

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

POR UMA PEDAGOGIA FREINET: bases epistêmicas e metodológicas



Por uma pedagogia Freinet: bases epistêmicas e metodológicas



Pedro & João
editores

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

**Por uma pedagogia Freinet:
bases epistêmicas e metodológicas**


Pedro & João
editores

Copyright © Autoras e autores

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

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

Por uma pedagogia Freinet: bases epistêmicas e metodológicas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 187p.

**ISBN: 978-65-5869-354-3 [Impresso]
978-65-5869-353-6 [Digital]**

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

CDD – 370

Capa: Petricor Design

Imagem da capa: Bruna Isabel Torres da Silva, 5 anos

Diagramação: Diany Akiko Lee

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

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

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



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2021

“Os sábios que sabem encontrar, sob o lodo
da falsa cultura, o esplendor das ricas
vegetações humanas”

(Freinet, Educação do trabalho, 1998, p. 23).

Sumário

Apresentação	9
<i>Adriana Pastorello Buim Arena</i> <i>Valéria Aparecida Dias Lacerda de Resende</i>	
Célestin Freinet, a guerra, o sindicalismo docente e o encontro com a escola russa pós-revolucionária	15
<i>Anne-Marie Milon Oliveira</i>	
Freinet e a abordagem histórico-cultural: desafios epistemológicos para pensar a aprendizagem humana	59
<i>Suely Amaral Mello</i>	
Freinet e Voloshínov: convergências no campo da linguagem	81
<i>Dagoberto Buim Arena</i>	
Freinet e o método natural: da simplificação conceitual ao entendimento epistemológico	113
<i>Adriana Pastorello Buim Arena</i>	
Freinet e Vigotsky: um encontro possível para ensinar às crianças o ato de ler e o ato de escrever	141
<i>Greice Ferreira da Silva</i>	
Freinet: o método natural e o ensino da leitura	167
<i>Fernanda Duarte Araújo Silva</i>	

Apresentação

Será que a escola pela qual Freinet dedicou integralmente sua vida tornou-se realidade no contexto atual? Se a resposta for afirmativa, outra pergunta se segue à primeira: Onde se pode encontrá-la? As respostas a estas duas provocações são aparentemente contraditórias: para a primeira, infelizmente, podemos dizer que não temos uma escola concreta, pois as condições históricas, materiais e simbólicas da França do século XXI ou de qualquer outra parte do mundo não se assemelham às raízes políticas e sociais que forjaram a proposta pedagógica de Freinet vivida no chão das escolas do seu tempo e de seus camaradas. Entretanto, os princípios, as técnicas, as ferramentas, a utopia de uma escola pública e popular alimentam experiências pedagógicas ao redor do mundo, partilhadas pelo Instituto Cooperativo da Escola Moderna – Pedagogia Freinet. Assim, a resposta à segunda provocação é afirmativa. São estas escolas, estas salas de aulas e os professores ‘freinetianos’, inclusive os daqui do Brasil, que nos animam a convocar os profissionais da educação e os interessados em uma sociedade mais humana a se instrumentalizarem teórico-metodologicamente para desenvolverem práticas educativas e sociais condizentes com o projeto de uma pedagogia comprometida com a escola do povo e com uma sociedade mais igualitária e democrática.

Freinet concebeu uma escola a serviço dos trabalhadores e a situou no campo da disputa de visão de mundo e de reivindicações sociais porque a entendia como uma das ferramentas de transformação da sociedade. Também esteve engajado em outros movimentos fora da escola em sua luta política e social por meio do sindicato, porque entendia que somente a educação não era suficiente para mudar a sociedade, mas poderia muito contribuir com

seu desenvolvimento. A luta política pode mudar a situação de pobreza de milhares de famílias, distribuir renda, criar programas de bem estar social e cultural, se o resultado desta luta unificada entre trabalhadores levar ao poder pessoas honestas, preocupadas com a preservação da vida, do meio ambiente e da cultura. Não se luta por outra escola sem antes lutar por outra sociedade, porque a escola atual alimenta a organização e estrutura da sociedade atual. Enquanto a escola da repetição, do consumo do saber fragmentado e estéril, da domesticação, da imobilidade técnica continuar na base da sociedade, o capitalismo prosseguirá criando falsas necessidades e ilusões e os trabalhadores continuarão a servir ao capital, mendigando comida e cultura numa escravidão cega e surda. O compromisso de Freinet não era o de mudar a escola, mas a sociedade. Ele não dissociou educação e política, ele não dissociou escola e vida.

Que público escolhe ler Freinet na sua transversalidade de princípios políticos, sociais, filosóficos, psicológicos e humanistas e praticar sua proposta pedagógica? Primordialmente, são pessoas que não detém o capital e tem consciência de classe – a trabalhadora. É certo que não dominam os meios de produção! É certo também que são pessoas que refletiram que tipo de educação gostariam de que seus filhos tivessem, de que os filhos de trabalhadores tivessem. São pessoas que sabem que a escola para todos é uma escola da mentira. Para pobres um tipo de aula, um tipo de conteúdo, uma escola pobre para os vulneráveis; para ricos outro tipo de aula, outro tipo de conteúdo, outra escola. Desse modo, a classe dominante planeja e controla o que ensina a cada grupo social e impõe sua própria cultura, desvalorizando completamente a da classe trabalhadora.

Nas famílias e nos grupos sociais, as crianças constroem saberes e reconhecem sua língua e suas

referências culturais. A escola tenta acabar com essa identidade de classe criada no seio familiar para impor uma diferente e com valor mercadológico – a da burguesia. Quando os pobres acreditam que a sua cultura, a sua referência social, o seu trabalho são inferiores à da burguesia, eles perdem a luta e oferecem seus braços ao interesse do capital, eles se tornam alienados e subjugados.

A escola desempenha esse pérfido papel! Corta as relações com as atividades da vida cotidiana para introduzir um conjunto de disciplinas, dosadas com progressões e etapas para que todos possam, de acordo com seu mérito, alcançar o mesmo nível de conhecimento. Essa escola perpetua a segregação e a exclusão. Estamos cansados dessa escola. Queremos uma outra diferente, cujo principal conteúdo seja a Vida, a reflexão do porquê, que promova uma verdadeira consciência dos problemas sociais e, conseqüentemente, dos políticos.

Nesse desejo, desde de 2019, as ações do grupo *Lecturi* estão inseridas no contexto de um projeto de pesquisa intitulado *Pedagogia Freinet: os princípios da escola moderna para o ensino do século XXI*. Estamos inclinados a estudar as propostas freinetianas: a organização cooperativa da turma, a liberdade de voz a todas as crianças, o estabelecimento de um plano de trabalho individual e coletivo da turma, reuniões de cooperativa para decisões reais sobre a vida no grupo. E para entender isso na prática é preciso descobrir como aquele pedagogo francês entendia o mundo.

Entre as várias ações de estudo desenvolvidas, este livro *Por uma pedagogia Freinet: bases epistêmicas e metodológicas* e outros dois - *Diálogos com a pedagogia Freinet: fundamentos e práticas em movimento* e *Refrações das palavras freinetianas: crônicas para professores* – foram concebidos e materializados com a cooperação dos professores e dos pesquisadores envolvidos que se

ocupam do movimento e das propostas construídas pelo extenso legado de Célestin Freinet, na contínua luta por uma escola popular.

Lutar por uma educação popular significa defender, pesquisar e desenvolver práticas pedagógicas ancoradas na realidade social que propiciem uma real emancipação das crianças. Este livro representa um ato de resistência e um instrumento para responder às injunções governamentais da extrema direita com suas políticas educacionais restritivas e reativas à diversidade, e também como um escudo contra as pressões institucionais e econômicas que cerceiam a liberdade de pensamento e de produção científica com cortes de verbas e ideias negacionistas com o intuito de apagar o élan vital necessário para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, cujos primeiros tijolos são postos no alicerce de educação das crianças no chão de uma escola pela vida, para a vida e pelo trabalho.

Nós, e mais cinco autores que nos ajudaram a delinear essa obra, repercutem, em seus textos, alguns conceitos freinetianos para estabelecer diálogos e mostrar a atualidade e pertinência da Pedagogia Freinet como um farol no caminho da construção da escola que queremos, a da liberdade!

Liberdade é ato, é ação, é vida, é palavra, é transformação, é luta, e podemos dizer que Freinet viveu a liberdade a despeito da sua prisão injusta nos campos de concentração durante a segunda guerra mundial. Freinet adjetivava algumas de suas técnicas com a palavra livre, como em texto livre, livre expressão, para marcar o caráter libertário de sua concepção e trazer a liberdade para a escola, para os professores e para os alunos.

Freinet disse não aos manuais escolares, porque eram estéreis de vida. Nós dizemos não para as atuais políticas educacionais impostas nos últimos cinco anos: não à Base

Nacional Comum Curricular, não à Política Nacional de Alfabetização e de Formação de professores, não aos cortes orçamentários da Educação e Saúde, não ao Future-se, não à privatização da escola pública, não aos empresários da educação. Freinet nos ensinou o sim para vida, para o trabalho, para a criança, para a liberdade! Assim, nasceu o *texto livre* o primeiro instrumento e o desencadeador de tantos outros. Nós também propusemos outra forma de circulação dos resultados do projeto do *Lecturi* porque não poderiam ficar estrito a um relatório. Era preciso que eles se espalhassem entre nós professores por meio da escrita dos capítulos que incorporam o princípio do texto livre.

Neste livro, apresentamos o encontro de Freinet com a escola russa pós-revolucionária, o diálogo do ensaio de psicologia sensível com a teoria histórico-cultural, algumas questões epistemológicas em torno do método natural, da leitura e da escrita. Os recortes temáticos abordados pelos autores está também em comunhão com os ideais de amplificação do nome de Freinet nos espaços de formação de professores, nas universidades, no chão da escola. Recolocar e alargar o nome de Freinet no cenário da educação brasileira é imprescindível nesse momento (2020) de ataque aos direitos fundamentais do homem.

Esse livro foi elaborado depois de leituras dos escritos de Freinet e de discussões sobre eles. Elegemos os temas centrais. Decidimos que a publicação seria uma contrapalavra de resistência no interior do debate educacional atual. Entendemos que essa contrapalavra é luta! O som do coro pode estar baixo no momento, mas esperamos elevar os decibéis ao juntarmos todas as vozes dos professores que estão fartos de superficialidades, mentiras e manipulações!

O momento de escrita foi individual, mas todos nós optamos por utilizar a técnica de *melhoramento do texto*

proposta por Freinet aos seus alunos. Fizemos da construção deste livro um verdadeiro momento de cooperação entre os autores. Todos leram os textos de todos e todos nós contribuimos para registro final dos textos, num verdadeiro movimento de enriquecimento coletivo de aprendizagem.

Venham conosco amplificar o som do canto e trabalhar no canteiro de obras da construção de uma escola que vise à emancipação do homem, à liberdade de expressão da criança, à cooperação e à educação para a Vida, em coerência com as nossas convicções que almejam uma formação humanista, ética, estética e sensível para as crianças.

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

CÉLESTIN FREINET, A GUERRA, O SINDICALISMO DOCENTE E O ENCONTRO COM A ESCOLA RUSSA PÓS-REVOLUCIONÁRIA

Anne-Marie Milon Oliveira

*On croit mourir pour la patrie, on meurt pour les industriels.
Acredita-se morrer pela Pátria, morre-se pelos industriais.¹*
Anatole France²

Introdução

A obra de Célestin Freinet, marcou profundamente numerosos educadores em sua época e continua, atualizada a cada período, uma referência incontornável para os que buscam uma educação libertadora.

Mas é importante reencontrar suas raízes históricas para não cairmos numa reprodução acrítica do que ele criou. Ele próprio sempre foi muito claro a este respeito; nunca aceitou a ideia segundo a qual seria o criador de um “método de ensino” a ser seguido religiosamente. Pelo contrário, sempre incentivou os companheiros a seguir o caminho que ele próprio seguiu, a construírem seu próprio modo de ser professor.

Este modo é fruto de múltiplas determinações, inspirações, tentativas e criações. Muitas delas se tornaram inconscientes e só podem ser parcialmente exploradas com o recuo que nos oferece a história.

Tentar trazer à luz essas raízes não é fácil, mas nos ajuda, ao mesmo tempo, a penetrar seu sentido mais denso

¹ As traduções, quando necessárias, foram feitas pela autora.

² Escritor francês (1844-1924) que ficou conhecido pelo seu engajamento em causas sociais.

e sobretudo perene. Trata-se de um caminho de ensaio e erro, sempre inconcluso, mas que pode nos ajudar a construir nosso próprio caminho nas circunstâncias profundamente outras que são as nossas.

Este texto se propõe a isso: tentar desvendar, ainda que de forma provisória, algumas raízes daquilo que Célestin Freinet construiu nos primeiros anos de sua prática docente, na modesta escola multisseriada de um vilarejo do sul da França e num intercâmbio intenso com outros educadores, durante o chamado “entreguerras”.³

Raízes de uma proposta pedagógica: uma infância trabalhadora

Desde criança, Freinet fez a experiência do trabalho. Filho de pequenos arrendatários, cuidou dos animais, dos cultivos na modesta plantação familiar e soube da importância desta sua atividade para a sobrevivência de todos. Este trabalho, muito diferente do que chamamos hoje de “exploração da mão de obra infantil” (que podemos infelizmente ainda observar na nossa lavoura, nas nossas ruas), foi fonte para ele de conhecimentos vitais, de aprendizagem da solidariedade, de práticas de ação comunitária. Ele teve um papel fundamental na sua apreensão do que pode ser a vida em sociedade: uma vida onde a criança não é aquele ser ainda separado da “vida verdadeira”, mas onde ele participa plenamente, pra valer, com as forças que são as suas, da vida do grupo. Neste sentido, ele encontrou muito cedo o sentido mais profundo

³ O “entreguerras” não durou mais do que 21 anos. Vários historiadores consideram que a primeira e a segunda guerra mundial formam, na verdade, uma única guerra, já que, a primeira tendo deixado muitas feridas abertas, a segunda foi, na verdade, a sua continuação.

da relação entre trabalho e aprendizagem tal como ele é definido Marx (1983, p. 143, grifos meus):

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. **Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza.**

É pelo trabalho que o homem muda sua natureza ou, em outras palavras, se educa. Isso ajudará muito Freinet a compreender a concepção de educação que se tenta implantar na jovem União Soviética: a escola não é aquele espaço separado da sociedade, onde um ser supostamente virgem das preocupações adultas, é educado com vistas a chegar no futuro a esta mesma vida adulta. Não há separação entre a vida infantil e a vida adulta. Não há diferença de natureza entre o trabalho infantil e o trabalho adulto, ainda que haja, é claro, uma progressividade na intensidade, no grau e na força exigidos para ambos.

A experiência da Guerra

O fim da Primeira Guerra Mundial inaugura um período de grandes esperanças que temos hoje dificuldade de entender em sua plenitude. Como se disse na época, esta guerra representou uma enorme carnificina, quando generais sacrificaram, sem dor nem piedade, exércitos inteiros, com a perda de milhões de vidas. A grande maioria dos combatentes eram jovens do povo, de origem camponesa já que a maioria da população ainda era rural. A

eles se acrescentavam soldados africanos recrutados nos impérios coloniais que países como a França e o Reino Unido ainda possuíam. Estes soldados eram os mais expostos à morte, colocados na frente de batalha. Nas trincheiras sofriam do frio, da chuva, da convivência com os ratos e outros bichos. Sofriam, até que fossem recolhidos, com a presença dos corpos de companheiros mortos. Um horror indescritível. Calcula-se que, de um lado e outro, cerca de 10 milhões de combatentes tenham morrido nesta guerra.

Célestin Freinet foi um desses combatentes. Ele foi convocado, quando ainda não tinha concluído o Curso Normal de formação de professores, aos 19 anos de idade. Gravemente ferido aos 21 anos com a perda definitiva de um pulmão, ele relata esta vivência num pequeno livro que tem como título “*Touché!*” (“Alvejado!”).

Andava firme, na frente da minha linha de atiradores, mirando as colinas à frente e o avanço do segundo batalhão protegido pela artilharia.

Uma chicotada indizível me varre as costas [e penso]: “Desta vez, meu velho..., a culpa é sua... Você não deveria ter ficado na frente... Você não teria recebido esta baionetada” - Chego a achar graça, acreditando que um companheiro tinha me atingido por inadvertência com sua baioneta e quero desculpá-lo – Quero esconder a dor..., mas... caio no chão... Que tiro chato!

A sangue jorra pelas minhas costas... minha vida se vai com ela... Vejo a morte galopando na minha direção. (Freinet, 1996, p.18-19).

O jovem Célestin foi ferido numa das maiores batalhas da Primeira Guerra Mundial, ocorrida num lugar chamado *Chemin des Dames* (Caminho das Damas). Essa batalha restou na memória histórica da França como uma das mais ferozes. Como exemplo, num dos ataques que durou 10

dias, entre 16 e 25 de abril de 1917, 30 mil soldados franceses perderam a vida.

Os combatentes começaram a entender as verdadeiras razões do conflito e surgiram motins que foram reprimidos com fuzilamentos. Foi nesta batalha, num lugar chamado Craonne, que nasceu, no mesmo ano de 1917, uma canção anônima que todos entoavam apesar da repressão que proibia cantá-la sob pena de fuzilamento. Ela expressava uma tomada de consciência que estava se tornando geral:

Adeus à vida... Adeus ao amor... Adeus a todas as mulheres... Agora acabou pra nós... E pra sempre... Esta guerra infame... É em Craonne... Lá no alto... Que devemos perder a pele... Somos todos condenados... Somos os sacrificados...

Os que têm a grana, aqueles escaparão todos... E é para eles que morremos... Nossos camaradas estão enterrados lá para defender os bens daqueles senhores... Mas agora acabou, os soldadinhos vão todos entrar em greve. Será sua vez senhores de ir para a trincheira. E se vocês querem fazer a guerra, que a paguem com sua pele⁴ (Autor anônimo).

Freinet diria mais tarde, não sem uma certa ironia, que a brutal ferida que o privou completamente de um pulmão estava na origem de todo seu projeto pedagógico. Por causa da ferida, ele não podia dar aula segundo os cânones aprendidos na Escola Normal. A respiração frágil e a voz fraca o impediam de se impor à criançada indócil de uma classe multisseriada de meninos⁵ e o obrigou a buscar outros caminhos para lecionar. A ferida o impediu de ser o

⁴ Devido à minha origem francesa, ouvi esta canção numa idade bem jovem, talvez do meu avô que lutou nesta guerra. Ela contém gírias, subentendidos e fiz algumas adaptações para manter o sentido.

⁵ Na escola pública francesa meninos e meninas ficaram separados até 1982.

competente educador das crianças do povo, destinadas a submeter-se às ordens de um patrão, a exercer as tarefas mais ingratas, remuneradas com os salários mais baixos? Não resta dúvida de que isso também está na raiz do seu projeto pedagógico, mas não é bem toda a verdade e vamos ver o porquê.

Porque, ironia à parte, Freinet entendeu rapidamente, como milhares de seus companheiros, as verdadeiras causas desta guerra. Não era, como tinham lhe inculcado na escola e no quartel, para “defender a Pátria ameaçada pela barbárie prussiana” e sim para envolver-se numa luta pela supremacia entre potências capitalistas, principalmente entre a França e o Reino Unido de um lado, a Prússia e o Império Austro-Húngaro do outro. Estes últimos países não possuíam colônias, o que era então determinante na luta travada para o domínio capitalista mundial.

A frase do escritor Anatole France, citada na epígrafe deste texto, se tornou famosa por explicitar, em poucas palavras, a verdadeira causa da guerra.

Além disso, no plano interno, após anos de revolução industrial, após episódios sangrentos como o da Comuna de Paris, o capitalismo mundial enfrentava um movimento operário crescentemente poderoso e, aos olhos dos donos do capital, era urgente esmagá-lo. A guerra, necessária aos industriais, foi usada de forma ideológica pelos governos, propalada como um momento de fraternidade entre os combatentes, qualquer que fosse sua classe social. Frente à morte, nada devia separá-los. No entanto, nas trincheiras onde lutavam e morriam na linha de frente, os jovens do povo não demoraram a perceber as diferenças. A imensa maioria deles só tinha frequentado a escola primária, enquanto os filhos da burguesia, bem mais instruídos, tinham rapidamente acessado aos postos muito menos expostos de suboficiais e oficiais.

O fim do que ficou conhecido na França como “a Grande Guerra”, que Freinet define como “uma grande carnificina inútil”, como “uma fraude macabra”, marca o desmoronamento de um mundo e o surgimento de outro. Um lema se torna universal na sociedade: “Nunca mais isso”. Ele vai orientar duas grandes tendências: a primeira, majoritária, tem por base um pacifismo radical, a paz a qualquer preço, o que, infelizmente, vai favorecer a ascensão de Hitler menos de 20 anos depois.

Mas a outra tendência adere a uma visão inspirada na jovem União Soviética que acabara de fazer uma revolução em 1917, visando o fim do capitalismo, e cuja utopia era a construção da solidariedade entre todos os trabalhadores do mundo. Qualquer que fosse seu país, todos eles eram submetidos às mesmas condições de exploração, todos eles eram irmanados na mesma luta.

A afirmação do anarco-sindicalismo: uma esperança face ao capitalismo causador da guerra

A visão majoritária que temos hoje sobre a União Soviética é bem diferente daquela que despontava após a revolução de 1917, quando ela aparecia como o antídoto vivo e concreto daquilo que tinha originado a guerra e seus horrores: o capitalismo. Para boa parte das forças progressistas da época, a revolução socialista aparecia como o caminho a ser seguido na construção de uma nova sociedade, de uma nova cidadania.

Em 1920 nasce a Seção Francesa da Internacional Comunista, futuro Partido Comunista Francês (PCF). Como boa parte dos educadores e intelectuais de sua geração, Freinet adere ao PCF e ao movimento docente revolucionário. Ele se torna membro da Federação dos Sindicatos de Professores e Professoras, um ramo da Confederação Geral dos Trabalhadores (CGT). Essa

federação já começara a publicar, em 1910, uma revista com um título evocador: *L'École Émancipée* (A escola Emancipada).⁶ Freinet vai participar ativamente dela desde o início dos anos 20. Os artigos que publicou nela foram reunidos em 2016 num livro de autoria de Catherine Chabrun e Gregory Chamblat sob o título *Le maître insurgé* (O mestre insurgente) que serviu de base de consulta para parte deste texto.

O fato de participar de um sindicato vai ser de suma importância na formação de Freinet. O chamado anarco-sindicalismo, que vigora e se impõe na época, tem por base o ideário proclamado na Primeira Internacional dos Trabalhadores (1864), segundo o qual *a emancipação dos trabalhadores será obra dos próprios trabalhadores*:

O federalismo opõe-se ao centralismo no sentido em que o primeiro funciona de baixo para cima, enquanto o segundo funciona de cima para baixo, sem consulta prévia. O federalismo estabelece o interesse geral por meio de consulta de nível em nível. O centralismo impõe-se: não se pode nem determiná-lo nem discuti-lo.

No sistema federalista... os trabalhadores transmitem ou delegam tudo ou parte de seus direitos a mandatários [delegados], individuais ou coletivos... Eles podem, a todo momento, revogar seus mandatários e substituí-los...

Se o movimento ascendente permite definir o interesse geral, os princípios, a tática a seguir, e, em substância, as modalidades gerais de organização social, o movimento descendente permite materializá-los pela ação em todos os planos. (Berthier, 2005, sem menção da página).

Assim, o anarco-sindicalismo vai gerar nas organizações sindicais a busca e a construção de uma

⁶ Doravante designada pelas suas iniciais: EE

organização cujas estruturas envolvam a participação dos trabalhadores desde a base.⁷

Na área pedagógica, central para sua proposta política (a formação do cidadão esclarecido, participativo e solidário), os anarquistas elaboram um projeto centrado no que viria a se chamar de “autogestão pedagógica”. Ele se opõe à escola capitalista que visa formar sujeitos em função do lugar que deverão ocupar na sociedade (operariado ou burguesia).

Os anarquistas são convencidos de que a autogestão não se ensina e só pode ser aprendida na vivência, na própria prática escolar. Isso vai gerar propostas educativas inovadoras:

A educação deve ser integral. Ela deve, sem hierarquizar saberes, permitir o desenvolvimento da mão tanto quanto do cérebro, tanto do indivíduo como da sua capacidade de cooperar coletivamente, em igualdade com os demais... [Isso implica] numa desconfiança absoluta nas capacidades do Estado, instrumento de dominação por essência, em favorecer o compartilhamento dos saberes e elaborar processos pedagógicos que gerem consciência e liberdade... Na medida do possível, nunca deixar os educandos nas mãos dos representantes da dominação: Estado, Igreja, Empresariado. (Lenoir, 2014, sem menção da página).⁸

A visão política anarco-sindicalista terá uma importância fundamental na elaboração da proposta educativa de Freinet. Todavia, esta visão, que não faz parte

⁷ Essa estrutura seria contestada, a partir da era Stalinista pelo chamado “Centralismo-Democrático” decretado no partido comunista soviético e nos partidos comunistas do mundo que passam a ser-lhe subordinados.

⁸ Nem a jovem União Soviética, nem Freinet adotarão, em momento algum, essa rejeição radical do Estado que é própria do Movimento Anarquista. O que eles visarão é a transformação do Estado, transformação essa em que a educação era chamada a ter um papel preponderante.

da experiência societal da população, contém, em si, uma contradição: como introduzi-la para que não seja apreendida como mais uma imposição de cima abaixo? Freinet procura caminhar para superar esta contradição. A sua genialidade e ousadia é a de levar ao pé da letra o lema “partir da vida”, da vida verdadeira dos alunos tal como ela é por eles vivida e não como ela é estudada e teorizada pelos pensadores da época. Isso não implica a renúncia a uma educação que Paulo Freire vai conceitualizar como *conscientizadora*. Mas toda conscientização se faz num movimento de ida e vinda, de compreensão progressiva dos condicionantes da existência. Toda conscientização se faz, fundamentalmente, preservando a liberdade de pensar dos alunos. Na perspectiva de Freinet, e também, mais tarde, de Paulo Freire, quem detém a direção e o ritmo desta progressão, com apoio do professor à medida que ele se faz necessário, são sempre os alunos. A conscientização é uma ação do sujeito, nunca do professor sobre o sujeito.

No embate da sala de aula, no dia a dia nasce uma escola dotada de estruturas participativas, onde os alunos elaboram, desde a base, seu próprio projeto educativo, onde a autogestão educacional começa a ter visibilidade. Para esta construção, Freinet encontrará, como veremos, um poderoso reforço na visibilidade que oferece o projeto educativo da escola russa pós-revolucionária.

Freinet publica também, na mesma época, artigos na revista *Clarté* (Claridade)⁹ que difunde as ideias revolucionárias, pacifistas e internacionalistas numa época em que a escola tradicional sofre uma crítica profunda com

⁹ No que pude observar no site da associação *Amis de Freinet* que publicou grande parte da impressionante produção escrita de Freinet, não consta artigo deste sobre a pedagogia russa e sobre a viagem à Rússia na revista *Clarté*.

o movimento da Escola Nova do qual ele também vai participar ativamente.¹⁰

O encontro com a pedagogia russa: o movimento socialista em busca de uma nova pedagogia antibelicista e anticapitalista

As principais ideias pedagógicas defendidas pelo movimento socialista da época são (Chabrun e Chambat, 2016, p. 7-8):

- A necessidade de elevar o nível intelectual do povo e de dar-lhe acesso aos conhecimentos científicos mais recentes;
- A promoção de uma educação que enraíze as aprendizagens na vida concreta;
- A valorização de uma escola aberta ao meio social dos alunos;
- O desenvolvimento de uma pedagogia própria a favorecer, na vivência concreta, a auto-organização dos alunos e dos professores.

Podemos salientar alguns dos artigos publicados por Freinet antes mesmo de sua visita à Rússia. Eles mostram a intensidade do seu engajamento naquilo que se busca e é definido na época como uma profunda mudança societal através da escola universal, de uma escola que possa contribuir à revolução na sociedade.

¹⁰ A participação de Freinet no Movimento Internacional da Escola Nova foi intensa, mas não é nosso objetivo no espaço deste texto tratar de um tema que mereceria outra produção. Existe sobre ele uma documentação riquíssima que seria impossível citar aqui, mas considero muito importante, para um primeiro contato, o recente filme documentário intitulado: *Révolution École 1918-1939* (Revolução Escola – 1918-1939), realizado por Joanna Grudzinska e produzido pelo canal franco-alemão de televisão Arte. A primeira parte pode ser vista, legendada em português, em: <https://www.youtube.com/watch?v=xQcy8aAv1xY>.

O primeiro desses artigos (Chabrun et Chambat, 2016, p. 25-27) foi escrito por ele em 1920 em parceria com um colega alemão: Heinrich Siems. Isso é profundamente significativo quando se pensa que, apenas dois anos antes, eles se encontravam em campos inimigos na guerra.

Freinet e Siems deixam clara uma observação importante: os participantes são sindicalistas, têm uma posição política clara, porém não devem fazer propaganda política na sala de aula.

Esta posição será reforçada por Freinet em outro artigo: *Contre une pédagogie Syndicale* (Contra uma pedagogia sindical).¹¹ Quem procura formar revolucionários vai formar, por reação oposta, contrarrevolucionários e estes serão sempre, como a história mostra, os vencedores. Freinet cita o exemplo da Revolução Francesa que gerou Napoleão e, poderíamos acrescentar, a escola reprodutora da sociedade dividida em classes. E mesmo supondo uma hipotética vitória, diz ele, *faremos a revolução, mas criaremos ainda, em nossas crianças... almas de escravos.*

Não devemos procurar “encher cabeças”. Já vimos por demais aonde isso nos levou e onde isso nos leva ainda a cada dia. Aliás, encher cabeças de vermelho ou de branco é exatamente a mesma coisa... [Em vez disso], façamos com que todos os homens aprendam a buscar a verdade. Só assim faremos um mundo novo. (Chabrun e Chambat, 2016, p. 38).

Mas o que devem fazer, então, os professores para criar condições favoráveis ao surgimento de “almas libertas”?

Num terceiro artigo, *Comment rattacher l'école à la vie* (Como religar a escola à vida),¹² ele dá a pista que será a dele durante toda a sua existência: religar a escola à vida autêntica das crianças, à sua vivência concreta, ajudando-as

¹¹ Chabrun e Chambat, 2016, pp. 36-40

¹² Chabrun e Chambat, 2016, pp. 33-36

a caminhar no aprofundamento das primeiras percepções, a complexificar o real, e, ao mesmo tempo, a construir uma reflexão que lhes seja própria, a tirar suas conclusões pessoais num confronto democrático de opiniões. O papel do mestre é essencial: o de ajudar o grupo a se organizar, abrindo perspectivas com suas sugestões, com novos saberes, ajudar a organizar as discussões sem fugir ao que elas se propõem. Não consiste mais em ditar verdades a serem armazenadas:

A escola está isolada da vida. Mas somos nós que a isolamos...

Por que será que teimamos em fazer dela um lugar anormal de adestramento onde reina a autoridade soberana do mestre? Continuamos a tratar nossas crianças como máquinas a serem nutridas de matérias indigestas e sequer reconhecemos a elas o direito de se queixar. A escola não é o lugar de se aprender tais ou tais coisas, definidas por um programa. **A escola deve ser, ela mesma, a própria aprendizagem da vida...** Como dar vida à escola? Precisamos, em primeiro lugar, nos livrar de um velho fundo capitalista ... Ele nos marcou profundamente. Porque mesmo quando criticamos o capitalismo, permanecemos capitalistas no fundo de nós mesmos... É preciso, portanto, abrir a vida às nossas crianças e para isso só há [um caminho]: encorajá-las a viver, não mais a vida artificial e regrada de hoje, mas a sua própria vida, que é menos incoerente do que se acredita. **É preciso que vivam em república desde a escola.**

Mas então, o mestre não será mais onipotente? Precisarão aprender a ouvir, quando merecidas, as observações e objeções de seus alunos... **Precisaremos lutar muito tempo contra nós mesmos para chegarmos a isso...** (Chabrun e Chambat, 2016, p. 33-36, grifos meus).

Voltar às origens da escola republicana, do “viver em República” é um dos pontos centrais do projeto freinetiano,

viver numa sociedade em que, no sentido original da palavra latina, a governança é uma “coisa” (Res) pública, um assunto de todos. O que propõe Freinet, já nos anos 20, é que a escola seja este espaço de governança coletiva, de construção de uma sociedade republicana. Segundo ele, é esta vivência, e não uma catequização política que vai formar autênticos socialistas, seres humanos guiados pela busca do bem comum e pela solidariedade.

A viagem de Freinet a uma Rússia pós-revolucionária e em plena construção de uma nova pedagogia

A concomitância entre o fim da guerra (1918) e a Revolução de 1917 fez com que esta última representasse, aos olhos dos ex-combatentes, de grande parte dos trabalhadores, educadores e intelectuais da época, uma imensa esperança. A “Pátria do Socialismo” como era então chamada a Rússia, pela sua opção radical por uma nova sociedade, que tinha como utopia o estabelecimento definitivo da paz e da cooperação entre os povos, era também uma viva representação do “Nunca mais isso”.

E é imbuído desta visão do papel a ser desempenhado pela escola que Freinet participa, em 1925, de uma delegação sindical em visita à jovem União Soviética. Ele relata, em particular, num artigo dedicado à pedagogia nova, em que critica o rumo burguês que tomou esta corrente, seu encontro com Nadedja Krupskaja, companheira de Lênin e, como veremos, uma das principais idealizadoras do projeto pedagógico da jovem União Soviética. A citação a seguir é, também, um ataque ferino contra o que ele julgava ser o vedetismo de Maria Montessori¹³, uma participante ativa do

¹³ Freinet julgava que a proposta pedagógica de Maria Montessori, por exigir um material caro, por ela vendido, não correspondia às possibilidades e necessidades da escola pública popular.

movimento da escola Nova que viria a demonstrar uma adesão incondicional ao líder fascista italiano, Mussolini:

[Durante este congresso] penso sem querer na recepção simples e cordial que nos reservou Krupskaia em Moscou, em 1925. A gloriosa companheira de Lênin veio sentar-se junto a nós como uma velha e boa mãe e discutimos longamente, sem a menor cerimônia, de problemas bem mais amplos e importantes que os do montessorianismo. De fato, quando se é a “Dottressa”, precisa-se de uma corte e de um rito. (EE. nº 28).

Freinet ficou muito impressionado com os experimentos que ele pôde observar na jovem União Soviética, muitos dos quais confirmavam suas próprias reflexões, corroboravam suas experiências de jovem professor. Ele viveu intensamente esta efervescência: observou classes funcionando. Ele relata, entre outros artigos¹⁴, esta experiência russa e os sentimentos por ele vividos numa série de artigos intitulados *Mes impressions de pédagogue em Russie Soviétique* (Minhas impressões de pedagogo na Rússia Soviética) publicados em 1925 e 1926 na revista *L'École Émancipée* e também num fascículo intitulado *Un mois avec les enfants russes* (Um mês com as crianças russas). Tentarei salientar os pontos que me parecem fundamentais na elaboração de sua proposta pedagógica.

Ao mesmo tempo que não pinta os educadores russos como gênios da pedagogia, ele mostra seus limites e dificuldades. Freinet não pode esconder o entusiasmo transbordante com que observa o que se passa nas escolas russas durante essas três semanas: “*vimos brilhar o objetivo*

¹⁴ A produção completa de Freinet sobre a viagem à União Soviética pode ser consultada no site da Associação *Les Amis de Freinet* (Os amigos de Freinet) fundada pelos companheiros que com ele conviveram e se esforçam, junto com as novas gerações, de manter viva sua memória. Disponível em: <https://www.archives.asso-amis-de-freinet.org/>

que todos nós desejamos: a libertação do indivíduo num Estado social melhor” (EE. nº 6). Ele lamenta o silêncio que reina no Ocidente, inclusive no Movimento da Escola Nova, sobre as realizações da Escola Russa quando, na verdade, muitos aspectos lhe são próximos, a começar pela rejeição da escola autoritária tradicional, da escola que só pensa em fazer com que as crianças absorvam conhecimentos pré-determinados, frequentemente estranhos às suas preocupações.

