

**UNIVERSIDADE DE UBERABA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO
E EXTENSÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

CLÁUDIA APARECIDA CAETANO

**AS TÉCNICAS DE FREINET E AS POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS DE
LINGUAGEM ORAL E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

UBERABA

2017

CLÁUDIA APARECIDA CAETANO

**AS TÉCNICAS DE FREINET E AS POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS DE
LINGUAGEM ORAL E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação, previsto no Regulamento do Programa.

Linha de pesquisa: Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo de Ensino-Aprendizagem.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Maria Esteves Bortolanza.

UBERABA

2017

CLÁUDIA APARECIDA CAETANO

**AS TÉCNICAS DE FREINET E AS POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS DE
LINGUAGEM ORAL E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação, previsto no Regulamento do Programa.

Linha de pesquisa: Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo de Ensino-Aprendizagem.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Maria Esteves Bortolanza.

Uberaba, 31 de agosto de 2017.

Banca Examinadora

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Maria Esteves
Bortolanza
Universidade de Uberaba

Prof.^a Dr.^a Valeska Guimarães Rezende da
Cunha
Universidade de Uberaba

Prof.^a Dr.^a Greice Ferreira da Silva
Universidade Estadual de Londrina

Dedico este trabalho a todos aqueles que acreditam na força transformadora da educação. Dedico este trabalho também à minha família, em especial à minha mãe e aos meus filhos Marcio Afonso e Mateus, e a todas as crianças que convivi e que ainda conviverei ao longo de minha caminhada na busca incansável pelo conhecimento.

AGRADECIMENTOS

Seria impossível em um pequeno texto agradecer a todos que contribuíram para que este sonho, tão sonhado sonho se transformasse em realidade. Não quero correr o risco de deixar nenhum sequer fora de minha emanção de eterna gratidão. Desta forma, inicio agradecendo a Deus, que tudo representa e a tudo abrange. Obrigado por ter posto no momento certo as pessoas certas em minha vida, desde a infância até os dias de hoje, contribuindo com seus exemplos, falas, ideias, pensamentos ou até mesmo com oposições ao meu sonho, o que fortalecia ainda mais minha opção pelo estudo. Obrigada a você que de certa forma contribuiu para que me tornasse quem sou hoje. Obrigada!

Porém, mesmo agradecendo de maneira geral, ainda sinto a necessidade de citar algumas pessoas, que de certa forma são como a arte final de uma obra prima, os grandes responsáveis pela concretização e finalização desse tão sonhado sonho – meu projeto de vida.

Inicialmente, agradeço à minha amada mãe Sebastiana de Lourdes da Silva Caetano, mulher guerreira, humana, ser iluminado e abençoado. Uma fortaleza que sempre foi o meu refúgio e amparo. O verdadeiro amor incondicional! Obrigado mãe por tudo! Essa conquista é nossa! Conseguimos!

Agradeço ao meu pai Elpidio Caetano, homem que me ensinou a ver e viver a vida com alegria. Essa alegria, encontramos numa boa prosa com os amigos, numa música, numa dança, num passeio, num jogo de baralho com os amigos numa tarde de domingo, no cuidar dos filhos, até mesmo num simples trabalho de carpintaria realizado com amor. Com você a vida era muito festiva, mesmo depois de uma longa tempestade um novo dia ensolarado surgiria dentro de nós. Bastava acreditar! Obrigado por ter me deixado essa herança valiosa! Onde quer que esteja você viverá eternamente em mim! Conseguimos! Saudades...

Aos meus filhos Marcio Afonso e Mateus, extensão da minha existência, amor além do infinito, motivo pelo qual busco a cada dia superar minhas fraquezas e aperfeiçoar minhas virtudes.

Agradeço às professoras das quais tive a honra de ser aluna no curso de Pedagogia: Sueli Heloísa Doriguetto Ferreira, Mônica Corrêa Avelar e Márcia Regina Pires, cada uma, do seu jeito, com seu carinho e profissionalismo faziam com que, nos momentos de desânimo e descrença, eu acreditasse ser uma profissional da educação capaz que muito contribuiria para o desenvolvimento e formação humana.

Agradeço à professora Neire Márcia Cunha, atualmente colega de grupo de pesquisa, por ter me apresentado durante uma oficina o estudioso Reuven Feuerstein, que naquele momento de incerteza de qual caminho tomar na minha futura profissão instigou ainda mais meu interesse em estudar como o ser humano aprende e se desenvolve. Desde então, passei a caminhar pelos saberes e práticas construídas ao longo do tempo em relação à aprendizagem e desenvolvimento humano.

Obrigado a todos os professores do Mestrado, em especial à professora Sálua Cecílio, com quem pouco tive contato, mas que, no momento certo, com suas indagações me tirou da certeza e me fez questionar o que eu achava ser inquestionável. Nascia assim um novo olhar, uma nova atitude – pesquisadora, um novo projeto, “um filho”. Jamais esquecerei!

Agradeço à minha orientadora Ana Maria Esteves Bortolanza, mais que orientadora, minha amiga e companheira de prosas e ideias por uma educação humanizadora. Como você mesmo me disse: “Estamos juntas nessa travessia!”. Obrigada por você acreditar em mim! Obrigada por me fazer sentir útil e importante! Obrigada por você fazer parte desse momento tão importante de minha vida! Obrigada por você me apresentar os autores Vygotsky, Luria, Leontiev e em especial Freinet, ilustres companhias das manhãs, tardes, noites e madrugadas. Momentos prazerosos de ir e vir na estrada do conhecimento. E quem sabe num futuro bem próximo, poderá me apresentar Bakhtin. Obrigada por você existir!

Agradeço às professoras da banca de qualificação: Vania Maria de Oliveira Vieira, Greice Ferreira da Silva e Valeska Guimarães Rezende da Cunha pelas valiosas contribuições científicas que vieram a enriquecer o meu trabalho.

Agradeço aos colegas do Mestrado, em especial à Cintia, ao Thiago, ao Anderson, à Andréia, pelos momentos de aprendizado impregnados de alegria e respeito às ideias que muitas vezes tão confusas, mas num diálogo proveitoso, mostravam no final que em meio a dúvidas e incertezas ofuscava uma luz, um novo horizonte. Obrigada pela companhia de cada um nesses momentos ímpares!

Agradeço à vida pela oportunidade do reencontro com minha prima Selma Aparecida Ferreira da Costa, que muito significou na minha infância. Depois de um longo período pude reencontrá-la no Mestrado, pois também foi orientanda da professora Ana Maria Esteves Bortolanza. Como na infância, muito contribuiu para a realização da minha pesquisa através da sua pesquisa, pois em momentos de solidão, de busca e compreensão do ainda incompreendido, sua escrita científica tornava estes momentos mais acessíveis e palpáveis, orientando os meus pensamentos na incessante busca para materialização das palavras registradas durante a

pesquisa. Isso também devo aos colegas Fernando Ringuel e Greice Ferreira da Silva. Obrigada pelas contribuições!

Agradeço às crianças participantes desta pesquisa, pelas alegrias e aprendizados durante os dois anos de convivência, período importantíssimo em que pude alcançar a certeza de que ensinar e aprender são atos atados pelo prazer que constituem a vida humana.

Às minhas queridas e eternas professoras Isabella de La Rocque Castro e Karen Maria Jerônimo Pessato, pessoas que me mostraram que no momento de ensinar sou eu quem mais aprendo. Obrigada por me permitirem fazer parte da sua história! Muito obrigada!

E assim, nessa somatória de todos, um todo se constitui: eu, a professora-pesquisadora. Obrigada a todos vocês!

*As pessoas vêm e vão,
mas suas ideias e feitos ficam.*

Luria, 1977.

RESUMO

A questão que instigou este estudo é: Como as técnicas Freinet podem contribuir para a apropriação da linguagem oral e escrita de crianças ainda não alfabetizadas? A pesquisa tem como objetivo geral analisar as possibilidades pedagógicas de linguagem oral e escrita desenvolvidas por meio das técnicas Freinet com uma turma de crianças de cinco anos de uma escola pública da rede municipal de Educação Infantil do município de Uberaba. Insere-se na linha de pesquisa *Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo de Ensino-Aprendizagem*. Faz parte do projeto institucional *A formação da atitude autora e leitora no processo de apropriação da escrita na Educação Infantil*, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Ana Maria Esteves Bortolanza. Os objetivos específicos que possibilitaram operacionalizar a pesquisa foram: fundamentar na perspectiva histórico-cultural o desenvolvimento infantil, a linguagem e a apropriação da escrita na infância; descrever as técnicas Freinet situando-as nas concepções e princípios da Pedagogia Freinet; apontar as implicações pedagógicas das técnicas Freinet para a apropriação da linguagem oral e escrita na Educação Infantil. Quanto à metodologia, realizou-se uma intervenção pedagógica no ano letivo de 2016, com as técnicas Freinet, observações, entrevistas em forma de diálogos informais com as crianças, participantes da pesquisa. As técnicas freinetianas usadas na intervenção foram: *Roda de Conversa*, a *Aula-passeio*, o *Jornal Escolar* e o *Texto Livre*. Os principais fundamentos teórico-metodológicos que subsidiaram a pesquisa são da Escola de Vygotsky e da Pedagogia Freinet. Os resultados evidenciam ser possível inserir as crianças no mundo da cultura escrita, em sua funcionalidade social, por meio de um ensino intencionalmente organizado com as técnicas Freinet, o que contribui para a formação autora e leitora antes mesmo de alfabetizá-las. O estudo aponta aos profissionais da Educação Infantil, docentes, pedagogos, diretores um caminho cientificamente traçado de como desenvolver a linguagem verbal na infância, tornando as crianças sujeitos ativos no seu processo de desenvolvimento.

Palavras-chave: Linguagem oral e escrita. Escola de Vygotsky. Técnicas Freinet. Educação Infantil.

ABSTRACT

The question that drives this study is: How children of Early Childhood Education appropriate themselves of oral and writing language through pedagogical possibilities with Freinet's techniques? The research aims to analyze pedagogical possibilities of oral and writing language developed through Freinet's techniques with a group of children aged five in a local public school of Early Childhood Education, in the district of Uberaba. It is in the line of research named *Professional development, Teaching Work and Teaching-Learning Process*. It takes part of the institutional research project *Reading and Authoring attitude development in the process of writing language acquisition in the early childhood education*, coordinated by the professor (Ph. Dr.) Ana Maria Esteves Bortolanza. The specific objectives are: present in the light of cultural-historical perspective the child development, language and writing acquisition in the childhood; describe Freinet's techniques according to Freinet Pedagogy; point out pedagogical implications of Freinet's techniques to oral and writing language acquisition in the Early Childhood Education. The methodology has been designed to accomplish a pedagogical intervention in the year of 2016 through pedagogical possibilities with Freinet's techniques, observation and interviews in the form of short dialogues carried out with children, participants of the study. Freinet's techniques used are: *Conversation Circle, Tour Class, Class Newspaper and Free Writing*. The main theoretical and methodological framework is based on Vygotsky's School and Freinet's Pedagogy. The results show that it is possible to insert children in the world of writing culture, in its social function, through an intentionally planned teaching with Freinet's techniques, what has contributed to authoring and reading development even before they are literate. The study points out to Early Childhood Education professionals, teachers, pedagogues, principals a scientific path on how to develop verbal language in childhood in order to turn children active subjects in their development process.

Key-words: Oral and writing language. Vygotsky's School. Freinet's Techniques. Early Childhood Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01	Descobrimo a escrita	42
Figura 02	Roda de conversa: a alegria do encontro	75
Figura 03	O ato de autorar	108
Figura 04	Roda de Conversa Inicial na sala	110
Figura 05	Desenho do nome da turma	113
Figura 06	Roda de Conversa Inicial na sala	114
Figura 07	Roda de Conversa Inicial na sala	115
Figura 08	Produção textual coletiva da turma Borboletas Rock In Roll	123
Figura 09	Produção textual realizada por Flor	125
Figura 10	Aula- passeio com a turma no entorno da escola	128
Figura 11	Aula- passeio com a turma no entorno da escola 2	129
Figura 12	Aula- passeio com a turma no entorno da escola 3	130
Figura 13	Aula- passeio com a turma no entorno da escola 4	130
Figura 14	Aula- passeio com a turma no entorno da escola 5	131
Figura 15	Aula- passeio com a turma no entorno da escola 6	131
Figura 16	Desenho da Aula- passeio de Luiza	133
Figura 17	Desenho da Aula- passeio de Marcos	134
Figura 18	Início do Jornal da Turma	136
Figura 19	Notícia falada por Carol para o Jornal da Turma	137
Figura 20	Notícia falada por Bela para o Jornal da Turma	137
Figura 21	Notícia de Beatriz para o Jornal da Turma	139
Figura 22	Notícia de Liliane para Jornal da Turma	140
Figura 23	Confecção da capa do Jornal da Turma	141
Figura 24	Sessão de autógrafos na presença dos pais	141
Figura 25	Frases expressadas pelas crianças	150
Figura 26	Frases expressadas pelas crianças	150
Figura 27	Produção textual de flor sem a mediação da professora-pesquisadora	151
Figura 28	Texto Livre - Correio dos Amigos	155
Figura 29	Texto Livre – Correspondências de Princesa, Luísa, Cacau e Bruna	156

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	13
INTRODUÇÃO.....	16
1 DESENVOLVIMENTO INFANTIL E LINGUAGEM ORAL E ESCRITA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL	43
1.1 Desenvolvimentos humano na perspectiva da teoria Histórico-Cultural.....	43
1.2 Desenvolvimento infantil: a criança, a infância e suas especificidades	50
1.3 O desenvolvimento da linguagem oral e escrita na Educação Infantil	63
2 A PEDAGOGIA FREINET DA ESCOLA MODERNA: CONTEXTUALIZAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	76
2.1 Pedagogia Freinet: Uma proposta pedagógica pela e para a vida.....	76
2.2 Conhecendo um pouco sobre a vida do educador Célestin Freinet	79
2.3 Pressupostos teóricos da Pedagogia Freinet	82
2.3.1 Os princípios pedagógicos	82
2.3.2 Concepção sobre desenvolvimento humano: do Tateamento Experimental à Educação do Trabalho	85
2.4 Métodos e técnicas pedagógicas propostas por Célestin Freinet.....	97
2.4.1 Método Natural	97
2.4.2 As técnicas Freinet: contextualização e fundamentos.....	100
3 AS TÉCNICAS FREINET E AS POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS DE LINGUAGEM ORAL E ESCRITA: O QUE REVELAM OS DADOS	109
3.1 A Roda de Conversa.....	109
3.1.1 A Roda de Conversa Inicial	110
3.1.2 A Roda de Conversa Final.....	125
3.2 A Aula-passeio.....	128
3.3 O Jornal Escolar	134
3.4 O Texto Livre.....	142
3.4.1 Criar e declamar é só começar	143
3.4.2 Correio dos amigos	152
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	158
REFERÊNCIAS.....	164
APÊNDICES	169
APÊNDICE A - Ofício para solicitação de autorização para realização da pesquisa	169
APÊNDICE B - Declaração de autorização institucional para execução da pesquisa	170
APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	171
APÊNDICE D – Termo de assentimento.....	174

APRESENTAÇÃO

*Ando devagar porque já tive pressa
levo esse sorriso porque já chorei demais.
Hoje me sinto mais forte, mais feliz, quem sabe?
Só levo a certeza de que muito pouco eu sei.
Eu nada sei.*

...

*Penso que cumprir a vida seja simplesmente
compreender a marcha e ir tocando em frente.
Como um velho boiadeiro levando a boiada
Eu vou tocando os dias pela longa estrada eu vou.
Estrada eu sou.*

Almir Sater e Renato Teixeira (1990).

Quando adolescente minha mãe falava com toda convicção que eu deveria fazer o curso de Magistério, pois meu futuro era ser professora. Na minha época tinha o curso de Magistério em nível de segundo grau. Porém, decidi fazer o curso técnico em contabilidade, justificando para minha mãe que detestava ensinar porque meu interesse era fazer cálculos, pois adorava matemática. Enfim, meu sonho era ser uma administradora. E assim, segui com meus estudos.

Fiz o curso de contabilidade. Concluído o curso, já ingressei na faculdade e cursei Bacharelado em Ciências Contábeis. Terminado a graduação, já estava casada e com dois filhos. Seis meses após a conclusão do curso, passei no concurso da Receita Federal para atuar em Palmas, no estado de Tocantins. Não pude ir por motivos familiares e isso me trouxe uma insatisfação muito grande. Foi para mim como um alerta de que eu estava seguindo um rumo de vida que não vinha ao encontro de minhas concepções de vida, de ser mãe, de ser esposa, de mulher, de ser humano. Tudo isso contribuiu para uma explosão de sentimentos, vontades, desejos e necessidades oprimidas que me conduziram a romper com o meu presente, iniciando uma nova fase em minha vida.

Como todo ser humano que resolve ir de desencontro às concepções estabelecidas pela sociedade, do que é certo ou errado, sofri vários preconceitos vindos de familiares, amigos e da sociedade. Em meio a tantos espinhos, encontrei folhas e flores que me deixaram pousar e repousar, alimentando-me de sonhos que faziam desabrochar minha essência, minhas habilidades e capacidades humanas. Uma nova trajetória de vida ali se iniciava.

Resolvi voltar aos estudos, pois estudar para mim já representava ir além do que me estabeleceram ou determinaram no momento em que nasci. Decidi não exercer a profissão de contadora e nem fazer capacitação nessa área de exatas. Busquei um novo caminho, as ciências humanas. Pensei em iniciar outra faculdade, mas como estava um bom tempo fora da rotina de vida de um estudante decidi fazer um curso técnico. Então, durante um ano e meio, cursei *Técnico em Desenvolvimento de Comunidades*. Nesse curso eu me achei! Encantei-me! Esse período foi primordial para que eu pudesse desenvolver minha capacidade de expressão através das artes, do teatro, das dinâmicas em grupo e da escrita em projetos sociais.

Terminado o curso, mesmo antes de pegar o certificado de conclusão, fui contratada pela prefeitura Municipal de Uberaba para trabalhar como técnica em desenvolvimento de comunidades, num programa federal na área social. Minha rotina era voltada para a formação e desenvolvimento humano das pessoas da comunidade, envolvia crianças, adolescentes e idosos em projetos elaborados ou já estabelecidos pela secretaria. Trabalhar com grupos foi um fator predominante para desabrochar a capacidade e a habilidade de expressar meus pensamentos, ideias, opiniões, sentimentos e conhecimentos. O contato com o outro numa relação de espontaneidade sem qualquer obrigação imposta, pelo prazer de troca e ajuda mútua, era o suficiente para que o contato com o outro caminhasse para um aprendizado e construção de vida. Sem formalidades, sem exigências de prazos, e no mesmo nível e posição perante o outro, tudo era conduzido numa roda de conversa, sendo cada um respeitado como ser único e cada um contribuía para a coletividade. Formávamos um todo e esse todo era composto por uma parte de cada ser presente atuante naquele momento. Uma riqueza, penso eu, que hoje poderia ser expandida para os espaços educacionais.

No meio dessa trajetória na área social fui transferida para uma creche municipal, onde hoje é o Centro Municipal de Educação Infantil. Nesse espaço escolar tinha um espaço destinado para o trabalho social com as famílias da creche que se estendia à comunidade local. Nesse lugar, comecei a observar o trabalho desenvolvido com as crianças. A minha relação com a direção e a pedagoga era bastante estreita, o envolvimento com a creche se intensificou.

Comecei a fazer parte das reuniões pedagógicas levando minhas contribuições referentes à vida social e familiar daquelas crianças que frequentavam a creche, pois muitas queixas vindas das professoras eram sobre as crianças, como indisciplina, mau comportamento, faltas, agressividade, falta de interesse para aprender, maus tratos, apatia etc. As queixas eram diversas, o peso por todo o fracasso escolar era posto na família e na criança. Nunca, durante quase dois anos de trabalho nesse espaço, ouvi um educador falar: “Vou tentar fazer diferente

com essa criança, ou com as crianças”. “Vou buscar uma leitura referente a essa minha dificuldade em lidar com essa criança”. “Vou ouvir o que essa criança tem a me dizer”.

Era um espaço que pouco se via as marcas gráficas da escrita das crianças. Em momentos de reflexão eu olhava aqueles trabalhos lindos expostos na parede e pensava: “Essas crianças não são as mesmas que as professoras se queixam. Está tudo lindo, perfeito! As crianças estão desenhando, pintando, colando... melhor que eu!”. Algo não encaixa! Mas me chamava a atenção um fato: as produções eram parecidas. O que mais se ouvia era a voz do adulto, umas chegavam até a ecoar pelos demais espaços da creche, seguidas de choro infantil.

Numa manhã, ao passar pela porta de uma sala de aula, ouvi gritos que agrediram não só meus ouvidos, mas me fizeram voltar a um passado que eu evitava reviver. Adentrei na sala e tomei as dores física e moral daquela criança pequena, fui franca em relação ao que eu pensava da atitude da educadora e infelizmente criei um desafeto com a mesma. Sei que extrapolei em minha atitude, mas como ser humano e consciente do peso das palavras e dos gestos na vida de uma criança, ainda mais palavras negativas, não sinto arrependimento nem pessoal e nem profissional em relação ao ocorrido. Ao retornar para minha sala, em alguns minutos, minha memória me fez reviver e sentir o que anos atrás passei como mãe ao participar de uma reunião com a equipe pedagógica da escola onde meu filho mais velho estudava.

A partir daquele momento, iniciava minha trajetória na área da educação. Tornei-me professora.

Espero que aqueles que lerem este trabalho possam sentir o prazer com que tracei cada linha que o compõe e percebam que cada palavra, cada frase, é expressão materializada daquilo que pensei, vivi e construí no processo de pesquisa. Foram momentos da minha vida dedicados à leitura e escrita, tendo somente a companhia de autores através das suas produções intelectuais, momentos em que muitas vezes a ausência do outro me fazia refletir o quanto ele é necessário, também o quanto era necessário aquele momento comigo mesma para que pudesse realizar as reflexões, as análises e conclusões, ainda que provisórias, sobre o meu objeto de estudo. Então entrego a todos, que por algum motivo buscarem esta pesquisa, um pedaço de mim e de outros que me constituíram nesse processo!

INTRODUÇÃO

É bem verdade que a educação não é a alavanca da transformação social, mas sem ela a transformação social também não se dá. Nenhuma nação se afirma fora dessa louca paixão pelo conhecimento, sem que se aventure, plena de emoção, na reinvenção constante de si mesma, sem que se arrisque criadoramente. Nenhuma sociedade se afirma sem o aprimoramento de sua cultura, da ciência, da pesquisa, da tecnologia, do ensino. E tudo isso começa com a pré-escola que, por sua vez, precisa da universidade. (FREIRE, 2016, p.157).

É com essa reflexão que inicio minha escrita, acreditando no propósito e na necessidade de uma educação transformadora, uma transformação verdadeiramente assumida por nós, professores, tornando-se um compromisso da nossa profissão. Acredito ser possível contribuir e fazer parte dessa mudança social e foi por isso que decidi ir ao encontro com o novo e desconhecido, uma aventura pela trilha do conhecimento na qual foi possível construir e estabelecer um novo ponto de partida rumo a uma educação humanizadora e transformadora.

O que é ser professor? Ser professor é estar em constante busca e indagações, é não aceitar o pronto e acabado. É percorrer vários caminhos e ter a certeza de que ainda percorreremos outros. Quanto mais mergulhamos no mundo da cultura percebemos como é pequeno nosso conhecimento diante de tamanha riqueza cultural acumulada historicamente pela humanidade.

De acordo com Mello (2010, p.3), os resultados das avaliações educacionais e internacionais apontam que a escola brasileira tem problemas com os processos de ensino e de aprendizagem dos conteúdos escolares, e que “os dados relativos ao analfabetismo funcional no final do ensino médio denunciam problemas no processo de aquisição da linguagem escrita”. Como professora atuante na Educação Infantil, tenho a oportunidade de vivenciar com as crianças um tempo rico de aprendizagem e, ao mesmo tempo, um lugar cheio de dúvidas e medos advindos da falta de conhecimentos sistematizados que sustentem o trabalho educativo.

Penso que as práticas pedagógicas que são realizadas com as crianças, ainda hoje, são permeadas de alguns equívocos. Pode-se encontrar ainda na escola práticas pedagógicas que envolvem a apresentação da escrita somente no seu aspecto técnico, o que tende a formar um pseudo-leitor capaz de reconhecer letras e sílabas num texto, mas não sua mensagem, contribuindo assim para a formação do analfabetismo funcional em vez de formar leitores proficientes (MELLO, 2010). Dessa forma, o trabalho desenvolvido na Educação Infantil ainda

carece de uma base científica necessária à formação de crianças leitoras e escritoras, de maneira a inseri-las no mundo da cultura escrita.

Segundo Silva (2016, p.14), o trabalho pedagógico com a linguagem escrita que vem sendo realizado com as crianças da pré-escola (4 a 5 anos) “recai sobre o (re) conhecimento das letras e da enumeração mecânica das quantidades e da representação gráfica do número”. Com isso, “o conhecimento das diferentes formas de expressão e desenvolvimento humano possíveis às crianças é realizado apenas no papel com desenhos estereotipados e sem relação com os usos sociais do conhecimento ou com a vida das crianças”. De certa forma, nas escolas de Educação Infantil não se ensina os usos e funções deste objeto cultural humano que é a escrita (SILVA, 2016).

No seu estudo sustentado pelos aportes da teoria Histórico-Cultural, Bonfim (2012, p.14) afirma que:

[...] em âmbito nacional, o brincar não é uma atividade que tem sido privilegiada no cotidiano das escolas de Educação Infantil, perdendo espaço para atividades denominadas “sérias” e “produtivas” (de resultado imediato) as quais enfatizam excessivamente atividades de escrita como um treino para o desenvolvimento de habilidades motoras. Nesse sentido, não ocorre o ensino da linguagem escrita como um processo cultural complexo essencialmente humano.

Geralmente, a atividade do brincar não é vista como fonte de desenvolvimento das funções psíquicas superiores, muito menos como atividade capital para a apropriação da linguagem escrita, é no brincar que se desenvolve a função simbólica que é importante no processo complexo do desenvolvimento da aquisição da linguagem escrita na criança pré-escolar (VYGOTSKY, 1995; VYGOTSKY, 2008; BONFIM, 2012).

Além disso, temos a antecipação da escolarização, uma realidade nacional que implica a entrada da criança com seis anos de idade no Ensino Fundamental, diminuindo assim o tempo de duração da Educação Infantil (BONFIM, 2012; SILVA, 2016). Devido a essa mudança, observa-se nas escolas de Educação Infantil, especificamente com crianças da pré-escola (4 e 5 anos), uma prática pedagógica que não leva em consideração as necessidades e as possibilidades do desenvolvimento da criança, em favor de uma escolarização antecipada (LIMA, 2005).

Trazendo essa situação em relação ao trabalho pedagógico realizado com a linguagem escrita para minha realidade profissional, é possível afirmar, segundo o estudo feito por Costa (2014, p.17), que:

[...] as Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Infantil retiram dos RCNEIs os objetivos que devem ser alcançados no processo inicial de desenvolvimento da linguagem escrita. No entanto, ao organizar as atividades a serem desenvolvidas, acabam por centralizar-se numa concepção construtivista de escrita. Ao mesmo tempo, as atividades configuram-se como tarefas propostas pelo professor a serem executadas pelas crianças, como se faz no ensino tradicional. [...] não se estabelece uma relação efetiva entre a criança e a escrita, do ponto de vista de se criar nela a necessidade de escrever, tampouco, que ela reconheça os motivos e os objetivos que a levam à escrita.

Assim, tendo como base esses apontamentos e a minha experiência como professora na escola de Educação Infantil, considero que no trabalho docente, para a apropriação da linguagem oral e escrita pelas crianças pequenas, a escola, com o intuito de acelerar o processo de alfabetização - o ensino antecipado da escrita (MELLO, 2010) cada vez mais cedo, vem realizando atividades de escrita que são somente tarefas de treino da escrita de letras, sílabas e palavras soltas, deixando de realizar atividades com a escrita viva que se manifesta por meio de gêneros textuais e diferentes suportes, em diferentes usos, funções e contextos.

Tanto o acesso quanto à apropriação da linguagem, particularmente da escrita, não tem sido objetivo da escola de Educação Infantil, que geralmente foca no ensino do código alfabético, e por isso não forma crianças autoras e leitoras de textos. Nessa perspectiva, considero que o educar por meio da linguagem não está voltado para a formação do sujeito autônomo e crítico.

A escrita é uma prática social de uma sociedade grafocêntrica, por isso, acredito que precisamos repensar as práticas pedagógicas, uma vez que ensinar a cultura escrita na Educação Infantil não é ensinar às crianças codificar e decodificar o código alfabético. Para tanto, nós, professores, necessitamos de conhecimentos teórico-metodológicos que deem sustentação às nossas práticas pedagógicas na Educação Infantil.

Diante dessa situação, dediquei-me no mestrado ao estudo de uma teoria que sustentasse o desenvolvimento da pesquisa e o meu fazer pedagógico com a turma de crianças de 5 anos que assumi no ano letivo de 2016.

Para compreender esse processo de apropriação da linguagem oral e escrita na Educação Infantil é preciso, primeiramente, compreender como as crianças se apropriam dos conhecimentos, como aprendem e como se desenvolvem em atividades como desenhar, brincar, registrar a escrita, enfim, expressar-se em múltiplas linguagens.

Vygotsky (2008) considera que a brincadeira, embora não seja um momento predominante no desenvolvimento da criança, é a atividade-guia no processo de desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores por impulsionar as neoformações

responsáveis pelo seu desenvolvimento. Partindo dessa premissa, de que o desenho e a brincadeira são atividades fundamentais nessa faixa etária, considero que outras atividades são igualmente importantes no processo de apropriação da escrita. Nessa perspectiva, busco trazer também para o estudo as técnicas de Freinet que tratam sobre o trabalho e o jogo.

Tendo exposto estas reflexões, apresento a problemática que direcionou meu projeto de pesquisa: Como as técnicas Freinet podem contribuir para a apropriação da linguagem oral e escrita de crianças ainda não alfabetizadas?

Assim, busquei na abordagem histórico-cultural e na Pedagogia Freinet os subsídios teórico-metodológicos para realizar a pesquisa, acreditando que, por meio de um ensino intencionalmente organizado com as técnicas Freinet, posso inserir as crianças no mundo da cultura escrita, em sua funcionalidade social, de maneira a contribuir para sua formação autora e leitora antes mesmo de alfabetizá-las.

Nessa perspectiva, o objetivo geral do estudo é analisar as possibilidades pedagógicas de linguagem oral e escrita desenvolvidas por meio das técnicas Freinet com uma turma de crianças de cinco anos, de uma escola pública da rede municipal de Educação Infantil de Uberaba.

Para alcançar o objetivo geral, estabeleci como objetivos específicos: fundamentar na perspectiva histórico-cultural o desenvolvimento infantil, a linguagem na infância e a apropriação da escrita; descrever as técnicas Freinet situando-as nas concepções e princípios da Pedagogia Freinet; apontar as implicações pedagógicas do estudo para a apropriação da linguagem oral e escrita na infância.

A escolha pela Pedagogia Freinet foi uma atitude tomada por mim e por minha orientadora num momento de orientação em que discutíamos o objeto de pesquisa. Ambas não possuíamos intimidade com as concepções que fundamentam a Pedagogia Freinet. Tínhamos assistido a uma comunicação oral de uma tese de doutorado em um congresso na UNESP, *campus* de Marília, em agosto de 2015, intitulado *O leitor e o re-criador de gêneros discursivos na Educação Infantil*, de Greice Ferreira da Silva. A pesquisa tem como foco o processo de apropriação da leitura e da escrita das crianças de cinco e seis anos por meio das técnicas Freinet, sendo realizada a análise na perspectiva enunciativa discursiva de Bakhtin (SILVA, 2013).

A partir dessa apresentação foi feita a escolha de trazer para a pesquisa as técnicas Freinet. Iniciei os estudos mergulhando nas leituras das obras do educador Célestin Freinet. À medida que avançava nas leituras e na escrita de sínteses reforçava ainda mais a certeza de que adotar as técnicas Freinet seria um ganho tanto para a pesquisa quanto para minha prática

pedagógica com a turma que acompanhava naquele momento. Assim, começou um caminho em que professora e pesquisadora se misturaram e se tornaram uma só identidade. No encontro de ideias da professora com a pesquisadora sobre as concepções de Freinet, a professora foi se apaixonando pela proposta freinetiana, de tal maneira que passaram a fazer parte de seu pensar e fazer pedagógico.

Ainda no último mês letivo de 2015, em dezembro, apresentei para a equipe dirigente da escola o projeto de pesquisa a ser desenvolvido no ano seguinte, esclarecendo as dúvidas e enfatizando a sua relevância e importância científica. A equipe gestora em nada se opôs, colocando-se à disposição para colaborar no que fosse possível. Salientando que seria viável o desenvolvimento do estudo tanto para as crianças quanto para a professora regente, que nesse caso seria a própria pesquisadora, desta forma ficou definido a turma – sala do Pré II.

Assim, tendo se inteirado do projeto de pesquisa e tirado suas dúvidas, a diretora assinou a carta de autorização e pediu à supervisora pedagógica que agendasse uma reunião com os pais das crianças assim que retornássemos as atividades em 2016, para conhecerem a professora-pesquisadora¹, o projeto de pesquisa e assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Em fevereiro de 2016, no dia 15, realizei uma reunião com os pais. Naquele momento, apresentei o projeto de pesquisa e esclareci as dúvidas. Posteriormente, solicitei aos pais que assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Todos assinaram o termo, consentindo a participação de seu (sua) filho (a) na pesquisa. Tendo o consentimento dos responsáveis, no dia seguinte apresentei a proposta de pesquisa para as crianças em uma conversa realizada no início do nosso encontro. Acho que ali já estava nascendo a Roda Inicial. Após a conversa, sendo orientadas pela professora-pesquisadora, as crianças preencheram o Termo de Assentimento, escolhendo ao assinar a opção de participar ou não participar. Todas as crianças optaram por participar da pesquisa.

Finalizada essa etapa de apresentação e assinaturas dos termos necessários para o desenvolvimento da pesquisa na escola, iniciei o estudo pelas observações no dia 22 de fevereiro de 2016. Estas observações realizadas inicialmente tiveram como objetivo analisar como as crianças se apropriavam dos conhecimentos, como aprendiam e como se relacionavam durante os momentos que brincavam sem ter a interferência do adulto, para que a partir dessas

¹ Sendo a autora do trabalho e a professora da turma participante da pesquisa, optei por usar a palavra *professora-pesquisadora* no texto, pois ao longo de toda a pesquisa fui me constituindo uma professora-pesquisadora, um movimento, no qual a professora se constitui pesquisadora e a pesquisadora traz a professora, no que de fato resulta numa *professora-pesquisadora*.

constatações fosse possível planejar e desenvolver as possibilidades pedagógicas de linguagem oral e escrita por meio das técnicas freinetianas. Foram realizadas outras observações durante a pesquisa, porém, com foco voltado mais para a relação e interação das crianças com a cultura escrita no processo dinâmico do fenômeno estudado.

Tanto foi meu envolvimento nos estudos e a necessidade de transformar minha prática pedagógica que me lancei num novo caminho, tomando para mim a ideia de trazer concretamente para minha prática a Pedagogia Freinet. No processo de pôr em prática a teoria e fazer dela o suporte da minha prática docente, a cada instante, a cada dúvida, a cada ação, a cada conflito, a cada reflexão fui desconstruindo e construindo um “novo” fazer pedagógico. Uma professora-pesquisadora nascia a cada mudança de pensamento seguido de uma nova ação, resultado de processos dolorosos de transformação interior que se refletiam no meu cotidiano.

Em vista disso, compreendendo a Pedagogia Freinet como uma proposta inovadora que se preocupa em considerar as necessidades e os interesses da criança, adotá-la significou para mim,

[...] atentar para a necessidade de se mudar os rumos da educação no que diz respeito às práticas pedagógicas marcadas pelo autoritarismo, pela passividade dos alunos e pelo ensino como transmissão dos saberes de maneira escolarizada, sem ligação com a funcionalidade, com o sentido, com a vida dos alunos para além das paredes da sala de aula, enfim, por práticas muito próximas do que se convencionou chamar de escolásticas, as quais sobrevivem ainda hoje. (LEBER, 2006, p. 14).

Com essa aproximação e aprofundamento, foi possível organizar melhor e, definitivamente, estruturar minha pesquisa, tendo a convicção de que as técnicas pedagógicas freinetianas podiam contribuir para a apropriação da linguagem oral e escrita com intuito de formar a atitude leitora e autora nas crianças.

Partindo de fundamentos freinetiano e histórico-cultural, busquei os caminhos metodológicos para realizar a investigação no intuito de responder à problemática levantada, norteadora do desenvolvimento da pesquisa, tendo como procedimentos metodológicos a observação, a entrevista em forma de conversas informais com as crianças e a intervenção pedagógica, procedimentos que foram desenvolvidos simultaneamente.

Nas leituras e discussões com minha orientadora, em relação às técnicas freinetianas, escolhi as técnicas que seriam usadas na intervenção: *Roda de Conversa*, *Aula-passeio*, *Jornal Escolar* e *Texto Livre*, todas com foco na linguagem oral e escrita.

Foram coletadas e posteriormente organizadas quatorze possibilidades pedagógicas de *Roda de Conversa*, duas de *Aula-passeio*, dezesseis de *Jornal Escolar* e treze de *Texto Livre*. Ressalto que, além destas possibilidades pedagógicas organizadas a partir das técnicas Freinet, desenvolvi e organizei outras ao longo do ano letivo, como: Cantinho da arte, Hora da leitura, e outras de produção escrita pelas crianças.

Iniciei este estudo acreditando no propósito e na necessidade de uma educação transformadora, uma transformação verdadeiramente assumida por nós, professores, compromisso indispensável da profissão docente. Mas, não se chega a um determinado destino se não traçarmos o caminho que possibilite chegar ao fim desejado, pois corremos o risco de chegar a um lugar qualquer. Finalizar uma viagem pelo caminho do conhecimento requer um delineamento metodológico que conduza à concretização do estudo. Busquei em Vygotsky o método.

Baseado no materialismo histórico dialético, Vygotsky (1991) mostra que o comportamento do homem é muito diferente qualitativamente do comportamento animal, assim como é diferente sua adaptação e desenvolvimento, pois entende que “o desenvolvimento psicológico dos homens é parte do desenvolvimento histórico geral da nossa espécie e assim deve ser entendido” (p.43).

Partindo desse pensamento, esclarece que os métodos que existiam e tinham uma abordagem naturalística, usados nas pesquisas sobre o desenvolvimento humano, já não eram suficientes e adequados e, por isso, foi necessário encontrar uma nova metodologia diferente da abordagem naturalística em que prevalecia o biológico, “buscando uma abordagem dialética, para a compreensão da história humana” (FREITAS, 2009, p.3).

Desta forma, com seus estudos, Vygotsky (1991) supera as limitações de abordagem naturalística e traz para o campo da pesquisa a abordagem dialética que não desconsidera a influência da natureza sobre o homem, mas explica que “o homem, por sua vez, age sobre a natureza e cria, através das mudanças provocadas por ele na natureza, novas condições naturais para sua existência” (p.43). De certa forma, “ao transformar a natureza o homem também se transforma” (FREITAS, 2009, p.3).

Com essa posição, Vygotsky (1991) estabelece o elemento chave da abordagem dos seus estudos para tratar sobre as funções psíquicas superiores do homem, que serão a base para novos métodos de pesquisa na área das ciências humanas. O autor não separa teoria e método e, em decorrência disso,

A procura de um método torna-se um dos problemas mais importantes de todo empreendimento para a compreensão das formas caracteristicamente humanas de atividade psicológica. Nesse caso, o método é, ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo. (VYGOSTKY, 1991, p.45).

Em sua fala percebe-se a importância dada à escolha do método a ser usado na pesquisa. A tarefa da pesquisa foca-se, sobretudo, em estudar o fenômeno em sua historicidade, no seu processo vivo, de mudança, em movimento e não como um objeto estático. Isso implica ir à gênese da questão, reconstruir sua história trazendo sua origem e desenvolvimento. Ao estudar o fenômeno em sua historicidade, a pesquisa volta-se para dois aspectos: a descrição e a explicação. Segundo Freitas (2009), a descrição deve ser completada pela explicação, em outras palavras, a descrição dos aspectos exteriores de um fenômeno é completada pela compreensão dos aspectos interiores.

