 1. ed. São Paulo: editora 34, 2017.

MARTINS, Maria Silva Cintra. *Oralidade, escrita e papéis sociais na infância*. São Paulo: Mercado das letras, 2009.

SCHENEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e Org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

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

_____. *Método Natural III: a aprendizagem da escrita*. Tradução: Teresa Marreiras. Lisboa, Portugal: Editorial Estampa, 1978.

_____. *Ensaio de Psicologia Sensível I. Aquisição de técnicas construtivas de vida*. Lisboa: editorial presença, 1976.

_____. *As técnicas Freinet da escola moderna*. Lisboa: Estampa, 1973.

_____. *O jornal escolar*. Lisboa: Estampa, 1974.

VIGOTSKY, L. S. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico – Livro para professores/Lev S. Vigotski: apresentação e comentários Ana Luíza Smolka; Trad. Zola Prestes – São Paulo: Ática, 2009.*

ENSINANDO A LER E A ESCREVER NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO PELA PORTA DOS GÊNEROS DISCURSIVOS

*Edith Maria Batista Ferreira
Joelma Reis Correia*

Resumo

Os gêneros textuais são formas de manifestação da linguagem, isto porque sempre falamos, lemos e escrevemos por meio de gêneros. Nesse sentido, temos nos questionado: como os gêneros textuais podem ser metodologicamente tratados pelos professores? Fundamentadas nos estudos de Bakhtin (1995, 2011, 2016), Vygotsky (1995, 2005), Freinet (1975), Jolibert (1994, 2006), entre outros, objetivamos, neste artigo, discutir algumas contribuições metodológicas para o trabalho com os gêneros discursivos em sala de aula com crianças em processo de alfabetização, a partir das pistas encontradas na literatura especializada. Desse modo, o trabalho de natureza bibliográfica, encontra-se organizado em duas seções, sendo que na primeira problematizamos a definição de gêneros textuais ou gêneros do discurso, considerando o uso que se tem feito deles na escola, utilizando para isso duas atividades desenvolvidas com alunos do 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Pública Municipal de São Luís; e na segunda apresentamos algumas contribuições metodológicas para que tais gêneros sejam trabalhados como enunciados.

Palavras-chave: Gêneros textuais. Ensino da linguagem escrita. Alfabetização.

Introdução

A formação de crianças leitoras e produtoras de textos, em pleno século XXI, ainda tem sido o grande desafio da escola. Esse dado se confirma a cada momento em que temos a possibilidade de ouvir a voz daqueles que estão diretamente envolvidos no ensino inicial da língua materna. Neste contexto, bem como em outros momentos de

aproximação em direção aos professores alfabetizadores, percebemos a sua ansiedade direcionada para que os alunos terminem o ano letivo lendo e escrevendo e, nesse processo, é recorrente a declaração de que fazem uso de gêneros textuais para esse fim. No entanto, quando temos a oportunidade de ouvi-los ou vê-los trabalhar em sala de aula, observamos que, geralmente, a sua atenção se volta para os microaspectos da língua, uma vez que, após a apresentação do texto, é solicitado imediatamente aos alunos a marcação de letras, sílabas e palavras.

Nesse caso, a função comunicativa do gênero textual deixa de existir, e, não existindo, não pode nem mesmo ser considerado como tal, uma vez que lhe foi retirado aquilo que melhor o caracteriza, os seus aspectos sociocomunicativos e funcionais.

Diante dessa realidade vivenciada no contexto escolar, buscamos neste artigo, discutir algumas contribuições metodológicas para o trabalho com os gêneros discursivos em sala de aula com crianças em processo de alfabetização. Para tanto, empreendemos um estudo bibliográfico das produções de Bakhtin (1995, 2011, 2016), Vygotsky (1995), Freinet (1975), Jolibert (1994, 2006), entre outros, buscando compreender o que são gêneros do discurso e encontrar pistas para tratá-los metodologicamente. Os resultados dessa investigação estão organizados em dois momentos: inicialmente, problematizamos a definição de gêneros textuais ou gêneros do discurso, a partir do uso que se tem feito neste espaço, à luz dos estudos bakhtinianos, utilizando duas atividades desenvolvidas com alunos do 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Pública Municipal de São Luís, as quais tivemos acesso por meio de processos formativos com professores alfabetizadores; e, posteriormente, apresentamos algumas contribuições metodológicas para que tais gêneros sejam trabalhados como enunciados.

O ensino da linguagem escrita a partir dos gêneros do discurso

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar de um diálogo: interrogar, escutar, responder, concordar, etc. Neste diálogo o homem participa todo e com toda a sua vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, com todo o corpo, com as suas ações. Ele se põe todo na palavra, e esta palavra entra no tecido dialógico da existência humana, no simpósio universal (BAKHTIN, 2016, p.348).

Essa afirmação de Bakhtin (2016) tem nos acompanhado em nossos diálogos com os professores alfabetizadores, uma vez que sempre a apresentamos para provocá-los acerca da função da linguagem (oral e escrita) e, a partir de então, inicia-se uma longa discussão acerca dessa relação dialógica que estabelecem com aqueles que estão na condição de seus interlocutores, especialmente os mais próximos, e, assim, muitas experiências são citadas pelos professores acerca de como a linguagem oral se manifesta para além dos lábios.

Após esse momento, solicitamo-lhes que lançassem o olhar para a escola, local onde indiscutivelmente a linguagem oral e, especialmente, a escrita, é objeto, por excelência, de expressão de professores e alunos, ou seja, os questionamos se a forma como eles têm aproximado os alunos da linguagem escrita, por meio dos gêneros textuais que afirmam trabalhar, tem ocorrido pelo mesmo viés apontado por Bakhtin (2016), numa perspectiva dialógica. Das muitas respostas, uma das mais recorrentes é que em suas aulas as crianças têm a oportunidade de questionar, perguntar, responder, concordar etc., no entanto, não fazem referência ao gênero textual como uma forma de manifestação da linguagem que, assim como a linguagem oral, precisa oportunizar ao aluno situações específicas de diálogo.

Essa realidade se justifica quando passamos a compreender a forma como os professores têm metodologicamente trabalhado com os gêneros em sala de aula, ou seja, com ênfase na sua forma (definição, característica, estrutura) ou nos microaspectos da língua (letra, sílaba, palavra), o que demonstra que em pleno século XXI o ensino da linguagem escrita ainda tem se baseado:

[...] em uma aprendizagem artificial que exige enorme atenção e esforço por parte do mestre e do aluno, devido ao qual se converte em algo independente, em algo que se basta a si mesmo; a linguagem escrita viva passa a um plano posterior. O ensino da escrita não se baseia em um desenvolvimento natural das necessidades da criança, nem em sua própria iniciativa: lhe chega de fora, das mãos do mestre e recorda a aprendizagem de um hábito técnico [...] (VYGOTSKI, 2005, p.183, tradução nossa).

Além disso, com fundamentação em Bakhtin (2016), temos percebido que os gêneros são selecionados sem que sejam

consideradas as práticas sociais de linguagem, bem como a diversidade dessas formas, portanto, sem considerar que em cada campo da atividade humana, como por exemplo, na escola, na igreja, nas relações de amizade etc., a linguagem é determinada pela finalidade de cada campo, ou seja, “só se age na interação, só se diz no agir e o agir motiva certos tipos de enunciados [...]” (FIORIN, 2008, p.61).

Como afirma Bakhtin (2016) é a linguagem (oral ou escrita), materializada por meio dos gêneros, que dá forma e organização a essas atividades que vão se diferenciando de acordo com a situação social em que estamos envolvidos. Assim, não faz sentido, por exemplo, o professor levar uma receita para trabalhar com as crianças se não houver uma situação específica que desencadeie a sua utilização em sala de aula, pois “não pode haver interlocutor abstrato; não teríamos linguagem comum com tal interlocutor, nem no sentido próprio nem no figurado” (BAKHTIN, 1995, p.112).

Nessa perspectiva, trabalhar com gêneros textuais em sala de aula ou gêneros do discurso, expressão adotada por Bakhtin (2011), é compreender que sempre falamos, lemos e escrevemos por meio de gêneros, ou seja:

A língua materna - sua composição vocabular e a sua estrutura gramatical – **não chega a nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas** que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. **Nós assimilamos as formas da língua somente nas formas das enunciações e justamente com essas formas.** [...] **Aprender a falar significa aprender a construir enunciados** (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas) (BAKHTIN, 2011, p.283, grifos nossos).

Bakhtin (2011), ao afirmar que a língua materna chega até nós por meio de enunciados concretos e que, por isso, aprender a linguagem oral é aprender a construir tais enunciados, nos permite compreender que não se aprende a língua recortando-a ou moldando-a, de modo a dar ênfase a determinado conceito ou regra gramatical ou a aspectos mínimos da língua, ao contrário, embora este teórico não utilize o termo “texto”,

[...] a sua reflexão sobre enunciado [...] parece servir como caracterização desse conceito, uma vez que para o autor o enunciado é linguagem em uso, não devendo ser confundido com nenhuma espécie de recorte em que se dê primazia ao material verbal (FARACO; CASTRO, 1999, p.7).

Sendo assim, a linguagem em uso ocorre por meio dos enunciados ou textos (gênero do discurso), que se materializam na interação discursiva de dois ou mais indivíduos, definida por Bakhtin (1995) como enunciação. Neste sentido, é a situação comunicativa real que determina a enunciação, para tanto, precisa haver um espaço-tempo (contexto social) bem definido, bem como duas ou mais pessoas (locutor e ouvinte) que estejam intensamente envolvidas no uso da palavra, ou seja, que estejam cientes do assunto a ser tratado, que compreendam um ao outro, embora algumas vezes não tenham a mesma posição etc. Como aborda Bakhtin (1995, p.113):

Essa orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande. Na realidade toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. [...] A palavra é uma espécie de ponte entre mim e os outros. Ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é território comum do locutor e o do interlocutor.

Nessa perspectiva, o autor apenas confirma que, durante qualquer atividade discursiva, nem lembramos se existe gramática, se o que estamos falando é adjetivo, substantivo, advérbio ou se se trata de som x ou z. Isso acontece quando organizamos uma situação fictícia de uso da linguagem, cujo objetivo é apenas a conferência de conteúdos. Para tanto, nem precisaríamos anunciar que o único espaço onde ainda presenciamos essa situação é a escola, ou seja, somente dentro de uma esfera didático-pedagógica, o enunciado se transforma em “objeto de ensino”, anulando-se a relação dialógica entre professor/aluno e aluno/aluno.

É nessa perspectiva que Marcuschi (2010) chama atenção para a diferença entre “tipo textual” e “gênero textual” que, segundo este autor, nem sempre são compreendidos e analisados de modo claro.

Neste sentido, neste artigo a pertinência de se distinguir essas expressões é necessária por observarmos que, geralmente, o termo “tipo de texto” é muito recorrente nos livros didáticos, nas atividades realizadas em sala de aula e no próprio discurso de professores e alunos.

Com Bakhtin (2011) já compreendemos que é somente pelos enunciados concretos que a vida entra na língua, o que quer dizer que, embora não percebamos, todas as vezes que assumimos o ato de falar ou de escrever o fazemos por meio de gêneros, portanto:

Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em forma de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia no processo da fala. Se os gêneros do discurso não existissem, e não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível (BAKHTIN, 2011, p. 283).

Como afirmamos anteriormente, nesse processo, o que vai ser diferente é apenas a atividade sociodiscursiva, ou seja, a situação que desencadeia o diálogo, bem como as relações de reciprocidade entre os participantes da comunicação. Por isso, Bakhtin (2011, p.262, grifos do autor) afirma que os gêneros do discurso são “[...] tipos *relativamente estáveis* de enunciados [...]”, uma vez que são em uma infinidade tão grande, devido as inesgotáveis possibilidades de uso da linguagem nos mais diversos campos da atividade humana, que não é possível determinar uma estrutura estática ou uma lista fechada com todos os tipos de gêneros, ou seja, “eles são eventos linguísticos, mas não se definem pelas características linguísticas: caracterizam-se [...] enquanto atividades sociodiscursivas” (MARCUSHI, 2010, p.31), portanto são sociais e históricos.

É nesse sentido, que começamos a compreender a diferença entre “tipo de texto” e “gênero textual”. Enquanto este último, devido a sua natureza sócio-histórica, está centrado em aspectos sociodiscursivos, por determinar a relação comunicativa estabelecida entre falante e ouvinte, o primeiro concentra-se nos aspectos

linguísticos e formais, cuja preocupação é com os critérios internos da linguagem, o que significa que designam:

[...] uma espécie de sequências teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral, os *tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção* (MARCUSHI, 2010, p.23, grifos do autor).

Observamos então que os “tipos de textos” estão relacionados aos traços característicos que mais predominam e, de certa forma, marcam um texto. Quando o professor enfatiza tais traços, o aspecto discursivo da língua fica de lado, porque o mais importante é que o aluno aprenda, por exemplo, que a característica predominante dos textos narrativos é sequência temporal ou, no caso dos textos descritivos, a sequência de localização. Ou então, que identifique a sua estrutura formal, conforme demonstra Figura 1 fixada nos cadernos das crianças do 3º ano do ensino fundamental em uma instituição de escola pública municipal de São Luís:

Figura 1: Atividade sobre escrita de convite

◆ o local, a data e a hora da festa.

◆ Leia a seguir o convite de uma aluna do 2º ano.

CONVITE

Cara Vovó Estela e Vovô Francisco,

Eu e meus colegas do 2º ano convidamos vocês para assistir a uma peça teatral da nossa turma.

Local: Escola Estadual Professora Elza Cardoso Rangel

Data: 20/07/2010

Horário: 15 horas

Compareçam!

Sofia

◆ Agora é sua vez. Faça de conta que você e seus colegas resolveram apresentar uma peça de teatro para familiares ou responsáveis.

Data: / /

Faça um convite comunicando-lhes o evento. Para fazer o convite pense:

- Quem está sendo convidado?
- Qual é o motivo do convite?
- Quem está sendo convidado?
- Qual o local da apresentação?
- Qual é a data? E o horário?

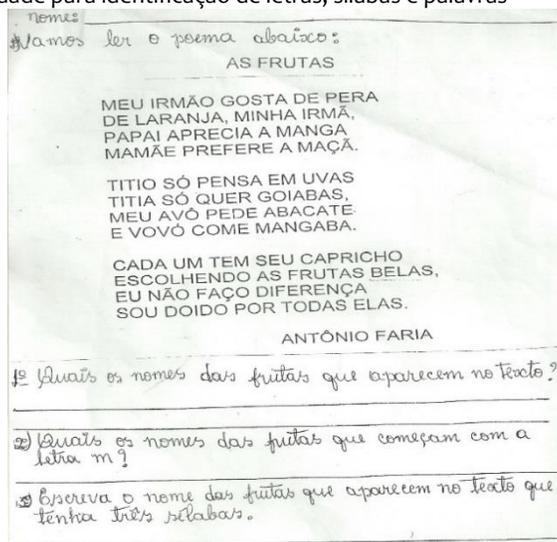
Fonte: Em vivência de formação continuada com professores(as)

Vale ressaltar que esta imagem retrata a segunda parte da atividade desenvolvida pelos alunos. A primeira continha o seguinte registro: os tipos de convite (formais e informais), três imagens de convites e, por fim, o que não pode faltar nesse gênero textual (o nome do destinatário – pessoa para quem será enviado; a mensagem; o remetente – nome de quem envia e o local, a data e a hora da festa). Além disso, este foi o primeiro e último momento em que as crianças tiveram a possibilidade de “treinar” sobre a escrita de um convite.