Como no Movimento da Escola Nova, o que Freinet observa na Rússia é a busca de uma escola baseada na vida real da criança. Na jovem União Soviética, esta vida é lida pelo prisma de uma visão socialista da sociedade, oposta à visão capitalista.

O Movimento da Escola Nova, do qual foi um ativo participante, já abria a Freinet horizontes fundamentais, mas, ao mesmo tempo, mostrava, aos seus olhos, um limite importante: cada vez mais era desenvolvido em escolas de classe média, dotadas de recursos ricos e diversificados. Cada vez mais, o Movimento da Escola Nova se distanciava da escola pública. Ele desenvolve, em particular, uma crítica aguda à proposta de Maria Montessori e ao material didático que ela vende, um material inacessível à escola popular.

Mas a jovem União Soviética ainda estava em construção, com desafios gigantescos a serem vencidos, entre eles a miséria, o analfabetismo, a ignorância profunda do povo herdada do regime czarista e mantida pela Igreja Ortodoxa que lhe era umbilicalmente ligada. Era uma nação composta por várias dezenas de povos, cada uma com sua língua, seus valores.

Por sua vez, o Movimento Socialista Internacional estava em plena definição. Cresciam cada vez mais as lutas entre anarquistas (chamados também de libertários) e marxistas na Associação Internacional do Trabalhadores (AIT), nascida em 1864 em defesa dos trabalhadores super explorados da Revolução Industrial.

Além de tudo isso, a Rússia enfrentava uma guerra civil durante a qual 14 exércitos estrangeiros invadiram o país, procurando reestabelecer o regime czarista.

A ruptura entre marxistas e libertários, ocorrida em 1872, vai se confirmar na União Soviética com a tendência centralizadora que surge na segunda metade dos anos 20 e se torna definitiva e até ditatorial com Stalin. Mas a tendência do chamado comunismo libertário permanece ainda forte nos primeiros anos, notadamente na Educação.

Nascimento de uma pedagogia autogestionária

A educação do povo, uma educação ampla, profunda, igualitária constitui, então, uma exigência primordial aos olhos dos revolucionários. A raiz da primeira utopia societal que guia a revolução defende o estabelecimento de uma “República dos Soviets”, de uma república onde o poder e as decisões viriam do povo, de baixo para cima, onde seriam progressivamente encaminhadas as demandas, sugestões, orientações, nos diversos níveis de governança, para serem finalmente, depois de coordenadas, executadas de forma descentralizada.

Em russo, a palavra *soviet* significa *conselho*. Naquele momento, os soviets são vistos como espaços políticos institucionalizados para a participação de todos os cidadãos na gestão da República. Milhares de conselhos seriam então criados em todos os níveis, nos locais de vida e de trabalho para que todos, moradores e trabalhadores, pudessem opinar, discutir, propor planejamento das mais diversas medidas ligadas ao seu cotidiano e também à vida do país. Tal estrutura, o oposto da monarquia absolutista dos czares, exigiria, obviamente, uma formação aprofundada dos cidadãos. O desafio que enfrenta então a jovem União soviética é a contradição assinalada acima:

como fazer com que esta estrutura não seja mais uma imposição de cima para baixo?

Como organizar o acesso ao conhecimento de uma população extremamente diversificada, desorganizada, criada numa mentalidade servil, num território imenso e depauperado por anos de guerra civil? Uma das primeiras providências foi a criação do Narkomprós, o Commissariado para a Educação do Povo, chamado também, significativamente, de “Comissariado das Luzes”. Porém, em seu seio, nem todos viam como prioridade a formação de cidadãos aptos a se envolver na governança da nação. Para alguns a primeira urgência era assegurar a sobrevivência material, em outras palavras: formar uma mão de obra habilitada a sustentar o surto de industrialização que se planejava iniciar. Desde cedo, os jovens precisavam aprender uma profissão nos lugares de produção e não podiam perder muito tempo com o ensino geral.

Outra concepção acabou sendo vencedora. Ela era defendida pelo chefe do Narkomprós, Anatoli Lunacharsky e pela sua colaboradora imediata, Nadedja Krupskaia, esposa de Lênin, educadora reconhecida, que Lunatcharski via como “a alma do Narkomprós”.

Já antes da Revolução, ativamente envolvida no movimento socialista, Nadedja Krupskaia fizera da educação seu principal objeto de estudo e reflexão.

O governo dos operários e camponeses que respeita os interesses das massas populares deve romper com o caráter de classe da escola, deve fazer com que a escola, em todos os níveis, seja acessível a todos os segmentos da população, mas fazer isso não só nas palavras, mas em atos. A educação continuará sendo um privilégio da classe burguesa até que as finalidades da escola sejam alteradas. A população está interessada em que a escola fundamental, média e superior tenha uma finalidade comum: formar pessoas desenvolvidas

multilateralmente, com predisposições sociais conscientes e organizadas, que tenham uma visão de mundo reflexiva, integral e que claramente entendam tudo o que está acontecendo ao seu redor na natureza e na vida social; pessoas preparadas na teoria e na prática para todos os tipos de trabalho, tanto físico quanto mental; pessoas capazes de construir uma vida social racional, cheia de conteúdo, bonita e alegre. Essas pessoas são necessárias à sociedade socialista, sem elas o socialismo não pode se realizar plenamente. (Krupskaia, 2017, sem menção de página).

Esta concepção retomava, ao mesmo tempo, a concepção libertária de organização social descrita acima e a concepção de educação defendida por Marx. Em oposição àqueles, no Narkomprós, que queriam apenas formar mão de obra, ela preconizava um ensino politécnico, isto é, um ensino que não separava o saber em disciplinas. Sem retirar a sua importância, elas deveriam aparecer no decorrer da ação educativa como consequências necessárias da construção de um saber oriundo do mundo do trabalho, enraizado na complexidade do real.

A escola politécnica se distingue dos estabelecimentos de ensino profissional naquilo que ela visa essencialmente levar [os educandos] à compreensão dos processos de produção, a desenvolver a faculdade de aliar a prática à teoria e à aptidão de compreender a interdependência dos fenômenos conhecidos. Enquanto isso, o ensino profissional só propõe ensinar ao aluno uma prática profissional. (Joshua, 2017, sem menção de página).

Krupskaia preconizava a formação, desde cedo e na prática escolar concreta, da responsabilidade cidadã. Era preciso inventar uma estrutura pedagógica que favorecesse, já nos primeiros anos, a autogestão, a formação do cidadão participante e autônomo da

República dos Soviets. Em outras palavras, buscava-se concretizar a formação de um “Homem Novo Soviético”, de um ser humano guiado pela solidariedade, pela superação dialética das divergências, pela busca do consenso como verdadeira construção. Buscava-se formar nos alunos a capacidade de administrar, de se tornarem cidadãos de uma sociedade que teria como objetivo a superação da competição e da desigualdade.

Neste sentido, Nadedja Krupskaia defendia a formação de “soviets de ensino” a serem compostos de mestres, representantes da população trabalhadora, alunos mais adiantados e de um representante do soviets local:

Não tivemos medo de fazer uma revolução. Não temos medo do povo, de vê-lo errar ao eleger representantes, introduzir padres [nos soviets]. Queremos que o povo dirija o país e seja seu próprio dono... Nosso trabalho consiste realmente em ajudar o povo a tomar seu destino em mãos. (Nadedja Krupskaia, *apud* Fitzpatrick, 1977, reproduzido em Iglesias e Steininger, 2019).

A autogestão escolar deve dar às crianças o hábito de resolver conjuntamente, mediante esforços comuns, os problemas que se colocam a eles. (Skatkine; Tsovianov, 1994, sem menção de página).

O Narkompros se propunha centralizar os aportes dos soviets de ensino, as sugestões e encaminhamentos da base, procurando compatibilizá-los numa política nacional coerente com os objetivos da revolução, num movimento que Krupskaia preconizava no seguinte sentido:

O objetivo desta nova escola deve ser o de assegurar o pleno desenvolvimento dos indivíduos para que tenham uma visão global das coisas, compreendam claramente a natureza e a sociedade em sua volta e adquiram competência, tanto na prática como na teoria para exercer

qualquer trabalho, seja ele físico ou intelectual. [Assim, poderão] forjar uma vida em sociedade cheia de sentido, rica em conteúdos, carregada de alegria e beleza (Iglesias, 2019, sem menção de página).

Segundo Feitosa (2018), a companheira de Lênin insistia particularmente no papel do que ela designava como “arte proletária” na mudança cultural visada. O artigo não explicita se é aquilo que chamamos hoje de “arte popular”, mas parece possível, com todavia, uma ressalva: nas palavras de Krupskaja, tratava-se “de criar uma verdadeira arte proletária, a qual esteja diretamente ligada à nova vida soviética” (Feitosa, 2018, p. 1065). Neste caso é de se perguntar os modos desta criação. É bem conhecida a importância dada pela União Soviética à cultura popular na música e na dança. Mas em que medida, uma vez recriadas estas artes não deram espaço, sobretudo num período posterior, marcado pelo enrijecimento do regime, a formas de propaganda que o próprio Freinet sempre rechaçou?

A citação que Feitosa traz a seguir da própria Krupskaja não parece corroborar semelhante receio, parece muito próxima da perspectiva freinetiana: “A arte pode crescer somente da vida. Quanto mais profunda for a compreensão desta vida, mais forte será a vivência do artista, e mais plenamente ela será refletida em suas obras” (Krupskaja, 2017, p. 65, *apud* Feitosa, 2018, p. 1065).

Muito pelo contrário. Nadedja Krupskaja encontrou também, surpreendentemente, respostas no movimento da Escola Nova em plena expansão no Ocidente após a Primeira Guerra Mundial, particularmente nas práticas de *self government* do educador americano John Dewey. Este foi depois conhecer a experiência russa e se encantou com ela (Garretta, 2005, p. 141-158). Em consequência, Krupskaja propunha o *self government*, a auto-organização das crianças na escola e no movimento extra escolar dos Pioneiros.

A Auto-organização escolar, que Nadedja Krupskaia define como *Autogestão escolar*, é um dos aspectos que Freinet desenvolve de forma mais detalhada nos artigos da *École Émancipée*.

Ele relata com entusiasmo as experiências de auto-organização das crianças observadas numa escola à beira do rio Moskva que banha Moscou:

Todos estão reunidos em Assembleia geral... A presidente, uma menina de 13 a 14 anos... familiariza os recém chegados com a organização escolar, a forma como são nomeados os guias de cada classe o comitê da escola.

A professora por vezes intervém. Não para dar ordens e sim para explicar o funcionamento dos Pioneiros...

Mas, nem todos estão de acordo, alguns mais exaltados procuram falar ao mesmo tempo... A presidente [precisa] usar de um apito. [Um menino dos mais apaixonados], Gritka, faz então uma proposta: “Vamos nomear uma comissão para estudar o que há de melhor a ser feito e depois discutiremos”. A solução é adotada. (Freinet, 1927, p. 27-28).

Mais adiante, ele resume o sentido do que observou:

Orientaram os professores a deixarem os jovens agir, organizando livremente seu trabalho e sua vida a fim de que aprendam a se autoliderar e não a obedecer a ordens incompreensíveis. (Freinet, 1927, p. 28).

Pelo relato de Freinet, a escolha e organização dos conteúdos de ensino propriamente ditos não parecem ter sido consideradas nesta experiência de participação dos alunos. Mais adiante ele precisa a forma como esses conteúdos são apresentados e trabalhados. Se, por um lado, os alunos têm a liberdade de trabalhar este ou aquele conhecimento, seguindo seus interesses, por outro lado, esses conhecimentos são definidos pela autoridade e ainda

de forma disciplinar. Todavia, como veremos, cresce na escola russa a busca por uma pedagogia que será denominada de “politécnica”, capaz de refletir a complexidade do real e não mais centrada em disciplinas isoladas umas das outras.

Mas voltemos à organização autogestionária da classe. No início dos anos 20, após o trauma sangrento da guerra, muitos eram aqueles que, nos países europeus onde ela tinha ocorrido materialmente, acreditavam na iminência da revolução e, em alguns dos seus escritos da época, Freinet parece endossar também essa esperança. Todavia, a sociedade que renasce no ocidente dos escombros do conflito está muito longe disso e ainda estava fora de questão que o mestre definisse um ideal revolucionário a guiar sua ação como era o caso na Rússia Soviética.

Além disso, como já vimos, Freinet rejeitava tudo o que poderia parecer-se com uma catequização velada dos alunos. Que caminho trilhar nesta contradição que se revelaria fecunda? Como veremos adiante, ele se apoia no conceito central que será também o da escola russa: uma educação autogestionária, centrada no trabalho produtor e apoiada numa visão politécnica da complexidade do real. Mas ele vai muito mais longe.

Já antes da viagem à Rússia, Freinet introduz, progressivamente, vários recursos, que são, nos seus próprios termos, “ferramentas” materiais de ação. Elas o levarão longe, muito longe neste projeto.

O primeiro passo é o nascimento da cooperativa de classe (que não é o que chamamos de cooperativa escolar). A cada semana, as crianças se reúnem para tratar dos assuntos que as mobilizam na escola, desde eventuais conflitos que o grupo é chamado a resolver até o projeto de trabalho que vai mobilizá-las. Propostas são feitas, cada uma delas será votada e, uma vez a decisão tomada, um plano de trabalho, ainda que provisório, será formulado. Cada uma se

engaja, individualmente ou grupalmente para uma das tarefas. Na semana seguinte, a reunião de cooperativa começa por uma avaliação do caminho percorrido e pela formulação de eventuais correções de rumo.

Qual é o papel do mestre? Na pedagogia Freinet ele é vital. Ele ajuda o grupo a se organizar, abre perspectivas, sugere leituras e outras atividades. Ele guarda em mente o programa a ser cumprido segundo as orientações do Ministério da Educação, porém sem extrapolar a caminhada do grupo, mostrando como esses conhecimentos podem ampliar e enriquecer a sua procura. Um papel delicado que cada professor vai aprendendo no dia a dia da sua classe.

Isso nos leva a um ponto muito importante na pedagogia Freinet: os alunos participam da formação do seu mestre. Uma expressão bem brasileira expressa, ao meu ver, de forma muito clara esta dimensão da educação cooperativa: é no “chão da sala de aula” que nos tornamos docentes. É nesse chão que toma concretude e que recriamos, da forma mais completa, a teoria aprendida na universidade, quando tomamos consciência deste papel formador que nossos alunos desempenham para nós.

A escola do trabalho: o papel de Pistrak na construção da pedagogia russa

Outro grande idealizador da proposta educativa do Narkomprós, que vai levar adiante essa busca por uma educação capaz de refletir o real foi, sem dúvida, Moisei Mikhailovich Pistrak cuja obra, *Fundamentos da Escola do Trabalho* encontra ecos em boa parte da proposta pedagógica de Freinet, ainda que não se tenha certeza de que os dois homens tenham se encontrado. Ele teorizou e clarificou vários conceitos, intimamente interligados, que se tornariam centrais na proposta russa: a *Auto-organização escolar* centrada na vida concreta das crianças, uma

pedagogia do trabalho, uma abordagem politécnica do conhecimento centrada em complexos de estudo.

Segundo Pistrak, a auto-organização escolar só se tornará efetiva quando centrada na vida das crianças, nos seus interesses e projetos verdadeiros, sejam eles espontâneos ou suscitados a partir de novas perspectivas abertas pelo mestre: “A escola só permitirá um amplo desenvolvimento e uma coesão íntima do coletivo das crianças no momento em que for o lugar (e o centro) da vida infantil e não apenas o lugar de sua formação”. (Pistrak, 1981, p. 137).

Neste sentido, Freinet comunga da proposta de Pistrak, de uma pedagogia do trabalho em torno do que este educador, a partir da visão marxista de educação, define como ferramenta essencial para a construção de uma sociedade socialista, o trabalho sobre a natureza no seu sentido mais amplo:

A educação era entendida por Pistrak como uma poderosa ferramenta capaz de fomentar a construção do socialismo na Rússia, devendo romper com os preceitos do capitalismo. O que estava em jogo era a formação integral do homem, reinventando a cultura e novos princípios formativos do e para o mundo. Os conteúdos do ensino oferecidos às novas gerações teriam o papel de armar a criança para a construção de uma nova ordem, com novos conhecimentos e concepções sobre a sociedade. É por isso que a educação deveria se desenvolver para além dos conteúdos escolares, explorando e problematizando as mediações dialéticas com a sociedade do presente (Lucena et alii, 2011, p. 274).

Para Freinet, numa sociedade capitalista como a francesa do pós-guerra, o encaminhamento é diferente, mas o projeto político pode ser o mesmo: fazer com que as crianças sejam levadas a construir, desde a infância, novas relações sociais. O envolvimento das crianças num trabalho produtivo e útil é

fonte de criação de novas relações sociais, não mais baseadas na competição, mas na cooperação. É um trabalho verdadeiro, que dá acesso à compreensão do funcionamento da sociedade, a um conhecimento muito mais concreto e profícuo do que aquele proposto mediante o estudo de disciplinas escolares isoladas. Ele dá origem a um conhecimento enraizado na realidade, que permite uma compreensão muito mais profunda do saber teorizado por essas mesmas disciplinas. E é isso que Freinet observa na escola russa:

Acabou a existência do corredor exíguo onde formamos nossa juventude... A criança brinca e trabalha naturalmente já que o trabalho inteligente e livre é natural ao homem. Ela trabalha manualmente e intelectualmente, sem que essas duas atividades estejam nunca separadas e, portanto, sem que seja necessário aproximá-las por um método especial. Este trabalho difere no método do trabalho adulto. Trabalha-se para produzir algo, a criança produz desde muito cedo: um objeto, um desenho, uma obra de arte, uma planta que cresce, um pássaro do qual ela cuida. [Ela vive o trabalho em toda sua inteligência. (EE. nº 13, 20.12.1925).

Neste trecho, Freinet usa de uma expressão de grande importância para a compreensão de sua obra: “trabalho produtivo”. A criança que se percebe como produtora de algo importante para si mesma e útil aos demais adquire poder sobre suas próprias capacidades, sobre as circunstâncias de sua vida. Os conhecimentos assim adquiridos lhe são profundamente valiosos naquele momento e até na vida adulta.

Trata-se, portanto, como mostra também Pistrak, muito mais do que de uma mera técnica pedagógica para “fazer com que as crianças aprendam”. Trata-se de algo fundamental na construção de uma nova sociedade onde todos se percebam como produtores de saber.

Tampouco se trata, na concepção algo acusatória, expressa por um dos fundadores do movimento da Escola Nova, Adolphe Ferrière, de “transferir a escola para a fábrica”:

A nova escola russa tem sido sistematicamente desdenhada pelos pedagogos ocidentais porque assumia, orgulhosamente, o nome de “Escola do Trabalho”, por colocar o trabalho e o materialismo na base de sua pedagogia. Parecia que a escola russa era uma instituição desprovida de ideal, que banalizava o saber e a ciência, sacrificando assim a verdadeira educação a uma hipotética melhoria do trabalho. (EE. nº 13, 20.12.1925).

De que trabalho, então, se trata? Freinet, logo depois, faz o contraponto que o guiará a vida toda em sua ação:

A criança vive sua vida de criança com atividades diversas que lhe são naturais e livres. Ela brinca e trabalha naturalmente, pois o trabalho inteligente e livre é natural ao homem. Ele trabalha manualmente e intelectualmente sem que estas duas atividades sejam nunca separadas, sem que seja necessário aproximá-las por um método especial. E o modo próprio deste trabalho não é diferente do trabalho adulto. Trabalha-se para produzir algo. (EE. nº 13, 20.12.1925).

Vemos aqui afirmado um ponto que será fundamental na concepção que Freinet tem do trabalho infantil. A brincadeira não é uma atividade fútil e gratuita, sem impacto sobre a realidade: a brincadeira verdadeira é um trabalho e mais do que isso, um trabalho produtor. É pela brincadeira que a criança deixa seu rastro, que ela afirma sua ação nas e sobre as relações sociais na qual está inserida. É pela brincadeira que ela se autoconstrói.

Já no começo de sua caminhada, compartilhando os mesmos ideais do movimento socialista internacional, Freinet vai introduzir, levando-a mais longe, uma perspectiva

próxima daquela procurada pela escola russa, uma pedagogia do trabalho autogestionária. A cada semana, como vimos, na reunião de cooperativa, as crianças vão formular, em função da sua vida e de seus interesses, propostas de trabalho a serem realizadas individualmente ou em grupos e no seu ponto de partida estão propostas realmente ligadas ao seu cotidiano, àquilo que as mobiliza. Podem parecer afastadas das preocupações do mundo adulto, tanto dos programas escolares oficiais como de uma reflexão sobre a sociedade. Nos dois casos, o professor deve segurar suas próprias ansiedades.

Assumindo a gestão do seu trabalho com o acompanhamento do mestre, as crianças vão formular um plano de trabalho a ser afixado na classe e cuja realização será avaliada na reunião de cooperativa seguinte. Este plano dará origem a uma ou várias produções e, graças à imprensa escolar, estas produções tomarão várias feições e sentidos, sempre na busca de uma interação humana autêntica. Em momento nenhum existe o que se chama de “verificação de aprendizagem” na escola tradicional. O que verifica a aprendizagem é a sua capacidade de produzir o efeito planejado: a comunicação e a melhor compreensão da realidade.

O caminho a ser construído, com o apoio do professor, implica paciência por parte dele, respeito pela caminhada do grupo, sem abrir mão do objetivo a ser alcançado, dos conhecimentos a serem adquiridos.

A pedagogia russa dos complexos nos relatos de Freinet no encontro com sua própria experiência

Foi também a partir de sua experiência e do que observou na Rússia e inspirado em Pistrak que Freinet desenvolve uma reflexão sobre o que se tornou conhecido como *Pedagogia dos Complexos*. Ele já tinha conhecimento

da proposta pedagógica desenvolvida pelo educador belga Ovide Decroly, sob o nome de *Centros de Interesse*. Mas ela não o satisfazia na medida em que esses centros eram determinados pelos adultos, sem participação dos alunos: em que medida podia-se afirmar que correspondiam a interesses reais das crianças?

Há uma distância a separar os Complexos dos Centros de Interesses. [Estes] conservam todo um sentido de acumulação capitalista... [Enquanto] os Complexos têm principalmente um valor formativo, educativo. Os Centros visam preparar pequenos intelectuais... Os Complexos formam o trabalhador, o homem. (EE. nº 13, 20.12.1925).

O que são os complexos de estudos idealizados por Pistrak tais como Freinet os observou?

Fora da escola, as crianças são introduzidas, muito cedo à vida pública. Participam das festas, das manifestações de massa. Tudo isso contribui necessariamente, a uma formação que não é abstrata e sim atual e humana (EE. nº 17, 17.01.1926).

O trabalho escolar, dizem os programas, deve se fazer no próprio seio da sociedade e segundo os mesmos métodos (que o trabalho social). E é justamente mediante os complexos que se realiza esta dupla condição: procurar as bases do trabalho escolar no meio ambiente, na vida. Os alunos observam a vida em sua volta. Eles estudam, sobretudo no campo, as formas mais simples de trabalho. Fabricam eles mesmos algumas ferramentas mais simples, algumas construções...

Estes estudos preliminares os ajudarão a compreender a complexidade da vida atual... Sobre todos [esses] assuntos, mesmo os mais complicados, farão, eles mesmos, pesquisas fundamentais mediante o trabalho realizado na sala de aula, no ateliê, no jardim. Irão também pesquisar nos livros da

biblioteca, pedirão aos seus professores as informações que não poderiam acessar pela sua experiência... Após a fase de documentação vem a fase de síntese que permite compreender tanto a complexidade como o objetivo do estudo e do trabalho... (EE. nº 13, 20.12.1925).

Após esta descrição, vem a conclusão, a definição do objetivo que explica a pedagogia dos complexos: Os complexos russos têm como objetivo principal salvar a *"apetite de trabalho"* da criança. (EE. nº 13, 20.12.1925).

Na proposta de Freinet, os *Complexos de Interesses* assumem esses contornos, porém numa sociedade profundamente diferente. Eles têm como raiz as preocupações das crianças tais como formuladas na reunião de cooperativa ou surgidas do próprio desenvolvimento do trabalho. O trabalho tem como ponto de partida essas preocupações que podem parecer, de início, infantis. Cabe ao mestre, fazer depois a junção com os conhecimentos – estejam eles ou não inscritos no programa escolar – que poderão iluminar a busca num sentido mais amplo.

Frente a isso, outra fonte de pesquisa vai ser, com o passar dos anos, a coleção de fascículos da Biblioteca de Trabalho (BT), cujo primeiro número foi publicado em 1932 e reúne atualmente várias centenas de exemplares. Eles têm como ponto de partida um tema escolhido livremente por uma determinada turma, apoiada pelo seu professor. Essa turma planeja e executa uma pesquisa, redige um texto, procura ilustrações e uma formatação. Na origem, os fascículos da BT eram também impressos pela turma autora, mas atualmente são impressos por uma gráfica em muitos exemplares e podem ser adquiridos a preço de custo pelas classes que praticam a pedagogia Freinet. Servem por sua vez de fonte de pesquisa individual e coletiva e também para novas produções. Num primeiro

momento, o tema a ser abordado num determinado fascículo é trabalhado de forma multidisciplinar ou, para retomar a perspectiva que Pistrak procurou desenvolver, sob forma de um complexo de estudo, isto é: respeitando a complexidade do real. Somente depois disso, com o apoio do mestre, os alunos vão procurar os saberes disciplinares que permitem penetrar melhor este tema, aprofundar seu conhecimento.

Para sintetizar, a produção dos fascículos da BT é um exemplo contundente de concretização da Educação do Trabalho tal como perseguida por Freinet e pela pedagogia russa: somente mediante um trabalho transformador e produtivo, um trabalho socialmente valioso é que se faz a verdadeira aquisição do conhecimento.

Neste sentido, a escola Russa vai também se inspirar no *Dalton Plan*, uma técnica introduzida nos Estados Unidos pela educadora Helen Parkhurst. Essa técnica é baseada em dois pontos fundamentais:

- Os alunos firmam um contrato segundo o qual se comprometem a estudar os conhecimentos propostos pela escola;

- Mas poderão estudar estes conhecimentos em função de seus interesses e segundo um ritmo escolhido por eles próprios, com o apoio do professor quando necessário. Fichas autocorretivas os ajudarão a se autoavaliar.

É isso que Freinet observa em Moscou, uma escola onde os professores afixam na parede o programa a ser estudado no prazo de um mês. As salas são repartidas em função das disciplinas: sala de matemática, sala de física etc. Porém o nome dado a essas salas é significativo: são laboratórios, lugares de labor, trabalho.

Os alunos evoluem livremente, em função de seus interesses, de um laboratório a outro. Podem trabalhar de

forma individualizada ou em grupo. À tarde, o professor analisa os trabalhos que são então discutidos coletivamente.

As experiências observadas na Rússia vão constituir, sem dúvida, uma inspiração importante para Freinet. Muitos dos seus alunos entram na vida ativa já ao final da escolaridade obrigatória, aos 13 ou 14 anos de idade. É fundamental para eles serem aprovados no exame nacional do Certificado de Estudos Primários; é fundamental terem concluído as disciplinas correspondentes. Freinet introduz, na sala dele, um material didático novo: as fichas autocorretivas. Cada aluno se compromete com o cumprimento de um certo número de fichas, se autoavalia em função delas com a supervisão do professor.

Mas não é só isso que vem substituir, no projeto dele, os manuais escolares. Os fascículos da Biblioteca de Trabalho, já evocada acima, constituem o que poderia se chamar de coroamento daquilo iniciado pela escola russa. Não se trata mais, apenas, de aprender livremente os conteúdos do programa. Não se trata mais unicamente de organizar a vida coletiva da turma e da escola entre iguais. Trata-se de um projeto de trabalho produtivo *pra valer*, da construção coletiva do conjunto de conhecimentos necessários à vida e aos interesses específicos de cada turma. Trata-se, com a colaboração do professor, cujo papel fundamental é salientado por Freinet, de ir progressivamente ao encontro do que passou a se chamar de “saber universal da humanidade”.

E este foi o grande avanço de Freinet na sua prática docente: fazer com que eles, os alunos, tenham acesso ao conhecimento universal, porém a partir da escolha e da organização coletiva de planos de trabalho concretos e de um trabalho produtivo por eles projetado. Para isso, um recurso material será de suma importância: a imprensa escolar. Quando Freinet se refere ao conceito de “materialismo escolar”, não se trata do que habitualmente,

na nossa sociedade, é visto como “materialismo”: a falta de ideais, inclusive religiosos. Para ele, e aqui voltamos ao conceito marxiano, é a partir da luta material com a natureza, da luta com os elementos, que o homem se forma. Hoje compreendemos melhor que isso não o impede de encontrar apoio em ideais e em valores religiosos como mostrou, entre outros, a Teologia da Libertação na América Latina.

É a partir da luta material implicada no trabalho de compor e imprimir textos destinados a serem lidos, que os alunos afirmam seu pensamento, sua personalidade, sua visão de mundo. É em atos verdadeiros de comunicação que os alunos se iniciam no ler e no escrever no sentido mais forte da palavra.

A primeira experiência de Freinet, em sua modesta classe de uma escola pública de interior, caminhará muito mais longe ainda. Nos encontros sindicais e naqueles organizados pela sua hierarquia, Freinet relata sua experiência. Ela é discutida com paixão e alguns colegas resolvem também, à sua maneira e nas condições em que estão inseridos, tentar trilhar o mesmo caminho.

É o nascimento do Movimento Freinet, um movimento que congrega, hoje em dia, milhares de educadores pelo mundo, centenas de grupos reunidos na Federação Internacional dos Movimentos da escola Moderna (FIMEM), particularmente o nosso: a REPEF (Rede Brasileira de Educadores e Pesquisadores da Educação Freinet). Este movimento funciona também de forma autogestionária, congregando educadores de vários estados do Brasil e tem se revelado um importante espaço de coformação, com a produção de artigos, memoriais, dissertações, teses e livros.

Dessa interação entre professores, nasce também muito cedo uma interação entre alunos de escolas diferentes que se expressa na correspondência

interescolar, na troca de jornais escolares e de fascículos da Biblioteca de Trabalho.

Todas essas instituições, no sentido de “estruturas instituídas a partir de uma interação humana”, seguirão os mesmos princípios, terão como base a autogestão, a valorização do trabalho produtivo no seu sentido mais amplo e a busca por uma visão cada vez mais acurada da complexidade do real. Por caminhos por vezes tortuosos, continua a busca por uma pedagogia a serviço de uma sociedade mais solidária.

Infelizmente, aos poucos, sobretudo depois da ascensão de Stalin e, deve-se dizer, frente às dificuldades encontradas para implementar uma governança autogestionária num território tão imenso e tão depauperado como o da Rússia, surge progressivamente, já no final da era Lênin, uma nova linha, segundo a qual quem deve guiar a revolução não é mais diretamente o povo, e sim o partido. A educação passa então a ser submetida a orientações altamente centralizadas, segundo a qual o papel atribuído à escola é, antes de tudo, a transmissão sistemática e organizada dos conhecimentos do saber humano universal tradicionalmente negados às crianças das classes populares. Julga-se que esta aprendizagem dar-lhes-ia acesso à compreensão de sua realidade e à sua transformação.

A pedagogia volta então a moldes bem mais tradicionais, os de uma pedagogia centrada no professor e nos programas, que alguns compararam depois à pedagogia jesuítica. As mesmas orientações passam a ser transmitidas a todos os partidos comunistas do mundo e devem ser acatadas pelos docentes afiliados, assim como todas as orientações oriundas do Kominform.¹⁵

Freinet vai se recusar a obedecer e sofrerá, após a segunda guerra mundial, perseguições drásticas por parte

¹⁵ Um organismo criado em 1947 para assegurar a uniformidade de pensamento na cultura entre os diversos partidos comunistas do mundo.

de intelectuais do PCF, notadamente Georges Snyders, e Roger Garaudy. Recebeu acusações de ter adotado a "pedagogia nova burguesa". Foi uma verdadeira campanha de desmoralização cuja intensidade o obrigou a romper com o partido, porém não com o ideal que o animara nos seus primórdios.

Algumas reflexões e dúvidas para concluir

Segundo Heródoto, filósofo grego do quinto século antes de Cristo: *“São as circunstâncias que governam os homens, não os homens que governam as circunstâncias”* (O Pensador, 2021, s.n.).

A revolução russa criou circunstâncias até então inimagináveis e até certo ponto inimaginadas. Como outras revoluções, entre as quais a francesa, a americana, ela foi animada, inegavelmente, por um ideal de liberdade e de igualdade social. Mas ela foi muito mais longe, ainda que por poucos anos, na utopia da implantação de uma governança em que o povo exerceria verdadeiramente o poder. Para isso imaginou-se uma estrutura, a criação de soviets onde os habitantes poderiam participar, desde a base, na identificação de problemas e ações, na participação do planejamento nacional e na execução deste planejamento, tendo este trabalho como princípio educativo da aprendizagem do governar.

Mas o próprio ideal soviético proibia que um projeto como este fosse implantado de forma vertical numa sociedade até então governada segundo princípios quase feudais. Houve aí uma contradição fundamental. Foi então que os revolucionários confiaram à escola o papel estratégico de formar, desde a base, o que idealizaram como o “Homem Novo Socialista”. Pela prática autogestionária, por uma pedagogia centrada desde a infância no trabalho, em toda sua complexidade, num trabalho produtor de relações humanas,

de artefatos e fonte de conhecimento, as crianças, os adolescentes, os jovens universitários construiriam aos poucos a sociedade socialista.

No entanto, na base deste projeto surgiu a contradição que assinalamos acima: ameaçada no seu projeto, notadamente pelos exércitos estrangeiros que tentaram restabelecer na Rússia o governo czarista, mas também e talvez sobretudo por fortes reações internas, os revolucionários não dispunham do tempo que teria sido necessário à realização de sua utopia, não podiam esperar. Implantar a proposta socialista autogestionária implicava, notadamente, numa adesão do corpo docente, o que de longe não era o caso. Ora, era preciso que aprendessem os rudimentos da pedagogia socialista tal como o Narkomprós a idealizara. Acredito que esse foi o grande motivo pelo qual, na política, mas também na educação, retornou-se, aos poucos, a práticas mais dirigistas que se petrificaram na era Stalinista.

Não resta dúvida de que um certo número de escolas concretizou o ideal soviético, o da escola-comuna tal como Pistrak a tinha projetado. Porém é de se perguntar quantas foram e é de se imaginar que talvez fossem essas que foram apresentadas preferencialmente à delegação sindical da qual Freinet participou. Não se sabe. Mas o certo é que esta visita o inspirou profundamente e deu um impulso forte ao seu projeto de Escola do Povo.

Isso me leva a outra reflexão que não passa, por enquanto, de um questionamento ou de uma hipótese: será que não foi em países onde a revolução ainda não havia ocorrido, mas onde se acreditava então na sua iminência, que a superação desta contradição teve mais espaço para avançar?

É neste sentido que considero a experiência de Freinet exemplar. Ele conseguiu, em definitivo, avançar ainda mais que a experiência russa no sentido de uma pedagogia

autogestionária do trabalho. Não precisando e não desejando inculcar nos seus alunos, desde o início, uma visão socialista de sociedade, ele oportunizou que a construíssem por meio da cooperação. A escola se tornou o espaço onde todas as preocupações, mesmo as mais infantis, tinham espaço reconhecido, eram discutidas no grupo, numa reflexão realimentada com o apoio do mestre, com recursos como os da Biblioteca de Trabalho, mediante a relação que se estabelecia pela correspondência escolar.

Como Freinet construiu progressivamente a sua proposta pedagógica? As circunstâncias da vida não o levariam certamente a isso. Poderia ter aceito a pensão por invalidez que lhe era proposta após a guerra. Poderia ter pedido para exercer sua profissão numa escola urbana, com muito mais recursos. Poderia ter-se abrigado atrás dos manuais e de uma pedagogia bem mais clássica.

Tudo nas suas opções de vida nos leva a recusar a frase de Heródoto lembrada no início desta conclusão. Por isso prefiro concluir com uma frase de Marx que chama cada um de nós, no seu cotidiano, a questionar suas “circunstâncias”: “Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado”. (Marx, 1852).