[...] a descrição revela o aspecto exterior de um fenômeno, o seu fenótipo, mas que não explica as suas relações dinâmico-causais, o seu genótipo. Assim, a descrição deve ser completada pela explicação indo da aparência para a compreensão de seu aspecto interior. É necessário não deter-se apenas na concretude do fenômeno, nos limites da descrição, mas avançar para a explicação buscando causas, relações, mudanças. (FREITAS, 2009, p.4).

Sendo assim, essas implicações teóricas acerca dos princípios metodológicos de Vygotsky orientaram a organização e o desenvolvimento desta pesquisa. Tendo como pergunta norteadora como as crianças se apropriam da linguagem oral e escrita por meio das possibilidades pedagógicas com as técnicas Freinet, escolhi um caminho que permite estudar o fenômeno em sua historicidade e natureza dinâmica, além de descrevê-lo em seus aspectos exteriores, explicar sua essência contida em seus aspectos internos.

Para concretizar a pesquisa em pauta, realizei inicialmente um estudo bibliográfico baseado na teoria Histórico-Cultural e na Pedagogia Freinet, que sustentasse o trabalho desenvolvido em campo com as crianças, participantes da pesquisa.

Passo então a apresentar os participantes da pesquisa bem como o espaço em que a pesquisa foi realizada, visto que a origem deste estudo nasce da necessidade da professora-pesquisadora de resolver uma situação-problema nascida no espaço escolar, tendo como atores principais as crianças da pré-escola.

As crianças frequentavam a escola em período integral, porém a pesquisa foi realizada somente no período vespertino, turno de trabalho da professora-pesquisadora. Para não identificá-las, utilizei nomes fictícios: Aline, Clarinha, Beatriz, Cacau, Princesa, Flor,

Fernanda, Marcos, Mateus, Rei, Manu, Carol, Joaquim, Luiza, Bruna, Bela, Ivo, Julia, Nicolly, Liliane, Ruge, Sonic, Derik, Bruno, Eduarda, Vitória, Ana e Yan. Os nomes foram escolhidos pelas próprias crianças durante uma conversa em que expliquei porque teriam nomes fictícios e solicitei que cada uma escolhesse um nome ou apelido, pelo qual gostaria de ser chamada.

A faixa etária das crianças ficava em torno de quatro e cinco anos de idade e a turma era formada por onze meninos e dezoito meninas. No início da pesquisa, a maioria delas já tinham completado cinco anos. Pertencia à turma duas crianças com necessidades especiais, sendo dois meninos, um autista e o outro deficiente físico, ambos tinham professoras de apoio, designadas para exercer sua função com a criança especial. Mesmo com suas particularidades, estas crianças participaram da pesquisa, não tanto quanto as demais, pois faltavam bastante e muitas vezes não estavam em condições física ou psicológica no momento em que eram desenvolvidas as intervenções pedagógicas.

A maioria das crianças morava em bairros próximos e uma minoria era do próprio bairro da escola. Dez por cento dos pais não possuíam o segundo grau completo. No geral, vinham de famílias de baixa renda, que desempenham funções de pedreiro, servente, braçal, mecânico, pintor, diarista, operários, comerciários e funcionários dos serviços públicos e autônomos. Apenas cinco deles possuíam o ensino superior completo.

Dez das vinte e nove crianças recebiam o auxílio “bolsa família”. A maior parte das famílias morava em casa alugada, alguns moravam com os avós maternos ou paternos. Todas tinham televisão, os pais possuíam celulares, alguns pais também possuíam computador e uma minoria das crianças possuía tablet. Porém, poucas crianças disseram ter livros, revistas, jornais ou outros portadores de textos e, segundo elas, seus pais não possuíam o hábito de ler nem de ler para elas. Do total da turma somente nove crianças contaram que ouviam histórias lidas por seus pais, irmãos, avós ou madrinha.

Na escola, a turma apreciava ouvir histórias, era um momento em que todos permaneciam atentos à leitura. As risadas das situações vividas pelos personagens ou até mesmo uma expressão facial que revela medo, dó ou tristeza, os questionamentos, o desejo de saber mais sobre a história, o querer recontar e contar outra história, eram manifestações das crianças presentes nesta hora. Por ter sido professora da mesma turma no ano anterior, a hora da leitura já era uma prática semanal que parecia contribuir para a formação leitora e autora das crianças. Assim, quando iniciei os meus estudos no Mestrado, já estava com a turma, tal situação foi um dos fatores que determinou a escolha da mesma para realizar a pesquisa. Queria muito fazer a pesquisa com minha própria turma.

Definido o perfil das crianças, participantes da pesquisa, passo a descrever a escola-campo, uma instituição pública do município de Uberaba, estado de Minas Gerais, inaugurada no ano de 2014, que atende crianças a partir dos quatro meses aos cinco anos de idade.

A escola tem dez salas de aula, sendo que cinco possuem banheiro interno com chuveiro, todas as salas possuem área externa, uma espécie de solário; uma sala destinada ao laboratório de informática, com três mesas pedagógicas; uma sala que funciona o Atendimento Educacional Especializado (AEE); uma sala de videoteca e brinquedoteca, com alguns livros e gibis; quatro banheiros para as crianças, dois são para uso individual, e todos com chuveiro; uma sala para a direção escolar; uma sala para a coordenação pedagógica; uma sala destinada à secretaria escolar e aos professores; dois banheiros para todos os funcionários, sendo um feminino e outro masculino; uma sala que funciona como almoxarifado; duas cozinhas, uma de professores e funcionários e outra para a preparação dos alimentos para as crianças; sendo que o refeitório fica no pátio, com mesas compridas e bancos que acomodam as crianças nos momentos da merenda.

Fora os espaços fechados, a escola possui um amplo espaço que é o parque. Nele há alguns brinquedos e uma piscina de areia, também uma arena para teatro. O Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) possui uma ótima estrutura física, um espaço amplo e arejado, propício para um excelente trabalho educacional.

Em relação à sala de aula em que foi desenvolvida a pesquisa, esta tem um espaço amplo e arejado, porém, como são vinte e nove crianças matriculadas, a maior parte do espaço é ocupada pelas carteiras e cadeiras destinadas a acomodá-las. Além das vinte e nove carteiras e cadeiras, na sala tem uma mesa destinada à professora, um armário que é usado para guardar materiais pedagógicos e pertences das crianças e um quadro negro. Suas paredes são ornamentadas com o alfabeto móvel, os números, cartazes e murais. As letras alfabéticas foram confeccionadas no tamanho grande, caixa alta e cores diversificadas. A sala possui duas portas sendo uma que dá acesso ao solário e a outra a todos os espaços do CEMEI.

Do lado da porta de entrada, tem uma bancada. Embaixo dela são guardados os colchonetes e em cima os objetos e materiais pedagógicos. Na parede oposta à do quadro negro, do lado da porta de entrada, fica uma estante de aço e um armário de aço. Na estante estão colocados jogos e materiais pedagógicos bem como objetos pessoais das crianças como: copos, cadernos e pastas de arquivo. As mochilas das crianças ficam no chão, encostadas na parede atrás da mesa da professora. Os demais espaços eram preenchidos pelas vinte e nove carteiras destinadas às crianças.

A sala é um espaço propício para realizar um bom trabalho com as crianças, no entanto, se a turma fosse menor, acredito que seria muito mais efetivo o trabalho pedagógico desenvolvido pela professora, sem falar que sobraria mais espaço para organizar os ateliês e os utensílios. Freinet (1973) considera a superlotação, o excesso de alunos por sala, o único obstáculo à modernização da escola, referente à sua aparelhagem, à sua prática pedagógica e ao seu espírito. Ainda acrescenta que nenhum método é realmente produtivo nestas condições, mesmo que a sala esteja adequadamente equipada e tenha um espaço útil.

Em relação aos procedimentos de pesquisa, para coletar os dados foram utilizados a observação e os diálogos informais com as crianças participantes do estudo, realizadas em alguns momentos individualmente, outros, em grupo, a partir das situações que surgiam durante as possibilidades pedagógicas desenvolvidas na intervenção pedagógica.

A observação, segundo Silva (2013, p.44), “é uma estratégia metodológica em que o pesquisador se insere na vida do grupo social em estudo”, o que de certa forma o torna um “outro”, outro que observa e é observado (MARTINS FILHO; BARBOSA, 2010). Realizar pesquisa com crianças possibilita ao adulto participar dos momentos de observação, pois “o pesquisador não tem como fugir da participação, já que as crianças estão o tempo todo pedindo e puxando os adultos para suas brincadeiras, interações, relações, produções, experimentos e diálogos” (MARTINS FILHO; BARBOSA, 2010, p. 23).

Assim, ao participar desses momentos o pesquisador vai estabelecendo e criando laços com as crianças, “o que favorece as relações e o desenvolvimento de uma participação sensível às produções das crianças”. Portanto, a observação participante é, de certa maneira, uma porta de acesso “ao que as crianças pensam, fazem, sabem, falam e de como vivem, esmiuçando suas peculiaridades e as particularidades desse grupo geracional” (MARTINS FILHO; BARBOSA, 2010, p. 23).

Conforme descreve Mukhina (1996, p. 14), “na observação o pesquisador acompanha a conduta da criança em condições naturais e anota fielmente o que observa”. Para a autora, o observar as crianças não é para o pesquisador o mais difícil, mas a interpretação adequada do que vê. Por isso, acredita ser viável que a observação seja feita por uma pessoa que a criança já conheça, pois nessa condição a criança não perde sua naturalidade e espontaneidade, não muda sua conduta, demonstrando como verdadeiramente age, contribuindo com o trabalho do pesquisador.

Para Silva (2013, p. 42), fazer uso da observação numa pesquisa vai além de descrever os momentos, mas “procurar as suas possíveis relações, integrando o individual com o social”.

Ao relatar as suas observações, o pesquisador traz o seu olhar e “as vozes dos outros participantes da situação investigada, captando os sentidos construídos nessas interlocuções”.

Mediante o exposto, o uso da observação se fez presente em todos os momentos da pesquisa com as crianças, o que me possibilitou descrever a relação das crianças com a leitura e a escrita, como foi se formando a atitude leitora e autora expressa nos gestos observados. As observações foram registradas num caderno de anotações, o diário de campo, que constitui uma ferramenta de registro de dados e possibilitou também a organização do próprio pensamento da professora-pesquisadora. Portanto, foi para mim uma ferramenta de reflexão ao longo do processo de pesquisa.

Outro instrumento metodológico usado na pesquisa foi a entrevista que preferimos chamar de diálogos informais, um procedimento muito usado na pesquisa de campo. “Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais” (NETO, 1994, p. 57), sendo entendida como uma conversa com intenções bem definidas, com intuito de coletar dados sobre um determinado assunto científico. Através da entrevista o pesquisador “entra em contato com as falas das crianças e com o pensamento infantil” (SILVA, 2013, p.42).

Ao entrevistar as crianças, pude perceber através de suas falas alguns aspectos relevantes para o estudo, tais como os conceitos que possuíam sobre a leitura e a escrita, como lidavam com a leitura e a escrita, de que forma a leitura e a escrita eram empregadas por elas em diferentes situações. Mukhina (1996, p. 24-25) explica que:

Depois dos 4 anos são possíveis as perguntas que requerem respostas verbais, isso é, as conversas propriamente ditas. Recorre-se à conversa para averiguar os conhecimentos e as opiniões da criança sobre os objetos, os fenômenos, os acontecimentos, as pessoas e seus próprios atos.

Silva (2013, p.43) mostra que a entrevista constitui uma relação entre os sujeitos, pesquisador e pesquisado, que de certo modo,

[...] se tornam parceiros de uma experiência dialógica, conseguindo se transportarem da linguagem interna de sua percepção para a sua expressividade externa, encontrando-se num processo de mútua compreensão. No entanto, os sentidos que são criados nessa interlocução dependem da situação experienciada, dos horizontes espaciais ocupados pelo pesquisador e pelo pesquisado.

Assim, o uso da entrevista em forma de diálogos informais possibilitou o contato com a fala das crianças e seus pensamentos durante o processo de investigação, trazendo dados para

uma melhor compreensão de como ocorrem as aprendizagens das crianças na apropriação da linguagem oral e escrita na Educação Infantil.

Considerando esses aspectos, conversei com as crianças para lhes explicar o que era uma entrevista, os motivos pelos quais seria realizada e como seria desenvolvida durante a pesquisa. O uso da entrevista em forma de diálogos informais permitiu à professora-pesquisadora abordar livremente o assunto proposto, e por isso teve flexibilidade para que as crianças falassem livremente sobre as questões, por ela colocada, porém, com o cuidado para a conversa não perder o foco.

Ressalto que todos os passos intencionalmente planejados da pesquisa foram explicados para as crianças, e também que todos os momentos importantes para a concretização do estudo seriam gravados em áudio, filmados e fotografados, tendo as crianças o direito de ver e ouvir se assim quisessem.

Quanto à utilização da fotografia e da filmagem nas pesquisas com crianças, os autores Martins Filho e Barbosa (2010, p. 22- 23) afirmam que:

[...] a fotografia nas pesquisas com crianças, mais do que um *clic*, é um importante recurso metodológico. O uso da fotografia ajuda a tomar posse das coisas transitórias que têm direito a um lugar nos arquivos da memória.

[...] A fotografia mostra sempre o passado lido aos olhos do presente, embora já não seja o mesmo passado, mas sua leitura ressignificada. Diante disto, a leitura das imagens se apresenta como um instrumento de aproximação da realidade sócio-histórica e cultural do grupo fotografado.

[...] o registro em vídeo vem contribuindo marcadamente na captação de imagens que revelam os diferentes jeitos de ser criança em suas peculiaridades, bem como a dinâmica do mundo cultural que circunda as (re) produções infantis presentes no contexto da instituição. O emprego da filmagem nas pesquisas é uma maneira de obter dados os mais próximos possíveis ao movimento das crianças, pois a imagem filmada e a sua transcrição, simultaneamente, articulam entre si a possibilidade de captar com maior expansão e expressão aquilo que não é perceptível à primeira vista.

Nessa perspectiva, a utilização dos recursos audiovisuais na pesquisa teve como finalidade coletar indícios que pudessem identificar atitudes, falas, expressões que evidenciassem a criança no processo de apropriação da escrita, em sua formação leitora e autora (SILVA, 2013).

A transcrição das falas das crianças durante as gravações e filmagens ocorreu da seguinte maneira: num primeiro momento foram registradas conforme foram coletadas, melhor dizendo, literalmente conforme expressadas. Posteriormente, foram escritas de acordo com as regras ortográficas e gramaticais da Língua Portuguesa vigentes, sem alterar seu sentido e a estrutura do texto.

Segundo Damiani (2012, p. 3), as intervenções são denominadas interferências, mudanças, inovações, que são realizadas por professores/pesquisadores em suas práticas pedagógicas. Para tanto, são planejadas e executadas tendo como base um referencial teórico e “objetivam promover avanços, melhorias, nessas práticas, além de pôr à prova tal referencial, contribuindo para o avanço do conhecimento sobre os processos de ensino/aprendizagem neles envolvidos”. Desta forma, podem ser consideradas como “o estímulo auxiliar que o professor/pesquisador utiliza para resolver uma situação – problema” (p.6) relacionado à aprendizagem dos educandos.

De acordo com Freitas (2009, p.4), Vygotsky, em seus estudos, “supõe que a ação humana interfere no objeto de estudo, em seu contexto e em seus participantes neles provocando alterações, transformações”. Assim, partindo desse pressuposto, considero que, numa perspectiva histórico-cultural, intervenção tem os sentidos de mudança no processo, de transformação, de resignificação dos pesquisados e do pesquisador, de ação mediada, de compreensão ativa. Portanto, intervir não tem como foco medir resultados quantitativamente, mas revelar o processo que se desenvolve na relação entre os sujeitos, relação essa que é dialógica que provoca uma compreensão ativa.

Tendo em vista atingir os objetivos propostos, respondendo à questão norteadora da pesquisa, consciente de que esta relação entre mim e as crianças de alguma maneira nos afetaria, criei expectativas de poder até mesmo interferir de alguma maneira no contexto pesquisado, na escola-campo.

Desta maneira, entendo que este estudo tem como foco esse processo acima descrito e o que poderá desencadear. Portanto, optei por realizar a intervenção pedagógica, com a intenção de “descrever detalhadamente os procedimentos realizados, avaliando-os e produzindo explicações plausíveis, sobre seus efeitos, fundamentadas nos dados e em teorias pertinentes” (DAMIANI; ROCHEFORT; CASTRO; DARIZ; PINHEIRO, 2013, p.59).

As pesquisas do tipo intervenção, que vêm sendo realizadas na área educacional, apresentam os seguintes aspectos:

- 1) são pesquisas aplicadas, em contraposição a pesquisas fundamentais;
- 2) partem de uma intenção de mudança ou inovação, constituindo-se, então, em práticas a serem analisadas;
- 3) trabalham com dados criados, em contraposição a dados já existentes, que são simplesmente coletados;
- 4) envolvem uma avaliação rigorosa e sistemática dos efeitos de tais práticas, isto é, uma avaliação apoiada em métodos científicos, em contraposição às simples descrições dos efeitos de práticas que visam à mudança ou inovação. (DAMIANI, 2012, p.6).

Para a autora, o pesquisador, no momento da elaboração dos relatos da sua pesquisa, deve organizá-los separando o método da intervenção, aquele que descreve de maneira detalhada a prática pedagógica trazendo sua sustentação teórica; do método de avaliação da intervenção, parte em que o pesquisador precisa detalhar os instrumentos de coleta e análise de dados utilizados para tal intervenção. É esta separação que identifica o componente investigativo da intervenção, “pois é esse componente que permite que consideremos como pesquisas nossas intervenções educacionais” (DAMIANI, 2012, p.6).

A escolha por esse tipo de pesquisa também teve como fator determinante minha experiência como docente na Educação Infantil, ao constatar que na escola da infância existe uma preocupação em alfabetizar precocemente as crianças, apoiadas na codificação e decodificação de sinais gráficos.

Ao adotar a intervenção pedagógica não tive somente a intenção de propor um método e testá-lo com as crianças, mas também de organizar as possibilidades pedagógicas para investigar e explicar os fundamentos de tal organização, compreendendo assim a natureza de todo processo da pesquisa. Na intervenção pedagógica, coloquei em prática um trabalho pedagógico com as técnicas Freinet voltadas para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita na infância.

Célestin Freinet dedicou a maior parte de sua vida à educação, e os frutos dessa dedicação estão concretizados em suas grandiosas obras, compostas por fundamentos teóricos e um conjunto de técnicas que compõem a sua pedagogia. As técnicas Freinet são compostas por uma quantidade de estratégias e formas de ação que, em movimento conjunto, permitem alcançar benefícios no sistema educacional. São essas propostas que fizeram parte do trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças.

As técnicas Freinet usadas na pesquisa foram planejadas e desenvolvidas de acordo com as condições reais, materiais e humanas que a professora-pesquisadora dispunha, pois a instituição escolar onde foram desenvolvidas não tinha como proposta de trabalho a Pedagogia Freinet. Para definir as técnicas Freinet a serem usadas no estudo, levei em consideração que a pesquisa seria desenvolvida na Educação Infantil com crianças da pré-escola ainda não alfabetizadas.

Assim, como já citei ao descrever a trajetória da pesquisa, ficaram definidas as seguintes técnicas freinetianas: a *Roda de Conversa*, a *Aula-passeio*, o *Jornal Escolar* e o *Texto Livre*. As possibilidades pedagógicas com as técnicas foram introduzidas inicialmente pela *Roda de Conversa*, posteriormente a *Aula-passeio*, *Jornal Escolar* e, por último, o *Texto Livre*.

Lembrando que todas as técnicas tiveram seu início na *Roda de Conversa*, realizada diariamente por representar o início de todo trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças.

A seguir, apresento as técnicas Freinet usadas com as crianças, que compõem esse universo da Pedagogia Freinet, trazendo de cada uma sua essência pedagógica.

Para a Pedagogia Freinet, ao entrarem na sala de aula as crianças trazem consigo a vida estampada na alegria de suas falas, gestos, movimentos e expressões, e muitas vezes, enriquecidas com objetos que para elas representam descobertas e novidades. É a *Roda de Conversa*.

O professor está ali, a criança esquecer-se-á talvez de o cumprimentar. Tem algo melhor para lhe oferecer. Traz na pasta um texto redigido na véspera, um poema ou um desenho, ou traz talvez religiosamente numa caixa entreaberta uma grande ninhada de lagartas processionárias cuja marcha observou na floresta. Talvez tenha o bolso cheio de fosseis ou a ferverilha de besouros. Tem, além disso, com muita frequência, novidades importantes que quer contar, novidades que não podem esperar, pois constituem a vida. (FREINET, 1973, p.55).

Este início, segundo o autor, é um encontro com a vida, fato decisivo em sua pedagogia, momento em que se estabelecem os primeiros contatos “cheios de uma camaradagem espontânea” (FREINET, 1973, p.55). Esse contexto é para Freinet uma riqueza a ser explorada pelos professores, que podem organizar uma breve conversa com a intenção moral de discutir o próprio processo do trabalho a ser realizado em conjunto e fatos e acontecimentos ocorridos na vida do grupo, o que permite uma tomada de consciência individual e social.

Para Silva (2013, p. 54), A *Roda de Conversa Inicial* constitui:

[...] um momento em que todo o grupo – crianças e professora – apresentam novidades, planejam o que farão no dia, negociam situações, resolvem problemas, discutem assuntos diversificados sobre o que vivem, sobre o que veem, sobre o que sentem, comentam sobre os estudos e pesquisas, contam curiosidades, planejam, avaliam e redirecionam o trabalho.

Ao término do trabalho pedagógico realizado no dia, definidos na conversa inicial, o autor sugere que o (a) professor (a) realize outra conversa, neste momento as crianças contam o que fizeram durante o dia, os acontecimentos importantes, socializam os trabalhos efetuados e lembram os ausentes. Portanto, este último momento é, para Freinet (1973, p. 127), reservado “ao relato sucinto dos trabalhos do dia”.

Procedendo dessa forma, o professor estará fazendo uso da *Roda de Conversa* em dois momentos, no início e no final do seu encontro diário com as crianças. Assim, temos a *Roda de Conversa Inicial* e a *Roda de Conversa Final*. Ambas são possibilidades pedagógicas que auxiliam na elaboração de textos, podendo ser registrados através da escrita ou do desenho e permitem o desenvolvimento de comportamentos desejáveis tais como falar na hora certa, prestar atenção enquanto os colegas ou a professora estiverem falando, refletir antes de falar etc.

É um momento que as crianças praticam o falar e, simultaneamente, ouvir o outro, estabelecendo uma relação de respeito entre elas. Além disso, esse momento cria nas crianças o desejo de se expressarem.

Comecei o trabalho introduzindo a *Roda de Conversa Inicial* no dia 29 de fevereiro de 2016, tendo como objetivo observar se esta possibilidade pedagógica estimulava o desejo de expressão das crianças. Passei a realizar diariamente este momento com minha turma, antes de iniciar o desenvolvimento das possibilidades pedagógicas ou das ações estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação e Desporto (SEMED), para que as crianças organizadas numa grande roda pudessem falar e ouvir as experiências e ideias sobre diversos assuntos. Assim, tudo que seria realizado no dia era organizado na roda, até mesmo o planejamento do trabalho que seria desenvolvido em outro momento.

A *Roda de Conversa Final* foi introduzida posteriormente, no dia 04 de março de 2016, sendo realizada uma vez por semana, especificamente no último dia de encontro com a turma. Nesse momento, as crianças tinham a oportunidade de falar sobre os fatos ocorridos durante aquele dia ou na semana, manifestando suas opiniões e preferências, que se transformavam depois em registros, desenhos ou escritos. Inicialmente era solicitado que todas as crianças fizessem seus registros, depois de certo tempo, decidimos que a cada semana teria uma dupla responsável pelo relato e registro. Cabe ressaltar que todas as decisões tomadas em relação ao que iríamos realizar eram coletivas, prevalecendo a opinião das crianças. Assim, a professora-pesquisadora tinha a oportunidade de observar se esta possibilidade pedagógica estimulava o desejo de expressão das crianças, e se desenvolvia nas crianças a atitude de registrar as experiências vividas e as ideias expostas durante a roda.

A *Aula-passeio* foi criada a partir da percepção que Célestin Freinet teve com sua própria vivência pedagógica: constatou certo desinteresse de seus alunos na sala de aula. Inicialmente, os passeios realizados com as crianças eram considerados pelo educador como *uma tábua de salvação*, posteriormente, devido à dimensão pedagógica que foi tomando,

passou a ser denominada pelo próprio autor de *Aula-passeio*. Assim, o que antes era um passeio transformou-se em aula.

Na *Aula-passeio*, as crianças observavam a natureza local e recolhiam objetos. Quando voltavam para a sala, estes acontecimentos eram registrados no quadro, era feito um balanço do passeio. Mais tarde, ao usar a tipografia em sala de aula, Freinet (1973) traduziu o texto vivo que era a expressão do passeio em página do que viria a ser o jornal escolar, um material de impressão adaptado à sua aula. Desta forma, o educador restabeleceu um processo que tinha sido interrompido pela escolástica. Assim, “o pensamento e a vida da criança podiam agora tornar-se elementos de enorme importância cultural” (FREINET, 1973, p.25-26).

Além das descobertas trazidas para a sala de aula, que eram transformadas em material de ensino e aprendizagem, pois viravam textos e desenhos feitos pelas crianças, substituindo os manuais escolares da época, a *Aula-passeio* favorecia as relações entre o professor e as crianças, pois explica Freinet (1973 p.23-24):

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

Essa prática freinetiana transformou a atmosfera de suas aulas, mudando principalmente a sua relação com as crianças, o que acrescentou ao processo de ensino e aprendizagem um caráter mais familiar e uma relação mais próxima. As crianças agiam e interagiam com o professor numa construção mútua de conhecimentos. Com isso, Freinet conseguiu trazer a vida para a sala de aula, unindo em seu trabalho pedagógico a vida e a escola.

Desta forma, com base nessas considerações, a *Aula-passeio* foi planejada e desenvolvida com as crianças em dois momentos. O primeiro foi realizado no dia 07 de março de 2016 e o segundo no dia 15 de setembro de 2016, nas imediações da escola. Ambas contaram com a presença de outra professora, devido à quantidade de crianças. As duas possibilidades pedagógicas foram organizadas na *Roda de Conversa Inicial*, sendo por eles nomeadas de *Os Guardiões do Bairro* e *Os Pesquisadores à procura da escrita*, sendo desenvolvidas da seguinte maneira:

Na primeira possibilidade pedagógica – *Os Guardiões do Bairro* –, após uma breve conversa sobre paisagem local e preservação do meio ambiente, a professora-pesquisadora propôs às crianças fazer um passeio pelo entorno da escola, sugerindo que cada criança se tornasse guardião do bairro de sua escola, tendo como missão observar toda a paisagem local

para depois, na sala de aula, relatar o que observara durante o passeio pelas imediações da escola. Ao planejar este momento, a professora-pesquisadora teve como finalidade proporcionar às crianças o uso de suas habilidades para observar e memorizar informações para relatar e registrar posteriormente.

Na segunda possibilidade pedagógica – *Os Pesquisadores à procura da escrita* –, a professora-pesquisadora, após conversar com as crianças sobre o que seria um pesquisador, citando como exemplo a experiência que estava fazendo junto com a turma, propôs um passeio em volta da escola para que localizassem os escritos existentes no trajeto realizado e explicassem sua função. Para isso, naquele momento todos se tornariam pesquisadores, tendo em mãos um pedaço de papel e lápis para registrar os escritos encontrados como fazem os pesquisadores. Assim, a professora-pesquisadora voltaria sua atenção para observar como as crianças se relacionavam com a escrita encontrada fora do ambiente escolar, se neste momento era criada nas crianças a necessidade de fazer uso da escrita em sua funcionalidade social.

Ao desenvolver esta possibilidade pedagógica, foi necessário fazer uma modificação, o que resultou em somente algumas crianças terem em mãos pedaço de papel e lápis para registrarem. No dia faltou uma professora, a professora-pesquisadora precisou assumir a função de observar as crianças e ao mesmo tempo auxiliar as crianças nas anotações que faziam.

As duas possibilidades pedagógicas desenvolvidas foram encerradas na *Roda de Conversa Final*. As crianças expressavam suas experiências de maneira espontânea, seguindo-se o registro através de desenhos ou escritos. A *Aula-passeio* foi a única técnica de Freinet realizada somente duas vezes, pois as condições de locomoção e de recursos humanos disponíveis não eram favoráveis para a realização de outras e tão pouco para sairmos das imediações da escola-campo. Todos os dois momentos foram filmados, gravados e fotografados para transcrição e posterior análise. No entanto, a filmagem e áudio do segundo momento não ficaram compreensíveis, sendo impossível a transcrição.

Em relação à técnica do *Jornal Escolar*, de acordo com Freinet (1974), seu emprego pressupõe que o seu conteúdo seja um texto livre e sua técnica de impressão seja a imprensa na escola com o limógrafo. Sendo assim, compreendo que o *Jornal Escolar* “é uma recolha de textos livres realizados e impressos diariamente segundo a técnica Freinet e agrupados, mês a mês, numa encadernação especial, para os assinantes e os correspondentes” (FREINET, 1974, p.12), portanto, era produzido e editado pelas crianças com a mediação do professor, num ambiente de cooperação.

Segundo Freinet (1973), as suas técnicas não são um método intocável, e sim susceptível, podendo ser adaptadas se necessário para facilitar o trabalho pedagógico. Com base

nessa afirmação, adaptei essa técnica freinetiana de acordo com as possibilidades reais do contexto da escola-campo, mantendo a sua essência. Digitava e imprimia os textos produzidos pelas crianças para que em outro momento elas pudessem fazer a ilustração. Apesar da tentativa de buscar esse recurso pedagógico no Departamento de Tecnologia e Comunicação do município, não foi possível ter na sala de aula um computador disponível para que as crianças pudessem produzir o jornal, digitando os textos e fazendo sua impressão. Além dessa adaptação, a técnica *Jornal Escolar* passou a ser denominada pelas crianças de *Jornal da Turma*.

Esta possibilidade pedagógica teve seu início no dia 08 de março de 2016, durante a *Roda de Conversa Inicial*, momento em que a professora-pesquisadora conversou com as crianças e explicou o que seria um jornal, o seu uso e função social. Posteriormente, a professora-pesquisadora proporcionou às crianças o contato e exploração desse tipo de suporte textual por meio de diversos exemplares que deixou exposto na roda. Durante este momento foi sugerido às crianças que produzissem um jornal, contendo as novidades ou as notícias mais interessantes da turma. As crianças alegres e eufóricas demonstraram ter adorado a sugestão e foram logo expressando suas ideias em relação a como seria desenvolvido o *Jornal da Turma*. Neste dia, as crianças também escolheram o nome do jornal, que teve sua origem no nome da turma, ficando definido como: *Jornal da Turma Borboletas Rock In Roll*.

Assim, definido o nome do jornal, começamos a *Roda de Conversa Inicial*, tendo como participantes a professora-pesquisadora, que fazia o papel de escriba e as crianças eram jornalistas e telespectadores, sendo que duas ou três crianças eram escolhidas para trazer a notícia que consistia em contarem a sua novidade ou notícia da semana.

Esta possibilidade pedagógica foi desenvolvida ao longo do ano letivo, duas vezes na semana. As crianças organizadas na grande roda ouviam primeiramente todas as notícias, registradas no quadro negro pela professora-pesquisadora, sempre identificando o autor da notícia. Feito os relatos, as crianças votavam na notícia que achavam mais interessante para fazer parte do *Jornal da Turma*. O texto escolhido era digitado e reproduzido pela professora-pesquisadora, sendo feita uma reprodução para cada criança. No dia seguinte, o texto voltava para as crianças para ser ilustrado. Antes de ser ilustrada a notícia, a professora-pesquisadora fazia a leitura do texto junto com as crianças, sempre identificando a autoria. Além de ilustrar, as crianças faziam o registro do nome usando, se necessário, o crachá e a escrita da data a partir do quadro negro. Desta maneira, cada criança tinha a possibilidade de montar o seu jornal contendo a notícia de todas as crianças da turma. Quando todas as crianças da turma tiveram uma notícia de sua autoria no jornal, foi preparada a capa contendo os nomes da escola e da professora-pesquisadora, o ano de produção e a ilustração realizada por cada criança.

Durante o desenvolvimento do *Jornal da Turma* foi sugerido às crianças que fizessem um texto de agradecimento e dedicatória pela realização dessa produção, mesmo sendo um jornal. Tendo a aprovação da turma, em outro momento, na *Roda de Conversa Inicial*, foram produzidos dois textos coletivos, de agradecimento e dedicatória. Antes da produção, a professora-pesquisadora conversou com as crianças explicando o que seria um texto de agradecimento e de dedicatória. Concluído o processo de produção do *Jornal da Turma*, foi realizada uma sessão de autógrafos com a presença dos pais ou responsáveis. Cada criança levou para casa a sua produção para ser apreciada pelos familiares. Todos os momentos desta possibilidade pedagógica foram fotografados, gravados e filmados, e posteriormente transcritos e organizados para análise.

A quarta técnica de Freinet usada na pesquisa com as crianças foi o *Texto livre*. Segundo Freinet (1976), para chegar a ser aceita como uma técnica capaz de substituir os livros de leitura e os manuais escolares pelos educadores de sua época teve que provar que, através desta prática da expressão livre, as crianças seriam capazes de aprender a ler e escrever de forma natural, exprimindo sua vida, seus pensamentos e seus sonhos.

Segundo Freinet (1976), o texto livre é a base da expressão livre das crianças e deve ser realmente livre, tendo a criança a liberdade de realizá-lo quando tiver algo a dizer, ou sentir a necessidade de expressar suas emoções, desejos, sonhos e experiências do dia a dia, trazendo para a escola sua vida familiar e social, seja através da escrita, da pintura ou do desenho. É um momento em que a criança tem a oportunidade de saborear o sentido de escrever livre, não tendo nada que a direcione, somente mostrar para o mundo o que tem de mais verdadeiro dentro de si, sem tempo e nem hora para começar ou terminar. (FREINET, 1976).

Mesmo sendo fruto do desejo de expressão, o texto livre deve ser motivado pelo educador, sendo atribuído a ele um objetivo e uma função de comunicar com o outro, assim, “a criança sente naturalmente a necessidade de escrever, de se exprimir, tal como um bebê sente a necessidade de palrar²” (FREINET, 1976, p. 23), esta necessidade é que leva o indivíduo a produzir textos com dedicação e prazer.

A técnica do *Texto Livre*, segundo o autor, é muito mais fácil de introduzir no jardim de infância e na educação pré-escolar, tendo um melhor êxito. A criança deve ter a possibilidade de expressar-se livremente, organizando os pensamentos em forma de texto falado ou escrito. Assim, com a prática do texto livre será possível restabelecer “a unidade da vida da criança. Esta não deixará uma parte de si mesma – e a mais íntima – ao entrar na escola para vestir uma

² O termo palrar significa falar com sons incompreensíveis.

bata que, mesmo embelezada e modernizada, não deixa de ser uma etiqueta de aluno” (FREINET, 1976, p.26-27). A criança traz para a sala de aula sua vida, sua história e a expressa da maneira que lhe convém. Cabe ao professor lapidar junto com a criança esse material de trabalho capaz de envolver a criança no processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita.

Com as crianças do jardim de infância ou da pré-escola, o texto livre *oral* é escrito no quadro pelo educador, e se tiver a imprensa na escola as crianças sentem-se motivadas ao trabalho de produção do texto, podendo oralizar, escrever, copiar, desenhar, cantar, dramatizar de forma a desenvolver suas capacidades de expressão, até que chegue “às formas superiores de expressão” (FREINET, 1976, p.29).

Assim, percorrendo por esse caminho, a criança de forma natural sente a necessidade de escrever. Então arrisca seus primeiros textos, escrevendo de forma espontânea o que tem vontade de dizer ao outro. Como ainda não sabe escrever de forma correta, é desejável que a criança aprenda a explicar o significado de sua produção, fazendo a leitura do seu texto aos colegas de sala, interpretando os sinais escritos.

Com esse material – os textos livres –, o educador, juntamente com as crianças, faz a escolha de um texto como ponto de partida, elemento central do trabalho pedagógico daquela aula, e através da votação o escolhem, lembrando que cada criança terá a vez de ter seu texto impresso. O professor então dá início à correção da produção que, de acordo com Freinet (1976, p.31), constitui “[...] um dos melhores exercícios de construção de frases, de gramática, de vocabulário e de leitura silenciosa – esforçando-se naturalmente a criança por encontrar nas palavras o seu significado vivo – a leitura, mesmo que não haja exercício formal”.

Mediante essas considerações teóricas sobre a técnica do texto livre foram feitas algumas adequações de acordo com as condições da escola-campo, para que fosse possível a sua realização, preservando ao máximo sua essência. Foram desenvolvidas com a turma duas possibilidades pedagógicas, ambas iniciadas na *Roda de Conversa Inicial*.

A primeira foi denominada “*Criar e Declamar é só começar*”, iniciada no dia 05 de abril de 2016. Nesta eram escolhidas duas ou mais crianças que tinham o interesse de expressar uma frase, registrada no quadro pela professora-pesquisadora e, posteriormente, feita a votação pela turma da frase que seria registrada e ilustrada naquela semana. Para a realização dessa possibilidade pedagógica, primeiramente expliquei que a frase falada não poderia ser uma notícia e nem uma novidade, pois desta forma já fazíamos o *Jornal da Turma*. As crianças teriam que falar sobre algo de seu interesse ou de seu conhecimento, sobre animais, natureza, pessoas, um acontecimento etc. Naquele momento fariam o papel de grandes escritores a declamar no palco suas criações textuais. Foi necessário a professora-pesquisadora explicar

para as crianças o que é um escritor e o que é um momento de declamação, dando exemplos de frases e fazendo a encenação declamando as frases criadas.

A segunda possibilidade pedagógica foi denominada de *Correio dos Amigos*, iniciada no dia 06 de maio de 2016. Antes de iniciar, realizei uma conversa sobre o que seria uma carta, um cartão, um convite e também sobre todo o processo que acontecia quando escrevíamos para alguém que não estava próximo, ressaltando a função e importância do correio e do carteiro. Aproveitando o interesse e a sugestão das crianças de escrever para a mamãe, o coleguinha, o papai, sugeri que colocássemos na sala uma caixa de correio. Cada criança poderia colocar suas correspondências neste lugar e em outro momento leríamos e entregaríamos para o destinatário.

A professora-pesquisadora fez o papel de carteiro e as crianças seriam os remetentes. Nessa possibilidade pedagógica as crianças poderiam escrever um recado, um convite, um cartão ou uma cartinha para quem quisesse, podendo também ter como destinatário a professora-pesquisadora e os próprios coleguinhos de sala. As produções poderiam ser feitas em casa ou na escola, a única exigência era que fosse depositada na nossa caixa de correio para que fosse possível fazermos a leitura e depois entregar ao destinatário.

Ambas as possibilidades pedagógicas tiveram seu início em datas diferentes, porém, foram realizadas até o final do ano, sendo fotografadas, gravadas e filmadas, e posteriormente transcritas e organizadas para análise, apresentadas no capítulo referente as análises dos dados.

A pesquisa com as técnicas freinetianas requer organizar o ambiente para sua realização. Segundo Freinet (1973, p.162), “Durante as horas de trabalho, pelo menos, interrompereis a ordem escolástica. As mesas serão reagrupadas, funcionando como mesas de trabalho: observações, recortes, desenhos, etc., individualmente ou em grupo”.

Para executar um plano de trabalho, o educador necessita pôr à disposição das crianças os instrumentos de trabalho: os utensílios e os documentos, que lhes são necessários. Para isso, a sala de aula deve ser organizada levando em consideração este pensamento freinetiano, que propõe o cantinho da modelagem, da pintura, do desenho livre e recorte, da leitura, do artesanato, do texto livre e do teatro livre de marionetes. Um espaço propício para que as crianças possam verdadeiramente tatear, realizando atividades mecânicas, intelectuais e de expressão artística. Que seja, segundo o autor, um lugar de experiências e vivências ao encontro das necessidades e interesses das crianças, permitindo a elas o trabalho-jogo e o jogo-trabalho, um conceito fundante a ser explicitado no capítulo sobre a Pedagogia Freinet.