Essa situação de sala de aula exemplifica o que vimos discutindo desde o início deste texto, ou seja, a destituição da linguagem como interação verbal, visto que, por nenhum momento, percebemos que os alunos são incentivados a viver intensamente a produção escrita, ao contrário, a proposta é pensar uma situação fictícia para, a partir então, “fazer de conta” que escreve para alguém. Neste sentido, nos questionamos, para que o aluno vai escrever se não existe o outro que ocupe “[...] simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepare-se para usá-lo, etc.” (BAKHTIN, 2011, p. 271). Como continua Bakhtin (2011, p.272), essa compreensão ativamente responsiva, exige do aluno que “[...] ele não espere uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas duble o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc.”.

A próxima imagem apresentada, cuja atividade foi realizada por alunos do 2º ano, também retrata o que estamos discutindo:

Figura 2: Atividade para identificação de letras, sílabas e palavras



Fonte: Em vivência de formação continuada com professores(as)

A tarefa apresentada tem como único propósito a conferência de conteúdos: identificação de letras, sílabas e de aspectos que anulam a linguagem escrita viva. O próprio texto apresentado não tem o poder de envolver a criança na ação discursiva, pois não lhe oferece a oportunidade de vivenciar a linguagem em seu uso autêntico, ao contrário,

[...] sofre processo de ‘estereotipação’, no qual se anula a presença do sujeito-aluno [...], e de fetichização/estabilização, em que o produto do conhecimento científico é tomado como modelo de práticas a serem ‘repetidas’, desconsiderando o movimento e a historicidade inerente à produção do conhecimento científico e de seus produtos/conceitos [...]. (GRECCO; MENDONÇA, 2014, p.165, grifos dos autores)

Com essas atividades realizadas em pleno século XXI, percebemos que os traços linguísticos, bem como as unidades mínimas da língua, ainda são considerados como os aspectos mais importantes no contato do aluno com o texto, demonstrando o quanto é urgente que a linguagem escrita, por meio dos gêneros do discurso, se faça presente em sala de aula, uma vez que eles nos permitem dominar não uma forma linguística, mas:

[...] uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações particulares sociais. Não podemos defini-los mediante certas propriedades que lhe devam ser necessárias e suficientes. Assim um gênero pode não ter determinada propriedade e ainda continuar sendo aquele gênero. Por exemplo, uma carta pessoal ainda é uma carta, mesmo que a autora tenha esquecido de assinar o nome no final e só tenha dito no início: 'Querida mamãe'. Uma publicidade pode ter o formato de um poema ou de uma lista de produtos de oferta; o que conta é que divulgue os produtos e estimule a compra por parte dos clientes ou usuários daquele produto. (MARCUSHI, 2010, p.31, grifo do autor).

Assim, formar alunos leitores e produtores de textos no Ciclo de Alfabetização requer do professor alfabetizador fazer uso de gêneros discursivos nesse processo, de modo que, desde o início, eles possam, de fato, interagir com a linguagem escrita viva nas suas mais diversas possibilidades.

O contato com os gêneros do discurso: contribuições metodológicas

Toda compreensão da **fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva** (embora o grau de ativismo seja bastante diverso); **toda compreensão é prenehe de resposta**, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. A compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena [...]. (BAKHTIN, 2011, p.271, grifos nossos).

Conforme discutimos na introdução deste texto, ensinar as crianças a ler e a escrever no início da escolaridade é ainda o grande desafio da escola em pleno século XXI e diante dos muitos programas/ações existentes, pelo menos no Estado do Maranhão¹, percebemos o quanto essa Instituição encontra-se perdida nesse processo, uma vez que a cada momento surgem mais e mais ações com concepções teóricas totalmente diversas, ocupando o mesmo espaço em municípios maranhenses.

¹ Em Jesus e Ramos (2016) verificamos, a partir de pesquisa realizada junto a 178 (cento e setenta e oito) Coordenadores Locais (CLs) do PNAIC, que o Estado do Maranhão possui 60 (sessenta) ações/programas de alfabetização em andamento, muitos dos quais são desenvolvidos ao mesmo tempo e coordenados por entidades diferentes.

Nesse sentido, embora acreditemos no desejo de os professores alfabetizadores de alfabetizar seus alunos, temos percebido, a partir do contato com estes profissionais em processos formativos, que nem sempre esse processo considera o enunciado vivo e de natureza ativamente responsiva, conforme afirma Bakhtin (2011) na epígrafe que abriu este diálogo. E se não existe “enunciado vivo”, não teremos alunos que assumam uma atitude responsiva diante do que lhes é apresentado, ou seja, não podem opinar, perguntar, concordar ou discordar, enfim, dizer a sua palavra por meio da leitura e da escrita.

Temos percebido que duas justificativas se destacam na fala dos professores alfabetizadores para a anulação dessa atitude responsiva no uso dos gêneros discursivos: a primeira se refere à descrença de que se possa trabalhar com textos com crianças que ainda não se apropriaram da base alfabética, e a segunda está relacionada ao uso que se tem feito do texto quando ele tem espaço em sala de aula: identificação de letras, sílabas, palavras, cópia e produção escrita sem considerar um interlocutor real.

Observamos então, como a escola parece descrente ou desconhece que, também nesse lugar, assim como fora dele, alunos e professores podem operar, desde o primeiro dia de aula, com os gêneros discursivos, pois como afirma Bakhtin (2011, p.282) “[...] todo trabalho [...] opera inevitavelmente com enunciados concretos (orais e escritos) relacionados a diferentes campos da atividade humana e da comunicação [...]”. Para tanto, torna-se necessário pensar em situações de ensino e aprendizagem em que os alunos sejam apresentados aos textos e, conseqüentemente, possam lê-los e produzi-los mesmo que ainda não saibam fazê-lo com tanta propriedade.

Sendo assim, apontamos dois momentos que precisam ser considerados no uso dos gêneros discursivos em sala de aula: a *exposição* e a *produção*. A *exposição* é o momento em que o professor apresenta aos alunos modelos reais de textos, oportunizando o contato destes com a maior variedade de gêneros discursivos possíveis, motivado por uma situação problematizadora que possibilite, posteriormente, a criança a produzi-lo, vislumbrando um interlocutor verdadeiro. Nesse momento, cabe ao docente fazer com que ela reflita sobre:

[...] as diferenças genéricas existentes entre os mais variados tipos de textos. Cabe a ele mostrar o papel desses gêneros no processo social de interação verbal, como forma de garantir a competência e a adequação discursiva do aluno para as mais variadas situações de interação socioverbal a que ele poderá ser exposto fora dos limites escolares. Isto é, no fundo, o que devemos fazer como professores de língua materna é, mais do que tudo, seguindo os princípios teóricos de BAKHTIN, levar para dentro da sala de aula – até onde o limite natural da escola permite – a realidade dinâmica das relações lingüísticas que estão acontecendo fora dela. (FARACO; CASTRO, 1999, p.8, grifo dos autores).

Como vemos, o contato dos alunos com o gênero não se inicia com a explicação do professor acerca da sua definição, característica e estrutura, mas da sua exposição para que aqueles, a partir de uma leitura silenciosa, possam descobrir de qual gênero se trata. Por meio deste momento, os alunos são oportunizados, como afirmam Faraco e Castro (1999), a refletirem sobre as diferenças genéricas existentes entre os mais variados tipos de textos e, a partir de então, vão descobrindo que eles trazem consigo as suas características, o seu modo de construir. No entanto, poderia ser questionado: como ler silenciosamente se os alunos ainda não se apropriaram da base alfabética? Jolibert e colaboradores (1994, p.44) nos dão essa resposta quando afirmam que “eles fazem isso a partir de indícios que vão desde as ilustrações até o formato e a cor, passando, entre outros, pelas palavras e que, de todo modo, estão muito ligados ao contexto nos quais tais escritos são encontrados”.

Jolibert e colaboradores (1994) nos levam a compreender que é impossível que se exija do aluno em processo de apropriação da linguagem escrita, a leitura linear, da primeira à última palavra. No entanto, não podemos desconsiderar que ao ter acesso ao texto, ele tem possibilidades de questioná-lo “[...] a partir de indícios diversos, de acordo com o que está procurando num texto [...]” (JOLIBERT e colaboradores, 1994, p.149).

Após oportunizar o contato dos alunos com um número variado de textos, por meio da *exposição*, o segundo momento é a *produção escrita*. Como afirmam Faraco e Castro (1999, p.8) “[...] não basta apenas ler tipos diferentes de textos para aprender a produzi-los; é preciso também estimular a sua produção, afinal a linguagem, num sentido amplo, aprende-se mesmo é na interação verbal”.

Vale ressaltar, entretanto, que com crianças em processo de alfabetização essa produção precisa ser trabalhada em dois momentos distintos: a *produção coletiva* e a *produção individual*. A *produção coletiva* dá oportunidade ao aluno de produzir o texto conjuntamente com o professor, o qual vai sendo elaborado a partir das ideias ou informações do primeiro. De acordo com Jolibert, Jacob e colaboradores (2006, p.193, grifos das autoras) nesse momento conseguimos perceber que a criança “*é capaz de produzir textos muitos mais amplos e mais complexos, sempre que alguém os escreva para ela, isto é, sempre que ela possa ditar o seu texto a um secretário a sua disposição*”.

Esse tipo de produção tem por objetivo principal fazer com que os alunos sejam apresentados à linguagem escrita num processo de produção imediata, levando-os a ficarem em situação problemática com o objeto. De acordo com Souza (2010), isso ocorre porque à medida que o texto vai sendo construído, o professor vai chamando a atenção dos alunos para a organização do plano textual, o esclarecimento de algumas ideias, a importância e articulação dos argumentos, os conhecimentos linguísticos relacionados à forma (ortografia, concordância, pontuação, uso de letra maiúscula, etc), entre outros.

O acesso a modelos de textos e a *produção coletiva* dá possibilidades aos alunos de vivenciarem outro momento, a *produção individual*², momento em que eles têm a oportunidade de registrarem por escrito o que pensam e desejam, o que somente é possível quando experimentam a escrita no seu real contexto de utilização, quando compreendem o quê, por quê e para quem estão escrevendo. O seu esforço maior se refere ao como escrever, considerado normal para quem está iniciando esse processo e é “[...] nesse trabalho de explicação das ideias por escrito para o outro, que as crianças vão experienciando e apreendendo as normas da convenção [...]” (SMOLKA, 2012, p.151).

² Ao darmos destaque à construção individual não desconsideramos a necessidade de os(as) alunos(as) vivenciarem também situações de escrita em duplas e em grupos. Acreditamos que todas as oportunidades para que as crianças façam uso da escrita em situações reais de uso são fundamentais para a formação de leitores e produtores de textos.

Pensar o trabalho de produção escrita a partir dos gêneros do discurso se afasta do antigo e único propósito: para o professor corrigir. Na verdade, o que vai determinar essa correção é a função ou uso que se faz de tais gêneros. Apoiados em Freinet (1975), acreditamos que devem existir momentos em sala de aula em que os textos sejam revistos e problematizados coletivamente, a partir da seleção de um deles, que pode ser feita pelo professor, mas também, como sugere este autor, pelos próprios alunos, o que só se torna viável se, desde o início do processo, conversarmos com eles sobre o sentido dessa atividade. Freinet (1975, p.63) aponta ainda a necessidade da revisão individual do texto do(a) aluno(a), a qual ocorre quando

[...] tivermos a possibilidade de nos sentarmos a seu lado uma vez por outra, para ajudar nos seus textos, como a mãe o 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. (FREINET, 1975, p.63).

Considerando a função ou o uso que se faz dos textos, Smolka (2012) defende que eles podem ou não ser corrigidos, e assim sugere que alguns deles sejam selecionados e corrigidos para compor a coletânea da classe, outros corrigidos para serem fixados em murais; muitos textos podem ser arquivados nas pastas das crianças sem correção e serem utilizados pelo professor para diagnosticar um momento do processo de alfabetização do(a) aluno(a).

Ao levarmos em consideração todas as questões tratadas possibilitaremos aos alunos terem acesso aos gêneros do discurso e, melhor ainda, a ocuparem os espaços de leitores e produtores de texto, à medida que poderão assumir a sua palavra.

Conclusão

Tem sido recorrente no meio educacional a importância de se fazer uso dos gêneros textuais ou gêneros discursivos para se ensinar crianças no início da escolaridade a ler e escrever, no entanto, isso nem sempre é compreendido pelos que são responsáveis por essa tarefa, uma vez que os textos até têm entrado no espaço escolar, porém descaracterizados da sua função discursiva.

A função discursiva do gênero se descaracteriza à medida que a escola se prende em uma concepção de linguagem escrita que privilegia os microaspectos da língua, bem como os aspectos que destacam somente o formato do texto ou os seus traços linguísticos predominantes, deixando para último plano a sua função comunicativa. Neste sentido, verificamos que esta instituição tem dado ênfase aos “tipos de textos” e não aos gêneros discursivos.

Temos chegado à conclusão, a partir do contato mais próximo com professores alfabetizadores, que o tratamento didático que se faz dos gêneros no espaço escolar tem como justificativa o fato de os alunos não dominarem a base alfabética.

Ao apresentarmos a possibilidade dos gêneros discursivos serem apresentados aos alunos em Ciclo de Alfabetização por meio da *exposição*, da *produção coletiva e individual*, não nos esquecemos de que eles ainda estão se apropriando da linguagem escrita, no entanto, acreditamos que somente convivendo com textos desde o início da escolaridade aprenderão o modo de serem leitores e produtores de textos, porque terão a possibilidade de experimentarem de verdade o processo de leitura e de escrita.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud; Yara Frateschi Vieira. 5.ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

_____. *Os gêneros do discurso*. Notas da edição russa. São Paulo: Editora 34, 2016.

_____. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

FARACO, Carlos Alberto; CASTRO, Gilberto de. Por uma teoria lingüística que fundamente o ensino de língua materna (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom). *Educar em Revista*. nº15, 1999. Disponível em: http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_15/faraco_castro.pdf. Acesso em: 09 out.2010.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2008.

FREINET, Célestin. *As técnicas Freinet da Escola Moderna*. 2.ed. Trad. Silva Letra. São Paulo: Editorial Estampa, 1975.

GRECCO, Natália; MENDONÇA, Marina Célia. A aquisição da escrita e gêneros do discurso. In: DEL RÉ, Alessandra; PAULA, Luciana de; MENDONÇA, Marina Célia (Orgs.). *Explorando o discurso da criança*. São Paulo: Contexto, 2014.

JOLIBERT, Josette e colaboradores. *Formando crianças leitoras*. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

JOLIBERT, Josette; JACOB, Jeannette e colaboradores. *Além dos muros da escola: a escrita como ponte entre alunos e comunidade*. Trad. Ana Maria Neto Machado. Porto Alegre: Artmed, 2006.

JESUS, Dourivan Camara; RAMOS, Conceição de Maria Moura Nascimento Ramos. O Pacto nacional de alfabetização na idade certa no Maranhão: provocações e marcas de um percurso em andamento. In: CASTELLANOS, Samuel Luis Velazquez; CASTRO, Cesar Augusto (Org.). *Livros, leitura e leitor*. São Luís: Café & Lápis; EDUFMA, 2016.

MARCUSHI, Luis Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. São Paulo: Parábola, 2010.

SOUZA, Lusinete Vasconcelos de. Gêneros jornalísticos no letramento escolar inicial. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. São Paulo: Parábola, 2010.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. 13.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

VYGOTSKI, L. S. La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito. *Obras escogidas*. Madrid: Visor, 1995. v.3.

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 3ª Ed., 2005.