Como homens, fazemos nossa história. As circunstâncias que são as nossas podem ser obstáculos, podem nos colocar limites, mais ou menos fortes, mas nunca são uma fatalidade. A gente se defronta e é, por vezes, chamada a se confrontar com elas. Elas têm, sim, uma materialidade, o que talvez se revelou ser uma dificuldade insuperável para os revolucionários russos quando idealizaram a sociedade soviética.

Penso então, mas isso é um questionamento meu, será que o espaço maior que temos para mudar as nossas circunstâncias, ainda se encontra numa cada vez mais

improvável revolução tal como a imaginaram Freinet e seus contemporâneos? Será que ele não se encontraria na resistência no seu sentido mais forte? Na nossa resistência obstinada e criadora em cada circunstância da nossa vida? Freinet foi, antes de tudo, um resistente.

Foi na resistência que ele levou o mais longe seu projeto de uma Educação do Povo para o Povo.

E é nisso que ele foi revolucionário.

Referências

AMIS DE FREINET. Disponível em: <https://www.archives.asso-amis-de-freinet.org/>.

BERTHIER, René, Anarco-sindicalismo, autogestão e federalismo. In: LEVAL, Gaston; BERTHIER, René; MINTZ, Frank. *Autogestão e Anarquismo*. São Paulo: Editora Imaginário, 2005. Disponível em: <https://bibliotecaanarquista.org/library/rene-berthier-concepcoes-anarco-sindicalistas-da-autogestao>.

BIBLIOTHÈQUE DE TRAVAIL – BT. Disponível em: <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/archives/bt>.

CHABRUN, Catherine ; CHAMBAT, Grégory. *Célestin Freinet – Le Maître insurgé – Ecrits -1920–1939*. Paris: Libertalia, 2016.

CHANSON DE CRAONNE. (Letra). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BXnmRSb39ks>.

CHION, Paul. *Bataille de Craonne, véritable boucherie de la Guerre de 1914-1918*. Disponível em: <https://voyages.ideoz.fr/craonne-plateau-bataille-chemin-des-dames-guerre-14-18/>.

FEITOSA, Raphael Alves. A construção da pedagogia socialista, *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 39, n° 145, p. 1063-1066, out-dez 2018.

FREINET, Célestin; SIEMS, Heinrich. *L'Internationale de l'Enseignement - Pour la révolution à l'école* (A Internacional do Ensino - Pela Revolução na Escola), p: 25-27. In: CHABRUN, Catherine e CHAMBAT, Grégory. *Célestin Freinet – Le Maître insurgé – Ecrits -1920–1939*, Paris: Libertalia, 2016.

FREINET, Célestin. *Comment rattacher l'école à la vie* (Como religar a escola à vida), pp: 33-36. In: CHABRUN, Catherine; CHAMBAT, Grégory. *Célestin Freinet – Le Maître insurgé – Ecrits -1920–1939*, Paris: Libertalia, 2016.

_____. *Contre une pédagogie syndicale* (Contra uma pedagogia sindical), p: 36-40. In: CHABRUN, Catherine; CHAMBAT, Grégory. *Célestin Freinet – Le Maître insurgé – Ecrits -1920–1939*, Paris: Libertalia, 2016.

_____. *Touché ! – Souvenirs d'un blessé de guerre*. Primeira edição 1920, Maison Française d'Arts et d'Édition. Segunda edição, 1996, Villelongue d'Aude. Ateliers du Gué.

_____. Mes impressions de pédagogue en Russie Soviétique, *L'Ecole Emancipée*, 1er novembre 1925, EE. n° 6, p. 86-87. Disponível em: <https://www.archives.asso-amis-de-freinet.org/archives/ecoleemancipee/19251101.html>.

_____. Coup d'oeil général sur la nouvelle éducation en Russie, *L'Ecole Emancipée*, 8 novembre 1925, EE. n° 7, p. 96-97. Disponível em: <https://www.archives.asso-amis-de-freinet.org/archives/ecoleemancipee/19251108-1.html>.

_____. La vie des écoles russes, *L'Ecole Emancipée*, 22 novembre 1925, EE. n° 9, p. 129-130. Disponible em: <https://www.archives.asso-amis-de-freinet.org/archives/ecoleemancipee/19251122.html>.

_____. Une école ordinaire du 1er degré, *L'Ecole Emancipée*, 29 novembre 1925, EE. n°10, p.137-138. Disponible em: <https://www.archives.asso-amis-de-freinet.org/archives/ecoleemancipee/19251129.html>.

_____. Le travail et la vie à l'école russe, *L'Ecole Emancipée*, 20 décembre 1925, EE. n°13, p.176-177. Disponible em: <https://www.archives.asso-amis-de-freinet.org/archives/ecoleemancipee/19251220.html>.

_____. Le travail et la vie dans l'école russe – Les méthodes, *L'Ecole Emancipée*, 17 janvier 1926, EE. n° 17, p. 236-237. Disponible em: <https://www.archives.asso-amis-de-freinet.org/archives/ecoleemancipee/19260117.html>.

_____. Le Travail et la vie dans les écoles russes - Les manuels, *L'Ecole Emancipée*, 31 janvier 1926, EE. n° 19, p. 261-262. Disponible em: <https://www.archives.asso-amis-de-freinet.org/archives/ecoleemancipee/19260131.html>.

_____. L'activité sociale à l'école russe, *L'Ecole Emancipée*, EE. n° 31, p. 429-430, 2 mai 1926. (sem referència internet).

_____. Une méthode de travail: la base sociale des complexes, *L'Ecole Emancipée*, EE. n° 37, p. 514-515, 13 juin 1926. Disponible em: <https://www.archives.asso-amis-de-freinet.org/archives/ecoleemancipee/19260613-1.html>.

_____. Un congrès aristocratique - La nouvelle éducation, *L'Ecole Emancipée*, EE n°28, 12 avril 1931. Disponible em:

<https://www.archives.asso-amis-de-freinet.org/archives/coleemancipee/19310412.html>.

FREINET, Célestin. Un mois avec les enfants russes. *Edition de la revue littéraire des primaires Les Humbles*, cinquième et sixième cahiers de la 12^{ème} série, mai et juin 1927.

GARRETTA, G. L'École en révolution. L'application des méthodes deweyennes en Russie soviétique. In: KAMBOUCHNER, D. ; JACQUET-Francillon (Eds.). *La crise de la cultures scolaire*. Origines, interprétations et perspectives. Paris: PUF, 2005, p. 141-158.

GRUDZINSKA, Joanna. *Révolution École 1918-1939*. Paris: Canal Arte France, 2016.

HERÓDOTO. *O Pensador*. (2021). Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/MzE5OA/>.

IGLESIAS, Ariel; STEININGER, Eugenia. La educación em el país de los soviets, *Izquierda Diario, Semanário Ideas Socialistas*, 30 de Junho de 2019, sem indicação de páginas. Disponível em: <https://www.laizquierdadiario.com/La-educacion-en-el-pais-de-los-soviets>.

JOSHUA, Samuel, « Ils ont osé! » L'expérience de l'école soviétique des années 1920, *Revue Contretemps*, s.n., 21 de Junho de 2017. Disponível em: <http://www.contretemps.eu/ils-ont-ose-ecole-sovietique-1920/>.

KRUPSKAYA, Konstantinovna Nadja. *A construção da pedagogia socialista*. São Paulo: Expressão Popular, 2017. Disponível em: <https://medium.com/@expressaopopular/a-constru%C3%A7%C3%A3o-da-pedagogia-socialista-por-nadezhda-k-krupskaya> .

LENOIR, Hugues. *Changer la société pour changer l'école. Changer l'école pour changer la société, Autogestion pédagogique & éducation populaire*, Editions Libertaires, 2014. Disponível em: <https://www.education-populaire.fr/autogestion-pedagogique-education-populaire/>.

LUCENA, Carlos; FRANÇA, Robson Luiz; PREVITALI, Fabiane; LIMA Antônio Bosco; OMENA, Adriana. *Pistrak e Marx: os fundamentos da educação russa*, *Revista HISTEDBR*, nº especial, abril 2011, p. 271-282.

MARX, Karl. *O Capital*. São Paulo: Abril Cultural, 1983, Vol. 1.

MARX, Karl. *O 18 Brumário de Luis Bonaparte*, 1852. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1852/brumario/cap01.htm>.

PISTRAK, Moisei Mikhailovich. *Fundamentos da escola do Trabalho*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

SKATKINE, Mikhaïl S.; TSOVIANOV, Georgy S.; KROUPSKAIA, Nadejda (1869-1939), *Perspectives, revue trimestrielle d'éducation comparée*. Paris, UNESCO: Bureau international d'éducation, vol. XXIV, nº 1-2, 1994, p. 51-63. Disponível em: <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/book/export/html/29214>.

Sobre a autora

Anne-Marie E. M. Milon Oliveira é graduada em Letras e tem Mestrado em Letras pela Universidade de Paris IV. Tem Mestrado em Educação pelo Instituto de Estudos Avançados em Educação da Fundação Getúlio Vargas e Doutorado em Educação pela Universidade de Paris VIII.

Tem Especialização em Saúde Pública pela Escola Nacional de Saúde Pública da Fundação Oswaldo Cruz. Lecionou no Ensino Secundário e Superior (Universidade Federal de Sergipe, Universidade Federal Fluminense e Universidade do Estado do Rio de Janeiro). Livros publicados: *Célestin Freinet – Raízes sociais e políticas de uma proposta pedagógica*, Rio de Janeiro, Papéis e Cópias da Escola de Professores, 1995. *Lecture et Formation des Maîtres*, Lille (França), Presses Universitaires du Septentrion, 1999.
E-mail : maeanamilon@gmail.com

FREINET E A ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL: desafios epistemológicos para pensar a aprendizagem humana

Suely Amaral Mello

Introdução

Neste capítulo, busco estabelecer comparações e problematizar convergências entre o pensamento vigotskyano e freinetiano, este, mais especificamente, no que se refere à obra *Ensaio de psicologia de sensível*. No que se refere ao pensamento vigotskyano, remeto-me não especificamente à produção deste autor, mas a contribuições de autores que desenvolveram suas ideias, interrompidas por uma morte prematura.

Começo por contextualizar a produção desta obra que teve circunstâncias específicas para sua configuração e passo, a partir de interpretações que faço do discurso freinetiano nesta obra, a alinhar aproximações entre as concepções do autor, um autodidata em educação e as concepções presentes na abordagem histórico-cultural sobre o desenvolvimento humano - uma teoria psicológica – sobre a qual me inclino ¹ para analisar as implicações pedagógicas para a educação básica desde os primeiros anos de vida.

Aviso o leitor que tenho por Célestin Freinet um carinho especial advindo de leituras já de alguns anos e de uma experiência prática que me permitiu testemunhar as contribuições da Pedagogia Freinet para o florescimento da autonomia intelectual, do prazer de conhecer e do gosto

¹ Junto ao Grupo de Pesquisa *Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural*.

pela escola numa turma de crianças desde os 3 até os 13 anos. Por isso, à medida que fui conhecendo e me encantando com a abordagem vigotskyana, fui estabelecendo para mim uma tese: de que as diretrizes pedagógicas que aprendemos com os estudos vigotskyanos encontram nas práticas freinetianas os elementos mediadores que concretizam essas diretrizes. E isso não é pouco: é a possibilidade superarmos o hiato tão comum existente entre “teoria” – ou um discurso sobre a teoria – e a prática, hiato este que tanto obstaculiza a verdadeira apropriação de uma teoria e o desenvolvimento de uma verdadeira práxis.

Ensaio de Psicologia Sensível é um texto engajado, em defesa da criança² e de sua educação na perspectiva de um ser humano novo: para isso, critica educadores autoritários – espontaneístas ou não -, familiares e a escola, critica a sociedade como um todo e estabelece princípios para uma escola humanizadora e desenvolvente.

A construção da personalidade

Célestin Freinet escreve *Ensaio de Psicologia Sensível* na prisão. Não em uma prisão qualquer, mas, devido a seu engajamento no partido comunista, num campo de concentração durante a Segunda Guerra Mundial, e apenas com lápis e papel. Corriam os anos de 1940 e fervilhavam na Europa ideias libertárias a partir dos escritos de Freud, Reich, Marx e Engels, Proudhon, Bakunin, Malatesta, Ferrière, Ferrer y Guardia e tantos outros. E Freinet já vinha fazendo história na educação numa perspectiva

² Neste capítulo, utilizo criança para referir-me às pessoas de 0 a 12 anos, conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente e, mais especificamente, refiro-me a bebês (0 a 3), crianças (3 a 6) e alunos (acima dos 6 anos).

humanizadora e libertária desde 1920. Em 1923, havia criado técnicas de produção de textos que proporcionavam a expressão autoral dos alunos e sua difusão por meio da tipografia, havia criado uma cooperativa de professores, a partir de sua aldeia e congregando professores de toda a França, que seria a precursora do Movimento da Escola Moderna - vigente até hoje na França e em Portugal e, em menor escala em diferentes países da Ásia à América. Em 1935, tinha aberto sua escola em Vence, no interior da França. O tempo da prisão foi a oportunidade de organizar as ideias que ele vinha elaborando e que orientavam sua proposta de educação e a criação de suas técnicas pedagógicas. Este é o contexto da produção do *Ensaio de Psicologia Sensível*.

Por seu compromisso com a construção coletiva de uma proposta educacional democrática – e, como tal, revolucionária – Freinet adota um compromisso com uma linguagem fácil e direta. No caso específico do Ensaio, e devido às condições em que foi produzido, adota um estilo intensamente marcado por metáforas – o que pode deixar impaciente o leitor acostumado à densidade da leitura teórica ou à concreticidade dos relatos de práticas.

O tema central do ensaio é a perspectiva de compreender a construção da personalidade a partir do teste experimental, num processo em que a psicologia se articula a uma pedagogia experimental orientada por uma relação humanizadora. Na constituição dessa nova pedagogia, a relação horizontal entre o docente e as crianças é elemento fundamental, sem que se perca o papel do docente de apresentar o mundo para as crianças e promover seu máximo desenvolvimento.

Para isso, Freinet tem como objetivo de suas reflexões estudar os processos de constituição da criança, assumindo que nós os desconhecemos e entendendo que, só compreendendo profundamente a criança, podemos

compreender melhor o comportamento humano e, com isso, influenciar o processo educativo de forma mais positiva e respeitosa. Para o autor, assim como para a abordagem histórico-cultural, os primeiros anos de vida são essenciais no processo de formação da personalidade. Por isso, Freinet se preocupa com o fato de que essa educação seja deixada a pais que, de um modo geral, desconhecem o processo de desenvolvimento humano e que, por isso, estariam despreparados para a tarefa de conduzir a formação da personalidade das crianças. Passa a defender, então, políticas que garantam a qualidade de vida das famílias para proporcionar a qualidade da educação dos primeiros anos e defende a criação de espaços especificamente criados para a educação de bebês e crianças, próximos da Natureza.

Para compreender a criança em seu complexo processo de humanização, Freinet passeia pela psicanálise, envolve em suas reflexões a constituição do subconsciente e critica Freud por algumas explicações envolvendo a pequena infância que qualifica como pueris. Sem mencionar especificamente, parece pautar-se em leituras de Wilhelm Reich que, nos anos 1940, já havia inaugurado na psicologia uma linha de análise que já se apartava de Freud, de quem foi inicialmente discípulo. Reich (1975) preocupou-se intensamente com a educação das crianças pequenas chamando a atenção para a produção de couraças pela atitude autoritária de adultos que não compreendiam nem observavam as implicações das proibições sistemáticas – especialmente daquelas desnecessárias - e dos regramentos sobre o desenvolvimento da personalidade na pequena infância, percebidos pela criança como frustrações.

A concepção de mundo, marcada pelas ideias de Marx, é o pano de fundo que aproxima Freinet e Vigotsky. A concepção de desenvolvimento humano como decorrente da

ação humana sobre a natureza (quer se chame atividade pela abordagem histórico-cultural, quer se chame tateio, e mais tarde trabalho, por Freinet) é o contexto que os aproxima. Freinet tem claro que as ideias não nasceram antes das ferramentas e das necessidades e, por isso, vê o tateio experimental de bebês e crianças como base do conhecimento científico e entende a cultura como produto do tateio sistematizado. Da mesma forma, para Vigotsky (1993, p. 346), “No início, não foi a palavra. Primeiro foi a ação.”

Nessa perspectiva, para Freinet, as ferramentas constituem a primeira forma de grafismo, pois, nos objetos fixa-se a longa experiência de tateio realizada ao longo da história humana. Essa ideia é compartilhada pela abordagem histórico-cultural. Para Vigotsky (2018), a cultura, isto é, os hábitos e costumes, os objetos materiais e imateriais, as linguagens, a língua, as formas de pensar produzidas pelos seres humanos ao longo da história constituem a fonte das qualidades humanas. Isso porque, com cada objeto criado ao longo da história, criou-se também a habilidade necessária a seu uso. Assim, ao criar o conjunto da cultura, os seres humanos criaram as capacidades humanas que permanecem em repouso - como que incrustadas - nos produtos da atividade humana. À medida que as novas gerações aprendem a usar os objetos da cultura, elas formam para si as capacidades físicas e intelectuais neles postas.

Nas palavras de Leontiev (1978, p. 268, grifos do autor),

O instrumento é o produto da cultura material que leva em si, da maneira mais evidente e mais material, os traços característicos da criação humana. Não é apenas um objeto de uma forma determinada, possuindo dadas propriedades. O instrumento é ao mesmo tempo um objeto *social* no qual

estão incorporadas e fixadas as operações de trabalho historicamente elaboradas.

Quando fala da escola moderna, Freinet defende a riqueza máxima do meio onde a criança se move, a natureza em toda a sua complexidade, o meio social e o progresso tecnológico e material com a condição de não afastar a criança do conhecimento ao fazê-lo (Freinet, 1978). Percebe-se, com isso, que, para Freinet como para a abordagem histórico-cultural, o papel da escola é apresentar a produção humana para as novas gerações sem subestimar a capacidade das crianças de estabelecer relações com a cultura e aprender – e, por isso, se desenvolver. E, nesse processo, a educação produz a personalidade.

Orientada pela concepção de ser humano como produto histórico e cultural – ao mesmo tempo que produtor da História e da Cultura -, a concepção de criança defendida por Freinet e Vigotsky é outro elemento essencial que aproxima os dois autores. A criança, para Freinet, é potente e capaz e precisa de espaço para explorar com autonomia o mundo – de objetos, natureza e relações - que a rodeia e, nesse processo, vai formando para si regras de vida que orientam sua atitude no mundo, sua personalidade. A concepção histórico-cultural de que a aprendizagem move o desenvolvimento – e não ao contrário, como se supunha anteriormente – é o primeiro indicador essencial de que a criança é capaz desde que nasce, de estabelecer relações com as pessoas e com o meio que a rodeia e atribuir algum sentido ao que vive. Vigotsky (1995) também explicita essa concepção de criança potente ao desafiar a pedagogia de seu tempo a perceber as positivities do desenvolvimento infantil. Nesse sentido, ambos se adiantam na defesa de uma bandeira de luta que vai se estabelecer com força nas

últimas décadas com a ampliação do cuidado e da educação das crianças em creches e pré-escolas.

Ao mesmo tempo, Freinet aproxima-se tanto de Vigotsky e da abordagem histórico-cultural como de Reich, com quem compartilha a ideia de que a vida é, em última instância, sábia e a criança tem um instinto, um grande ímpeto pela vida, a energia vital que caracteriza o reino animal do qual fazemos parte... a mesma energia que a escola tradicional tenta frear em sua obsessão por ensinar (Reich, 1975) sem compreender a criança como um sujeito capaz, desde que nasce, de estabelecer relações com seu entorno e, com isso, apropriar-se da cultura historicamente acumulada e se desenvolver. É devido à capacidade da criança de aprender, de atribuir significado às experiências vividas e acumulá-las – nas palavras de Freinet, devido à **permeabilidade à experiência** - que o tateio experimental realizado pela criança passa de mecânico a inteligente – ou seja, da exploração espontânea das características físicas dos objetos à exploração intencional e ao estabelecimento de relações entre eles. Essa permeabilidade à experiência, Freinet a identifica como produtora da inteligência humana.

Assim como acontece com a teoria histórico cultural, Freinet fala, sem nomear, da escuta e do acolhimento pelo adulto - que precisa entender as necessidades do bebê e das crianças e, de modo ainda mais especial, enquanto a linguagem oral não é apropriada pela criança.

Para Freinet, um princípio único e geral dirige a criança em seu movimento de querer saber/experimentar: a necessidade de poder a serviço do universal instinto da vida. E é preciso entender o sentido desse poder de que fala reiteradamente o autor nesse texto.

Para Freinet, a criança ao nascer tem já uma força vital que se potencializa ou se inibe com as condições materiais de vida e educação. Tratando-se de um autor de orientação libertária, militante de ideias políticas de cunho socialista

que marcam seu tempo, entendo que Freinet trata aqui do desejo da criança por realizar a potência do desenvolvimento que se coloca para ela como uma possibilidade, assim como percebe a teoria histórico-cultural, que se concretiza mais ou menos, a depender das condições materiais concretas de vida e educação. Também podemos entender essa necessidade de poder como a necessidade da criança de obter impressões que, como afirma Mukhina³ (1995), se constitui como uma necessidade social tão logo a criança entra em contato com o que a rodeia; e de modo tão imediato que se confunde mesmo com uma necessidade inata da vida.

Nem desígnio metafísico, nem herança biológica. Para Freinet, a personalidade é produto da experiência vivida no tateio experimental. O tateio experimental é, para o autor, uma lei geral no desenvolvimento humano, uma manifestação da vida, desde seu início. E para os que argumentam o tateio pode atrasar a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, Freinet responde apontando a fragilidade dos aprendizados que, de um modo geral, a escola provê sem que a criança de fato se aproprie dos conhecimentos.

Assim como para a abordagem histórico-cultural, para Freinet, a experiência está na origem do psiquismo e este é a síntese e a sistematização do tateio experimental. Se considerarmos que o tateio experimental se constitui com base na iniciativa da criança e em seu desejo de explorar, experimentar, conhecer e tem por objetivo conhecer possibilidades de manipulação do objeto ou descobrir teorias explicativas sobre o funcionamento dos objetos e instrumentos, podemos estabelecer uma relação com o conceito de atividade da abordagem histórico-cultural formulado por Leontiev (1988) e com o conceito de

³ Valéria Mukhina pertence ao grupo de estudiosos contemporâneos que seguem aprofundando os trabalhos de Vigotsky.

vivência, formulado por Vigotsky (2018). Por vivência, Vigotsky se refere à situação em que as particularidades⁴ da criança encontram elementos do meio que a afetam e, na comunicação entre criança e meio, que acontece nesse encontro - em que a criança está presente não apenas com o corpo, mas com a mente e as emoções -, a criança aprende e se transforma; em outras palavras, se desenvolve. Da mesma forma, por atividade, Leontiev (1988) se refere à condição em que a criança age motivada pelo resultado de sua ação e, por isso, se encontra por inteiro naquilo que realiza. Uma segunda característica da atividade é a emoção que envolve a criança em sua realização. Em outras palavras, a criança que aprende é agente ativo e criador no processo de aprender: aprende com o corpo, a mente e as emoções, aprende com seu ser inteiro e o sentido que atribui ao processo condiciona sua apropriação do objeto. Essa unidade cognição/afeto que está na base do processo de aprendizagem válida, do meu ponto de vista, o tateio experimental como sinônimo de vivência ou atividade na abordagem histórico-cultural.

Para ambos os autores, a criança aprende quando interessada, afetada pelos objetos da cultura que lhe são apresentados. Nesse processo, a criança é agente que filtra, por assim dizer, as influências da cultura – do meio – a partir do lugar que ocupa nas relações sociais de que participa, das particularidades pessoais com que vivencia as situações, a partir de como se sente nas relações, considerada sua situação social de desenvolvimento

⁴ Por particularidades da criança, Vigotsky se refere a como a criança vivencia a experimentação do objeto ou fenômeno, a como se sente nessa relação considerando não apenas o momento presente, mas também sua experiência anterior, ou seja, como se sente a partir do sentido que atribui ao que vivencia com base naquilo que já vivenciou.

(Vigotsky, 1996), ou seja, a experiência acumulada até então e o desenvolvimento que daí resulta.

Da mesma forma que para a abordagem histórico-cultural, o papel da escola, para Freinet, é apresentar a cultura historicamente produzida e acumulada para as novas gerações, com o compromisso de ampliação do acesso aos objetos - “que são a lenta conquista da civilização” (Freinet, 1978) - mais sofisticados para que a aceleração do processo aconteça. Também Vigotsky (2018) defende a apresentação às crianças do mais elaborado da cultura argumentando que o mais elaborado potencializa e estimula o desenvolvimento da criança, criando referências nem simplistas, nem simplificadas, para seu desenvolvimento, mas referências elaboradas que proporcionam o exercício e a formação de funções psíquicas também elaboradas pelas crianças.

Isso, no entanto, não implica para os autores em abreviamento da infância. Ao contrário, implica em enriquecimento das possibilidades do tateio, da vivência, da atividade da criança. Freinet posiciona-se contra todas as cargas exageradas que são colocadas sobre as crianças, abreviando sua infância, obstaculizando seu tateio e, conseqüentemente, seu desenvolvimento. Da mesma forma se posiciona a abordagem histórico-cultural. Parafraseando Zaporozhcz (1987), pesquisador da Escola de Vigotsky, se quisermos potencializar o desenvolvimento humano na infância, não será transformando precocemente o bebê em pré-escolar e o pré-escolar em escolar, mas aprofundando as formas da atividade plástica, prática e lúdica. Para Freinet, na base de todo o progresso humano, está a aquisição de experiência, a apropriação das produções dos seres humanos - da cultura - que, para a abordagem histórico-cultural constituem o reservatório a fonte das qualidades humanas. (Vigotsky, 2018). Por isso, Freinet rechaça as tentativas de “queimar etapas” com as crianças e defende o caminho da educação como um processo que vai dos

recursos fisiológicos mecânicos ao sistematizados, do tatear mecânico ao inteligente. E esse processo não pode ser artificialmente acelerado. Na metáfora utilizada por Freinet, não cabe levar a criança de forma apressada ao segundo andar pelo elevador: é preciso que ela chegue lá utilizando a escada, subindo um degrau após o outro. A experiência da criança é o método que a leva pela escada ao segundo andar... ela não deve ser transportada artificialmente para esse nível mais elevado, como acontece na escola tradicional, sem saber para que, sem ter se preparado, sem ter construído as bases que possam sustentar suas novas experiências de modo a não se sentir perdida.

Para Freinet, a cultura, como elemento determinante do desenvolvimento humano, não se apresenta à criança nem antes nem depois de seu processo interno de desenvolvimento, mas como força simultânea. Com isso, afirma não haver inteligência e personalidade definidas geneticamente. Da mesma forma como a abordagem histórico-cultural, percebe as qualidades humanas como neofomações (Leontiev, 1978) que resultam das experiências de cada criança, formações que são histórica e culturalmente condicionadas. Por isso, Freinet critica “as creches que encerram o bebê entre paredes onde a criança aprende depressa a não reagir”. Defende que é apenas na presença da cultura e da natureza (nas plantas, no solo, na água) e só em função de sua experiência que a criança se apropriará do conhecimento. Por isso, não há que economizar na experiência da criança desde bebê – e essa observação é válida também mais tarde para a aprendizagem da ciência, do cálculo, da literatura.

Os êxitos – e os fracassos – que têm lugar no tateio da criança configuram suas novas condutas, que o autor chama de regras de vida. E ainda que defenda a necessidade de um regramento na vida da criança, afirma que esse regramento deve ser em favor da criança e de seu

desenvolvimento harmônico, e não a favor do adulto. São as crianças, no convívio da turma de crianças e professor, nos conflitos e na busca cooperativa de resolvê-los, que constroem as regras de vida. Na educação livre que defende e pratica, afirma que é a criança que constrói o fundamento de suas regras, de acordo com os recursos que encontra disponíveis em seu meio e, ao mesmo tempo, com as barreiras que o desafiam em seu caminhar pelo mundo. Por desafiam a criança ao raciocínio e à criação, as barreiras podem ser tão importantes quanto os recursos para potencializar o desenvolvimento na infância. Por isso, orientado pelo conceito de educação pelo trabalho - pela ideia de atividade cultural autêntica que questiona e supera a artificialidade dos processos escolares tradicionais - Freinet defende que todo o aprendizado deva passar pela experiência. Este é o conceito de trabalho em sua obra: o esforço de assimilação da experiência ao processo vital em toda sua complexidade. E não parece demais lembrar que essa defesa não diz respeito ao trabalho físico, material apenas, mas ao trabalho moral, social e intelectual⁵. Uma educação viva por oposição ao verbalismo típico da escola tradicional que dá sermões.

Freinet anuncia uma educação baseada “no imperativo das necessidades, mas iluminada pela luz superior da afetividade, da imaginação, do sonho e do ideal: tal será a nossa fórmula pedagógica”. (Freinet, 1976, p. 134). E reafirma sua compreensão de que o papel fundamental da educação escolar é a educação da personalidade por oposição à transmissão de conhecimentos da escola tradicional não atenta à importância da forma como se apresenta o conhecimento para as crianças.

⁵ A organização de uma brincadeira, segundo Freinet, é um trabalho produtor de relações, de algo a ser usufruído por todos.

A partir daí propõe o que chama de inverter a ordem: o trabalho e os instrumentos passam para o primeiro plano do processo, orientado por um “pensamento profundo, por um rasgo de ideal, um sentido novo do nosso destino humano”. (Freinet, 1976, p. 135). O conhecimento mais ou menos abstrato das coisas, o desenvolvimento formal da inteligência e de suas funções acessórias como a imaginação, a memória, o raciocínio deixarão de ser cultivados em si e o serão em função do trabalho. Concordando com essa ideia, na perspectiva histórico-cultural, Leontiev (1988) afirma que essas funções só podem ser formadas efetivamente quando são necessárias dentro da atividade que a criança realiza.

Preocupado com a formação moral da criança, Freinet atenta para a qualidade das experiências vividas por ela, pois as experiências bem sucedidas tendem a tornar-se uma regra de vida - e isso para o bem e para o mal. Nesse sentido, defende que há tendências que devem ser corrigidas, mas insiste que isso não se faz pelo terror. De alguma forma, essa discussão se aproxima do tema das crises das idades tal como tratado inicialmente por Vigotsky (1996) e revisto depois por Leontiev (1988). Vigotsky entendeu as crises que marcam as passagens das idades (que chamou de crise do final do primeiro ano de vida, a crise dos 3 anos, a crise dos 7 anos) como inerentes às passagens entre as idades. No entanto, posteriormente, Leontiev (1988) percebe que as crises são produto da relação espontânea (não intencional, não consciente) dos adultos ao não permitirem espaço para a criança crescer e se objetivar no novo patamar de possibilidades que se abre na passagem de uma idade para outra, como resultado das experiências vividas e dos aprendizados acumulados.

Freinet (1978, p.162) parece concordar com Leontiev, ao afirmar que, “todo o segredo, toda a arte, toda a ciência da formação educativa reside na configuração dos

recursos-barreiras: nem demasiado afastadas para o caso da criança precisar se apoiar nelas, nem próximas demais que retirem da criança a possibilidade de se mover [...]”

Freinet se reporta sempre ao educador a quem cabe oferecer muitas possibilidades de ação que respondam às necessidades da criança, que criem nela novos interesses como uma forma de superar as regras de vida que se instalam por problemas na sua educação. Do ponto de vista da abordagem histórico-cultural, a criação de novas necessidades nas crianças/alunos é elemento definidor da prática docente, uma vez que a necessidade é condição para a constituição da atividade (Leontiev, 1988) e esta não é inata, mas socialmente constituída na experiência vivida pela criança/aluno.

Freinet valoriza o papel da escola como lugar privilegiado das experiências de tateio das crianças, da organização da vida para aprofundar o potencial de poder das crianças, para a realização de sua torrente de vida, de suas máximas possibilidades. Ao mesmo tempo, critica a escola afirmando que a oposição criança/adulto é maior na escola que na família, e, em suas palavras não se trata de “uma luta mais ou menos permanente, mas de uma oposição profunda de comportamentos” (Freinet, 1978, p. 64) devido à visão adultocêntrica que “considera a infância uma fase doentia de impotência que precisa ser superada”. E, no anseio aparentemente generoso e bem intencionado de fazer a criança chegar rápido aos processos tidos como importantes pelos adultos, inibe-se o tateio, a experimentação e introduzem-se as brincadeiras com intenção didática. “Na pesquisa sobre as características da brincadeira didática, V. V. Davidov mostrou que, em um caso, a brincadeira perde suas características essenciais e, no outro caso, ela perde o sentido didático” (Kratsova; Kratsov, 2010, p. 25). Nesse mesmo processo, instala-se a explicação pela palavra, pela observação dirigida para abreviar o tempo

que a criança demoraria para chegar sozinha tateando, experimentando, refletindo, aprendendo e se desenvolvendo. Frente a essa crítica, valoriza uma *educação ajudante* que permita acelerar a experiência tateante da criança (Freinet, 1978, p. 92). Nessa mesma perspectiva, Davidov (1988) defende uma educação desenvolvente, intencionalmente orientada para promover a organização das condições materiais que favoreçam o desenvolvimento humano em suas máximas possibilidades.

Ao mesmo tempo, Freinet afirma que a *educação ajudante* só acontece se encontrar na criança o desejo de saber. As ajudas, as lições, os exemplos não terão “nenhuma influência educativa se não forem o alimento desejado da dinâmica experiência tateada, elas são tanto mais eficazes quanto mais a experiência for ativa e viva” (Freinet, 1976, p. 92). E novamente Freinet se aproxima da abordagem histórico-cultural para a qual o afeto é condição para o estabelecimento da atividade como ato de criação da criança na relação com o objeto de conhecimento. Sem considerar o desejo de saber da criança – e para isso, a escuta do docente é fundamental, da mesma forma que sua ação para criar novos desejos de saber nas crianças –, instala-se na escola um saber artificial que rompe “a cadeia de conhecimentos” que se produz na criança como produto de sua curiosidade natural⁶ à medida que o mundo vai se abrindo para ela. Esta cadeia de conhecimentos que se inicia com a necessidade de receber impressões de que fala Mukhina (1995) na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento dos bebês, não deve ser rompida, mas ampliada na escola.

6. A curiosidade natural apontada por Freinet remete à necessidade de receber impressões de que fala Mukhina e é responsável pela constituição da percepção como a primeira função psíquica superior na criança. (Vigotsky, 2018).

Assim, o tateio – adotado por Freinet como técnica central do processo vital, como a forma como a criança constrói seu conhecimento e encontra respostas construtivas e complexas para os problemas - não deve ser visto como uma brincadeira preliminar à inteligência e método que se deva ultrapassar o mais rápido possível, mas como possibilidade de aumento máximo do potencial da criança. Impedida em seu tateio, a criança perde a curiosidade e o desejo de conhecer.

Para o autor, aos 4-5 anos tem início uma atitude mais sistemática de participação: o trabalho, ou seja, toda atividade que responde a necessidades de conhecimento da criança ao explorar seu meio. Cria o conceito de trabalho-jogo⁷ para se referir a um trabalho autêntico em que há a participação das crianças em uma atividade cooperada para produção de algo que não tem como finalidade única o cumprimento de uma tarefa escolar. O trabalho jogo se inicia ou se completa com a participação das crianças nas atividades práticas sem o caráter de obrigação, mas como fruto de um envolvimento desejado pelas crianças. As oficinas que caracterizam a prática pedagógica na escola freinetiana têm o mesmo objetivo: trabalho cooperativo entre as crianças que se organizam para realizar ações diferentes em função de um mesmo fim: um desenha, outro recorta, outro busca um documento, outro prepara uma conferência, enquanto todos ampliam suas possibilidades frente à vida.

Quanto à escrita, como veremos nos capítulos 3 e 5, as críticas que Vigotsky e Freinet fazem à forma como a escola, de um modo geral, apresenta a escrita às crianças aproximam os dois autores ao afirmarem que a escrita não

⁷Freinet fala também em jogo-trabalho que a criança realiza mais ou menos empiricamente sempre quando não pode se dedicar a um trabalho-jogo.