Esta organização do espaço, de certa forma, possibilita que os sujeitos entrem no clima de uma sala com o espírito Freinet. Transformar a sala em um ambiente harmonioso, propício ao ensino e à aprendizagem e voltado para alcançar a plenitude humana, requer do educador

atitude, determinação e disponibilidade para adequar o seu ambiente de trabalho às práticas pedagógicas freinetianas.

Como afirma Freinet (1973, p. 72):

Todas as salas de aula onde sejam satisfeitas as condições de higiene exigidas pela lei (luz, ar, volume, mobiliário moderno) a instalação de uma escola moderna é possível. Com desembaraço e a propósito, a iniciativa do professor supre as insuficiências de espaços livres e dá à sala de aula uma fisionomia propícia à utilização dos instrumentos que propomos.

Vejo que apesar de tantos olhares voltados para a Educação Infantil, encontramos salas organizadas e planejadas seguindo o mesmo modelo do ensino tradicional, em que o poder do professor, sua voz como detentor do saber, ignora a capacidade das crianças, tratando-as como seres incapazes e destituídos de direitos. Caberia aqui discutir vários pontos em relação à organização dos tempos e espaços escolares, porém, nesse estudo, o foco de discussão é outro: são as técnicas Freinet que podem propiciar a apropriação da linguagem oral e escrita.

Apenas pontuo que algumas barreiras tiveram que ser vencidas pela professora-pesquisadora ao longo do desenvolvimento da pesquisa. Uma delas corresponde à organização do espaço, visto que a professora do turno matutino não tinha como proposta de trabalho concepções e práticas que favorecem o trabalho coletivo, a cooperação, a expressão das crianças, por isso, o espaço por ela organizado obedecia à configuração tradicional de uma sala de aula. Desse modo, era necessário organizar todos os dias a sala para que as possibilidades pedagógicas de linguagem oral e escrita fossem realizadas. No final do dia, a professora-pesquisadora tinha que organizar a sala conforme ela havia encontrado, pois era usada pela outra professora.

Também foi necessário planejar e executar as técnicas de Freinet levando em consideração a adaptação do espaço e do tempo e a frequência das possibilidades pedagógicas da pesquisa em relação às ações exigidas pela Secretaria Municipal de Educação. Assim, a professora-pesquisadora caminhava em duas vias, ao mesmo tempo em que tinha como prioridade fazer uso das técnicas Freinet, tinha que realizar as ações propostas pelas diretrizes curriculares que eram cobradas regularmente e nada tinham a ver com a proposta freinetiana.

As crianças, participantes da pesquisa, iniciavam sua rotina diária no CEMEI a partir das sete horas da manhã. A professora regente do turno matutino permanecia com as crianças até às onze horas e dez minutos. Das onze horas até às treze horas as crianças tinham o horário do sono, ficando uma educadora neste período até que a professora regente do turno vespertino chegasse à instituição para iniciar seu trabalho.

Assim, antes de iniciar seu trabalho pedagógico com a turma, a professora-pesquisadora regente tinha que acordar as crianças que estavam dormindo nos colchonetes espalhados pela sala, ocupando todo o espaço livre. Ao acordarem, juntamente com a professora-pesquisadora, organizavam a sala, guardando seus lençóis e seu colchonete para depois irem ao banheiro e beberem água, retornando à sala. Nesse espaço de tempo, a professora-pesquisadora organizava a sala e os utensílios que seriam usados naquele dia, para que fosse possível a realização das possibilidades pedagógicas que faziam parte da intervenção pedagógica.

Em relação à organização dos dados, os mesmos foram organizados em unidades de análise que correspondem às técnicas Freinet desenvolvidas na pesquisa, as quais explicitam as relações da realidade pesquisada, distinguindo o fato real do fato científico.

De acordo com Vygotsky (2004, p. 234), “O fato real e o fato científico distinguem-se precisamente um do outro pelo fato de que este último constitui o fato real reconhecido em determinado sistema, isto é, uma abstração de certos traços da inesgotável soma de signos do fato natural”. Desta forma, a análise de dados terá como princípio teórico o método das unidades de análises de Vygotsky, que consiste em uma análise interpretativa dos significados e sentidos atribuídos pelas crianças às possibilidades pedagógicas realizadas na pesquisa.

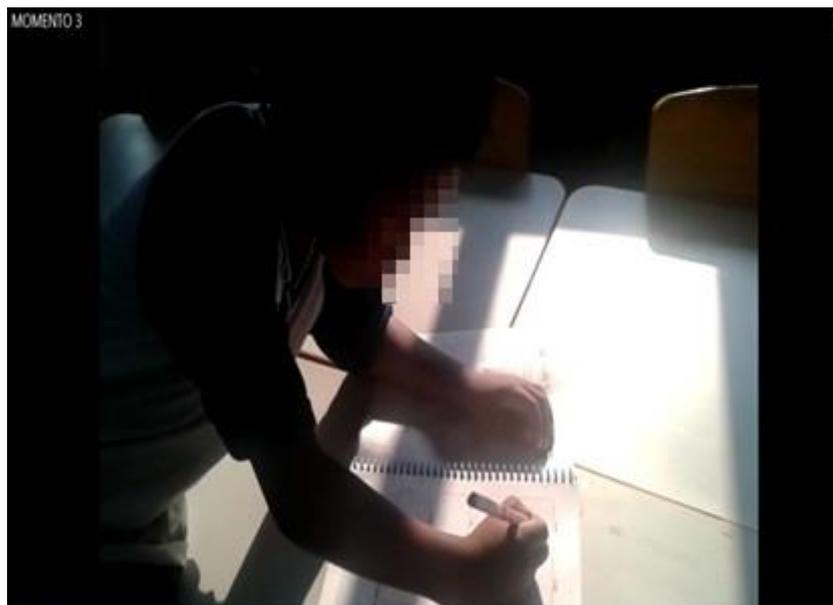
Portanto, após estas considerações, nas quais apresentei os fundamentos metodológicos que guiaram a pesquisa, sua trajetória, seus participantes e a escola-campo, cenário em que as possibilidades pedagógicas foram desenvolvidas, faço uma breve apresentação da estrutura deste trabalho, que foi organizado em três capítulos e as considerações finais.

No primeiro capítulo, exponho a fundamentação teórica na perspectiva histórico-cultural, ferramenta para a coleta, a organização e a análise dos dados, fazendo uma reflexão que enfatiza os conceitos dos principais autores: Vygotsky, Leontiev e Luria, e também de outros estudiosos contemporâneos que abordam o desenvolvimento humano, os processos de ensino e aprendizagem, e o desenvolvimento da linguagem oral e escrita. No segundo capítulo, apresento a Pedagogia Freinet trazendo sua essência teórico-metodológica necessária para a elaboração e a execução da intervenção pedagógica proposta neste estudo. Faço uma introdução à Pedagogia Freinet, e em seguida um breve histórico sobre a vida do educador Célestin Freinet. Sintetizo os pressupostos teóricos que abrangem a Pedagogia Freinet para posteriormente apresentar o método e as técnicas Freinet, dando foco para as técnicas freinetianas que foram usadas na intervenção pedagógica. No terceiro capítulo trago os dados coletados durante a pesquisa, as análises e as reflexões estruturados em quatro tópicos, contendo em cada um uma

técnica freinetiana e as discussões referentes às possibilidades pedagógicas com crianças, na seguinte sequência: *Roda de Conversa*, *Aula-passeio*, *Jornal Escolar* e *Texto Livre*. Os dados apresentados dizem respeito a uma maneira, não a única, de proporcionar às crianças serem sujeitos ativos em seu processo de apropriação e objetivação dos objetos culturais por meio da fala e da escrita, assim como da própria fala e escrita como objetos culturais. Desta forma, com base nas análises dos dados posso apontar que é possível inserir as crianças no mundo da cultura escrita, em sua funcionalidade social por meio de um ensino intencionalmente organizado com as técnicas Freinet, o que contribui para a formação autora e leitora, antes mesmo de alfabetizá-las.

Descobrimo a escrita

Figura 01 - Descobrimo a escrita



Fonte: CAETANO, 2016.

1 DESENVOLVIMENTO INFANTIL E LINGUAGEM ORAL E ESCRITA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Neste capítulo apresento a fundamentação teórica necessária para o desenvolvimento da pesquisa, que se sustenta nas contribuições da teoria Histórico-Cultural. Tendo como ponto de partida a concepção de que o homem nasce com uma única aptidão, “a aptidão para formar as aptidões especificamente humana” (LEONTIEV, 2004, p.292), faço uma reflexão envolvendo os pensamentos dos principais autores: Vygotsky, Leontiev e Luria, buscando também trazer outros estudiosos contemporâneos para dividir este espaço de construção e tessitura de conhecimentos.

Por meio da compreensão e reflexão dos conceitos que envolvem desenvolvimento humano e infantil, processos de ensino e aprendizagem, desenvolvimento da linguagem oral e escrita, caminho no sentido de responder os objetivos propostos no estudo. Assim, apresento no primeiro tópico as concepções sobre desenvolvimento humano em que discuto o processo de desenvolvimento das funções psíquicas e de aprendizagem. No segundo tópico, trago especificamente o desenvolvimento infantil bem como a concepção de criança, de infância e de atividade, dando destaque para a atividade guia em que as crianças participantes do estudo se encontram. No terceiro e último tópico, faço as discussões que envolvem a linguagem oral e a escrita, abordando o papel da apropriação da escrita no desenvolvimento infantil. Assim, à luz dessas concepções, passo posteriormente à apresentação das técnicas Freinet.

1.1 Desenvolvimentos humano na perspectiva da teoria Histórico-Cultural

Tornar-se humano é um processo no qual o homem necessita reproduzir as qualidades humanas, vivenciadas na relação com o outro e com a utilização dos objetos culturais produzidos ao longo da história da humanidade. Esta concepção de desenvolvimento humano, até pouco tempo atrás, não era levada em consideração até que surgiu a teoria Histórico-Cultural, uma vertente da Psicologia desenvolvida na União Soviética, no início do século XX, pela Escola de Vygotsky.

O que chamamos de teoria Histórico-Cultural tem sua base nos estudos desenvolvidos inicialmente por L.S. Vygotsky (1896-1934), o criador e “um dos mais importantes pensadores soviéticos do campo da educação e da psicologia do século XX” (PRESTES; TUNES; NASCIMENTO, 2013, p.58), juntamente com seus colaboradores Leontiev (1903-1979) e

Luria (1902-1977), formando assim a *Troika*³, que muito contribuiu para pensar a educação como forma de humanização.

De acordo com Mello (2004), Vygotsky não se satisfazia com as explicações dadas sobre a formação da consciência humana, presentes no início do século XIX, que ignoravam a consciência e só explicavam os elementos mais simples do comportamento humano ou a consciência humana como uma dádiva divina. Por isso, buscou nos estudos realizados por Karl Marx no século XIX o ponto de partida que fundamenta seus estudos e as investigações que realizou da teoria para a qual o homem não nasce humano, ele torna-se humano. À medida que atua sobre o mundo real que o cerca, apropria-se dele, modificando-o e simultaneamente se humaniza.

Sendo assim, compreendo que, como afirma Leontiev (2004, p.279), “o homem é um ser de natureza social, que tudo o que tem de humano nele provém da sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade”, apesar de sua origem animal, o homem difere das demais espécies de animais por ter consciência, inteligência e personalidade, tornando-se um ser único e irrepetível.

Afirma Mello (2004, p.136) que:

[...] a criança nasce com uma única potencialidade, a potencialidade para aprender potencialidades; com uma única aptidão, a aptidão para aprender aptidões; com uma única capacidade, a capacidade ilimitada de aprender e, nesse processo, desenvolve sua inteligência – que se constitui mediante a linguagem oral, a atenção, a memória, o pensamento, o controle da própria conduta, a linguagem escrita, o desenho, o cálculo – e sua personalidade – a autoestima, os valores morais e éticos, a afetividade.

Portanto, o homem aprende a ser humano com as outras pessoas, das gerações passadas e presentes, com as situações que vive no momento histórico presente e com a cultura a que têm acesso (MELLO, 2004), aspectos que o tornam um ser histórico- cultural, ao apropriar-se da cultura humana existente e necessária para viver em sua época. Vale ressaltar que esta apropriação difere de um grupo social para outro, dependendo do acesso que cada pessoa tem à cultura.

De acordo com a teoria Histórico-Cultural, tudo aquilo que é criado pela humanidade ao longo de sua história são objetos materiais ou não materiais, sendo que:

³ *Troika* ou *troica* é uma palavra russa que designa um comitê de três membros. A origem do termo vem da “troika” que significa em russo um carro conduzido por três cavalos alinhados lado a lado.

[...] as coisas materiais da cultura são constituídas pelos instrumentos de trabalho, pelas máquinas, pelos objetos que utilizamos para as mais diferentes atividades – o que usamos para vestir, mobiliar a casa, a própria casa, os livros...

[...]. As coisas não materiais formam um conjunto igualmente extenso constituído pelos hábitos e costumes de um povo, pela língua, pelos conhecimentos, pelas artes, pelas ideias. (MELLO, 2004, p.137).

Segundo Leontiev (2004), ao longo da sua história a humanidade empregou forças e faculdades enormes, transformando a natureza conforme suas necessidades vitais de sobrevivência. O homem buscou prover suas necessidades vitais modificando as suas condições de vida e a si próprio.

No decorrer deste processo de sobrevivência e preservação de sua espécie, o homem foi desenvolvendo as propriedades e as faculdades especificamente humanas, adquiriu conhecimentos e produziu objetos que acumularam e foram transmitidos de geração em geração, o que possibilitou a história da humanidade. Um processo de acumulação das experiências humanas que aparece no homem por meio de sua atividade produtiva que é o trabalho. Nessa perspectiva, González (2012, p.81) considera o homem por essência um ser que trabalha para produzir e transformar a realidade material, fazendo com “que o seu trabalho seja um produto social, um produto para todos”.

Ao realizar o processo de produção material e não material, o trabalho do homem imprime no produto ou objeto seu movimento que se cristaliza como “uma propriedade em repouso, um ser objetivo”, e essa transformação se expressa “como um processo de encarnação, ou objetivação nos produtos da atividade dos homens, das suas forças e faculdades intelectuais” (LEONTIEV, 2004, p. 176).

De certa forma, pode-se considerar que o produto traz em si as marcas históricas do desenvolvimento psíquico, mostra o processo histórico de humanização. No entanto, cabe ressaltar que falar de objetivação não é só referir-se às marcas deixadas no objeto produzido, mas também significa atribuir funções e usos específicos aos objetos produzidos para satisfazer as necessidades humanas (GONZÁLEZ, 2012).

De acordo com González (2012), é específico do ser humano elaborar um mundo objetivo e concreto, mediante a realização da sua atividade, numa esfera social, sendo somente ele capaz de objetivar-se no seu produto social. E este mundo objetivo serve como objetivação do ser humano, pois nele o homem se “relaciona com o seu produto, se apropria da essência primeira e primária do objeto e encontra nele, no mundo real, a forma das necessidades sociais, características sociais humanas. [...] O ser humano se objetiva no produto resultante da

atividade humana” (p.83). Assim, o trabalho, de uma forma de atividade de apropriação, passa também a ser uma forma de objetivação.

Infiro, portanto, que a história da cultura humana, seja ela material ou intelectual, manifesta-se “como um processo, que exprime sob uma forma exterior e objetiva, as aquisições do desenvolvimento das aptidões do gênero humano” (LEONTIEV, 2004, p.177).

Por outro lado, durante seu desenvolvimento individual, o homem entra em relação particular com o mundo que o cerca, mundo constituído por coisas ou objetos culturais produzidos pelas gerações anteriores. O mundo real não é dado de imediato ao homem como um mundo de objetos sociais, o indivíduo precisa realizar uma atividade prática ou cognitiva que manifeste as propriedades específicas à atividade humana neles encarnados.

Esta atividade realizada compreende atos de apropriação das aquisições do desenvolvimento sócio histórico do homem e é mediada pela linguagem como instrumento cultural. Em outras palavras, para que ocorra o processo de objetivação é necessário que o indivíduo assimile e internalize a função e o uso social do objeto, assim terá condições de usá-lo adequadamente, reproduzindo os traços da atividade nele cristalizados. Num processo de apropriação da cultura, a criança internaliza ou interioriza, para realizar a objetivação - a externalização, a expressão daquilo que aprendeu (LEONTIEV, 2004; GONZÁLEZ, 2012).

Ao apropriar-se das propriedades específicas do objeto, como um processo sempre ativo, o indivíduo vai se humanizando, tornando-se capaz de “exprimir em si a verdadeira natureza humana [...] que só é possível porque estas propriedades e aptidões adquiriram uma forma material objetiva” (LEONTIEV, 2004, p.179). Portanto, o desenvolvimento psíquico do indivíduo é o produto de um processo particular em que são reproduzidas as aptidões e funções humanas historicamente constituídas, um processo de formação das funções psicológicas superiores que se produz na relação dialética entre a objetivação e a apropriação, entre os fenômenos externos e internos. É nesse processo que o homem cria a sua individualidade.

[...] as propriedades do psiquismo humano são determinadas pelas relações reais do homem com o mundo, as relações que dependem das relações históricas objetivas da sua vida. São estas relações que criam as particularidades estruturais da consciência humana, e que por ela são refletidas. (LEONTIEV, 2004, p. 147).

Tornar-se humano depende então do que se aprende e se utiliza da cultura historicamente acumulada e mediada pelo outro que cada indivíduo acessa por meio da atividade humana. Nessa perspectiva, pensar em desenvolvimento humano é pensar na relação dinâmica entre apropriar e objetivar os objetos culturais produzidos historicamente. Para isso,

é imprescindível oportunizar situações para a criança apropriar-se dos instrumentos culturais acumulados pelas gerações anteriores e objetivar-se por meio deles no processo de produção e reprodução da cultura humana (LEONTIEV, 2004).

A criança, desde os primeiros anos de vida, tem a oportunidade de ser inserida num ambiente de objetos culturais, que são por ela descobertos em suas qualidades específicas, por meio da atividade prática que produz e reproduz a cultura humana. É assim que ela desenvolve suas funções psicológicas superiores, iniciando, segundo Mello (2004, p.135), “a formação de ideias, sentimentos, hábitos morais e traços de personalidade”.

Não basta à criança estar inserida num meio social riquíssimo culturalmente se não houver a mediação de uma pessoa mais experiente para ensinar os usos e funções desta cultura em suas formas mais elaboradas. “Para fazer os seus meios, as suas aptidões, o seu saber-fazer o homem deve entrar em relações com os outros homens e com a realidade humana material” (LEONTIEV, 2004, p.185).

Nessa perspectiva, uma vez que as habilidades não são dadas biologicamente, a criança precisa aprendê-las e isso se concretiza nas relações com as pessoas com quem convive e no mundo em que vive. Logo, concordo com a afirmação de Mello:

[...] cada nova criança que nasce, nasce num mundo pleno de objetos que escondem aptidões, habilidades e capacidades que foram criadas ao longo da história e que são, portanto, modificadas a cada nova geração, com o aperfeiçoamento de objetos já existentes e com a criação de novos. Ao aprender a utilizar os objetos da cultura que encontra na sociedade e no momento histórico em que vive, cada novo ser reproduz para si aquelas capacidades, habilidades e aptidões que estão cristalizadas naqueles objetos da cultura a que tem acesso. (MELLO, 2004, p.138).

Isto posto, não nascemos com as aptidões, mas para desenvolver as aptidões necessárias no uso da cultura já existente, aprendendo e nos desenvolvendo, acumulamos experiências junto com as demais pessoas com quem convivemos, assim, cada ser humano vai criando sua inteligência e sua personalidade. Podemos considerar a importância da educação no desenvolvimento humano, principalmente a educação formal. Por isso é necessário que a escola de Educação Infantil conheça o processo de formação das funções psíquicas superiores da criança e, conhecendo, crie condições para seu desenvolvimento.

Em relação às funções psíquicas, Vygotsky (1995, p. 121) explica que durante a história do desenvolvimento cultural aparecem dois conceitos de sua estrutura: as primitivas e as superiores.

Em primeiro lugar, este conceito surge já desde o começo da história do desenvolvimento cultural da criança, constituindo o ponto de partida de todo o processo; e, em segundo lugar, o próprio processo de desenvolvimento cultural deve ser compreendido como uma mudança fundamental da estrutura inicial e o surgimento, em sua base, de novas estruturas que se caracterizam por uma nova correlação de partes. Chamaremos primitivas as primeiras estruturas; trata-se de um todo psicológico natural, determinado fundamentalmente pelas peculiaridades biológicas da psique. As segundas estruturas, que nascem durante o processo de desenvolvimento cultural, qualificaremos como superiores, uma vez que representam uma forma de conduta geneticamente mais complexa e superior. (tradução nossa) ⁴.

Com essas reflexões, considero que as funções psíquicas passam por uma transformação, dos estágios mais primitivos aos mais complexos, constituindo assim as funções psíquicas superiores, neoformações psicológicas estáveis.

E o autor prossegue:

As estruturas primitivas, sem dúvida, que se caracterizam por essa fusão em um complexo de toda a situação e da reação a ela, não são mais que um ponto de partida. A partir desse ponto, começa a destruição e a reorganização da estrutura primitiva e a passagem às estruturas do tipo superior. [...] As novas estruturas, que contrapomos às inferiores ou primitivas, se distinguem, sobretudo, pelo fato de que a fusão direta dos estímulos e as reações em um só conjunto se alteram. Se analisarmos aquelas formas peculiares de conduta que tivemos oportunidade de observar na reação eletiva, entenderemos que se produz como uma estratificação da estrutura primitiva da conduta. Entre o estímulo pelo qual se dirige a conduta e a reação do sujeito aparece um novo membro intermediário e toda a operação do sujeito aparece como um ato mediado (VYGOTSKY, 1995, p. 122, tradução nossa) ⁵.

⁴ “En primer lugar, este concepto surge ya desde el comienzo de la historia del desarrollo cultural del niño, constituyendo el punto inicial o de partida de todo el proceso; y en segundo lugar, el propio proceso del desarrollo cultural ha de comprenderse como un cambio de la fundamental estructura inicial y la aparición en su base de nuevas estructuras que se caracterizan por una nueva correlación de las partes. Llamaremos primitivas a las primeras estructuras; se trata de un todo psicológico natural, determinado fundamentalmente por las peculiaridades biológicas de la psique. Las segundas estructuras que nacen durante el proceso del desarrollo cultural, las calificaremos como superiores, en cuanto representan una forma de conducta genéticamente más compleja y superior”.

⁵ “Las estructuras primitivas, sin embargo, que se caracterizan por esa fusión en un complejo de toda la situación y de la reacción a ella, no son más que un punto de arranque. A partir de él, comienza la destrucción y la reorganización de la estructura primitiva y el paso a estructuras de tipo superior. [...] Las nuevas estructuras, que contraponemos a las inferiores o primitivas, se distinguen sobre todo por el hecho de que la fusión directa de los estímulos y las reacciones en un solo conjunto se altera. Si analizamos aquellas peculiares formas de conducta que tuvimos ocasión de observar en la reacción electiva, nos daremos cuenta forzosamente que se produce como [...] una estratificación de la estructura primitiva de la conducta. Entre el estímulo al que va dirigida la conducta y la reacción del sujeto aparece un nuevo miembro intermedio y toda la operación se constituye en un acto mediado”.

Neste sentido, temos que toda função psíquica superior no início é social, passando por um processo de desenvolvimento, isto é, pela atividade externa, social, para se tornar atividade interna, mental do sujeito. São funções que estão concretamente nas relações sociais, não se desenvolvem espontaneamente no homem. Para se tornarem internas, o homem precisa entrar em relação com o objeto, mediado pelo outro.

Conforme explica Vygotsky (1995), todas as funções psíquicas aparecem primeiramente no plano social e depois no interior psíquico, no indivíduo, inicialmente como categoria interpsíquica (ações externas) e depois como uma categoria intrapsíquica (ações internas). Portanto, as funções psíquicas superiores são formações qualitativamente novas, que no decorrer do desenvolvimento psicológico individual da criança se constituem através do domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural: o pensamento, a fala o cálculo, o desenho, a escrita, a atenção voluntária, a autorregulação, a imaginação criadora, a memória. São formadas a partir das experiências acumuladas e vividas pelo indivíduo, tendo como mediador fundamental nestes processos a linguagem.

Entendo dessa forma, como Mello (2004, p. 138), que “o processo de desenvolvimento resulta do processo de aprendizagem. Esse processo de aprendizagem da cultura e de reprodução das aptidões humanas nela encarnadas é um processo socialmente mediado”. O homem apropria-se das aptidões cristalizadas nos objetos da cultura quando aprende a utilizá-lo condizente com seu uso e função social, realizando “uma atividade prática ou cognitiva que responda de maneira adequada (o que não quer dizer de maneira forçosamente idêntica) à atividade humana que eles encarnam” (LEONTIEV, 2004, p.178).

Por esse motivo, a criança precisa do outro e esse outro, necessariamente, carece ser mais experiente para mediar o processo de aprendizagem, para demonstrar ou instruir como se faz o uso do objeto, fazendo de maneira intencional ou espontânea, mas sempre mediatizando pela comunicação, que nas “suas formas primeiras e rudimentares não é mediatizada pela palavra, mas pelo objeto” (LEONTIEV, 2004, p.182). Segundo o autor, as relações que a criança estabelece com os objetos são no início mediatizadas pelas ações que o adulto realiza com esse objeto. É o gesto da mãe que aponta para o objeto que inicia esse processo.

De um modo ou de outro, pela sua função, o processo de apropriação é sempre um processo de educação. Sobre isso, Leontiev (2004, p.290) esclarece:

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas estão aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, “os órgãos da sua

individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, este processo é um processo de educação.

Esse processo garante a transmissão do conhecimento histórico da humanidade para as gerações seguintes, fazendo com que o homem se torne um ser humano, com inteligência, personalidade e consciência (MELLO, 2004). O conceito de homem e de seu desenvolvimento norteia uma concepção em relação à educação como processo de desenvolvimento humano.

A partir dessa discussão sobre o desenvolvimento humano, como princípio básico, apresento no tópico seguinte a concepção de desenvolvimento infantil e suas particularidades.

1.2 Desenvolvimento infantil: a criança, a infância e suas especificidades

O educador desempenha um papel importante no processo de desenvolvimento humano, por isso é necessário que ele compreenda também as especificidades do desenvolvimento da criança para que as suas intervenções impulsionem ao máximo o desenvolvimento infantil. Para a teoria Histórico-Cultural, a criança nasce somente com uma capacidade, a de criar capacidades. Na infância, o mundo que a cerca vai se alargando cada vez mais, aos poucos ela se apropria da cultura em torno de si (LEONTIEV, 2004). Busco em Mello a significação desse processo de humanização.

Com a teoria Histórico-Cultural, aprendemos a perceber que cada criança aprende a ser um ser humano. O que a natureza lhe provê no nascimento é condição necessária, mas não basta para mover seu desenvolvimento. É preciso se apropriar da experiência humana criada e acumulada ao longo da história da sociedade. Apenas na relação social com parceiros mais experientes, as novas gerações internalizam e se apropriam das funções psíquicas tipicamente humanas – da fala, do pensamento, do controle sobre a própria vontade, da imaginação, da função simbólica da consciência –, e formam e desenvolvem sua inteligência e sua personalidade. (MELLO, 2007, p. 88).

A criança, desde bebê, estabelece relações com as pessoas e os objetos, “toma posse do mundo concreto enquanto mundo de objetos humanos com o qual reproduz as ações humanas”, assim, apropria-se dos significados e atribui sentidos a eles (LEONTIEV, 2004, p.303). Isso conduz ao desenvolvimento não só biológico, mas também psíquico, caracterizando assim um processo de humanização.

Essa concepção de criança a considera como um sujeito capaz de estabelecer relações, de comunicar-se, de interagir, de internalizar os conhecimentos acumulados pelas gerações anteriores através das relações sociais estabelecidas e do lugar que ela ocupa no sistema de relações humanas. Portanto, na infância a criança é introduzida na riqueza cultural humana, criada ao longo de sua história, reproduzindo para si as qualidades humanas, período importantíssimo no processo de desenvolvimento humano porque nele se inicia o desenvolvimento da inteligência e personalidade da criança.

Desse modo, acredito que é imprescindível considerar que “a educação na infância pré-escolar deve estar voltada para criar necessidades humanizadoras nas crianças, valorizá-las como sujeitos, percebendo-as como seres ativos no seu processo de humanização” (SILVA, 2009 p. 31-32).

Segundo Mukhina (1996, p. 36), o desenvolvimento psíquico da criança depende de algumas condições necessárias para que tenha um desenvolvimento normal ao longo de sua infância. São eles “as propriedades naturais do organismo da criança (em primeiro lugar, a estrutura e o funcionamento do cérebro) e a sociedade humana na qual a criança é educada”. A estrutura primitiva e o funcionamento do organismo a criança herda, já nasce com “um sistema nervoso humano, um cérebro capaz de se transformar no órgão da complexíssima atividade psíquica do homem”. Entretanto, para que a psique humana apareça é necessário que a criança, desde o nascimento, tenha condições de vida e de educação adequadas que promovam e potencializem a aprendizagem e impulsionem o desenvolvimento psíquico (LEONTIEV, 2006).

Neste sentido, Mukhina (1996, p.39) explica que:

A criança carece de um comportamento humano, carece das qualidades psíquicas que caracterizam o homem. Mas tudo isso é compensado por sua capacidade de assimilar o que as condições de vida e a educação lhe oferecem, mesmo que seja a “capacidade” de uivar à noite. A extraordinária plasticidade, a capacidade de aprender, é uma das qualidades mais importantes do cérebro humano é o que o diferencia do cérebro animal. [...] A criança nasce com grande parte do cérebro “limpo”, disponível para captar e fixar o que a experiência e a educação lhe proporcionarem. [...] o cérebro do homem continua a se formar depois do nascimento, de acordo com as condições em que a criança se desenvolve. Essas condições permitem encher às “páginas em branco” e, além disso, influenciam a própria constituição do cérebro.

Desse modo, a criança vai assimilando aos poucos a cultura humana que contém os conhecimentos, as aptidões e as qualidades psíquicas criadas pelas gerações anteriores, sendo

auxiliada pelo adulto tornando-se um processo de educação e, conseqüentemente, de ensino e aprendizagem, que pode ser formal ou informal.

Mukhina (1996, p.41) afirma que “as propriedades naturais da criança não criam qualidades psíquicas, mas sim as condições necessárias para sua formação. Essas qualidades surgem graças à herança social”. A criança nasce com o aparelho auditivo e seus correspondentes setores do sistema nervoso que são responsáveis por diferenciar os sons da linguagem, mas para desenvolver o ouvido linguístico a criança precisa adquirir uma determinada língua sob a orientação do adulto. Por consequência, o ouvido linguístico acaba se adaptando às particularidades de sua língua materna, o que explica os diferentes ouvidos linguísticos para diferentes línguas.

Além da herança biológica, a criança precisa apropriar-se da herança social existente no mundo que a rodeia. Como ao nascer a criança não possui as formas de comportamento específicas do adulto, é através dos reflexos não condicionados e os condicionados que, inicialmente, ela entra em contato com o mundo externo e cria condições para interagir com o adulto e assimilar as experiências sociais. Nesse processo de assimilação ou apropriação, determinados mecanismos reflexos isolados integram-se em sistemas complexos nos órgãos funcionais.

Mukhina (1996) explica que nos primeiros sete anos ocorre a maturação intensiva do organismo humano, em especial do sistema nervoso e do cérebro. Com essa maturação do cérebro, a criança assimila melhor e aumenta sua capacidade de trabalho, criando condições para uma educação mais sistemática e concreta. Contudo, esse processo de maturação está sujeito à ativação do cérebro, da quantidade de impressões e da educação recebida, evitando assim a interrupção do seu desenvolvimento (MUKHINA, 1996). Compreendo esse processo de maturação que ativa o cérebro da criança como um processo que resulta das condições de vida e de educação, já tratadas neste capítulo.

Nos estudos realizados, Mukhina (1996, p.43) afirma que “o cérebro da criança é particularmente sensível às sobrecargas resultantes de uma ação monótona e prolongada. Disso decorre a importante necessidade de dosar e variar a influência educacional”. Sendo assim, um sistema educacional cujo objetivo seja a formação da inteligência e da personalidade da criança deve considerar os processos vividos por ela na infância para planejar o fazer pedagógico.

Com Mukhina (1996, p.43), concluo que:

O ensino na infância exerce uma influência mais poderosa no desenvolvimento das qualidades psíquicas do que o ensino na idade adulta. As diferentes condições em que transcorre o desenvolvimento psíquico da criança interferem de maneiras distintas nesse desenvolvimento. As condições naturais [...] são imprescindíveis; sem elas não pode haver desenvolvimento psíquico, mas não são elas que determinam as qualidades psíquicas da criança. Isso depende das condições de vida e da educação, sob influência das quais a criança assimila a experiência social. A experiência social é a fonte do desenvolvimento psíquico da criança; é daí, com o adulto como mediador, que a criança recebe o material com que serão construídas as qualidades psíquicas e as propriedades de sua personalidade.

Durante o processo educativo, a criança aprende todas as ações práticas que conduzem a um resultado externo determinado, como enxugar com uma toalha ou comer com a colher, desenhar com lápis ou construir com blocos. Ao mesmo tempo, formam-se nela as ações internas que lhe permitem examinar os objetos, compreender sua constituição e as relações entre eles, elaborar a ideia de um jogo, de um desenho ou de uma construção etc. Para formar essas ações internas, a criança necessita realizar a princípio atos psíquicos, como operações da percepção, da razão, da imaginação e da memória. São essas operações que permitem à criança orientar-se no mundo que a rodeia e conhecer as condições nas quais é possível realizar as ações práticas.

Para refletir sobre a formação das ações, trago Leontiev (2004, p.196), que esclarece ser a aquisição de conhecimentos “um processo que provoca igualmente a formação na criança de ações interiores cognitivas, isto é, de ações e de operações intelectuais”. O autor explica que a transformação gradual das ações externas em ações internas, o processo de interiorização, ocorre na história de vida do indivíduo, na sua ontogênese, e decorre da apropriação das aquisições do desenvolvimento histórico da humanidade, na filogênese. Conforme Leontiev (2004), essas aquisições são especificamente as do pensamento e do conhecimento humano, que se manifestam sob a forma de objetos, conceitos verbais (linguagem) e saberes. Logo, uma ação interior constitui-se primeiro sob a forma de uma ação exterior desenvolvida pela criança e, posteriormente, transforma-se em uma ação interior, essa se desenrola inteiramente em seu espírito.

Em virtude do processo de internalização da criança na infância que lhe possibilita assimilar ações mediadas pelo adulto e aperfeiçoar suas ações psíquicas internas, seu progresso psíquico a impulsiona para resolver problemas cada vez mais complexos e variados (MUKHINA, 1996). Por isso, o adulto deve estar sempre atento às novas necessidades da criança, criando novos desafios em vez de ficar insistindo naquilo que a criança já sabe e realiza sozinha, o que leva à monotonia e ao desinteresse na aprendizagem. Para a criança

realizar uma nova ação é necessário que ela corresponda aos seus interesses e necessidades. Por exemplo, a criança de 3 a 6 anos assimila melhor e mais rápido uma nova ação se essa for apresentada sob a forma de brincadeira de papéis sociais ou inseridas em um jogo pedagógico.

As necessidades e os interesses da criança, de certa maneira, estão sempre relacionados com o adulto, e à medida que a criança cresce essa maneira de se relacionar adquire nova forma, novas necessidades surgem na criança e dão lugar a novos tipos de ação principal, embora por si só a assimilação de uma nova ação não origine um novo tipo de atividade. A passagem para uma nova atividade dependerá das condições de vida e educação da criança na sociedade, sendo que a atividade da criança não se limita à principal ou guia, surgem e se desenvolvem outros tipos de atividades, cada uma contribui com algo para o desenvolvimento psíquico da criança (MUKHINA, 1996). Porém, é nas formas principais de atividade guia que se formam as qualidades psíquicas e as particularidades individuais mais importantes de cada idade.

Nessa perspectiva, a vida da criança está sob a responsabilidade do adulto, organizada e dirigida por ele, pois não só as ações práticas, mas também os atos psíquicos da criança são resultados de aprendizagem que pode realizar o ensino intencional. Por isso, é necessário que o educador conheça a relação entre o ensino e o desenvolvimento, para que, se baseando nessa relação, estabeleça o quê e como ensinar a criança nas várias etapas da infância.

De acordo com Mello (2004), desde o nascimento, as idades da criança se distinguem por uma sensibilidade seletiva frente aos diversos tipos de ensino ou de influência dos adultos. Essa sensibilidade seletiva se explica “pelo fato de que o ensino influencia principalmente aquelas qualidades que estão em processo de formação” (p.146). Assim, considera Vygotsky (1996) que o melhor momento para a intervenção do educador é quando determinada função está em processo de formação. Por isso, precisa o educador conhecer as regularidades desse processo.

A criança, explica Mello (2007, p.95), “aprende de um jeito diferente do adulto e de um jeito diferente em cada etapa de desenvolvimento”. Por isso, a atividade principal é, segundo Leontiev (2006, p.65), aquela “cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em certo estágio de seu desenvolvimento”. É através dela que a criança interage no mundo que a cerca.

O processo de desenvolvimento infantil ocorre quando a criança realiza uma atividade e, para cada etapa desse desenvolvimento, há uma atividade que se sobressai em

termos de importância para esse processo (PRESTES; TUNES; NASCIMENTO, 2013), é a atividade principal ou guia.

Nos primeiros meses de vida é por meio da comunicação com os adultos responsáveis pela sua sobrevivência que a criança entra em contato com o mundo e assim aprende e se desenvolve. Esta comunicação, que ainda não é verbal e sim emocional, que acontece pelo movimento corporal, pelo olhar, pelo toque e pela fala do adulto, é chamada de comunicação emocional e é a principal nessa etapa do desenvolvimento infantil.

Ao comunicar com a criança, mesmo que ela ainda não fale, e aproximar os objetos com intuito de ela ver e ou pegar, cria nela a necessidade de comunicação e manipulação dos objetos. É o início de uma nova etapa do desenvolvimento infantil que se refere ao período de um a três anos, tendo como atividade principal a atividade objetual manipulatória. Nesse período, a linguagem representa a linha central de desenvolvimento da criança, pois ela constitui a principal nova formação.

Segundo Mello (2007), a exploração e o tateio de diferentes objetos e as descobertas realizadas movem o desenvolvimento da criança até aproximadamente os três anos de idade. Nessa atividade com objetos, a criança descobre características e propriedades, exercitando e desenvolvendo a atenção, a percepção, a memória, o pensamento. A criança começa a explicar e a interpretar o que descobre nessa fase, ampliando seu conhecimento de mundo. Manipulando os objetos desejados, a criança acumula experiências que formam as premissas para o desenvolvimento da linguagem (fala).

Assim, reafirmo a explicação feita por Mello (2007, p. 97) sobre o nascimento do pensamento verbal na criança.

[...] a experiência de generalização que vivencia na atividade com os objetos transforma a percepção em percepção categorial, o que fortalece o desenvolvimento da linguagem. A percepção sem palavras vai sendo substituídas paulatinamente pela percepção verbal, o que acarreta mudanças essenciais na própria percepção. [...] O entrecruzamento de duas linhas essenciais de desenvolvimento – o pensamento e a linguagem, formando o pensamento verbal- dará uma nova qualidade ao desenvolvimento infantil a partir de então. (MELLO, 2007, p. 97).

Por volta dos três anos, a criança volta seus interesses para a utilização dos objetos conforme são usados pelo adulto e passa a imitá-lo até perto dos seis anos de idade. É a brincadeira considerada a atividade principal ou guia da criança. Embora não seja a atividade predominante, ela é a linha principal do desenvolvimento na idade pré-escolar, uma atividade

lúdica, não produtiva, em que a criança constitui suas funções psíquicas, necessárias para que se aproprie mais tarde da linguagem escrita (VYGOTSKY, 2008).

Na atividade da brincadeira de papéis sociais, a criança se apropria do mundo do adulto, ampliando seu conhecimento, pois nela “organiza e reorganiza seu pensamento, interpreta e compreende os diferentes papéis sociais que percebe na sociedade que conhece” (MELLO, 2007, p. 97-98), atribuindo significados e sentidos a esse mundo objetivo a que pertence. Assim, o interesse da criança ao brincar está voltado para o processo, não para a construção de um produto final, e por isso é considerada uma atividade lúdica não produtiva.