ÀS MARGENS DA LEITURA: UM ESTUDO SOBRE A LEITURA DE LIVRO ILUSTRADO COMO POTENCIALIZADOR DA COMPREENSÃO LEITORA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Janaína de Souza Silva

Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto

Resumo

O estudo ancorou-se em uma pesquisa realizada por integrantes do grupo ALLE/AULA com um grupo de Professores Coordenadores da rede de ensino municipal de Limeira/SP, que se reúnem mensalmente para refletir e (re)significar as práticas de leitura desenvolvidas pelos docentes da Educação Infantil. O estudo focalizou suas discussões nas práticas de três Professores Coordenadores no período de 6 meses. À luz da perspectiva da Psicologia Histórico-cultural de Vygotsky, o trabalho intensificou sua análise acerca do como o ensino da compreensão de textos literários ilustrados é incorporado à prática de leitura. Os encontros possibilitaram às professoras pensar a prática escolar a partir da teoria, qualificando o desenvolvimento do trabalho com a leitura. Os instrumentos utilizados foram: caderno de planejamento do professor; caderno de bordo do Professor Coordenador e/ou registros sobre as orientações realizadas às professoras e vídeos. Considerando o decreto nº 9.765, que instituiu a Política Nacional de Alfabetização (PNA)¹ e destaca a compreensão de textos como um de seus componentes fulcrais, as crianças da primeira infância e alunos dos anos iniciais do ensino fundamental são consideradas prioritárias no processo de ensino. Nessa direção, o trabalho realizado corroborou para a valorização da escola como um espaço formativo; a (re)significação das práticas e saberes dos professores; e para a constituição da identidade do Professor Coordenador Pedagógico como sujeito em situação de aprendizado no seu fazer de modo reflexivo.

¹ Sobre o assunto verificar o Caderno Política Nacional de Alfabetização. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf>. Acesso em: 21 out. 2019.

Palavras-chave: Psicologia Histórico-cultural. Compreensão leitora. Livro ilustrado.

Se foi... como aconteceu?

A pesquisa *Retratos de Leitura no Brasil*² (2016), cuja finalidade é avaliar o comportamento leitor do brasileiro, anunciou em sua 4ª edição que apenas 56% da população brasileira com mais de 5 anos de idade é considerada leitora³. Outro importante apontamento apresentado pelo estudo indica que apenas um terço da população brasileira alega ter recebido ou receber influência da mãe ou do(a) professor(a) na formação de seu gosto pela leitura.

Considerando a escola como a instância proeminente de apropriação do conhecimento pelo estudante dos conteúdos cientificamente produzidos pela humanidade, a constatação desses dados apresentados pela referida pesquisa impõe para a unidade escolar a premência de potencializar o trabalho com a leitura, de modo a contribuir na formação leitora dos estudantes.

No que tange as condições das capacidades (perceptuais, cognitivas, afetivas, sociais, discursivas, linguísticas e práxicas)⁴ de leitura, nas últimas décadas no Brasil, temos observado um fenômeno bastante peculiar, apesar do percentual da população brasileira reconhecida como funcionalmente alfabetizados⁵ ter passado de 61% em 2001 para 71% em 2018. De acordo com as pesquisas realizadas pelo INAF⁶ (2018), 3 em cada 10 brasileiros têm muita dificuldade para fazer

² Pesquisa realizada no ano de 2015 pelo Instituto Pró-livro e divulgada no ano de 2016. Disponível em: < http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2019.

³ De acordo com os critérios estabelecidos pelo estudo, foi considerado como leitor os indivíduos que leram ao menos um livro, inteiro ou em partes, nos três meses anteriores à pesquisa.

⁴ Cf. ROJO, Roxane. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. São Paulo: SEE: CENP, 2004.

⁵ Os dados são estabelecidos pela somatória de brasileiros que apresentam níveis elementares, intermediário e proficientes em leitura e conhecimentos matemáticos.

⁶ O Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) é desenvolvido desde 2001 pelo Instituto Paulo Negro e a ONG Nação Educativa para medir os níveis de alfabetismo da população brasileira de 15 a 64 anos. Os últimos resultados estão disponíveis em

uso da leitura e da escrita em contexto cotidiano. A título de exemplificar esta afirmativa, as pessoas categorizadas no grupo apresentam dificuldades para compreender informações simples em um cartaz ou folheto.

A paisagem desenhada a partir desses dados permite concluir que o ensino da compreensão leitora na escola tem sido insuficiente. Sobre a temática discutida, Brandão (2006, p.59) destaca que “embora o ensino da compreensão de textos escritos venha sendo um tanto negligenciado na escola, é inegável, que sem compreensão a leitura perde todo o sentido”.

A retomada desses dados aqui nos ajuda a compreender o lugar de destaque que a leitura e a compreensão leitora ocupam na vida do sujeito e somado a isso, a influência do trabalho com a leitura na Educação Básica, ou seja, desde a Educação Infantil. Para tanto, vale dizer que não é difícil constatar a presença da leitura nas instituições escolares ou percebermos preocupação dos docentes com o desenvolvimento do trabalho com esse objeto, seja a seleção do livro a ser lido, seja, até mesmo, como ou quais aspectos devem ser enfatizados durante a leitura, os cognitivos e/ou sociais⁷.

Contudo, decorre aí, tensões de natureza diversas, pois, se por um lado, compreende-se a necessidade de ter clareza do objeto a ser ensinado – neste caso, a leitura – e a incorporação de todas as suas especificidades cognitivas e sociais, por outro é necessário conceber a escola como espaço de formação *in loco*, de modo a valorizar não só o espaço formativo, mas os saberes dos educadores envolvidos no processo e a constituição da identidade do coordenador pedagógico como sujeito em situação de aprendizado do seu fazer de modo racional e reflexivo.

<<https://drive.google.com/file/d/1ez-6jrlrRRUm9JJ3MkwxEUffltjCTE16/view>>.

Acesso em 29 jun. 2019.

⁷ “A leitura é tanto uma atividade cognitiva quanto uma atividade social. Como atividade cognitiva, pressupõe que quando as pessoas leem estão executando uma série de operações mentais (como perceber, levantar hipóteses, localizar informações, inferir, relacionar, comparar, sintetizar, entre outras) e utilizam estratégias que as ajudam a ler com mais eficiência. Como atividade social, a leitura pressupõe a interação entre um escritor e um leitor, que estão distantes, mas que querem se comunicar” (BICALHO, 2014, p.167).

Assim, diante do exposto, o cotidiano escolar apresenta exigências impostas pelo fazer pedagógico, uma vez que “muitos jovens professores sentem que têm de enfrentar as exigências da sala de aula estando insuficientemente preparados” (CHARTIER, 1997, p.9). Historicamente, vimos surgir uma gama de produtos editoriais que buscam responder às demandas e exigências apontadas por pesquisas científicas, programas de ensino, bem como atender às solicitações relatadas pela geração de novos professores que buscam proposições para desenvolver o ensino eficaz de leitura em sala de aula (CHARTIER, 2010, p.1).

Outro aspecto importante que merece destaques diz respeito à Política Nacional de Alfabetização (PNA) promulgada em meados do mês de abril de 2019 pelo decreto nº 9.765, e, que juntamente ao Caderno da Política Nacional de Alfabetização, de acordo com os relatos do Ministro de Educação Abraham Weintraub e o secretário de Educação Carlos Nadalim, tem por objetivo detalhar os princípios e diretrizes para implementação da avaliação e monitoramento da política destacada.

Destarte, convém aclarar que este estudo não tem a intenção de tecer uma análise crítica aos objetivos, diretrizes e/ou opções metodológicas que norteiam o documento. Este texto preocupa-se em discutir um dos seis componentes, apresentados como fulcrais para alfabetização pela PNA: a compreensão de textos na educação básica a partir da perspectiva histórico-cultural.

Leitura e compreensão leitora são temáticas que pertencem a uma seara ampla no campo de pesquisas nacionais e internacionais que identificam o ensino da leitura e da compreensão leitora e se apresenta como necessário para educação escolar. Mas de que maneira é possível desenvolver esse trabalho na Educação Infantil? Quais conhecimentos da língua e conhecimentos profissionais são necessários para assegurar o ensino da leitura e da compreensão leitora na Educação Infantil?

A gênese do estudo, que aqui será apresentado, nasce do contexto descrito nos parágrafos preliminares. A busca por práticas significativas e a intenção de (re)qualificar a mediação das condições concretas do trabalho com a leitura desenvolvidas na educação infantil possibilitou (re)significar a prática pedagógica de docente e coordenadores pedagógicos.

Nestes termos, nas próximas seções discutiremos as ações desenvolvidas em percurso de formação continuada com professores coordenadores que atuam em escolas de Educação Infantil. Para isso, este artigo divide-se em três momentos: o primeiro se ocupará em apresentar a concepção de leitura e suas implicações para o trabalho pedagógico com a literatura na Educação Infantil; o segundo tratará de expor a experiência vivenciada com os sujeitos envolvidos; e o terceiro apresentará as considerações do trabalho desenvolvido.

É assim que a gente lê o livro? Concepção de leitura que deu origem ao estudo com o trabalho de compreensão leitora na Educação Infantil

Inauguramos esta seção com um relato feito por uma Coordenadora Pedagógica em um dos encontros organizados para discutir as práticas desenvolvidas na educação escolar para o ensino da compreensão leitora:

[**Coordenadora Helena**]⁸ Quando ouvi a aluna Mariana dizer pela primeira vez: “É assim que a gente lê então o livro?”, muita coisa ficou esclarecida para mim [...] a concepção de leitura que já ouvi diversas vezes nos encontros de formação ou até mesmo na faculdade é uma delas. [...] analisando a situação prática fica mais fácil de entender, não fica tão distante da realidade. (HELENA, transcrição do encontro, 4 mai. 2019).

Este excerto auxilia-nos a introduzir a concepção de leitura e compreensão leitora, que subjaz a experiência que será aqui apresentada. Nessa direção, concebemos a leitura como uma atividade cultural, dialógica, de produção de sentidos, que solicita intensa participação do leitor (KOCH; ELIAS; 2008, p.35). À medida que o leitor se envolve com o texto, ou seja, com a atividade de leitura, diversos movimentos são engendrados, dado que o acesso ao mundo da leitura e da escrita pode ser feito por duas rotas distintas: a fonológica e a do significado. Melhor dizendo, a prática escolar está pautada na utilização de estratégias, cuja gênese se apoia em crenças e concepções sobre o objeto a ser ensinado.

⁸ Todos os nomes aqui utilizados são fictícios para preservar a identidade das professoras e das crianças colaboradoras na pesquisa.

Para tanto, vale dizer que durante a atividade de leitura é comum observar, não menos que, duas práticas. A primeira delas, prioriza a necessidade de enfatizar os símbolos escritos. As atividades de leitura são organizadas evidenciando que os estudantes centralizem os esforços na compreensão das relações entre as partes gráficas e os sons produzidos. Já a segunda prática, está ligada à exploração do significado, ou seja, este modo de organizar o trabalho com a leitura prioriza as ideias e sua carga de significações. Em outras palavras, o trabalho com a leitura focaliza os processos de atribuição e produção de sentidos. É com esta prática que compactuamos, uma vez que o sentido produzido é o que nos possibilita a significação dos símbolos escritos.

No tocante ao exposto, não se trata de fazer na escola a escolha por um ou por outro. Tal como Geraldi (2011) admitimos que há duas entradas de acesso ao mundo da escrita, porém, ter duas “portas de acesso não quer dizer ficar nela: é preciso visitar ambos os cômodos desta adição entre A e B e nas duas definições dadas” (GERALDI, 2011, p.28). Assim, essa definição traz algumas implicações para as dinâmicas pedagógicas, ou seja, há a necessidade de inserir a prática de leitura nas práticas sociais, de modo a atribuir sentido a partir das relações estabelecidas entre o conteúdo do texto e seus conhecimentos (CAMILO; OMETTO, 2017).

Essa concepção de leitura não está submetida a uma versão escolarizada do processo, que se apresenta como refém de pretexto para ensino de quaisquer outras atividades. Na contramão dessa ideia, a concepção de leitura defendida aqui requer interação do leitor, mobilização intelectual e recorre a diferentes combinações de outras capacidades de leitura, conforme postuladas por Rojo (2004, p.2): perceptuais, práxicas, cognitivas, entre outras.

Partindo desse pressuposto, os sentidos produzidos pela leitura não estão previamente dados, e sim, são produzidos com base nos “[...] elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, [...] e requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo” (KOCH; ELIAS, 2008, p.11). Além disso, considerando as palavras das autoras sobre os sentidos produzidos pela leitura no ato de ler, o relato da coordenadora Helena sobre o comentário da estudante Mariana, apresentado no início desse tópico, passa a produzir um novo sentido,

uma vez que concebemos o ato de ler um processo no qual “a memória, a inferência, isto é, as chamadas funções superiores estão envolvidas para construir o sentido do texto” (KLEIMAN, 2016, p. 46).

Muitos docentes ainda se apoiam nessa visão reducionista da leitura, priorizando os aspectos linguísticos *em detrimento* dos processos de interação entre sujeito-texto-leitor. Sobre o assunto Geraldi (1996) salienta:

Como consequências, a leitura em lugar de se tornar espaço de confrontos e rupturas, torna-se meio de sobrepôr e subjugar as contra palavras do estudante, substituindo-as pelas palavras do texto lido. Palavras alheias, estrangeiras, de um saber que se apresenta como pronto, acabado. Não na relação dialógica de construção, mas na relação hierárquica de imposição. (GERALDI, 1996, p. 141).

De acordo com a assertiva, não se trata de prescindir aos propósitos do escritor, posto que uma concepção de linguagem que investe na especificidade dos acontecimentos discursivos, orienta-se para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico que priorize os fenômenos apresentados para o ensino e apropriação da leitura nas práticas sociais de linguagem. “Para ensinar linguagem não basta devolver ao aluno a palavra para que emergjam histórias contidas e não apenas contadas” (GERALDI, 1996, p.141).

Quanto as condições concretas para o ensino da leitura e a necessidade do ato de ler desenvolvidas nas unidades escolares, Silva (1988) destaca:

A importância e a necessidade do ato de ler, para professores e alunos, são irrefutáveis, porém é necessário analisar criticamente as condições existentes e as formas pelas quais esse ato é conduzido no contexto escolar. O discurso e o bom senso nos mostram que a leitura é importante no processo de escolarização das pessoas (para muita gente, “ir à escola” ainda é sinônimo de “aprender a ler e a escrever”); os recursos reais para a prática da leitura na escola podem, entretanto, contrapor-se àquele discurso, pois que revelam a condição de sua possibilidade. (SILVA, 1988, p.2).

A dimensão fulcral da leitura na esfera escolar é indiscutível. Haja vista pesquisas desenvolvidas nas últimas décadas que testemunham essa necessidade, contudo, as condições existentes e oferecidas para

o seu desenvolvimento na educação escolar demanda uma atenção especial, pois, se o que intencionamos é contribuir para o enriquecimento cultural, compreender melhor a realidade e possibilitar a emancipação de nossos estudantes, a prática de leitura organizada e pensada a partir de estudos e análises antecipadas podem corroborar para essas apropriações.

Assim, a leitura de livros álbum ou livros ilustrados⁹ na educação infantil torna-se um suporte potencializador para o processo de ensino da compreensão leitora, uma vez que essa modalidade literária oferece diversos indícios, que se apresentam por meio de imagens ou no próprio texto verbal, que contribuem para a produção de sentidos do estudante.

Uma pesquisa realizada por Corbini (2015) focalizou como objeto de estudo a leitura da literatura na infância com vista a analisar e propor um referencial teórico acerca da concepção da literatura e dos processos de interação na relação leitor/ouvinte e mediação professor/criança. Alicerçada na perspectiva do discurso e do desenvolvimento humano de Culler (1999), Bakhtin (2000) e Vygotsky (2009), a pesquisadora ao analisar a obra literária de Sylvia Orthof, “Chora Não...!”¹⁰, destaca que a leitura do livro ilustrado não se faz sem estabelecer relações entre texto e ilustração, uma vez que tal objeto dispõe de dispositivos da linguagem verbal e não verbal para a elaboração de significados.