é apresentada à criança como resposta a uma necessidade, mas chega de fora, como uma imposição da escola e é tratada como um hábito mecânico que afasta a criança do prazer de ler e escrever.

Vigotsky (1996) aponta diretrizes de como deve ser esse processo: a escrita deve encontrar a necessidade da criança e não chegar de fora, pela mão do professor; devemos ensinar a escrita e não as letras; o aspecto formal não deve deixar a língua viva em segundo plano; não se aprende a escrita por um ato mecânico, mas como produto de um longo processo de formação de funções psíquicas superiores complexas. Freinet cria técnicas que medeiam a concretização das diretrizes apontadas por Vigotsky, além de estabelecer diretrizes para sua apropriação: a apropriação da escrita como um instrumento cultural autêntico não se aprende de forma lúdica, nem simplificada, mas segundo a função social para a qual foi criada, de modo que se torne efetivamente um instrumento de expressão da criança.

Nessa perspectiva, Freinet defende e pratica a inversão do processo pelo qual a escrita é tradicionalmente apresentada na escola: começa pela língua falada familiar, em seguida passa ao grafismo primitivo – o desenho – para então chegar à escrita “que não é senão sua evolução” para promover “a lenta identificação dos signos e do seu conteúdo”. Tal, como Vigotsky (1996), Freinet percebe a pré-história do desenvolvimento da escrita como um complexo processo de constituição do signo pela criança. E concebe a leitura como “comunhão com o pensamento de outro”, o que a aproxima também da concepção volochinoviana.

No ensino de ciências, defende e pratica o mesmo processo: “experiência tateada empírica, depois experiência tateada dirigida”. Nesse processo, a generalização não é uma operação prévia à abstração intelectual, mas uma conclusão lógica da experiência tateada.

Da mesma forma, na matemática, as noções se constituem pelo exercício de medir, de estabelecer relações entre os objetos. Essas relações precisam ser sentidas exercidas pelos alunos, “não se formulam do exterior” e se não forem sentidas pelos sujeitos, se estes não as descobrem pela experimentação, “num ápice”⁸, os conceitos “ficarão sempre como um jogo mal aprendido” (Freinet, 1976, p.195) dos quais os alunos poderão se lembrar, mas que não os integrarão às suas “regras da vida”. O ensino formal da matemática, de um modo geral conduzido pela escola, é diferente da compreensão profunda de suas leis que Freinet busca com seus alunos quando, a partir da experiência de *tateio*, insere a experiência de ajuda e orientação, como maneira de acelerar o *tateio*.

A mesma crítica imprime ao ensino da história e da geografia, quando as crianças recebem prontas as leis históricas e não aprendem a trabalhar com elas.

Com isso, Freinet defende não uma massa de conhecimentos para a criança, mas um método, uma atitude, um princípio: da experiência *tateante* ao comportamento científico.

Esse posicionamento que orienta a prática docente desenvolvida ao longo de quatro décadas por Freinet se aproximam de aspectos teóricos e práticos da atividade de estudo, sistematizada e estruturada a partir dos anos 1960 pela abordagem histórico-cultural. Davidov (1987) critica a

⁸ Aqui é interessante observar que essa ideia de *ápice* de que fala Freinet, encontra-se no conceito de *vivência* utilizado por Vigotsky. Em russo, a palavra utilizada por Vigotsky é *perezhivanie* que já foi traduzida por experiência emocional, *vivência*, por ausência de um conceito melhor. Na ideia do conceito em russo, está envolvido o conceito de *catarse*, que podemos entender como um ponto culminante no processo de conhecimento, uma experiência emocional que dá uma nova qualidade à experiência cognitiva e dela o sujeito da aprendizagem sai transformado.

escola atual que tem dirigido a seleção de conteúdos, os métodos de ensino, a organização do ensino numa perspectiva utilitário-empírica indispensável à vida cotidiana e às tarefas de trabalho e de sobrevivência que se repetem nessa esfera da vida. No entanto, este pensamento é “[...] absolutamente insuficiente para assimilar o espírito da ciência contemporânea e os princípios de uma relação criativa, ativa e de profundo conteúdo face à realidade” (Davidov, 1987, p. 144). Ainda para Repkin (2014, p. 94), “[...] para que a pessoa possa dominar um princípio, ela deve realizar uma investigação, fazer uma descoberta. Nesse sentido, a atividade de estudo é análoga à atividade de pesquisa”.

Conclusão

Seja em relação aos fundamentos, seja em relação às suas implicações pedagógicas, a pedagogia defendida por Freinet neste *Ensaio de Psicologia Sensível* dialoga profundamente com a abordagem histórico-cultural, que tem em Vigotsky seu fundador e expoente máximo.

As aproximações ocorrem naqueles elementos essenciais que definem uma proposta pedagógica que almeja a constituição de um homem novo, que constitua sua inteligência e sua personalidade de modo livre e criador: a concepção de ser humano e de como acontece seu desenvolvimento; a concepção de criança e de como as crianças aprendem; o lugar do professor, da cultura e da criança no processo de aprender; a concepção sobre o papel da escola; as relações entre adultos e crianças, ou seja, a atitude de acolhimento e escuta dos adultos em relação às crianças.

Na aproximação das duas abordagens, encontramos a mesma percepção de que o desenvolvimento psíquico tem suas leis próprias e não podem ser apressadas com o

desenvolvimento tecnológico, uma vez que o processo de constituição da pessoa envolve um “minucioso tatear na construção de sua personalidade” (Freinet, 1978, p. 165). O mesmo se dá em relação à compreensão de que o mais significativo do trabalho educacional não é o conteúdo em si, mas o desenvolvimento da personalidade.

Nos fundamentos teóricos da abordagem histórico-cultural e nas práticas desenvolvidas por Freinet, encontramos uma nova proposta de educação em que a criança é livre para experimentar, mas não abandonada à própria sorte: o professor acompanha e amplia suas possibilidades de experimentação e em certos momentos as sistematiza coletivamente. Seu papel é acelerar o processo de aquisição de relações pelas crianças que, em sua fase mais elaborada, alcança o conhecimento científico. Em vez de deixar a criança tatear sem ajuda nem diretiva, ao sabor de coincidências mais ou menos fortuitas e de observações empíricas, empiricamente interpretadas, o professor coloca à sua disposição experiências essenciais que ampliam as possibilidades de desenvolvimento cultural e psíquico das crianças sem suprimir a experiência, a atividade, a vivência, sem sacrificar sua condição de sujeito que aprende de modo ativo e criador, agente em seu processo de conhecer o mundo (Freinet, 1976), sujeito ativo que precisa ter voz e vez nesse processo (Dusavitskii, 2014).

Referências

DAVIDOV, Vassily V. Análisis de los principios didacticos de la escuela tradicional y posibles principios de enseñanza en el futuro próximo. In: DAVIDOV, V. e SHUARE, M. (Orgs.). - *La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS* (Antologia). Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 143-154.

_____. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación teórica y experimental*. Trad. M. Shuare. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

DUSAVITSKII, A. K. Educação Desenvolvente e a Sociedade Aberta. *Ensino Em Re-Vista*, v.21, n.1, p. 63-76, jan./jun. 2014.

FREINET, Célestin. *Ensaio de psicologia sensível: aquisição de técnicas construtivas de vida*. Volume 1. Lisboa: Presença, 1976.

_____. *Ensaio de psicologia sensível: reeducação das técnicas de vida ersatz*. Volume 2. Lisboa: Presença, 1978.

KRATSOV, Gennadi G; KRATSOVA, Elena E. Play in L. S. Vygotsky's Nonclassical Psychology. *Journal of Russian and East European Psychology*. V. 48, n. 4, p. 25-41, jul-ago, 2010.

LEONTIEV, Alexis N. O Homem e a Cultura. In: *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978, p. 261-284.

_____. Uma Contribuição para a Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VYGOTSKY, L. S. e outros – *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. S.P: Ícone/Edusp, 1988. p. 59-83.

MUKHINA, Valeria. *Psicologia da idade pré-escolar*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

REICH, Wilhelm. Os pais como educadores – a compulsão a educar e suas causas. In: REICH, W.; SCHMIDT, Vera. *Elementos para uma Pedagogia Antiautoritária*. Porto, Publicações Escorpião, 1975.

REPKIN, V.V. Ensino desenvolvente e atividade de estudo. *Ensino Em Re-Vista*, v. 21, n.1, p. 85-99, jan./jun. 2014.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich. *Obras escogidas III*. Madrid: Visor, 1995.

_____. *Obras Escogidas*. Vol. IV. Madrid: Visor, 1996.

_____. *7 Aulas de L. S. Vigotski sobre os Fundamentos da Pedagogia*. (Orgs.). PRESTES, Zoia e TUNES, Elizabeth. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

ZAPORÓZHETS, A. Importância dos períodos iniciais da vida na formação da personalidade infantil. In: DAVIDOV, V. e SHUARE, M. (Orgs.). - *La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS (Antología)*. Moscou: Editorial Progreso, 1987, p. 228 – 249.

Sobre a autora

Suely Amaral Mello é doutora em Fundamentos da Educação pela Universidade Federal de São Carlos. É professora aposentada do Departamento de Didática da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – Unesp/Campus de Marília e professora colaboradora no Programa de Pós-Graduação em Educação do mesmo campus. É Vice-líder do Grupo de Pesquisa Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural e membro de dois outros grupos de pesquisa sobre infância na perspectiva histórico-cultural. Dedicar-se à formação de professores de Educação Infantil discutindo as implicações pedagógicas dessa teoria para orientar o pensar e o agir docentes por meio de grupos de estudo, assessorias e publicações.

E-mail: suemello02@gmail.com

FREINET E VOLÓCHINOV: convergências no campo da linguagem

Dagoberto Buim Arena

Introdução

O que poderia haver de comum entre Freinet, um professor francês, nascido em 1896, que se manteve, em virtude dos conflitos bélicos e de sua condição econômica, longe dos estudos acadêmicos, e Volóchinov¹, um estudioso russo da linguagem, nascido em 1895? O primeiro faleceu em 1966; o segundo em 1936. Não há nada na literatura por mim consultada que possa indicar alguma relação entre ambos, já que o russo era um jovem desconhecido pesquisador no final dos anos vinte e no princípio dos anos trinta do século XX.

O francês, laboriosamente forjado nas lutas em trincheiras da primeira grande guerra e no pensamento revolucionário socialista, cujos ventos vinham da Rússia, dedicava-se às atividades pedagógicas, no sul da França, a embates contra as forças opressoras do ensino oficial fundamentado nos princípios tradicionais da escolástica. Haveria, então, alguma possibilidade de aproximação entre um e outro, não por suas leituras, mas por fundamentos políticos e de linguagem de base? Quais princípios poderiam ser comuns a ambos, entre um pesquisador e um pedagogo, que fundiriam teoria e prática no campo da linguagem?

Em Volóchinov, raros são os trechos em seus escritos, especificamente em sua obra mais conhecida – *Marxismo e*

¹ O nome Volóchinov será assim grafado no corpo do texto, exceto quando se tratar da obra de referência citada em francês: Vološinov.

filosofia da linguagem (MFL) (2010) – que se referem ao ensino, porque seu objeto era elaborar metodologias para análise dos enunciados de linguagem sob princípios opostos aos dos estudos filológicos e dos gramaticais. Conclui-se, com isso, que os princípios de base entre ambos não se encontram na coincidência de formulações pedagógicas, mas no cerne das propostas de trabalho com a linguagem que fazia Freinet a seus alunos e nas formulações teóricas de Volóchinov. No núcleo do pensamento de ambos sobre linguagem, podem ser encontrados alguns traços comuns. A essa hipótese, junta-se ainda outra indagação. Seriam esses traços resultados do fato de um ser militante socialista e comunista no ocidente, e o outro um pesquisador, mas não militante, na Rússia revolucionária? Alguns dados e argumentos nos tópicos seguintes podem apontar a comunhão desses traços na concepção de homem e no papel da linguagem em sua formação. As leituras atentas de MFL, de Volóchinov, de *O Método Natural I – a aprendizagem da língua* (1977) e de *O método Natural III: a aprendizagem da escrita* (1977), de Freinet, sugeriram haver uma comunhão de alguns princípios, que serão comentados no desenvolvimento do capítulo, a saber: linguagem e formação da consciência; oscilações pendulares entre motivação e necessidade; a linguagem escrita como instrumento de comunicação ou de trocas verbais; o papel do aspecto valorativo no uso da linguagem fundada no cotidiano; e, por fim, o destaque dado ao signo verbal pleno de sentidos endereçados ao outro à espera de respostas, de compreensão.

Os ventos russos em Freinet

Em 1925, Freinet fez parte de um grupo de professores, vinculados a sindicatos nos países ocidentais, que durante um mês visitou escolas russas. Esse relato - *Un mois avec les*

Enfants russes – foi publicado pela *Revue littéraire des Primaires Les Humble* de maio e junho 1927. Não há, nesse relato, críticas ao que ele vivera e vira ao longo dos dias dos lugares visitados. Ao contrário, vê-se admiração e entusiasmo em relação à organização das escolas e a suas atividades. Vê-se um jovem Freinet, com 29 anos, estagiando em escolas socialistas, cuja organização, gestão e planejamento pedagógico poderiam tê-lo influenciado, pouco a pouco, de tateios em tateios, com a necessária adequação cultural à França, particularmente, à rural no sul.

Três anos depois da morte de Lênin, Nadeshda Krupskaja, esposa do líder russo, atenta aos discursos proferidos pelo marido, escreveu um curto artigo de cinco páginas, em 1927, ano da visita de Freinet, chamado *Lênin: sobre a educação e o professor público*, inserido na obra publicada no Brasil sob o nome *A construção da pedagogia socialista* (2017).

Krupskaya recorta, nesse artigo, trechos de um discurso em que Lênin, no II Congresso de Toda a Rússia dos Professores Internacionalistas, em 1919, exalta o papel do professor público na formação do Estado Soviético e o incita a organizar e a participar das organizações sindicais. Coincidentemente, Freinet estava, em 1925, dois anos antes, visitando escolas russas, como membro da caravana de professores sindicalistas da Europa ocidental. Ao comentar trechos do discurso, Krupskaya (2017, p. 137) afirma, baseada na longa vivência com o marido, que “Vladimir Ilitch sempre levava perto do coração a tarefa de organização da educação pública, e tinha alta consideração pelo papel do professor.”

Esse comentário entusiasmado acompanha a mesma forma eloquente empregada por Lênin no trecho por ela citado: “[...] é inevitável que a revolução se estenda por todo o mundo, e eu penso que agora, a grande maioria do magistério, sem dúvida, vai se levantar e ficar ao lado do poder

e dos trabalhadores e explorados, na luta pela revolução socialista” [...] (Lênin, *apud* Krupskaya, 2017, p. 138).

Se Freinet leu ou não o discurso de Lênin não se pode afirmar, mas ele preenche o perfil do profissional nele traçado: um indignado professor socialista, em outra parte do mundo, que vivia com crianças e seus pais camponeses explorados e sem voz. Os comentários de Krupskaya a respeito de outro trecho do mesmo discurso incorporam a crítica à organização das escolas ocidentais, à liberdade das crianças e à formação da sua personalidade: “A escola organizada pelos estados capitalistas é uma escola de ensino, uma escola da disciplina coercitiva, que suprime a independência da criança, impede o desenvolvimento da personalidade, distorce-a.” (Krupskaya, 2017, p. 140). Essas afirmações, com mais amplitude, serão reelaboradas e aprofundadas por Freinet em seus escritos – a liberdade de organização nas salas, a liberdade para planejar, pensar e realizar e, sobretudo, o cuidado com a formação do ser humano solidário, com consciência de classe, distante dos princípios de individualismo e de competição próprios do regime em que o capital determina o modo das relações entre os homens. A sua escola não era uma escola de ensino, simplesmente, mas de formação humana.

Freinet, por viver no coração da Europa, se nutria também de pesquisas inovadoras a seu redor, na Europa Ocidental, e criticava as práticas pedagógicas opressoras de crianças, as que elegiam conteúdos pouco importantes para essa desejada formação humana e, sobretudo, as que recomendavam metodologias de ensino pouco alinhadas às reflexões e ao trabalho como princípio educativo. Entre os estudiosos com os quais dialogava, pelos livros, estava o belga Ovide Decroly (1871-1932), defensor do ensino da leitura por um método por ele batizado *global*. Além de Decroly, ele (Freinet, 1977a) declara literalmente dívidas intelectuais com os pesquisadores suíços Pierre Bovet

(1878-1965), Edouard Claparède (1873-1940), Adolphe Ferrière (1879-1960), Mina Audemars (1882-1971), Louise Lafendel (1872-1971) e Robert Dottrens (1893-1984). Da lista não constam outros suíços, destacados teóricos, como Jean Piaget (1896-1980),² na psicologia genética, e Ferdinand de Saussure (1857-1913), na linguística. Suas ideias foram se encontrar com os estudiosos e pedagogos por ele diretamente citados porque partilhavam das atuações objetivas na organização alternativa de escolas:

A massa docente marginalizada na obediência e na servidão deixou-se vislumbrar um grande ideal de liberdade com o nascimento da evolução da educação nova. Eram realizadas experiências entusiasmantes, provando que, num clima favorável, as crianças libertas da escolástica eram capazes de aceitar responsabilidades de homens, num processo de educação que mobilizava as forças vivas que a tradição tinha ignorado ou reprimido durante muito tempo. (Freinet, 1977, p. 185).

A educação nova viria a ser conhecida como Escola Nova, um movimento que viria a ser reconhecido, por marxianos no mundo ocidental, como reformista, concebido como estratégia liberal de impedimento de uma verdadeira revolução, tal como acontecia na Rússia naquele momento histórico. O Movimento da Escola Nova foi muito diversificado, por esse motivo não se pode afirmar categoricamente que tenha sido uma estratégia antirrevolucionária, mas, por outro olhar, é possível

² Piaget e Freinet nunca se encontraram pessoalmente e Freinet, provavelmente, nunca teve conhecimento dos trabalhos de Piaget, mas este teve contato com a pedagogia Freinet, analisada por ele de forma muito elogiosa, mostrando como ela encontra suas próprias hipóteses. Um filme curto da televisão suíça sobre uma classe Freinet e uma entrevista de Piaget a este respeito podem ser vistos no link: <https://www.youtube.com/watch?v=Kw79JBLJ6XQ&t=554s>

entender que estava muito ligado ao pensamento liberal clássico que exaltava a liberdade do sujeito. Como uma escola revolucionária não poderia vingar em uma sociedade não revolucionária, Freinet abraça as premissas e as práticas ocidentais que energizam a solidariedade e a liberdade, ao mesmo tempo em que cria as condições intelectuais para que alunos se rebelassem contra a obediência e a servidão intelectual a que vinham sendo submetidos por métodos escolásticos. À coerção dos escolares no mundo ocidental e na escola tradicional, ainda majoritária na Rússia à qual se referia Krupskaya, Freinet propunha, como vira na escola russa, a liberdade para a formação de um outro homem, com personalidade diversa da que fora formada nos tempos e nos lugares de coerção intelectual burguesa. Muito antes de participar de uma delegação sindical em visita à Rússia, Freinet atua no movimento docente revolucionário, expõe suas experiências em sala de aula e suas reflexões em vários artigos publicados na revista dos docentes socialistas chamada *L'École Emancipée*. Os estudiosos francófonos aos quais ele registrava seu débito, porque alimentadores de suas convicções, não foram por ele repudiados por não serem declaradamente socialistas no mundo ocidental. Ele foi também um ativo participante do Movimento da Escola Nova sob a liderança do suíço Adolphe Ferrière. Deles, retirava o núcleo, por ele considerado inovador, para referendar seus princípios teóricos e as práticas deles decorrentes, sem abrir mão do que vira na Rússia e, possivelmente, embora não faça menções claras, do que lera nos documentos dos revolucionários, destacadamente de Lênin que vivera exilado na França e na Suíça até seu retorno ao oriente para liderar o governo revolucionário.

Linguagem e formação da consciência

Entre os princípios basilares que sustentam as experiências de Freinet está o de formação da criança como uma cidadã, integrante de sua comunidade, por meio do trabalho cooperativo, e do desenvolvimento de sua personalidade em condições pedagógicas de liberdade, sem as amarras intelectuais e as imposições escolásticas da pedagogia, e as behavioristas da psicologia. Em observação a esse princípio, ressurgem com prestígio em seu pensamento a experiência vivida, a troca social e o desenvolvimento do psiquismo, notadamente da consciência de classe. A consciência de classe na perspectiva de Freinet não implica uma aprendizagem da luta de classes, mas muito mais da consciência de classe. A aprendizagem se faz, na escola pública, a partir da experiência popular tal como é vivida cotidianamente pelas crianças, com valores que são propriamente populares. A experiência vivida, a troca social e a consciência dependem de um instrumento considerado por ele poderoso, porque gera poder, a palavra, sobretudo a palavra escrita:

Partimos sempre de um princípio pedagógico: as palavras, os conceitos mais ou menos lógicos que exprimem, só são um enriquecimento se forem o resultado e o prolongamento da nossa experiência pessoal, incorporados na nossa vida, ligados ao nosso futuro. (Freinet, 1977a, p. 77).

É necessário desdobrar o enunciado para que essas palavras façam eco com as de Volóchinov. Os conceitos são a essência da palavra, isto é, do signo verbal. Freinet não emprega o termo *signo*, porque não era um leitor de pesquisas no campo da linguística, mas usa *palavra*, e nela destaca o conceito, o sentido, em vez da sua matéria física, sua forma, oral ou escrita, alvo das práticas consolidadas na

tradição burguesa de ensinar às crianças a ler e a escrever. No ensino tradicional, a letra, a palavra eram objetos em si, objetos a serem aprendidos fora de todo contexto comunicativo. Esses sentidos dos signos verbais se alimentam das experiências de cada criança em sua vida cotidiana, necessariamente incorporadas à vida presente e futura, à própria vida escolar que, tradicionalmente, impedia essas experiências de transporem a soleira da porta principal da escola. Para ele, são essas palavras forjadas e enriquecidas nas experiências da vida cotidiana, ampliadas no ambiente escolar, em situações de comunicação autêntica, que podem anunciar um futuro ligado a um presente e à formação da consciência.

Ao destacar a linguagem na formação humana, Freinet a concebe como uma *ferramenta maravilhosa*, promotora de dignidade humana e de geração de poder: “A linguagem é a mais maravilhosa das ferramentas: por um processo acelerado, permite a cada indivíduo edificar a sua própria *personalidade* com um máximo de dignidade e poder.” (Freinet, 1977a, p. 77, grifos meus). Ele a considera como uma ferramenta intelectual maravilhosa, porque, por ela, a criança em formação estabelece relações com os Outros para compor socialmente sua personalidade, sua consciência, porque avança nos degraus da escada da dignidade humana e, por isso, faz dela um instrumento de poder nas lutas econômicas, políticas e sociais. A palavra é um signo impregnado de ideologia no grande conjunto da linguagem, tanto oral quanto escrita. Freinet destaca exatamente esse poder que dá à criança cidadã o domínio da linguagem escrita nas relações humanas, cuja base se encontra nos eventos da vida cotidiana. E o que afirma Volóchinov (2010, p. 137) a respeito do papel da palavra na vida do homem? Escreve ele:

A palavra é o fenômeno ideológico por excelência. Toda a realidade da palavra está inteiramente absorvida por sua função de signo. A palavra não contém nada que seja indiferente a essa função e que não seja engendrado por ela. Ela é o meio mais sensível da troca social.

Freinet concebe a palavra como um instrumento *maravilhoso*. Volóchinov a vê como *um fenômeno ideológico por excelência* e como o instrumento sensível, um sensor que percebe as sensíveis mudanças da vida em sociedade, da organização econômica, política e cultural. Desempenha, por isso, as funções mediadoras nas trocas sociais. Essas trocas, por meio das palavras impregnadas de sentidos, vão compondo, gota a gota, a consciência. Nesse ponto, os dois estudiosos se tocam, cada um a seu modo. Em Freinet, essas trocas se manifestam claramente no trabalho escolar cooperativo, nas trocas de correspondências culturais, nos livros da vida, nos jornais impressos em sala de aula que se espalham pela comunidade e além de suas fronteiras. Se em seus escritos não há claramente a ênfase à natureza social da consciência, as ações pedagógicas propostas e realizadas com as crianças dão uma dimensão real a isso e, mesmo que ele não elabore teoricamente essa conclusão, a formação resultante dessas ações propicia a formação de seres solidários, com os pés bem postos na base das boas virtudes humanas.

Volóchinov afirma categoricamente que a consciência, graças às trocas sociais, é ideológica, porque formada por palavras, por signos e seus sentidos, e social, por se formar na relação com os Outros, com as palavras dos Outros, em um cadeia infundável: *“A consciência individual é um fato ideológico e social”*, afirma. (Volosinov, 2010, p. 135, grifo no original). A escola de Freinet é, de fato, uma comunidade organizada no interior de uma comunidade maior, uma

pequena cidade, também organizada. Na concepção de Freinet, as crianças devem viver, desde então, a democracia. Não é uma aprendizagem *para* a democracia, mas uma aprendizagem *na* democracia. Neste aspecto, ele reencontra uma utopia presente nos primeiros anos da União Soviética, a utopia do homem novo, um ser que se forma no aqui e no agora graças a suas vivências e a suas experiências. Nas relações entre essas comunidades, por meio da palavra *maravilhosa* ou de *excelência*, a consciência é socialmente construída, palavra por palavra: “A *consciência* se constitui e se realiza no material semiótico criado *pela troca social no seio de uma coletividade organizada*”. (Vološinov, 2010, p. 137, grifos meus).

A palavra não é, para Volóchinov, um mediador na *comunicação* humana, mas um mediador de *trocas sociais*. As trocas sociais se concretizam pelas trocas verbais, por trocas de palavras, por trocas de signos. Como esses signos são ideológicos, as trocas são também ideológicas. Não se trata, portanto, de uma criança comunicando algo ao seu Outro, mas se posicionando com um outro estatuto, em que cada um oferece ao Outro o que tem para trocar. O conceito de signo como *troca* em Volóchinov se manifesta nitidamente no princípio que está na base da metodologia freinetiana. As consciências individuais são consciências sociais em contexto de troca social, como concebe Volóchinov:

Essa cadeia ideológica se estende entre as *consciências individuais* e as *une*. Com efeito, os signos somente aparecem no processo de *interação entre consciências individuais*. A *consciência individual* é composta por signos. A consciência somente se *torna consciência* quando composta pelo *conteúdo ideológico*, quer dizer, *semiótico*, e então, somente no processo de *interação social*. (Vološinov, 2010, p. 133, grifos meus).

Freinet transforma essa afirmação de Volóchinov em práticas escolares que extrapolam as paredes de sua escola, singela no aspecto físico, mas geradora de poder no aspecto intelectual, e de resistência à opressão com luta entre signos, dispostos em enunciados circulantes de origem as mais diversas. Freinet sabia, em sua militância contra a tirania na ocupação nazista e contra a opressão dos inspetores escolares oficiais, que as palavras, orais ou escritas, eram também instrumentos de luta. Na fricção entre as palavras plenas de sentido da vida, a consciência se constrói, como afirma Volóchinov: “O que eles não consideram é o fato de que um signo se opõe a outro signo, e que *a própria consciência só pode se tornar um fato real no material de sua encarnação semiótica*” (Vološinov, 2010, p. 133). E quem são estes *eles*? São os teóricos da linguagem que a veem como um sistema, cujas regras gramaticais norteiam seu uso e exigem a elas obediência. Novamente, os dois estudiosos aqui se encontram: não é a língua como um sistema de regras o objeto a ser ensinado, mas é a linguagem da vida cotidiana, ou ainda melhor, são os atos humanos com linguagem, notadamente com a escrita, os constituintes da consciência em formação. A linguagem, para Freinet, é aprendida quando inserida na vivência. É um instrumento de comunicação que não pode ser aprendido fora dela.

As ações da escola de Freinet não cabem entre paredes, por isso ele planeja as famosas *aulas-passeio*. A sala sólida é um oásis em uma vila, em um campo aberto, entre bosques e riachos. E dali a palavra escrita, regada pela cultura da comunidade, voa, por jornais, por pequenas narrações e descrições, para outras vilas, para outros campos, oferecendo trocas. Em cada palavra, em cada enunciado, há um valor social que toca o Outro; não há lugar para a indiferença. Um Freinet (1977a, p. 103) profundamente sensível afirma:

O texto manuscrito entregue à sua própria sorte não é mais que um rabiscar sem significação intuitiva nem beleza atraente. Só ganha o seu valor pela sua função de instrumento, de intérprete para exprimir um desejo, um pensamento ou uma ordem. Mas ainda é necessário que se sinta a necessidade de exprimir esse desejo, esse pensamento, essa ordem e que, impotente para os exprimir diretamente ou por intermédio de outros intérpretes mais práticos (a voz, o gesto, mímica), se sinta necessidade de recorrer a este instrumento.

O signo verbal escrito, ideológico, é alçado a um nível de excelência. O escrito com Freinet abandona seu papel burocrático de ensino de regras para ganhar valor como instrumento de troca verbal e social. Esse valor é alcançado porque o texto torna-se efetivamente um enunciado endereçado ao Outro, elaborado com desejos, pensamentos, e, sobretudo, cultura. O enunciado não expressa, propriamente, tudo isso, porque é, ele mesmo, tudo isso. Não é um veículo que transporta um sentido, mas que o encarna. Ao criar o enunciado com a sua função de mediador nas trocas, a criança, cria, na relação com o Outro, a necessidade de escrever, porque ao enunciado é preciso responder, diferentemente do escrito como exercício escolar que não exige respostas nem cria necessidades.

Entre motivação e necessidade

A necessidade, mais do que o conceito esvaziado de motivação, é o motor do desenvolvimento da troca social por meio dos gêneros da linguagem escrita. Freinet não está sozinho nesse campo. Ao enfatizar a *necessidade* aproxima-se do pensamento de Vigotski, desconhecido para ele, e ao usar *motivação*, em outros trechos de sua obra, dá passos em direção aos escolanovistas suíços de sua época. A necessidade é uma criação desencadeada

pelas relações humanas, pelas relações sociais, e de natureza crescente; a motivação, de seu lado, tende a ser uma formulação individual, interna, que morre sem os estímulos externos, sempre efêmeros e fugazes. O pensamento freinetiano faz pêndulo entre necessidade e motivação como se fossem conceitos similares. No parágrafo abaixo, esse movimento pendular se manifesta, mas é o da necessidade o que é realmente gerado pelas práticas em sua sala de aula:

Para o emprego deste meio natural de expressão, é preciso, portanto, encontrar uma motivação particular 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 necessidade vital. Reconhecemos que esta motivação, aliás, não era ainda possível no tempo não muito distante, em que o homem nada tinha por assim dizer para corresponder-se com homens afastados. O círculo da vida estava reduzido à zona de trabalho e a palavra bastava para as relações normais entre indivíduos e mesmo de geração para geração. (Freinet, 1977a, p. 104).

Novamente é preciso esmiuçar e comentar essas afirmações. O primeiro comentário diz respeito à linguagem escrita como *meio natural de expressão*. Os enunciados escritos são meios, mediadores nas trocas sociais, mas não meios naturais. Ao contrário, são social e historicamente feitos pelos homens, não propriamente para expressão de seus desejos, sentimentos e ideias, porque é a própria linguagem, em contraponto com apoio no pensamento de Volóchinov, que dá existência a eles e os encarna. Embora *natural* para Freinet seja oposição a mecânico, sem a negação ao aspecto social, é necessário tocar nessa dualidade. Para Volóchinov, são a expressão e a linguagem, compondo um conjunto semiótico, que dão

existência aos sentimentos, desejos e ideias. Essa expressão, assim, completa, se manifesta, para Freinet, por *motivação particular* que a torna *necessária*. A palavra *motivação*, o uso do termo *particular* como individual, e a palavra *necessária* se tocam no mesmo enunciado freinetiano, que poderia ser assim entendido, se fossem assumidos os pressupostos volóchinovianos: a necessidade de escrever do sujeito, como a necessidade de falar, é criada na relação que ele mantém com os seus Outros em situação de troca social.

Na sequência de seu comentário, Freinet critica o modo impositivo de operar das práticas escolares oficiais burguesas em relação à escrita de enunciados, porque essa metodologia ignora o outro, a troca, e faz da prática escolar uma obrigação sem necessidade, direção ou razão social. Defensor do trabalho como princípio educativo, não vê frutos em práticas de exercícios escolares obrigatórios ou transformados em jogos, como se a ludicidade, em vez da necessidade, fosse o aspecto nuclear do processo de aprendizagem. Aqui seria importante fazer um adendo sobre o sentido da palavra *trabalho* que se situa diretamente na linha do pensamento marxiano. Na escola tradicional se dá o nome de *trabalhos* a práticas que nada têm a ver com o trabalho produtor. São práticas que não passam de exercícios vazios, remunerados por uma nota do professor. Em outras palavras, os exercícios escolares se assemelham ao trabalho alienado. O jogo e o lúdico, neste caso, aproximam-se do caráter motivacional individual, enquanto a necessidade insere-se no projeto de trabalho cooperativo e social, e para Freinet, o jogo é trabalho, é produção. A necessidade, e menos a motivação, portanto, nasce no *círculo da vida*, como afirma, em que as relações humanas ultrapassam as fronteiras limitadas das trocas verbais face a face entre crianças e homens, porque os homens, afastados uns dos outros, espacial ou

temporalmente, estabelecem trocas sociais e culturais. Cria-se, dessa maneira, a necessidade da palavra escrita vinculada às necessidades da vida em comunhão e é nessa condição que a sua aprendizagem é necessária.

A vida em comunhão é a vida da troca e da troca feita por meio de signos. E “não se pode *isolar o signo das formas concretas de troca social* (porque o signo é uma parte da *troca social organizada*, e fora dela ele não existe e se torna um simples *objeto físico*.)” (Vološinov, 2010, p. 157, grifos meus). Tomando como instrumento de troca o signo verbal escrito, a criança, também com o estatuto de aluno, vivendo a vida e a escola, se posiciona como enunciador e interlocutor real nos enunciados. Entretanto, se a escola conceber seu sujeito apenas como um aluno, despojado de sua condição de ser humano em processo de humanização, tenderá a fechar-se para o mundo real e a elaborar um outro mundo autoalimentado por ela mesma. Freinet percebia a herança escolar oficial como uma instituição fechada, com olhos para si mesma, alheia à sociedade e aos homens em transformação, inibidora da criação de necessidades de aprendizagem que propiciassem as condições adequadas para o domínio da linguagem escrita, instrumento fundamental da troca social:

A escola permaneceu timidamente no estágio primitivo, hesitando em utilizar novos meios, fechando-se sobre si própria, como se nada tivesse a ver com esses meios intensificados de comunicação realizados pela ciência moderna. Nestas condições, repetimo-lo, toda motivação da escrita era impossível. Observamos que a experiência de que tomamos consciência é a consequência direta da introdução nas escolas de novas técnicas de expressão e de intercomunicação, nomeadamente da *tipografia na escola*, do *jornal escolar* e das *trocas interescolares*. (Freinet, 1977a, p. 104).

Impregnado pela linguagem ao longo de seu percurso como educador, Freinet aplica o conceito de *técnica de expressão e de intercomunicação* para o que nos dias atuais poderiam ser considerados dispositivos mecânicos de criação de gêneros da linguagem escrita (a tipografia) e seus veículos para divulgação (o jornal) para a consolidação da troca verbal escrita (a intercomunicação).

Entre comunicação e troca verbal

O emprego de uma máquina tipográfica para composição de textos provoca a ruptura da hegemonia de movimentos da composição manuscrita dos gêneros, da ênfase ao movimento dos dedos como conteúdo da escrita, como avaliação de desempenho, e concede, em contrapartida, a liberdade do jugo desses movimentos, a possibilidade de conceber a materialidade do signo gráfico como figura, a possibilidade, com a ajuda dos estudos de Decroly, de experimentar a leitura global, e de disparar um dardo contundente contra o ensino baseado na sílaba como elemento construtivo da palavra escrita. Mais ainda: a manipulação dos tipos para composição da chapa introduz, sem que ele disso tivesse ideia, o princípio de que a materialidade da palavra escrita não se faz com letras, mas com caracteres (Bajard, 2014). Essa ruptura coloca em debate a natureza puramente alfabética da escrita, porque as letras tornam-se apenas uma categoria no imenso universo dos caracteres socialmente criados para inscrever a escrita em seus suportes. Os enunciados e suas palavras escritas, visualmente configurados, ampliam sua caminhada de liberdade em direção à amplitude dos estudos semióticos.