Através da brincadeira, a criança representa ou reproduz as ações humanas, tornando-a uma atividade objetiva em que opera com os objetos que antes eram somente manipulados. No brincar, a função social desses objetos culturais pode ser substituída pela criança que na ausência do objeto original brinca com o objeto substituto, por exemplo, um pedaço de pau passa a ser um secador para brincar de cabeleireira. Assim, “só no brinquedo as operações exigidas podem ser substituídas por outras e as condições do objeto podem ser substituídas por outras condições do objeto, com preservação do próprio conteúdo da ação” (LEONTIEV, 2006, p. 122).

Ao substituir um objeto por outro, a criança busca o mínimo de semelhança com o objeto original, o que lhe proporciona a possibilidade de atuar como faria com o objeto original e não pode ainda realizar. Assim, é na brincadeira que a função simbólica tão importante no processo de apropriação da linguagem escrita começa a se formar. Em vista disso, a brincadeira na idade pré-escolar deixa de ser somente uma manipulação do objeto, caminha para os processos internos que desenvolvem a linguagem, o pensamento, a imaginação, o controle da vontade, a atenção, a memória, os sentimentos morais, os traços de caráter etc. A criança vai também aprendendo a conviver em grupo e controlar a própria conduta.

Brincando, a criança toma consciência das regras de comportamento que regem as relações do mundo adulto, “expressa suas impressões da vida vivida – combinando elementos da realidade com elementos que cria a partir de suas experiências. O que na vida real passa despercebido para a criança, na brincadeira, transforma-se em regra” (PRESTES, 2010, p. 159).

Na atividade da brincadeira, que Elkonin (2009) chama de jogo protagonizado, se dá a transição das razões em forma de desejos imediatos, incontroláveis, cheios de emotividade para “uma nova forma psicológica [...] as razões em forma de designíos sintéticos próximos da consciência” (ELKONIN, 2009, p.406). A criança transpõe atos imediatistas e impulsivos

de sua conduta para atos mais racionais e mais próximos da consciência, de certa forma começa a adotar as posturas do adulto. Isso traz uma mudança qualitativa na personalidade e na consciência da criança.

Afirma Elkonin (2009, p.421):

O jogo também se reveste de importância para formar uma coletividade infantil bem ajustada, para inculcar independência, para educar no amor ao trabalho, para corrigir alguns desvios comportamentais em certas crianças e para muitas coisas mais. Todos esses efeitos educativos se baseiam na influência que o jogo exerce sobre o desenvolvimento psíquico da criança e sobre a formação da sua personalidade.

A partir de seis anos, quando a criança sai da Educação Infantil e entra no Ensino Fundamental, passa a se interessar pela atividade de estudar, o que torna o estudo a atividade principal ou guia. Por meio desta atividade é que “a criança mais amplia seu conhecimento sobre o mundo, mais é levada a pensar e reorganizar o que pensa e melhor compreende as relações sociais” (MELLO, 2004, p.146).

A atividade de estudo implica que o professor planeje o ensino tendo em vista essa atividade guia. Por outro lado, Mukhina (1996, p.53-54), ressalta que:

[...] o ensino pode influir na orientação do desenvolvimento dos processos psíquicos. Isso não significa que se possa ensinar qualquer coisa à criança sem levar em consideração sua idade. O ensino tem que garantir o caminho mais válido do desenvolvimento psíquico, dar em cada idade aquilo que ajuda ao máximo esse desenvolvimento.

É com base nesses apontamentos teórico-metodológicos que planejei as possibilidades pedagógicas de linguagem oral e escrita, nesta pesquisa, buscando considerar o período da infância bem como as especificidades de seu desenvolvimento.

Com essa concepção de criança dada pela teoria Histórico-Cultural, acredito ser necessária uma mudança nas práticas educativas tradicionais, ainda presentes na escola. Ao considerar a criança como um ser capaz de aprender, um sujeito ativo que se desenvolve a partir de sua atividade, capaz de estabelecer relações com o mundo, o ensino planejando nessa direção pode levar à aprendizagem e ao desenvolvimento infantil, formando as qualidades especificamente humanas. Na falta de situações e mediações planejadas intencionalmente, de modo a favorecer a aprendizagem, o desenvolvimento fica impedido de ocorrer (MELLO, 2004).

Visto a importância da aprendizagem no processo de desenvolvimento humano, considero de fundamental importância compreender como acontece a aprendizagem. Ao tratar da relação ensino e aprendizagem, Mukhina (1996, p.51-52) destaca:

O papel diretivo do ensino no desenvolvimento psíquico da criança manifesta-se no fato de que a criança assimila novas ações, inicialmente orientada e ajudada pelo adulto, depois sozinha. A diferença entre o que a criança é capaz de realizar junto com o adulto (com as demonstrações, indicações e correções que o adulto introduz em seus atos) e o que é acessível a ela devido a seu próprio desenvolvimento é denominada *zona de desenvolvimento imediato da criança*. A magnitude da zona de desenvolvimento imediato é um indicador importante da *capacidade de aprendizagem* da criança, de suas reservas de desenvolvimento em cada momento determinado. Cada novo passo no ensino utiliza a zona de desenvolvimento imediato da criança e cria, ao mesmo tempo, uma coisa nova que se transforma em premissa para ensinamentos futuros. Assim, quando ensinamos a criança a falar, utilizamos sua capacidade audiovisual já existente, sua imitação do adulto e sua compreensão.

Nesse sentido, Mello (2004) afirma ser necessário que o adulto, ao ensinar a criança, considere aquilo que ela já sabe, o que é capaz de fazer sozinha - a zona de seu desenvolvimento real, e auxilie naquilo que ela não é capaz de realizar sozinha, mas consegue realizar em colaboração com um parceiro mais experiente, na zona de desenvolvimento próximo, preparando a criança para que num futuro próximo seja capaz de realizar sozinha.

Nessa perspectiva, entendo a abordagem de Mello (2004, p. 143-144) quando diz que “[...] só há aprendizagem quando o ensino incidir na zona de desenvolvimento próximo”. Não faz sentido o adulto ensinar o que a criança já sabe realizar por si. Ao ensinar o que a criança pode realizar com a colaboração de alguém, realiza-se um bom ensino, aquele que garante a aprendizagem e impulsiona o desenvolvimento, “cria processos de desenvolvimento que, aos poucos, vão se tornando parte de suas possibilidades reais” (MELLO, 2004, p.143- 144).

A partir dessas constatações, vejo que a função da escola numa perspectiva histórico-cultural é conduzir todo seu trabalho pedagógico para os estágios de desenvolvimento que a criança ainda não alcançou. Em vista disso, o educador precisa organizar todo seu trabalho de maneira intencional, proporcionando atividades a serem trabalhadas em grupo, nas quais aquele que sabe mais ensina quem sabe menos e ambos se desenvolvem. Assim, a escola da infância promove experiências ricas e condições adequadas para a máxima apropriação das qualidades humanas (MELLO, 2007).

Depreendo que na escola da infância cabe aos educadores orientarem a criança no processo de educação, fazendo com que através de sua mediação elas aprendam a fazer uso

dos objetos culturais conforme sua função social, em outras palavras, o educador é o mediador dos conhecimentos construídos e postos nos objetos, porém não dados, e para isso faz-se necessário à mediação, por meio dela o desconhecido, objetos culturais se aproximam, integram-se e passam a fazer parte do mundo da criança.

Esses apontamentos remetem-me à compreensão de que até os primeiros seis anos de vida, a criança vive uma atividade intensa de formação das funções psíquicas (MELLO, 2007). Desse modo, “a atividade que faz sentido para a criança é a chave pela qual ela entra em contato com o mundo, aprende a usar a cultura e apropria das aptidões, capacidades e habilidades humanas” (MELLO, 2004, p.148). É um processo dinâmico que se transforma, originando novas necessidades e motivos que geram “outras atividades, estruturalmente novas, e [proporcionam] a emergência de novas formações psíquicas” (PRESTES; TUNES; NASCIMENTO, 2013, p.50).

Para Leontiev (2006), o que determina o desenvolvimento das funções psíquicas da criança é sua própria vida e o desenvolvimento desses processos reais de vida. Segundo o autor, este desenvolvimento compreende o da atividade interna e a externa. O processo de apropriação da linguagem oral e escrita nas crianças está ligado diretamente às atividades que elas realizam, externa e internamente. A criança, em atividade verbal, apropria e objetiva os objetos culturais historicamente criados pelo homem e mediatizados pela linguagem.

Centrando nos fundamentos da teoria da atividade de Leontiev (2006), entendo que nem todos os processos psíquicos podem ser chamados de atividade. Somente podemos designar por atividade

[...] aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele. Nós não chamamos de atividade um processo como, por exemplo, a recordação, porque ela, em si mesma, não realiza, via de regra, nenhuma relação independente com o mundo e não satisfaz qualquer necessidade especial. Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isso é o motivo. (LEONTIEV, 2006, p.68).

Assim, configura-se atividade todo fazer que faça sentido para a pessoa, mas nem sempre o que fazemos tem um sentido, portanto, seria uma simples ação. Qualquer tarefa executada tem sempre um objetivo, um motivo e uma necessidade. Se houver uma relação entre o objetivo, o que se deve alcançar ao final da atividade, e o motivo, que leva à realização

da tarefa, esta atividade terá um sentido para quem executa, e neste caso, considera-se que a pessoa está em atividade.

Em contraposição à atividade, temos a ação que, segundo Leontiev (2006, p.69), “não coincide com seu objetivo [...], mas reside na atividade da qual ele faz parte”. Existe uma relação particular entre atividade e ação, pois “O motivo da atividade [...] pode passar para o objeto (o alvo) da ação, com o resultado de que a ação é transformada em uma atividade”. Isso se deve ao fato de os motivos compreensíveis – motivos que existem na consciência do sujeito, que não são psicologicamente eficazes, transformarem-se em eficazes – aqueles que induzem o sujeito a agir.

Ao fazer essa distinção, Leontiev (2006, p.70 -71) afirma:

[...] só motivos compreensíveis tornam-se motivos eficazes em certas condições, e é assim que os novos motivos surgem e, por conseguinte, novos tipos de atividade [...] é uma questão de o resultado da ação ser mais significativo, em certas condições, que o motivo que realmente a induziu. Ocorre uma objetivação de suas necessidades, o que significa que elas são compreendidas em um nível mais alto.

Ocorrem também, durante o desenvolvimento de uma criança, mudanças no campo das operações. Entendo por operações os modos de execução de um ato. Embora uma operação seja o conteúdo necessário de qualquer ação, não é idêntica a ela. Uma mesma ação pode ser efetuada por diferentes operações e na mesma operação podem ser realizadas diferentes ações, pois uma operação depende das condições em que o alvo da ação é dado, já que uma ação é determinada pelo alvo ser atingido.

De acordo com Leontiev (2006), um sujeito que tenha como objetivo decorar versos de uma poesia tem como ação memorizar versos. Para que isso aconteça poderá escrever ou repetir para si mesmo. Embora a ação seja a mesma, os meios para executar são diferentes. Assim, as operações sempre se relacionam com as condições concretas considerando o alvo da ação, ou seja, a ação está relacionada ao objetivo e as operações às condições concretas para a realização da ação desejada (LEONTIEV, 2006).

Para o autor, existe somente um tipo de operação, a consciente. Ela se forma como ação no início, mais tarde se converte em habilidade e adquire a forma de hábito automático. Para converter uma ação em uma operação, Leontiev (2006, p.75) explica que:

É preciso que se apresente à criança um novo propósito com o qual sua ação dada tornar-se-á o meio de realizar outra ação. Em outras palavras, aquilo

que era alvo da ação dada deve ser convertido em uma condição da ação requerida pelo novo propósito.

Nesse sentido, Leontiev (2006) destaca que um nível de desenvolvimento das operações suficientemente alto implica possivelmente a passagem para execução de ações mais sofisticadas. Estas ações podem proporcionar a base para novas operações que, por sua vez, preparam a possibilidade de novas ações e assim por diante.

Considero que as mudanças que ocorrem ao longo do processo de desenvolvimento psíquico da criança, nos limites de cada estágio, não ocorrem independentemente umas das outras, relacionam-se. Essas reflexões foram fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa em campo, no sentido de me conscientizarem de que a apropriação da linguagem oral e escrita na infância conduz o processo de humanização. Nesse sentido, direcionei o planejamento das possibilidades pedagógicas de linguagem oral e escrita segundo a concepção de atividade de Leontiev.

Trago ainda Mello (2004), que reitera os fundamentos teóricos aqui apresentados ao dizer que as situações que conduzem ao aprendizado da criança são aquelas que a envolvem intensamente naquilo que esta realizando. Não é uma execução de tarefa simplesmente, não se faz mecanicamente, a atividade responde a uma necessidade que conduz a um motivo que por sua vez coincide com o objetivo proposto. Nesse sentido, as crianças podem formar a atitude autora e leitora se as possibilidades pedagógicas de linguagem oral e escrita se constituírem ações significativas que as envolvam inteiramente fazendo sentido para elas.

As atividades voltadas para a necessidade da criança criam situações em que o educador pode cumprir com seu papel, promovendo a aprendizagem que leva ao desenvolvimento das funções psíquicas. Nessa direção, ensinar às crianças traçar letras e formar palavras não é ensinar a linguagem escrita, pois essas atividades não contribuem em nada para a apropriação da cultura escrita, não criam necessidades de ler nem de escrever muito menos nascem de suas necessidades. Essas atividades podem fazer sentido para o adulto que ensina, mas não para a criança que está sendo introduzida no mundo da escrita (MELLO, 2004).

É essencial, no processo de ensino e aprendizagem da escrita, que as atividades sejam diversificadas, proporcionando inúmeras experiências para que as crianças possam apropriar-se também de sua função social, o que dá sentido a esse processo. Nenhum ensino imposto ou forçado, antecipado, com intuito de transformar a criança da pré-escola em

escolar, alfabetizando-a precocemente, cria condições favoráveis e adequadas para o desenvolvimento de suas potencialidades de forma plena (MELLO, 1999; MUKHINA, 1996).

Quando uma criança não tem motivo nem necessidade de ler e escrever, é preciso que o educador crie na criança essa necessidade, pois, como expõe Mello (2004, p. 150), “os motivos e interesses humanos são históricos e sociais, ou seja, são criados nas crianças pela sociedade em que vivem e por tudo o que acontece ao seu redor”, não sendo naturais, mas aprendidos.

É, portanto, tarefa da educação escolar criar novas necessidades humanizadoras nas crianças, como a necessidade de ler e escrever para que possam realizar atividades significativas, “essas experiências precisam ser propostas de forma tal que a criança envolva-se inteiramente em sua realização e que o objetivo da atividade se torne o motivo que move o fazer da criança” (MELLO, 2004, p.151-152).

Percebo que essas necessidades só podem ser criadas se as crianças puderem conviver com a leitura e com a escrita, inicialmente realizada pela professora-pesquisadora em situações diversas como um passeio pelos arredores da escola, pelo bairro, visitas, leitura de histórias, de poesias, de textos informativos, atividades com músicas, filmes que podem ser registrados por elas através de diferentes linguagens, como desenho, pintura, colagem, modelagem, brincadeiras, teatro de fantoches e outras. Com isso, afirma Mello (2005, p.36), “a leitura e a escrita constituirão o próximo passo que a criança vai querer dar em seu processo de apropriar-se do mundo”.

Sendo assim, acredito que, como Mello e Farias (2010), a criança desde o nascimento é um ser capaz de aprender e desenvolver, pois inserida na cultura humana já existente ela entra em contato com as formas mais elaboradas da cultura, que lhe servem como guia no processo da apropriação progressiva que a faz. É assim também que a criança se apropria da linguagem oral e escrita.

Nessa perspectiva, a escola da infância embasada nas concepções da teoria Histórico-Cultural inverte a relação que existe entre a aprendizagem e o desenvolvimento, ao partir de uma educação que impulsiona o desenvolvimento infantil, sendo o ensino e a aprendizagem a alavanca nesse processo (MELLO; FARIAS 2010). Assim, tendo esses pressupostos em relação ao desenvolvimento infantil, prossigo com as discussões trazendo as ideias que permeiam o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, questão que é fundamental nesta pesquisa.

1.3 O desenvolvimento da linguagem oral e escrita na Educação Infantil

De acordo com Leontiev (2004, p.290), a comunicação, seja realizada “sob a sua forma exterior, inicial, de atividade em comum, quer sob a forma de comunicação verbal ou mesmo apenas mental” constitui a condição específica e indispensável no processo de apropriação e objetivação. Desde a primeira infância, as relações sociais que a criança estabelece dependem de sua comunicação com o adulto, sendo esta comunicação inicialmente mediatizada pelo objeto e não pela palavra.

A linguagem surge da necessidade de comunicação decorrente da própria atividade humana. Desempenha um papel enorme no desenvolvimento das funções psíquicas, porém, não é a única responsável pela formação das funções psíquicas humanas, como explica Leontiev (2004, p.183-184):

[...] gostaria simplesmente de sublinhar uma vez mais que, se bem que desempenhe um papel enorme e verdadeiramente decisivo, a linguagem nem por isso é o demiurgo do humano no homem. A linguagem é aquilo através do qual se generaliza e se transmite a experiência da prática sócio histórica da humanidade; por consequência, é igualmente um meio de comunicação, a condição da apropriação dos indivíduos desta experiência e a forma de sua existência na consciência.

Desta forma, para Leontiev, não é pela linguagem que ocorre diretamente a apropriação, é na atividade que se reproduz a função social do objeto, sendo a linguagem oral um elemento fundamental nesse processo. Na infância, a criança vai ampliando suas relações e suas atividades vão se tornando cada vez mais complexas, o que requer dela um bom domínio dos meios de comunicação. A linguagem aperfeiçoa-se através do contato prático com o outro, tornando-se ao mesmo tempo um instrumento do pensamento que dá a base para uma reorganização dos processos psíquicos (MUKHINA, 1996).

Conforme cita Mukhina (1996), a comunicação é uma das principais funções desempenhada pela linguagem na idade pré-escolar. A criança utiliza a linguagem desde a primeira infância para comunicar-se com as pessoas mais próximas. Esta comunicação surge motivada por uma situação concreta e por ações concretas, por meio da *linguagem situacional*. Esta linguagem é compreendida pelos interlocutores que dela participam, mas pode não ser compreendida por aqueles que estão à margem da situação. É uma linguagem cheia de “ele”, “ela”, “eles”, no entanto, é difícil identificar a quem a criança está se referindo ao usar estes pronomes. Nela também há uma quantidade de palavras como advérbios e expressões estereotipadas que não esclarecem o conteúdo, por exemplo, a palavra “aí”.

Pouco a pouco, influenciada pelos que a rodeia, a criança vai aperfeiçoando a *linguagem situacional* ao substituí-la por uma linguagem mais compreensível para os que se relacionam com ela. Mukhina (1996) afirma que esta etapa é muito importante na evolução linguística da criança. A criança responde a uma pergunta feita pelo interlocutor sobre o conteúdo do seu relato demonstrando o desejo de detalhar mais, ao fazer uma explicação compreensível. Sendo assim, ao ampliar seus contatos e interesses, a criança assimila a *linguagem contextual*, que “descreve a situação com um número suficiente de detalhes que permitem compreendê-la sem vê-la” (MUKHINA, 1996, p.239).

Mesmo depois de dominar as regras da *linguagem contextual*, a criança ainda faz uso da *linguagem situacional*, num nível melhor que a inicial. De acordo com as condições e com o caráter da comunicação, ela “utiliza forma mais perfeita e mais oportuna ora a *linguagem situacional*, ora a *contextual*” (MUKHINA, 1996, p.240). Segundo a autora, é por meio de um ensino sistemático que a criança assimila a *linguagem contextual*, sendo assim, na idade pré-escolar a criança inicia o desenvolvimento dessa linguagem, que continuará na idade escolar.

De acordo com Mukhina (1996), além dessas duas linguagens a criança em idade pré-escolar faz uso de um tipo especial de linguagem infantil, a *explicativa*. A linguagem explicativa surge na criança a partir da necessidade de explicar para o outro de forma mais detalhada o que quer comunicar, como as regras de um jogo, o funcionamento de um brinquedo, e outras coisas. Esse tipo de linguagem desenvolve ainda mais a criança social e intelectualmente, pois fazer uso dessa linguagem “requer que a exposição obedeça a uma ordem, que revele as principais relações e circunstâncias de uma situação que o interlocutor deverá compreender” (p.240). No entanto, para que ocorra o desenvolvimento da *linguagem explicativa*, a criança necessita que o adulto crie condições para que ela possa desenvolver sua explicação introduzindo o outro na situação, tornando-a compreensível pelo ouvinte.

Além da comunicação, a linguagem na idade pré-escolar desempenha a função de planejamento e regulação da própria conduta, a partir do instante que é incorporada à inteligência da criança. Na primeira infância, a inteligência da criança está integrada em sua atividade objetual, sendo assim, quando precisa realizar uma tarefa, a criança usa a linguagem para requerer a ajuda do adulto. No final da primeira infância a criança, ao tentar resolver um problema, usa a linguagem pronunciando várias palavras que não são dirigidas a alguém e sim a ela mesma. Esta linguagem, segundo Mukhina (1996, p. 242) é a *linguagem egocêntrica*. São “exclamações que expressam a atitude da criança diante do que ocorre ou então palavras com que ela explica a operação e seus resultados [...] que a criança emprega ao operar e que se dirige a ela mesma”.

Na idade pré-escolar, esta linguagem se transforma. Além da criança “constatar o que está fazendo, se antecipa à ação e a orienta. Nessas palavras que se antecipam à prática se expressa à ideia imaginativa da criança” (MUKHINA, 1996, p. 242). Ao chegar à idade pré-escolar maior⁶, que compreende de cinco a sete anos, a linguagem egocêntrica se reduz. Nessa idade, se a criança não estiver com alguém, realiza a sua tarefa em silêncio. A linguagem egocêntrica internaliza-se e mantém a sua função de planejamento. Surge assim, segundo Vygotsky (1995), a linguagem interior. Desta forma, a linguagem egocêntrica “é uma etapa intermediária entre a linguagem externa e a interna da criança” (MUKHINA, 1996, p. 242).

Com essas considerações teóricas que envolvem o desenvolvimento da linguagem, chamo a atenção para o papel da escola nesse processo, pois o espaço educacional deve possibilitar o máximo de experiências que provoquem o desejo de expressão oral e escrita da criança. Sobre este aspecto, trago Mello (2005, p.38), que afirma:

[...] esse envolvimento da criança na vida da escola promove sua expressão oral, que é condição essencial para o desenvolvimento da inteligência. As palavras são a matéria com que trabalha o pensamento; se faltam as palavras, falta o pensamento. A palavra estabiliza um sentido, organiza o mundo para aquele que passa a ver e conhecer a cultura humana e a natureza: com ela, amplia-se a memória, o conhecimento do mundo, o controle da própria conduta que se exerce pela linguagem interna.

Nessa perspectiva, a escola garante a introdução adequada da criança no mundo da cultura escrita, formando verdadeiras leitoras e produtoras de textos que se apropriam da leitura e da escrita de maneira natural, sem submeter-se aos exercícios mecânicos e repetitivos, que não contribuem para seu desenvolvimento. Expressando-se em diferentes linguagens, a criança tem o que dizer e o que escrever, como, porque e para quem dizer e escrever.

Pensar a linguagem escrita e sua importância na vida humana leva-me a crer que ainda a escrita não ocupou seu verdadeiro lugar na escola, em relação ao papel que desempenha no desenvolvimento cultural da criança. É corriqueiro encontrar na prática escolar o ensino da escrita reduzido à repetição e memorização das letras do alfabeto, de sílabas e palavras soltas; uma forma equivocada de ensino, pois registrar letras e formar palavras não é ensinar a linguagem escrita viva que circula no cotidiano.

Concordo com Vygotsky (1995), que disse no início do século XX, que o ensino da escrita vinha sendo conduzido de maneira artificial, o que exigia um enorme esforço e atenção

⁶ Segundo Mukhina a infância é composta por três períodos: primeiro ano de vida, primeira infância (até 3 anos) e a pré-escolar que compreende de 3 até 7 anos.

tanto do professor quanto do aluno e deixava de lado o essencial, a escrita viva, como instrumento cultural complexo. Vejo que ao meu redor a situação é muito parecida, a escrita continua fora da escola.

Nosso ensino da escrita ainda não se baseia no desenvolvimento natural das necessidades da criança, nem em sua própria iniciativa: lhe chega de fora, das mãos do professor e lembra a aprendizagem de um hábito técnico, como, por exemplo, tocar piano. Com essa abordagem, o aluno desenvolve a agilidade de seus dedos e aprende, lendo as notas, a tocar as teclas, mas não o introduzem na natureza da música. (VYGOTSKY, 1995, p.183, tradução nossa)⁷.

Para o autor, a linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que representa convencionalmente os sons da linguagem e, por sua vez, simboliza objetos e relações reais. Entretanto, a passagem pela linguagem oral vai se extinguindo enquanto a linguagem escrita passa a simbolizar diretamente os objetos designados e suas inter-relações.

Desta forma, o domínio da linguagem escrita é condição para o desenvolvimento da criança que também é necessário para o domínio da escrita, um processo dialético que, segundo Vygotsky (1995), inicia bem antes de a criança entrar em contato com a escrita na escola. Neste sentido, quando uma criança inicia sua vida escolar, segundo Luria (2006), ela já adquiriu um conjunto de conhecimentos que auxilia na aprendizagem da escrita, pois, durante os seus primeiros anos de desenvolvimento, a criança aprende e assimila algumas técnicas que preparam seu caminho para a aprendizagem da escrita (LURIA, 2006).

A linguagem escrita tem uma pré-história de desenvolvimento, como caminho que conduz ao desenvolvimento da linguagem escrita simbólica. Para Luria (2006), estas técnicas primitivas servem como estágios no processo de desenvolvimento da escrita da criança. Conhecer essa pré-história da escrita é importante para que os professores compreendam como a criança inicia o processo de apropriação e objetivação da escrita, podendo assim garantir por meio de um planejamento intencional que a criança tenha experiências necessárias e adequadas que promovam esse processo.

De acordo com Vygotsky (1995), o desenvolvimento da escrita inicia com os signos visuais, por isso, o autor afirma que o gesto indicativo é o primeiro signo visual da criança. O gesto indicativo para o autor é a escrita no ar, momento em que a criança com o dedo indicador

⁷ “Nuestra enseñanza de la escritura no se basa aún en el desarrollo natural de las necesidades del niño, ni en su propia iniciativa: le llega desde fuera, de manos del maestro y recuerda el aprendizaje de un hábito técnico, como, por ejemplo, tocar el piano. Con semejante planteamiento, el alumno desarrolla la agilidad de sus dedos y aprende, leyendo las notas, a tocar las teclas pero no lo introducen en la naturaleza de la música”.

ou com a mão faz movimentos, referindo-se ao que pretende comunicar. É assim a grafia no ar que revela o desejo de expressão da criança, deste modo, o gesto está presente em todo o processo de desenvolvimento da escrita. Tendo como base os gestos indicativos é que o objeto adquire sentido para a criança e ela desenvolve a função simbólica da linguagem escrita.

Vygotsky (1995) mostra que existem dois momentos que unem na origem o gesto e a escrita. O primeiro é representado pelas garatujas (rabiscos) que a criança faz, caracterizados como um desenho ainda primitivo ou em movimento. Ao desenhar, a criança imprime no desenho o gesto que quer representar, sendo a marca deixada por ela por meio do lápis um complemento do que ela representa com o gesto, de maneira que o gesto é mais que o desenho, pois designam por si mesmo algum objeto (VYGOTSKY, 1995).

Aos poucos, os rabiscos ou garatujas avançam e constitui uma linguagem de marcas gráficas, um tipo de linguagem como a escrita. Por isso, o desenho começa quando a criança já possui uma linguagem oral mais desenvolvida. Não se trata de representação como esclarece Vygotsky, mas de simbolização dos objetos.

Por sua função psicológica, o desenho infantil é uma linguagem gráfica peculiar, um relato gráfico sobre algo. [...], ou seja, uma linguagem escrita peculiar. [...], o desenho da criança é muito mais uma linguagem que uma representação. [...] a criança não aspira a representar: é muito mais simbólica do que realista, não se preocupa nem um pouco com a semelhança exata ou completa, quer apenas destacar alguns elementos sobre o objeto representado. Pretende muito mais identificar e designar o desenho que reproduzir o objeto. (VYGOTSKY, 1995, p.192, tradução nossa) ⁸.

Posteriormente, esta linguagem gráfica converte-se, segundo Vygotsky (1995), numa verdadeira linguagem escrita, uma escrita pictográfica e ideográfica.

O segundo momento de ligação ente o gesto e a escrita é a brincadeira de papéis sociais. Na brincadeira, como já foi dito neste capítulo, um objeto pode significar outro, substituindo-o e convertendo-se em signo desse objeto. Não é a semelhança entre eles que torna isso possível, mas é seu uso funcional, por isso o gesto na brincadeira para além de representativo é simbólico e a brincadeira infantil pode ser considerada uma linguagem muito complexa, que através dos gestos informa e significa. “Somente com base nos gestos indicativos, a brincadeira adquire significado; como o desenho que, apoiado no princípio pelo

⁸ “Por su función psicológica, el dibujo infantil es un lenguaje gráfico peculiar, un relato gráfico sobre algo. [...], es decir, un peculiar lenguaje escrito. [...], el dibujo infantil es más bien un lenguaje que una representación. [...] el niño no aspira a representar: es mucho más simbólico que realista, no le preocupa en lo más mínimo la semejanza exacta o completa, quiere tan sólo hacer algunas precisiones sobre el objeto representado. Pretende más bien identificar y designar el dibujo que reproducir el objeto.”

gesto, se converte em um signo independente” (VYGOTSKY, 1995, p.188, tradução nossa) ⁹, no qual não depende mais do gesto infantil.

Para Vygotski (1995), o segredo para o professor ensinar a linguagem escrita está na preparação e organização adequada dessa passagem que é natural e não artificial, como a escola a apresenta. Mas essa passagem natural precisa ser criada pelo professor, pois a criança não traz a necessidade de ler e escrever de tal maneira que a escrita faça sentido para ela. O autor mostra que para a criança assimilar a linguagem escrita, ela precisa que a escrita se torne um simbolismo de primeira ordem, deixando de passar pela linguagem oral que é o elo intermediário, assim a escrita passa a constituir um simbolismo de primeira ordem, simbolizando diretamente a realidade.

Na escola de Educação Infantil, penso que podemos ensinar a criança a ler e a escrever, não convencionalmente, mas os gestos de leitura e escrita que trazem em si função simbólica, e assim, as crianças podem vir a fazer isso convencionalmente. Para isso, o ensino deve ser organizado de maneira que a escrita seja necessária de alguma forma na vida da criança, como uma necessidade para fazer uso dela no cotidiano. Acredito serem esses apontamentos indispensáveis para esta pesquisa, pois servem para auxiliar no planejamento das possibilidades pedagógicas de linguagem oral e escrita, necessárias para as crianças apropriarem-se da escrita em seus usos e funções sociais.

Em relação ao que foi exposto neste capítulo apresentado, considero que o desenho e a brincadeira são essenciais para que as crianças se apropriem da linguagem escrita como forma de significarem a realidade e se expressarem não como um simples ato mecânico de traçar letras. Nesse sentido, reafirmo que o acesso e o contato da criança com a escrita começa bem antes de traçar letras na escola.

Luria (2006) também realizou estudos em relação à origem da apropriação da escrita pelas crianças, como já mencionei neste capítulo. Segundo o autor, antes de entrar no período escolar, a criança desenvolve técnicas primitivas que servem como estágios necessários ao longo do processo de apropriação da linguagem escrita pela criança. Estes estágios compõem a pré-história da escrita, na fase da garatuja e do desenho.

“A escrita é uma técnica auxiliar usada para fins psicológicos; constitui o uso funcional de linhas, pontos e outros signos para recordar e transmitir ideias e conceitos”, segundo Luria (2006, p.146). No primeiro estágio, denominado pré-cultural e pré-instrumental, a criança ainda não se apropriou da escrita como um instrumento auxiliar. Nesse estágio, a criança ainda não

⁹ “Sólo en la base de los gestos indicativos, el juguete va adquiriendo su significado; al igual que el dibujo, apoyado al comienzo por el gesto, se convierte en signo independiente.”

compreende que a escrita possui uma função social, isto quer dizer que ela não faz uso dos signos auxiliares, como a linha, o ponto, as letras, para registrar suas ideias e para se recordar do que escreveu. Para registrar palavras ou frases, a criança imita o gesto do adulto, imitação do ato de escrever em seus aspectos externos do ato da escrita.

Nessa fase, Luria (2006, p. 146) afirma que há uma “total ausência de compreensão do mecanismo da escrita, uma relação puramente externa com ela e uma rápida mudança do “escrever” para uma simples brincadeira”. De certa forma, nesta fase do desenvolvimento, a escrita da criança não desempenha uma função mnemônica, portanto, não é usada para lembrar alguma coisa. A criança ainda “não se relaciona com a escrita como um instrumento a serviço da memória” (LURIA, 2006, p.156). Para ela, a escrita é uma brincadeira.

No estágio seguinte, esta relação com a escrita se modifica e se transformara em “um signo auxiliar da memória” (LURIA, 2006, p.157). A criança associa os rabiscos até então não diferenciados com algo que quer lembrar. Segundo o autor, a criança está passando por “um processo de criação de um sistema de auxílios técnicos da memória semelhante à escrita dos povos primitivos. Em si mesmo, nenhum rabisco significa coisa alguma, mas sua posição, situação e relação com outros rabiscos” passam a conferir “a função de auxiliar técnico da memória”.

Os sinais gráficos realizados pela criança organizam seu comportamento, mas ainda não possuem nenhum conteúdo próprio, também servem para indicar que a criança começa a significar, embora ainda não determinada qual seja esse significado. A criança pode até esquecer o que representam seus registros, contudo, Luria (2006, p.158- 159) ressalta que neste momento aparecem os primeiros indícios da escrita infantil.

[...] este primeiro signo desempenha o papel de um signo ostensivo ou, em outras palavras, o signo primário para “tomar notas”. A marca anotada pela criança produz um certo conjunto e serve como sugestão adicional de que certas sentenças foram ditadas, mas não proporciona nenhum palpite acerca de como descobrir o conteúdo daquelas sentenças.

Nessa fase do desenvolvimento da escrita, a criança usa o signo para guiá-la em sua recordação, mesmo que as marcas feitas não tenham nada em comum com as sentenças ditadas. Um signo gráfico primário não diferenciado não pode ser considerado um signo simbólico, que traz um significado em si; nem tampouco um signo instrumental, pois não conduz a criança a lembrar de algo que foi anotado. De acordo com Luria (2006, p.159),

é apenas uma simples sugestão (embora uma simples sugestão artificialmente criada pela criança) que condicionalmente evoca certos impulsos verbais. Estes impulsos, porém, necessariamente não conduzem a criança de volta à situação que ela havia “registrado”; apenas disparam certos processos de associação cujo conteúdo como vimos, pode ser determinado por condições completamente diferentes, que nada têm que ver com a sugestão dada.

Assim, o próximo passo a ser dado pela criança é diferenciar este signo fazendo com que de fato expresse um conteúdo específico. A criança passa a criar rudimentos que sinalizam sua capacidade de escrever (LURIA, 2006). Ainda que empregue de maneira arbitrária o signo, ela o diferencia apontando seu conteúdo específico. Isso torna sua escrita estável e independente do número de elementos que ela anota, sua memória torna-se um poderoso instrumento nesse processo. Sua escrita começa a ganhar objetividade, marcas que eram apenas coordenadas subjetivamente tornam-se signos com um significado objetivo que funcionam como auxiliares da memória.

O desenvolvimento da escrita na criança prossegue ao longo de um caminho que podemos descrever como a transformação de um rabisco não-diferenciado para um signo diferenciado. Linhas e rabiscos são substituídos por figuras e imagens, e estes dão lugar a signos. Nesta sequência de acontecimentos está todo o caminho do desenvolvimento da escrita, tanto na história da civilização como no desenvolvimento da criança. (LURIA, 2006, p.161).

Em relação a essa transição, Luria (2006) demonstra com seus experimentos que dois caminhos se abrem para a criança avançar dos rabiscos não diferenciados para signos diferenciados que expressam um conteúdo.

Por um lado a criança pode tentar retratar o conteúdo dado, sem ultrapassar os limites dos rabiscos imitativos, arbitrários, e por outro, pode sofrer a transição de uma forma de escrita que retrata o conteúdo para o registro de uma ideia, isto é, para os pictogramas. Os dois caminhos pressupõem algum salto que deve ser dado pela criança quando substitui o signo primário não diferenciado por outro diferenciado. Este salto pressupõe uma pequena invenção, cujo significado psicológico é interessante, pois ele altera a própria função psicológica do signo pela transformação do signo primário, que apenas estabelece ostensivamente a existência de uma coisa, em um outro tipo de signo que revela um conteúdo particular. Se esta diferenciação realiza-se com sucesso, transforma um signo-estímulo em um signo-símbolo, e um salto qualitativo é dado, assim, no desenvolvimento de formas complexas de comportamento cultural. (LURIA, 2006, p.161).

No caminho que percorre, a criança cria suas próprias marcas expressivas. Primeiramente, realiza atividades de produção gráfica não diferenciada representada por linhas simples, um processo puramente imitativo. Com o tempo, a criança começa a fazer uma conexão entre a produção gráfica e as sugestões apresentadas: palavras simples são escritas como simples linhas, e as frases são expressas por longos e complicados rabiscos. Apesar de refletir o ritmo externo das palavras e das frases, ela ainda “não está apta a marcar o conteúdo de um termo que lhe foi apresentada graficamente” (LURIA, 2006, p. 163).

Segundo o autor, para que a criança consiga passar de uma produção gráfica não diferenciada para uma diferenciada, atribuindo significados aos signos, é necessário que seja introduzido no conteúdo apresentado os seguintes fatores: números (quantidades), forma, cor e tamanho. Com a influência desses fatores, a produção gráfica muda, as relações são expressas, a escrita vai se tornando expressiva e diferenciada. A produção gráfica subitamente começa a adquirir contornos definidos à medida que a criança tenta expressar cor, forma e tamanho. Neste momento, começa a ter semelhança com a escrita pictográfica primitiva. Estes fatores levam a criança à escrita pictográfica. É por meio deles que a criança chega “a ideia de usar o desenho como meio de recordar e pela primeira vez, o desenho começa a convergir para uma atividade intelectual complexa”, pois ao transformar-se em meio, “o intelecto adquire um instrumento novo e poderoso na forma da primeira escrita diferenciada” (LURIA, 2006, p.166).

Neste sentido, Costa (2014, p.39) ressalta:

No processo de criação de signos para representar um conteúdo, a criança vai experimentando uma série de invenções que a levam à progressão de um estágio a outro, ou seja, à descoberta da escrita pictográfica que corresponde à utilização inicial da escrita de maneira funcional, o primeiro uso da escrita como meio de expressão, tornando-se capaz de transformar o seu processo de recordação. Assim, o brincar de escrever transforma-se em escrita elementar, o que torna esta um meio de registro.

Conforme cita Luria (2006, p.174), “a fase pictográfica do desenvolvimento da escrita baseia-se na rica experiência dos desenhos infantis”, inicialmente como um processo autocontido de representações, os quais em si mesmos não desempenham a função de signos mediadores, posteriormente são usados como um meio para ela registrar. A criança tende a desenhar figuras, não para escrever com o auxílio de figuras. Assim, o desenho espontâneo da criança inicialmente não desempenha nenhuma função atribuída à escrita. Ela pode ter a habilidade de fazer belos desenhos, no entanto, não usa o desenho como um recurso auxiliar

que pressupõe o uso instrumental deste com uma função simbólica. Essa estrutura diferencia a escrita pictográfica do desenho espontâneo e estabelece um limite que leva a criança ao pleno desenvolvimento de sua capacidade de ler e escrever pictograficamente em seu sentido estrito.

A criança pode ler e escrever por pictogramas¹⁰, pois estes apresentam “aspectos mediadores como objetivos, meios, fins e técnicas funcionais” (COSTA, 2014, p.39). Assim, a criança se relaciona com o desenho como algo mais do que um tipo de brinquedo.