Nesse ínterim, as considerações finais da pesquisa discorrem para a função do professor como profissional intelectual, que reconhece a necessidade de identificar as peculiaridades da utilização da linguagem do objeto livro, de modo a compreender, em sua essência, o que é a literatura destinada ao público infantil, suplantando os limites de significações presentes na aparência, de modo a ampliar sentidos e imagens. No tocante a compreensão leitora, Corbini (2015) assevera que o professor na condição de promotor da atividade de leitura, deve propor aos estudantes estratégias, que os possibilitem

⁹ Termo utilizado para designar os vários níveis de relação entre texto e imagem, ou melhor dizendo, entre o encontro da comunicação visual e verbal.. Cf. NIKOLAVEJA, Maria; SCOTT, Carole. Livro ilustrado: palavras e imagens. Trad. Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naif, 2011.

¹⁰ ORTHOF, Sylvia. Ilustração de Fernando Nunes. *Chora Não...!* Rio de Janeiro: Nova Fonteira, 1991.

compreender, apreender, assimilar e perceber as ideias, que se apresentam no texto e as utilizem em outras situações.

O que nos diz essa imagem? E o que você acha que pode estar escrito?
Considerações sobre a análise de atos de leitura vivenciado por crianças da Educação Infantil

Fazer a articulação pedagógica na unidade escolar é tarefa árdua, uma vez que a prática habitual do trabalho docente apresenta características específicas, o que demanda sensibilidade e capacidade para construir uma relação profissional e dialógica com os envolvidos.

Para avançarmos na reflexão, traremos a seguir alguns excertos extraídos de relatos produzidos nos encontros de formação:

[Coordenadora Helena] [...] relutei em fazer parte desta formação, justamente, por considerar o modelo do encontro muito esquematizado, pronto, com centenas de slides que tira minha atenção e eu não gosto muito. Na primeira formação, cheguei tremendo...de mansinho... queria me esconder atrás de alguém. Depois, comecei a observar que esse modelo de formação em território é diferente dos demais. Eu consigo me expor, trabalhar em parceria sem me estressar. [...] os conteúdos sobre leitura que estão sendo discutidos têm ajudado demais, como por exemplo, a questão da compreensão leitora e da qualidade literária. Antes eu pensava que qualidade literária estava ligada a quantidade de texto lido pelo professor. [...] Jamais escolheria um livro só de imagem, por exemplo, considerava chato e sem graça, mesmo para alunos da educação infantil. Sempre defendi que livro infantil bom é aquele que era rico em linguagem, com muita coisa escrita [...] (HELENA, transcrição do encontro, 4 mai. 2019, grifo nosso)

[Coordenadora Camila] [...] estou em uma escola que tem as duas modalidades (infantil e fundamental), observo o quanto esse trabalho de leitura, quando bem feito desde a Educação Infantil, contribui para a ampliação de conhecimento dos estudantes. [...] tenho alunos do 5º ano que tiveram dificuldades em reconhecer diferentes formas de tratar a informação na comparação e compreensão de textos nas avaliações externas. Vejam, é uma habilidade requerida lá no final, no quinto ano. Se o professor tem essa preocupação desde a educação infantil, o professor do ensino fundamental não passa por esse sufoco, pois tudo no final é responsabilidade do 5º ano [...]. (CAMILA, transcrição do encontro, 6 maio 2019, grifo nosso)

[Coordenadora Márcia] [...] estou tentando me adaptar com o trabalho da coordenação e com os conteúdos que estou aprendendo, principalmente, na Educação Infantil. Parece fácil para quem olha de fora, mas não é tão fácil assim. Tem gente que fala que Coordenador da Educação Infantil precisa só saber enfeitar, conduzir festas e ensaiar quadrilha. Hoje, eu vejo que não é bem assim. Pelo menos aqui comigo não funciona assim! [...] analisar essas aulas que os professores desenvolveram é muito difícil para quem não tem esse hábito, na verdade, para quem sabe quase nada de teoria. [...] Quando eu li as transcrições dos diálogos entre a professora e alunos durante a atividade de leitura eu até entendi que a aula apresentava uma dinâmica diferenciada. A professora apresentou entendimento sobre o conteúdo, questionou o tempo todo as crianças, fez uso de várias estratégias de compreensão leitora, mas ainda assim eu questioneei, pois me pareceu que somente 4 ou 5 alunos participaram da aula. E os demais? Como é que ficam? Como é que a gente faz com um grupo de 20? Isso me chamou muito atenção, pois eu lido com essas questões diariamente. (MÁRCIA, transcrição do encontro, 7 mai. 2019, grifo nosso).

Como observamos até aqui, estes recortes apresentam tensões de diversas naturezas, tais como, procedimentais (“relutei em fazer parte desta formação justamente por considerar o modelo do encontro muito esquematizado, pronto, com centenas de slides[...]”); políticas (“Tem gente que fala que Coordenador da Educação Infantil precisa só saber enfeitar, conduzir festas e ensaiar quadrilha[...]”, “[...]tenho alunos do 5º ano que tiveram dificuldades em reconhecer diferentes formas de tratar a informação na comparação e compreensão de textos nas avaliações externas”); conceituais (“analisar essas aulas que os professores desenvolveram é muito difícil para quem não tem esse hábito, na verdade, para quem sabe quase nada de teoria”, “Antes eu pensava que qualidade literária estava ligada a quantidade de texto lido pelo professor”). Embora tais tensões apresentadas sejam pertinentes ao processo educacional, o foco desse artigo integra somente os aspectos acerca de como o ensino da compreensão de textos literários é incorporado ao trabalho orientado para a leitura.

Destarte, selecionamos um pequeno recorte de um dos episódios de leitura desenvolvido com crianças com idade entre 4 e 5 anos e utilizado para tematizar o processo de mediação entre professora e

estudantes. Na ocasião, a professora apresentou por objetivo potencializar o ensino da compreensão leitora, explorando a leitura do livro “Onde Você Mora?”¹¹. Os diálogos estabelecidos a partir da análise do episódio apresentam implicações significativas de como o trabalho com a compreensão foi incorporado à prática educativa da sala de aula e como esta prática fomentou as discussões dos encontros formativos desenvolvidos.

FIGURA 1 – Capa do livro “Onde Você Mora?” de Silvana Tavano



Fonte: TAVANO, 2016, s/p.

FIGURA 2 - Episódio



Fonte: TAVANO, 2016, s/p.

Professora: E agora pessoal, o que diz essa imagem?

Carolina: Um gatinho com a mamãe e a menina.

Professora: Ah! Tem um gatinho nessa imagem também...olha que legal! Mas o que será que está escrito aqui? O que vocês acham?

Pedro: Que a mamãe da menina está esperando um irmãozinho.

Bia: Ou pode ser uma menina também, né?

¹¹ TAVANO, Silvana. Ilustração de Carla Caruso. *Onde Você Mora?* ÔZé Editora. São Paulo, 2016.

Professora: Sim, pode mesmo! Vejam só! A pessoa da imagem está grávida! Está esperando um bebezinho! Mas o que será que está escrito aqui?

((aponta para o enunciado))

Pedro: Mamãe grávida! Já falei isso!

Professora: Ok Pedro! Você falou! Mas todos concordam com você? O que acham da resposta de Pedro, pessoal?

((as crianças ficam em silêncio e a professora resolve retomar a leitura do título da história.))

Professora: Qual é o nome da história mesmo? Vamos ver ((volta para a capa do livro e faz a leitura)) “Onde você mora?” Vejam, esse é o título da nossa história. Qual a relação do título com a imagem que estamos observando? Será que está escrito “Mamãe grávida” mesmo? E agora?

Carolina: Não sei! Eu acho que não! Não começa com a letra “M” de mamãe. ((aponta para o enunciado))

Professora: O que você disse, Carolina? Repete para a professora.

((Carolina fica em silêncio.))

Professora: A Carolina deu uma justificativa para a resposta dela. Vejam só ela disse que não pode estar escrito “Mamãe grávida”, pois a palavra não começa com a letra “M”. Quem concorda com a Carolina?

Crianças: Eu... ((gritam em coro))

Professora: Ah, mas tem que pensar direitinho. E você Arthur, o que acha?

Arthur: Eu pensei que estão falando do gatinho dela, que mora na rua.

Professora: Tem um gatinho mesmo aqui ((aponta para a imagem)).

((na ocasião, as crianças começam a ficar dispersas quando a professora retoma a atenção delas))

Professora: Pessoal, turminha, vejam só! Eu vou ler para vocês então... prestem atenção: “Clara ainda está morando aí”.

Professora: Quem é Clara?

Carolina: É a menina! ((aponta para a imagem))

Professora: E aí todos concordam com a Carolina?

Pedro: Eu concordo com a Carolina!

Bia: Mas o que significa que Clara ainda está morando aí?

((as crianças continuam em silêncio e a professora continua a instigação))

Professora: Será que Clara não é nome do bebê que vai nascer? Por isso aqui está escrito que “Clara ainda está morando aí” ((apresenta a imagem para as crianças e o enunciado escrito)).

Professora: Olha, a menina apontando para a barriga da mamãe que ajuda a pensar nisso. Não acham?

Carolina: E qual é o nome da menina?

Professora: Da menina ainda não sabemos. Aqui no livro não fala. Mas Clara, é o nome do bebê que vai nascer. Por isso, aqui diz assim: “Clara *ainda* está morando aqui”, ou seja, Clara ainda está morando na barriga da mãe. Quando ela nascer, vai deixar de morar na barriga. Por isso, a palavra “*ainda*” na frase faz todo o sentido, pois é algo que não aconteceu, mas vai acontecer. Entenderam? Vocês se lembram de quando falei sobre a expressão “Você mora em meu coração”? O que significa isso? Que vocês moram aqui dentro do meu coração?” ((a professora coloca a mão no peito em direção ao coração))

Camila: Não, né! É só uma palavra! Não cabe todo mundo aí.

Professora: Isso mesmo, Camila! É uma expressão que eu utilizo muito com vocês.

Pedro: Nossa! Acho que é mesmo!

((as crianças começam a pensar sobre o assunto e a professora continua a leitura do livro)). (TRANSCRIÇÃO de aula, 3 abr. 2019).

Antes de adentrarmos na discussão acerca da problemática da interpretação/compreensão, destaca-se o olhar atento da professora para a situação de leitura realizada pelos estudantes fato que corroborou para que o processo de mediação obtivesse êxito. Os primeiros versos apresentados pelo recorte do episódio indicam que o estudante Pedro faz a leitura apoiando-se na imagem. Esta prática de leitura não é contemporânea. Desde a Idade Média, os vitrais das grandes igrejas seduziam a população analfabeta com suas coloridas paisagens narrativas por meio de imagens delineadas que narravam o calvário de Cristo. De acordo com Bajard (2014, p.60):

Esse parentesco histórico entre as duas matérias nos impede de ignorar os laços que a língua escrita possui com a imagem: as duas se endereçam ao olhar. Não podemos hoje, em um serviço de informação, separar a informação escrita da informação visual.

Diante do exposto, os questionamentos feitos pela professora possibilitaram aos estudantes atribuir sentidos ao texto, além de levantar e checar hipóteses, apoiando-se nos índices imagéticos ou próprios do contexto verbal e enunciativo. Considerando a palavra como polissêmica, o processo de compreensão da palavra pela criança se manifesta como rudimentar, sincrético, ou seja, “é o predomínio do pensamento figurado-direto, que torna um dos significados mais concretos da palavra o mais provável” (LÚRIA, 1979, p.81).

Nessa direção, o autor adverte que as dificuldades no processo de assimilação e abstração significa que “a criança assimila palavras que, para o adulto, já perderam o uso concreto e assumiram o caráter de significação de conceitos gerais” (LÚRIA, 1979, p.34). Ainda, destaca-se a necessidade de o professor cotejar os sentidos produzidos pelas crianças, problematizando a situação e considerando os níveis efetivos e iminente dos processos de desenvolvimento humano. Também, de acordo com Lúria (1979), a compreensão acerca do enunciado comunicativo, demanda que se opere com a seleção semântica envolvida dentre as muitas significações da palavra empregada ao texto.

Nesse sentido, o autor pontua dois fatores que permitem fazer a escolha do sentido adequado da palavra: entonação e contexto verbal. No que concerne a entonação, esta “atribui automaticamente maior significado a uma das alternativas e a expressão” (LURIA, 1979, p.80). Com respeito ao contexto verbal, este indica que “[o que] determina a escolha do sentido adequado da palavra é o contexto” (LURIA, 1979, p.80). Assim, a recuperação dos enunciados como retomada da situação, a formulação de questionamentos para que as crianças consigam rememorar suas falas e apresentar o percurso realizado são aliados para provocar uma tensão problematizadora entre os conceitos de pensamento figurado-direto, ou seja, aquele que torna um dos significados mais concreto ou mais provável da palavra, e o significado real. Conforme Raad (2016):

Para Vygotsky, o professor é o organizador do ambiente social, “que é o único fator educativo”. Ou seja, é o professor quem cria as possibilidades para que ocorra a orientação, de modo a transformar o desenvolvimento que se apresenta como iminente em desenvolvimento atual. (RAAD, 2016, p.101).

À guisa de não consideração...

Os encontros formativos desenvolvidos com os Professores Coordenadores possibilitaram refletir e (re)significar as condições de leitura desenvolvidas pelos docentes orientados por eles, de modo a refletir acerca de como o ensino da compreensão de textos literários ilustrados é incorporado ao trabalho de leitura.

Doravante, as discussões tecidas se enveredaram por sistematizar com o grupo de coordenadores os conceitos presentes nos fenômenos culturais do ato da leitura apresentados pela transcrição da atividade, bem como a compreensão do desenvolvimento humano a partir dos níveis efetivos e iminentes¹².

Considerando o postulado de Vygotsky (2012, p. 114) de que “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”, o estudo aqui apresentado contribuiu para apropriações significativas por parte das professoras e coordenadoras envolvidas, consoante ao apresentado no início do texto. Com base nas avaliações apresentadas pelo grupo, as colaboradoras puderam superar o movimento da descrição da aparência para análise fecunda da essência. Em outras palavras, puderam observar como as crianças avançam em seus entendimentos sobre a compreensão do significado da palavra, compreendendo que este processo não ocorre de modo natural, portanto, precisa da intervenção e conhecimento do outro.

Referências

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAJARD, É. *Caminhos da escrita: espaços de aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2014.

BICALHO, D.C. *Leitura*. Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – CEALE, Faculdade de Educação - UFMG, 2014.

BRANDÃO, A.C.P. O ensino da compreensão e a formação do leitor: explorando as estratégias de leitura. In: BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo (Org.). *Práticas de leitura no ensino fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica 2006.

¹² Cf. PRESTES, Zoia. A sociologia da infância e a teoria histórico-cultural: algumas considerações. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v.22, n. 49/1, p. 295-304, maio./ago. 2013. Disponível em: < <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/916> > Acesso em: 07 out. 2019.

CAMILO, T.M. OMETTO, C. B. N. O trabalho com leitura em um sexto ano do ensino fundamental: limites e possibilidades. *Revista Leitura Teoria e Prática*. Campinas, v. 35, n. 70, p.101-116, 2017.

CHARTIER, A. M. Ensinar a ler e a escrever: entre teoria e prática. In: *V Semana da Educação da Fundação Victor Civita*. out. 2010, São Paulo. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/1635/palestra-de-anne-marie-chartier-na-semana-da-educacao-2010>> Acesso em 03 out. 2019.