O jornal escolar composto na tipografia de Freinet se tornou o centro das profundas lições. A chapa composicional para impressão orientava as crianças a fazer escolhas, a tomar decisões e a organizar os caracteres no

componedor. Era já um *template*, tão difundido nos dias que correm em virtude da explosão da escrita digital. Por ele, a escrita desloca-se em direção à sua natureza semiótica, visual, em que os espaços são o fundo original e ao mesmo tempo estabelecem as conexões entre signos verbais e imagéticos. O espaço vazio passou a ganhar existência e valor por ser fundamental na composição do texto escrito (Christin, 2009).

O suporte que recebia a impressão na sala de Freinet era outro: folha de tamanho maior se diferenciava da pequena página pautada do caderno. O dispositivo (a tipografia), o suporte (a folha de papel ampliada), os tipos, as tintas e os movimentos dos membros e dos corpos se fundiam para a criação de um veículo (o jornal, mas ele mesmo um gênero) que acolhia gêneros diversos (notícias, descrição de experimentos, criações literárias, narração de aulas-passeio) para satisfazer os leitores, constituídos por perfis amplos, mas previamente analisados. Esse conjunto todo compunha os conhecimentos necessários para a aprendizagem da escrita. Freinet, de fato, imaginava ensinar mais que uma técnica de expressão ao elaborar apontamentos teóricos sobre o processo de criação de necessidades, do papel imprescindível do Outro, razões que encadeiam, na citação acima, relações entre *tipografia, jornal e trocas interescolares*. O emprego da palavra *troca* coincide com o conceito que dá a ele Volóchinov, encontrado na tradução de MFL de Sériot para o francês (2010), em substituição ao termo *comunicação* da antiga tradução francesa de 1977, cuja autoria é compartilhada com Bakhtin. Não haveria, portanto, na essência, comunicação interescolar, mas troca, porque cada escola ou classe ofereceria à outra o que poderia doar como experimentos, conhecimentos, cultura e diferentes gêneros da linguagem escrita. A palavra, na troca, sabidamente, vem com valores, com sensibilidade estética,

com culturas locais, costumes, com modos de preparar alimentos e de se alimentar, com situações de lazer, visões de fatos políticos, e ainda com a maneira de analisar o legado dos homens:

Na palavra se entrelaçam os inumeráveis fios ideológicos que penetram em todos os domínios da troca social. Por isso é claro que a palavra será o mais sensível *indicador das mudanças sociais* e mais ainda onde essas trocas estão em fase de maturação, quando elas não tomaram ainda forma e não encontraram acesso aos sistemas ideológicos já formados e estruturados. A palavra é o meio no qual se efetua a lenta acumulação quantitativa das trocas que não tiveram ainda o tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica, nem de dar nascimento a uma nova forma ideológica acabada. A palavra é capaz de gravar todas as fases transitórias, as mais ínfimas e as mais fugidias das mudanças sociais. (Vološínov, 2010, p. 151).

A palavra da escola voltada para si mesma – a gramática – Freinet a deixou relegada no fundo dos armários para ser vista pelos supervisores oficiais. Na sua escola, aberta para a troca social e para a formação da consciência das crianças, introduziu a palavra da vida, plena do vigor fresco dos campos de lavanda. Essa palavra faz palpitar, tremer, alegrar, desgostar, dizer verdades, contestar mentiras, desvelar desejos e aproximar crianças geograficamente distantes:

A nossa escola está em *correspondência com outras escolas* na tripla base dos jornais escolares, do envio de cartas e de objetos vários por encomendas postais. Bal. [filha de Freinet] entra nesta *atmosfera de comunicação a distância*, de correspondência. *Recebe cartas com fotografias e reproduções. Compreende então, ou antes, sente a razão de ser da escrita e da leitura.* Esta sensação é ainda acentuada

pelo facto de nos ver escrever muitas vezes, por ela própria pôr os selos nos sobrescritos que levam nossas alegrias, os nossos desgostos, os nossos desejos, as nossas solicitações para a avó, para a madrinha, para a priminha. Cultivamos em Bal. essa necessidade de correspondência tanto escolar como familiar. É esta necessidade que será o motor da experiência por tentativas que continua agora neste ramo diferenciado da escrita. (Freinet, 1977a, p. 104-105, grifos meus).

Bal., a filha por ele orientada em período de aprendizagem da escrita, não se comunica, verdadeiramente, a distância. Ela troca cartas, fotografias, reproduções em relações com os Outros, motivada por necessidades criadas nas relações com adultos e crianças de seu entorno cultural. O conceito de necessidade aflora de maneira contundente nas práticas de Freinet. Não são apenas palavras que comunicam, mas que encarnam os sentimentos, os configuram, ao mesmo tempo em que os sentidos ganham nuances e se modificam no seio das relações e mudanças sociais, ora superficiais, ora profundas e tocantes. Os signos se esfregam uns aos outros, se atritam para criar essas nuances de sentido. Há um movimento dialético de embate e superação, em processo de recriação no ambiente vivo da vida cotidiana e da palavra sensível às mudanças sociais, como afirma Volóchinov (2010, p. 163):

Essa dialética interna do signo se manifesta completamente em épocas de crises sociais e de convulsões revolucionárias. Nas condições ordinárias da vida social, essa contradição própria de todo signo não se realiza inteiramente, porque na ideologia dominante estável o signo ideológico é sempre reacionário. Ele tenta, de alguma maneira, fixar a etapa precedente da corrente dialética da evolução social, acentuar a verdade de ontem como se fosse a de hoje.

Freinet e sua França viveram convulsões entre as duas guerras, no período pós-guerra e nos movimentos

revolucionários dos trabalhadores socialistas, anarquistas e comunistas por toda a Europa ocidental. Esses movimentos renovam o signo, mas as forças conservadoras, como forças controladoras da vida, tentam enferrujá-lo para manter um significado imobilizado ou uma nuance de sentido que favoreça a permanência do controle. Freinet, revolucionário, liberou a palavra para que se renovasse no movimento da vida cotidiana. Nele, a dialética do signo volochinoviano faz vibrar a vida:

Ainda que isto desagrade a todos os especialistas, teóricos e práticos, a escrita, tal como a linguagem, não é uma mecânica que se monta automaticamente. É uma parte da vida. Nela as palavras ganham primeiro o seu rosto não segundo a etimologia ou as regras forjadas arbitrariamente pelos pedagogos, mas segundo seu emprego na frase, o seu sentido por assim dizer dialético, as suas recíprocas ressonâncias, as ligações que se estabelecem entre os elementos do pensamento e da ação. Eis o motivo por que, na aprendizagem da linguagem, as palavras estão sempre carregadas de pensamento e de vida e por que os mecanismos nunca funcionam em falso, por que o êxito é tão total, sem qualquer dos dramas que acompanham na escola a língua escrita. (Freinet, 1977a, p. 228).

Onde estariam os traços dessa dialética a que se refere? Eles se situariam no processo de desautomatização da mecanicidade no ensino da língua encontrado nos ambientes escolares, no deslizamento para a periferia do núcleo do significado etimológico e das regras arbitrárias do emprego das palavras para dar lugar às *ressonâncias recíprocas*, portanto, às nuances de sentido criadas nas trocas entre palavras vibrantes, plenas de ideias e de ação dos que as escrevem e as leem. Não é a língua da escola que os alunos aprendem, mas a linguagem escrita da vida. Ao descrever os movimentos de suas crianças, suas azáfamas,

Freinet destaca a aprendizagem dos gêneros da linguagem escrita e de seus suportes [...] “São textos destes que formam nossos livros da vida, os nossos álbuns; com os mais novos imprimimos em folhas formato 21 x 27; têm assim mais espaço para ilustrar o texto.” (Freinet, 1977a, p. 352). Destaca também o papel da troca no desenvolvimento geral da linguagem:

Com o primeiro grupo (6 e 7 anos) que aprende a ler, imprimimos três vezes por semana. Expedimos todos os dias um maço de folhas para nossos correspondentes e pedimos-lhes para nos enviarem igualmente as suas folhas impressas três vezes por semana se nos correspondermos apenas com uma sala, pois talvez encontrássemos várias classes no mesmo nível como correspondentes. Então existe um acordo a estabelecer nestas salas para receberem regularmente as nossas trocas. (Freinet, 1977a, p. 353).

As crianças das classes de Freinet, em essência, não se comunicam; elas trocam folhas impressas com as colegas que supostamente estivessem no mesmo nível de apropriação da linguagem. Contudo, há os avançados, que podem oferecer nessas trocas mais do que recebem.

Nessas trocas, o valor, o tom avaliativo, a entonação, a ênfase, o acento, são variações em Volóchinov para o mesmo tema abrigado em Freinet quando emprega *valor do instrumento palavra* na construção do texto escrito. Para o russo, a entonação não é um dado específico da linguagem oral, mas também da escrita, porque é formada por signos de sentidos instáveis que rolam pelos meandros das relações humanas, pelos grupos e pelas classes sociais. A criança de Freinet, ao trocar com o seu Outro, não troca palavras graficamente compostas, nem seu significado petrificado, mas valores sociais e sentidos formadores de

sua consciência. Volóchinov (2010, p. 161) elabora teoricamente assim essa ideia do valor do signo:

Essa plurivaloração social do signo ideológico é nisso um aspecto essencial. De fato, é graças ao entrecruzamento de valores que o signo é vivo e móvel, capaz de evoluir. Um signo apartado das tensões das lutas sociais, se encontrando de alguma maneira distante das lutas de classes, se enfraquece e degenera em uma alegoria, tonando-se um objeto filológico em lugar de ser de compreensão social viva.

O termo *entoação* usado por Freinet encontra semelhança em traduções de Volóchinov como *entoação* e *entonação* que, na essência, equivalem ao conceito de valoração, de apreciação, de acentuação das palavras nos enunciados, não pela simples melodia da voz na linguagem oral, nem pela modulação da voz na transmissão oral de um texto escrito, mas muito mais pela natureza dos sentidos, criados pelo escritor ou pelo leitor, pelos tons e nuances das relações sociais que as constituem. Freinet, na escola, tal como Volóchinov em suas elaborações teóricas contra os princípios filológicos tradicionalmente empregados na análise e ensino de línguas, critica a herança do ensino de atos de ler desprovidos de sentido em que a importância é dada ao aspecto material e estéril da linguagem, quando isolado de seu núcleo imaterial:

Tal como poderíamos evocar o caso, mais frequente do que se julga, de crianças que leem perfeitamente, por vezes mesmo com uma entoação que valoriza o sentido e a sensibilidade das palavras e que, se formos averiguar, não compreendem nada do texto que leram aparentemente com a maior facilidade. Aprendem a mecânica, porém uma mecânica desligada da vida, que por vezes jamais conseguiremos despertar. (Freinet, 1977b, p. 16).

A avaliação que Freinet faz do desempenho dos alunos franceses em escolas convencionais nada difere das apreciações dirigidas aos alunos brasileiros da escola fundamental neste século. Comentários comuns como *Eles leem mas não compreendem* levaram Bajard (2021) a escrever sua última obra para desvelar modos de ensinar crianças que se tornam razoáveis produtoras de sons, mas não leitoras.

Os sentidos e a compreensão

Na crítica que fazia à escolástica, título que ele dava às práticas escolares tradicionais, Freinet destacava a importância que seus métodos davam à aprendizagem das regras, uma abordagem, portanto, filológica de análise da língua como sistema. Em sua sala, a palavra não se tornava objeto de análise filológica, porque era um *signo vivo e móvel* no *entrecruzamento de valores* sociais, como entendia Volóchinov. É possível aproximar a crítica ao modo de ele abordar a linguagem pela filologia à de Freinet pela escolástica, porque ambas desconsideram a natureza da linguagem e suas unidades, os enunciados e os signos. Era para o ensino da gramática francesa, apoiado nos princípios da escolástica, que Freinet endereçava suas críticas e, em sentido contrário, lançava os que orientavam suas ações:

Atingimos de uma só vez sem passar pela fase escolástica da leitura de sinais que não se compreendem, o verdadeiro sentido da leitura que não é exercício estéril de fonetização de sinais manuscritos e impressos, mas o reconhecimento do pensamento expresso pela interpretação desses sinais. (Freinet, 1977a, p. 135).

Ele analisava os avanços de leitura de sua filha Bal., que desobedecia aos exercícios escolares baseados na pronúncia como porta de entrada do processo, por não

atingirem o núcleo fundamental, a compreensão. Entre a produção estéril de sons sem sentido, a visão global das palavras encadeadas nos enunciados, impregnadas pelos sentidos da vida, é que guiava os atos intelectuais da filha em busca de respostas aos enunciados escritos que solicitavam trocas. Logo a seguir, há um trecho em que é possível notar o ponto de encontro, em Volóchinov, com o que afirmou Freinet em citação anterior. Nas primeiras palavras aborda os sentimentos que dão vida às palavras, e, nas finais, dedica reflexões acerca da compreensão:

Na verdade, isso que nós pronunciamos e ouvimos, não são palavras, mas a verdade ou a mentira, o bem ou o mal, o importante e o insignificante, o agradável e o desagradável, etc. *A palavra é sempre preenchida por conteúdos e sentidos ideológicos ou em relação com a vida quotidiana.* É assim que nós a compreendemos, e somente respondemos à palavra que nos toca ideologicamente ou que está em relação com a nossa vida. (Vološínov, 2010, p. 263, grifos meus).

Orientada por Freinet, Bal. aprende que o ato de ler é composto pelo ato de responder ao enunciado do Outro, como esclarece Volosinov, uma vez que ler e responder são dois atos ideológicos que, realmente, importam, em vez de serem vistos como portadores de fonemas, importantes para a troca oral, mas não para a escrita. Ao aprender assim, Bal. distancia-se qualitativamente de outras crianças submetidas ao princípio de que ler é saber pronunciar sons, e se salva dos ensinamentos sem sentido e sem razão, como observa Freinet em sua crítica às metodologias oficiais:

Temos de refletir seriamente nestes dados e, desembaraçando-nos dos ancestrais erros escolásticos, temos de nos orientar com confiança na vida que a natureza, o bom senso e a vida traçaram há muito tempo. Outro defeito escolástico da nossa técnica: não é controlar!

É tão cômodo entrar na escola de manhã e dizer: “*Vou ensinar o som ou aos meus alunos*” e ir-se embora para casa à tarde com a consciência tranquila perante o espetáculo do dever cumprido... porque se ensinou às crianças o som ou. (Freinet, 1977a, p. 208).

Embora considere a linguagem escrita como representação da oralidade, ele não enfatiza os exercícios escolares em qualquer campo da aprendizagem, como no ensino da pronúncia da grafia ou em palavras tais como *boutique*, pronunciada /bu/. Prescrever um tipo de regra de pronúncia para uma palavra grafada não é, efetivamente, ensinar a ler, mas ensinar a transmitir fonemas em voz alta. A situação de ensino da linguagem escrita por ele criticada em que, contraditoriamente, os fonemas da linguagem oral ganham relevância e os sentidos são desprezados, encontra proximidade com a encontrada em Volóchinov (2010, p. 179) ao comentar o conceito de sinal:

Uma forma linguística é apenas um sinal se assim for identificada por um ouvinte. Não há “sinalidade” pura, mesmo em fases iniciais da aprendizagem da língua. Mesmo nesse estágio, a forma é orientada pelo contexto, e mesmo aqui ela é um signo, embora um elemento de “sinalidade” e aquele de identificação a ele correlato estejam bem presentes.

As observações críticas de Freinet aos exercícios de fonetização, tanto para o ensino dos atos de escrever quanto dos de ler, são as mesmas de Volóchinov, porque essa conduta metodológica promove o reconhecimento dos grafemas e dos fonemas convencionalmente representados, mas se distanciam da conduta fundamental de compreensão. Se o olhar sempre natural de Freinet fosse considerado, seria possível entender que a metodologia de reconhecimento prévio da palavra como um mero agrupamento de sons, destituído de sentidos,

portanto um sinal, seria um processo artificial criado pela escolástica, pela visão filológica, pela conduta da tradição oficial que mirou sempre o ensino dos rudimentos de linguagem para os filhos de operários e camponeses. Na perspectiva freinetiana, a criança reconhece primeiro significados representados por signos, e logo ela começa a perceber algumas semelhanças nas configurações gráficas, por dedução. Freinet, com sua visão de que o natural da linguagem é lidar com sentidos, e Volóchinov, com a de que, mesmo nos anos iniciais de aprendizagem da oral ou da escrita, jamais o signo será um sinal, revelam, cada um de seu lugar, o esforço que esse modo escolástico ou filológico de ensino da linguagem fez e faz para destruir o signo, seus sentidos e sua disposição dos enunciados nutridos pela vida. Na citação a seguir, Volóchinov (2010, p. 179) insiste na luta entre reconhecimento e compreensão:

Assim, o que faz da forma linguística um signo não é que ele seja fixado como um sinal, mas o fato de que ela seja essencialmente mutante; e, ainda, compreender uma forma linguística não é reconhecer “aquilo que é a mesma coisa”, mas compreender no sentido próprio do termo, dito de outro modo, se orientar por um contexto dado e em uma situação dada, se orientar no vir a ser e não por estado inerte.

Em citação inserida parágrafos atrás, Freinet, curiosamente, usa os dois verbos – *compreender* e *reconhecer*, ambos com sentidos próximos, diferentemente do que faz Volóchinov. Para Freinet, de fato, não existe reconhecer sem compreender. Assim, de início, os sinais são mesmo sinais estéreis, não signos, mas, ao serem olhados pelo viés dos sentidos, tornam-se signos, porque são reconhecidos/compreendidos. Embora haja coincidência na forma linguística entre os verbos empregados nas traduções, não há coincidência de sentidos, uma vez que ambos lidam com os

signos em contextos distintos, e é esse contexto, na visão de Volóchinov, que orienta as nuances, a natureza mutante e constituinte dos signos.

Em nota de rodapé, tão importante que deveria ter sido incorporada ao texto principal, Volóchinov toca em questões do ensino de língua estrangeira, que muito bem podem ser aproximadas ao ensino da linguagem escrita da língua materna. O destaque se dá nesse aspecto mutável do signo, no interior de contextos, distante das metodologias que ensinam o sinal, algo idêntico a si mesmo. Ele oferece sugestões metodológicas:

Assim, por exemplo, se apresenta uma palavra nova em um conjunto de contextos em que ela aparece. Graças a isso a identificação de uma palavra é incorporada dialeticamente associada e integrada a sua mutabilidade, a sua variabilidade e a suas novas contextualizações. Quando a palavra é isolada de seu contexto, anotada em um caderno e colocada em correspondência com sua significação em russo, torna-se, por assim dizer, um sinal, se reifica, se banaliza, é reconhecida, mas não é compreendida. Em suma, um bom método de ensino prático exige que uma forma seja assimilada não em um sistema abstrato da língua como uma forma fixa, mas na estrutura concreta do enunciado, como um signo flexível e mutante. (Vološinov, 2010, p. 261).

Mesmo correndo o risco de provocar redundâncias, não há como não perceber em Freinet os traços aqui destacados por Volóchinov. Na prática, é exatamente assim que ele faz com seus alunos franceses na aprendizagem da linguagem escrita da sua língua materna. As palavras são sempre unidades, são signos constitutivos de enunciados concretos fundamentos nas atividades da vida de suas comunidades no sul da França, que trocam materiais e cultura por meio da linguagem em contextos culturais diferentes, com culturas próprias. Freinet não imobiliza a

palavra; pelo contrário, dá-lhe asas para voar entre contextos, mutante e vigorosa. As crianças, em virtude dessa conduta metodológica, não reconhecem palavras como sinais, mas como signos em enunciados cultural e socialmente contextualizados. Ao analisar seus próprios atos de escrita, afirma:

Quando me examino a mim próprio, verifico, nomeadamente no que diz respeito aos conhecimentos de francês, que todas as regras de gramática que me mandaram estudar foram totalmente inúteis, pois não as conheço melhor que um candidato ao C.E.P. (Certificado de Estudos Primários). Contudo, sei escrever normalmente. O desembaraço que adquiri provém, portanto, necessariamente, do conato com escritores e educadores que me mostraram o caminho, mais ainda do que estudos gramaticais, de análises de textos e de leituras explicadas, que, ao longo da minha vida escolar, muitas vezes quase me desencorajavam à beira de aquisições que sentia, contudo, eminentes. (Freinet, 1977b, p. 14).

Da análise de sua trajetória, retira os conteúdos e a metodologia que podem levar as crianças a compreender o papel do domínio da linguagem escrita na formação de sua personalidade e nos atos cotidianos da vida. Prática com a língua materna o que Volóchinov propunha para o ensino das línguas estrangeiras: aprender a escrever e a ler em enunciados contextualizados e vitalmente necessários, graças às relações humanas, em vez da submissão ao ensino dos fatos linguísticos, iguais a eles mesmos, regados preponderantemente com informações técnicas e regras formais a cumprir.

Conclusão

Este capítulo almejava, como exposto nas linhas iniciais, encontrar traços teóricos e práticos, entre Valentim

Volóchinov, estudioso da linguagem, cujos estudos se situaram nas segunda e terceira décadas do século XX, na Rússia revolucionária, e Célestin Freinet, professor revolucionário de sala de aula no sul da França, na mesma época. Volóchinov não continuou seus estudos porque morreu em 1936. Freinet, no entanto, continuou trabalhando por mais trinta anos, até 1966. Seu legado continua sendo enriquecido por redes de professores, de pesquisadores, por farta publicação e pelo desenvolvimento permanente de suas propostas pedagógicas em escolas consideradas freinetianas ou não. Ao longo do capítulo pontos convergentes foram apontados, embora Freinet não tenha lido o russo. Qual teria sido então a razão das convergências?

As respostas a essa indagação foram tecidas pouco a pouco em torno de alguns traços comuns: a criação de necessidades graças às relações humanas; a linguagem como instrumento de trocas sociais; o signo ideológico embebido no ir e vir nessas trocas; os sentidos mutantes na construção de enunciados constituintes da consciência humana; e a invasão da escola pela palavra da vida, da vida cotidiana. Foram ambos interlocutores que não trocaram efetivamente dados diretos, mas beberam no mesmo espírito da época. Freinet bebia no mundo ocidental, tornou-se um professor revolucionário em um mundo não revolucionário, mas sua experiência, em um tempo e em lugares diversos na Rússia revolucionária, ajudou-o a fincar os pilares de seu trabalho pedagógico que venceu o século XX e invade bem vigoroso o século XXI. Cem anos depois, uma publicação como esta atesta a vitalidade de sua obra.

Referências

BAJARD, E. Manifesto dos usuários da escrita. *Ensino Em Revista*, v.21, n.1, p.189-195, jan./jun. 2014.

_____. *Eles leem, mas não compreendem*. Onde está o equívoco? São Paulo: Cortez, 2021.

BAKHTIN, M. VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem*: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec. 1988.

CRHISTIN, A. M. *Poétique du blanc*: vide et intervalle dans la civilisation de l'alphabet. Paris: Vrin, 2009.

FREINET, C. Un mois avec les Enfants russes. *Revue littéraire des Primaires Les Humble*, maio e junho 1927.

_____. *O Método Natural I*: a aprendizagem da língua. Trad. de Franco de Souza e Maria Antonieta Guerreiro. Lisboa: Editorial Stampa, 1977a.

_____. *O método Natural III*: a aprendizagem da escrita. Trad. Tereza Marreiros. Lisboa: Editorial Stampa, 1977b.

KRUPSKAIA, N. Lênin: sobre a educação e o professor público. In: KRUPSKAIA, N. *A construção da pedagogia socialista*. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

VOLOŠINOV, V. N. *Marxisme et Philosophie du Langage*: les problèmes fondamentaux de la méthode sociologique dans la science du langage. Trad. Patrick Sériot et Inna Tylkowski-Ageeva. Limoges: Lambert-Lucas, 2010

Sobre o autor

Dagoberto Buim Arena é graduado em Letras e Pedagogia, tem Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – Campus de Marília. Realizou pós-doc na Universidade de Évora e na Université Paris IV – Sorbonne. É professor do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP-Marília-SP. Desenvolve pesquisas em torno do tema Alfabetização e da obra de Valentin Volóchinov.

E-mail: dagobertobuim@gmail.com

FREINET E O MÉTODO NATURAL: da simplificação conceitual ao entendimento epistemológico

Adriana Pastorello Buim Arena

Introdução

Tenho tentado a cada dia mergulhar mais profundamente nas águas que banham os princípios da Pedagogia Popular. A profundidade é imensa, as águas se movimentam e, por vezes, para os meus olhos, são turvas. Entretanto, esse exercício diário tem dado resultado, mas alerta que meu fôlego tem limites e me impõem algumas barreiras. Atenta aos escritos de Freinet traduzidos para o português e aos disponibilizados pelo site do ICEM - Instituto Cooperativo da Escola Moderna (<https://www.icem-pedagogie-freinet.org/>), tenho tateado no universo do conceito de *Método Natural*, por ele forjado. Os apontamentos que aqui serão apresentados e analisados poderão ser alterados por aqueles que conseguem mergulhar em águas mais profundas e manter por mais tempo o oxigênio nos pulmões. Por enquanto, relato as conquistas de meus mergulhos, minhas provisórias descobertas.

Dentre as inúmeras publicações de Freinet, algumas obras são essenciais para abordar o assunto eleito para este capítulo: *Ensaio de Psicologia sensível*, volumes 1 e 2, porque nela está toda a essência da escola moderna, os princípios do método natural e o que ele envolve. Para aqueles que praticam a Pedagogia Freinet, a leitura desta obra é requisitada de tempos em tempos, para que seja revivificada a essência da pedagogia popular a cada dia e em cada ação pedagógica. *Método Natural I: a aprendizagem da Língua*; *Método Natural II: a aprendizagem do desenho*; *Método Natural*

III: *a aprendizagem da escrita; Méthode naturelle de lecture*¹; porque essas obras se referem especificamente ao processo de aprendizagem. Estas são, de fato, obras essenciais que trazem a teorização de toda uma vida e prática pedagógica e, por isso, não podem ser omitidas. No entanto, é preciso lembrar que são obras de uma determinada etapa da vida, de um certo afastamento com relação ao já vivido, à vida da sala da aula. São reflexões distanciadas de uma questão fundamental na obra de Freinet: a dimensão social e política da relação pedagógica.

Assim, na medida do possível, as obras supracitadas não dispensam a leitura da abundantíssima produção escrita de Freinet ao longo da vida. Ela revela como o pensamento dele vai se construindo a cada etapa, em função de novas experiências, de novos encontros. Neste sentido, o Freinet do *Ensaio de psicologia sensível* difere bastante do Freinet dos primeiros anos, dos artigos publicados na *École Émancipée* e outras revistas, batalhador, profundamente inserido nas lutas sociais e políticas do pós-Primeira Guerra Mundial na Europa. Os dois são importantes e se complementam. E, graças ao trabalho dos companheiros do ICEM e dos Amigos de Freinet (www.asso-amis-de-freinet.org), temos acesso a boa parte desta produção de juventude e de maturidade.

O Método Natural é concebido no âmbito de uma proposta de transformação, de revolução da escola tradicional para uma outra, a da emancipação da criança. Ele nasce da tentativa de suprimir a distância entre a escola e a vida; foi concebido para integrar as técnicas de ensino à vida. Ao percorrer o momento histórico em que o conceito é cunhado e pelas intenções que o levaram a fazê-lo, a palavra *método* ganha novos contornos. Não será possível, como

¹ Parte dessa publicação está traduzida no livro *Método Natural I: a aprendizagem da Língua*, pela Editorial Estampa, Portugal. Para este estudo, optou-se por usar o texto original.

veremos no decorrer da argumentação, entender o que é o método natural, se o estudarmos deslocado de seu nascimento. Não é possível aos olhos de 2021 enxergá-lo pelo mesmo prisma que os de 1920-1966, período em que Freinet publicou incansavelmente sua vasta obra, embora seja essa a tentativa, a de deslocar-me no tempo e, virtualmente, no espaço, para compreender o conceito. Por isso, pensar o método natural é pensar também nos conceitos de potência de vida e de tateamento experimental.

Para conseguir ficar por mais tempo em águas profundas, juntei às minhas mãos as de Nicolas Go, autor francês militante da Pedagogia Freinet, que entre seus escritos publicou um artigo intitulado *La méthode naturelle de Freinet*, cuja cadeia argumentativa conduz o leitor para as origens do conceito. Para o referido autor, frequentemente pode-se ver toda a complexidade da pedagogia Freinet reduzida a suas técnicas, mas para evitar essa armadilha é preciso resgatar o sentido de método natural. Sua preocupação se faz no mundo educativo francês, mas podemos estendê-la também para a realidade educacional brasileira. A todo custo é preciso evitar o emprego das técnicas Freinet higienizadas de seu construto político e social.

Tendo explicitado as leituras que me levaram às provisórias certezas que aqui serão expostas, destaco que o objetivo deste capítulo é demonstrar para o leitor o que Freinet nominou de *Método Natural* e, conseqüentemente, essa empreitada torna-se também em uma tentativa de desfazer possíveis entendimentos equivocados sobre a Pedagogia Freinet em relação a tantos outros métodos difundidos no universo de publicação sobre educação. Tratar-se-á de demonstrar que a denominação “Método Freinet”, atribuída por alguns para aquilo que o autor chamou de *Técnicas Freinet* não está coerente com a proposta didática, pedagógica, política, filosófica, psicológica e social explicitada nos próprios textos do

referido autor e que *Método Natural* é um conceito criativo e subversivo contra o método tradicional; é um processo complexo de aprendizagem, baseado em princípios.

O Método Natural no pensamento pedagógico de Célestin Freinet

Georges Piaton (1974) em seu livro *La pensée pédagogique de Célestin Freinet* - cujo o título me inspira para nomear essa seção, e com quem busco ajuda para compreender a Pedagogia Popular - usou 51 páginas, com letras no tamanho 10, para registrar o inventário de publicações de Freinet. Na seção *Bibliographie*, ele relata a dificuldade encontrada para a realização do levantamento dos dados e ressalta que o referido arrolamento, embora extensivo, poderia ainda ser considerado incompleto. Entre tantas dificuldades, a barreira maior encontrada pelo pesquisador foi a de recuperação integral e a reconstituição completa de todo os materiais publicados, quer sejam aqueles publicados por grupos departamentais, regiões francesas, quer sejam os publicados por revistas muito conhecidas e bastante lidas na época.

Pode-se contar 1.951 publicações inscritas no inventário (Piaton, 1974, p. 240-290). Freinet escreveu de forma incansável e assiduamente artigos, publicados nas revistas conhecidas por estudiosos da Educação Moderna: *L'École Emancipée*, *L'Imprimerie à l'École*, *L'Éducateur prolétarien*, *L'Éducateur*, *L'Éducateur Technologique 1^{er} degré*, *L'Éducateur Technologique 2^{er} degré*, *Dossiers Pédagogiques*, *Bibliothèque de L'École Moderne*, *Techniques de Vie*, *Brochures d'Éducation Nouvelle Populaire*. Os títulos de seus livros, atas de congressos e muitas outras revistas não foram aqui nomeadas. Deixo o convite para que o leitor busque os detalhes de sua vasta publicação no livro de Piaton (1974). Dadas essas informações, é possível

entender que o conteúdo dessa discussão aqui apresentada será provisório, porque a autora que o escreve está no tateamento documental em relação à totalidade do legado de Célestin Freinet.

O pedagogo francês era um militante em busca da construção da Pedagogia Popular, por isso as publicações em revistas e em jornais tinham, além de expressar os contornos teórico-metodológicos de uma nova proposta de educação, também o objetivo de conclamar os professores a aderirem a essa proposta. Ele criou um projeto de vida: a Escola Moderna Popular, que se traduz, *grosso modo*, em organizar a escola popular e em formar educadores revolucionários.

Freinet participava do Movimento Internacional da Escola Nova, porque nele alimentava seu desejo por mudança e aprofundava sua rejeição à proposta de trabalho pedagógico do ensino tradicional. Mesmo tendo encontrado muitas convergências com as ideias de outros companheiros desse movimento, passou a refletir sobre os rumos que os ideais da Escola Nova estavam tomando e colocou em xeque algumas das ditas inovações, que para ele pareciam mais pseudomodernizações, que visavam mudar a escola, mas eram igualmente prejudiciais como as da escolástica, porque estavam subjugadas aos interesses da burguesia por priorizar um ensino próprio para os filhos dessa classe social.

Seu projeto de Escola Moderna rompeu com o projeto da Escola Tradicional - a escola pública gratuita e obrigatória, que nominava de escolástica. O compromisso de Freinet e sua posição a favor do proletariado estavam registrados desde 1924, em seu texto *Vers l'école du prolétariat: la dernière étape de l'école capitaliste*²:

² Todas as traduções ao longo do capítulo são de minha responsabilidade.

A decadência e a morte da Escola são o resultado do desenvolvimento formidável do capitalismo; é para chegar a esse impasse que a escola “gratuita e obrigatória”, há meio século, educa os trabalhadores. Diante dessa falência, compreende-se finalmente o perigo de uma educação que vai contra o progresso humano; vê-se que não é mais suficiente desenvolver, melhorar ou reformar o ensino. É preciso “transformar” – nas palavras de Sr. Ad. Ferrière, que não é, contudo, um comunista – é preciso o revolucionar. A escola atual é filha e serva do capitalismo. À ordem nova deve necessariamente corresponder uma orientação da escola Proletária. (Freinet, 1924, p. 264).

Freinet caminhou em direção ao povo! Ele sonhou com uma escola do povo. Para ele era preciso instalar na dinâmica da sociedade uma proposta educacional, que, por meio dela, a criança, com a ajuda do meio ambiente e do adulto, atingisse o máximo do desenvolvimento de sua personalidade no âmago de uma comunidade racional, harmoniosa e equilibrada. Na perspectiva freinetiana “uma dupla perspectiva, individual e social, se impõe: a criança é, ao mesmo tempo, pessoa e cidadã em devir, dualismo que não é de oposição, mas de síntese.” (Piaton, 1974, p. 124). Esse dualismo não faz dele um cartesiano; a leitura de seus textos traz luz as essas questões. No livro *Para uma escola do povo*, Freinet (2001, p. 7-15, grifos do autor) apresentou os princípios essenciais que norteariam a proposta da escola popular e em cada explicação a nuance da síntese entre natureza e sociedade aparece. São dez os princípios elencados por ele:

- 1) Objetivo da educação: *a criança desenvolverá ao máximo sua personalidade no seio de uma comunidade racional a que ela serve e que lhe serve;*
- 2) A escola centrada na criança: de suas necessidades essenciais, em função das necessidades da sociedade a que pertence, é que decorrerão as técnicas – manuais e

intelectuais – a dominar, a matéria a ensinar, o sistema de aquisição, as modalidades da educação;

3) A própria criança constrói sua personalidade com a nossa ajuda: daremos ênfase, pois, não mais à matéria a ser memorizada, aos rudimentos das ciências a serem estudados, mas:

a) À saúde e ao ânimo [élan] do indivíduo, à persistência nele de suas faculdades criadoras e ativas, à possibilidade – que faz parte de sua natureza – de ir sempre adiante, a fim de se realizar num máximo de pujança;

b) Riqueza do ambiente educacional;

c) Ao material e às técnicas que, nesse ambiente, possibilitarão a educação natural, viva e completa que preconizamos.

4) A escola de amanhã será a escola do trabalho: o *trabalho será o grande princípio, o motor e a filosofia da pedagogia popular; a atividade de que decorrerão todas as aquisições.*

5) Cabeças bem-feitas e mãos habilidosas, em vez de odres bem cheios.

6) Uma disciplina racional, emancipação do trabalho organizado: a escola de amanhã não será, em absoluto, uma escola anárquica. Ao contrário, ela será a mais disciplinada de todas, porque superiormente organizada.

7) Uma escola do século XX para o homem do século XX.