Quando a criança consegue fazer esta relação com os seus desenhos, de acordo com Luria (2006, p.177), em algum momento ela se depara com um obstáculo para registrar algo que não é possível expressar por meio de uma figura, então busca meios indiretos para superar a dificuldade. “Por um lado, a criança instruída a lembrar-se de algo difícil de ser retratado pode, em vez do objeto A, anotar o objeto B, que se relaciona, de alguma forma, com A. Ou simplesmente anotar alguma marca arbitrária em vez do objeto que acha difícil retratar”. Os dois caminhos levam à fase da escrita simbólica, “exceto que o primeiro opera com os mesmos meios de representação pictográfica, enquanto o segundo faz uso de outros expedientes qualitativamente novos”. A criança deixar de representar o desenho do objeto em sua totalidade para retratar parte significativa do mesmo, o que a leva a um processo de abstração. “Está no processo de aquisição de habilidades psicológicas, em cuja base se desenvolverá a última forma, a escrita simbólica” (LURIA 2006, p. 179).

Quando alcança a escrita simbólica, a criança conclui seu percurso na fase da pré-história da escrita, período visto como primitivo na capacidade de ler e escrever infantil. A fase que se inicia, conforme Luria (2006), quando a criança começa a aprender a escrever até o momento que já domina esta habilidade, período que se situa no limite entre as formas primitivas de escrita e as formas culturais exteriores por ela apropriadas. Esse é o momento de transição que cabe à escola proporcionar e possibilitar atividades que proporcionem à criança a formação das bases psíquicas para a utilização dos signos convencionais de escrita.

Mediante esses pressupostos teóricos sobre o desenvolvimento da linguagem escrita, reitero a afirmação de Luria (2006, p. 180):

A escrita não se desenvolve, de forma alguma, em uma linha reta, com um crescimento e um aperfeiçoamento contínuos. Como qualquer outra função psicológica cultural, o desenvolvimento da escrita depende, em considerável extensão, das técnicas de escrita usadas e equivale essencialmente à substituição de uma técnica por outra. O desenvolvimento, neste caso, pode ser descrito como uma *melhoria gradual do processo de escrita, dentro dos meios de cada técnica, e o ponto de aprimoramento abrupto marcando a*

¹⁰ O pictograma é um símbolo que representa um objeto ou conceito por meio de desenhos figurativos.

transição de uma técnica para outra. Mas a unicidade profundamente dialética deste processo significa que a transição para uma nova técnica inicialmente atrasa, de forma considerável, o processo de escrita, após o que então ele se desenvolve mais até um nível novo e mais elevado.

Neste momento inicial do desenvolvimento da escrita simbólica, a criança faz uso dos signos para escrever qualquer coisa, ainda que não compreenda como pode fazer isso, ela ainda não tem consciência sobre o ato da escrita, pois sua relação com os registros escritos é uma ação externa, sem fazer conexão com alguma sentença estabelecida, e ao ler os registros ainda não se tem funcionalidade social. Ela ainda está se apropriando da funcionalidade da escrita, por isso as letras grafadas mais se parecem aos rabiscos de sua fase da pré-história da escrita.

A criança se encontra na fase da atividade gráfica primária não diferenciada, como explica Luria (2006), mas mesmo diante de uma dificuldade para executar uma tarefa, nela não retrocede ao estágio das figuras, fixando-se no nível da escrita simbólica que produz seus próprios signos, assim desenvolve gradualmente técnicas diferenciadas para alcançar cada vez mais a função simbólica da escrita.

Desta maneira, considero que “O desenvolvimento ulterior da alfabetização envolve a assimilação dos mecanismos da escrita simbólica culturalmente elaborada e o uso de expedientes simbólicos para exemplificar e apressar o ato de recordação” (LURIA 2006, p.188). Para chegar a essa fase, ainda que não compreenda o sentido e o mecanismo da escrita simbólica, a criança faz tentativas para elaborar métodos primitivos, próprios de sua pré-história da escrita, percorre um caminho longo de desenvolvimento dialético até chegar ao domínio da escrita como instrumento cultural tão complexo.

Esses fundamentos mostram que não faz sentido a escola focar o ensino da linguagem escrita apenas nos mecanismos externos da escrita, ignorando o caminho que a criança percorre em sua pré-história de desenvolvimento da escrita, que explica como ela se apropria desse instrumento cultural até dominar a escrita simbólica.

Nesse sentido, Costa (2014, p.42) explana que:

[...] não basta que a criança compreenda os mecanismos da escrita, que envolvem a assimilação do código alfabético, a junção das letras e o reconhecimento de suas bases fonéticas. O essencial é ela compreender a função social da escrita e ser capaz de reconhecer toda a amplitude deste instrumento cultural que é a escrita, enquanto recurso auxiliar que alarga as potencialidades psíquicas humanas.

Depois dessa exposição sobre o processo de apropriação da escrita à luz dos fundamentos de Vygotsky e Luria, penso que posso afirmar que a escrita é uma linguagem complexa, que exige de cada criança percorrer um caminho longo muito antes de ser apropriada convencionalmente em seus usos e funções para qual foi criada.

No próximo capítulo trago para discussão a Pedagogia Freinet, fazendo um histórico da vida do educador, de seus pressupostos teóricos e, em seguida, abordo o método natural de ensino e as técnicas pedagógicas propostas por Célestin Freinet.

A democracia de amanhã prepara-se pela democracia na escola. Um regime autoritário na Escola não seria capaz de formar cidadãos democratas.

Freinet

Figura 02 – *Roda de conversa*: a alegria do encontro.



Fonte: CAETANO, 2016.

2 A PEDAGOGIA FREINET DA ESCOLA MODERNA: CONTEXTUALIZAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Como já citei anteriormente na introdução, para a realização da intervenção pedagógica foram realizadas no contexto das técnicas freinetianas possibilidades pedagógicas intencionalmente planejadas. Sendo assim, neste capítulo busco apresentar a Pedagogia Freinet, trazendo sua essência teórico-metodológica que acredito dialogar com a teoria Histórico-Cultural, razão relevante porque escolhi trazê-la como suporte para a elaboração e execução da intervenção pedagógica proposta neste estudo.

Desse modo, apresento o capítulo dividido em quatro tópicos: no primeiro faço uma introdução à Pedagogia Freinet, no segundo trago um breve histórico sobre a vida do educador Célestin Freinet, no terceiro sintetizo os pressupostos teóricos que abrangem a Pedagogia Freinet, no quarto e último tópico apresento o método e as técnicas Freinet, dando foco para as técnicas freinetianas que foram usadas na intervenção pedagógica.

2.1 Pedagogia Freinet: uma proposta pedagógica pela e para a vida

A Pedagogia Freinet da Escola Moderna tem a pretensão de contribuir não só com as respostas teóricas cada vez mais fáceis, mas também, sobretudo, com a prova de que as teorias generosas dos grandes pedagogos podem actualmente tornar-se realidade [...]; por isso, vislumbra-se agora uma luz verde nas vias ainda caóticas do futuro. (FREINET, 1973, p.15).

A Pedagogia Freinet ou Pedagogia do Bom Senso, trazida por Célestin Freinet no século XX é atual e sempre será, pois para ele os problemas educacionais do mundo serão constantemente muito semelhantes. Com o intuito de enfrentar estes problemas, o educador desenvolveu seu trabalho, uma obra pensada e organizada com objetivo de educar as crianças para que vivam e entendam o mundo, segundo ele, sendo mais instruídas, mais equilibradas, mais responsáveis e mais felizes.

Assim, Freinet abriu caminhos com princípios e técnicas para que isso se tornasse realidade, tornando o ensino um momento de prazer e alegria. Dedicou quase toda sua vida ao ensino, atuando em sala de aula como professor primário. Uma vida dedicada à docência, e isso o diferencia dos demais pensadores e teóricos da educação. Toda sua obra é fruto de seu trabalho desenvolvido com seus alunos, ao longo dos anos, tendo como resultado a produção de muitos materiais, como desenhos, poesias, textos, jornais etc.

Célestin Freinet desenvolveu técnicas com a intenção de modernizar e democratizar o ensino, idealizando uma escola para o povo ao reunir suas experiências didáticas num sistema que chamou de Escola Moderna, como “uma via que nos conduzirá àquilo que, todos juntos, construiremos” (FREINET, 1973, p.45), por meio de um conjunto de princípios que faz das suas técnicas e utensílios uma proposta popular de educação.

O autor considerava as inovações na educação a base para sua proposta libertária. Ao fazer uso das novas técnicas por ele criadas mostrou que é possível uma prática pedagógica para melhorar a aprendizagem de seus alunos. Suas técnicas subvertem a aula tradicional e, conseqüentemente, a vida dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Mas, para isso acontecer, segundo Freinet (1973), é necessário que o educador seja preparado para utilizar essa nova ferramenta, pois a falta de preparação pode travar ou perverter todo processo, prejudicando o progresso do trabalho a ser realizado com as crianças.

As técnicas Freinet da Escola Moderna me levaram a refletir sobre a importância da apropriação de conhecimentos ao relacionar o trabalho do professor com o trabalho do homem do campo, salientando:

Só há uma coisa que pode embaraçar e comprometer esta evolução: a falta de preparação dos trabalhadores para a utilização destes utensílios no quadro de uma nova técnica desejável. Não basta, com efeito, deixar fazer. O camponês nada tirará das suas máquinas se é bruscamente colocado perante elas sem os necessários conhecimentos. (FREINET, 1973, p.43).

Assim, o autor deixa bem claro a importância de o educador conhecer e compreender seus fundamentos teórico-metodológicos que sustentam suas técnicas para melhor integrá-las e utilizá-las. Parte do princípio que a teoria embasa a prática e a prática a teoria, por conseguinte, articuladas podem auxiliar a atuação do educador. Assim, para Freinet aqueles educadores que decidem abraçar suas técnicas devem primeiramente conhecer os princípios que fundamentam sua criação para poderem alcançar melhores resultados com as crianças.

Freinet sempre acreditou no potencial transformador de sua pedagogia, que se opunha à pedagogia tradicional existente na época, esta alicerçada nos manuais em sala de aula, sobretudo nas cartilhas. Para Freinet, esses métodos adotados eram inadequados para os alunos, considerando-os alheios às verdadeiras necessidades da criança.

Para o autor, seria possível

[...] modernizar os utensílios da escola, melhorar as suas técnicas, para modificar progressivamente as relações entre a Escola e a Vida, entre as

crianças e os professores, de maneira a adaptar ou a readaptar a escola ao meio, para obter um melhor rendimento [...]. (FREINET, 1973, p.12).

Com esta modernização na educação, Freinet (1973, p.12) confiava que seria possível construir uma nova escola, uma proposta pedagógica promissora, para “satisfazer as necessidades urgentes e imperiosas dos nossos alunos no seu ambiente moderno”. Ao satisfazer as necessidades das crianças, o educador estava também resolvendo uma questão bastante discutida no meio educacional, a disciplina escolar.

Freinet (1973, p.47) considerava que a disciplina “é uma consequência natural de uma boa organização do trabalho cooperativo e do clima moral da aula”. Assim, ao conseguir estruturar seu trabalho, desenvolvendo técnicas que vinham ao encontro dos desejos e às possibilidades das crianças, o educador envolveu seus alunos, individual e coletivamente, na execução de cada técnica planejada, num clima harmonioso sem espaço para indisciplina.

Desta forma, considero que as técnicas de ensino elaboradas pelo autor constituem uma proposta de trabalho educativo que vem para auxiliar os educadores a melhorar suas práticas pedagógicas, favorecendo o processo de ensino e aprendizagem para a vida. Segundo o autor,

Oferecemos aos educadores com dificuldades nas suas aulas utensílios 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. (FREINET, 1973, p.44).

Estava tão certo que suas propostas educacionais seriam necessárias no presente e possivelmente no futuro para uma educação de crianças livres e felizes, que hoje elas são divulgadas e adotadas em todo o mundo, desde a pré-escola ao segundo grau, podendo ser também adaptadas para aplicação na Educação de Jovens e Adultos e no Ensino Superior, conforme demonstra os estudos realizados por Martins (2005) e Júnior (2012). Estão vivas na sociedade atual, contribuindo para uma educação mais humana, formando “indivíduos cultos, com possibilidade de viver uma existência fértil” (FREINET, 1973, p.47).

E assim se fez Freinet como pensador da escola em sua relação com a vida, elaborou suas técnicas misturando responsabilidade, cooperação, autonomia, livre expressão, trabalho, tateamento, criatividade, comunicação, individualidade, coletividade e afetividade.

2.2 Conhecendo sobre a vida do educador Célestin Freinet

De acordo com Costa (2008), Célestin Freinet nasceu no dia 15 de outubro de 1896, num vilarejo chamado *Gars*, situado no sul da França. Passou sua infância e adolescência no campo em contato íntimo com a natureza, onde juntamente com os camponeses realizava trabalho rural. Quando adolescente, estudou na escola normal da cidade de Nice, cidade em que começou a cursar o Magistério, tendo que interromper seus estudos para alistar-se no exército durante a Primeira Guerra Mundial (1914).

Aos 18 anos de idade, participou de combates, período em que adoeceu de seus pulmões, tendo o pulmão direito comprometido, e por isso respirava com dificuldade. Devido à doença, passou dois anos em hospitais, mas isso não o fez desistir da decisão de ser professor primário. Assim que deu baixa no exército, obteve o título de professor primário mesmo sem ter finalizado o curso do Magistério.

Célestin Freinet deu início ao seu trabalho como educador primário em 1920, na pequena aldeia de *Bar-sur-Loup* (Alpes Marítimos), em uma escola instalada numa casa antiga, em condições precárias, com carteiras organizadas em filas à maneira tradicional de ensino.

O autor compensava a falta de experiência pedagógica com um profundo respeito pela criança, e na busca constante por uma educação de qualidade começou a estudar sozinho. Foi, portanto, um autodidata. Anotava o que escutava dos alunos, registrava as informações, os comportamentos, as dificuldades e os sucessos durante suas aulas, assim foi descobrindo o universo das individualidades, das relações, dos processos de ensino e aprendizagem (FREINET, 1973).

Começou a questionar a eficiência das normas rígidas das filas, dos horários, das tarefas escolares repetitivas e tediosas, dos programas oficiais educacionais, pois com a sua experiência docente constatou que as crianças interessavam pelo que estava fora da sala de aula, nos animais, na água dos rios que batem nas pedras, no sol etc. Dentro da sala não havia nada que motivasse as crianças a querer aprender.

Logo notou que algo estava errado, era necessário mudar. Sentiu que tinha que buscar novas técnicas de ensino para que houvesse aprendizagem. Nas buscas que empreendeu para ampliar seus conhecimentos foi influenciado por pensamentos de grandes autores como Rousseau, Rabelais, Montaigne, Pestalozzi, e, também, Adolphe Ferrière, em

seu livro *L'école active* (FREINET, 1998b), ensinamentos que o ajudaram a traçar as linhas de sua proposta pedagógica para atingir o objetivo pretendido (ELIAS, 1997).

No ano de 1923, Freinet participou do Congresso da Liga Internacional sobre a Escola Nova, na Suíça, tomando contato com as principais experiências educacionais da época, mas observou que a chamada Educação Nova dependia de boas instalações materiais, destinava-se a escolas com recursos, o que não fazia parte de sua realidade. Seu interesse era buscar um caminho para todas as crianças com diferenças em suas inteligências, caráter e posição social. Neste sentido, Freinet buscava uma educação popular.

Crítico dos métodos tradicionais de ensino e da Escola Nova, Freinet criou, na França, o movimento da Escola Moderna, que propunha uma transformação no sistema pedagógico propondo um espaço para uma nova relação entre professor-aluno e aluno-aluno, com intuito de crescimento mútuo. Sendo assim, já no ano de 1924, dá início a sua primeira técnica, a *imprensa escolar*, que oportunizou aos alunos divulgarem suas produções textuais por meio de jornais e de intercâmbio interescolar.

De acordo com Costa (2008, p.81):

Essa produção de textos não contava com nenhuma interferência direta dos professores, eles somente auxiliavam quando eram solicitados, pois assim supunham estar possibilitando que as crianças fossem autores de seus pensamentos e produções. Freinet rompia, assim, com qualquer espírito adestrador que acompanhava a "antiga" concepção pedagógica por ele combatida.

Em 1925, o pedagogo visitou a União Soviética numa delegação sindical, pois fazia parte do sindicato e do partido comunista. Essa participação exerceu grande influência sobre a concepção da pedagogia popular que nele ia se formando. Em 1926, Elise Freinet, sua esposa, veio complementar seu trabalho e no ano seguinte Freinet inaugurou a *Cooperativa de Ensino Laico* (CEL) que nasceu da técnica de *Texto Livre*. A cooperativa surgiu também a partir de uma necessidade financeira, e possibilitou a distribuição e divulgação dos boletins e revistas produzidas por Freinet.

Em 1928, foi transferido de *Bar-sur-Loup* para *Saint-Paul-de-Vence*, já nesta época era reconhecido na França e no exterior, através de alguns de seus trabalhos como a imprensa escolar, a *correspondência interescolar*, a *cooperativa escolar* e, em nível nacional, a CEL. No ano de 1933, consagrou-se integralmente à cooperativa que se tornou uma verdadeira empresa de produção de material didático e de publicação de documentos sobre educação. Nasceu assim a ideia de uma escola livre e experimental.

Em 1934, na cidade de *Saint-Paul-de-Vence*, construiu sua própria escola. Era uma construção simples e a maioria dos seus alunos era internos, provenientes das camadas sociais desfavorecidas ou de famílias em dificuldades, sendo assim, a escola era frequentada “por sujeitos das camadas populares, como filhos de operários, jovens espanhóis expulsos da guerra civil, entre outros” (COSTA, 2008, p.83).

Com início da Segunda Guerra Mundial, no ano de 1939, Freinet era conhecido por sua militância no partido comunista, foi preso e acusado de ser um grande líder da resistência que editava panfletos clandestinos e guardava armas e munições em sua escola. Foi levado a um campo de concentração em *Saint-Maximum* e depois transferido para *Saint-Sulpice-du-Tarn*, momento em que seu estado de saúde agravava-se e sua escola fora demolida.

Frente a esses acontecimentos, o pedagogo decidiu dar outro rumo ao seu trabalho. Considerando aquele momento propício para registrar todo o seu amadurecimento pedagógico, fruto de seus anos de experiência como um educador “dedicado à centralidade da atividade na criança, [realizou] uma pedagogia dinâmica que exprime a vida e seus entusiasmos, [pois] não poderia deixar de contribuir com a psicologia e pedagogia mundial” (COSTA, 2008, p.83). Então, durante a guerra escreve *Ensaio de Psicologia Sensível e Educação do Trabalho*.

Quando Célestin Freinet saiu da prisão, em 1941, foi acolhido pelos membros da resistência francesa. Após a guerra, retornou às suas atividades em *Vance*, e com a ajuda de pais e colaboradores reconstruiu sua escola e o movimento foi retomado. Em 1948, a Cooperativa de Ensino Laico transformou-se no Instituto da Escola Moderna, com sede em Cannes, tornando-se importante centro de produção e difusão de material pedagógico.

Em 1950, Freinet foi expulso do Partido Comunista por discordar dos rumos que tomava o partido naquele momento. No dia 8 de outubro de 1966, lá mesmo em *Vence*, Freinet faleceu, sua esposa continuou seu trabalho até 1981, ano de sua morte (FREINET 1998b).

Freinet teve uma vida dedicada ao trabalho de educador e a vida de militante do partido Comunista Francês e do Sindicato dos Professores. Escreveu centenas de artigos e alguns livros. O seu compromisso foi com a escola pública, pois acreditava que sem educação nada poderia acontecer. Tinha o intuito de conceber uma proposta pedagógica que promovesse a libertação intelectual da classe operária, pensamento que o levou a fazer parte do Partido Comunista. Pregou uma nova Escola Moderna a partir de uma filosofia de vida mais libertadora e, por isso, revolucionária. Apesar das mudanças de posicionamento político, devido aos vários acontecimentos sociais, econômicos e políticos sofridos na sua época, as

concepções de educação e ensino-aprendizagem não sofreram alterações, permanecendo as mesmas desde a sua criação, mesmo com o passar dos anos.

A vida de Freinet é por si só um ensinamento que toca diretamente minha vida como docente. A partir das leituras sobre ele e sua obra, leituras de seus textos, compreendi a dimensão do papel do professor na escola e na vida e, conseqüentemente, seu compromisso político-pedagógico.

2.3 Pressupostos teóricos da Pedagogia Freinet

2.3.1 Os princípios pedagógicos

Segundo Costa (2008), Célestin Freinet foi inspirado pelo pensamento de Marx e Engels, passando a criticar a insuficiência e a péssima qualidade da instrução que os filhos da classe trabalhadora recebiam. Tomou consciência do papel que o ensino público exercia sobre a classe menos favorecida, num sentido de dominação. A partir dessa consciência optou pela proposta de vida, de militar em favor de uma escola para o povo, lutando por mudanças nas estruturas sociais de sua época.

Desta forma, as propostas pedagógicas socialistas, que ganharam espaço na primeira metade do século XIX, influenciaram o pensamento de Célestin Freinet e contribuíram para a construção do perfil do autor, caracterizando-o como um pedagogo humanista, político e militante sindical, que construiu uma proposta pedagógica almejando a emancipação social dos operários e de seus filhos em relação à burguesia. (COSTA, 2008, p.60).

Mas, ao longo de suas experiências inovadoras, Freinet percebeu que dar somente conselhos técnicos seria insuficiente para as pessoas, como também não era uma forma de encorajar e orientar os educadores iniciantes que tinham o interesse de praticar seus conhecimentos. Desta forma, concluiu que seria necessário completá-los “com instruções mais exatas no que se refere à autorização destas técnicas e ao espírito do nosso ensino” (FREINET, 1969, p. 164).

Por isso decidiu elaborar uma espécie de *Código Pedagógico*, delineando sua concepção sobre educação, com uma série de princípios a serem seguidos, que segundo Freinet (1969, p. 164) iria estabelecer “uma nova gama de valores escolares, sem outra preocupação que não seja a busca da verdade, à luz da experiência e do bom senso”.

Assim sendo, criou um conjunto de trinta princípios e os chamou de *Princípios Invariantes*. Conforme o autor, “a definição de Invariante está contido na própria palavra. É tudo o que não varia e não pode variar, seja qual for a latitude ou o povo. O Invariante constitui a base mais sólida, e evitando, muitas decepções e erros” (FREINET, 1969, p. 165). Portanto, são princípios que não deviam variar onde fossem aplicados, eles não mudariam, seriam respeitados para se ter bons resultados durante o processo educativo, que deveria ocorrer de forma natural, sem prejudicar a formação plena da criança durante seu ciclo de vida.

Com esses *Invariantes*, o educador pôde avaliar as suas práticas pedagógicas em testes a serem respondidos pelo professor, que marcava sua resposta nas cores verde, amarelo e vermelho, o que sinalizaria o grau de envolvimento do educador. Os invariantes representam os pressupostos básicos da Pedagogia Freinet que são: 1. Tanteamento ou tentativa experimental, 2. Educação do trabalho, 3. Cooperação, 4. Comunicação e Livre Expressão. Esses pressupostos denominados *invariantes* levariam os educadores a prepararem as crianças para a vida, pois suas práticas trariam a vida para dentro da escola, o que resultaria em uma educação pela e para vida.

À vista disso o autor escreve seus princípios pedagógicos, organizados em três grupos, que são: *a natureza da criança, as reações da criança e as técnicas educativas*, e através de suas observações e experiências educativas concretizaria suas ideias nos seguintes Invariantes (FREINET, 1969, p.167-206):

I - A natureza da criança

1. A criança é da mesma natureza que o adulto.
2. Ser mais crescido não significa necessariamente estar acima dos outros.
3. O comportamento escolar de uma criança depende do seu estado fisiológico, orgânico e constitucional.

II - As reações da criança

4. A criança, mais do que o adulto, não gosta de ser mandada autoritariamente.
5. Ninguém gosta de alinhar, porque alinhar é obedecer passivamente a uma ordem externa.
6. Ninguém gosta de se ver constrangido a fazer determinado trabalho, mesmo no caso de este trabalho não lhe desagradar particularmente. É este constrangimento que é paralisante.
7. Cada um gosta de escolher o seu trabalho, mesmo que essa escolha não seja a mais vantajosa.
8. Ninguém gosta de trabalhar sem objetivo, atuar como um robot; quer dizer, atuar, sujeitar-se a pensamentos inscritos em rotinas nas quais não participa.
9. É preciso que motivemos o trabalho.

10. Basta de escolástica. Todo o indivíduo quer ser bem sucedido. O fracasso é inibidor, destruidor do animo e do entusiasmo. Não é o jogo que é natural na criança, mas sim o trabalho.

III - As técnicas educativas

11. A via normal de aquisição não é unicamente a observação, a explicação e a demonstração, processos essenciais da escola, mas a experiência tateante, conduta natural e universal.

12. A memória, pela qual a escola tanto se interessa, não é válida nem preciosa senão quando está integrada no tateamento experimental, que se encontra verdadeiramente a serviço da vida.

13. As aquisições não se obtêm, como por vezes se crê, por meio do estudo de regras e leis, mas sim pela experiência. Estudar primeiramente estas regras e estas leis, na linguagem, na arte, nas matemáticas, em ciências, é colocar o carro à frente dos bois.

14. A inteligência não é uma faculdade específica que funciona como um circuito fechado, como ensina a escolástica, independente dos restantes elementos vitais do indivíduo.

15. A escola cultiva apenas uma forma abstrata de inteligência que actua fora da realidade viva, por meio de palavras e ideias fixas na memória.

16. A criança não gosta de receber lições *ex-cathedra*.

17. A criança não se fatiga fazendo um trabalho que esteja na linha de rumo da sua vida, que lhe seja por assim dizer funcional.

18. Ninguém, criança ou adulto, gosta de ser controlado e sancionado, o que é considerado sempre uma ofensa à sua dignidade, sobretudo se publicamente se exerce.

19. As notas e as classificações constituem sempre um erro.

20. Falai o menos possível.

21. A criança não gosta do trabalho em rebanho a que o indivíduo tem de sujeitar-se. Gosta do trabalho individual ou do trabalho de equipe no seio de uma comunidade cooperativa.

22. A ordem e a disciplina são necessárias na aula.

23. Os castigos são sempre um erro. São humilhantes para todos e não conduzem nunca ao fim desejado. Para além do mais não passam de um paliativo.

24. A nova vida da escola supõe a cooperação escolar, quer dizer, a gestão da vida e do trabalho escolar pelos utentes, incluindo o educador.

25. A sobrecarga das aulas constitui sempre um erro pedagógico.

26. A concepção atual dos grandes conjuntos escolares conduz ao anonimato dos professores e alunos, constituindo sempre um erro e uma barreira.

27. A democracia de amanhã prepara-se pela democracia na escola. Um regime autoritário na Escola não seria capaz de formar cidadãos democratas.

28. Só se pode educar dentro da dignidade. Respeitar as crianças, devendo estas respeitar os seus professores, é uma das primeiras condições da renovação da escola.

29. A oposição da reação pedagógica, elemento da reacção social e política, é também um invariante com o qual teremos infelizmente que contar, sem que esteja em nós a possibilidade de o evitar ou modificar.

30. Finalmente um variante que justifica todas as nossas tentativas e autentifica a nossa acção: é a esperança optimista na vida.

Indo contra as concepções pedagógicas do ensino tradicional, o educador francês criou um movimento cooperativo de responsabilidade, de respeito, de trabalho, de afetividade,

de comunicação e de tateamento, que levava em consideração as necessidades individuais da criança, acreditando que esta é capaz de construir o seu saber, constituindo-se como cidadão responsável por transformar a sociedade, diminuir ou amenizar os amargos caminhos percorridos pelo homem até naquele momento de história, tanto no sentido político, econômico como no educacional e social. De acordo com Freinet (1969, p. 206), “na tateante dos *invariantes*¹¹ indicados até aqui, esta esperança na vida será o mistério fio de Ariana ¹²que nos conduzirá em direção a nossa finalidade comum: *a formação na criança do homem de amanhã*¹³” (FREINET, 1969, p. 206).

Percebo, assim, que todas as suas preocupações pedagógicas são voltadas para a criança e conforme manifesta o educador Freinet (1969), uma boa formação inicial é a base para um futuro transformador. Daí a grande responsabilidade do educador, que tem o compromisso de ajudar, auxiliar a criança nesse processo. À medida que lia as referências levantadas por mim e pela minha orientadora, fui aos poucos me contagiando pela Pedagogia Freinet que não conhecia. Estes ensinamentos por mim assimilados e internalizados, mediante o movimento que fazia diariamente entre a teoria e a prática, tornaram-se base teórica e metodológica que passaram a nortear a minha prática docente, concomitantemente com as concepções teóricas da escola de Vygotsky.

2.3.2 Concepção sobre desenvolvimento humano: do Tateamento Experimental à Educação do Trabalho

Célestin Freinet não só desenvolveu técnicas e práticas educacionais como teve a preocupação de deixar suas ideias, pensamentos e concepções voltadas para o desenvolvimento humano, educação e trabalho, sistematizadas nos livros que escreveu – *Ensaio de Psicologia Sensível* e *A Educação do Trabalho*. Estas duas obras foram escritas no momento da vida de Freinet em que fora encarcerado como prisioneiro político, durante vinte meses nos vários campos do Sul da França, durante a Segunda Guerra Mundial.

Na cela das prisões, nos barracões dos campos de concentração, no chalé alpino em que me refugiava em frente do esplendor da neve e, mais tarde, na ação da própria resistência, pude dar densidade ao meu pensamento, vivificá-lo com uma experiência que ultrapasse as paredes da escola para

¹¹ Grifo meu.

¹² Expressão inspirada no mito grego, em que Teseu derrota o Minotauro e, graças ao fio tecido por Ariana, consegue encontrar a saída do Labirinto e salvar as crianças e jovens que se encontravam lá encerrados.

¹³ Grifo do autor.

juntar-se ao grande canteiro de obras das forças orgânicas da vida. (FREINET, 1998a, p. 2).

De acordo com Freinet, é necessário compreender o comportamento humano, em especial durante a infância, pois este entendimento nos leva a reagir de uma maneira que evitemos pelo menos os erros que podem ser irreparáveis e prejudica o desenvolvimento do ser, sua elevação. Por isso, ressaltamos a importância do papel de pais e educadores neste processo, de maneira a contribuir para que as crianças superem seus obstáculos físicos, psíquicos e sociais, sem traumas.

O autor elaborou algumas leis que fornecem uma base teórica para a compreensão de alguns princípios da vida humana e de suas técnicas de trabalho, tendo como foco o estudo das etapas do desenvolvimento humano e seu comportamento dentro desse processo, realizando suas observações com “o ser em ação no processo da vida que faz sua potência e sua grandeza” (FREINET, 1998a, p. 6).

Para o grande pedagogo, é com a criança em movimento que podemos pensar, fazer e analisar nossa prática. Na forma viva da ação é que encontramos todos os indícios e subsídios de como aprendem. É na vida e pela vida que se constrói uma pedagogia capaz de formar homens conscientes de sua existência, que percebem o outro como parte dela. “A vida não é um estado, mas sim um devir. É este devir que deve animar nossa psicologia para influenciar e dirigir a pedagogia” (FREINET, 1998a, p. 19).

Compreender o significado de uma criança em movimento e pelo seu movimento pensar, fazer e analisar minha prática, fez com que retomasse toda minha trajetória profissional, minhas crenças e verdades, conhecimentos e saberes para olhar a professora e a pesquisadora iniciante de outro lugar. Isso já havia experimentado com as leituras de Vygotsky, Luria, Leontiev e outros. Vislumbrei um caminho, na linha do horizonte tinha um devir, em sentido contrário às orientações pedagógicas, documentos oficiais, planos e planejamentos da escola. Sabia agora que perseguia a plenitude minha e de minhas crianças, os obstáculos seriam barreiras a serem enfrentadas. Pois, para Freinet, todo ser humano visa alcançar a plenitude e reage diante dos obstáculos que o impedem à sua elevação, em virtude da necessidade de potência a serviço do instinto universal de vida.

Conforme explica o autor:

[...] basta ver a criança viver para ficar convencido disso: queremos fazê-la tomar sua sopa, mas, salvo em casos de degenerescência congênita ou educativa, a criança quer pegar a colher e comer por si mesma e sozinha. Ela poderia, da mesma maneira, comer facilmente embaixo da árvore as cerejas

do cesto, mas é necessário que ela trepe na cerejeira, sob pena de não satisfazer totalmente sua gula. Você lhe mostra como desenhar um homem, mas é aí que ela treme de impaciência: quer pegar o lápis na mesma hora e realizar sozinha seus arabescos desconcertantes. Você a toma nos braços para fazê-la transpor, sem perigo, um canal profundo, mas ela quer passar novamente à outra margem para tentar transpor o obstáculo retesando seus músculos e sua audácia; ela aprende a andar de bicicleta e ela mesma lhe grita: “Solte-me!”, assim como deliberadamente largou sua mão quando se arriscou, intrépida, sobre as duas pernas vacilantes, na conquista do espaço imediato. (FREINET, 1998 a, p. 31).

Isto posto, a criança cresce, alcança a potência, medindo sua força contra o obstáculo, exaltando seu potencial de vida, para que possa levar aos outros homens a ajuda que também auxiliará na superação dos seus obstáculos, de um esforço individual que reunido a outros esforços com certeza mudará o aspecto do mundo, da humanidade. Nesse sentido, os indivíduos conhecerão o máximo de equilíbrio, tendo uma harmonia interior, e, portanto, felicidade. É necessário que durante o seu desenvolvimento, a criança tenha ajuda para alcançar o equilíbrio, e a sua educação deve acontecer conforme suas vontades e necessidades, sendo auxiliada pelos pais e educadores para favorecerem o desabrochar de suas potencialidades.

E prossegue, tratando da importância de se respeitar as necessidades da criança.

Vamos, portanto transformar essa necessidade de potencia na luz permanente que, quaisquer que sejam os atalhos que possamos tomar, é a única que nos permite seguir o homem em sua luta pela plenitude de vida, que é a sua razão de ser e a promessa de seu desabrochar. (FREINET, 1998a, p. 31).

Freinet afirma que todo ser possui uma técnica de vida, cuja particularidade deixa aparecer às características das espécies. Sem essa técnica seria impossível o indivíduo viver, defender-se, se reproduzir, não seria capaz de realizar seu ciclo de vida, assegurando a perpetuação da espécie. Essa técnica de vida nada mais é do que os resultados das experiências e adaptações vividas e transmitidas pelas gerações anteriores.

Segundo Freinet (1998a, p.21-22),

[...] essa técnica de vida é o instinto, que é apenas a tradução, por assim dizer psicológica, da longa experiência das gerações anteriores.

[...] A superioridade do instinto é, justamente, sua segurança, sua invariabilidade, o fato de ele estar inserido em nosso comportamento e de não poder ser aprendido ou ensinado. Ele é parte integrante do ser, como a cor dos cabelos ou o tom da epiderme. O instinto é uma técnica de vida válida para o meio em que evoluíram os milhares de gerações que nos

precederam. Se esse meio muda, ocorre um equívoco. A técnica de vida instintiva já não se ajusta à satisfação das necessidades nas novas condições de vida.

Contudo, pode-se considerar que o instinto não condiciona totalmente a vida, mas como vimos é a base do nosso comportamento, considerada pelo pedagogo uma técnica de vida válida, que tem a presença das raízes genéticas, enraizada em cada humano na trajetória de sua evolução. Como o meio está em constante modificação, obriga o homem a modificar essas técnicas de vida às suas novas experiências. Para adaptar-se a criança precisa da ajuda do outro processo de adaptação, reside aí a essência da educação. E, segundo Freinet (1998a), a ajuda ao desenvolvimento da criança só terá bons resultados se o educador, por meio de suas observações, conseguir encontrar uma melhor maneira de auxiliar a criança para que possa suprir suas necessidades e vontades.

Certo de que as condições adequadas para o desenvolvimento infantil estão relacionadas ao meio externo, o autor destaca que, para desenvolver-se a criança precisa de equilíbrio e harmonia desse meio. O educador tem, assim, a tarefa de criar condições para que o ambiente seja propício para o desenvolvimento harmonioso da criança. Desta forma, não haverá desequilíbrio do meio externo – o ambiente escolar – com o interno, pois as necessidades íntimas das crianças serão supridas.

A educação tradicional, por não conseguir acompanhar as rápidas mudanças do meio, se torna ineficaz e insuficiente. A escola deve alcançar as linhas essenciais da vida que serão a estrutura inabalável da educação moderna, auxiliando as crianças a adaptarem-se à sociedade que é dinâmica. “Quanto mais desequilíbrio houver no meio, maior e mais vasto será o papel da educação. A educação é a adaptação ao meio do indivíduo, que se eleva para a eficiência de seu ser” (FREINET, 1998a, p. 27).

A educação tradicional não oferece a oportunidade de a criança se aventurar, de superar desafios, como também não vincula a sua aprendizagem às exigências e necessidades impostas pela vida. Tem somente a pretensão de evitar acidentes e transmitir conteúdos artificiais que jamais contribuirão para o desenvolvimento do ser humano.

As crianças só serão salvas se a escola souber e puder reagrupá-las e, utilizando métodos adaptados à dinâmica contemporânea, fazê-las unir-se aos velhos sábios e lentos, aos pais atarefados e aos jovens embriagados pela velocidade. É essa junção, difícil, porém necessária, que a escola atual deve realizar que apenas será nova porque a própria vida é nova a cada dia, e ela deve adaptar-se não de uma geração a outra, mas a cada ano, a cada dia. (FREINET, 1998a, p. 31).

Nesse sentido, acredito que a escola de hoje precisa centrar-se nas necessidades das crianças, suprimindo as existentes e criando novas necessidades humanizadoras. Deve permitir o seu desabrochar por meio do tateio livremente, a superação de limites, para alcançar o desenvolvimento máximo, a sua plenitude como ser humano.

Ao tratar da importância de existir uma preparação para o nascimento da criança, desde o ambiente até o corpo, de todas as questões fisiológicas decorrentes do ato, Freinet esclarece que:

[...] é na medida em que o indivíduo é forte, fisiológica e fisicamente, também na medida em que a natureza a seu redor, os adultos, os grupos constituídos e a organização social inteira facilitam sua necessidade de potência a serviço da exaltação da vida, que o ser se realiza na felicidade individual e na harmonia social. (FREINET, 1998a, p. 40).

Para isso, deve ser criado um ambiente adequado para o equilíbrio entre o interno da criança, isto é, suas necessidades vitais, e o meio externo. Mas, se não há esse equilíbrio, a criança reage mecanicamente para tentar vencer esse obstáculo, por meios exclusivamente fisiológicos ou físicos. Logo, no início da vida, não há nenhuma “complicação de ordem psíquica: a criança apenas elabora reações de segundo grau, tudo isso sem sombra do menor processo de raciocínio, não havendo no início, tara psíquica suscetível de motivar reações complexas caracterizadas” (FREINET, 1998a, p. 41).

De acordo com o autor, os primeiros gestos e reações da criança não vislumbram nem sinal de compreensão superior e de inteligência, os seus recursos físicos e fisiológicos não carregam nem conteúdo cerebral ou psíquico. No entanto, “efetuam-se por tateamento, sendo este, por sua vez, nessa fase, apenas uma espécie de reação mecânica entre o indivíduo e o meio em busca de sua potência vital” (FREINET, 1998a, p. 45).

Concluo, a partir do exposto, que o tateamento ou tentativa experimental é a base da Pedagogia Freinet, todos os progressos e aquisições vitais se fazem por meio deste processo universal, assim, “nenhuma, absolutamente nenhuma das grandes aquisições vitais se faz por processos aparentemente científicos. É a caminhar que a criança aprende a andar; é a falar que a criança aprende a falar; é a desenhar que a criança aprende a desenhar” (FREINET, 1977, p. 14). É pelo método experimental que aprendemos, através de ações que praticamos, chegamos às nossas descobertas. Segundo o autor, é somente pela experiência pessoal que se faz progresso científico, assim, “toda a criação, seja em que domínio for só se faz por tentativa experimental [...] é o aspecto criação do processo científico” (FREINET, 1977, p. 23).

O autor considera que os primeiros atos de uma criança não são reações inteligentes, desta forma, a ordem de seus tateamentos é primeiramente “uma espécie de reação mecânica” para depois passarem a ser tateamento inteligente.