CHARTIER, R. *A aventura do livro: do leitor ao navegador: Conversações com Jean Lebrun*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, Editora UNESP, 1997.

CORBINI, V. D. *Leitura da literatura na infância e mediação pedagógica*. 2015. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo, 2015.

CULLER, Jonathan. *Teoria literária: uma introdução*. São Paulo: Beca, 1999.

GERALDI, J.W. Convívio Paradoxal com o ensino da leitura e da escrita. *Caderno de Estudos Linguísticos*. Campinas, v. 31, p.127-143, jul/dez. 1996. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636996/4718>>. Acesso em: 03 out. 2019.

_____. Alfabetização e Letramento. Perguntas de uma alfabetizado que lê. In: ZACCUR, Edwiges (Org.). *Alfabetização e letramento: o que muda quando muda o nome?* Rio de Janeiro: Rovel, 2011, p.13-32.

LURIA, A. R. *Curso de psicologia geral: atenção e memória*. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. III, 1979.

_____. *Curso de psicologia geral: linguagem e pensamento*. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, v. IV, 1979.

KLEIMAN, Â. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes Editores, 2016.

KOCH, I. G. V. K.; ELIA, V. M. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2008.

RAAD, I. L. F. As ideias de Vigotski e o contexto escolar. *Revista Psicopedagogia*, São Paulo, v. 33, n. 100, p. 98-102, 2016.

ROJO, R. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. São Paulo: SEE: CENP, 2004.

VIGOTSKII, L.S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2012.

_____. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico*. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. São Paulo: Ática, 2009

SILVA. Ezequiel Theodoro da Silva. *Elementos de Pedagogia da Leitura*. Campinas: Martins Fontes, 1988.

POR UMA PEDAGOGIA DE ORELHAS VERDES E DE DEDOS VERDES: ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES DE CÉLESTIN FREINET

*Valéria Aparecida Dias Lacerda de Resende
Adriana Pastorello Buim Arena*

Resumo

A partir de queixas de não-aprendizagem da escrita e de observações de práticas pedagógicas de confinamento e contenção dos corpos das crianças em salas de aulas pouco arejadas em uma escola de Educação Infantil da rede municipal de Educação da cidade de Uberlândia/MG, este ensaio buscou discutir possíveis contribuições da Pedagogia de Freinet para o desemparedamento da infância e suas implicações no processo de apropriação da linguagem escrita como uma atividade constituída de sentidos e significação forjada no coletivo, na corrente dos acontecimentos sociais, nos quais as crianças estão inseridas e se constituindo como sujeitos da natureza e de linguagem. Para esse exercício de reflexão, recorreremos aos estudos críticos sobre o desemparedamento da infância e às contribuições da Pedagogia de Freinet, particularmente, de alguns apontamentos dos princípios do tateamento experimental e da livre expressão e da técnica: aula-passeio para dialogar e garantir a apropriação da língua escrita enraizada na interação dialógica da criança com as práticas da escrita mediadas pelo outro. Nos limites deste ensaio, podemos afirmar a urgência de uma pedagogia de orelhas verdes e de dedos verdes que possibilitem o encontro de crianças com a escrita e a natureza na escola e na Vida.

Palavras-chave: Escrita. Desemparedamento da infância. Pedagogia de Freinet.

O Homem das Orelhas Verdes

*Um dia num campo de ovelhas
Vi um homem de verdes orelhas*

*Ele era bem velho, bastante idade tinha
Só sua orelha ficara verdinha
Sentei-me então a seu lado
A fim de ver melhor, com cuidado
Senhor, desculpe minha ousadia, mas na sua idade
de uma orelha tão verde, qual a utilidade?
Ele me disse, já sou velho, mas veja que coisa linda
De um menininho tenho a orelha ainda
É uma orelha-criança que me ajuda a compreender
O que os grandes não querem mais entender
Ouço a voz de pedras e passarinhos
Nuvens passando, cascatas e riachinhos
Das conversas de crianças, obscuras ao adulto
Compreendendo sem dificuldade o sentido oculto
Foi o que o homem de verdes orelhas
Me disse no campo de ovelhas.*

Gianni Rodari

Introdução

Os avanços tecnológicos e científicos e as contradições socioeconômicas do tempo presente têm posto em evidência o quanto à sociedade paradoxalmente negligencia a infância em sua potência de grupo social em (trans)formação, confinando-a em instituições escolares e não-escolares regidas pelo controle e vigilância dos corpos e pelo apagamento da curiosidade, da alegria e da descoberta da vida.

Esse paradoxo, podemos constatar no exercício da docência do curso de Pedagogia, de uma universidade federal, que diuturnamente, ouvimos depoimentos e denúncias de nossos alunos acerca do cotidiano das crianças na educação infantil que passam horas e horas sentadas e contidas em seus movimentos numa prática pedagógica repetitiva e desumanizante. Podemos observar também nas atividades de campo e de extensão, o quanto as crianças estão cada vez mais emparedadas em espaços limitados de sala de aula e ouvir inúmeras queixas das professoras sobre a apatia e problemas de aprendizagem, em especial, da linguagem escrita das crianças de 6 anos.

Nesse contexto, podemos dizer que as crianças estão sem raízes, ou seja, “a cultura moderna produziu uma perigosa defasagem entre a vida e o pensamento, um hiato no processo de evolução do organismo individual e social” (FREINET, 1998, p. 65). Esse processo de desenraizamento da vida vem provocando um distanciamento entre as crianças, a natureza e o desejo de saber, com consequências visíveis no processo escolar e social, sejam no desinteresse pelo conhecimento, pela aprendizagem, seja em comportamentos apáticos ou hiperativos e agressivos nos contextos familiares e escolares.

No exercício de reflexão, apresentamos alguns apontamentos acerca do emparedamento da criança e a consequência desse transtorno de déficit da natureza. No segundo momento, discutimos brevemente alguns fundamentos da Pedagogia de Freinet, particularmente, os princípios do tateamento experimental e da livre expressão e a técnica: aula-passeio. Em seguida, desenvolvemos o nosso entendimento acerca da linguagem escrita como um processo vivo e discursivo que se realiza em condições concretas e situadas em diálogos vivos, agitados, marcados por infinitas ressonâncias do contexto que baliza a escrita como uma atividade de compreensão ativa e responsiva do enunciado dito. Por fim, manifestamos a nossa compreensão da pertinência da pedagogia de Freinet para o desenvolvimento de orelhas verdes nos professores que criará situações de produção de textos livres pelas crianças decorrentes das aulas-passeio junto à natureza. Assim, cada criança com seus dedos verdes, repletos de história e experiências, serão capazes de escrever para o outro no movimento contínuo da aprendizagem da vida.

Crianças entre quatro paredes

No primeiro dia de aula Tistu voltou para casa com o bolso repleto de zeros. No segundo dia, ficou de castigo por mais duas horas, isto é, ficou mais duas horas a dormir na aula. Na tarde do terceiro dia, o professor entregou a Tistu uma carta para seu pai. Na dita carta o Sr. Papai teve a desdita de ler estas palavras: "Prezado Senhor, o seu filho não é como todo mundo. Não é possível conservá-lo na escola." A escola devolveia Tistu a seus pais. (DRUON, 1994, p. 21).

Tomando como ponto de partida esse fragmento de Druon, podemos nos perguntar: o que temos feito pelas crianças? Que educação estamos proporcionando a elas?

De acordo com Sarmiento e Pinto (1997), as crianças, na atualidade, vivem uma condição social marcada por paradoxos que nós, adultos, temos imposto a elas. Há um reconhecimento da importância das crianças no mundo e ao mesmo tempo há uma recusa e/ou diminuição delas na sociedade, isto é, “as crianças são tantas mais consideradas, quanto mais diminui o seu peso no conjunto da população” (p.11). Cada dia, assistimos cenas de brutal intolerância para com as crianças que não atendem à concepção ideal de infância e de aluno. Paradoxalmente, a sociedade discute e aprova políticas públicas para a primeira infância, no entanto, é o grupo mais suscetível aos cortes orçamentários, à opressão, à violência, aos abusos, à falta de atendimento médico e nutricional.

Observamos que a maioria das famílias defende um amor incondicional, uma educação para a liberdade de seus filhos, entretanto, mantém as crianças cada vez mais distantes do convívio familiar, isolando-as em seus quartos ou em instituições escolares.

As escolas, por sua vez, apresentam esse paradoxo em suas práticas pedagógicas, pois, “espera-se delas que se comportem como crianças mas são criticadas nas suas infantilidades; [...] deseja-se que pensem por si próprias, mas são criticadas pelas suas 'soluções' originais para os problemas” (CALVERT, 1983 apud POLLARD, 1985, p.39). As escolas organizam seu espaço e sua rotina a partir do confinamento das crianças em salas de aulas, privadas do sol, do contato com a natureza e de atividades ao ar livre. O parâmetro de boa escola é aquele que devolve a criança à família sem nenhuma marca na roupa ou no corpo, que possa indicar movimento, áreas verdes ou experiência com água, areia, barro e terra.

Nesse sentido, o cotidiano das escolas está voltado para práticas de contenção, vigilância e de controle dos corpos e mentes das crianças e, fundamentalmente, de distanciamento entre as crianças e a natureza, ou seja, as crianças estão cada vez mais emparedadas, institucionalizadas e proibidas de interagir com a natureza.

Podemos dizer que a pedagogia dos dias atuais reproduz a premissa da ciência moderna de separar seres humanos e natureza,

corpo e mente, razão e emoção em conformidade com os interesses neoliberais da sociedade capitalista.

De acordo com Louv (2016), as crianças apresentam ‘transtorno do déficit de natureza’, que trata de um fenômeno decorrente do confinamento das crianças entre quatro paredes e fundamentalmente da restrição do convívio com a natureza. Esse transtorno apresenta algumas consequências significativas tais como: “obesidade, hiperatividade, déficit de atenção, desequilíbrio emocional, baixa motricidade - falta de equilíbrio, agilidade e habilidade física - e miopia são alguns dos problemas de saúde mais evidentes causados por esse contexto” (BARROS, 2018, p. 16). Podemos dizer também que o apagamento do desejo de conhecer, de aprender além de uma apatia e indiferença com o *outro* são consequências adversas desse processo de emparedamento da infância.

Diante desse déficit de natureza e do aprisionamento entre quatro paredes das crianças,

é fundamental investir no propósito de desemparedar e conquistar os espaços que estão para além dos muros escolares, pois não apenas as salas de aula, mas todos os lugares são propícios às aprendizagens: terreiros, jardins, plantações, criações, riachos, praias, dunas, descampados; tudo que está no entorno, o bairro, a cidade, seus acidentes geográficos, pontos históricos e pitorescos, as montanhas, o mar... Além de se constituírem como espaços de brincar livremente e relaxar, estes locais podem também ser explorados como lugar de ouvir histórias, desenhar e pintar, espaços de aprendizagem, em que se trabalha uma diversidade de conhecimentos (TIRIBA, 2010, p. 9).

No movimento de um outro olhar para as escolas que não expulsem os Tistu e também não emparedam as crianças em espaços internos restritos, trazemos alguns apontamentos da Pedagogia de Freinet.

Pedagogia de Freinet: alguns apontamentos

É muito simples — declarou ele. — Achei a solução. [...] Vamos experimentar com ele um novo sistema de educação, já que não é como todo mundo! Ele aprenderá as coisas que deve saber, olhando-as com os próprios olhos. Ensinar-lhe-ão, no local, a conhecer as pedras, o jardim, os

campos; explicar-lhe-ão como funciona a cidade, a fábrica, e tudo que puder ajudá-lo a tornar-se gente grande. A vida, afinal, é a melhor escola que existe. Vamos ver o resultado! (DRUON, 1994, p. 24-5).

Esse excerto de Druon, referente a uma passagem do ‘Menino dos dedos verdes’ nos remete diretamente a um dos fundamentos da Pedagogia de Célestin Freinet – a relação do homem com a natureza que atravessa toda sua obra.

Diante dos limites desse ensaio, não traçaremos uma biografia ou um esboço da trajetória profissional ou uma tentativa de apresentar as propostas pedagógicas de Freinet. Além desse limite, concordamos totalmente com Oliveira (1995, p. 89) que afirma o quanto é

extremamente difícil traçar um perfil da vida de Freinet que não seja parcial e limitado. Trata-se de uma personalidade múltipla, em permanente ebulição. “Freinet”, dizia, brincando, um dos seus amigos, ‘tinha, pelo menos, vinte ideias novas por dia’. Seria um contra-senso querer aprisioná-lo.

Assim, pretendemos discutir brevemente alguns fundamentos da Pedagogia de Freinet, particularmente, os princípios do tateamento experimental e da livre expressão e a técnica: aula-passeio para dialogar e problematizar as práticas pedagógicas do emparedamento das crianças.

Desse modo, Freinet (1998) na obra *Ensaio de Psicologia Sensível* nos apresenta uma perspectiva psicopedagógica balizada numa pedagogia de ação na vida e não em uma educação livresca e descontextualizada, como o ideário proposto pela pedagogia tradicional. Ele defende que

Não iremos procurar os fundamentos de nossa psicologia nos livros – a não ser, talvez, nos pensamentos dos grandes sábios – mas na vida [...] A vida é, quer uma força misteriosa a tenha prodigiosamente desencadeado na insondável origem dos mundos, quer ela se insinue nos mecanismos dos fatos explicáveis cujo o segredo talvez um dia se possa compreender, *a vida é*. É o único fato incontestável. (FREINET, 1998, p. 9).

Diante desta primeira lei: *A Vida é*, Freinet afirma que sua proposta de pedagogia visa prioritariamente conservar e aumentar

esse potencial de vida. Para tanto, apresenta quatro princípios: Educação para o trabalho; Expressão Livre; Cooperação e Tateamento Experimental. Segundo Freinet, o processo do desenvolvimento de uma nova pedagogia “constitui um ponto de viragem nas preocupações educativas” (FREINET, 1975, p. 13), a qual foi se constituindo na medida em que as técnicas de trabalho eram vivenciadas pelas crianças com a mediação do professor e incorporadas na proposta de uma escola moderna, viva e comprometida com uma educação livre e emancipatória. Cabe dizer que a defesa de Freinet foi por uma pedagogia dinâmica, forjada por uma prática dialética, sempre problematizada na ação junto à realidade e necessidade das crianças, e aberta as mudanças, acréscimos e transformações do mundo.

Assim, Freinet, no movimento de tateamento de sua pedagogia, compartilhava as experiências e discutia com os professores-parceiros da cooperativa escolar, a relevância do papel do educador na prática pedagógica, chamando atenção que

As crianças têm necessidade de pão, do pão do corpo e do pão do espírito, mas necessitam ainda mais do seu olhar, da sua voz, do seu pensamento e da sua promessa. 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, 2000, p. 129).

Para isto, torna-se necessário que os professores também busquem, pesquisem, questionem, façam suas tentativas-descobertas e explorem suas potencialidades para compreender o sentido do próprio processo de tateamento experimental e a livre expressão das crianças.

De acordo com Freinet, o tateamento experimental é uma condição de todo o processo de estar vivo, de construir a compreensão de mundo a partir das experiências, das singularidades e dos sentidos que atribuem aos acontecimentos que vão do arriscar os primeiros passos à descoberta da beleza do som das asas do colibri, medido na mais avançada tecnologia acústica e imagética capaz capturar essa beleza. Para isto,

é preciso deixar a criança fazer suas experiências, tatear longamente, porque é assim que se formam verdadeiramente sua inteligência e razão. É preciso deixá-la buscar obstinadamente os compartimentos que lhe serão favoráveis e mesmo embarcar no trem que a conduz para uma direção errada. (FREINET, 1998b, p. 147).