8) Essa readaptação será feita partindo-se da base: isso supõe uma educação arraigada, melhor que nunca, no solo na família, na tradição, no esforço perseverante dos homens que nos precederam; uma formação que não desce de cima – quaisquer que sejam a compreensão e a boa vontade de autoridade que a edita -, mas que ascende da vida ambiente.

9) A complexidade social dessa readaptação: quaisquer que sejam as convulsões que acompanham o nascimento de uma nova ordem, nossa revolução pedagógica deverá nascer da desordem existente, construir o futuro no seio do presente, convencer mais que coagir, e convencer não com palavras, mas pela evidência de um progresso.

10) A escola do povo não poderá existir sem a sociedade popular: o povo, ascendendo ao poder, terá sua escola e sua

pedagogia. Essa ascensão começou. Não esperemos mais para adaptar nossa educação ao mundo novo que está nascendo.

Do primeiro princípio decorrem todos os outros. A criança se apropriará e construirá novos conhecimentos para o desenvolvimento de suas máximas potencialidades apenas na relação de trabalho com outros cidadãos, crianças ou adultos, da sociedade a qual participa. Ele reencontra o princípio norteador da educação segundo Marx (1991): é pelo trabalho transformador da natureza - no seu sentido amplo, não apenas rural -, que o homem transforma sua própria natureza ou, em outras palavras, se transforma, se educa. O método natural segundo Freinet não visa outra coisa senão restaurar esta relação.

Para entender o Método Natural é preciso voltar-se para o conjunto dos princípios da pedagogia popular. Como supracitado, descolado do contexto da obra completa de Freinet não seria possível defini-lo. Este é o motivo pelo qual os princípios fundantes da escola popular foram citados. Como colocar tal pedagogia em prática? Com métodos únicos, com estrutura impecável, com regras fixadas, métodos mágicos? Crítico contundente do método da escolástica, ele o rechaça, e conhecedor dos métodos da Escola Nova, ele os supera.

Freinet não se considerava como um teórico da educação; afirmava em seus escritos ter partido do fazer pedagógico para construir princípios organizadores e explicativos para a pedagogia popular. Ele não queria ser visto como um teórico no sentido acadêmico do termo, mas não deixava de ser, ao longo de toda sua vida, um teórico no sentido mais profundo da palavra. A verdadeira teoria, ainda segundo Marx (1991), tem sua fonte na prática, na relação com o trabalho criador. Freinet era um homem ao mesmo tempo do campo e culto, porque lia muito - suas ideias são criadas a partir da reverberação de palavras alheias, como será

visto mais adiante - e participava das pautas de discussões da época como um cidadão engajado. Ele fazia e estimulava os companheiros a fazerem a prática acadêmica da época ao contrário: da prática à teoria e não da teoria à prática. Todo material escrito por Freinet foi aos poucos sendo elaborado, porque a teorização dos fundamentos pedagógicos, psicológicos e filosóficos de seu pensamento vinham após as experimentações, e, após outras experimentações eram adensados e ajustados, poder-se-ia assim dizer, uma obra inacabada, apenas um alicerce pronto e bem construído para que o movimento dos professores da escola moderna desse continuidade, porque, essencialmente, a pedagogia Freinet é movimento. Os princípios que não poderiam ser mudados, porque abalariam a construção, foram registrados nas invariantes pedagógicas, tema que será deixado para uma futura reflexão.

Suas duas principais obras *Ensaio de psicologia sensível e Educação do trabalho* foram escritas durante o período de cárcere no campo de concentração do governo Vichy por ser membro do Partido Comunista, período em que pode teorizar e analisar sua prática. Mais tarde, já em liberdade e na sala de aula, julgou que deveria escrever mais sobre o *Tateamento experimental* para completar as ideias registradas no *Ensaio de psicologia sensível*, mas a morte o impediu. Ele estava sempre em movimento de construção, de ajustes e de acréscimos em seu discurso. Essa dimensão tripolar - pedagógica, psicológica e filosófica -, construída por ele, deu a sua obra uma coerência interna perfeita.

Segundo Piaton (1974) todo o pensamento de Freinet pode ser compreendido sobre três bases: o substrato pedagógico: o trabalho; o substrato psicológico: o tateamento experimental; substrato filosófico: o dinamismo natural.

Para tornar a discussão mais didática será posto primeiramente em discussão o substrato filosófico com o conceito de élan vital, potência de vida e dinamismo

pedagógico. Busquei, para isso, informações no *Dicionário da Pedagogia Freinet* produzido pelos membros do ICEM e dirigido por Philippe Meirieu (2018). Nesta obra, os autores indicam que o pensamento filosófico de Freinet admite a pulsão do homem pelo trabalho, que nasce com um élan vital que habita todo o homem e sua alma. O dicionário aponta que é preciso considerar a influência de Henri Bergson (1859-1941), filósofo francês, de quem Freinet teria emprestado o termo, *élan vital*. No intuito de se afastar das teorias mecanicistas e finalistas de sua época como causas explicativas da evolução dos seres, Bergson, em oposição à elas, cunhou em sua obra *L'Évolution Créatrice* (A Evolução Criadora, 1907) uma nova explicação para o princípio evolutivo dos seres, o qual nominou *élan vital*, impulso vital, força irresistível e criadora inerente à vida. Seria preciso, e este não é o intento deste capítulo, um trabalho investigativo, profundo e apurado de cotejamento entre as obras de Bergson e as de Freinet para anunciar possíveis convergências e divergências entre esses dois autores. De qualquer maneira, a intenção de trazer essa informação para o leitor é a de provar a existência de um substrato filosófico na obra de Freinet. Ou aceita-se uma concepção filosófica, ou constrói-se outra, porque a tessitura dos argumentos filosóficos não permite novas tramas ou urdiduras, mas dá espaço para novas formas de pensar. Por este motivo, não podemos dizer que Freinet abraçou inteiramente os pressupostos de Bergson, mas podemos afirmar que este filósofo foi uma referência que guiou Freinet na busca de seu próprio caminho, e, ao construir as bases para uma pedagogia popular, assentou como primeira pedra desta construção a Primeira lei: A VIDA É:

Tudo se passa como se o indivíduo – e aliás qualquer ser vivo – se encontrasse carregado com um *potencial de vida*, cuja origem, natureza e fim ainda não podemos definir, que

tende, não apenas a conservar-se, recarregar-se, mas a crescer, a adquirir um máximo de poder, a desenvolver-se e a transmitir-se a outros seres que serão o seu prolongamento e sua continuação. E tudo isso, não ao acaso, mas segundo linhas de uma especificidade que está inscrita no próprio funcionamento do nosso organismo e na necessidade de equilíbrio sem o qual a vida não poderia cumprir-se. Todo o impedimento, todos os obstáculos que dificultam ou impedem esta realização dinâmica do destino íntimo do ser são sentidos como uma perigosa ruptura do equilíbrio necessário. A descida do *potencial de vida* suscita um sentimento de inferioridade e de impotência que causa uma dor profunda, tal como a pancada que atinge o nosso corpo pode diminuir a nossa força fisiológica, desequilibrar o nosso organismo e ocasionar-nos um sofrimento que não é mais do que a tradução sensível do ataque sofrido.

É, ao contrário, à recarga normal deste *potencial de vida* que o homem vai buscar o sentimento de poder que lhe é tão essencial como a própria respiração, cuja falta lhe causa uma opressão, cuja satisfação é como que a exaltação desse instinto de vida, sem o qual nada existira, apesar das espantosas descobertas da ciência e da filosofia.

Toda nossa pedagogia visará, precisamente, a conservar e multiplicar esse potencial de vida, que os métodos tradicionais depreciam, e por vezes eliminam, e cuja persistência e exaltação são como que o próprio barômetro de um método são. (Freinet, 1976, v.1, p. 21-22, grifos meus).
Segunda lei: O SENTIDO DINÂMICO DA VIDA

A vida não é um estado, mas um devir. É este devir que tem que imbuir a nossa psicologia para influenciar e dirigir a pedagogia. (Freinet, 1976, v.1, p. 27).

Ao afirmar na primeira lei da obra *Ensaio de Psicologia Sensível* que “a vida é” e ao repetir muitas vezes a ideia de *potência de vida*, Freinet anuncia que essa é a pedra fundamental e o fio de todo o seu pensamento pedagógico, com suas próprias palavras “o ponto de partida da nossa

preocupação educativa” (1976, v.1, p. 21). Espalhados pelos seus escritos encontram-se termos diversos para expressar a mesma ideia: “élan vital, élan de vida, potência de vida, potencial de vida, e até mesmo às vezes somente vida”. (Icem, 2018, p.141).

Segundo o dicionário da pedagogia Freinet (2018) esse princípio de *potência de vida* se confunde com o do *desejo* em alguns filósofos. É possível inferir que tenha se inspirado, em Aristóteles “Só há um princípio motor, a faculdade de desejar. (Tratado da Alma, III, 10 *apud* Icem, 2018, p. 301) e em Spinoza (1632-1677) para quem “ser, agir e desejar são uma única e mesma coisa; o desejo é a essência do homem”. (p. 301). Há também Nietzsche para quem “O mundo visto de dentro, o mundo determinado por seu ‘caráter inteligível’ – seria justamente ‘vontade de potência’, e nada mais” (Nietzsche, §36, p. 55, 1991).

O uso do termo *vontade de potência* já utilizado por Nietzsche (1844-1900) aparece na obra de Freinet *Educação do trabalho*, com um ajuste explicativo. Um dos diálogos travados entre o camponês Mathieu e senhor Long, belissimamente escrito em forma de diálogo filosófico, constata essa informação e o próprio Freinet, por meio de seu personagem, nos dá a informação de que não assume o termo com o invólucro da filosofia nietzscheana:

Como o trabalho, são [os jogos] acima de tudo uma satisfação dessa necessidade de vida e de atividade que é como que o barômetro de nossa própria potência.

Seria interessante estabelecer psicologicamente se o que afirmo não é exato: *não há na criança necessidade natural do jogo; há apenas necessidade de trabalho*, isto é, a necessidade orgânica de usar o potencial de vida numa atividade ao mesmo tempo individual e social, que tenha uma finalidade perfeitamente compreendida, de acordo com as possibilidades infantis, e que apresente uma grande amplitude de reações: fadiga-reposo; agitação-calma;

emoção-tranquilidade; medo-segurança; risco-vitória. Além disso, é preciso que esse trabalho preserve uma das tendências psíquicas mais urgentes, sobretudo nessa idade: o *sentimento de potência*, o desejo permanente de superar, de superar os outros, de conquistar vitórias, pequenas ou grandes, de dominar alguém ou alguma coisa. [...]

[Sr. Long] – O senhor não é o inventor desta *vontade de potência*. Um grande filósofo alemão a transformou na base de todo um sistema intelectual e social, mas nem sempre se fez um uso muito encorajador de suas descobertas.

- Não sei o que disse esse filósofo, nem a interpretação que deram às suas teorias. Trata-se apenas de saber se minhas reflexões são exatas e se esta teoria que apresento se sustenta. Pois nessa área, por enquanto, só há teorias, uma vez ainda não pode haver explicação científica nem medição matemática exata. (Freinet, 1998, p.189-190).

É interessante se fazer notar que mesmo tendo optado por não apresentar nesse momento o substrato pedagógico, o trabalho, suporte da pedagogia popular, o desejo, a necessidade do trabalho aparecem nesse trecho escolhido para exemplificar o substrato filosófico de sua pedagogia. A ressalva que se faz aqui é a da indissociabilidade dos três pilares para a compreensão de todo da obra freinetiana. Além disso, retornando ao ponto principal que levou a esta citação, a compreensão da natureza profunda do ser, das nossas reações individuais e sociais ainda está no âmbito da Filosofia. Há explicações muito bem tecidas que dão base para ações pedagógicas, mas não são testáveis em laboratórios; são proposições logicamente construídas. As teorias de Aristóteles, Spinoza, Nietzsche e Bergson já circulavam e estavam ao alcance das mãos de Freinet. É preciso assumir uma delas ou criar uma outra para nortear, como uma bússola, todas

as ações do professor revolucionário, do professor da escola do povo.

Junto, aos filósofos supracitados, que chegaram até mim por meio do Dicionário da Pedagogia Freinet, um nome que julgo ser imprescindível para estudar o pensamento freinetiano e que parece ter sido esquecido, Karl Marx. É completamente justificável que Freinet, filiado ao partido comunista francês, tenha escolhido princípios marxistas para alicerçar as bases da construção de seu pensamento pedagógico. Farei uma longa citação de Marx (1991, p. 200-201) para mostrar que o termo *Natural*, usado por Freinet, ao que parece vem desta teoria.

O homem é imediatamente ser *natural*. Como ser natural, e como ser natural vivo, está, em parte, dotado de *forças naturais*, de *forças vitais*, é um ser natural ativo; estas forças existem nele como disposição e capacidades, como instintos; em parte, como ser natural, corpóreo, sensível, objetivo, é um ser que padece, condicionado e limitado, tal qual o animal e a planta; isto é, os *objetos* de seus instintos existem exteriormente, como objetos independentes dele; entretanto, esses objetos são *objetos* de seu *carecimento*, *objetos* essenciais, imprescindíveis para a efetuação e confirmação de suas *forças essenciais*. Que o homem seja um ser corpóreo, dotado de forças naturais, vivo, efetivo, sensível, objetivo, significa que tem como objeto de seu ser, de sua exteriorização de vida, objetos *efetivos*, *sensíveis*, ou que só em objetos reais e sensíveis, pode *exteriorizar* sua vida. Ser objetivo, natural, sensível e ao mesmo tempo ter fora de si objeto, natureza, sentido, ou inclusive ser objeto, natureza e sentido para um terceiro se equivalem. [...] O homem como ser objetivo sensível é, por isso, um ser que *padece*, e, por ser um ser que sente sua paixão, um ser *apaixonado*. A paixão é a força essencial do homem que tende energicamente para seu objeto.

O homem, no entanto, não é apenas um ser natural, mas um ser natural *humano*, isto é, um ser que é para si próprio e,

por isso, ser *genérico*, que enquanto tal deve atuar e confirmar-se tanto em seu ser como em seu saber. Por conseguinte, nem os objetos humanos são os objetos naturais tais como se oferecem imediatamente, nem o sentido *humano*, tal como é imediata e objetivamente, é sensibilidade *humana*, objetividade humana. Nem objetiva nem subjetivamente está a natureza imediatamente presente ao ser humano de modo adequado. E como tudo o que é natural deve *nascer*, assim também o *homem* possui seu ato de nascimento: a *história*, que, no entanto, é para ele uma história consciente, e que, portanto, como ato de nascimento acompanhado de consciência é ato de nascimento que se supera. A história é a verdadeira história natural do homem.

Os argumentos tecidos por Marx têm a função de demonstrar que o homem é um ser natural, que se desenvolve no âmbito da vida natural, na natureza e, portanto, está submetido a esse reino natural como qualquer planta ou outro animal. Isso implica dizer que faz parte da essência do homem, que é natural, estar obrigado a se apropriar dos objetos que lhe são exteriores. Independentemente de sua vontade, são as leis da natureza que regem o próprio funcionamento de seu corpo. A natureza lhe impõe suas leis. Isso equivale a dizer que a ação objetiva do homem sobre a natureza, o trabalho, é imposta por sua própria essência natural.

A medida que o homem padece, por exemplo, de fome, de frio, de sede, ele se torna um *apaixonado*, não apenas no sentido do sofrimento causado por querer as coisas externas a ele, mas no sentido que o movimenta em busca delas pelo trabalho. Em última instância, poderíamos dizer que a paixão é a *força essencial do homem*, é ela que coloca o homem na atividade de *trabalho*.

As evidências levam à hipótese de que Freinet nomeia seu método de *natural*, porque se apropria do conceito de homem da visão marxista.

Apresentadas essas considerações filosóficas, pode-se voltar para as questões colocadas acima na tentativa de lhes oferecer uma resposta possível: Como colocar a pedagogia popular em prática? Com métodos únicos, com estrutura impecável, com regras fixadas, métodos mágicos? A única possibilidade de garantir o desenvolvimento natural, o devir humano e sua potência vital é pelo *método natural*. Segundo Go (2021), esta expressão usada por Freinet situa-se no momento histórico em que se falava de métodos tradicionais e novos métodos. Ele pretendia se colocar em oposição a esses discursos, fortemente inspirado nas ideias marxistas, escolheu nomear método natural o que poderia se chamar *método da complexidade*, ou como propõe Go (2021), uma *ação complexa de aprendizagem*. Os estudos bibliográficos feitos até então, por mim, de forma horizontal (publicação no tempo) e de forma vertical (escolha do assunto a ser investigado: método natural) demonstram que Freinet escolheu o termo *método* não para insistir sobre o conceito de *método*, apenas porque era justamente um termo muito usado na época. Sua intenção primeira era destacar o termo *natural*, que se opõe radicalmente à escolástica e a todo o conjunto de métodos pedagógicos contemporâneos de sua época, porque, para ele, eram todos baseados em princípios científicos falsos.

Toda a argumentação a seguir tem como objetivo explicar a questão: por que não devemos dizer *método Freinet*, mas *técnicas Freinet*?

Segundo um dicionário de filosofia (2001, p. 130), a palavra método deriva do “(latim tardio *méthodus*, do grego *méthodos*, de meta: por, através de; e *hódos*: caminho)” e compreende um “conjunto de procedimentos racionais, baseados em regras, que visam atingir um

objetivo determinado.” Disso, depreende-se que um método propõe uma sequência de ações regulares e bem especificadas de maneira coordenada para se atingir um objetivo. Sabe-se que esse campo de estudo é extenso, já que há muito o que entender sobre as variações existentes destas propostas de ações como nos chamados método experimental, método científico, método hipotético-dedutivo, método maiêutico, entre outros. Esta lista tem a única intenção de informar o leitor como é vasto esse tema no mundo da investigação científica. Para o propósito deste capítulo, sua definição epistemológica nos bastará, porque Freinet também se utilizará dela para evitar o rótulo “método Freinet”, em defesa da não estagnação de sua proposta cooperativa de uma pedagogia popular.

São as próprias palavras do autor, escritas no livro *Técnicas Freinet da escola moderna*, tornado público em 1964, que nos alertará sobre a sábia decisão tomada por ele em não nomear a proposta da pedagogia popular como método Freinet.

Os contornos desta pedagogia não foram fixados de modo algum de uma vez para sempre; não a erigimos em método, cujas regras e prescrições era preciso seguir; não a descobrimos e promovemos, como praticantes consequentes e conscientes, que, tendo notado as insuficiências graves das práticas educacionais, procuraram, com a colaboração de outrem, remediá-las. O caminho estava aberto. Tratava-se, antes de mais, de encetar de maneira diferente o trabalho escolar. (Freinet, 1975, p. 40-41).

É preciso para facilitar a marcha deste processo [educação] que denominamos a nossa pedagogia de “Técnicas Freinet” e não de “Método Freinet”. (1975, p. 44).

O método é um conjunto definitivamente montado pelo seu idealizador, que se deve encarar tal como é, tendo apenas o autor autoridade para modificar os seus dados. O método

Montessori é um protótipo. É ainda hoje o que era em 1930 e eis porque está ultrapassado. (1975, p. 44).

Jamais tivemos a pretensão de criar, de implantar um método intocável, bem pelo contrário. Oferecemos aos educadores com dificuldades nas suas aulas utensílios [ferramentas] e técnicas constantemente experimentados, susceptíveis de lhes facilitar o trabalho pedagógico. Dizemos-lhes: eis o que fazemos com estes instrumentos, consoante estas técnicas, eis o que conseguimos, eis o que ainda não dá resultado, eis o que nos encanta. Talvez tirem melhor proveito e, nesse caso, sentir-nos-emos felizes por beneficiarmos, por nossa vez, da vossa experiência. (1975, p. 44).

As técnicas Freinet não são actualmente (em 1965) o que eram em 1940, pois novos instrumentos e novas técnicas vieram enriquecer e, da mesma maneira, facilitar o nosso trabalho.

Igualmente, não serão em 1980 o que são hoje, se formos capazes de fomentar, juntos, os progressos técnicos indispensáveis.

A escola moderna não é nem uma capela nem um clube mais ou menos restrito, mas, na realidade, uma via que conduzirá àquilo que todos juntos construímos. (p. 44-45).

Resta a indagação: por que método *natural*? Ao mesmo tempo em que toda a atenção é dada em relação à nominação das técnicas Freinet de maneira que não as remetessem à ideia de algo fixo e imutável, ele nomeia Método Natural o princípio fundamental de sua pedagogia. É o método natural que favorecerá o tateio experimental. É por meio dele que se dão todas as descobertas da escola moderna. Na compreensão de Go (2021), o termo *natural* não se opõe ao *cultural*, mas ao *artificial*. O termo *Natural* não se refere, apenas, ao rural. Freinet sabia que não vivemos mais na natureza bruta. Para ele, a palavra *natural* não se opõe a *cultural* e sim a *artificial*, àquilo que os métodos tradicionais fazem, como por exemplo, abordar a leitura a partir das teorias linguísticas sobre escrita

alfabética - aprender letras, e depois sílabas, e depois a formar palavras, frases, textos - e não a partir da linguagem tal como é praticada natural e culturalmente na interação humana do grupo social da criança. O método natural de aprendizagem é um método de vida, de educação do trabalho e pelo trabalho; ele transborda os limites dos conteúdos escolares.

Se o pensamento filosófico de Freinet é tratado no *Ensaio de psicologia sensível*, também será nele que compreenderemos o substrato psicológico da pedagogia popular, porque dentro dessa filosofia se encontra o princípio de toda aprendizagem que Freinet intitulou de *tateamento experimental*. Como já dito anteriormente, Freinet tinha a intenção de publicar um livro específico sobre o *tateamento experimental*, mas a morte o impediu. Elise Freinet retomou seu projeto inacabado e, em 1968, publicou, *O tateamento experimental: processo universal de aprendizagem*, em diversos fascículos os manuscritos que seu marido tinha apenas esboçado.

Freinet (1978a, p. 55) não acredita que a compreensão superior e a inteligência sejam resultados de aptidões hereditárias. Para ele, “a grande lei que, sempre, encontramos no cerne de todos os recursos humanos, é a lei do *tatear experimental*”. Faz-se importante ressaltar também sua base materialista de pensamento: “é a experiência que está na origem do psiquismo e não o psiquismo e um hipotético pensamento que estão na base desta primeira manifestação dinâmica da vida.” (p. 56), e, sobre esta base, cria a sexta lei: *do tatear mecânico*: “Na sua origem, os recursos físicos e fisiológicos não se encontram carregados de conteúdos cerebrais ou psíquicos. Realizam-se tateando, sendo esse tatear, nesse estágio, apenas uma espécie de reação mecânica entre o indivíduo e o meio, na procura do poder vital”. (p. 57-58).

Não descreveu apenas o tatear mecânico (1978a, p. 82), mas em sua oitava lei abordou o tatear inteligente, aquilo que é próprio do pesquisador. A pesquisa é natural no homem:

Se o indivíduo apenas for sensível ao apelo imperioso do seu ser e às solicitações exteriores, as suas reações fazem-se mecanicamente, em razão somente da força do apelo e das variações das circunstâncias ambientes. Nalguns indivíduos – animais e humanos – intervém uma terceira propriedade: a permeabilidade à experiência que é o primeiro escalão da inteligência. É pela rapidez e segurança com que o indivíduo intuitivamente se beneficia das lições de seu tatear que mediremos o seu grau de inteligência.

Tem-se aqui citações suficientes para demonstrar que Freinet não cria, com o *tateamento experimental*, uma versão superficial do método behaviorista (ensaio e erro), como alguns poucos podem crer. Ele denuncia a artificialidade dessa teoria, porque para ele não há nenhum fundamento psicológico nela. Se a maneira de entender a aprendizagem humana não inclui a *sensibilidade* e a *permeabilidade à experiência*, ela será sempre duvidosa.

De acordo com suas necessidades a criança faz tentativas em busca de satisfazê-las, ou seja, coloca em movimento o tateamento experimental, mas isso não basta. É função do professor criar situações que promovam a busca incessante promovida pelo élan vital. Para Freinet (1978a, p. 165), são nos recursos-barreiras que residem a função favorável para o ensino. Dessa premissa decorre a décima sétima lei: os *recursos-barreiras*. Na classe freinetiana, o tateio nunca é um processo solitário e relacional, mesmo quando procura descrever, na 17ª lei, como a seguir, o que acontece em cada indivíduo. As crianças fazem buscas dentro de um projeto

compartilhado, na relação com o outro, visando uma produção desejada por outros.

No seu tatear o indivíduo mede e exerce não apenas as suas próprias possibilidades, mas tenta também ligar-se ao meio ambiente utilizando recursos susceptíveis de reforçarem o seu potencial de poder.

Mas o meio é mais ou menos complacente, mais ou menos dócil, mais ou menos útil. Ora é recurso, ora é barreira; mais frequentemente é uma complexa mistura de ambos. É da posição e do jogo destes recursos-barreiras que resulta, em definitivo, o comportamento do indivíduo face ao meio, com:

Os recursos-barreiras família

Os recursos-barreiras sociedade

Os recursos-barreiras natureza

Os recursos-barreiras indivíduos

Retomemos, com as palavras de Go (2021, p. 31), a definição de método natural: “é um caminho complexo de aprendizagem pelo “tateamento experimental”, que permite a cada criança desenvolver de maneira criativa sua potência de vida, e que favorece, pelo trabalho e pelas invenções, o encontro das potências em um meio social cooperativo”. Como praticar tal princípio na sala de aula sem que sejam apresentadas instruções a serem seguidas como determina habitualmente um método? Essa definição de método natural ainda parece muito abstrata para o professor.

No livro *Método natural da leitura*, Freinet discorreu sobre os erros dos métodos falsamente científicos e indicou quais seriam os caminhos naturais e mais eficientes para o ensino. Como já está claro para o leitor, quando se fala em método natural, não se esperam regras, instruções ou modelos de atividades, mas espera-se colocar em movimento a força vital do desenvolvimento do homem. Têm-se premissas, não regras. Reproduzo a seguir seis

indicações de como os professores poderiam criar situações para que o aluno pudesse ampliar sua potência de vida e dar vazão à força produzida por seu élan vital.

1º Nosso método natural de escrever-ler é essencialmente um método de vida. [...]

2º A linguagem não deixa de ser a etapa intermediária indispensável no processo de relações entre a criança e o meio ambiente. Longe de negligenciá-la, a escola deve contribuir para o seu desenvolvimento, mas ao mesmo tempo abster-se de orientá-la para uma forma estritamente escolar que corre o risco de ser desligada da vida.

3º Não esqueceremos, porém, que os pais e as sociedades esperam da escola uma ação eficaz no sentido da especialização para uma forma particular de educação que é a aquisição de uma cultura e, a este primeiro grau, o domínio das técnicas indispensáveis da escrita e da leitura. Conservando um máximo de riqueza vital, a nossa escola vai se orientar, no entanto, em direção das atividades que permitem essa especialização. Para isso seguiremos o novo processo revelado pela experiência que acabamos de relatar.

4º Expressão e comunicação pelo desenho. Dê às crianças acesso gratuito a um quadro negro - com o indispensável giz, é claro; ofereça papel, lápis, de preferência de cor, pincéis e cores e, espontaneamente, a criança vai desenhar. Entendamos que ele deve começar do começo, mas do seu começo, não o nosso. Sem lição, sem correção, sem avaliação depreciativa. É preciso sempre reservar para a criança esse sentimento essencial de sucesso, pelo menos temporariamente. Ajudemo-la apenas a praticar o domínio dos movimentos da mão e dos dedos, a comparar com modelos dignos de serem imitados para que experimente constantemente esta necessidade vital de crescer e se aperfeiçoar: vamos apontar os lápis, preparar as cores, instalar os pequenos artistas, colocá-los diante de paisagens sugestivas, mostrar-lhes gravuras que provoquem emoções, criar uma atmosfera de “afloramento” em que a criança é treinada para se expressar e se exteriorizar.

No entanto, não nos contentaremos com o *laisser-faire* (deixar-fazer). Vamos proceder como a mãe que sabe o ponto - nem cedo demais, nem tarde demais - de estender a mão para o filho que estava à beira do fracasso e, que retém todos os benefícios de sua vitória - ou que o ajuda a pronunciar as palavras que lutavam para sair de uma boca ainda desajeitada. Ajudar, ajudar, ajudar sempre deixando na criança a impressão de que ela venceu, de que deu um passo à frente e pode, portanto, com confiança, aventurar-se mais longe. Ajudar, ajudar, ao invés de corrigir e punir. Esta deve ser a recomendação geral a inscrever no cabeçalho de todos os tratados pedagógicos, a ser gravada nas portas das escolas e nas mesas dos educadores.

5° Escrita: A mimeografia dos desenhos, a sua distribuição, o seu envio regular a escolas distantes, as cartas que vamos escrever aos nossos correspondentes, e que a princípio serão exclusivamente cartas escritas pelo educador a ditado das crianças e recopiadas por elas, tudo isto impulsionará os alunos para a prática motivada da escrita independente do desenho. As crianças, como vimos, se interessam primeiro por palavras familiares e nomes próprios. Vamos escrevê-los no quadro, nas fichas, imprimir-los para que os alunos se impregnem deles, que possam pegá-los, copiá-los para dominar definitivamente o grafismo.

Para ultrapassar esta fase da imitação e dirigir-nos para a expressão, muitas vezes procedemos - pelo menos uma vez por dia - à transcrição manuscrita dos pensamentos, das palavras, dos sentimentos, da expressão oral ou mímica das crianças. Terão então na mente, nos ouvidos, no comportamento, a significação íntima das palavras e das frases "desenhadas" no quadro. Eles tomarão consciência dessa relação: pensamento-grafismo. E enquanto se familiarizam com as formas essenciais das novas palavras, eles serão levados a se expressar por sua vez por um processo semelhante cujo nascimento e evolução nós vimos.

6° Leitura: O processo de leitura foi iniciado há muito tempo e, sem dúvida, está muito mais avançado do que você supõe. A criança reconhece naturalmente as palavras que,

sob o impulso da motivação realizada, e graças aos meios técnicos utilizados, ela aprendeu a escrever, aquelas que ela aprendeu a construir. Ele compara espontaneamente essas primeiras aquisições com o grafismo que encontra nos livros, no jornal, nas cartas ou nos impressos dos correspondentes.

Há aqui uma atividade sutil, mas permanente, não mais mensurável do que a infinidade de exercícios que a criança pratica antes de chegar à linguagem correta ou ao caminhar seguro. Até certo ponto, ela adivinha o pensamento expresso em um texto ou em uma carta, ele sabe, após um simples olhar global, repetir o conteúdo dos textos impressos. Ele pode ler, embora ainda seja incapaz de articular palavras que não reconhece. (Freinet, 1947, p. 54-57).

Concluimos que o método natural amalgama os substratos filosóficos, psicológicos e pedagógicos do pensamento de Célestin Freinet. É um processo complexo de aprendizagens, e, portanto, constitui-se como a pedra fundamental de sua pedagogia popular. O método natural dá destaque aos processos sensíveis de tateamento experimental e faz dele uma lei universal. É por meio dessa complexa ação de aprendizagem que se organiza o encontro dos processos individuais de cada criança com o contexto social, cultural e político de cooperação pelo trabalho.

A cooperativa de professores, criada por Freinet, publicou o resultado de muitas técnicas planejadas e realizadas que têm como base a concepção do método natural, mas elas não são rígidas, porque podem ser compartilhadas, aperfeiçoadas e outras criadas. O que importa sempre é:

[...] O indivíduo que construiu ele próprio a sua personalidade é como se se tivesse apropriado de utensílios [ferramentas] que usa. Esses utensílios [ferramentas] são então para ele aquilo que essencialmente são:

prolongamentos da mão e dos dedos, que permitem ir mais longe, agir com maior potência, tanto no que ataque como na defesa. Nesta apropriação, o homem mantém naturalmente como principal preocupação a conservação do equilíbrio, sem o qual, mesmo com prolongamentos das mãos, seria apenas um pobre enfermo. E esta necessidade de equilíbrio é instintiva e geral, tanto no plano mental e psíquico como no físico. (Freinet, 1977c, p. 164).

Com o princípio de que *a vida é*, com as ferramentas à disposição das crianças, com o incentivo ao tateamento experimental, com a organização do ambiente planejada pelo professor em relação ao encontro pleno das crianças com o trabalho, com a ajuda necessária para transpor barreiras e ir sempre adiante as crianças, se farão homens livres!

Conclusão

Essas são as conquistas de meus mergulhos e de minhas provisórias descobertas. Paro por aqui, com a certeza de que, ao retomar esse mesmo tema de estudo, o mergulho será um pouco mais profundo e as águas escolhidas serão as que banham o conceito de tentativa experimental. Freinet demonstrava em suas publicações a sua constante inquietude em relação a cristalização de suas ideias, que poderiam ser congeladas no tempo e no espaço - quer seja pela ditadura da escrita, quer seja pela aceitação de uma verdade pronta e acabada. Prova disso é que ele retomava constantemente os conceitos fundantes de sua proposta, não por ser repetitivo como alguns podem apressadamente julgar, mas para reformulá-las, aprimorá-las e quem sabe superá-las. Essa lição precisa ser aprendida com o mestre camponês!

Os princípios filosóficos, psicológicos e pedagógicos do método natural estão postos por Freinet, cabe a nós

avançarmos no aprimoramento da proposta de pedagogia popular que preconiza o método natural, um processo de aprendizagem complexo e em movimento, para levar cada vez mais longe a discussão sobre os poderes criadores da experiência e do conhecimento pelo tateamento experimental. Tudo o que ele escreveu correspondeu às necessidades de sua época, ao ritmo do trabalho pedagógico que desenvolvia e a sua ampla inserção nas discussões políticas e científico-metodológicas de seu tempo. Cabe a nós continuarmos esse trabalho, o de teorizar nossas práticas, a luz de nossa inserção inseparável das discussões políticas, educacionais e científicas atuais, para trazer para o século XXI as atualizações necessárias das ainda pertinentes críticas aos métodos de ensino que sufocam a natureza da criança, o seu impulso de vida e o seu élan vital.

Referências

ICEM. *Dictionnaire de la pédagogie Freinet*. Paris: ESF, Sciences Humaines, 2018.

GO, Nicolas. *La méthode naturelle de Freinet*. Disponível em: https://www.icem-pedagogie-freinet.org/sites/default/files/la_methode_naturelle_de_freinet_par_n.pdf. Acesso em: 02 abril 2021.

FREINET, Célestin. *Méthode naturelle de lecture*. (1947) Disponível em: https://www.icem-freinet.fr/archives/benp/benp-30/benp_30.pdf. Acesso em: 02 abril 2021.

_____. *Método Natural I: a aprendizagem da Língua*. Lisboa: Editorial Estampa, 1977a.

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

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

_____. *As técnicas Freinet da escola moderna*. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

_____. *Ensaio de psicologia sensível: aquisição de técnicas construtivas de vida*. Volume 1. Lisboa: Presença, 1978a.

_____. *Ensaio de psicologia sensível: reeducação das técnicas de vida ersatz*. Volume 2. Lisboa: Presença, 1978b.

_____. *Vers l'école du prolétariat: la dernière étape de l'école capitaliste*. *Revue Clarté*, n. 60 du 1 juin 1924, p. 263-264. Disponível em: <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/51848>. Acesso em: 26 abril 2021.

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

_____. *Educação do trabalho*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. *Dicionário básico de filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001. Disponível em: http://raycydio.yolasite.com/resources/dicionario_de_filosofia_japiassu.pdf. Acesso em: 2 abril 2021.

MARX, Karl. *Manuscritos econômicos-filosóficos e outros textos escolhidos*. São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Coleção os Pensadores)

NIETZSCHE, Friedrich. *Obras incompletas*. São Paulo: Nova cultural, 1991. (Coleção os Pensadores)

PIATON, Georges. *La pensée pédagogique de Célestin Freinet*. Issoudun: Nouvelle Recherche, PRIVAT, 1974.

Sobre a autora

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

E-mail: dricapastorello@gmail.com

FREINET E VYGOTSKI:
um encontro possível para ensinar às crianças
o ato de ler e o ato de escrever

Greice Ferreira da Silva

Considerações iniciais

Freinet (1896 – 1966) e Vygotski (1896 – 1934) foram contemporâneos. Embora Freinet não tenha conhecido as ideias de Vygotski – ou ao menos não haja registros, em sua obra, de alguma menção a isso –, a concepção de suas técnicas se ampara em uma referência teórica semelhante, a partir da leitura das bases do materialismo histórico-dialético e de Politzer, filósofo francês de tendência marxista.