No início, os recursos físicos e fisiológicos não são dotados de nenhum conteúdo cerebral ou psíquico. Efetuam-se por tateamento, sendo este, por sua vez, nessa fase, apenas uma espécie de reação mecânica entre o indivíduo e o meio em busca de sua potência vital. (FREINET, 1998a, p. 45).

Segundo Freinet (1998a), se nessa fase o processo de tateamento for bem-sucedido, fixa na repetição automática do ato, tornando-se uma regra de vida, conforme esclarece:

[...] o bebê tateia para levar uma colher à boca; de início, pode ferir o nariz ou bater desastrosamente no queixo. Com ajuda da repetição, a experiência bem-sucedida tende a reproduzir-se como reflexos automáticos que se tornam regras de vida. A criança fará exclusivamente o gesto que lhe permitiu colocar a colher na boca, depois refará progressivamente esse gesto sem refletir sobre ele, automaticamente, [...] e então poderá comer falando ou escutando você, sem que seja afetada a segurança do gesto que se tornou regra de vida. (FREINET, 1998a, p. 48).

Trata-se de um processo necessário de adaptação à vida, em que o comportamento se organiza através de sucessivas experiências pelas quais passamos, servindo de ponto de apoio para a passagem natural para outra fase de aquisições de outros aprendizados de vida. Entretanto, a criança não contenta por muito tempo com o tateamento mecânico, caminha rapidamente para a forma inteligente de tateamento, tornando-se permeável aos ensinamentos da experiência, e com esses ensinamentos orienta suas tentativas experimentais, seus tateios, que deixam de ser uma reação mecânica, a fim de satisfazer suas necessidades fisiológicas para se tornarem inteligentes.

A criança passa a realizar descobertas advindas dos obstáculos que através de experiências vivas encontra soluções que são por ela organizadas e assimiladas para melhor superar estes obstáculos.

O recém-nascido [...] ele está com fome; sua mão se agita para tentar apanhar a mamadeira de que tem necessidade. Mas bem depressa percebe que esse gesto é impotente e vão. Procura então outra solução, [...]. Grita... Se seus gritos não forem mais eficazes, tentará uma movimentação mais acentuada, e seus gritos explodirão num acesso de raiva. (FREINET, 1998a, p. 66).

A essa faculdade Freinet (1998a) chama de inteligência. “É pela rapidez e pela segurança com as quais o indivíduo aproveita intuitivamente as lições de seus tateamentos que lhe medimos o grau de inteligência” (FREINET, 1998a, p. 66). Contudo, podemos considerar que o ato realizado “pode ser estrita e diretamente condicionado pela necessidade fisiológica, ou então ser o resultado já do processo maior do tateamento experimental” (FREINET, 1998a, p. 69).

Como vimos anteriormente, os atos bem-sucedidos tornam-se automaticamente repetitivos na vida do indivíduo, o que serve também para os atos bem-sucedidos dos outros quando se insere no processo funcional do indivíduo. A isso Freinet (1998a) chama de imitação, que no início de vida jamais será o efeito de um raciocínio ou de uma decisão consciente.

Ainda, esclarece Freinet (1998a, p.74) que “pela imitação, eles por assim dizer exteriores vêm encaixar-se na cadeia de nosso comportamento da mesma forma que aqueles que são forjados por nosso tateamento experimental”. Desde o seu nascimento a criança ocupa seu tempo com experiências de tateamento, que ainda não são para ela regra de vida, a todo o momento está ocupada em tecer, construir sua cadeia do comportamento. Desta forma, quanto mais nova e inexperiente, mais permeável é ao exemplo.

Essa permeabilidade vai atenuando-se à medida que se organizam as regras de vida. Quando essa organização está quase completa, pode haver ainda imitação acidental, mas já não há apropriação íntima do exemplo; já não há encaixe. O exemplo, então, influenciará apenas superficialmente as regras de vida, aliás, quase definitivamente fixadas. (FREINET, 1998a, p. 75)

Assim sendo, é de extrema importância uma educação rica e promissora durante este processo de construção de vida da criança, realizada por meio das experiências de tateamento, com foco nos exemplos que se apresentam como uma experiência já bem-sucedida, fazendo com que a criança já o encaixe em sua cadeia do comportamento.

Freinet (1998a, p.75) explica que não basta ao adulto fazer observações, explicações à criança quando a mesma tem um comportamento inadequado, pois ela “naturalmente imita os gestos, as atitudes, os tiques do adulto”. É necessário que se dê bons exemplos, para assim corrigir uma “linha de vida defeituosa”.

Será virtuosa e sincera se você for virtuoso e sincero, indelicada e mentirosa se, apesar de suas teorias ou raciocínio lógicos, você for indelicado e mentiroso em seu próprio comportamento familiar. Ela imita igualmente as crianças com quem convive. É por essa razão que o velho adágio é mais

exato que se pensa: “Dize-me com quem andas e dir-te-ei quem és.” [...] Apenas a ação viva importa. (FREINET, 1998a, p. 76).

Estas considerações são válidas para as relações da criança no ambiente familiar, escolar e social. Por isso, a necessidade do adulto afastar da criança todo exemplo que possa ser maléfico, oferecendo o máximo de bons exemplos. Mas isso não implica submeter à criança a uma vida sem ação, “jamais é pela abstenção ou pela repressão que se deve tentar resolver os problemas; jamais pela inibição, mas sempre pela audácia da ação” (FREINET, 1998a, p.78). Sem isso o ser humano não pode viver, defender-se e se reproduzir. Através da ação a criança caminha rumo à realização de todo o ciclo de vida. Essa satisfação prática das necessidades essenciais da criança é o princípio que a Pedagogia Freinet desenvolve, tendo como centro principal as virtudes individuais e sociais do trabalho.

Dessa maneira, a escola, intencionalmente ou não, ignora, subestima, negligencia “as verdadeiras forças que orientam a criança para a cultura e para a vida” (FREINET, 1998b, p.158), substituindo-as por normas de comportamento e disciplinas, contrariando essas forças. Diante disso, argumentando por uma educação voltada para a plena formação e desenvolvimento das crianças, o autor argumenta:

Corrijamos a terra, produzamos as ferramentas necessárias ou exijamos que façam um esforço, possível, para nos proporcioná-las; que se interessem enfim, positivamente, pelas crianças, pela sua saúde física e moral, pela satisfação de suas necessidades construtivas. [...] Seria preciso mudar os objetivos, reformar os métodos, dar à criança um lugar muito mais eminente em seu sistema educacional, dar mostra de dinamismo e de animação para estimular o poder reformador da palavra, de nossos desejos, de nossas recomendações ou até de nosso exemplo. (FREINET, 1998b, p. 159).

É necessário que a escola e o professor assumam outro papel na vida das crianças, colocando a seu dispor os meios para que enriqueçam e amplie as suas experiências. Criem situações que desafiem, despertem a curiosidade e que levem as crianças a pensar. Uma educação que prepare os sujeitos para uma vida produtiva. Nessa perspectiva, ainda acrescenta o educador:

[...] no dia em que a organização da escola, seu equipamento e o aprimoramento das técnicas permitirem uma atividade agradável, dinâmica e produtiva como nas fabricas modernas bem projetadas, o papel dos professores ficará consideravelmente simplificado e normalizado. Vocês serão então o engenheiro atento que zela pelo bom andamento do empreendimento comum, que anota as deficiências e os erros para tentar

saná-los e zela pela harmonia dos esforços individuais e coletivos. (FREINET, 1998b, p. 161).

Assim, cabe ao professor orientar a sua própria atividade de diversas formas, sem que tenha a pretensão de dirigir direta e individualmente as crianças, organizando um ambiente de trabalho, de vida, no qual a criança natural e espontaneamente será envolvida, atraída, estimulada, entusiasmada. Ao seu tempo, tendo a ajuda do professor, cada criança irá conseguir ter êxito, “as flores nascerão e a seara ficará dourada” (FREINET, 1998b, p.165).

Desta maneira, o trabalho educacional realizado será útil e produtivo, ao contrário do trabalho do sistema educacional tradicionalista, que para Freinet (1998b) é um trabalho superficial inútil e perigoso que de certa forma não é eficiente na formação das jovens gerações.

Continuo convencido de que, se vocês conseguirem criar um sistema educacional mais assentado na vida, mais bem adaptado às descobertas científica e as condições econômicas; se vocês tornarem a escola mais eficaz não só no plano intelectual, mas também no vasto e complexo campo do trabalho, terão mais adesões e apoio do que pensam. (FREINET, 1998b, p.167).

Caminhando neste sentido, o autor salienta a importância de substituir nossas velhas concepções e práticas pedagógicas por uma formação que tire do coletivo humano, de suas necessidades, de seu modo de vida, de seus hábitos de agir, de trabalhar e de pensar, “as raízes vivazes que assegurarão a potência de sua seiva”. Sendo esta formação vinculada “ao grande pensamento humano, a tudo que o progresso nos trouxe de positivo e definitivo, bem como as grandes correntes da civilização que, [...] iniciaram esse movimento progressivo [...]” (FREINET, 1998b, p.167-168).

O pensamento humano é estimulado e orientado pelo trabalho, bem como o trabalho justifica o comportamento individual e social do homem, e do trabalho resulta o que há de complexo e socialmente organizado. Portanto, “o trabalho é o motor essencial, elemento do progresso e da dignidade, símbolo de paz e de fraternidade” (FREINET, 1998b, p.168), princípio fundamental que compõe a base de toda educação pensada pelo pedagogo.

Ao colocar o trabalho na base da sua educação, Freinet visualiza uma escola onde os ofícios serão efetivamente praticados e adaptados às possibilidades das crianças e das necessidades da sociedade, sendo concretizados nas oficinas, “que seriam as células vivas de nosso centro educacional” (FREINET, 1998b, p. 168). Porém, deixa bem claro que esta nova escola não será uma escola profissional, mas uma escola que conserve o que o trabalho tem de

subjetivo e humano evitando uma tendência oposta, que mecaniza e domestica as atividades humanas. Assim,

[...] não se trata de aprendizagem e nem sequer de pré-aprendizagem. Constatamos que o trabalho, que os ofícios estão, queiramos ou não, no centro da vida das crianças; constituem o substrato comprovado sobre o qual vamos construir todo o nosso edifício cultural. (FREINET, 1998b, p 167).

Freinet sustenta que a educação pelo trabalho, no seu sentido libertador, criador e perpetuador da vida humana, traz o progresso humano. Diante disso expressa o seu desejo de mudança, trazendo para a educação o trabalho, no seu verdadeiro sentido.

Gostaria que um dia se experimentasse lealmente o método da educação pelo trabalho, e veríamos então se ele não formaria melhor nossa infância, se não interessaria os alunos mais profundamente do que as práticas docentes mais originais... Originais até demais! Pois eu não aconselharia buscar o original, mas antes o normal, o natural, o simples, o que é tão normal, tão natural, tão simples que a própria ideia não poderia ocorrer a todos os fazedores de sistemas que, como os sistemas filosóficos, se contrariam e se destroem mutuamente. (FREINET, 1998b, p.170).

Nesse sentido, a educação deve ser móvel e flexível na forma, adaptando suas técnicas às necessidades variáveis da atividade e da vida humana, cumprindo o seu papel de:

Exaltar no indivíduo o que ele tem de especificamente humano, a parcela de ideal que ilumina uma razão de viver mesmo nas piores degradações; enriquecer e fortalecer o acervo comum de conhecimentos, que é como terra nutriz, o substrato essencial de nosso dever. Além disso, a educação deve, no âmbito dessa dignidade, preparar tecnicamente, poderíamos dizer, o indivíduo para suas tarefas imediatas. (FREINET, 1998b, p. 175).

Para chegar a essas realizações, o trabalho é o caminho. Caminho no qual o homem desde a mais tenra idade conhece como sendo “o melhor animador de vida” e “o melhor fermento para a satisfação sadia e dinâmica”, realizado no meio familiar e social (FREINET, 1998b, p.172). Pode-se dizer que o conceito de trabalho para Freinet corresponde ao conceito de atividade para a teoria Histórico-Cultural.

Em vista disso, a infância não pode ser somente vista como um período da vida humana, em que a criança sinta somente uma necessidade exclusiva de jogos e brincadeiras, ela também sente a necessidade de trabalho. De acordo com Freinet, a criança também trabalha porque sente a necessidade dessa atividade. A fase da infância não se restringe somente à alimentação, ao sono e à necessidade natural do brincar. É preciso compreender o

sentido real desses dois elementos essenciais de atividade – o jogo e o trabalho – que Freinet vincula criando o conceito de jogo-trabalho.

Diferentemente dos significados atribuídos ao jogo e ao trabalho na infância, ao longo da história da humanidade, em que o trabalho está ligado a sofrimento e podendo ser realizado somente na fase adulta e o jogo ao prazer eufórico vivido somente na infância.

Há um jogo “funcional”, por assim dizer, que se pratica no sentido das necessidades individuais e sociais da criança e do homem, um jogo que tem suas raízes nas profundezas do devir ancestral e que, talvez indiretamente, permanece como uma preparação essencial para a vida, uma educação que prossegue misteriosa e instintivamente, não no modo analítico, razoável e dogmático da escolástica, mas dentro de um espírito, mediante uma lógica e segundo um processo que parecem ser específicos da natureza da criança. Este jogo, que é essencial tanto ao filhote dos animais como à criança, é de fato um trabalho, mas um trabalho de criança, cujo objetivo nem sempre aprendemos, que não reconhecemos de modo algum porque ele é menos terra a terra, menos utilitário do que comumente o imaginamos. Para a criança, esse trabalho-jogo é uma espécie de explosão e de liberação, como ainda o experimenta hoje o homem que consegue dedicar-se a uma tarefa profunda que o anima e o exalta. (FREINET, 1998b, p. 177-178).

Mesmo não sendo visto como uma coisa séria pelo adulto, o trabalho realizado pela criança é uma fonte de libertação, criação e adaptação, e está ligado a todo o procedimento dinâmico da criança, motivado pelo passado ancestral, iluminado pelos vislumbres subconscientes do futuro. Então, quando Freinet refere-se ao trabalho, faz referência ao trabalho-jogo no qual considera uma atividade humana libertadora (FREINET, 1998b).

Em relação ao jogo, o autor acredita que também, ao longo da história, fizeram uma análise superficial, esquecendo o essencial, ao desvincular o jogo do seu sentido real, e passaram a uma concepção degenerada de jogo-trabalho, menosprezando no jogo “o ímpeto de adaptação e de liberação e retiveram apenas o prazer eufórico que ele proporciona” (FREINET, 1998b, p. 178).

Assim, ao vislumbrar o jogo da criança como sendo criador e dinâmico, o autor nos traz suas contribuições para que possamos melhor entender o sentido real que ele atribui. A criança joga numa intensidade que supera o adulto, pois ela tem um potencial de vida que a faz procurar maior amplitude de reações. E, no entanto, tudo o que é permitido e tolerado pelo adulto não é suficiente para que a criança gaste todo o seu potencial de vida. Portanto, segundo Freinet (1998b, p. 180), “ela precisa de um derivativo que não pode imaginar totalmente, que se contenta em copiar da atividade dos adultos, adaptando-o à sua capacidade”, não se trata de modo algum de trabalho exclusivamente agradável, sem esforço

ou tédio, mas sim verdadeiro trabalho humano, que traz suas preocupações, cansaço e às vezes dores. Porém, a sua realização traz satisfações.

Como esclarece Freinet (1998b, p. 185):

É difícil especificar as satisfações correspondentes. São mais um conjunto e uma atmosfera que nos estimulam que sacodem em nos o que há de mais ativo, de mais audacioso, de mais generoso também. [...] satisfação de cumprir dignamente nosso papel de homem, de fazer um trabalho “reconhecido”, proveitoso para nos e para os outros, inseridos nos próprios gestos dos adultos e que realiza como que uma grande vitória sobre nos mesmos e sobre os elementos.

A conceituação de Freinet sobre jogo e trabalho possibilita compreender que o jogo não é uma recreação natural e necessária após o trabalho, pois essa situação só é válida para aqueles que dedicam a certo tipo de trabalho. Significa para o autor que essas atividades funcionais libertadoras – jogo-trabalho – são tarefas que bastam por si, desprendidas de qualquer aspecto de obrigação penosa e de fadiga, distorcendo a verdadeira função do trabalho.

Para o autor há algo mais além dessa moldura que engessa e mistifica as duas riquezas vindas da ação humana – o jogo e o trabalho – que conduzem ao caminho da plena realização individual e coletiva do ser humano. São imprescindíveis para o desenvolvimento da criança, ambos não devem ser uma compensação na falta ou no excesso do outro, mas atividades funcionais que além de trazer satisfação profunda, algo necessário para a vida, conserva a dignidade e a potência humana.

A escola deve oferecer às crianças, desde a tenra idade, atividades que as empolgue e as envolva inteiramente, cujo exercício é por si só sua própria satisfação. Que a criança não seja privada do trabalho, pois ela tem necessidade dessa atividade.

De acordo com Freinet (1998b, p. 189),

[...] e quando não pode trabalhar de verdade, a criança também usa seu potencial de vida em atividades que sua imaginação nova e fresca revestirá de todas as aparências e virtudes do trabalho que ela deseja. [...] A criança também imita as atividades dos adultos. Imita-as em sua finalidade, por assim dizer. Toma o tema do adulto, mas adapta suas normas de execução as suas possibilidades. Procura realizar, em seu meio íntimo o trabalho que não pode levar a bom termo no âmbito social.

Assim se realiza o jogo-trabalho, uma espécie de transferência. Portanto, o trabalho da criança é para Freinet o jogo, e nele estão contidas as qualidades essenciais que reconhecemos no trabalho funcional.

Neste sentido, o autor conclui que a criança tem

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-repouso; agitação-calma; emoção-tranquilidade; medo-segurança; risco-vitória. Além disso, é preciso que esse trabalho preserve uma das tendências psíquicas mais urgentes, sobretudo desta idade: *o sentimento de potência*, o desejo permanente de se superar, de superar os outros, de conquistar vitórias, pequenas ou grandes, de dominar alguém ou alguma coisa. (FREINET, 1998b, p. 189-190).

Com essas considerações sobre o jogo e o trabalho, Freinet chama os educadores a fazer uma reflexão em relação à educação de nossas crianças. Acredita que a partir do momento que o educador começar a ver a infância como uma fase repleta de potência de vida, em que a criança se realiza no jogo-trabalho, seu comportamento e suas reações com as crianças serão diferentes. Esta mudança se estende também ao seu método de educação, aos materiais e recursos pedagógicos, ocorre uma transformação no seu trabalho educacional (FREINET, 1998b).

2.4 Métodos e técnicas pedagógicas propostas por Célestin Freinet

2.4.1 Método Natural

A partir da convicção de que por meio desse processo universal da tentativa ou tateamento experimental, abordado de forma sucinta anteriormente, no qual o ser humano alcança progressos e aprende, e sendo também um princípio pedagógico, Freinet (1977) desenvolveu os métodos naturais experimentais, uma metodologia usada no processo de aprendizagem com intuito de “facilitar e preparar a educação bem compreendida que formará na criança o homem de amanhã, consciente dos seus direitos, mas também capaz de cumprir os seus deveres no mundo que deve construir e dominar” (1977, p.39).

Com seus estudos e observações, Freinet concluiu que todas as aquisições que o ser humano conquista ao longo de sua existência, desde as aquisições básicas vitais até as intelectuais mais complexas, somente é possível com êxito por meio dos métodos naturais, desde que a criança não tenha nenhum problema fisiológico.

Seja ou não científico, é um facto certo e geral, quase diríamos universal: todas as crianças do mundo, incluindo os filhos de preceptores e de professores, aprendem a caminhar e a falar segundo um método natural que nunca conheceu fracasso, mesmo nos meios mais desfavoráveis à educação. Todas as crianças do mundo, desde que não tenham alguma tara fisiológica, aprendem a caminhar naturalmente, com um máximo de eficiência e sem nunca sentirem esse sentimento de fadiga ou hesitação perante a tarefa a cumprir, o que é um dos maiores defeitos da Escola. Isto dá-se naturalmente, tal como os dentes aparecem ou como cresce a barba no queixo. É esta a maior razão para garantir que se pode fazer, pelo mesmo processo, tão naturalmente e sem o menor esforço anormal, sem obrigações e sem lições, a aprendizagem de todas as disciplinas cujo conjunto constitui a cultura. (FREINET, 1977, p. 44).

Freinet ainda faz uma crítica em relação aos métodos tradicionais usados no processo de aprendizagem de todas as disciplinas, acreditando que através da aprendizagem natural os aprendizes podem ter um aprendizado eficiente e prazeroso, prevalecendo para todas as disciplinas escolares. Assim, “é esta a maior razão para garantir que se pode fazer, pelo mesmo processo, tão naturalmente e sem o menor esforço anormal, sem obrigações e sem lições, a aprendizagem de todas as disciplinas [...]” (FREINET, 1977, p.44).

Concluindo seu pensamento em relação ao método natural no processo de aprendizagem, deixando bem claro que seja para aquisições mecânicas e técnicas quanto intelectuais, pois o método natural é válido para todas, Freinet (1977, p.45) argumenta:

Porque, enfim, se alcançar um seguro equilíbrio de marcha pode efetivamente parecer uma aquisição puramente mecânica e técnica, em contrapartida não se poderia subestimar o aspecto superiormente intelectual da linguagem. Ajustar os movimentos subtis da língua e dos lábios á expressão de um pensamento impalpável é pelo menos tão “intelectual” como habituar a mão a traçar na folha os sinais que não são mais que a transcrição material de um pensamento expresso pela linguagem. Portanto, seria inconcebível que o método natural que triunfa em cem por cento na aquisição da linguagem não apresentasse a mesma segura eficiência quando se tratasse da escrita e da leitura, que não são mais que uma segunda etapa.

Sendo assim, ao esclarecer que este método é válido para a aquisição da escrita e para a linguagem, o autor estende esta convicção à aprendizagem das demais disciplinas, como história, geografia, ciências e matemática. Seguindo esta linha de raciocínio, o autor complementa dizendo que mesmo por meio do método natural de aprendizagem é indispensável uma gradação, mas que não seja aquela imposta pelas práticas escolásticas, que ocorre mediante uma aprendizagem mecânica, mas uma gradação à medida das necessidades da criança, por um lado, e por outro, das suas possibilidades fisiológicas e técnicas

(FREINET, 1977, p. 50), vinculando ao que é essencial – a vida –, restabelecendo de certa forma os processos normais de experiência e descoberta.

Freinet, no início da sua profissão, considerava os exercícios de silabação o único método possível e com um aporte teórico capaz de dar sustentação ao processo de ensino e aprendizagem da leitura. Aos olhos do educador parecia inatacável, mesmo notando que esse processo não conseguia envolver as crianças de maneira que a sua atenção pudesse ser mantida, além de causar no educador fadiga e impaciência.

Era óbvio que as crianças não entendiam estes trocadilhos que memorizavam uns após os outros, sem cuidar dos sinais de pontuação, cujo papel teria sido impossível definir. Incomodava-me o facto de não conseguir que estas crianças, submetidas de maneira estúpida a uma silabação para elas sem conteúdo válido, entendessem o sentido destas palavras e destas frases. [...] Era evidente que nenhum dos meus alunos procurava ultrapassar aquela silabação mecânica para eles sem interesse. Um contava os berlindes no bolso; outro abotoava e desabotoava o casaco de malha; alguns, ombro contra ombro, simulavam conduzir um barco na água e Joseph, o mais intrépido de todos, baixava-se furtivamente a cada instante: besouros escapavam-se lhe do bolso, que tinha um buraco ; os insetos eram apanhados com mão rápida, e, com maior ou menor dificuldade, a criança culpada, vermelha de emoção, tornava a alcançar o fluxo de vocabulários lançados ao vento pelos camaradas mais conscienciosos. (FREINET, 1973, p. 37-38).

A insatisfação do educador e também dos alunos foi fortalecendo cada vez mais o desejo de mudança, de algo novo, de trazer vida aos momentos de aprendizagem. Assim, passou a realizar pesquisas tendo como ponto de partida a mudança da realidade. As experiências vividas em constante movimento de renovação e repetição confirmaram o que Freinet (1973, p.39) tanto almejava: um método natural de aprendizagem que “partia exclusivamente da vida, da expressão desta vida”.

Esta vida revelada nos gestos, falas, desenhos, sentimentos, gritos, comportamentos e ideias das crianças, durante as atividades de uma aula, que é importante descobrir. Esta manifestação livre vinda de cada criança, contendo aí a sua personalidade, é que naturalmente propõe, dita e impõe o processo de desenvolvimento de todo o trabalho pedagógico na escola. Por meio desta “vida múltipla e de uma variedade infinita” o professor tem “a possibilidade de descobrir, de fazer desabrochar, de explicar e de explorar”(FREINET 1973, p.40).

Acreditando nessa metodologia de aprendizagem Freinet cria suas técnicas, que nascem a partir das suas necessidades e de seus alunos no movimento vivo de ensinar e aprender, de aprender e ensinar, permitindo em cada ação a verdadeira essência - uma educação pela e para a vida.

2.4.2 As técnicas Freinet: contextualização e fundamento

Se tomassem consciência do pouco rendimento do seu ensino, os educadores chegariam também à conclusão de que tinham necessidade de modificar, de retificar a sua técnica de trabalho, à semelhança do camponês que, ligado à foice ancestral, a abandona no dia em que tem possibilidade de adquirir uma ceifadora mecânica. (FREINET, 1973, p.35).

As técnicas criadas por Célestin Freinet vieram favorecer o desenvolvimento do método natural de aprendizagem da linguagem oral e escrita, do desenho, da matemática, das ciências sociais e naturais, tornando o ensino democrático e de progresso. A necessidade de constituí-las partiu da realidade vivida pelo próprio educador, em relação à sua saúde, suas condições de trabalho - política, social e pedagógica, e a sua paixão pela profissão. Portanto, era imprescindível desde o início de sua vida como professor trazer para seu trabalho técnicas que estivessem ao alcance das suas possibilidades, que na época eram reduzidas.

Célestin Freinet, como sendo um educador francês da primeira metade do século XX, viveu o desinteresse por parte das crianças pela escola, uma forma de resposta às práticas pedagógicas adotadas pelos educadores da época e consideradas pelos alunos instrumentos pré-históricos.

Vós, professores, não vos deveis espantar se, no plano escolar, as crianças não se interessarem pelos vossos textos aprendidos de cor, pelos vossos exercícios, pelas vossas explicações, pelos vossos métodos disciplinares e modo de vida que, segundo elas, datam da pré-história. Ao abandonarem a vossa aula 1900, montarão o seu velocípede, conduzirão talvez já automóveis e tratores; discutirão problemas que vos eram ainda há pouco desconhecidos. E, sobretudo, os meios audiovisuais de informação fá-los-ão viver num mundo que em nada se pode comparar com a velha escola em que vos obstinais em retê-los. (FREINET, 1973, p.11).

Ao retornar da primeira guerra mundial, em 1920, com problemas de saúde – lesão nos pulmões se viu incapaz de continuar exercendo as práticas pedagógicas que até então predominavam na sua função de ensinar. Sendo assim, Freinet ficou diante de uma situação: ou mudava sua pedagogia ou teria que abandonar sua profissão, a qual amava exercer. Assim relata:

[...] na atmosfera limitada de uma aula que vencia a minha resistência e superava as minhas possibilidades fisiológicas. Como a naufrago que não quer afogar-se, era preciso na verdade descobrir um meio de não me afundar. Tratava-se para mim de uma questão de vida ou de morte. (FREINET, 1973, p.20).

A partir do desejo de continuar sendo educador é que nascem as técnicas de Freinet. Segundo o autor encontravam-se na origem das suas investigações “a necessidade de melhorar as condições de trabalho, para alcançar uma eficiência se possível maior” (FREINET, 1973, p.20). Até criar suas técnicas, o educador percorreu caminhos, realizou leituras, participou de encontros com grandes mestres da época, tendo uma dedicação e lealdade em relação às suas convicções e ideias.

Fiz então o que faziam todos os investigadores. Adoptei o mesmo processo de ensaio experimental que colocaríamos em seguida no centro do nosso comportamento pedagógico e das nossas técnicas de vida. Li Montaigne e Rousseau, e mais tarde Pestalozzi, com o qual senti ter grandes afinidades. Ferrière, com sua Escola Activa e a Prática da Escola Activa, orientou as minhas tentativas. Visitei as escolas comunitárias de Altona e de Hamburgo. Uma viagem à Rússia em 1925 colocou-me no centro de uma fermentação, pouco alucinante, de experiências e de realizações. Em 1923 participei no congresso de Montreux da Liga Internacional para a Educação Nova, a que estavam intimamente ligados os grandes mestres da época, de Ferrière a Pierre Bovet, de Claparède a Cousinet e a Coué. (FREINET, 1973, p.22).

Mas apesar de todos esses esforços e experiências adquiridas, o educador ao retornar ao seu contexto educacional percebeu que jamais teria condições de pôr em prática as teorias conhecidas. Mesmo assim, continuou firme com o seu pensamento de realizar uma educação de acordo com as necessidades da criança e realizá-las conforme sua realidade.

Em meio a essa situação desgastante tanto para o professor quanto para os alunos, Freinet decide realizar com seus educandos *Aula-passeio*, considerada no início “uma tabua de salvação”, mas que posteriormente foi tomando outra dimensão, visto que proporcionava às crianças terem contato com a vida existente além dos muros da escola, sentindo-a no seu estado natural, estando verdadeiramente mergulhados na origem e na essência das descobertas, ou seja, na ação, no movimento, como relata o educador:

Em vez de me postar, sonolento, diante de um quadro de leitura, no começo da aula da tarde, partia com as crianças, pelos campos que circundavam a aldeia. Ao atravessarmos as ruas, parávamos para admirar o ferreiro, o marceneiro ou o tecelão, cujos gestos metódicos e seguros nos inspiravam o desejo de os imitar. Observávamos o campo nas diversas estações: no inverno, víamos os grandes lençóis estendidos sob as oliveiras para receber as azeitonas varejadas; na primavera, as flores de laranjeira em todo o seu encanto, as quais pareciam oferecer-se às nossas mãos; já não examinávamos, como professor e alunos, em torno de nós, a flor ou o insecto, a pedra ou o regato. Sentíamos com todo o nosso ser, não só objetivamente, mas com toda a nossa sensibilidade natural. E trazíamos as

nossas riquezas: fósseis, nozes, avelãs, argila ou uma ave morta. (FREINET 1973, p.23).

Com a experiência da *Aula-passeio*, Célestin Freinet proporcionou às crianças uma vivência significativa, o que contribuiria para novas experiências. A relação que a criança estabelece com o meio por meio de suas vivências na perspectiva da teoria Histórico-Cultural é conceituada como a “unidade sistêmica da consciência, a própria relação interna da consciência / personalidade com o meio, em que a pessoa e o meio se relacionam de modo indivisível”, fator de ampliação ou não de suas experiências. Esta unidade de consciência opera “num concreto de funções psicológicas que estão em permanente movimento e irredutível às emoções.”. Seja qual for o grau de emotividade, durante uma atividade cerebral humana, haverá uma vivência, “marcada pela atividade mais intensa desta ou daquela função psíquica”. Na vivência, o pensamento e a emoção se integram, não mais se opõem (TOASSA, 2009, p.27-28).

Assim sendo, temos que a experiência da criança com o mundo se amplia pela vivência, e com a *Aula-passeio* a criança passa a observar a vida ao seu redor com os olhos de quem investiga, observa, sente prazeres e necessidades. É o momento que proporciona à criança usar suas habilidades para observar e guardar informações para posteriormente relatar. As crianças descobrem coisas inesperadas, engraçadas, e difíceis de serem entendidas através de leituras, mas que pela vivência é possível a sua compreensão.

Com essa prática, Freinet conseguiu transformar a atmosfera de suas aulas, mudando principalmente a sua relação com as crianças, tornando a aprendizagem mais humana, numa relação mais próxima e familiar. As crianças agiam e interagiam com o professor numa construção mútua de conhecimentos.

Ao retornar dos passeios, realizava diálogos com as crianças, fazia descobertas e construía novos saberes. Porém, Freinet esbarrava com a falta de novos utensílios e de técnicas adequadas para o ensino da leitura. Restava somente a opção de retornar aos livros e realizar leitura de textos que nada tinham a ver com as experiências vividas durante a *Aula-passeio*. Perdiam-se “todos os benefícios do trabalho vivo”, o que significava “um divórcio total, e inevitável, entre a vida e a escola” (1973, p.24). Em seus momentos de reflexão pensava:

Se pudesse, mercê de um material de impressão adaptado à minha aula, traduzir o texto vivo, expressão do passeio, em paina escolar que substituísse as páginas do manual, encontraríamos, relativamente à leitura impressa, o

mesmo interesse profundo e funcional que nos inspirava a preparação do próprio texto. (FREINET, 1973, p.24)

E assim aconteceu, o educador descobriu numa oficina de um velho tipógrafo, uma máquina capaz de imprimir os textos produzidos, e levou-a para a sala de aula, possibilitando às crianças a oportunidade de imprimirem suas produções textuais. Não era uma tarefa fácil de realizar devido às condições rudimentar do utensílio, mas tornou-se um momento prazeroso para os alunos, sendo possível envolver a turma desde a composição até a impressão de seus textos, pois considerava Freinet (1973, p.25) que tinham:

[...] descoberto um processo normal e natural da cultura; a observação, o pensamento, a expressão natural tornavam-se texto perfeito. [...] e todos os expectadores, [...] sentiam realizando o trabalho, uma profunda emoção perante o espetáculo do texto enaltecido, que se revestia agora do valor de um testemunho.

Desta forma, fica evidente que a criança utilizava a impressa motivada pelo resultado final. A tipografia – que hoje pode ser substituída pelo uso do computador e da impressora – foi o principal utensílio pedagógico que Freinet introduziu na escola para a valorização do trabalho com a linguagem escrita.

Com essa descoberta, abrem-se as portas para um ensino que caminha num circuito natural, no qual o pensamento e a vida dos alunos tornavam-se elementos de enorme importância cultural, deixando para trás a ideia de que a criança era incapaz de produzir textos válidos. Abandonando a metodologia tradicional, Célestin Freinet inicia seu trabalho pela escrita dos relatos feitos pelas crianças a partir das experiências significativas vividas por cada uma. Assim, Freinet (1973, p.27-28) nos mostra que,

O Texto Livre, quase unanimemente recomendado atualmente – embora não seja sempre judiciosamente praticado- não deixa de consagrar oficialmente esta aptidão da criança para pensar e para se exprimir e para passar de um estado de menoridade mental e afetiva à dignidade de um ser capaz de construir experimentalmente a sua personalidade e de orientar o seu destino.

Um texto livre jamais segue a imposição de um assunto ou um plano destinado pelo educador, isso seria um exercício ou uma redação de tema livre. O texto livre simplesmente é “[...] um texto que a criança escreve livremente, quando tem desejo de o fazer, em conformidade com o tema que a inspira ” (FREINET, 1973, p.60). Ele é espontâneo, nasce da vontade de expressar algo vivido, sentido, experimentado e observado. Para Freinet (1973), a criança experimenta o verdadeiro sentido da escrita, escreve para informar algo para outras

pessoas, transmitindo suas ideias e sentimentos, sobretudo preciosos e insubstituíveis, tornando de certa forma o texto livre ao mesmo tempo, uma confissão, desabrochar, explosão e terapêutica, estabelecendo um circuito entre a criança e a vida.

Ao basear-se na livre expressão da criança como aspecto essencial de sua pedagogia, Freinet abre espaço para que a aquisição da linguagem escrita ocorra de maneira significativa, marcada por seu uso social, como forma de comunicação entre pessoas. Sendo assim, a aprendizagem da escrita se dá de forma natural, preservando e cultivando sempre e essencialmente o desejo de expressão e de comunicação, consideradas por ele necessidades vitais da criança. Com a prática do texto livre, Freinet conseguiu “demonstrar que a necessidade de criação e de expressão é uma das ideias - força” (1973, p.27-28) que fundamentam uma proposta pedagógica renovada e promissora de bons frutos.

Os textos produzidos nas aulas eram lidos na comunidade e apreciados pelos familiares, mas as crianças e o educador tinham a convicção que poderiam expandir o acesso das suas produções para outras pessoas, para outros lugares. Para concretizar este novo ideal, o educador decide então enviar para outra escola as produções textuais dos alunos. Conseqüentemente, recebiam um retorno, que estimulava a turma a realizar novas produções. Surge assim a correspondência interescolar.

Em 1926, o meu amigo Daniel, de Saint-Philibert de Trégunc (Finisterra), comprou o nosso material e, espontaneamente, empenhou-se por sua vez na expressão livre. Iniciava-se uma correspondência cujo completo êxito se encontrava na origem do desenvolvimento crescente da correspondência interescolar, com ou sem jornal escolar, [...]. Tirávamos, relativamente a cada texto, vinte e cinco folhas suplementares que enviávamos todos os dias para Saint-Philibert, e recebíamos em troca, com a mesma regularidade, as vinte e cinco folhas impressas na escola de Daniel. (FREINET, 1973, p.28-29).

Com a realização desta técnica era possível às crianças trocarem experiência, cultura, conhecimento; conheciam lugares, pessoas e outros costumes através da escrita de outras crianças, e isso estimulava cada vez mais a expressão livre. Para Freinet (1973), uma nova vida penetrava nas escolas, e com isso um circuito de ensino e aprendizagem era restabelecido: o texto livre tornava-se página de vida, comunicada aos pais e transmitida aos correspondentes. “Tínhamos aí a poderosa motivação que ia estimular a expressão livre nos nossos alunos” (p.29).

O interesse e a vontade de comunicar com o outro, contar fatos ocorridos na escola e na sua comunidade criavam nas crianças, de ambas as escolas, a necessidade de escrever,

motivando-as de forma natural e prazerosa a produzir textos vivos com sentido e significado para cada autor. Ao criar a necessidade de escrever, o educador motiva a criança a produzir textos de forma individual ou coletiva, tendo para ela uma finalidade. Portanto, na Pedagogia Freinet todo texto produzido pela criança tem um destinatário, uma funcionalidade e manifesta um desejo de expressão. Ao escrever uma notícia para o jornal escolar ou uma correspondência interescolar,

[...] a criança, como acontece em casa, não se cansará nunca de contar os elementos da sua vida, e não só da sua vida exterior, mas também de todo esse pensamento profundo que a escola nunca aflora e que constitui, sabemos-lo hoje bem, o motor profundo do seu comportamento. (FREINET, 1973, p.30).

Percorrendo por este caminho com as crianças, Freinet (1973) afirma que atingiu os fundamentos de sua pedagogia, restabelecendo os circuitos de vida, motivando o trabalho, para chegar à forma ideal de atividade “que enriquece e reequilibra, preparando assim a verdadeira cultura” (p.29), ultrapassando as práticas de ensino até então existentes, impregnado pelas sucessivas lições dos manuais, retomada e comentada pelo professor, que substituiu a experiência da criança, a sua visão das coisas, seguidas de exercícios de memorização das regras estudadas, privando o aluno de realizar observações e experimentações para chegar ao conhecimento.

Assim, ao adotar a lição tradicional a escola desconsidera que a criança alcança o progresso no seu ciclo de vida através do tateamento experimental. Não basta à escola fazer somente o uso das explicações teóricas, é preciso permitir que os alunos criem, trabalhem e passem por várias experiências, necessárias para novas aquisições de ordem física, social e intelectual. E cabe ao educador ajudar as crianças durante o desenvolvimento de seus tateamentos experimentais, para que possam alcançar o êxito, pois assim, numa outra oportunidade, irá esforçar-se, realizando cada vez melhor o proposto, sentindo em cada realização um orgulho pelo que fez. Desta forma, Freinet deixa bem claro a importância da colaboração no processo de desenvolvimento da criança, salientando que,

[...] não se deve permitir que os alunos conheçam o malogro: deve procurar-se que sejam bem sucedidos, ajudando-os se for preciso através de uma generosa participação, na nossa qualidade de professores; se os alunos se sentirem orgulhosos das suas obras serão capazes de ir muito longe. (FREINET, 1973, p.58).