Nesse sentido, o tateamento implica o impulso de vida da criança e em torno do qual giram todas as aprendizagens, ou seja, o tateio são as ações, as atividades, as perguntas, as experimentações que a criança faz para atingir um fim, sempre provisório, e que se materializa nas descobertas, na aprendizagem, que impulsiona outros tateios. É, portanto, “a criança que edifica sua construção, com ajuda dos adultos” (FREINET, 1998b, p. 59).

Freinet chama a atenção do papel do adulto na experiência tateante, e, no caso da escola, cabe ao professor essa mediação para oportunizar:

- uma máxima intensidade de vida numa escola integrada no meio ambiente;
 - Materiais novos, permitindo o trabalho da criança nos diversos estágios da sua evolução;
 - Modelos os mais perfeitos possíveis, nos diversos gêneros de atividade: fala, escrita, leitura, música, desenho, etc.
- (FREINET, 1977 apud ELIAS, 2004, p. 58).

Para proporcionar e equilibrar, portanto, uma educação da Vida, “teremos de ampliar o horizonte da escola, de integrar seu processo ao da natureza e ao da vida social (FREINET, 1998b, p. 155).

Essa atividade de tateio é forjada na livre expressão, que é a própria manifestação da vida pela criança real e espontânea em sua curiosidade e potência humana, que se materializa numa pedagogia do trabalho, da cooperação e da atividade.

De acordo com Elias (2000, p. 116),

Praticar a livre expressão significa inverter o método que a escola utilizava para produzir a aprendizagem, para ensinar. A inversão começa quando a escola passa a ver a criança não mais como um ser que não tem conhecimento e ao qual o professor tudo precisa ensinar. Na Escola Moderna, o professor parte da tendência natural

da criança para a ação, a criação, a vida; permite que ela se expresse, exteriorize seus conhecimentos.

Para Freinet (1998a) a livre expressão é dar a palavra, dar voz, dar meios e ferramentas às crianças para expressarem suas ideias, seus desejos, seus sentimentos, suas dúvidas, suas descobertas e suas experiências.

De acordo com Élise Freinet (1983, p. 10), a livre expressão é a manifestação da vida numa perspectiva ampla de

uma via ascendente, multiforme e complexa, a exigir órgãos e instrumentos de relação em pleno funcionamento e estabelecendo um laço permanente entre os impulsos interiores e a multiplicidade crescente das excitações exteriores. É nesse jogo incessante que o ser se impõe como actor do seu próprio equilíbrio e da duração da sua acção de viver. [...]. A expressão livre foi para Freinet uma aventura.

Para que a expressão da criança se torne de fato livre implica condições e situações facilitadoras por meio de técnicas pedagógicas condizentes às múltiplas manifestações de interesse das crianças.

No movimento de responder as demandas das crianças, de romper com a escola tradicional, de melhorar as condições de trabalho, de exercer as funções de professor que amava, a despeito dos problemas de saúde, Freinet (1975) ao longo da sua vivência e tateio docente, desenvolveu inúmeras técnicas pedagógicas, e dentre elas, a primeira: aula-passeio.

A aula-passeio como uma técnica pedagógica partiu da observação e dos registros sistemáticos dos comportamentos, dos corpos e manifestações das crianças, realizados por Freinet (1998a, p. XXVII-XXVIII), conforme ele descreve:

A classe-passeio foi para mim a tábua de salvação. Em vez de cochilar diante de um quadro de leitura no reinício das aulas à tarde, saíamos para o campo que circundava a aldeia. Ao atravessar as ruas, parávamos para admirar o ferreiro, o marceneiro ou o tecelão, cujos movimentos metódicos e seguros nos despertavam a vontade de imitá-los. Observávamos o campo nas diversas estações [...] já não examinávamos escolarmente as flores e os insetos, as pedras e os riachos à nossa volta. Nós os sentíamos com todo o nosso ser, e não

só objetivamente, mas com toda a nossa sensibilidade. E voltávamos com nossos tesouros: fósseis, amentilhos de aveleira, argila ou um pássaro morto... [...] falávamos e transmitíamos num tom familiar os elementos da cultura que nos eram naturais e dos quais todos nós, professor e alunos, tirávamos um proveito evidente. Quando voltávamos à sala de aula, escrevíamos uma resenha do “passeio” no quadro-negro.

A potência da vida presente nas aulas-passeio destitui o poder do espaço e do confinamento a sala de aula da escola livresca e abre as portas do mundo para as descobertas infantis. Assim, a aula-passeio é uma das bases do tateamento experimental e de outras técnicas de Freinet, pois “assim é a natureza da criança” (FREINET, 1998a, p. 385) e podemos dizer que a criança é da natureza.

Assim, para termos uma educação freinetiana como uma obra de vida, diametralmente na contramão da educação capitalista, “temos que alargar o horizonte da escola; temos que integrar o seu processo da natureza e da vida social, se quisermos equilibrar a educação e dar-lhe o máximo de eficácia que a justifique”. (FREINET, 1976 apud ELIAS, 2000, p. 155) e temos que oportunizar a apropriação de todas as linguagens, e fundamentalmente a linguagem escrita, por todas as crianças e de todas as partes do mundo.

Linguagem escrita, a criança e o entorno

A escola produziu em Tistu um resultado imprevisível e lamentável. Quando começava o lento desfile das letras que caminham a passo pelo quadro-negro, quando começava a se desenrolar a monótona corrente dos três-vezes-três, dos cinco-vezes-cinco, dos sete-vezes-sete, Tistu sentia umacoceira no olho esquerdo e logo caía no mais profundo sono. (DRUON, 1994, p. 20).

Podemos afirmar que a apropriação da linguagem escrita pelas crianças no processo de alfabetização é uma das questões mais controversas e problemáticas da educação pública brasileira, confirmada pelas queixas das professoras nas nossas atividades de extensão, pelos baixos índices dos exames nacionais e internacionais na área da língua portuguesa e também pelo olhar e fala das crianças ao serem indagadas sobre a função social da escrita.

Por entendermos que o sentido e a compreensão de todos os enunciados (orais e escritos) são totalmente dialógicos e determinados pelo contexto extratextual e, fundamentalmente, pelas experiências com o entorno natural e social, apresentamos brevemente as nossas reflexões acerca da aprendizagem da língua escrita e a relevância do entorno vivido e vivenciado pelas crianças na constituição do *para que, o que, para quem* ler e escrever.

A construção de sentidos da escrita pela criança só é viabilizada por meio das tentativas de diálogo que leva a criança a perscrutar, investigar, explorar a totalidade da linguagem escrita. Esse tateamento da escrita implica que a criança tenha assumido diante da Vida esse movimento de busca, de investigação, de curiosidade, de reflexão acerca dos fenômenos naturais e sociais.

A aprendizagem da escrita é uma prática viva, é a construção e desconstrução de estratégias, critérios, tentativas e intenções de produzir sentidos, de expressar as funções e ideias sociais das palavras escritas no contexto discursivo.

No processo de apropriação da escrita, a ausência de experiências e exploração do entorno natural pela criança provoca um esvaziamento de sentidos, um embotamento de ideias no ato de escrita pois não há elementos significativos para a constituição do diálogo e da interação com o texto escrito, há apenas as marcas do emparedamento cotidiano imposto à criança pelo projeto de escola e de sociedade.

Assim, a criança, como sujeito de linguagem, torna-se submissa e silenciada perante a possibilidade de se apropriar da língua escrita, pois,

[...] dessa apressada metodologização do sujeito ideal piagetiano e de sua transposição quase que direta dos textos acadêmicos para os bancos escolares tem sido a descaracterização dos sujeitos reais da aprendizagem, dos alunos que vivem, cada um a sua maneira, uma história singular de contato com a linguagem e com seus interlocutores. Sem que se deixe de vê-los e a seus comportamentos como instâncias de um sujeito psicológico ideal, os alunos reais precisam (e urgentemente) voltar a ser vistos em sua singularidade, por ser ela, em última análise, determinantes da história também singular da aquisição da escrita de cada sujeito (ABAURRE et al., 1995, p. 8).

Assim, as marcas gráficas que as crianças realizam são para o professor e não para o diálogo, para a significação, para a língua viva que é a escrita, como produção de um dizer, de um pensar, de uma contrapalavra em resposta ao outro ausente (leitor). A criança constitui-se na língua escrita como uma das práticas culturais com maior potência revolucionária para a condição de humanização, ao possibilitar saltos qualitativos na estrutura do pensamento e das outras funções psicológicas superiores (memória lógica, atenção voluntária, pensamento verbal, linguagem intelectual, domínio de conceitos, planejamento etc.), que dialogam a partir de suas vivências no mundo. Por isto, é fundamental que criem condições materiais e culturais para que as crianças explorem o seu entorno físico e natural e tenham a oportunidade de desenvolver a escrita no contexto mais amplo de significação, ou seja,

[...] o centro de gravidade da língua não reside na conformidade à norma da forma utilizada, mas na nova significação que essa forma adquire no contexto. O que importa não é o aspecto da forma linguística [...] para o locutor o que importa é aquilo que permite que a forma linguística figure num dado contexto, aquilo que a torna um signo adequado às condições de uma situação concreta dada. [...] a forma linguística não tem importância enquanto sinal estável e sempre igual a si mesmo, mas somente enquanto signo sempre variável e flexível (VOLOCHÍNOV, 1995, p. 92-93).

Por isto, a natureza social e dialógica da linguagem implica lidar com crianças reais que trabalham, lutam, buscam compreender, cada uma de forma peculiar, as singularidades da linguagem escrita e seus usos e modos de significação no contexto discursivo, mediado pelo professor.

Nesse sentido, a criança assume o protagonismo das ações mentais do aprender lendo e escrevendo como em um fluxo discursivo, não linear e previsível, que exige da criança que articule e negocie hipóteses e sentidos entre os elementos da escrita e da linguagem oral. Essa atuação é forjada em um processo interdiscursivo, na busca de compreender e apropriar-se do significado da escrita no contexto das experiências vividas.

Desse modo, o processo é marcado também por manifestações singulares, provisórias, contraditórias e sutis de negociação entre a

criança e a escrita, não se restringindo, portanto, apenas a uma compreensão dos níveis e aspectos conceituais da escrita alfabética. O processo é mais amplo e complexo, pois atravessa todo o repertório discursivo e contextual das experiências dialógicas da criança com a escrita, na condição do 'outro' (que vai desde o diálogo interno, com suas supressões, alterações e simplificações, às situações discursivas de práticas de escrever/ler a partir do seu entorno social, da escola, do tratamento e exploração da escrita pela professora e colegas).

O papel do 'outro' implica a necessidade de o professor “[...] reconhecer a importância desse lugar teórico para uma melhor compreensão da função, no processo, do dado singular, bem como do seu próprio estatuto epistemológico [...]” (ABAURRE et al, 1995, p. 10), no processo de apropriação da linguagem escrita pela criança que, em seus atos singulares inerentes ao sujeito humano no seu processo de apropriação dos bens culturais, dentre eles, a escrita, problematiza, negocia, refuta, avança, retrocede e, em um amplo processo de apropriação, compreende a linguagem escrita e seu funcionamento.

Nesse contexto discursivo, como um lugar de negociação de sentidos, o professor, como interlocutor mais experiente, deve procurar assumir a função de um dos informantes acerca do mundo da escrita, atribuir e buscar intenções e significados para as marcas feitas pelas crianças, em um jogo interdiscursivo em que crianças e professor buscam respostas e sentido para esse ato social. Para tanto, é fundamental também que o professor desenvolva suas orelhas verdes, ou seja, orelhas que continuem infantis, atentas as vozes, as questões, os pontos de vista, as perspectivas, as dúvidas, curiosidades, indagações e 'certezas' que as crianças apresentam na busca de apropriação da escrita enquanto movimento dialógico e interdiscursivo.

Nessa perspectiva de relação de trabalho colaborativo entre professor e crianças, podemos compreender que a linguagem escrita não é algo dado, pronto ou resultado de um método, mas um

Trabalho que 'dá forma' ao conteúdo variável de nossas experiências, trabalho de construção, de retificação do 'vivido, que ao mesmo tempo constitui o sistema simbólico mediante o qual se opera sobre a realidade e constitui a realidade como um sistema de referências em que algo se torna significativo. Um trabalho coletivo em que cada um se identifica com os outros e a eles se contrapõe, seja assumindo a história e a presença, seja exercendo suas opções solitárias. (FRANCHI, 1992, p. 31-32).

Assumir esse movimento de apropriação da língua escrita contextualizada no entorno natural e cultural das crianças implica (re) pensar e (res) significar as práticas pedagógicas e problematizar o modelo de escola posto e imposto às crianças e aos professores nesse tempo presente que exige transformações urgentes frente aos desafios da atualidade.

Algumas considerações

*Ouçó a voz de pedras e passarinhos
Nuvens passando, cascatas e riachinhos
Das conversas de crianças, obscuras ao adulto
Compreendo sem dificuldades o sentido oculto.*
(RODARI, 1997, p. 13).

Nos limites desse ensaio, buscamos tecer alguns fios de interlocução entre a nossa compreensão sobre o processo dialógico da apropriação da língua escrita, a importância da relação da criança com a natureza, no processo de humanização e descobertas do mundo, assim como prevê a Pedagogia de Freinet.

Nossa defesa centra-se nas contribuições da Pedagogia de Freinet, particularmente, em relação aos princípios do tateamento experimental e da livre expressão e da técnica: aula-passeio para possibilitar o encontro da criança, com a natureza e, a partir das coisas da vida com a língua escrita.

As aulas-passeio e o tatear experimental na natureza constituem ferramentas constitutivas de dedos verdes em cada criança para que possam tomar o lápis ou encostar seus dedos verdes nas telas dos suportes digitais e escrever sua história singular, humana e coletiva por meio da língua escrita, tendo como um dos interlocutores, um professor de orelhas verdes capaz de compreender que cada criança reinaugura a vida com sua potência e cabe ao mais experiente criar as condições mais solidárias e humanas frente a natureza e todo acervo cultural produzido historicamente por toda a humanidade.

Esperamos que esse ensaio provoque outros tateamentos teóricos na busca de contribuir com uma infância mais enraizada no tempo presente, pois a *Vida é* (FREINET, 1998, p. 9).

Referências

- ABAUURRE, M.B.M et al. Considerações sobre a utilização de um paradigma indiciário na análise de episódios de refacção textual. *Trabalho de Linguística Aplicada*, Campinas, n. 25, p. 5-23, jan./jun. 1995.
- DRUON, Maurice. *O menino do dedo verde*. Traduzido por Dom Marcos Barbosa. Rio de Janeiro: José Olympio, 1994.
- ELIAS, M. D. C. *Célestin Freinet: uma pedagogia de atividade e cooperação*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- FRANCHI, C. Linguagem - atividade constitutiva. *Caderno Estudo de Linguagem*. Campinas, n. 22, p. 9-39, jan./jun. 1992.
- FREINET, C. *Pedagogia do bom senso*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- _____. *Ensaio de Psicologia sensível*. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.
- _____. *A Educação do trabalho*. São Paulo: Martins Fontes, 1998b.
- _____. *Para uma escola do povo*. Lisboa: Editorial Presença, 1978.
- FREINET, E. *O itinerário de Célestin Freinet*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.
- LOUV, R. *A última criança na natureza – resgatando nossas crianças do transtorno de déficit de natureza*. 1ed. São Paulo. Ed. Aquariana, 2016.
- OLIVEIRA, A. M. M. *Célestin Freinet: raízes sociais e políticas de uma proposta pedagógica*. Rio de Janeiro: Papéis e Cópias da Escola de Professores, 1995.
- POLLARD, A. *The social world of the primary school*. London: Cassel Education, 1985.
- RODARI, G. O Homem de Orelhas Verdes. In: TONUCCI, F. *Com olhos de criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- SAMPAIO, R, M. W. *Freinet: evolução histórica e atualidades*. São Paulo: Scipione, 1989.
- SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, M. J.; PINTO, M.