Diante da reconhecida contribuição de ambos os autores para o campo da educação, especialmente no que concerne ao ensino da linguagem escrita, a discussão deste capítulo se dedica a trazer pontos de convergência acerca da leitura e da escrita, apontando a possibilidade de encontro entre suas ideias. Para tanto, apresentarei uma pesquisa de doutorado que empreendeu promover o diálogo entre Freinet e Vygotski, por meio da minha prática pedagógica direta como professora-pesquisadora com as crianças. Os dados da pesquisa e sua análise serão orientadores para se alcançar o objetivo anunciado.

Nesse ínterim, discutirei brevemente os conceitos, de educação e de criança, assim como as categorias *atividade* e *trabalho*, as quais fundamentam os processos de ensino e de aprendizagem.

Uma possibilidade desse encontro

A possibilidade de um encontro entre Freinet e Vygotski alimentou e fundamentou a pesquisa de doutorado¹ realizada numa escola pública municipal de Educação Infantil de uma cidade do interior do estado de São Paulo, numa classe com 20 crianças, com idade entre cinco e seis anos. Por se tratar de uma pesquisa-ação, além das crianças, participei como professora da turma e pesquisadora, juntamente com as professoras dessas crianças dos anos anteriores à pesquisa (de Berçário a Infantil I).

O elemento desencadeador da pesquisa-ação ocorreu quando constatei que as crianças aparentavam não estabelecer uma relação positiva com a leitura e a escrita, ao não se interessarem pelas situações propostas, porque não compreendiam por que e para que aprender. Por meio de entrevistas que realizei com as crianças e dos enunciados proferidos no convívio do ambiente escolar, as crianças expressavam que escrever é “copiar”, “passar o lápis em cima da letrinha” (tracedado) e que ler é “juntar o M com o A, o B com o E...”, é “falar as letras”. Esses enunciados apontavam que a maioria das crianças da turma tinha participado de situações de leitura e de escrita com ênfase na codificação e decodificação de sinais gráficos, apartado da produção de sentido e da prática cultural, histórica e social.

Havia também o agravante da crença, explicitada na fala dos pais e dos professores, de que quanto mais cedo as crianças se alfabetizassem, melhores condições de sucesso na vida elas teriam – e isso era considerado sinônimo de maior competência dos professores, os quais se empenhavam a todo custo para fazê-lo. O aligeiramento

¹ SILVA, Greice Ferreira da. *O leitor e o re-criador de gêneros discursivos na Educação Infantil*. 2013. 316f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.

nos modos de apresentar a leitura e a escrita para as crianças tinham consequências nas relações que passavam a estabelecer com a linguagem escrita. Esse quadro provocou a busca por outros encaminhamentos capazes de contribuir para a reversão dessa situação.

A hipótese que norteou o trabalho foi a de que as crianças aprendem a linguagem desde a Educação Infantil, através dos gêneros discursivos – uma vez que ela se manifesta pelos gêneros –, quando o professor introduz o ensino dos gêneros discursivos na escola como instrumento de humanização, como forma de apropriação da cultura humana. Por essa razão, a pesquisa procurou compreender o processo de formação do leitor e do re-criador de textos, na pequena infância, ao colocar as crianças em situações reais de comunicação, para que pudessem compreender os gêneros, interagir dialogicamente com eles e criar outros, no processo inicial de apropriação da leitura e da escrita.

Realizei um trabalho pedagógico intencionalmente planejado, no contexto das técnicas Freinet, as quais abarcam diferentes gêneros discursivos (carta, relato de vida, notícia de jornal). Ressalto que, na pesquisa, as técnicas Freinet não foram realizadas integralmente, mas adaptadas, pois a turma de crianças fazia parte de uma estrutura global maior – uma unidade escolar – que não apresentava como proposta de trabalho a Pedagogia Freinet. Essa perspectiva de trabalho faz parte da minha prática pedagógica e dos estudos como pesquisadora sobre esse autor e ainda dos estudos que realizo sobre a infância e os processos de ensino e de aprendizagem da língua materna. Mas isso é praticar o que Freinet mesmo recomendava. Ele sempre recusou ser o autor de um “método” a ser aplicado e recomendava que cada companheiro fizesse como ele: construir seu próprio caminho, refletindo sobre o caminho de outros, adaptando, recriando em função das necessidades e circunstâncias.

Cada educador Freinet encontra nele inspiração, é claro, mas a encontra também em outros educadores.

O uso das técnicas Freinet também se justifica devido ao fato de que servem para ampliar as fontes de investigação que as crianças utilizam na escola (Sampaio, 1994), fazem parte de um legado cultural e buscam a objetivação da criança, através das múltiplas linguagens. Essas técnicas de ensino não constituem um conjunto de técnicas rígidas e imutáveis e não podem ser concebidas como um rol de regras isoladas, mas devem ser compreendidas em sua totalidade, porque estão intimamente e coerentemente relacionadas, por se basearem na livre expressão, na cooperação, no trabalho e na autonomia. É por meio do tateamento experimental, da vivência, que a criança elabora as suas experiências, as quais são únicas, individuais e, dessa forma, elas são construídas e não copiadas, promovendo o desenvolvimento da inteligência.

O aspecto fundamental que regou a pesquisa e a minha prática docente foi considerar a produção de textos orais e escritos como ponto de partida e ponto de chegada (Geraldí, 1997) de todo o processo de ensino e de aprendizagem da linguagem escrita. Nessa perspectiva, despreza-se o ensino focado em letras, sílabas e palavras, em que a prioridade é a sinalidade e, conseqüentemente, a codificação.

Primeiras aproximações

Da mesma forma que foi feita a adesão pelas técnicas Freinet para reger as práticas pedagógicas com as crianças, a Teoria Histórico-Cultural preconizada por Vygotski e seus colaboradores respaldou a compreensão dessas práticas e dos processos de ensinar e de aprender.

A Teoria Histórico-Cultural aponta um conjunto de diretrizes para a organização do trabalho pedagógico. No entanto, são necessários procedimentos mediadores que as

concretizem. As técnicas da Pedagogia Freinet podem efetivar a procurada mediação entre teoria e prática, a partir das implicações pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural.

A similaridade no modo como entendem a educação é um primeiro ponto de contato entre os autores: a educação como processo de humanização, como um processo de formação das qualidades humanas e, por essa razão, o ensino caminha na contramão de um ensino mecânico e impositivo, que desconsidera a criança como sujeito de suas aprendizagens. A escola e os processos de ensino e de aprendizagem são vivos, dinâmicos, dialógicos, o que pressupõe que a criança seja ativa nesse processo e atribua sentido ao que se aprende. Quando a criança compreende o processo do que lhe é proposto e atua motivada pelo objetivo que será alcançado ao final do processo é capaz de atribuir verdadeiramente sentidos à atividade.

Pode-se dizer que Freinet, como professor primário, traz a prática pedagógica centrada na ideia do trabalho, na valorização do homem, do coletivo, considerando ser necessário ajudar as crianças a construírem a sua realidade histórico-social (Elias, 1997). Por essa razão, ele propõe uma metodologia da cooperação e atividade, tendo, como conceitos-chave de sua proposta, o trabalho e a livre expressão.

O trabalho, para Freinet, corresponde à categoria atividade, para a abordagem histórico-cultural (Ribeiro, 2004). De acordo com essa abordagem, o fazer humano tem sempre um motivo e um resultado. Quando o motivo que leva a criança a agir coincide com o resultado/objetivo previsto para a ação, a criança está em atividade e esta vai ser definida pelo grau de sentido que aquele fazer tem para ela. A atividade garante um profundo envolvimento emocional e cognitivo da criança.

O trabalho é o princípio mais importante para a Pedagogia Freinet, por meio do qual a criança conhecerá o mundo dos objetos humanos e suas relações. Em outras

palavras, Freinet afirma que tanto no trabalho manual como no intelectual estão presentes todas as qualidades especificamente humanas, o que caracteriza a nobreza de qualquer trabalho humano. A concepção freinetiana elege o trabalho como instância de encontro das crianças com a ação de aprender, rejeitando a ideia de uma educação preconcebida em manuais escolares, “ciência fria”, nas palavras de Freinet, em favor do exercício em conjunto da elaboração laboral do conhecimento (Ribeiro, 2004). Em Freinet, o conceito de trabalho inclui o de produção de algo verdadeiramente interessante para outras crianças, a ser verdadeiramente apropriado por elas porque assim o desejam. É nesta relação de produção humana entre iguais e para iguais que se concretiza o trabalho e que a criança aprende verdadeiramente.

O conceito de criança, para Freinet, também se coaduna com o conceito de criança para a abordagem histórico-cultural. Uma criança forte, ativa, capaz de aprender, de fazer escolhas, que tem iniciativa, sujeito do tateio experimental anunciado por Freinet e teorizado na perspectiva histórico-cultural por Poddiakov (1987), sai do anonimato e da situação de objeto do processo pedagógico e se torna um sujeito ativo no processo de apropriação da cultura histórica e socialmente elaborada (Ribeiro, 2004). O tateamento experimental é um princípio importante para a compreensão das técnicas Freinet e é a principal fonte de aprendizagem em sua proposta pedagógica. Consiste num trabalho de experimentação próprio de cada criança e deve realizar-se sem a interferência direta do professor, o qual tem o papel de auxiliar a criança quando solicitado e de ampliar a experiência da criança apresentando os objetos da cultura que ela não conhece. Por essa razão, o aprender impulsiona a criança, garante novas aprendizagens. Com relação a isso, Vygotskii (1988, p. 115) esclarece que

[...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente.

Essa proposição ressalta o ensino como esteio da formação dos processos psicológicos superiores e a necessária e adequada mediação do professor ou do adulto. Atuar como professor é reconhecer que as crianças são capazes e competentes para aprender, quando são auxiliadas de maneira adequada e intencional pelo adulto. Desse modo, é possível dizer que o conhecimento das crianças, bem como seus modos de aprender, se constituem na dinâmica das relações sociais.

Ao considerar as proximidades entre Freinet e Vygotski, cabe ressaltar que o processo de comunicação é o elemento crucial no processo de apropriação da cultura. A comunicação é a forma privilegiada da objetivação humana e, por sua vez, é o que impulsiona o processo de humanização. Conforme a abordagem histórico-cultural, a comunicação gera uma ação, que gera comunicação, que gera outra ação, que estabelece uma relação material com o objeto. Para Freinet, a comunicação é uma necessidade da criança, e é essa compreensão que justifica a livre expressão como princípio vertebrador na estruturação de suas técnicas de ensino. Essa comunicação que se concretiza por meio de diferentes linguagens tem na expressão verbal seu elemento central. A livre expressão, segundo Freinet, é a manifestação da vida.

O desejo de expressão é a alavanca do processo de apropriação da leitura e da escrita. A criança que não tem o

que dizer, o que contar, o que expressar não tem o que e como escrever. Freinet e Vygotski enfatizam o ensino da linguagem escrita, a escrita de sentidos. Os textos criados e lidos têm sempre um destinatário real – o outro – e são produzidos e lidos para atender a uma necessidade, são carregados de funcionalidade e manifestam um desejo de expressão e, por tal razão, os gêneros discursivos estão neles presentes. Entende-se assim que o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita por meio dos gêneros discursivos, no contexto das técnicas Freinet, materializam o “outro”, trazem a clareza do outro para a criança e permitem que a criança estabeleça relações intensas e dialógicas com o escrito.

Diante dessas considerações, os autores rechaçam o ensino mecânico do ato de ler e do ato de escrever. Sobre o ato de ler, Freinet (1977, p. 54) declara:

Observem, diante de um livro ou de uma página do jornal, a criança que aprendeu a ler segundo o método tradicional; faz um grande esforço de reconhecimento das peças a desmontar que combina laboriosamente. A mecânica funciona: lê de uma maneira certa, sem erros de pronúncia. Mas perguntam-lhe o sentido daquilo que leu: terá de reler o texto para compreender, porque o lera da primeira vez para decifrar. A operação faz-se em dois tempos: fazer andar a mecânica, tentar compreender em seguida. Mas a criança pode muito bem contentar-se em fazer andar a mecânica sem compreender. No entanto, a isto chamará: ler.

Essa proposição traz em seu bojo o conceito escolarizado de leitura subjacente a muitas práticas que se destinam a ensinar a ler, isto é, o ensino focado no aspecto físico dos signos linguísticos, que resulta em pronúncia correta, mas apartada da compreensão. Essas práticas se sustentam na univocidade do sentido e nas interpretações legitimadas.

A propósito do ato de escrever, Vygotskii (1988, p. 116) enfatiza:

Aprender a usar uma máquina de escrever significa, na realidade, estabelecer um certo número de hábitos que, por si sós, não alteram absolutamente as características psicointelectuais do homem. Uma aprendizagem deste gênero aproveita um desenvolvimento já elaborado e completo, e justamente por isso contribui muito pouco para o desenvolvimento geral.

O processo de aprender a escrever é muito diferente. Algumas pesquisas demonstraram que este processo ativa uma fase de desenvolvimento dos processos psicointelectuais inteiramente nova e muito complexa, e que o aparecimento desses processos origina uma mudança radical das características gerais, psicointelectuais da criança; da mesma forma, aprender a falar marca uma etapa fundamental na passagem da infância para a puerícia.

A aprendizagem da escrita provoca um salto qualitativo no desenvolvimento da inteligência de quem aprende a ler e a escrever, uma vez que essa aprendizagem amplia e desenvolve os mecanismos cerebrais usados para pensar, porque a escrita é um instrumento cultural complexo.

Com as técnicas Freinet, não há necessidade de se criar situações específicas para ensinar a leitura ou a escrita, porque elas são utilizadas para o registro de vivências das crianças, o que garante sua apropriação pelo próprio uso que a sociedade faz desses objetos culturais. Dessa maneira, elas são vistas como uma proposta alternativa para o trabalho na Educação Infantil, a qual não antecipa o processo de escolarização, de alfabetização, nem entrega ao espontaneísmo o desenvolvimento das crianças. O uso das técnicas Freinet permite que a criança vivencie as práticas sociais e participe da vida na escola, porque a apropriação da cultura acontece com o desenvolvimento

de cada técnica, e as propostas têm maior possibilidade de se tornarem atividade (Leontiev, 1988), por envolverem a criança nesse fazer, ou seja, a criança age motivada pelo produto que obtém ao final do processo e, por essa razão, a escrita tem um sentido positivo para ela.

Freinet e Vygotski: pontos convergentes na leitura e na escrita

Como pesquisadora e professora da turma, esclareço que a minha própria prática docente foi elaborada com o objetivo de inserir as crianças na cultura escrita, promovendo situações para que pudessem estabelecer relações com o escrito e vivenciar os diferentes modos de pensar o escrito, de forma dialógica, dentro de um processo interativo.

Em cada etapa do trabalho realizado, as atividades e as situações de leitura e de escrita propostas foram intencionalmente planejadas para e com as crianças; com base nas falas, atitudes, expressões e gestos que elas apresentavam, passei a experimentar e a validar os procedimentos que orientavam o ensino e a aprendizagem do ato de ler e de escrever, por meio dos gêneros discursivos, tendo em vista o envolvimento, o interesse e o desenvolvimento delas.

A situação de leitura analisada a seguir corresponde ao gênero discursivo relatos de vida, relacionados aos fatos vividos pelas crianças e escritos no livro da vida, um compilado de textos produzidos pelas crianças e registrados pela professora, onde se conta o que se passa na vida do grupo. É uma técnica Freinet voltada para o trabalho com a leitura e a escrita, mas que apresenta, antes de tudo, uma preocupação em possibilitar que as crianças expressem suas ideias, impressões, sensações, sentimentos, opiniões. Trata-se de um livro de registros escritos e desenhados dos acontecimentos

mais relevantes ocorridos no dia da turma. São vivências cotidianas, expressão de acontecimentos reais que a marcaram de alguma forma.

Todos os textos escritos tornavam-se materiais de leitura e ficavam expostos na sala para consulta, assim como as correspondências e outros materiais produzidos significativos para o grupo, como jornais, livros, gibis, revistas infantis, enciclopédias, folhetos, mapas. O livro da vida também era lido pelos pais, quando participavam das reuniões, pelos funcionários da escola, quando se sentiam instigados para saber dos registros comentados pelas crianças, em situações diversas, e pelos correspondentes da turma, por ocasião das visitas ou ainda pelas próprias cartas enviadas. A situação de leitura de relato de vida analisada a seguir traz diferentes aspectos sobre a relevância desse gênero discursivo na formação de leitores e re-criadores de textos. Para resguardar a identidade dos participantes da pesquisa, as crianças serão nomeadas de C1, C2, C3 e assim sucessivamente.

Numa tarde, enquanto as crianças faziam uma tarefa, C7 a terminou rapidamente e solicitou para que eu escrevesse com ela no livro da vida. Disse-me que queria muito que ficasse escrito o que ela ia contar. Desse modo, atendi a sua solicitação:

Marília, 4 de junho de 2010.

Amanhã eu vou viajar para Aparecida do Norte com a minha mãe e com o meu pai. Meus irmãos também vão.

Nós vamos viajar de ônibus e a minha mãe vai levar a Santinha pra lá.

Eu vou ter que escovar os dentes no posto de gasolina porque em Aparecida não tem banheiro.

A minha mãe vai levar água, refrigerante e bolacha. Vai levar também talquinho pra eu ficar bem cheirosinha. Vai ser bem legal! (C7).

No dia seguinte, enquanto todas as crianças brincavam com jogos de construção, C6 se retira do grupo no qual brincava, dirige-se ao fundo da sala, pega o livro da vida e passa cerca de vinte minutos a observar somente o registro feito por C7, no dia anterior. Em seguida, coloca novamente o livro no local onde o encontrara e dirige-se a mim:

C6: Pro, C7 foi hoje para Aparecida do Norte, né? Por isso que ela faltou na escola.

P: Como é que você sabe disso? Ela te contou?

C6: Não, eu li agora no livro da vida. É verdade que lá em Aparecida não tem banheiro?

P: Tem sim, é preciso ter, porque muitas pessoas vão lá visitar.

C6: Ué, mas C7 disse que vai ter que ir no banheiro do posto de gasolina! Hum... acho que é por isso que ela escreveu que a mãe dela vai levar talquinho pra ela ficar bem cheirosinha, porque se não tem banheiro, não vai dar para tomar banho... É pro, eu sei, porque eu li tudo, tudo mesmo...

Pela análise da situação exposta, pode-se inferir que os enunciados da criança (C6) revelam a concepção de leitura como interlocução, como compreensão, como produção de sentido (Arena, 2010; Jolibert, 1994), a leitura como lugar de encontro com a palavra alheia, como diálogo que requer uma atitude responsiva (Bakhtin, 2003).

A criança compreende o que a colega escreveu e sua atitude responsiva a essa leitura se verifica na conversa com a professora e nas relações que estabelece com o texto, ao dizer que sabe que a colega viajara para a cidade de Aparecida do Norte e que, por tal razão, não comparecera à escola naquele dia. Outro indício dessa atitude responsiva se revela no fato de a criança perguntar se nessa cidade não haveria banheiro, porque C7 escrevera que usaria o banheiro do posto de combustíveis, além de a mãe de C7 ter de levar talquinho para que ela ficasse cheirosinha.

Essa atitude responsiva, atitude leitora, é demonstrada até mesmo quando a criança toma a iniciativa de recorrer ao livro da vida para ler o que fora escrito pela colega, sem que a professora o fizesse, uma vez que, no dia anterior – momento em que C7 produziu o texto – não foi possível, devido ao tempo, que a professora realizasse a leitura para a turma, como costumeiramente era feito. C6, provocada por uma necessidade criada, faz a leitura sem a mediação direta, sem oralização, dialogando com o texto. A criança participa desse ato comunicativo como interlocutora ativa e compreende o que a colega de turma escrevera, porque participa do contexto situacional.

A apropriação da língua por meio dos gêneros discursivos está em concordância com Freinet (1969, p. 57), o qual aponta:

A criança sabe ler sem exercício de leitura. Sabe ler porque reconhece sob o grafismo manuscrito ou impresso o pensamento que lá fora depositado, é como se ouvisse à distância a palavra dos ausentes ou, afastada no tempo, a dos mortos. Que importa se ainda não é capaz de ler corretamente e em voz alta. Se isso não passa, afinal de contas, de um exercício fastidioso e quase soberanamente inútil, que a Escola sempre tem içado ao nível de uma necessidade porque é impotente para avaliar a compreensão muda.

De acordo com esses pressupostos, pode-se dizer que a criança se apropria da leitura, da língua, porque atua nela, percebe seu funcionamento, trava diálogo com o escrito, sem ter que participar de exercícios de leitura, de repetições orais de letras, sílabas e palavras, de fazer locuções, de oralizar por oralizar.

Em consonância às ideias de Freinet sobre a leitura e o ato de ler, Vygotski (1995, p. 198, tradução minha) esclarece:

A leitura é uma forma superior da linguagem que apresenta características próprias. Como atividade, permite maior fixação e movimentação dos olhos enquanto ela acontece, resultando numa compreensão maior, sendo que a verbalização dificulta a leitura, atrasa a percepção e fraciona a atenção.

E continua:

Para nós, está claro que a compreensão não consiste em que se formem imagens em nossas mentes de todos os objetos mencionados em cada frase lida. A compreensão não se reduz à reprodução figurativa do objeto e nem sequer à do nome que corresponde à palavra fônica; consiste, sim, no manejo do próprio signo, em referi-lo ao significado, ao rápido deslocamento da atenção e à separação organizada de vários pontos que passam a ocupar o centro de nossa atenção. [...] o processo que se define como compreensão habitual consiste em estabelecer relações, em saber destacar o importante e passar dos elementos isolados para o sentido do todo. (Vygotski, 1995, p. 199, tradução minha).

Para Freinet e Vygotski, ler é compreender, instaurar interlocução; é um ato cultural, histórico e social, e a leitura é um processo dialógico de atribuição de sentidos. Em outras palavras, o leitor se apropria do texto, na medida em que toma consciência do significado das palavras do autor.

A situação de escrita de texto apresentada a seguir denota aspectos fundamentais sobre a apropriação da linguagem escrita, subsidiada por Vygotski, no contexto das técnicas Freinet.

Após a *roda da conversa* na qual as crianças contaram novidades, acontecimentos, fatos que viveram ou souberam por alguém, escolhemos, nesse dia, duas notícias da turma para criar textos que fariam parte do jornal. A primeira notícia era resultado de uma situação de pesquisa

sobre o Sol – devido ao nome *Turma do Sol* – que motivou inúmeras discussões, entrevistas, investigações das crianças na escola e que repercutiu nas ações pedagógicas e em toda a comunidade escolar, ao envolver não somente as crianças, mas professores, funcionários, diretora, coordenadora e os familiares dos sujeitos da pesquisa.

A escolha da notícia pelas crianças foi unânime, sendo o texto criado coletivamente.

Pesquisa sobre o sol deixa todo mundo curioso na escola

A nossa *Turma do Sol* fez uma pesquisa que deixou todo mundo curioso na nossa escola. Essa pesquisa foi por causa de um cartão postal que nós recebemos de uma amiga que viaja muito chamada Suely. Ela foi para um lugar que se chama São Petersburgo lá na Rússia e que é bem longe daqui, mas longe mesmo.

Nesse lugar, quando é verão, o sol se põe às 11 horas da noite e nasce às 4 horas da manhã. Por que isso acontece?

Ninguém na escola sabe responder essa pergunta e olha que nós perguntamos para um montão de gente. Nem os nossos pais sabem, mas agora nós já sabemos porque nós pesquisamos com a nossa professora.

Você quer saber? No próximo jornal nós vamos contar tudo. Não percam!

(Texto criado em 26/10/10)

Terminada a escrita do texto criado pelas crianças, as negociações sobre os procedimentos seguintes ocorreram:

P: Pessoal, a primeira notícia que vocês escolheram na roda da conversa para escrevermos no jornal da nossa turma é sobre a pesquisa sobre o Sol, certo?

Todas: Certo.

C5: Pro, você deixa eu, C11 e C13 escrever esse texto no computador?

P: Por mim, tudo bem. Vocês concordam que eles façam isso, turma?

Todas: Concordamos.

C6: Então, na hora de imprimir, você deixa eu te ajudar a fazer isso?

C2 e C9: Eu também quero.

P: Está certo. Depois, quando formos fazer a separação das folhas e montarmos o jornal, vamos precisar de mais ajuda.

C1, C7, C4: Eu ajudo!

Ao iniciar a digitação, C5 diz:

C5: Como eu faço para colocar a letra maiúscula, pro? (olha para o teclado do computador e eu o oriento).

C5 digita quase inteiro o texto acompanhado de C11 e C13, quando, em dado momento, C13 diz:

C13: C5, você escreveu “e” e não “é”.

C5: Eu escrevi, sim.

C11: Não escreveu não. Olha aqui, você escreveu: “Nesse lugar, quando e verão”...

C13: É verdade.

C5: Mas onde eu escrevi isso?

(C11 aponta com o dedo indicador).

C5: Ah, mas é a mesma coisa.

C13: Não é não.

C5: Só esqueci do acento.

C11: Ah, mas se não põe o acento, vira outra coisa.

C5: Ué? Como assim?

C13: Eu acho que o “E” é para falar as coisas e juntar o que está falando. O “É” é quando você fala que alguma coisa é assim, que é daquele jeito, sabe?

C5: Hum... sei lá...

(C11 modifica e coloca o acento).

C13: Assim é melhor. Assim todo mundo vai entender direito a nossa notícia e vai querer que a gente escreva logo no outro jornal.

C11: Por enquanto, vai ser só uma surpresinha essa notícia sobre a pesquisa sobre o Sol.

A escolha da notícia e principalmente a forma como ela é escrita denotam apropriação do gênero discursivo *notícia*. Segundo Jolibert (2006, p. 109), “[...] notícias são informações sobre acontecimentos, eventos vigentes, dos quais se quer dar conhecimento aos leitores do jornal.” Dessa forma, pode-se dizer que as crianças comunicaram, através da notícia recriada, um acontecimento vivido por elas e que possivelmente teve um sentido positivo, promotor de aprendizagens, dada a concordância de todas para que a notícia fosse escrita e levada a público, por meio do jornal. Elas lidam com os elementos da notícia de forma interativa e aparentam perceber características específicas desse gênero.

Isso pode ser observado no uso do discurso indireto, no qual “[...] os índices de valoração do autor são mais visíveis por tratar-se de uma transmissão analítica do discurso do outro. É a marca direta do dialogismo e que aparece com mais frequência na notícia.” (Silva, 2008, p. 11-12). O discurso direto tem um estilo mais marcado, porque tem a sua fala separada da do autor por aspas ou por dois pontos, com travessão. No discurso indireto, esses limites são “apagados”, fundindo-se com a fala do autor.

Como todo gênero discursivo, a notícia também se orienta para a resposta ativa do destinatário e se realiza a partir dessa atitude responsiva, porque as relações dialógicas se dão em razão do outro, do interlocutor, uma vez que é em função do destinatário real, vivo, responsivo, que se constrói o discurso. Essa premissa é percebida no texto re-criado: “Ninguém na escola sabe responder essa pergunta e olha que nós perguntamos para um montão de gente. Nem os nossos pais sabem, mas agora nós já sabemos porque nós pesquisamos com a nossa professora. Você quer saber? No próximo jornal nós vamos contar tudo. Não percam!”

Há que se destacar que as crianças trabalham de forma colaborativa, cooperativa, e por essa razão a interação entre elas, com a professora, com as pessoas presentes na

escola, com o meio e com os materiais promove aprendizagens, porque elas estabelecem relações intensas. Nesse contexto, são ouvidas e, através das negociações feitas entre elas e a professora, organizam o trabalho pedagógico e as experiências a serem vividas. Esse fato é observado, quando toda a turma participa da re-criação do texto coletivo e se encarrega, em seguida, das tarefas para a publicação do jornal que portará a notícia criada: C5, C11 e C13 se prontificam a digitar o texto; C6, C2 e C9 desejam participar da impressão; C1, C7 e C4 se oferecem para separar as folhas, na montagem do jornal.

Sobre o uso das técnicas e da organização do trabalho pedagógico, de forma cooperativa, Freinet (1978, p. 113) enfatiza que “[...] a criança, que se apercebe de que seu trabalho tem um objetivo e que pode abandonar-se completamente a uma atividade não já escolar, mas simplesmente social e humana, sente-se invadida por uma forte necessidade de agir, de procurar, de criar.” A livre expressão faz emergir na turma um clima de liberdade, autodisciplina e confiança (Elias, 1997). Ao se oferecerem para digitar o texto, C5, C11 e C13 querem utilizar o meu computador, que ficava na sala para esse fim, bem como a impressora, que tinha a função de reproduzir os textos para que todas pudessem ter o seu exemplar. Esse recurso corresponde à imprensa escolar. Segundo Freinet (1978, p. 112), “[...] a imprensa está na base de um novo comportamento e de uma nova orientação da criança e do educador e, por conseguinte, de toda a pedagogia.” E acrescenta:

A Tipografia na Escola fez com que a expressão livre e a actividade criadora dos nossos alunos passasse para o domínio da prática quotidiana. Através da experiência, mais eficaz do que todos os raciocínios pretensamente científicos juntos, abriu novos horizontes a uma pedagogia baseada no interesse autêntico, fonte de vida e de trabalho. Restabeleceu de uma

assentada a unidade do pensamento, da actividade e da vida infantis, como assinalávamos no nosso último artigo; integrou a escola no processo normal de evolução individual e social dos alunos. (Freinet, 1978, p. 113).

Apesar de Freinet se referir aos alunos da escola primária, sua pedagogia e técnicas de ensino podem adequar-se à pequena infância e a qualquer outro nível de ensino, porque são calcadas em atitudes e valores humanizadores. Pode-se afirmar que não existe “fase preparatória” na pedagogia Freinet. A proposição é entrar na vida verdadeira desde o início. O trabalho com a imprensa e o texto livre permitiram que pudessem discutir sobre elementos da língua e pensar em diferentes aspectos sobre ela. C5 digita o texto, acompanhado por C11 e C13, que o alerta sobre a diferença entre “e” e “é”. Inicialmente, C5 diz que digitou corretamente, por não perceber essa diferença, quando diz: “Ah, mas é a mesma coisa.” No entanto, C11 e C13 esclarecem que não se trata da mesma coisa e que a diferença entre essas palavras altera o significado e o sentido do enunciado e, por consequência, a compreensão do que se quer expressar. C13 tenta explicar a diferença que existe entre “e” e “é” e aparenta compreender que “e” une as ideias dentro do texto – conjunção – enquanto “é” indica o estado de algo – o verbo ser.

C5: Só esqueci do acento.

C11: Ah, mas se não põe o acento, vira outra coisa.

C5: Ué? Como assim?

C13: Eu acho que o “E” é para falar as coisas e junta o que está falando. O “É” é quando você fala que alguma coisa é assim, que é daquele jeito, sabe?

C5: Hum... sei lá...

(C11 modifica e coloca o acento).

C13: Assim é melhor. Assim todo mundo vai entender direito a nossa notícia e vai querer que a gente escreva logo no outro jornal.

O trabalho com os diferentes caracteres presentes no teclado do computador possibilita o manuseio da língua escrita e seus matizes. O leitor e o re-criador de textos do século XXI podem ter esse encaminhamento também na escola, já que lidam com essa diversidade fora dela, por meio de telefones celulares de pessoas da família, por exemplo. Bajard (2012, p. 86) explica que Freinet (1969), “[...] há quase um século, preconizava a utilização da imprensa na escola para incentivar a conquista da escrita, a partir do manuseio tátil de caracteres, controlado pelos olhos.”

Com o manuseio dos caracteres no computador, C5 percebe que a “[...] presença da letra maiúscula favorece a descoberta do sentido da escrita, já que a primeira letra fica sempre à esquerda” (Bajard, 2012, p. 84-85). Isso se verifica, quando a criança solicita à professora que a ensine a colocar a letra maiúscula no início do texto/do parágrafo. “Por essa particularidade, o objeto gráfico não se comporta exatamente como um objeto comum. Além dessa ‘lateralização’ da escrita, a criança é levada a discriminar outras variáveis pertinentes, como os acentos” (Bajard, 2012, p. 89-90), conforme ocorre com a situação apresentada com C5, C11 e C13. Para esse autor, os caracteres são capazes de acarretar uma mudança de sentido e há ainda que se considerar que “[...] todos os caracteres possuem um valor visual, enquanto apenas uma parte desse conjunto apresenta um valor sonoro.” (Bajard, 2012, p. 86).

O uso da caixa alta no título revela a intenção de destacar o assunto a ser tratado, de chamar a atenção do leitor, distinguindo-se do corpo da notícia. “Há uma hierarquia muito evidente na tipografia: maiúsculas, minúsculas, tamanho, largura, disposição no espaço.” (Jolibert, 2006, p. 110).

Sobre a linguagem escrita, Freinet (1977, p. 69, grifos meus) ressalta:

Para o estudo da língua, o princípio tradicional está em evitar que a criança redija antes de ter adquirido um suficiente domínio

pelo *estudo racional* das regras gramaticais e sintáticas. Receia-se que os maus hábitos das primeiras tentativas se gravam definitivamente em regras de vida e que a criança não saiba seguir em frente. Só deve, pois, começar a escrever palavras quando tiver aprendido primeiro a traçar os seus exercícios caligráficos e a seguir a desenhar as letras: não deve empregar as palavras para exprimir o seu próprio pensamento antes de lhes conhecer o sentido formal e a ortografia. Não deve arriscar-se no parágrafo e menos ainda no texto antes de ter penetrado nas essenciais regras sintáticas. Tais são as prescrições oficiais, reflexo das concepções ainda dominantes na pedagogia. É uma concepção.

Nessa direção, Vygotski (1995, p. 183, tradução minha) afirma:

[...] o ensino da linguagem escrita se baseia em uma aprendizagem artificial que exige enorme atenção e esforços por parte do professor e do aluno e, devido a tal esforço, se transforma em algo independente, em algo que se basta a si mesmo, enquanto a linguagem escrita viva passa a um plano posterior [...] Nosso ensino da escrita não se baseia no desenvolvimento natural das necessidades da criança, nem em sua própria iniciativa: chega-lhe de fora, das mãos do professor, e lembra a aquisição de um hábito técnico, como, por exemplo, tocar piano.

E ainda:

Nós não negamos que seja possível ensinar a ler e a escrever as crianças de idade pré-escolar, inclusive consideramos conveniente que a criança saiba já ler e escrever, ao ingressar na escola. Mas o ensino deve organizar-se de forma que a leitura e a escrita sejam necessárias de algum modo para a criança. [...] a escrita deve ter sentido para a criança, deve ser provocada por necessidade natural, como uma tarefa vital que é imprescindível. Unicamente, então,

estaremos seguros de que a escrita se desenvolverá na criança, não como um hábito de mãos e dedos, mas como um tipo realmente novo e complexo de linguagem. (Vygostki, 1995, p. 201, tradução minha).

Freinet (1969, p. 53) acrescenta: “A escrita só tem sentido se nos sentimos obrigados a recorrer a ela, a fim de comunicarmos o nosso pensamento fora do alcance da voz, para além das portas da escola”. Essa proposição freinetiana remete à ideia da necessidade da escrita, na vida das pessoas que vivem numa sociedade que lê e escreve. Como um instrumento cultural complexo, a escrita se mantém e se reorganiza constantemente pela necessidade de expressão do sujeito.

Considerações que seguem...

As ideias de Freinet e Vygotski se encontram, se alinham e se entrelaçam, em diferentes aspectos, especialmente no que concerne à leitura e à escrita, como no caso da reflexão aqui apresentada, ao ensino da linguagem. Como um instrumento cultural complexo, a escrita se mantém e se reorganiza constantemente pela necessidade de expressão do sujeito. Vygotski (1995) se aproxima da afirmação de Freinet, ao reiterar que o ensino da linguagem escrita deve organizar-se de forma que o ato de ler e o ato de escrever sejam necessários, provocados por uma necessidade social, como atos vitais e imprescindíveis.