Expor uma criança ao fracasso e à humilhação perante os outros nada contribui para sua formação moral e psíquica, somente criamos obstáculos no seu processo de desenvolvimento. A ajuda mútua, o auxílio, a colaboração e cooperação fazem parte de uma prática docente com espírito Freinet. É primordial que o professor encoraje sempre seus alunos a fazer cada vez melhor, organizando em torno deles o trabalho e a vida, levando em consideração as suas capacidades, mesmo que sejam as mais simples possíveis.

Assim, fica evidente o desejo do autor para que suas técnicas sejam usadas no benefício individual, e que se estenda ao coletivo com o intuito de uma educação de qualidade e humanizadora onde predomine a livre expressão, a cooperação, o trabalho e a autonomia, deixando para trás os manuais escolares.

Com esse propósito, Célestin Freinet vai gradualmente criando e implantando suas técnicas de trabalho, consolidando efetivamente sua proposta educacional a serviço da vida. As técnicas citadas anteriormente representam a fase inicial da sua criação, são as pioneiras, e posteriormente a estas o educador agregou ao seu trabalho pedagógico as demais técnicas, como: a Roda de Conversa, o Livro da Vida, o Jornal de Parede, o Desenho Livre, os Ateliês, os Ficheiros e Cadernos de Autocorreção, Planos de Trabalho, a Biblioteca de trabalho, entre outras (FREINET, 1973,1969).

De acordo com o autor, os seus princípios e suas técnicas de trabalho podem ser implantadas nas escolas desde o período de pré-ensino (que compreende do nascimento aos dois anos) até a Escola primária (dos sete aos quatorze anos), o que corresponde na nossa estrutura e terminologia educacional da Educação Infantil ao Ensino Fundamental. Porém, não descarta a possibilidade de serem também implantadas nas etapas educativas posteriores, desde que sejam preservados os seus princípios gerais e a essência de suas técnicas de trabalho.

Cada etapa educativa carece de orientações específicas para a organização e implantação da sua proposta educacional. Em relação à etapa educativa à qual se encontra as crianças, participantes da pesquisa, Freinet (1969) salienta que a escola da infância deve ter como essência pedagógica a vida e o trabalho. Um espaço que favoreça inicialmente as experiências tateantes possibilitando que a criança organize os seus primeiros reflexos vitais, para posteriormente partir à conquista do mundo por meio do trabalho, atividade pela qual a criança satisfaz suas necessidades psicológicas e psíquicas a fim de adquirir as habilidades e capacidades humanas contidas nos objetos aos quais ela se relaciona durante a atividade, preparando-a para o futuro.

A escola da infância deve contemplar atividades mecânicas, emprego de utensílios materiais e atividades intelectuais, utilização de utensílios imateriais. Em relação aos utensílios imateriais, o educador esclarece:

São aqueles que permitem à criança entrar em contato com seus semelhantes, exteriorizar e formular as suas necessidades, desenvolver e aprofundar a consciência que tem das relações entre os elementos e as suas manifestações, dominar progressivamente a natureza pela linguagem que, a seguir as mãos, é o primeiro e o mais excelente instrumento, através do desenho, da escrita, da imprensa e da leitura. (FREINET, 1969, p.49).

Para que haja aquisições especificamente intelectuais, Freinet criou para cada instrumento uma técnica, possibilitando assim um trabalho pedagógico que promova a aprendizagem e o desenvolvimento das capacidades humanas nas crianças. Desta maneira, as técnicas de Freinet contribuem para uma prática pedagógica que auxilia no desenvolvimento da linguagem oral e escrita na infância. Sendo assim, trilhar pelo caminho da Pedagogia Freinet, fazendo uso de suas técnicas é de certa forma ter um suporte metodológico que vislumbre formar crianças que consigam ser sujeitos livres, ativos e responsáveis no seu processo de constituir-se humano.

Mediante os apontamentos apresentados, podemos dizer que, com as contribuições da teoria Histórico-Cultural e das técnicas de Freinet, é possível proporcionar às crianças um ensino que possibilite a apropriação da linguagem escrita na infância sem usar de artifícios que distorçam o real significado da escrita construído ao longo da história da humanidade. Sendo assim, feito esta discussão teórica, apresento no próximo capítulo os dados coletados e a análise de dados.

Figura 03 - O ato de autorar.



Fonte: CAETANO, 2016.

3 AS TÉCNICAS FREINET EM DIFERENTES POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS DE LINGUAGEM ORAL E ESCRITA: ANÁLISE DOS DADOS

De acordo com Vygotsky (1995), da mesma maneira que a linguagem oral é apropriada naturalmente, pela necessidade de a criança se comunicar com o outro, criada devido à sua convivência social numa sociedade grafocêntrica, que lê e escreve, a escrita deve se tornar uma necessidade natural da criança, sendo a escola responsável pelo ensino da escrita, não de letras, sílabas e palavras, mas de textos que nela circulam e que constituem o instrumento mediador nas relações entre os homens.

Partindo dessa perspectiva e tendo como concepção que é na atividade e pela atividade que a criança se apropria e objetiva (LEONTIEV, 2006), planejei e desenvolvi as possibilidades pedagógicas usando as técnicas Freinet, que trazem em primeiro plano a linguagem viva – a expressão das crianças – ao se comunicarem. A proposta de intervenção pedagógica caminhou numa direção contrária da metodologia tradicional, na qual a escolarização da escrita vem, geralmente, vinculada a exercícios repetitivos, cópias, soletração, silabação etc.

Desta forma, os dados aqui apresentados dizem respeito a uma maneira, não a única, de proporcionar às crianças serem sujeitos ativos em seu processo de apropriação e objetivação dos objetos culturais por meio da fala e da escrita, assim como da própria fala e escrita como objetos culturais.

Sendo assim, neste terceiro e último capítulo, apresento os dados coletados durante a pesquisa, as análises e reflexões. O capítulo foi estruturado em quatro tópicos, contendo em cada um uma técnica freinetiana e as discussões referentes às possibilidades pedagógicas com crianças em idade pré-escolar, na seguinte sequência: *Roda de Conversa*, *Aula-passeio*, *Jornal Escolar* e *Texto Livre*.

3.1 A Roda de Conversa

Como já apresentei na introdução, a *Roda de Conversa* é um momento que proporciona e estimula na criança à livre expressão, que pode ser expressa nas diferentes linguagens, sendo inicialmente pela linguagem oral e, posteriormente, pelo desenho, escrita, pintura, música, a dança etc. É um momento que o educador pode de maneira intencional propor e ensinar às crianças diversas habilidades humanas, como expressar-se, ouvir, esperar

sua vez de falar, respeitar o outro e suas escolhas e opiniões, realizar escolhas, votar, planejar, avaliar, autodisciplinar-se e autoavaliar-se, portanto, é um momento que prepara a criança para conviver em sociedade, para estar em grupo. Sendo assim, desenvolvi esta técnica em dois momentos: no início do trabalho pedagógico diário com as crianças e no final dos nossos trabalhos semanais, então denominadas *Roda de Conversa Inicial* e *Roda de Conversa Final*, ambas tendo como foco a linguagem oral, a linguagem escrita e suas relações como linguagens de natureza diferentes.

3.1.1 Roda de Conversa Inicial

Esta possibilidade pedagógica foi a primeira a ser usada na pesquisa. O início do nosso encontro diário sempre se fazia na *Roda de Conversa Inicial*, momento em que as crianças tinham a oportunidade de organizar suas falas, expressando suas ideias e opiniões, expondo suas dúvidas e pensamentos, referentes aos mais diversos assuntos de seu interesse. Esses assuntos envolviam a vida fora da escola, as experiências e vivências das crianças, a vida em sua concretude, que desencadeavam produções escritas, o que criava a possibilidade de formar a atitude autora e leitora. A sala era organizada de maneira que as carteiras ficavam agrupadas nos cantos da sala, deixando o maior espaço possível livre para que as crianças pudessem se sentar no chão formando uma grande roda, como demonstra a figura 4, a seguir.

Figura 04 - *Roda de Conversa Inicial* na sala, em 29-02-2016.



Fonte: CAETANO, 2016.

A primeira *Roda de Conversa Inicial* realizada com as crianças foi planejada com o objetivo de escolhermos um nome para a turma, pois seria realizada a técnica do *Jornal Escolar*. Era necessário que definíssemos o nome, dando identidade à turma. No dia 29 de fevereiro de 2016, após as crianças terem acordado e feito a higienização e tomado água, foram organizadas numa grande roda e a professora-pesquisadora explicou o que iria ser discutido e resolvido naquele momento, como demonstra a seguir:

*Pesquisadora: Boa tarde Pré II!*¹⁴
Crianças: Boa tarde!
Pesquisadora: Hoje nós vamos escolher um nome pra nossa turma. O que vocês acham da ideia?
Crianças: Legal! Ôba!
Derik: Eu quero!
Manu: Eu também!
Pesquisadora: Cada um de nós não tem um nome?
Crianças: É!
Pesquisadora: As pessoas nos identificam pelo nosso nome. Então, porque não escolher um nome para nossa turminha?
[As crianças conversam]
Pesquisadora: Quando as pessoas ouvirem esse nome irão lembrar que é a nossa turma do Pré II!
Crianças: É!
Pesquisadora: Vocês concordam com a minha ideia?
Crianças: Concordamos!
*Ana Júlia: Tia Lau*¹⁵*, então vamos escolher um nome bem legal pra nós! Um nome que combine com a nossa turma, né?*
Carol: Hum... Vai ser legal a gente ter um nome!
Ruge: É mesmo!
Pesquisadora: Sim, vai. Vamos então pensar num nome bem legal, e a criança que quiser falar, levanta o dedinho que vamos ouvir todas, ok?

(Situação observada no dia 29-02-2016).

Realizar esta possibilidade pedagógica foi o início de nosso trabalho, pois a escolha do nome daria uma identidade à turma, e a partir dessa identidade iríamos ao longo do ano desenvolver todo o nosso trabalho. Delegar esta função de escolha às crianças está de acordo com a Pedagogia Freinet e também com os princípios da teoria Histórico-Cultural, que buscam desenvolver no sujeito a autonomia para poder decidir, visando o bem estar coletivo, num processo de cooperação mútua.

¹⁴ As falas das crianças e da professora-pesquisadoras serão descritas na forma de citação direta, com recuo 2 cm em itálico para diferenciar das demais citações.

¹⁵ Optei por resguardar a identidade da professora pesquisadora como foram das crianças participantes da pesquisa no relato das conversas, substituindo o nome verdadeiro por um fictício.

Como o desejo de expressar-se na roda foi criado nas crianças, a professora-pesquisadora, para melhor desenvolver este momento, organizou em dois grupos a turma, solicitando que os grupos escolhessem entre eles um só nome e, depois, novamente na grande roda cada grupo apresentaria o seu para juntos decidirmos por um só.

*Pesquisadora: Pré II, vamos fazer a nossa roda novamente?
Meninas qual o nome que vocês escolheram?
Flor e Bela: Borboletas.
Pesquisadora: Só borboletas?
Crianças: sim!
Pesquisadora: Certo, vou escrever no quadro.
Pesquisadora: Meninos qual o nome que vocês escolheram?
Hugo: Rock In Roll!
Pesquisadora: Só?
Hugo: É mais legal!
Pesquisadora: Crianças, tenho uma ideia! O que vocês acham de juntarmos os dois nomes, assim ficará muito legal! Prestem atenção! Turma Borboletas Rock In Roll. O que acham?
Crianças: Várias conversas.
Pesquisadora: Quem gostou levanta a mão! Todos gostaram?
Crianças: Sim!
Bruna: Eu adorei muito!
Beatriz: Eu também!
Joaquim: Legal mesmo!
[Crianças conversam]
Pesquisadora: Então o nome da nossa turma será Borboletas Rock In Roll.
Flor: Agora nossa turma tem um nome bem legal tia Lau.*

(Situação observada no dia 29-02-2016)

Assim, como demonstra o trecho acima, conferimos uma identidade para a turma do Pré II, formando um grupo, com sua própria história em um determinado tempo, deixando de ser mais um pré II, como tantos outros existentes, pois, de certa forma, o nome *Turma Borboletas Rock In Roll* traz em si um significado para cada criança que dela faz parte como sujeito ativo no momento de criação. Após o processo de escolha, a escrita do nome da turma foi registrada no quadro, e cada criança registrou à sua maneira o nome da turma. As crianças não apresentaram nenhuma resistência para registrar, de maneira espontânea e a seu modo fizeram seus registros. Durante todo o desenvolvimento dessa possibilidade pedagógica, observei uma participação ativa das crianças, o desejo de expressar suas opiniões e ideias, inicialmente através da linguagem oral e depois pela linguagem escrita, seja pelo desenho, que podemos compreender como uma escrita pictográfica ou pela escrita, ainda não ortográfica, em processo de desenvolvimento de sua função simbólica. A seguir, na figura 5, apresento um exemplo de desenho, no qual a criança fez a escrita pictográfica e depois faz a escrita que estava registrada

no quadro. Sendo questionada, justificou que não conseguia desenhar as borboletas dançando. Isso denota que a criança percebe que somente seu desenho era insuficiente para representar o nome da turma, assim recorre a outros expedientes (LURIA, 2006), atitude que não foi observada nas demais crianças, que realizaram somente a escrita pictográfica.

Figura 05- Desenho do nome da turma realizado por Eduarda, em 29-02-2016.



Fonte: CAETANO, 2016.

A *Roda de Conversa Inicial* revelou-se nesse momento como meio para a expressão e comunicação entre as crianças participantes. Mas para que essa expressão se desse livremente foi necessário que a professora-pesquisadora criasse as condições, o clima para sua realização, mediando o processo, pois as crianças necessitavam da ajuda do adulto para fazer uso dessas potencialidades em processo de formação – o pensamento, a memória, a atenção, a fala (Vygotsky, 1995), para tornar suas habilidades e capacidades humanas de falar, expor ideias e opiniões, memorizar o que havia sido dito pelo grupo, tomar decisões etc.

A mediação foi fundamental para as crianças perceberem o significado do nome da turma como uma forma de dar identidade ao grupo. Cada criança precisa de uma pessoa mais experiente que a ensine a fazer uso da linguagem oral e escrita, nas atividades externas, ao mesmo tempo em que vai desenvolvendo internamente por meio de ações mentais (LEONTIEV, 2004).

Na concepção da Pedagogia Freinet, o clima criado pelo professor na sala de aula deve ser, de acordo com Paiva (1996, p. 15):

Um clima de confiança, de aceitação, de alegria, de cooperação, de afetividade, um clima em que a criança exercite a liberdade acompanhada da responsabilidade, isto é, assumindo tudo o que a liberdade pressupõe: limitações, frustrações, necessidade de organização para que o trabalho possa ser bem desenvolvido.

A criança, ao exercitar sua liberdade acompanhada da responsabilidade, como cita a autora acima, de certa forma contribui para o desenvolvimento de uma função psíquica superior, o controle da conduta (VYGOTSKY, 1995). Com isso, gradativamente, se estabelece nos momentos da *Roda de Conversa Inicial* uma atmosfera de ordem e equilíbrio. As crianças vão aprendendo a controlar seus atos impulsivos agindo de maneira mais racional, passando a adotar um comportamento semelhante à postura de um adulto (ELKONIN, 2009). O saber ouvir o outro e o saber esperar sua vez para falar tornam-se compreensíveis e indispensáveis para as crianças, criando uma convivência em grupo. Para Freinet (1973), ao criar um novo clima, é possível uma melhora na relação entre as crianças e entre as crianças e o professor.

Figura 06 - Roda de Conversa Inicial na sala.



Fonte: CAETANO, 2016.

Figura 07 - Roda de Conversa Inicial na sala



Fonte: CAETANO, 2016.

As figuras 6 e 7, apresentadas anteriormente, também demonstram a manifestação livre vinda da criança e proporcionada pela professora-pesquisadora. Na roda, era concedida a palavra à criança para se expressar espontaneamente suas necessidades, vontades, desejos, ideias e pensamentos. Experimentei com as crianças vivências de livre expressão que precisam permear o trabalho pedagógico, como ensina Freinet (1973), partindo exclusivamente da vida que é expressa pelas crianças. Com isso, posso dizer que no momento da roda, as crianças faziam uso da linguagem oral para se comunicarem, transmitindo algo de seu interesse, o que tornou possível a expressão livre oral e escrita. Assim, fica evidente na *Roda de Conversa Inicial* que a linguagem era usada pelas crianças de acordo com sua função social, nesta situação a função de nomear a turma (LEONTIEV, 2004; MUKHINA, 1996).

Durante a realização dessa possibilidade pedagógica, além das crianças terem seu momento de contar as novidades, expressarem seus desejos e necessidades, também houve momentos utilizados pela professora-pesquisadora para conversar com elas sobre diversos assuntos, bem como organizar e refletir sobre todo o trabalho que seria desenvolvido no dia. As necessidades e os interesses expressos pelas crianças foram ferramentas para a professora-pesquisadora também se apropriar e objetivá-los em práticas e recursos pedagógicos, de forma a favorecer o desenvolvimento da linguagem oral e escrita das crianças.

O desejo de expressão das crianças na *Roda de Conversa Inicial* foi criado pela professora-pesquisadora, cujo desafio nas primeiras rodas realizadas era estabelecer uma dinâmica nas falas das crianças de forma que todas participassem. A maioria das crianças, no momento em que a professora-pesquisadora falava, apresentava de alguma maneira atitudes e comportamentos contrários ao proposto por ela. Aos poucos a professora-pesquisadora foi tomando consciência que isso se dava porque as crianças não estavam acostumadas a falar e ouvir em grupo.

O fragmento a seguir mostra o início de uma *Roda de Conversa Inicial*, em que a professora-pesquisadora organiza as crianças na roda, na tentativa de que voltem seu interesse para a conversa coletiva, porém as crianças mantinham as conversas paralelas.

[Crianças conversam.]

Pesquisadora: Enrola, enrola, enrola. Puxa, puxa, puxa. Amassa, amassa, amassa. Um, dois, três.

[Crianças continuam conversando.]

Pesquisadora: Agora... Senta lá, Princesa, perto do Mateus, pra mim.

[Beatriz senta do lado do Yan. Crianças conversam.]

Pesquisadora: Bruna senta do lado do Marcos pra mim.

[...]

Pesquisadora: Abre a roda.

[Crianças conversam.]

Pesquisadora: Chega pra lá Sonic. Senta ali Ana.

[Crianças conversam.]

[...]

Pesquisadora: Carol senta lá perto do Rei. Chega pra lá. Marcos chega pra lá pra ela sentar aqui. Manu senta aqui. Ana senta... Ana senta aqui perto do Ruge.

[Crianças conversam.]

Pesquisadora: Chega a roda mais pra lá! Chega pra cá!

Joaquim: Rápido! Rápido!

[Crianças conversam.]

[...]

Pesquisadora: Tá! Hoje a gente...

Crianças: Várias conversas.

(Situação observada no dia 21-03-2016)

Na tentativa de organizar a roda separando as crianças, a fala da professora-pesquisadora por várias vezes era interrompida pelas conversas, como demonstra o trecho acima. Desta forma, não conseguia realizar a *Roda de Conversa Inicial*, pois para praticar as técnicas freinetianas é necessário ordem e disciplina na aula (FREINET, 1969). O interesse das crianças estava voltado para outros assuntos. As crianças tinham a necessidade, o

interesse e o desejo de se expressarem, de se comunicarem com o outro, mas participar da roda não era ainda uma necessidade criada, por isso no início não foi fácil.

À medida que oportuneizei a troca na roda do que falavam em particular para os colegas mais próximos, as crianças começaram a perceber o grupo e perceberem-se como grupo, ter vez e voz. A turma passou a ter motivos para participar da *Roda de Conversa Inicial*, expressando suas ideias e pensamentos bem como suas experiências vividas que passaram a ser compartilhadas.

Bruna: Ô tia, sabia que eu ganhei um monte de roupa nova?
Pesquisadora: Ai, que chique!
Bruna: Eu ganhei até essa calça aqui!
Pesquisadora: Ai que lindo! Parabéns!
Hugo: Tia eu ganhei roupa nova, mais linda... (fala incompreensível).
Pesquisadora: Mais o quê?
Hugo: Mais linda e brilhosa.
Pesquisadora: Brilhosa? Tá!
Bruno: Eu ganhei uma camisa do Hot Wheels.

(Situação observada no dia 21-03-2016)

A *Roda de Conversa Inicial* tornou-se interessante para todos e foi ganhando naturalidade falar para o grupo assim como ouvir todos os coleguinhas. O objetivo da *Roda de Conversa Inicial*, focada na comunicação e expressão, veio ao encontro do desejo das crianças de comunicar e expressar suas histórias, ideias e pensamentos. Por isso, passou a ter sentido para cada uma delas. Uma atividade só é atividade para Leontiev (2006) quando faz sentido, tem um significado, não uma ação mecânica ou um conjunto de ações mecânicas.

Faz-se necessário conceituar significado e sentido. O significado está no pensamento quando este se liga à palavra, materializa-se nela, e ela, a palavra no pensamento, portanto, trata-se do pensamento verbal. Nem sempre a palavra se liga ao pensamento e nem sempre o pensamento à linguagem. Sendo assim o significado só é um fenômeno do pensamento quando se encarna na palavra; por outro lado, a linguagem não é tradução do pensamento. Em resumo, o significado é um fenômeno do pensamento na palavra, e também é um fenômeno da linguagem se participar do pensamento.

De acordo Vygotsky (2001, p. 289):

O significado da palavra é um fenômeno do pensamento só na medida em que o pensamento está ligado à palavra encarnada nela e vice-versa, é um fenômeno da linguagem só na medida em que a linguagem está ligada ao pensamento e iluminado por ele. A palavra com sentido é um fenômeno do

pensamento verbal, é a unidade do pensamento e da palavra. (VYGOTSKY, 2001, p. 289)

Vygotsky mostra que no início do desenvolvimento da linguagem, a criança entende que o significado é um atributo do objeto. Isso se modifica no desenvolvimento da linguagem e do pensamento, nas generalizações que a criança faz até alcançar os conceitos. Assim, o significado socialmente construído ganha certa estabilidade que possibilita os indivíduos comunicarem-se, entretanto, o significado é tão somente um suporte para os sentidos construídos no processo de apropriação dos significados.

À medida que as crianças foram se envolvendo na *Roda de Conversa Inicial*, ou melhor, ao oportunizar as falas das crianças para expressar sobre algo vivido, um desejo, um interesse, a professora-pesquisadora conseguiu estabelecer uma disciplina na sua execução e gradualmente as crianças foram se mantendo atentas e participativas.

Para Freinet, quando a atividade do professor está bem estruturada e voltada para os desejos e possibilidades das crianças, naturalmente a disciplina se torna uma consequência dessa organização e as crianças realizam um trabalho interessante no âmbito escolar, seja individual ou em grupo. “Só há uma desordem quando isso falta na organização do trabalho, quando a criança não se sente devidamente integrada numa atividade que corresponda aos seus desejos e possibilidades” (FREINET, 1973, p.47). Quando não estão em atividade (LEONTIEV, 2006).

Com a prática diária dessa possibilidade pedagógica, as crianças foram aprendendo que o outro também tem o direito de ser ouvido, esperar sua vez, respeitar o outro, melhor dizendo, aprender a ouvir e falar em grupo. “Os faladores aprenderam a limitar-se, pois as [vinte e nove¹⁶ crianças] deste grupo têm o direito, uma após outra, de falar” (FREINET, 1973, p.92).

[Crianças conversam.]

Bela: Tia, a caixa de correio? Tia, e a caixa de correio, tia?

Pesquisadora: Espera. Eu estou esperando todo mundo prestar atenção pra gente conversar.

[Crianças silenciaram.]

Pesquisadora: Todo dia a tia Lau fala: vamos sentar na roda, fazer silêncio pra gente conversar, agora vocês conversam tudo ao mesmo tempo. É assim que faz?

Crianças: Não!

(Situação observada no dia 21-03-2016)

¹⁶ Nesta citação direta Freinet traz a quantidade de dezesseis crianças, porém a professora-pesquisadora alterou esta quantidade adequando-a a sua realidade, que se refere a vinte e nove crianças.

Apesar de as crianças, eventualmente, ainda trocarem conversas todas ao mesmo tempo, posso dizer que a *Roda de Conversa Inicial* passou a ser uma atividade de expressão organizada por elas. Inicialmente, algumas crianças não participavam expressando suas ideias e pensamentos, somente ouviam o que os outros tinham para falar. Ficavam tímidas ou não sabiam o que falar no momento em que tinham a oportunidade de expressar no grupo. Muitas vezes essas crianças eram surpreendidas com a fala da professora-pesquisadora em forma de pergunta, feita com a intenção de dar oportunidade a todas as crianças, principalmente as que não manifestavam espontaneamente o desejo de expressar.

Pesquisadora: É... Vamos começar as nossas atividades fazendo uma coisa muito legal que eu queria fazer com vocês e acredito que vocês vão gostar.

Ana: Éba!

Pesquisadora: Eu vou pedir duas crianças que não estão com vergonha nenhuma de falar hoje, estão muito dispostas, pra falar.

Joaquim: Eu não tenho vergonha.

[...]

Pesquisadora: Quem gostaria de falar e de vim aqui na frente pra falar?

Joaquim: Eu! Eu!

Pesquisadora: Mas é pra vir e responder o que eu vou perguntar, certo?

Carol: Hum!

Pesquisadora: Deixa-me ver quem ainda não falou.

Rei: Eu não falei!

Ana: O Biel!

Pesquisadora: É...

Joaquim: Ô tia, o Biel já foi muitas vezes.

Pesquisadora: A Bruna. E deixa-me ver um menino. É... Rei vem você! Vem Bruna e o Rei. A brincadeira é a seguinte: vocês dois vão me responder o que eu vou perguntar.

(Situação observada no dia 23-09-2016)

Parece que esta intervenção surtiu efeito com o passar do tempo, as crianças mudaram de atitude, manifestando o desejo de ter sua vez para se expressarem. Passaram a ter interesse em participar da roda, expressando na sua vez os seus pensamentos referentes ao assunto do momento, ou outros assuntos de seu interesse. Participar desse momento deu o direito de falar a todos e de ser ouvido por todos, criando nos participantes o respeito pela palavra do outro.

A *Roda de Conversa Inicial* estabeleceu gradualmente uma nova relação entre as crianças e a professora-pesquisadora. Penso que descendo do posto autoritário que ocupamos comumente na escola, em que só a professora fala, só ela sabe, pude juntar-me às crianças numa atitude de quem também aprende. Na roda as crianças têm voz ativa, expressam o que

desejam, principalmente no que se refere às suas vidas ou fatos e acontecimentos relativos à turma. Ter vez e voz, num movimento de troca entre as crianças e a professora-pesquisadora, crianças e crianças, resultou numa relação mais próxima, mais humana, trazendo no seio dessa nova relação uma transformação no fazer pedagógico, e proporcionando um crescimento mútuo.

Bruna: Tia eu queria falar o que eu fiz ontem.

Pesquisadora: 1, 2, 3. Pode falar Bruna, que nós vamos te escutar. Levanta e fala pra todo mundo.

Bruna: Ontem foi o aniversário do meu amigo Mateus. Eu cheguei lá na festa e estava todo mundo.

Pesquisadora: Parabéns pra quem está escutando a coleguinha.

Bruna: E tinha guaraná, batatinha e brigadeiro.

Pesquisadora: Que delícia de festa!

Bruna: E também tinha bolo com bolinhas.

Pesquisadora: Que delícia! Parabéns Bruna.

Bruna: E foi a mãe dela que fez. A mãe... A mãe da... A mãe do Mateus.

Pesquisadora: A mãe do Mateus quem fez?

Bruna: É.

Pesquisadora: Parabéns! Muito bem!

(Situação observada no dia 07-06-2016)

A comunicação e a livre expressão, pressupostos básicos da Pedagogia Freinet (FREINET, 1969), foram concretizados na *Roda de Conversa Inicial*. Os medos, os desejos, as ideias, as novidades, as dúvidas, as descobertas, enfim, a vida de cada um ganhou expressão na roda, numa camaradagem espontânea (FREINET, 1973), aspectos presentes como mostra o trecho da conversa abaixo.

Pesquisadora: Boa tarde Pré II.

Crianças: Boa tarde!

Pesquisadora: Tudo bem com vocês?

Crianças: Tudo!

Carol: Mas eu tô fora!

Pesquisadora: Você está o quê?

Carol: Eu não tô bem!

Pesquisadora: Porque você não está bem?

Carol: Meu irmão bateu a cabeça.

Pesquisadora: Ah, mas ele é criança... Criança cai né, gente?

Crianças: É!

Carol: Mais vai ter que comprar um chapéu para ele.

Pesquisadora: É? Machucou muito?

Carol: Hum!

Bela: E eu que ralei aqui no chão.

Pesquisadora: Carol, mas criança, ela corre, ela pula, ela machuca, ela cai, escorrega, né? Só que tem que tomar cuidado pra não machucar muito.

(Situação observada no dia 29-08-2016)

A oportunidade de se expressar livremente possibilitou também que as crianças organizassem a fala e o pensamento, pois, para isso, a criança necessita organizar mentalmente o que deseja falar de tal maneira que as suas ideias e os seus pensamentos sejam compreendidos pelos demais no grupo, o que leva ao desenvolvimento da linguagem oral e ao mesmo tempo organiza o pensamento (VYGOTSKY, 2010). Segundo Freinet (1976), esta organização resulta no que ele chama de texto livre oral, que pode se tornar um texto livre escrito pela criança ou por um escriba, normalmente a professora ou outra criança mais experiente.

Ao possibilitar a criança este momento de organização mental para falar, entendo que a *Roda de Conversa* é uma técnica Freinet que, além de desenvolver a linguagem oral também prepara a criança para desenvolver a escrita em sua funcionalidade social. Isso contribui para a formação da atitude autora e leitora na infância.

Pesquisadora: Nós vamos ter que escrever a dedicatória do nosso jornalzinho e o agradecimento.

[algumas conversas paralelas].

Pesquisadora: Eu vou esperar o silêncio.

Bia: O que é o agradecimento?

Pesquisadora: Quando a gente faz, escreve um livro, ou escreve um trabalho, a gente tem a quem agradecer, a quem nos ajudou a fazer este trabalho, a família, ou um amigo, ou seu professor. [...] Tem pessoas que agradecem a Deus, porque ele nos deu a vida, e tem pessoas que agradecem a companhia do seu cachorrinho, do seu papagaio. Agradece a quem ele quer agradecer, por ter concluído esse trabalho. Eu trouxe pra vocês um exemplo.

Beatriz: Qual exemplo?

Pesquisadora: Este aqui... Presta atenção! Muita atenção! Isso aqui é uma produção de uma pessoa que escreveu sobre crianças, é um trabalho que ela pesquisou, igualzinho o que a tia Lau está fazendo agora. Então, olha o tanto que ela escreveu.

Ruge: Ohooooooooo!

Ana: Ahhhhhh.

[...]

Pesquisadora: Ela escreveu cento e noventa e três páginas.

Joaquim: Nossa!

Pesquisadora: Então ela demorou muito tempo pra escrever isso aqui. Muito tempo! Ela teve que ler muito, ela teve que pesquisar muito, ela teve que ficar muitas noites sem dormir para escrever.

Princesa: É?

Pesquisadora: Hum.

Yan: Credo.

Carol: Mais ficou perfeito!

Pesquisadora: Fica! Deu trabalho! E ela...

[As crianças conversam entre elas sobre a quantidade de folhas do texto]

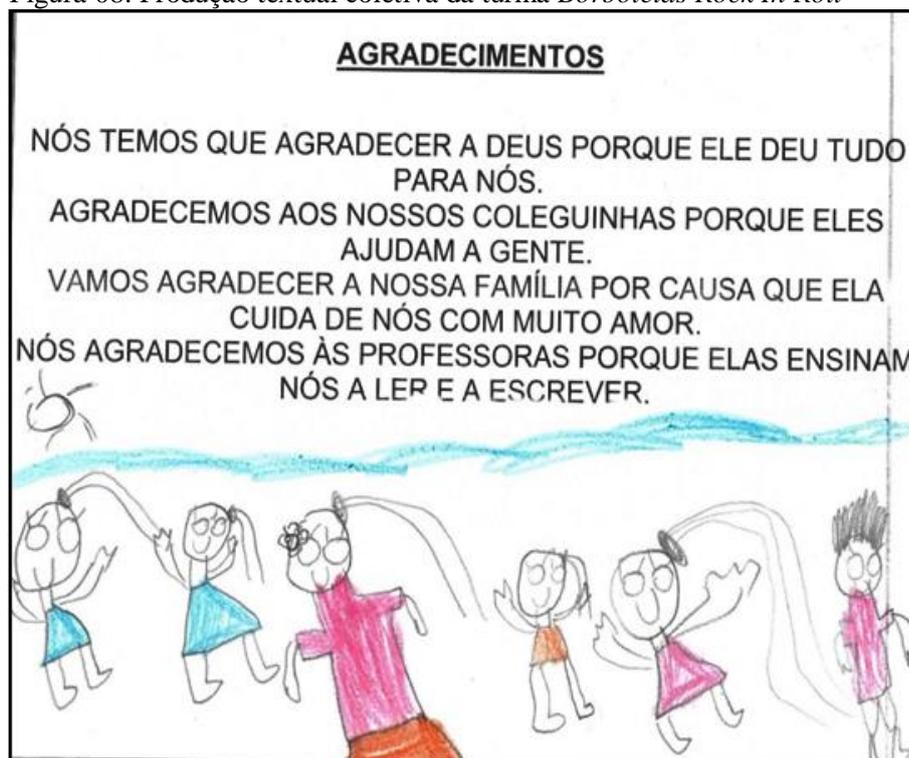
Pesquisadora: Olha aqui o texto que ela escreveu...
Rei: Que tanto!
Clarinha: Que tanto de texto!
Carol: Que delícia.
Pesquisadora: Olha o texto que ela escreveu agradecendo as pessoas que ajudaram ela. Eu vou esperar vocês fazerem silêncio.
Carol: Quem ajudou ela?
Pesquisadora: Eu vou ler, espera.
Carol: espera.
Pesquisadora: Todo mundo prestando atenção. Então ela agradeceu todo...
Crianças: Mundo!
Pesquisadora: Todo mundo que ajudou!
Flor: Até as crianças!
Pesquisadora: Isso! Melhor ainda, ela agradeceu as crianças!
Carol: Às crianças, ela agradeceu.
 [...]

Pesquisadora: Então, ela pesquisou sobre crianças. Agora tem um livro, olha aqui! Isso aqui é um livro...
Carol: Uau!
Pesquisadora: Que uma pessoa escreveu. Eu vou ler a dedicatória e o agradecimento, pra vocês terem ideias para depois a gente fazer o nosso texto. Combinado?
Crianças: Combinado.

(Situação observada no dia 29-08-2016)

Assim, como ilustra o trecho acima, da *Roda de Conversa Inicial* surge uma atividade de escrita, um texto coletivo que foi produzido pelas crianças, tendo como escriba a professora-pesquisadora. Neste sentido, compreendo que, quando apresentamos a escrita como uma forma de expressão, utilizada para o fim social para a qual foi criada, como comunicar, registrar vivências, informações, ideias e sentimentos, a criança se apropria e objetiva esse objeto cultural. Na infância, as crianças podem ser autores de suas produções de texto, tendo o professor à função de registrar, ler, e se necessário, fazer as alterações, desde que preserve sempre a autoria. Segue a figura 8, que mostra os agradecimentos que fizeram as crianças.

Figura 08: Produção textual coletiva da turma *Borboletas Rock In Roll* ¹⁷



¹⁸ Fonte: CAETANO, 2016.

Desempenhando a função de escriba da turma, a professora-pesquisadora, naquele momento, fez o movimento tão importante que, segundo Vygotsky (1995), é necessário para que a criança passe de um tipo de linguagem para outra, da linguagem oral para a linguagem escrita. Da escrita pictográfica, do desenho, passe para a escrita simbólica, registrada com sinais gráficos de acordo com as convenções que vão se estabelecendo ao longo do tempo, pois a língua é sempre dinâmica e muda a partir de seus falantes. Ao registrar no quadro o texto produzido pela turma, a professora-pesquisadora demonstrou às crianças que elas podem desenhar os objetos, podem também desenhar a escrita. A mediação, função imprescindível do educador, é de fato realizada nesse instante, pois com o auxílio da professora-pesquisadora as crianças realizaram uma produção textual. Nesse sentido, a escola da infância, como explica Mello (2007), pode promover experiências ricas em relação à linguagem escrita, criando condições adequadas para que as crianças se apropriem das máximas qualidades humanas (MELLO, 2007).

Portanto, entendo que o processo de ensino resulta em aprendizagem quando há apropriação e objetivação da cultura humana existente no seu meio (LEONTIEV, 2004). Como

¹⁷ A letra em caixa alta é uma exigência da Secretaria Municipal de Educação do Município na Educação Infantil, por esse motivo que todas as produções individuais ou coletiva realizadas na pesquisa e apresentadas como material de análise pela professora-pesquisadora estão assim registradas.

¹⁸ Em todas as produções textuais, seja individual ou coletiva, mantive na digitação a escrita original das crianças.

mediador, cabe ao professor auxiliar as crianças em atividades que sentem dificuldades, ou ainda não estejam suficientemente familiarizadas com ela, auxiliar nas escolhas, orientar e explicar sobre a utilização de diversos objetos. Freinet (1969, p.123), em relação à função de mediador, esclarece que se trata de “auxílio, e não verificação, ameaça reprimenda, punição”.

As crianças também aproveitavam os momentos da *Roda de Conversa Inicial* para compartilhar com o grupo suas produções individuais feitas em casa. Elas apreciavam tanto compartilhar, vendo e ouvindo a leitura dos registros feitos, seja pelo desenho ou pela escrita.

Pesquisadora: Agora Pré II a Flor, vai fazer a leitura do texto que ela trouxe de casa. Pode fazer Flor, chega pra frente.

Flor: Nós ontem fizemos uma leitura do trânsito e a tia Lau chamou o Marcos e a Bela para ler o que estava escrito no quadro. E a tia Lau falou assim: se os meninos ganhar eles vão brincar primeiro que as meninas aí a tia Lau falou outra vez, se as meninas ganhar elas vão brincar primeiro que os meninos. É uma competição! Aí o Marcos leu três palavrinhas, duas palavrinhas e a Bela leu quatro palavras. E as meninas ganharam. E aí, depois, a Bela... Quando as meninas ficaram em silêncio, elas foram brincar, eu e a Fernanda. Esse é meu poeminha.

Pesquisadora: Esse é seu poeminha? Mostra para as crianças o seu registro, ela escreveu o que ela acabou de ler. Onde você escreveu? Mostra para as crianças. Mostra direitinho.

[...] Pesquisadora: E mais, o que você fez mais?

Flor: Eu desenhei.

Pesquisadora: O que você desenhou?

Flor: A tia Lau, eu e a Luíza brincando lá fora e o quadro.

Pesquisadora: Muito bem! E dentro desse quadro tem alguma coisa escrita?

Flor: Não. Tem que terminar de fazer o nome da Luíza. E a tia Lau estava ensinando a escrever o nome da Luíza.