(Coords.). *As crianças: contexto e identidades*. Braga: Universidade do Minho, 1997.

SMOLKA, A. L. *A criança na fase inicial da escrita*. São Paulo: Cortez, 1988.

SOARES, G.R.; FLORES, M. L. R. “Desemparedar” na educação infantil: o que dizem a literatura e os documentos curriculares nacionais sobre o uso das áreas externas. In: ALBUQUERQUE, S.S.; FELIPE, J.; CORSO, L.V. (Orgs.). *Para pensar a educação infantil em tempos de retrocessos: lutamos pela educação infantil*. Porto Alegre: Evangraf, 2017.

TIRIBA, L. *Crianças da Natureza*. Ministério da Educação e do Desporto. Coordenadoria de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-%20pdf/7161-2-9-artigo-mec-criancas-natureza-lea-tiriba/file>. Acesso em: 20 de out de 2019.

VIGOTSKI, L. S. La prehistoria Del desarrollo Del lenguaje escrito. In: *Obras escogidas*. Madrid: Visor, v. 3, 1995.

VOLOCHÍNOV, V. N. Língua, linguagem e enunciação. In: BAKHTIN, M; VOLOCHÍNOV, V. N. *Marxismo e Filosofia da linguagem*. 7. ed. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1995.

PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA PEDAGOGIA FREINET: UM DIÁLOGO COM AS TEORIAS DE VIGOTSKY E VOLOCHÍNOV

Isabella Tambascia Baldasso

Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto

Resumo

Este artigo deriva do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de uma das autoras, cujo objetivo foi olhar para o processo de alfabetização de crianças pela mediação dos instrumentos pedagógicos freinetianos. Para tanto, buscamos apoio teórico nas obras do próprio Célestin Freinet (1896-1966), nas quais foram estudados os instrumentos pedagógicos freinetianos para o trabalho com leitura e escrita, assim como os estudos de Lev Semenovitch Vigotsky (1896-1934), que defendem um aprendizado da escrita fundamentado no seu valor de uso. E, a fim de estabelecer relações entre os princípios freinetianos e a concepção histórico-cultural de linguagem, buscamos sustentação teórica nos estudos de Valentin Nikolaevich Volochínov (1895-1936), autor que entende a linguagem como prática discursiva. Com a intenção de compreender como se dá o processo de alfabetização em um contexto educacional freinetiano, foi realizada uma pesquisa de campo em uma escola privada de Campinas, que fundamenta sua prática nos princípios pedagógicos de Freinet. As análises nos permitem afirmar que ambos os autores estudados, Freinet e Vigotsky, defendem a aquisição da escrita em seu funcionamento à medida que a criança aprende a escrever utilizando socialmente esse objeto cultural.

Palavras-chave: Instrumentos pedagógicos freinetianos. Alfabetização discursiva. Linguagem como lugar de interação.

Introdução

Célestin Freinet (1896-1966), em sua prática como professor primário, identificou problemas na educação quando observou o desinteresse das crianças pelas atividades que ocorriam em sala de

aula. A falta de interesse dos pequenos foi compreendida por Freinet como consequência da ausência de vínculo entre a prática escolar e sua vida pessoal. Segundo o autor, o modelo de escola hegemônico de sua época funcionava como um processo contranatural, de modo que as capacidades das crianças para a pesquisa, para o trabalho e para a criação eram desconsideradas, e a experiência vivida totalmente excluída. Posto isto, Freinet, através da sua atuação em sala de aula, propôs um novo modo de educar as crianças em contraposição à escola tradicional, que, por sua vez, baseia seu trabalho na figura do aluno ideal, o qual alcança todos os objetivos propostos por um modelo escolar único e gessado.

Na vasta obra do autor, encontramos uma nova proposta para o aprendizado da escrita pela criança, que também se contrapõe ao modelo hegemônico de alfabetização, aquele que compreende a escrita como um código que permite representar graficamente a linguagem falada, e assim enfatiza os aspectos perceptivos e as habilidades motoras. Nessa perspectiva, os métodos utilizados no processo de alfabetização:

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

A escola hegemônica da época [e também a atual] se baseava no modelo tradicional de educação, sendo poucas as instituições que se propunham a realizar uma prática pedagógica preocupada com as necessidades de aprendizagem da leitura e da escrita pela criança em um processo interativo, que respeitasse o processo de elaboração acerca da escrita. Dizia Freinet: “A escola já não prepara para a vida, já não serve à vida, e está nisso sua definitiva e radical condenação.” (FREINET, 2001, p.4).

Freinet, ao observar a insuficiência do método hegemônico de alfabetização para o aprendizado da escrita pela criança, propôs o Método Natural¹, defendendo que a criança aprende a escrever naturalmente. Em outras palavras, o educador acreditava que o

¹ Sobre o Método Natural, explanaremos adiante.

processo de aquisição da escrita deveria se fundamentar em sua função social comunicativa.

Tal perspectiva – hegemônica de alfabetização – está ancorada em uma concepção de linguagem que enfatiza o trabalho mecânico e instrumental com o código da língua em detrimento da função social comunicativa. Tendo como referência os estudos de Geraldí (1997), podemos afirmar que essas práticas de leitura e escrita na escola hegemônica se baseiam em uma concepção que entende a linguagem como instrumento de comunicação.

Em direção oposta a essa perspectiva, encontramos Volochínov, que assinala o quanto a nossa constituição como leitores e escritores é mediada pelo outro e por nossas vivências. Conforme esse autor, “o centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo” (VOLOCHÍNOV, 2002, p. 121)². Ainda, para Volochínov (2002, p. 98):

]toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo da cadeia dos atos de fala. Toda inscrição prolonga aquelas que a precederam, trava uma polêmica com elas, conta com as reações ativas da compreensão.

Esse pressuposto do autor, transposto para questões relacionadas ao processo de alfabetização parece-nos profícuo, uma vez que se preocupa com o estudo de “uma teoria da linguagem mais abrangente, interessada não apenas nas características formais do objeto lingüístico, mas, também, no modo e na história da [...] constituição e constante mutação” (ABAURRE, FIAD, MAYRINK-SABINSON, 1997, p.21) dos sujeitos e da linguagem.

Para Volochínov, o erro está em divorciar o discurso do contexto narrativo, perdendo de vista que “o objeto verdadeiro da pesquisa [e diríamos, do ensino] deve ser justamente a interação dinâmica dessas duas dimensões, o discurso a transmitir e aquele que serve para transmiti-lo” (2002, p. 148).

² A autoria da obra “Marxismo e filosofia da linguagem” é de Valentin Nikolaevich Volochínov, entretanto o livro utilizado para o trabalho traz Bakhtin e Volochínov como autores e, portanto, as citações do texto respeitarão a edição utilizada.

No tocante aos pressupostos de Vigotsky (1998), ancorado no materialismo histórico-dialético, o autor compreende que a linguagem é constitutiva do pensamento. Assim, baseado também em uma concepção de linguagem tomada como o lugar de interação e da interlocução, realizou com Luria (1998) um estudo que revelou o desenvolvimento da escrita na criança através da mediação do outro e da compreensão da sua função social.

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

Também em contraposição a perspectiva hegemônica de alfabetização, Smolka (2000), ancorada em Vigotsky e Volochínov cunha o conceito de “relação de ensino”. A autora defende que o trabalho com leitura e escrita deve se fundamentar nas interações (inter)pessoais. Smolka acredita que a leitura e a escrita são momentos discursivos e devem ser trabalhadas a partir do diálogo e da sua função social, uma vez que através da interação verbal, os interlocutores se constituem como sujeitos.

Nos limites deste texto, discutiremos como as crianças de duas turmas de 1º ano de uma escola privada de Campinas (SP) vivenciaram o processo de alfabetização em um contexto educacional freinetiano, analisando as vivências com e a partir dos instrumentos pedagógicos propostos por Freinet. Para isso, trazemos como ancoradouro uma concepção de alfabetização como prática discursiva, recorrendo a Vigotsky, Volochínov e autores contemporâneos que defendem tal prática.

Assim, o artigo se organizará em quatro seções: na primeira, apresentaremos o autor em estudo – Freinet – vida e obra; já a segunda, se ocupará da discussão sobre a perspectiva discursiva de alfabetização; por sua vez, a terceira seção apresentará as práticas vivenciadas pelos sujeitos analisadas a partir dos pressupostos anteriormente apresentados; por fim, e não menos importante, teceremos nossas considerações.

Célestin Freinet: vida e obra

Célestin Baptisten Freinet nasceu em 15 de outubro de 1896 em Gars – Alpes Maritimes, região rural da França. Oriundo de uma família camponesa, trabalhou desde pequeno na lavoura e no pastoreio de cabras. Dado que o trabalho para aquela região e época era entendido como possuidor de um valor educativo (OLIVEIRA, 1995), é possível compreender a relevância e centralidade do conceito *trabalho* na obra do autor.

Freinet escreveu suas obras em um momento de crise na França e de mudanças econômicas e político-culturais: no intervalo entre as duas grandes guerras mundiais, na expansão da Revolução Russa e de destaque do ideário das lutas socialistas, articulando educação e política (OLIVEIRA, 1995).

Segundo Oliveira (1995), o marxismo penetrou na França em 1879 e foi uma das teorias que marcou definitivamente os movimentos sociais e políticos de esquerda. Freinet recebeu forte influência do materialismo-dialético de Marx, mesmo pressuposto teórico das pesquisas e estudos de Vigotsky e Volochínov.

Em 1915, interrompeu seus estudos ao ser convocado para a Primeira Guerra Mundial, de onde voltou debilitado e com problemas no pulmão. Essa complicação na saúde trouxe consequências para sua profissão de docente: voz debilitada e falta de fôlego. Em 1920, ainda com problemas de saúde, exerceu a função de professor primário em uma escola em Le Bar-sur-Loup, quando retomou estudos. Com isso, Freinet prestou o exame que o habilitou a exercer a função de professor titular.

Em 1928, transferido para Saint-Paul de Vence, assumiu o cargo de professor em uma escola pública em estado de abandono e denunciou a situação às autoridades competentes, sendo, por isso, demitido do ensino público em 1933 (OLIVEIRA, 1995). Este fato o levou a fundar em 1935 uma escola particular em Vence, cujo princípio era atender, principalmente, crianças do meio popular. Em 1939, com o início da Segunda Guerra Mundial, Freinet foi preso e levado para um campo de concentração, mas colocado em liberdade vigiada devido a sua saúde debilitada.

Na época Freinet escreveu seus livros: “Educação do Trabalho” (1998), “A Escola Moderna Francesa” (1996) e “Ensaio de Psicologia

Sensível” (1998). Em 1948, foi criado o Instituto Cooperativo da Escola Moderna - ICEM, associação pedagógica de pesquisa que assegurou as edições da Escola Moderna. Em 1957, Freinet fundou a Federação Nacional da Escola Moderna - FIMEM (BUSCARIOLO, 2015; OLIVEIRA, 1995).

Ao observar a trajetória de Freinet, pode-se observar que o autor sempre lutou por uma escola *do* e *para* o povo e que sua militância pregava uma mudança concreta na sala de aula. Essa proposta foi baseada na filosofia marxista e fez com que surgisse o termo “materialismo escolar”.

A filosofia marxista defendia o papel transformador da educação, ancorada nas condições materiais nas quais os sujeitos estão imersos, o que dá relevo aos princípios humanistas defendidos por Marx. Nessa perspectiva, o objetivo da educação é humanizar a natureza, e o próprio homem (BUSCARIOLO, 2015, p. 53).

Freinet morreu em Vence em 8 de outubro de 1966. Entretanto, sua concepção pedagógica continua a encontrar vários adeptos em todo o mundo. O distanciamento entre escola e vida é destacado em diversos dos seus escritos, de modo que podemos afirmar que sua pedagogia busca estabelecer um reencontro entre esses dois fatores. A expressão mais significativa dessa íntima relação entre escola e vida é o que ele chama de “complexos de interesses”. Todo o trabalho realizado na turma diz respeito às necessidades e aos interesses das crianças. “Nossa escola do trabalho encontra-se no centro da vida e é condicionada pelas motivações múltiplas e diversas dessa vida. Cabe às crianças escolher entre nossas prateleiras os artigos que lhes convém perfeitamente” (FREINET, 2001, p.87).

Os eixos centrais de sua pedagogia são a livre expressão, a cooperação, a autonomia e o trabalho, princípios estes que serão alcançados na prática dos instrumentos pedagógicos. “Para Freinet, as crianças se ‘formam’ *na* e pela expressão livre das emoções, sentimentos, conhecimentos e vivências anteriores, que são elementos constitutivos da criança” (BUSCARIOLO, 2015, p.63).

O princípio da coletividade é central na prática freinetiana, e tudo que diz respeito à turma é decidido democraticamente. O trabalho pedagógico é resultado do trabalho cooperativo entre o professor e as crianças. Sua pedagogia altera completamente a relação entre

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

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

O trabalho na perspectiva freinetiana, portanto, não possui significado somente em si, mas está inserido na realidade social da escola, e assim, possui sentido para o educando e para a própria vida. “Na perspectiva marxista, que aqui influencia indubitavelmente Freinet, só o trabalho permite que os homens, ao transformarem a natureza, se transformem a si próprios, se eduquem” (OLIVEIRA, 1995, p.139).

Essa nova forma de realizar a prática escolar não é um método. “As ‘técnicas Freinet’, ao contrário, formam um conjunto dinâmico, surgido de uma prática dialética, sempre questionado na ação, sempre aberto a mudanças e acréscimos” (OLIVEIRA, 1995, p.146). A seguir, apresentaremos os instrumentos pedagógicos freinetianos voltados para o trabalho com leitura e escrita.

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

O *Desenho Livre* é um dos instrumentos pedagógicos freinetianos muito utilizado na Educação Infantil como forma de expressão, sendo assim, fundamental para a criança desenvolver, mais tarde, a escrita. O educador acredita que, assim como a escrita, a aprendizagem do desenho se dá naturalmente. Em um processo de êxitos e fracassos, a criança se apropria do desenho e passa a utilizá-lo como forma de expressão e comunicação. Esse processo de aprendizagem do

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

Um dos instrumentos que possibilita o trabalho com a escrita é o *Texto Livre*, uma forma de brincar com a linguagem, escrevendo de forma prazerosa, criativa e espontânea. O autor enfatiza o texto livre como um instrumento que deve ser realmente livre, ou seja, as crianças escrevem quando sentem a necessidade de se exprimirem, quando têm alguma coisa a dizer. O termo “livre” expressa uma posição política e ideológica: o texto livre é considerado um instrumento de libertação.

Na prática do texto livre, as crianças trazem os seus textos feitos ou não em casa para o trabalho livre; leem seus textos para a turma inteira; os títulos de todos os textos são colocados na lousa; há votação no melhor texto; o texto escolhido é corrigido coletivamente na lousa – pois, a partir da correção do texto, a criança terá como modelo a escrita convencional; depois de todo esse processo, será colocado no Livro da Vida, instrumento freinetiano, que agrupa todos os registros dos acontecimentos vivenciados pela turma, as descobertas, as pesquisas e os conteúdos aprendidos (FREINET, 1976).

Nesta prática, nota-se a função principal deste instrumento freinetiano: comunicar-se. Freinet (1976) acredita que a prática do texto livre deve estar vinculada à *Correspondência* e ao *Jornal Escolar*, outros instrumentos pedagógicos que possibilitam uma escrita com significado e com uma função comunicativa. A correspondência é talvez o instrumento que deixa mais evidente a função comunicativa da escrita e proporciona a troca de experiências com outras turmas de outras escolas.