As crianças podem aprender a língua em sua dinamicidade, ao estabelecer desde o início relações dialógicas com ela, porque os enunciados não são fechados, engessados. A língua é histórica e culturalmente construída, faz-se na relação com o outro e, portanto, está em movimento e em constante modificação. Quando as crianças aprendem a pensar sobre a escrita desde a

pequena infância, em situações reais de uso, aprendem a interagir dialogicamente com ela e ampliam as possibilidades de interlocução, de troca, de expressão.

As técnicas da Pedagogia Freinet em diálogo com a abordagem histórico-cultural provocam o desejo de expressão, criam a necessidade de ler e de escrever, porque retratam diretamente o que as crianças pensam, vivem, sentem e percebem, além dos textos terem sempre um destinatário real, o outro. As técnicas Freinet são compreendidas como um caminho para práticas que possibilitem a apropriação da cultura pela criança, por seu uso social, ou seja, para aquilo para o qual cada objeto da cultura foi criado e é utilizado socialmente.

Os gêneros que surgem das técnicas Freinet ensinam que a criança esteja constantemente em contato com a cultura escrita e que participe dela, na medida em que percebe seu funcionamento, por meio das relações que ocorrem de forma viva e dinâmica. Por se tratar de fatos que foram vividos pelas crianças, os textos lidos e criados são carregados de significados e sentidos, porque pressupõem, por parte dos sujeitos, uma compreensão ativa e responsiva (Bakhtin, 2003).

Intentar inserir a criança na cultura escrita apenas oferecendo materiais e situações nas quais se depara com uma língua morta, estanque, pronta e acabada, é incorrer num risco de ensinar “hábitos motores” (Vygotski, 1995) e reduzir o seu ensino à mera codificação, ação insuficiente para que se aproprie e participe ativamente dessa cultura. O que orienta a apropriação da escrita são as relações dialógicas que a criança estabelece com ela, pelas mediações e situações promotoras de aprendizagem (Silva, 2013).

Isso posto, que a reconhecida relevância da atuação de Freinet e de sua Pedagogia, aliada à abordagem histórico-cultural preconizada por Vygotski, possa dar origem a novas pesquisas, promovendo o aprofundamento

desse encontro, em uma busca incessante pela garantia de uma educação humanizadora.

Referências

ARENA, D. B. O ensino da ação de ler e suas contradições. *Ensino Em-Revista*, Uberlândia, v. 17, n. 1, p. 237-247, p. 237-246, jan./jun. 2010.

BAJARD, É. *A descoberta da língua escrita*. São Paulo: Cortez, 2012.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

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

FREINET, C. *A educação pelo trabalho*. v. 1. Lisboa: Presença. 1969.

_____. *As técnicas Freinet da Escola Moderna*. Lisboa: Estampa, 1973.

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

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

GERALDI, J. W. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

JOLIBERT, J. *Formando crianças leitoras*. v. II. Tradução de Walquíria M. F. Settineri e Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

_____. *Além dos muros da escola: a escrita como ponte entre alunos e comunidade*. Tradução de Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição para a Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. SP: Ícone/EDUSP, 1988. p. 59-83.

PODDIÁKOV, N. Sobre el problema del desarrollo del pensamiento em los pré-escolares. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. *La psicologia evolutiva y pedagógica em la URSS*. Moscou: Progreso, 1987. p.168-172.

RIBEIRO, A. L. *Teoria histórico-cultural e pedagogia Freinet: considerações sobre a mediação entre teoria e prática no processo de aquisição da escrita*. 2004. 123f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2004.

SAMPAIO, R. M. W. F. *Freinet: evolução histórica e atualidades*. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1994.

SILVA, G. F. da. *O leitor e o re-criador de gêneros discursivos na Educação Infantil*. 2013. 316f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.

SILVA, J. C. As relações dialógicas no gênero notícia. *Letra Magna – Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura*, ano 04, n. 09, p. 1-18, 2008.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade pré-escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA,

A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. SP: Ícone/EDUSP, 1988. p. 103-117.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. v. 3. Madrid: Visor, 1995.

Sobre a autora

Greice Ferreira da Silva é graduada em Pedagogia, tem Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – Câmpus de Marília. Atualmente, realiza o pós-doutorado na mesma universidade. É professora do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina - PR. Desenvolve pesquisas em torno do tema alfabetização, leitura e escrita. E-mail: grebalet@gmail.com

FREINET: o Método Natural e o ensino da leitura

Fernanda Duarte Araújo Silva

Introdução

O ensino da leitura e da escrita para crianças e adultos é um dos maiores desafios do país. Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) Contínua – Educação, divulgados em 2020, apontam que o Brasil tem ainda 11 milhões de analfabetos (Tokarnia, 2020) e, no que tange às atuais políticas construídas para tentar amenizar essa realidade, encontramos a promulgação do Decreto n. 9.765 (Brasil, 2019), que instituiu a Política Nacional de Alfabetização (PNA).

Não é nosso intuito, neste capítulo, apresentar as incoerências do documento citado anteriormente, que tem sido analisado em várias pesquisas no meio acadêmico, como as de Gontijo e Antunes (2019), Monteiro (2019) e Moraes (2019). Esses e outros autores enfatizam que o documento impõe um ensino por meio de “evidências científicas”, mas estas são sempre as de algumas áreas das ciências naturais, excluindo quaisquer evidências científicas produzidas pelas ciências humanas ao longo de décadas, e buscam, a partir de programas relacionados à formação docente, à materiais didáticos e paradidáticos etc., padronizar o método fônico para alfabetizar de fato.

Amplamente utilizado em vários momentos da nossa história, o método fônico é apresentado como algo “novo”, que pode resolver problemas que perduram há séculos, em se tratando do analfabetismo no Brasil. Os chamados “bons velhos métodos” mascarados de uma

possível eficácia com crianças de uma classe social letrada, que tem contatos com a produção escrita e já conhece, há muito tempo seus usos, não terá a mesma “eficácia” com as crianças que frequentam a escola pública, porque elas não podem aprender por vias colaterais como podem as crianças das classes abastadas.

Em contrapartida, este texto objetiva elencar aspectos do método natural, de acordo com estudos desenvolvidos pelo pedagogo francês Célestin Freinet, sobretudo no âmbito do ensino da leitura. Essa abordagem indica a possibilidade de um ensino da língua que respeite as experiências das crianças e contemple o trabalho com a arte e a cultura em uma perspectiva ampla.

Sobre a importância do trabalho desenvolvido por Freinet, coadunamos com Élise Freinet (1977a), ao destacar que as obras do autor apresentam características primordiais de simplicidade e impulso revolucionário. Nesse caso, elas passam da condição de ideias e assumem formas realizáveis no cotidiano das instituições escolares.

Entre os questionamentos que permearam a construção deste capítulo estão: o que entendemos por método natural? Quais os princípios freinetianos para pensarmos o ensino da leitura? Como ocorre o início da leitura, em crianças, a partir dos estudos desenvolvidos por Freinet? Não temos a pretensão de responder a todas as questões, principalmente devido à densidade dos estudos desenvolvidos por Freinet, mas pretendemos problematizá-las e apresentar algumas indicações que podem, de alguma forma, contribuir com o trabalho dos professores alfabetizadores.

A seguir, descrevemos as discussões sobre o método natural.

Método natural: alguns diálogos

A escola como conhecemos hoje possui um percurso histórico caracterizado pela dificuldade de ensinar as crianças a ler e a escrever. Sobre esse fato, Freinet (1977b, p. 16-17) assevera que:

Apesar da generalização da escola, um facto continua a ser tragicamente lamentável: a grande maioria dos jovens chega a homens sem saber ler e escrever. Isto é, são incapazes de ler corretamente um texto que percebam e sintam à medida que o leem. Não sabem escrever, pois raramente são capazes de exprimir com a pena os seus pensamentos ou desejos.

Diante disso, a busca por diferentes “métodos” para alfabetizar e tentar reverter o cenário de analfabetismo em diversos países do mundo marca a história dessa área. Neste texto, pretendemos apresentar alguns estudos sobre o método natural desenvolvido por Freinet para o ensino da leitura. Segundo Elias (2000), Freinet utiliza a palavra “natural” por ser um grande defensor do trabalho educativo, no qual a criança tem a oportunidade de se relacionar com o meio natural, a terra, a água, as plantas, os animais e poderia aprender independentemente do seu nível econômico ou social. Para além dessa questão, destacamos que para Freinet, a palavra “natural” também é pensada em contraposição ao termo “artificial”. Especificamente sobre a apropriação da linguagem oral, podemos evocar, a forma “natural” como toda criança adquire a fala, por meio do seu contato e interações com seu meio cultural, falando, sendo corrigida, aprendendo aos poucos a forma convencional. Assim a criança aprende a falar naturalmente, culturalmente e socialmente.

Pensar o método natural muitas vezes nos remete a uma armadilha conceitual, por ele ser associado, por alguns leitores apressados das obras de Freinet, a um tipo de trabalho *laissez-faire*, em que não existe “rigor científico” e organização metodológica. Nesse caso, a compreensão é de que bastaria “deixar a criança à vontade” e em contato com materiais de leitura para que ela sozinha, sem a ajuda do professor, se apropriasse de uma técnica de leitura.

Em contrapartida, a proposta pedagógica desenvolvida por Freinet (1977a, p. 13) se fundamenta na tentativa experimental e, sobre os equívocos mencionados, o autor destaca, *in verbis*:

É criticada e rejeitada propositadamente por aqueles que, sem conhecerem os seus verdadeiros fundamentos, a consideram oposta à ciência, a qual elogiosamente atribuem as conquistas contemporâneas. É este mal-entendido que queremos dissipar: de modo algum existe oposição entre os métodos científicos e a tentativa experimental. O progresso científico faz-se pela tentativa experimental.

O desenvolvimento da linguagem oral das crianças é um dos exemplos citados por Freinet (1977a), ao explicar a tentativa experimental. Não é necessário esperar que a criança “fale” para conversarmos com ela, pois, no processo em que está imersa em um mundo onde a fala é o principal meio de comunicação entre as pessoas, a criança se apropria paulatinamente dessa forma de linguagem. Convém salientar que, na pedagogia popular, um dos pressupostos que precisa ser considerado é a permeabilidade dos homens à experiência.

Nesse entremeio, a apreensão de atos como a leitura pode se iniciar ao “acaso”, mas a “intervenção” do outro é necessária para a criança se apropriar dela. As crianças, segundo Freinet (1977a), possuem diferentes graus de

“permeabilidade” à experiência: algumas se ocupam com mais facilidade de atos como os da fala e da leitura, enquanto outras podem precisar de um tempo maior e mais intervenções nesse contexto. Logo, a “educação consistirá justamente em variar os elementos da tentativa e do êxito para estabelecer técnicas de vida favoráveis” (Freinet, 1977a, p. 17).

Assim, nos estudos desenvolvidos por Freinet (1977a), sobretudo nas abordagens do método natural, essa forma de pensar o trabalho nas instituições educativas deve ocorrer por meio da tentativa experimental. Isso permite novas criações a partir do que foi construído historicamente, algo essencial à construção de conhecimentos científicos.

Freinet (1977a) critica o behaviorismo que, ao buscar um êxito em cadeia, rompe com as teorias intelectuais do desenvolvimento humano. Segundo a Teoria Comportamental, as unidades para se pensar o desenvolvimento humano consistem no estímulo e resposta, assim, questões subjetivas, introspectivas, filosóficas não são consideradas, mas apenas comportamentos e ações, passíveis de observação. Na perspectiva freinetiana, conceber o trabalho educativo e privilegiar a experiência como forma integrada de apropriação da vida é um aspecto primordial do desenvolvimento infantil, como podemos vislumbrar na seguinte afirmação:

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

Nessa proposta de trabalho, o professor tem a função de facilitar e enriquecer a aprendizagem das crianças e torná-las, por meio de um trabalho organizado, sensíveis à experiência “fazendo-as saudáveis, exercendo uma troca favorável de afetividade, permitindo-lhes efetuar numerosas tentativas que conduzam a êxitos” (Freinet, 1977b, p. 27).

Em linhas gerais, coadunamos com Sampaio (1994) ao afirmar que o tateamento experimental constitui-se como um dos princípios fundamentais para a organização do trabalho pedagógico na perspectiva freinetiana e consiste na

[...] aptidão para manipular, observar, relacionar, emitir hipóteses, verificá-las, aplicar leis e códigos, compreender informações cada vez mais complexas. É uma atitude particular que deve ser desenvolvida pouco a pouco, assim os conhecimentos vão sendo adquiridos pela criança e se enraízam profundamente nela, permanecendo, entretanto, revisáveis e relativos, quando aparecem novos fatos ou quando são feitas novas experiências. (SAMPAIO, 1994, p. 217).

Ao organizarmos situações no qual as crianças possam interagir com o meio, problematizar questões, formular hipóteses, experimentar possibilidades de resolução de problemas, a escola estará cada vez mais próxima da vida e as crianças farão descobertas sobre o contexto e realidade em que vivem e desenvolverão capacidades importantes de observação, expressão, comunicação, argumentação, interpretação, entre outras. O tateamento contribui dessa forma, para a formação da personalidade da criança.

A partir dessas considerações, Freinet (1977a) critica, como antinatural, a tendência tradicional de educação que visa, com o condicionamento por meio de técnicas de reforço, um ensino que enfatiza a realização de treinos e exercícios mecânicos para a aprendizagem. O exemplo a

seguir, sobre os modos de ensinar a criança a nomear objectos, mostra o viés do condicionamento por repetição:

Para ensinar a criança a nomear os objectos, mostram-lhe um livro ilustrado que dá um estímulo formal muito próximo de um estímulo de eco: “isto, diz o texto, é uma flor”. Aquilo induz a criança a dizer flor ao olhar a imagem que a representa. Poderá em seguida dar a resposta, inteiramente sob o controle da imagem: terá aprendido a palavra flor. (Freinet, 1977a, p. 31).

Segundo Freinet (1977a), essa forma de pensar o ensino não se refere ao modo como as crianças aprendem “naturalmente” em diversos contextos sociais, nos quais não partem da palavra, mas das ideias, da sensibilidade traduzida inicialmente pelos gestos e seguida pela tentativa experimental. Assim, a repetição preconizada no estudo das palavras por parte da escola tradicional não contribui para a aprendizagem das crianças, uma vez que ela ocorre por meio da tentativa experimental, da permeabilidade, da experimentação e de ações cotidianas que valorizam relações, interações e a vida em si.

Nas obras do pedagogo francês, há uma valorização da infância como período primordial para alicerçar a vida dos sujeitos. Segundo o autor, se garantirmos as tentativas experimentais pelas crianças com a leitura, em suas diversas nuances sociais, iremos contribuir sobremaneira com a existência humana.

Esse olhar sobre a criança em sua máxima potencialidade é registrado por Élise Freinet (1978, p. 19) no seguinte excerto:

A criança que está diante do jovem professor primário não é apenas o aluno que ele tem de ensinar a ler; é o filho do camponês e da lavadeira, é o filho dos campos e do ribeiro, a planta bravia da quinta longínqua, a criança misto de

poeta e de pensador, que em apenas seu isolamento se recria. E é porque, por detrás de cada rosto, o cenário, que ele é capaz de atribuir o verdadeiro valor à personalidade infantil e torná-la objeto das suas preocupações de ordem intelectual e do seu afeto.

A experiência de Freinet, enquanto professor primário, foi construída em consonância às concepções que consideravam as singularidades das crianças. A seguir, discorreremos sobre algumas ideias que nos possibilitam pensar o método natural defendido pelo referido autor, com vistas à apropriação da língua, em especial no processo de aprendizagem da leitura.

O método natural para o ensino da leitura

Segundo Chartier e Hebrard (2001, p. 150), a análise da bibliografia construída por Freinet induz o leitor a supor uma possível “exclusividade” do autor em questões relacionadas ao ensino da escrita, em que se poderia “considerar que todas estas inovações só concernem às atividades de escrita e deixam de lado a aprendizagem da leitura propriamente dita. Não é nada disso”.

Entre as diversas obras publicadas por Freinet, o artigo *Apprentissage naturel de la lecture*, de 1930, aborda aspectos sobre o uso da leitura e indica a necessidade de contemplá-los no sistema pedagógico. Posteriormente, em 1947, o autor escreve o texto *Méthode naturelle de lecture*, com estudos relativos a observações realizadas durante a apropriação da leitura e escrita de sua filha que não frequentou aulas tradicionais, mas vivenciava a escrita de cartas, a elaboração de desenhos e a leitura de materiais recebidos, trocados em suas relações sociais (Chartier; Hebrard, 2001).

Freinet (1977a) também aborda, em *O método natural I: a aprendizagem da língua*, o movimento e a dinâmica da

Ciência, com os constantes tabus e a necessidade de uma base experimental. Essa abordagem deve ser concebida nas diferentes áreas de conhecimento que incluem a psicologia e a pedagogia; por conseguinte, a reflexão sobre o método natural, na perspectiva freinetiana, significa considerar que os processos de aquisição da língua, a leitura e a escrita estão embasados em métodos científicos de educação e cultura.

No que concerne à diferença dessa concepção com os métodos tradicionais, Freinet (1977a, p. 39) postula que:

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

Notamos uma cisão entre o trabalho desenvolvido por meio dos métodos tradicionais e a vida que pulsa. Entre as consequências desse ensino, Freinet (1977a, p. 40) destaca que “a escola tradicional essencialmente autocrática não prepara a criança para desempenhar o seu papel de cidadão activo de uma sociedade democrática”. Ademais:

A escolástica preparou-nos para falar, explicar, demonstrar; não nos treinou a trabalhar, a observar, a experimentar, a realizar. Cultivou em nós a atitude do professor que interroga, controla, sanciona e fez-nos perder o dom natural das mãos que preparam e suscitam o êxito, que abrem os caminhos por onde, com entusiasmo, passa a construção activa da vida. (Freinet, 1977b, p. 30).

Em oposição a esse modo de pensar o trabalho educacional durante a aquisição e o desenvolvimento da língua, Freinet (1977b) sinaliza a importância do meio no qual a criança está imersa, como facilitador e motivador das experiências vividas. Nessa linha, a criança aprende a falar, à medida que tem contato com a fala e começa, por meio da imitação, a realizar tentativas experimentais de apropriações dessa linguagem. Da mesma maneira que as crianças conseguem se apropriar da língua de forma natural, com exceção daquelas que apresentam problemas fisiológicos, tal método contribui para o ensino da leitura e da escrita, consideradas etapas posteriores no desenvolvimento infantil (Freinet, 1977a). O trabalho em uma perspectiva tradicional contempla métodos desenvolvidos dentro de uma bolha separada do mundo, da sociedade concreta com suas contradições e relações. Aprender a ler desta forma nunca será um instrumento de comunicação humana verdadeira.

Freinet (1977a) apesar de tecer críticas sobre alguns trabalhos desenvolvidos pelo psicólogo Jean-Ovide Decroly, concorda com a afirmação de que é necessário um olhar global das crianças no processo de aprendizagem. Estudos realizados por Chartier e Hebrard (2001, p. 145), por exemplo, indicam que o termo “método global” não foi criado por Decroly, mas “por uma professora primária francesa – C. Rouquié, diretora de uma escola maternal –, que introduz, na França, nos anos 1920, uma nova técnica de aprendizagem influenciada pelas ideias psicológicas de então: as de Decroly”.

O princípio do método global consiste na ideia que a criança precisa partir do “todo” para aprender a ler, e não de partes isoladas da língua. Nesses termos, o ensino da leitura deveria partir de frases que fizessem parte do universo infantil: “Decroly considera importante que, desde o início, a leitura seja ensinada por meio de frases e

pensamentos ou como se aprende a falar e, nunca por meio de letras e sons” (Elias, 2000, p. 81).

Freinet (1977a), por meio dos pressupostos de Decroly, constrói uma proposta ainda mais simples, a ser realizada com qualquer criança em lugares diversos e ligada à vida dos alunos, pois o método global, segundo o pedagogo francês, foi apropriado de forma descontextualizada pela escola tradicional, o que seria uma traição ao trabalho desenvolvido por Decroly. Também era um avanço quando comparado ao ensino de unidades isoladas, como nas técnicas sintéticas ou com ênfase nos sons de letras (método fônico, por exemplo), mas, mesmo que o trabalho fosse realizado a partir de frases conhecidas pelas crianças, ainda existia uma artificialização do processo.

Cumprе ressaltar que, em seus escritos, Freinet (1977a) reitera que o ensino da leitura deve partir da totalidade que possua sentido para as crianças, com o uso de palavras, frases e sentenças. Apenas assim será possível a harmonização entre leitura e pensamentos e os fatos expressados por ela.

Sobre o ensino da leitura por meio de letras e sílabas isoladas, algo comum nas escolas tradicionais, Freinet (1977a, p. 54) pontua que as crianças aprendem a ler textos de maneira mecânica, mas não os compreendem: é o que os estudiosos da leitura chamam de oralização. Oralizar não é ler. Qualquer pessoa pode oralizar um texto em russo se alguém a ensina a pronúncia. Nem por isso será capaz de ler (compreender). A linguagem escrita não é, há muito tempo, a transcrição da fala, mesmo se o ponto de partida foi este. A linguagem escrita é uma linguagem autônoma.

Observem, diante de um livro ou de uma página do jornal, a criança que aprendeu a ler segundo o método tradicional: faz um grande esforço de reconhecimento das peças a desmontar que combina laboriosamente. A mecânica

funciona: lê de uma maneira certa, sem erros de pronúncia. Mas pergunte-lhe o sentido daquilo que leu: terá que reler o texto para compreender, porque o lera da primeira vez para decifrar (Freinet, 1977a, p. 54).

Freinet (1977a) solicita “bom senso” dos educadores para compreenderem a incoerência posta quando exigem que as crianças, antes de lerem, conheçam as regras da fonética, os sons e os vocábulos a serem utilizados nos momentos de leitura.

A mudança desse cenário, no qual a criança aprende a leitura como uma técnica, será possível a partir do momento em que elas sentirem a necessidade e a vontade de se apropriarem da leitura em um processo a ser desenvolvido naturalmente. Sobre isso, a motivação é descrita por Freinet (1977a, p. 55) como a “força motriz” no ensino da leitura; daí o sucesso desse método, no qual a criança tem a possibilidade de ler e de escrever, mesmo antes de possuir os “mecanismos de base, porque tem acesso à leitura por outras vias complexas que são as da sensação, da intuição e da afetividade no meio social que dali em diante penetra, anima e ilumina o meio escolar”. Porque é uma necessidade na vida dela.

Então, é preciso ter cuidado na escolha dos textos, porque eles precisam fazer sentido às crianças. Contrariamente ao ato da leitura mecânica, com o qual se pode gerar um atraso cultural nesse público-alvo, teremos um processo intitulado pelo francês como “inteligente”, com o qual se aprende por meio das interações cotidianas, seja no contexto escolar, social ou pessoal.

Sobre o tempo necessário para que cada criança se aproprie da leitura, Freinet (1977a) destaca que ele pode ser maior ou menor, dependendo do contexto e experiências vivenciadas, mas que todas poderão aprender ao se respeitar as suas individualidades. Na pedagogia Freinet, a

escola é, por excelência, o espaço onde a criança adquire o desejo de ler e escrever, para comunicar de verdade com os outros, para estabelecer relações profundas. Nem em todos os meios sociais isso é possível, a escola é este espaço onde a criança se aventura além do seu meio social. O acompanhamento do ritmo de cada aluno não é possível quando o professor se utiliza de materiais prontos para o ensino, como se o trabalho fosse engessado. Élise Freinet (1979, p. 37) tece críticas a respeito disso: “são manuais; não respondem à necessidade de expressão das crianças e são baseados na explicação de imagens mais do que na atividade infantil - se justapõem à vida da criança em lugar de ampliá-la e elevá-la”.

Subsequentemente, apresentamos alguns apontamentos sobre a iniciação à leitura, com base em Freinet.

A iniciação à leitura pelo método natural

Freinet (1977a) evidencia que os gestos iniciais, seguidos pelo desenho, constituem etapas indispensáveis ao acesso à leitura. Em observações à sua filha Bal., há um movimento constante no qual a criança começa a sentir a necessidade de comunicar o próprio pensamento por meio de desenhos e escritos para, em seguida, compreender o significado da leitura.

O autor cita que a criança:

Não compreende absolutamente nada dos motivos por que leem as crianças e os adultos nem o que possam ler. No entanto, também lhe acontece pegar num livro onde lê, imperturbavelmente, sem hesitar e o mais seriamente deste mundo... o que está no seu próprio pensamento, sem suspeitar que possa haver uma solução diferente para este problema de leitura (Freinet, 1977a, p. 93).

Assim ela “acredita realmente que aqueles que leem decifram no papel aquilo que está neles, tal como ela lê nos desenhos o que está no seu próprio pensamento e apenas isso” (Freinet, 1977a, p. 93). Cabe à escola abrir esta perspectiva de forma verdadeira, vivenciada.

Para Freinet (1977a), entre as motivações para Bal. ler de fato se encontram as técnicas de expressão e intercomunicação dadas pela tipografia na escola, bem como a do jornal escolar e a das diversas trocas interescolares – esse meio a inspirava a vivenciar as correspondências escolares e familiares. A necessidade de ler as correspondências constitui a razão pela qual sua filha se apropria da leitura em um processo sem esforços mecânicos, repetitivos ou enfadonhos.

Com essa experiência de Bal., demonstra-se que tal processo é natural para diferentes crianças, por aprenderem a ler por meio da “experiência por tentativas, repetição das tentativas conseguidas segundo os princípios de economia, de nunca largar as mãos antes de ter os pés bem assentes, prudência e audácia ao serviço da vida que sempre quer subir e afirmar-se” (Freinet, 1977, p. 122). É importante destacar que Bal. pertencia a um meio social privilegiado, onde a leitura tinha sentido e uso concreto, o que não é o caso da maioria das crianças que frequentam a escola pública brasileira. Freinet no decorrer de sua atuação como professor buscava construir esses espaços negados às crianças de meios populares.

Sendo assim, a criança se apropria da leitura em consonância com o método natural, quando aquilo que se tem para ler possui significado de fato, isto é, há a necessidade de perceber que os textos estão relacionados à vida. Esse processo pode ocorrer naturalmente, conforme as experiências propiciadas no meio onde vivem, para terem acesso cotidianamente à escrita em suas mais diversas formas e fontes, seja em cartazes, anúncios, revistas, rótulos de

produtos, entre outros, pois “todas as saídas à rua solicitam a atenção infantil e orientam no sentido de uma decodificação de sinais desconhecidos” (Freinet, 1977b, p. 40). Na relação ativa com o meio, ela precisa se apropriar dos sinais gráficos para reconhecer as possibilidades de expressão e comunicação dos próprios sentimentos.

Em linhas gerais, Freinet (1977a, p. 134) define que o processo de aprendizagem da leitura ocorre nos seguintes momentos:

1. Expressão oral das palavras, vocábulos e de frases obtidas o mais rapidamente possível, é certo, e com o máximo de riqueza, mas exclusivamente pelo método natural de tentativa experimental viva, servida por um ambiente rico e auxiliar, mas com exclusão de qualquer lição pretensamente metódica.
2. Expressão, para uso das pessoas afastadas, pelo intérprete da escrita destas mesmas palavras, vocábulos e frases, pelos mesmos processos, com exclusão de qualquer lição formal. Riqueza do ambiente para facilitar e acelerar esta experiência por tentativas.
3. Reconhecimento destas palavras quando as encontram num texto estranho.

O trabalho com leitura se inicia em conformidade com o interesse natural das crianças. Nesse método, preocupa-se com a vivência de atividades de leitura sem esforço ou sacrifício, para que as crianças sejam imersas de maneira integral nessa atividade cultural, a leitura.

Momentos de leitura nas aulas freinetianas não possuem o formato das aulas tradicionais, nas quais as crianças são obrigadas a ler em um ambiente de rigoroso acompanhamento do professor. Nesta prática, o maior erro não consiste em ler em voz alta, mas na separação entre o conteúdo e a leitura, o que, muitas vezes, não tem relação com a vida, as necessidades e a vontade dos alunos: “seu

esforço é consagrado à leitura do livro ou antes a recalcar um desejo louco que têm de virar a página para ver algo novo, ou de olhar pela janela, o apelo dos pássaros sobre as árvores (Freinet, 1979, p. 56).

Por meio do trabalho com impressoras, em que as crianças se tornam autoras dos próprios textos, Freinet (1979, p. 57) organizava momentos para elas lerem suas produções que, *a priori*, era silencioso e, *a posteriori*, individual, em voz alta:

Ninguém é obrigado a “seguir” a leitura. Suprimimos então, radicalmente, todos os inconvenientes que decorrem da aula coletiva de leitura. Nada de obrigação nem de opressão. E sim, a alegria e o desejo de ler. Logo, nada de hipocrisia da parte do aluno, nada de artimanha consciente ou subconsciente, e sim a honestidade e a sinceridade do esforço.

Assim sendo, podemos afirmar que o ensino da leitura, segundo os postulados freinetianos, significa planejar e construir propostas para as crianças sentirem vontade, necessidade, interesse e motivação para ler. Quem planeja e constrói tudo isso, com a ajuda do professor são as crianças mesmas. Não é o professor que planeja e constrói para elas. O entusiasmo se fazia presente nas aulas desse pensador, na medida em que os alunos compartilhavam seus textos, ideias e sentimentos. Práticas constantemente vivenciadas nas instituições de ensino, como “tomar a leitura” para obrigar os estudantes a ler, não contribuem com a formação de leitores, algo ainda presente com frequência no decorrer das trajetórias escolares.

Algumas considerações

Neste capítulo, visamos apresentar alguns estudos desenvolvidos sobre o método natural e o ensino da leitura.

A proposta construída por Freinet (1977b, p. 31) ultrapassa o mero trabalho com a leitura, o desenho e a escrita, uma vez que o autor apresenta princípios educativos que consideram a criança de modo integral, com realidades e necessidades específicas, ao afetar “nesse caso, a própria filosofia da vida, e esse é um dos aspectos fundamentais que deverá ser estudado também numa síntese e numa unidade que poderão, de hoje em diante, condicionar as nossas Técnicas de Vida”.

Evidentemente, “Freinet é filho de sua época. Como Rousseau em Emílio, Freinet procurou conhecer a maneira de ser e pensar da criança para ajudá-la nas dificuldades quando da estruturação dos próprios conhecimentos” (Elias, 2000, p. 106). Nesse caso, o trabalho do pensador francês pretendia relacionar os conteúdos escolares e o ensino da leitura com o meio, os interesses das crianças e a vida delas. Construiu uma proposta educativa em que as próprias crianças eram autores do seu processo educativo.

Freinet (1977a, p. 167) assegura que a formação das crianças deve ocorrer por meio de tentativas experimentais cotidianas e em diversas interações sociais, pois “a aquisição natural da escrita e da leitura é função da riqueza de vida do indivíduo, do seu equilíbrio específico, do equilíbrio máximo entre o ser e o meio, enfim da atitude e das possibilidades que lhe oferece este meio”. Elas devem estar em contato com a natureza, observar, se relacionar e experimentar – nesse movimento, se apropriam da leitura, da escrita e de outras formas de linguagem, comunicação e expressão.

Élise Freinet (1977b), companheira de vida e de trabalho de Célestin Freinet, garante que o desenho, a escrita ou a leitura devem se basear no método natural, não como um fim em si, mas como ferramentas que possibilitam a elevação do ser. Nesse contexto, vislumbramos que essa proposta de trabalho é atual e necessária, diante dos desafios imbricados na alfabetização, principalmente quando há políticas de

alfabetização que priorizam um método escolástico de ensino (fônico), como citado no início deste capítulo (Brasil, 2019).

As crianças estão imersas em meios nos quais a leitura e a escrita fazem parte do cotidiano – mídias televisivas, anúncios, jornais, revistas, livros literários e didáticos, entre outros. Com os estudos desenvolvidos por Freinet, por exemplo, podemos compreender que, em pleno século XXI, é fundamental refletir sobre a organização do trabalho pedagógico a partir do princípio de que a criança é um ser ativo na apropriação cultural. Ela pensa, questiona, constrói hipóteses e problematiza; logo, o ensino da leitura e da escrita ultrapassa uma “técnica”, dado que a apropriação possibilita humanizar os sujeitos e obter a compreensão de mundo defendida também por Freire (2013, p. 83): “Ler a palavra e aprender como escrever a palavra, de modo que alguém possa lê-la depois, são precedidos do aprender “como escrever” o mundo, isto é, ter a experiência de mudar o mundo e de estar em contato com o mundo. Esse é um dos nossos desafios constantes na atual conjuntura educacional.

Referências

BRASIL. Decreto n. 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. *Diário Oficial da União*, Brasília, 12 abr. 2020. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9765.htm>. Acesso em: 4 fev. 2020.

CHARTIER, Anne; HEBRÁRD, Jean. *Discursos sobre a leitura*. São Paulo: Ática, 2001.

ELIAS, Marisa Del Cioppo. *De Emílio a Emília: a trajetória da alfabetização*. São Paulo: Scipione, 2000.

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

_____. *Método Natural III: a aprendizagem da escrita*. Tradução de Teresa Marreiros. Lisboa: Estampa, 1977b.

FREINET, Élise. *Nascimento de uma pedagogia popular: os métodos Freinet*. Tradução de Rosália Cruz. Lisboa: Estampa, 1978.

_____. *O Itinerário de Célestin Freinet: a livre expressão na pedagogia Freinet*. Tradução de Priscila de Siqueira. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

FREIRE, Paulo. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GONTIJO; Claudia Maria Mendes; ANTUNES, Janaína Silva Costa. Diálogos com o Plano Nacional de Alfabetização (2019): contrapalavras. *Revista Brasileira de Alfabetização*, Belo Horizonte, v. 1, n. 10, p. 32-38, jul./dez. 2019.

MONTEIRO, Sara Mourão. A concepção de alfabetização na Política Nacional de Alfabetização/MEC/2019. *Revista Brasileira de Alfabetização*, Belo Horizonte, v. 1, n. 10, p. 39-43, jul./dez. 2019.

MORAIS, Artur Gomes de. Análise crítica da PNA (Política Nacional de Alfabetização) imposta pelo MEC através de Decreto em 2019. *Revista Brasileira de Alfabetização*, Belo Horizonte, v. 1, n. 10, p. 66-75, jul./dez. 2019.

SAMPAIO, Rosa Maria Whitaker. *Freinet: evolução histórica e atualidades*. 2ª. ed. São Paulo: Editora Scipione, 1994.

TOKARNIA, Mariana. Analfabetismo cai, mas Brasil ainda tem 11 milhões sem ler e escrever. *Agência Brasil*, Rio de Janeiro, 15 jul. 2020. Disponível em: <<https://agencia-brasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-07/taxa-cai-levemente-mas-brasil-ainda-tem-11-milhoes-de-analfabetos>>. Acesso em: 25 fev. 2021.

Sobre a autora

Fernanda Duarte Araújo Silva possui graduação em Pedagogia, mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). É docente do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (FACED/UFU) e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED/UFU). É membro do Núcleo de Linguagens, Leitura e Escrita (LiLEs/FACED/UFU), da Associação Brasileira de Alfabetização (ABALF) e dos Grupos de Estudos e Pesquisas Lecturi (UFU) e Teoria Histórico-Cultural e Processos Psicossociais (UFCAT), além de ser líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Linguagens e Infâncias (GEPLI) da FACED/UFU. Tem experiência na Educação Básica e Superior, atuando principalmente nas seguintes áreas: Alfabetização, Linguagens, Infâncias, Teoria Histórico-Cultural e Teoria Histórico-Crítica.

E-mail: fernandaduarte@ufu.br

Já não estamos sós!

Célestin Freinet

Os pressupostos da Pedagogia Popular nasceram da profunda visão crítica de Freinet a respeito da escola burguesa. Essa visão forjou-se nas contradições políticas, sociais e culturais do seu tempo e da sua intensa militância em favor de uma escola do povo. Sua obra encarna o seu confronto contra a sociedade capitalista. Os autores evidenciam o dinamismo criador e a amplitude do seu pensamento em diálogo franco com a pedagogia socialista, com a filosofia da linguagem e com a psicologia histórico-cultural. Nesta obra destaca-se também uma análise do Método Natural e seus objetos de aprendizagem.

Lecturi