O jornal escolar insere na prática da sala de aula uma forma de trabalho com a escrita no seu contexto social. O processo pelo qual o jornal escolar é produzido foi nomeado de *Imprensa Escolar*. Os textos livres mais votados são digitados e impressos no jornal, pelas próprias crianças, a fim de que essas produções circulem na comunidade. A palavra da criança é valorizada, de modo que a sua motivação pela escrita aumenta.

A alfabetização como prática discursiva: alguns apontamentos

Lev Semenovich Vigotsky (1896-1934) e Alexander Romanovich Luria (1902-1977) foram dois psicólogos importantes no estudo do papel da cultura no desenvolvimento humano. Dentre a vasta obra desses dois estudiosos, nos aprofundaremos, no presente trabalho, no estudo do desenvolvimento do simbolismo na criança elaborado por Vigotsky (2007) e no estudo experimental referente ao processo de simbolização da escrita na criança desenvolvido por Luria (1998) em diálogo com a perspectiva de linguagem proposta por Volochínov (2002).

Geraldi (1997) apresenta diferentes concepções de linguagem, nas quais podemos destacar a linguagem como lugar de interação: “Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala” (GERALDI, 1997, p.43).

Nessa seara, encontramos em Volochínov a noção de alteridade constitutiva, segundo a qual o outro é presença constitutiva em todas as instâncias vivas da linguagem. “Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte” (VOLOCHÍNOV, 2002, p.113).

Tal excerto nos reafirma que nas práticas de alfabetização há que se explorar sobremaneira a dimensão interlocutiva da linguagem em detrimento ao código linguístico na forma imobilizada da escrita. Tanto para Vigotsky quanto para Volochínov a linguagem é constitutiva do ser humano.

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

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

da interação. Nesse sentido, para os autores a linguagem é um elemento cultural que, no processo de desenvolvimento, se aproxima do pensamento, e, a partir daí, já não é possível separá-los: a linguagem potencializa o pensamento e este é expresso em palavras.

Volochínov, assim como Vigotsky e Luria, considera o signo verbal como prioridade. Para ele, o signo mais importante é a palavra, não há ato de compreensão sem a palavra – o signo verbal. “A língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua” (VOLOCHÍNOV, 2002, p.265).

A compreensão da concepção de linguagem como forma de interação é fundamental para entendermos como Vigotsky e Luria (1998) apresentam o processo de aquisição da escrita pela criança. “Como qualquer outra função psicológica cultural, o desenvolvimento da escrita depende, em considerável extensão, das técnicas de escrita usadas e equivale essencialmente à substituição de uma técnica por outra” (LURIA, 1998, 180).

Ou seja, a escrita é uma atividade simbólica, que através de signos convencionais, representa a linguagem. Antes de a criança adquiri-la, passa por um processo de desenvolvimento da própria atividade simbólica. Esse processo inicial é considerado, para os autores, como a pré-história da escrita, o que envolve o gesto, o brincar e o desenho (VIGOTSKY, 2007). Através dos signos visuais, das brincadeiras simbólicas e da linguagem gráfica, a criança desenvolve o processo de simbolização, tornando-se uma função psicológica superior.

O desenho, tão importante para Freinet, para Vigotsky e Luria (1998), em dado momento atinge a função de recordação, trata-se de uma atividade intelectual complexa, considerada a primeira escrita diferenciada produzida pelas crianças. É a escrita pictográfica, denominada por Luria (1998) que possibilitará um avanço qualitativo, pois a criança deixará de usá-la ao viver a transição entre suas práticas primitivas e as técnicas culturais da escrita.

No ambiente escolar, a criança passa a se relacionar com a escrita de forma organizada e sistemática, e, através da mediação do professor, passa a dominá-la convencionalmente.

No processo de alfabetização, a criança, interagindo com os usos e formatos da língua escrita, pela mediação do adulto, de quem recebe

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

Smolka (2000), ao apresentar a perspectiva discursiva da alfabetização, destaca a importância da “relação de ensino” no trabalho com leitura e escrita, isto é, a leitura e a escrita como momentos discursivos devem ser trabalhadas através das interações pessoais. Essa perspectiva de alfabetização enfatiza a necessidade de a escrita ser trabalhada na escola com base na função que desempenha na sociedade: através da escrita, nos expressamos, nos comunicamos, elaboramos o nosso pensamento. A escrita é uma forma de linguagem, e não apenas codificação e decodificação dos sons: “o que se deve fazer é ensinar às crianças a linguagem escrita e não apenas a escrita de letras” (VIGOTSKY, 2007, p.145).

Assim, as crianças passam a entender a função social da escrita, à medida que a escrita é trabalhada como forma de linguagem e as crianças podem explorá-la das mais diversas formas. “As crianças arriscam escrever porque querem, porque podem, porque gostam, porque não ocupam o lugar dos ‘alunos que (ainda) não sabem’, mas daqueles que *podem ser* leitores, escritores e autores” (SMOLKA, 2000, p.102).

Posto isto, na próxima seção discutiremos as práticas vivenciadas pelos sujeitos em uma escola que fundamenta sua prática de trabalho com leitura e escrita nos princípios pedagógicos freinetianos.

Do encontro com os sujeitos e suas elaborações

Com o objetivo de analisar as práticas de leitura e escrita na Pedagogia Freinet, acompanhamos duas turmas de 1º ano do Ensino Fundamental I em uma escola particular de Campinas que é referência na prática pedagógica freinetiana.

A escola é de médio porte e atende basicamente famílias de classe média, funcionando nos períodos matutino e vespertino. No ano da pesquisa de campo (2018), acompanhamos duas turmas, uma delas formada por 23 crianças (manhã) e a outra por 20 crianças (tarde),

todas elas com idade entre 6 e 7 anos. Cada sala tinha um professor titular e uma professora auxiliar.

As observações foram realizadas de março a novembro e aconteceram diariamente nos dois períodos de funcionamento da escola (manhã e tarde), o que possibilitou o acompanhamento de grande parte do desenvolvimento das crianças em relação à escrita. Os dados foram registrados em um caderno de campo.

Nos limites deste texto, ainda que reconheçamos a existência de distanciamentos entre as teorias de Freinet, Vigotsky e Volochínov, nosso propósito será discutir as práticas de leitura e escrita vivenciadas pelos sujeitos, estabelecendo o diálogo possível entre as teorias. Para tal, selecionamos uma das práticas vivenciadas na escola, a qual utilizou, em conjunto, dois instrumentos pedagógicos freinetianos: texto livre e desenho livre.

Segundo Freinet (1977), a criança aprende a se expressar pelo desenho através da tentativa experimental, processo que será transferido para a aprendizagem da escrita. Para o autor, a prática de desenho livre não deve ser substituída pela escrita, de modo que as duas formas de expressão infantil devem coexistir.

No 1º ano do Ensino Fundamental da escola investigada, as crianças realizaram muitos desenhos livres, valorizados pelo professor, que expôs esses trabalhos. Entretanto, nesta etapa educacional, o texto livre foi introduzido nos ateliês das turmas. Como as crianças estavam explorando livremente essa nova forma de linguagem e também experimentando a prática da escrita, o desenho livre se tornou a base para o texto livre. Assim, encontramos, na prática, um trabalho de texto livre com desenho livre.

As crianças, quando escolhiam fazer esse ateliê, recebiam uma folha com um espaço para o desenho, seguido por linhas destinadas à escrita. Inicialmente, as crianças desenhavam e pintavam, para depois, escrever algo sobre aquela produção artística. O desenho, neste caso, ajudava as crianças a desenvolver seu texto.

As crianças foram encorajadas a “escrever do seu jeito”. Quando acabavam seus textos, levavam-no ao professor, que perguntava o que elas haviam escrito. As crianças “liam” suas escritas, mesmo que ainda não tivessem alcançado esta técnica, e o professor escrevia atrás da folha o que foi ditado, a fim de não perder o conteúdo desta livre expressão da criança.

No trabalho com esse instrumento freinetiano, percebemos uma intervenção mais direta do professor durante o segundo semestre do ano. Ao receber o texto livre da criança, o professor propunha uma reescrita, e assim, ao pedir que a criança lesse o que escreveu, o professor escrevia o texto ditado oralmente, deixando linhas em branco intercaladas ao texto que estava escrevendo para que a criança copiasse a forma convencional da escrita. Neste caso, o professor usava muito a seguinte frase: “Você escreveu do seu jeito, e está certo, mas vou escrever embaixo de um jeito que todos vão entender”. E assim, a criança fazia um trabalho de reescrita, o que possibilitava um trabalho de reflexão e comparação da sua escrita com a do professor.

Buscariolo (2015, p.108), pesquisadora e professora freinetiana, demonstra como ocorre essa prática do texto livre:

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

Os textos livres das crianças são expostos na sala ou podem compor um álbum da turma, material muito usado pela escola para expor e registrar trabalhos. O professor, a todo o momento, valoriza essa produção. A Pedagogia Freinet é uma pedagogia do sucesso, de modo que a criança é valorizada em suas produções para continuar se desenvolvendo.

Essa prática nos remete a perspectiva discursiva de alfabetização, que enfatiza a importância de a escrita ter em vista sua função comunicativa. Podemos afirmar que a prática do texto livre muito se aproximou a essa perspectiva. Em uma sala freinetiana, as crianças têm a liberdade de “escrever do seu jeito” e de escrever quando quiserem e quando sentirem essa necessidade de comunicação. O professor, a fim de garantir essa necessidade infantil, propõe a reescrita, e assim, o texto da criança ganha leitores e interlocutores. Nesse sentido, destacamos que Vigotsky e Volochínov explicitam que o outro instaura o lugar de autoria no sujeito à medida que propicia àquele que escreve

a experiência de se reconhecer como autor, tal como a proposta de Freinet.

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

Uma tentativa de diálogo entre as perspectivas de Freinet, Vigotsky e Volochínov

Em relação à aprendizagem da leitura e da escrita no contexto da escola pesquisada é possível afirmar que os pressupostos centrais das concepções de Freinet, Vigotsky e Volochínov, no que diz respeito a importância da compreensão pela criança da função social da escrita, foram fundantes das mediações dos professores.

Para Freinet, a escrita trata-se de um processo que deve ser aprendido naturalmente, Vigotsky destaca a aprendizagem como um evento histórico e cultural e Volochínov toma a linguagem como o lugar de interação entre sujeitos. Esses autores fundamentam suas teorias no materialismo histórico-dialético de Marx e, portanto, defendem a formação histórica, cultural e social do homem.

Outra aproximação entre os autores evidenciada nas práticas, está na função do *outro*. No caso do professor, Freinet destaca o papel do *outro* mais experiente na aquisição da linguagem pela criança, o que se aproxima do conceito de mediação – que sempre passa pelo *outro* simbólico – proposto por Vigotsky, também de Volochínov ao enfatizar que nossos enunciados estão contaminados pelas palavras do *outro*, sejam elas de nossos *outros* anteriores ou futuros, os quais se inscrevem em nossos enunciados.

Freinet enfatiza a importância de respeitarmos o texto da criança, fonte de sua livre expressão. Smolka (2000), ao defender que o trabalho com leitura e escrita se trata de um momento discursivo, fundamentada em Vigotsky e Bakhtin (Volochínov), também afirma a importância de respeitar e estimular o “dizer” das crianças. “Nessa atividade, nesse trabalho, nem todo dizer constitui a leitura e a

escritura, mas toda leitura e escritura são constitutivas do dizer” (SMOLKA, 2000, p.112).

Referências

ABAURRE, Maria Bernadete M.; FIAD, Raquel S. e MAYRINK-SABINSON, Maria Laura T. “Em Busca de Pistas”. In: ___ *Cenas de Aquisição da Escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas: Associação de Leitura do Brasil (ALB); São Paulo: Mercado das Letras, 1997.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. (VOLOCHÍNOV, Valentin. Nikolaevich.). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2002.

BUSCARIOLO, Ana Flávia Valente Teixeira. *O texto livre como instrumento pedagógico na alfabetização de crianças*. 2015. 199f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

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

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

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

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

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

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

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

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

LURIA, Aleksander Romanovich. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKY, Lev Semenovich, LURIA, Aleksander Romanovich, LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1998.

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

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

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

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

SOBRE OS AUTORES

Adriana Pastorello Buim Arena

Universidade Federal de Uberlândia – Uberlândia - Minas Gerais
dricapastorello@gmail.com

Armindo Quillici Neto

Universidade Federal de Uberlândia – Uberlândia - Minas Gerais
armindo@pontal.ufu.br

Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto

Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP – Campinas – São Paulo
cbometto@unicamp.br

Dagoberto Buim Arena

Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília – São Paulo
dagobertobuim@gmail.com

Edith Maria Batista Ferreira

Universidade Federal do Maranhão – São Luís - Maranhão
edithribeiro75@gmail.com

Fabiane Almeida Silva

Universidade Federal de Uberlândia – Uberlândia - Minas Gerais
fabianefct@yahoo.com.br

Gilmar Pereira Batista

Universidade Federal de Minas Gerais – Belo Horizonte - Minas Gerais
gilmarmounier@yahoo.com.br

Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho

Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Presidente Prudente – São Paulo
tuimviotto@gmail.com

Isabella Tambascia Baldasso

Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP – Campinas – São Paulo
bellabaldasso@hotmail.com

Janaína de Souza Silva

Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP – Campinas – São Paulo
jana_nainao4@yahoo.com.br

Joelma Reis Correia

Universidade Federal do Maranhão – São Luís – Maranhão
joelmaalfabetiza@gmail.com

Juliana Chierigato Pedro

Universidade Federal de Uberlândia – Uberlândia - Minas Gerais
juchierigato@hotmail.com

Lourenço Alfredo Covane

Universidade Pedagógica de Moçambique
lcovane@hotmail.com

Lucas Rinaldini

Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Presidente
Prudente – São Paulo
rinaldinilucas@gmail.com

Márcia Martins de Oliveira Abreu

Universidade Federal de Uberlândia – ESEBA - Uberlândia - Minas
Gerais
mmartinsabreu10@gmail.com

Nívia Ferreira da Silva Menezes

Universidade Federal de Uberlândia – Uberlândia - Minas Gerais
niviamenezes71@hotmail.com

Raquel Pereira Soares

Prefeitura Municipal de Uberlândia – Uberlândia – Minas Gerais
raquel.psoares@yahoo.com.br

Sônia Maria dos Santos

Universidade Federal de Uberlândia – Uberlândia - Minas Gerais
soniaufu@gmail.com

Valéria Aparecida Dias Lacerda de Resende

Universidade Federal de Uberlândia – Uberlândia - Minas Gerais
valresende@ufu.br

Todos os artigos aqui publicados são de inteira responsabilidade de seus autores, não cabendo qualquer responsabilidade legal sobre seu conteúdo às organizadoras. Ao enviar o material para publicação, os autores abrem mão de pretensões financeiras decorrentes de publicação e divulgação via web e assumiram que seu texto foi devidamente revisado.

A atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia. Quanto mais rica a experiência da pessoa mais material está disponível para a imaginação dela **(VIGOTSKI)**.

As crianças têm necessidade de pão, do pão do corpo e do pão do espírito, mas necessitam ainda mais do seu olhar, da sua voz, do seu pensamento e da sua promessa. 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)**.

Nos falta reter que a linguagem não é qualquer coisa imóvel, dada uma vez por todas, e determinada rigorosamente em suas 'regras' e em suas 'exceções' gramaticais. É um produto da vida social, que não é nem um pouco fixada e petrificada: ela está em perpétuo vir a ser, em seu desenvolvimento, ela segue a evolução da vida social **(VOLOŠINOV)**.

REALIZAÇÃO



APOIO



ISBN. 978-85-7993-802-3



9 788579 938023