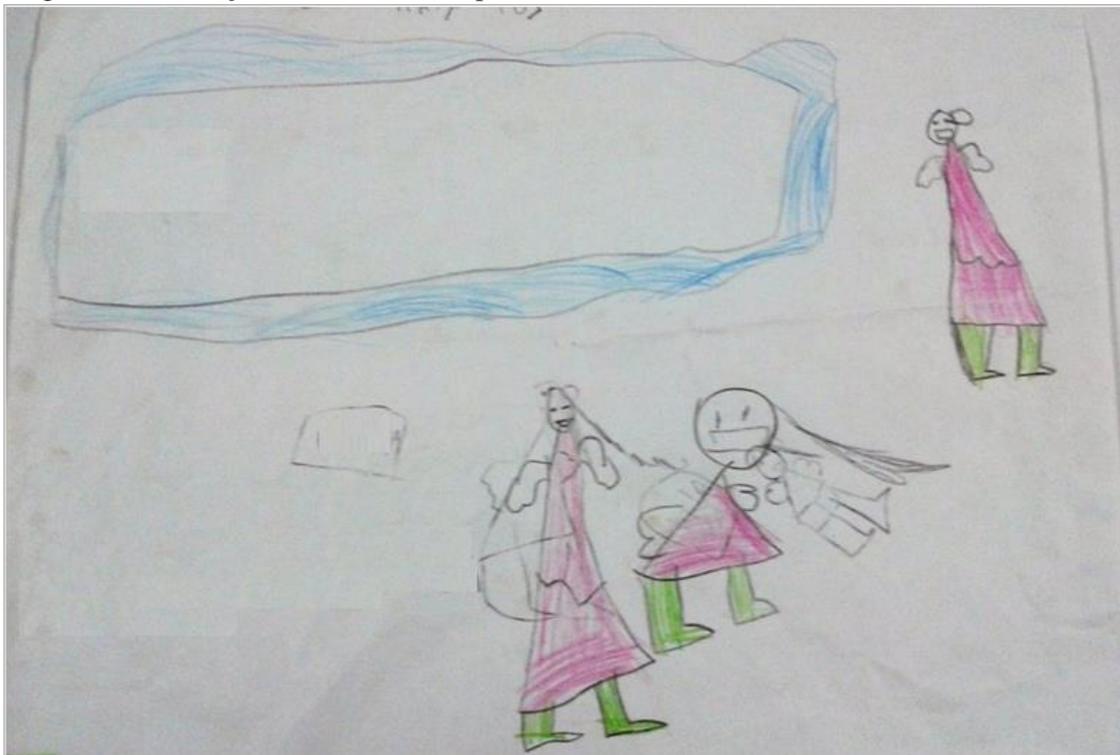
(Situação observada no dia 30-09-2016)

Quando registra suas experiências e lê seus textos, progressivamente, a criança passa a ver a escrita como uma atividade significativa, tornando-a cada vez mais elaborada, de acordo com as regras convencionais existentes na sociedade, aos poucos vai assimilando as normas ortográficas. Este processo de desenvolvimento da escrita inicia-se com o gesto indicativo que se assemelha à escrita no ar quando a criança ainda é um bebê, passa pela etapa do desenho e da brincadeira, até que chega à escrita simbólica. A criança percorre um longo caminho, significando e dando sentido a esse objeto cultural complexo (VYGOTSKY, 1995).

Neste texto produzido e lido por Flor (Figura 9), parece que ela encontra-se na fase de transição entre a escrita pictográfica e a escrita simbólica, ela já percebeu que a escrita significa o mundo, mas ainda registra usando mais desenhos e algumas letras que lê como um texto. Para retratar suas ideias e pensamentos, passa a ter a necessidade de outros recursos gráficos, o

desenho já não é suficiente. Ela começa a fazer uso da escrita convencional, mesmo que ainda não esteja de acordo com as normas ortográficas, mas, em cada registro gráfico está contido um significado, aquilo que a criança quer expressar. Durante seu processo de desenvolvimento da escrita vai criando seus próprios recursos gráficos para retratar o que tem em mente até alcançar a escrita convencional, ortográfica, tornando-a compreensível ao outro.

Figura 09 - Produção textual realizada por Flor



Fonte: CAETANO, 2016.

3.1.2 Roda de Conversa Final

Como já apresentei, a *Roda de Conversa* pode ser utilizada em dois momentos. Assim, a *Roda de Conversa Final* foi outra possibilidade pedagógica realizada na pesquisa, concebida como um momento em que as crianças tinham a oportunidade de avaliar tudo o que realizavam no dia. Durante o ano, a familiarização com a escrita foi acontecendo naturalmente, por meio da sua utilização nas diversas atividades propostas e pela possibilidade das crianças serem sujeitos ativos, participando, questionando, opinando, produzindo, expressando-se de diversas formas nas atividades do cotidiano da turma. Um desses momentos foi proporcionado na *Roda de Conversa Final*, em que as crianças tinham a oportunidade de relembrar e avaliar, organizar o pensamento para expressar, falando e registrando suas ideias (VIGOTSKI, 2009).

Nas primeiras *Rodas de Conversa Final*, a professora-pesquisadora também teve como desafio estabelecer uma ordem nas falas das crianças para que de fato todas pudessem participar. Sendo assim, buscou criar nas crianças a necessidade de falar e registrar o que faziam, destacando a função desses relatos orais e registros escritos. Isso motivava as crianças a realizar registros, pois teriam uma finalidade, elaborar o livro da turma. Desta forma, além de estimular o desejo de expressão, participar da *Roda de Conversa Final*, criou-se a necessidade de escrita nas crianças, que as impulsionava para formar a atitude de registrar as experiências vividas.

No início, a professora-pesquisadora solicitava que todas as crianças fizessem seu registro, porém, ao criar um destino para eles, organizou a turma em duplas, ficando cada semana uma dupla responsável pelo registro, possibilitando desta forma que todas participassem. Com isso, a *Roda de Conversa Final* constitui uma possibilidade pedagógica organizada, possibilitando à criança ser protagonista no seu processo de aprendizagem.

Pesquisadora: Crianças, vamos fazer a nossa roda final pra encerrar o nosso dia?

Crianças: Vamos!

Pesquisadora: Nós vamos encerrar nossas atividades e tínhamos combinado que hoje quem iria fazer o registro seriam as crianças...

Crianças e Pesquisadora: Joaquim e a Fernanda.

Pesquisadora: Então, olhem essas duas crianças! Vocês prestaram bastante atenção em tudo que a gente aprendeu? Prestaram? Agora vocês vão contar para todo mundo o que vocês aprenderam e o que a gente fez de muito legal. Pode ser ela? Pode ser Joaquim?

Joaquim: Pode.

Pesquisadora: Então, Fernanda conte para nós. Vamos lembrar o que a gente aprendeu nas nossas atividades sobre o dia da árvore.

[...] Fernanda: Que as árvores são muito importantes pra nossas... Pra nossas...

Pesquisadora: Para nossas?

Fernanda: Pra nós respirar.

Pesquisadora: O que mais Joaquim? As árvores são importantes por quê?

Fernanda: Por que ela, quando...

Joaquim: Por que ela... Porque ela...

Joaquim: A árvore é importante por que... Quando a primavera chega ela fica cheia, bonita, bonita.

Pesquisadora: Cheia de que? Ela fica cheia de que?

Joaquim: Flor.

[...] Fernanda: Nós ouvimos música, brincou de árvore. Aí a gente ouviu música sobre árvore. Aí a tia pegou um carregador de mentira e pôs água na gente. Aí a gente, aí a gente, ela pôs água em cada uma, aí a gente foi subindo devagar, e a gente aprendeu que a árvore faz muito bem pra saúde de ar.

[...] Pesquisadora: Vamos combinar uma coisa? Eu vou entregar uma folha pra vocês dois mais o material que vocês vão usar para fazer o registro, vocês vão registrar tudo o que vocês querem contar. Escrever primeiro e depois se vocês quiserem podem desenhar, mas é primeiro pra?

Crianças: Escrever!

Pesquisadora: Tudo o que tiver na sua cabecinha que você aprendeu, e que a gente fez, vocês vão escrever pra ir pro Livro da Vida.

(Situação observada no dia 21-09-2016)

Os registros eram realizados através do desenho ou da escrita, e as crianças eram livres para escolherem a forma de registrar. Segundo Vygotsky (1995), o desenho e a brincadeira são momentos distintos no processo de apropriação da escrita. A criança faz um processo longo de apropriação simbólica, muito antes de aprender a traçar as primeiras letras. Para o autor, se a criança tiver a oportunidade de estar inserida num ambiente organizado e preparado, naturalmente ela dará os passos durante todo o processo, no sentido que do desenho dos objetos ela passa para o desenho das letras, de tal maneira que exercita a sua necessidade de expressão.

Pesquisadora: Pré II nós encerramos nossas atividades de hoje...

Rei: Éba!

Pesquisadora: E à nossa semana. Porque amanhã é?

[...] Bruna: Sábado.

Pesquisadora: Sábado. Parabéns pra Bruna. Amanhã é sábado, depois domingo. Aí depois é segunda e a gente tem aula.

Pesquisadora: Então, essa semana a gente fez algumas atividades e quem ficou responsável pra registrar foi o Biel e a Flor. Flor o que você aprendeu, ou o que a gente fez que você achou interessante? Fale para nós.

[...] Pesquisadora: Tá! Agora é a vez do Biel. Biel o que você achou que a gente fez que foi interessante, o que você aprendeu? Conte para nós.

[...] Pesquisadora: Então vocês agora, Flor e Biel o que vocês têm na cabecinha, o que vocês falaram agora, vocês vão...

Crianças: Registrar!

Pesquisadora: Registrar, do seu jeito e depois...

Bela: Desenhar!

Pesquisadora: Vão desenhar ou escrever, ou os dois, certo?

Crianças: certo!

Pesquisadora: Então, fazer com muito caprichoso pra gente por no nosso livro da turma.

(Situação observada no dia 30-09-2016)

Na *Roda de Conversa*, as crianças têm a oportunidade de trocas coletivas, é um momento coletivo de aprendizagem que favorece a apropriação da linguagem oral e escrita. Vygotsky (1995) mostra que a fala e a escrita são funções psíquicas superiores que aparecem primeiro nas atividades externas, no social, para depois se tornarem propriedades internas da criança. Realizam-se no nível intersíquico para depois se tornarem intrapsíquicas.

Entendo que estes momentos constituem a apropriação da linguagem oral e escrita e também sua objetivação, em que a criança tem a oportunidade de expressar-se. Ao expressar

através da linguagem oral, a criança organiza seu pensamento, ao mesmo tempo em que recorda suas experiências vividas, os fatos ocorridos dentro ou fora do espaço escolar, tendo a fala e a escrita como mediadores nesse processo.

3.2 A Aula-passeio

A *Aula-passeio* é um momento de interação das crianças fora da sala que contribui para a ampliação das experiências, possibilitando o desenvolvimento da atenção, do pensamento, da linguagem (VIGOTSKI, 2010). Esses passeios para além dos muros da escola permitem novas descobertas, um contato com o meio no qual estão inseridas, pois as crianças têm a oportunidade de observar e explorar o ambiente despertando sua curiosidade e seu interesse pelos objetos à sua volta.

Figura 10 - Aula- passeio com a turma no entorno da escola



Fonte: CAETANO, 2016.

Esta possibilidade pedagógica apresentada na figura 10, foi realizada no próprio bairro, uma volta nas proximidades da escola, para observações específicas, um passeio que não demandou transporte. As crianças assumiram o papel de *Guardiões*, como foi explicado na introdução do estudo. As crianças se envolveram na atividade e quiseram expressar essa experiência por meio da linguagem.

Representou momentos de interação da turma juntamente com a professora-pesquisadora, pois a cada novidade encontrada as crianças buscavam a informação referente ao objeto desconhecido, conversando entre elas e, quando necessário, perguntando, como demonstra a figura 11, instante em que Bela encontra um objeto dentro do saquinho de lixo e Flor pergunta o que era aquele objeto. Imediatamente, Bela responde. Percebi a atenção das outras crianças que estavam próximas na explicação dada por Bela. Assim, a criança exercia o direito de expressão, de ser ouvida pelos demais, em uma possibilidade pedagógica planejada para a troca de experiências que são vividas socialmente, em que as crianças estabelecem relações, ao mesmo tempo em que desenvolviam sua capacidade de ouvir o outro, o que contribui para o desenvolvimento da linguagem oral e a linguagem escrita (LEONTIEV, 2006; VYGOTSKY, 1995; MUKHINA, 1996).

Figura 11- Aula- passeio com a turma no entorno da escola 2.



Fonte: CAETANO, 2016.

Durante a *Aula-passeio*, as crianças fizeram várias descobertas. Um objeto diferente, uma flor diferente, um fruto diferente, um inseto escondido entre as folhagens etc. Tudo se tornou motivo para o diálogo. Envolvidas, as crianças voltavam sua atenção para todos os acontecimentos, a cada instante.

Figura 12 - Aula- passeio com a turma no entorno da escola, em 07/03/2016.



Fonte: CAETANO, 2016.

Outro aspecto importante observado foi o controle da conduta. As crianças tinham vontade de correr, atravessar a rua, pegar outros objetos, mas mantinham-se focadas no objetivo da *Aula-passeio*, controlando seus impulsos.

Figura 13 - Aula- passeio com a turma no entorno da escola, em 07/03/2016.



Fonte: CAETANO, 2016.

O interesse pelo novo ao participarem do passeio fazia com que as crianças controlassem seus impulsos, assim essa possibilidade pedagógica possibilitou às crianças “uma maior autonomia vivendo situações reais e assumindo novas responsabilidades, descobrindo suas próprias capacidades em situações desconhecidas” (SAMPAIO, 1966, p.179), por

consequente, desenvolvendo uma função psíquica socialmente criada nas diversas relações que a criança estabelece com o meio, o controle de sua conduta (VYGOTSKY, 1995; LEONTIEV, 2004).

Figura 14 - Aula-passeio com a turma no entorno da escola.



Fonte: CAETANO, 2016.

Figura 15 - Aula- passeio com a turma no entorno da escola.



Fonte: CAETANO, 2016.

Esta técnica freinetiana provocou na turma a necessidade de pesquisar sobre o que encontravam pelo caminho, pois nem todas as descobertas surgidas puderam ser explicadas pelas crianças ou pelas professoras. Na busca de outras fontes de conhecimento para uma

melhor compreensão do meio que as cerca, alguns dos objetos que despertaram o interesse das crianças foram levados para a sala de aula. A partir da *Aula-passeio*, as crianças tiveram o interesse de pesquisar sobre os animais e as plantas, de maneira que essa possibilidade pedagógica provocou a necessidade de pesquisar.

Ao retornarmos do passeio, as crianças se posicionaram na grande *Roda de Conversa* para que pudessem falar sobre a experiência vivida. Todas as crianças expressaram em detalhes o que viram no passeio. Após a conversa, fizeram o registro da sua experiência, algumas crianças realizaram por meio do desenho, outras por meio da escrita. Foi um momento coletivo que, posteriormente, tornou-se atividade individual de registro do que observaram, situação em que puderam objetivar as apropriações realizadas. Em ambas, as crianças tinham uma participação ativa, expressando suas ideias, seja pela linguagem oral ou pela escrita.

Freinet, ao criar suas técnicas, fundamentou “o processo de ensino-aprendizagem na perspectiva dos que aprendem, participantes que são da construção de seu conhecimento, valorizando a capacidade cognoscitiva individual e coletiva” (CORDEIRO; VALE, 1996, p.45), evidenciando a base social na construção do conhecimento, nas relações interpessoais. Também na perspectiva da teoria Histórico-Cultural, entende-se que os sujeitos aprendem coletivamente com as experiências sociais das gerações anteriores, para depois internalizarem esses conhecimentos, apropriando-os e tornando seus esses conteúdos.

Conforme explica Leontiev (2004), para que a criança desenvolva suas capacidades humanas é necessário que se realize o movimento dialético entre apropriar-se dos objetos culturais produzidos pela humanidade e neles objetivar-se. Desta forma, como a fala e a escrita são objetos produzidos culturalmente, ao realizar seus registros referentes à *Aula-passeio* as crianças satisfizeram uma necessidade psíquica, a de compreender e significar o mundo e, simultaneamente, comunicar-se.

Ao tratar do processo de desenvolvimento da criança, Freinet (1977) explica que as aquisições vitais e os progressos que a criança atinge são necessários para sua humanização de maneira a desenvolver-se como um ser pleno e íntegro. Desta forma, é ao falar que se aprende a falar, e ao escrever que se aprende a escrever, portanto, “a aprendizagem é resultado das tentativas experimentais empreendidas pela criança” (CORDEIRO; VALE, 1996, p.48). Tanto na perspectiva histórico-cultural quanto na Pedagogia Freinet, as crianças em atividade participam de um processo que proporciona o desenvolvimento de suas habilidades e capacidades humanas.

Figura 16 - Desenho da Aula-passeio de Luiza

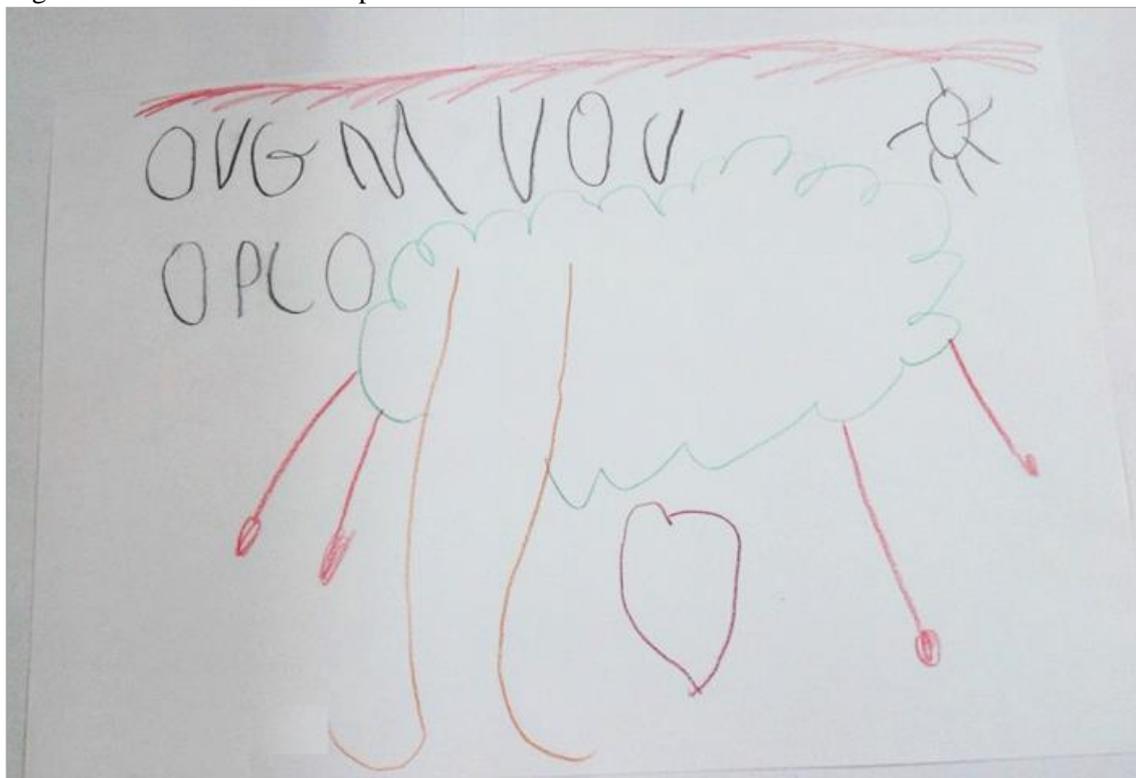


Fonte: CAETANO, 2016.

Com a aproximação das concepções que nos traz a teoria Histórico-Cultural à Pedagogia Freinet, passei a ver a cultura como uma condição para o desenvolvimento humano, pois nela estão contidos os conteúdos necessários para que o sujeito desenvolva todas as funções psíquicas superiores necessário à sua humanização. Por isso, e pelo que foi até aqui exposto sobre a *Aula-Passeio*, considero que essa técnica freinetiana possibilitou uma ampliação de conhecimentos, outras vivências e outros caminhos para a apropriação desse universo de conhecimentos que é a cultura humana, bem como o desenvolvimento de funções como a fala, a atenção, o controle da conduta, a memória, o pensamento e também a escrita. A escrita, em sua função de explicar o mundo, significar e comunicar com o outro nas interações entre as crianças participantes da pesquisa, também possibilitou a organização do pensamento e da linguagem oral.

Neste sentido, Leontiev (2006, p.78), nos traz que “o desenvolvimento das funções psicofisiológicas da criança está assim também ligado naturalmente com o curso geral do desenvolvimento de sua atividade”. Nela a criança se apropria dos objetos culturais, internaliza-os, apropriando-se e assim forma suas funções psíquicas superiores, a princípio encarnadas nos objetos, tornando suas essas funções. Assim, a criança aprende e se desenvolve. Os indícios levantados da *Aula-passeio* apontam que os registros das crianças parecem ter cumprido essa finalidade.

Figura 17 - Desenho da Aula-passeio de Marcos



Fonte: CAETANO, 2016.

3.3 O Jornal Escolar

Como vimos, para que a criança se aproprie da cultura histórica e socialmente criada pelas gerações anteriores, ela precisa estabelecer com o outro uma comunicação, o que a leva ao desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores (LEONTIEV, 2004). Ao se comunicar, a criança expressa seus sentimentos, necessidades, ideias e pensamentos, por meio das diferentes formas de linguagem, seja oral ou escrita, desenhos, gestos, pintura e outras linguagens.

Particularmente por meio da linguagem oral e escrita a criança expressa sua compreensão de mundo, suas experiências e vivências em diversas situações dentro ou fora da escola. Assim, trabalhar a linguagem oral e escrita na infância é permitir que as crianças externalizem seu desejo de expressão e, conseqüentemente, se desenvolvam. Essa livre expressão pode acontecer na técnica do *Jornal Escolar*, em que os textos das crianças assumem a função da comunicação.

Segundo Célestin Freinet (1974, p. 46),

[...] a criança sente a necessidade de escrever, exatamente porque sabe que o seu texto, se for escolhido, será publicado no jornal escolar e lido, portanto, pelos seus pais e pelos correspondentes; por isso sente a necessidade de expandir o seu pensamento por meio de uma forma e de uma expressão que constituem a sua exaltação. [...] Um desejo, uma necessidade de escrever e de ler, de experimentar e calcular que estão na base de uma formação de cultura.

Considera-se que ao atribuir uma finalidade para os textos produzidos, a criança sente a necessidade de escrever e participar de momentos de escrita com prazer. Desta maneira, ao escrever textos no processo de produção dos registros para o *Jornal Escolar*, com a finalidade de entregarem aos pais e a outras pessoas de seu convívio um produto – o texto – para ser lido foi que as crianças motivaram-se para essa técnica. Primeiramente, organizadas na *Roda de Conversa Inicial*, as crianças escolhiam quem falaria naquele dia a sua notícia, para depois começarem o *Jornal da Turma*. Era feita a escolha de duas ou três crianças, entre elas, por meio de votação. Definidas as crianças – autoras da notícia –, iniciava o jornal como mostra o trecho da conversa e a figura 18, a seguir. Cada uma tomava sua posição como autor da notícia, contava suas novidades, sentada em frente às demais crianças – as telespectadoras que ouviam atentamente, enquanto a professora-pesquisadora assumia a posição de escriba delas.

Pesquisadora: Boa tarde, crianças!

Crianças: Boa tarde!

Pesquisadora: Estamos aqui pra realizar mais uma edição do nosso jornalzinho da turma Borboletas...

Crianças: Rock In Roll.

Pesquisadora: Rock In Roll. E hoje nós vamos ter duas crianças, Nicole, palmas pra ela.

[Crianças batem palmas.]

Pesquisadora: E o Biel. Palmas pro Biel.

[Crianças batem palmas.]

Pesquisadora: Eles vão contar a sua notícia e nós vamos escutar com muito carinho e muita atenção.

Rei: E muito silêncio.

Pesquisadora: E muito silêncio, para escutar direitinho e depois escolher uma notícia.

(Situação observada no dia 30-09-2016)

Figura 18 - Início do *Jornal da Turma*

Fonte: CAETANO, 2016.

As crianças falavam suas novidades e a professora-pesquisadora as escrevia no quadro (figuras 19 e 20). Durante o registro das notícias, a professora-pesquisadora mostrou a escrita convencional das palavras, o uso e a função da pontuação e do espaço em branco, enfim, os aspectos técnicos que envolvem o ato de escrever. Também a importância da autoria, pois mesmo sendo a escriba, ela não era a autora dos textos, a notícia pertencia a quem a relatou: as crianças. Isso evidencia que a professora-pesquisadora demonstrava para as crianças que ainda que não escrevessem convencionalmente, poderiam ser autores de textos. A escrita está além do ato mecânico de traçar letras, ela expressa ideias, sentimentos, informações por meio de signos (VYGOTSKY, 1995; LURIA, 2006).

Para Freinet (1974, p.13), a atitude de o professor fazer o registro da notícia no quadro não tem como objetivo somente o ato de escrever um texto. O professor pode aperfeiçoá-lo coletivamente, “quer no que diz respeito à verdade do conteúdo, quer na sua forma sintática, gramatical e ortográfica”. A partir do texto da criança, o professor realiza seu trabalho pedagógico com a linguagem oral e escrita.

Figura 19: Notícia falada por Carol para o Jornal da Turma, 23/05/2016.



Fonte: CAETANO, 2016.

Figura 20: Notícia falada por Bela para o Jornal da Turma, em 23/05/2016.



Fonte: CAETANO, 2016.

Conforme diz Mukhina (1996), a criança vai aperfeiçoando sua linguagem através do contato prático com o adulto ou com uma criança mais experiente. Ao participar do *Jornal da Turma*, as crianças tinham uma intenção de comunicar algo, contar aquilo que sentiam necessidade de exteriorizar aos que com ela convivem.

Pesquisadora: Vamos começar? 1, 2, 3, quem vai começar? Vai ser a Nicololy? Nicololy fale para todo mundo, segura o microfone, fala pra todo mundo a sua notícia.

Nicole: Eu já fui no shopping ganhar um brinquedo novo.

Pesquisadora: Que dia você foi?

Nicole: Foi no dia que a gente estava em casa.

Pesquisadora: Tá! Mas você foi ao shopping com quem?

Nicole: Com minha mãe, com meu pai.

Pesquisadora: E o que você ganhou?

Nicole: Eu ganhei um brinquedo de bate-bate.

Pesquisadora: Um brinquedo de bate-bate. Muito bem!

Nicole: E de luz.

Pesquisadora: De luz? Chama bate-bate o brinquedo? Muito bem! Palmas para a Nicole.

[Crianças batem palmas.]

Pesquisadora: E você fez mais alguma coisa no shopping além de ganhar o presente?

Nicole: Eu fui no negócio, naquele de tacar a bolinha sentada.

Pesquisadora: Ah! Você foi no brinquedo piscina de bolinha?

Nicole: É.

Pesquisadora: Muito bem! Parabéns pra Nicole, pela notícia dela.

(Situação observada no dia 15-03-2016)

No entanto, ao fazer o relato de sua notícia, elas não expressam só o que é de seu interesse, procuram também expressar “aquilo que, nos seus pensamentos, nas suas observações, nos seus sentimentos e nos seus atos é susceptível de interessar os seus camaradas” (FREINET, 1974, p. 13), pois a participação no *Jornal da Turma* dependia da escolha feita pelos colegas de sala. Movidas pela necessidade de tornar o seu texto livre oral compreensível, as crianças aperfeiçoam sua linguagem oral, tornando-a um instrumento do seu pensamento, pois através dela a criança externaliza o que está internamente vivo, e nesse processo de exteriorização reorganiza os seus processos psíquicos (MUKHINA, 1996).

Os textos escolhidos através da votação, antes de serem digitados e impressos, um para cada criança, eram trabalhados na perspectiva freinetiana, pois, de acordo com Freinet (1973, p. 13),

O texto livre, escolhido por votos de mão levantada, é aperfeiçoado colectivamente, quer no que diz respeito à verdade do conteúdo, quer na sua forma sintáctica, gramatical e ortográfica. A obra que depois é dada aos pequenos tipógrafos é o resultado do nosso método natural de trabalho, que respeita o pensamento infantil, mas contribui com o seu auxílio técnico, enquanto espera que a criança esteja em condições de caminhar pelo seu pé e de nos trazer textos e poemas que só teriam a perder com a nossa intervenção.

Antes das crianças fazerem o desenho da notícia escolhida, a professora- pesquisadora realizava a leitura do texto. Antes mesmo de terminar a leitura, as crianças já manifestavam conhecer o autor da produção, nomeando a criança autora. Isso denota que a turma havia compreendido que mesmo não dominando a escrita convencional, poderiam ser autores de textos expressando suas ideias. Desta forma, a professora-pesquisadora apresentava a escrita para as crianças em sua funcionalidade social (VYGOTSKY, 1995; LURIA, 2006; MELLO, 2007).

A seguir, apresento duas notícias do *Jornal da Turma*. Observo que em ambas as notícias aparecem como tema as tecnologias: o celular e o tablete, reveladoras do momento em que vivem as crianças, a era digital.

Figura 21 – Notícia de Ana Paula para o *Jornal da turma*



Fonte: CAETANO, 2016.

Figura 22 - Notícia de Nicolly para o *Jornal da turma*, 20/09/2016.



Fonte: CAETANO, 2016.

Tendo a oportunidade de ilustrar as notícias, as crianças registravam através do desenho o que tinham compreendido. De acordo com Freinet (1974, p.15), cada criança “recria e apropria-se do texto dando-lhe uma forma pessoal, com desenhos originais que o completam e o enriquecem com uma vida nova” (FREINET, 1974, p.15). Isso possibilitou que as crianças fizessem uso da linguagem pictográfica, o que parece ter favorecido o desenvolvimento da linguagem oral e escrita por meio da pictografia, fase importante no processo de apropriação da linguagem escrita na infância (LURIA, 2006).

As notícias foram sendo arquivadas durante o ano letivo. Cada criança tinha seu envelope separado. Ao final do ano todas as crianças tinham as notícias ilustradas, inclusive a sua. A produção textual coletiva de agradecimentos e dedicatória também foi realizada pelas crianças. Na figura 23, que se segue, o que se vê é o processo final de produção do *Jornal da Turma*. As crianças em dois grandes grupos fazem a capa, uma colagem com jornal.

Como demonstra a figura 23, a sala de aula tornou-se espaço de trabalho, de “produção idealizada e realizada cooperativamente pelas crianças, com a assessoria técnica do professor” (SANTOS, 1996, p.159), num clima de ordem e harmonia (FREINET, 1973), em que as crianças atuam como sujeitos ativos, atribuindo à técnica desenvolvida o sentido verdadeiro de trabalho na infância, uma fonte de libertação, criação e adaptação (FREINET, 1998b). Uma possibilidade pedagógica que também favorece a comunicação e a expressão entre as crianças, levando assim ao desenvolvimento da linguagem oral e escrita.

Figura 23 - Confeção da capa do *Jornal da Turma*.



Fonte: CAETANO, 2016.

Finalmente, a assinatura de cada um que materializa o ato de autorar. “A criança que compõe um texto sente-o nascer enquanto trabalha; dá-lhe uma nova vida, torna-o seu” (FREINET, 1974, p.21), e nesta dinâmica caminha pelo processo de formação da atitude autora na infância.

Figura 24 - Sessão de autógrafos na presença dos pais



Fonte: CAETANO, 2016.

Ter a oportunidade de desenvolver essa possibilidade pedagógica, o *Jornal da Turma*, vivenciando as etapas que o compõem, como a escrita, a ilustração, o agrupamento das notícias, a confecção da capa e chegar ao produto final, segundo Freinet (1974, p.21), “permite corrigir o que há de irracional, em educação, na crença de que os outros podem criar em nosso lugar a nossa própria cultura”, especialmente na infância. Assim, a realização dessa possibilidade pedagógica aponta ser possível proporcionar o desenvolvimento das propriedades e as faculdades especificamente humanas na criança pré-escolar. O uso da técnica do *Jornal da Turma* favorece o processo de humanização desde a infância. Nela a criança tem a possibilidade de apropriar e objetivar objetos culturais, especialmente a linguagem oral e escrita, desenvolvendo assim suas funções psíquicas superiores (VYGOTSKY, 1995; MELLO, 2004).

3.4 O Texto Livre

A técnica do *Texto Livre* foi desenvolvida durante todo ano letivo, possibilitando às crianças expressarem-se. Ao utilizar essa técnica, fiz o inverso do que usualmente vemos no ensino da linguagem escrita na escola de Educação Infantil, em que primeiramente se ensina a criança a memorizar e registrar letras do alfabeto isoladas de um contexto, reduzindo a escrita ao simples ato mecânico do grafismo. Em relação a isso, Freinet (1977b) argumenta que a escrita é apresentada à criança como um utensílio cujo sentido e utilidade ela não compreende, ou seja, não é apresentada para a criança de acordo com seus usos e funções para a qual foi criada. Assim, complementa o autor:

Fazem com que brilhe aos seus olhos, agitam-no, desmontam-no e embelezam-no, fazem-no funcionar para empenhar a criança no seu manejo. Mas ela não sabe para que servem esses sinais que dançam sobre a página; não distingue as relações que eles têm com o seu próprio porvir e o seu desenvolvimento. A criança consegue, contudo, apreender as imagens, depois as ideias abstratas expressas pela escrita impressa, mas não as situa nada no plano da vida. (FREINET, 1977 b, p.166).

Como vimos na introdução do trabalho, a técnica do *Texto Livre* foi dividida em duas possibilidades pedagógicas. Mesmo sendo diferentes, ambas tinham o propósito de possibilitar que as crianças expressassem suas ideias e pensamentos em textos orais e escritos.

3.4.1 Criar e declamar é só começar

Ao desenvolver a possibilidade pedagógica de Criar e declamar é só começar, as crianças também eram escolhidas por outras crianças, desde que manifestassem interesse em expressar alguma coisa. No início, poucas crianças motivavam-se, o que foi mudando ao longo do desenvolvimento dessa técnica. Com o passar do tempo, expressar sua frase e declamá-la para o grupo tornou-se algo natural para as crianças.

Pesquisadora: Eles vão escolher duas crianças pra fazer a outra atividade.

Marcos: Qual que é a outra atividade?

Pesquisadora: A outra atividade é um momento maravilhoso também que a gente vai fazer e que a gente já fez duas vezes.

Princesa: O Baile maluco?

Pesquisadora: Não! É a hora de Criar e declamar é só...

Rei: Começar.

Pesquisadora: Então...

Flor: O que vai acontecer?

Pesquisadora: Rei você vai escolher uma criança mais a Eduarda, e essas crianças vão por a mão na cabecinha e vão pensar em uma frase muito legal. Combinado? Não é notícia, certo? É uma frase.

Pesquisadora: Rei escolhe uma criança.

Rei: Marcos.

Pesquisadora: Senta lá no meio da roda Marcos. Quem você vai escolher Eduarda?

Eduarda: Fernanda.

Pesquisadora: Fernanda senta lá no meio da roda. Agora os outros vão fazer muito silêncio. Vocês vão fazer uma frase e nós vamos declamar.

(Possibilidade pedagógica realizada em 27-04-2016).

As crianças produziam enunciados livremente e a professora-pesquisadora os escrevia no quadro para que, posteriormente, pudessem escolher quais seriam registrados e ilustrados naquela semana. Esta foi a única possibilidade pedagógica em que as crianças copiaram do quadro, pois, como já citei anteriormente, para a realização desse trabalho tive que caminhar em duas vias, uma com a técnica freinetiana e a outra com a orientação curricular da Secretaria Municipal de Educação. Como eram exigidas atividades de escrita das crianças, e para fugir dessa atividade enfadonha de copiar letras, sílabas e palavras xerocopiadas, fiz uso de enunciados das crianças para ter material a ser apresentado nos assessoramentos pedagógicos. Mesmo realizando cópias, as crianças produziam enunciados em diferentes situações. Abaixo uma das situações criadas para a criação e registro de um enunciado:

Pesquisadora: Joaquim fale para nós a sua frase.
Joaquim: As abelhas têm ferrão.
Pesquisadora: As abelhas... [professora-pesquisadora registrando]
Fernanda: Cursiva!
Rei: Cursiva não tia.
Beatriz: Bastão!
Pesquisadora: Tem ferrão, ponto final.
Flor: Ferrão?
Pesquisadora: Joaquim.
Clarinha: vírgula.
Pesquisadora: vírgula? Eu coloquei vírgula?
Crianças: Não.
Pesquisadora: Isso aqui é parêntese. Nome do autor entre parênteses.
Joaquim: Tia o que é vírgula?
Pesquisadora: vírgula é este símbolo aqui! Lembra que conversamos sobre isso? Que ela é usada para indicar uma pausa?
Joaquim: Hum.
Pesquisadora: Agora você vai declamar a sua frase. Sobe no banquinho e declama sua. frase bem alto pra todo mundo.
 [...]

Pesquisadora: Tá, vamos bater palmas para ele.
 [Crianças batem palmas.]
Pesquisadora: Agora é a Fernanda. Agora é silencio para a Fernanda falar a sua frase. Fernanda qual é a sua frase?
Fernanda: As sereias
Pesquisadora: As sereias. [professora-pesquisadora registrando]
Fernanda: Nadam.
Pesquisadora: Nadam.
Fernanda: Na água e também respiram debaixo d' água, né?
Pesquisadora: Então, nadam na água e...
Fernanda: respiram.
Pesquisadora: respiram.
Fernanda: debaixo d' água.
Joaquim: debaixo d' água?
Carol: nossa que frase é essa Fernanda?
Rei: Que frase é essa aí Fernanda?
Ana: é da sereia.
Pesquisadora: parabéns para a frase da Fernanda. Crianças vocês estão achando diferente por causa dessa forma que escrevi?[professora-pesquisadora aponta para d'] Crianças: Uhum!
Pesquisadora: Vamos depois conversar sobre isso ok? Quando termina o que a gente põe?
Crianças: Ponto final.
Carol: E o nome do autor.
Pesquisadora: E o nome do autor. Muito bem Carol.
Ana: A autora.
Pesquisadora: Fernanda. Parabéns!
 [...]

Pesquisadora: Vamos ler a frase da Fernanda?
Crianças: Vamos.
Pesquisadora e Crianças: As serias nadam na água e respiram debaixo d' água.

Como demonstra o trecho acima, as crianças vivenciavam situações de aprendizagem que se desenvolviam por meio de tateios (FREINET, 1977). Neste sentido, entendo que se trata de um ensino voltado para a valorização da criança como sujeito ativo em seu processo de humanização (SILVA, 2009). A escrita coletiva de um texto que junta conhecimento técnico da professora-pesquisadora e a livre expressão da criança possibilitou abordar questões que envolvem as possibilidades de escrita manual e impressa, a ortografia, a gramática e os demais sinais gráficos que usamos na escrita.

Outro aspecto observado é o estranhamento de algumas crianças em relação a um enunciado dito pelo coleguinha, sugerindo que para eles algo novo aparecia na escrita. Assim, criou-se uma necessidade de aprender algo novo sobre a escrita. A partir dessa necessidade a professora-pesquisadora pôde ensinar aquilo que as crianças não sabiam, propondo novos desafios para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita (MUKHINA, 1996).

Trago outro trecho para demonstrar o exposto acima.

Liliane: As árvores é natureza.

Pesquisadora: As árvores é natureza. Vou escrever e a gente vai corrigir uma coisa. Vocês querem que eu escreva cursiva ou letra de forma?

Crianças: Bastão.

Pesquisadora: Bastão?

Crianças: Não! Cursiva, cursiva, cursiva.

Crianças: Bastão.

Pesquisadora: A tia Lau vai escrever letra de forma.

Crianças: Ah, não!

Pesquisadora: É porque vocês vão escrever na folha, hoje vai dar tempo de registrar as duas, certo? Vamos combinar uma coisa, vocês vão escrever uma frase, a que vou escrever em bastão e a segunda frase vou escrever letra cursiva.

Crianças: Eeeee.

Pesquisadora: Combinado?

Crianças: Combinado.

Pesquisadora: As árvores...

Liliane: É natureza.

Pesquisadora: As árvores são mais de uma, não são?

Crianças: sim.

Flor: é mesmo! A tia tá certa

Pesquisadora: Então está no plural. Tem mais de uma árvore. Eu falo assim: As árvores é natureza, ou as árvores são a natureza?

Joaquim: São a natureza.

Carol: São a natureza.

Rei: São a natureza.

Pesquisadora: Você concorda Liliane?

Liliane: Sim.

Pesquisadora: Então fica assim: As árvores são a natureza. Combinado Liliane?

Liliane: Sim.

(Possibilidade pedagógica realizada em 09-08-2016).

Pude constatar que as crianças desenvolviam a autonomia para expressar opiniões sobre a produção dos colegas, cooperando entre si para a conclusão dos textos. Segundo Freinet (1969), as crianças gostam de realizar trabalhos individuais e coletivos quando se identificam como uma comunidade cooperativa. Considero que, ao fazer uso da técnica do *Texto Livre*, desenvolvi como professora-pesquisadora um trabalho pedagógico em que se ensina a língua viva, diferentemente do que expus na introdução do estudo, em que se ensina primeiro o traçar das letras, para que depois a criança possa expressar suas ideias e pensamentos (MELLO, 2010; BONFIM, 2012; SILVA, 2016).

Sendo assim, conforme explica Freinet (1969), nenhuma aquisição se obtém por meio do estudo de regras e leis, mas sim pela experiência. Estudar primeiro as regras e leis que envolvem a linguagem escrita são de certa forma colocar o carro à frente dos bois.

Participar dessa possibilidade pedagógica *Criar e declamar é só começar*, tornou-se para o grupo um momento de comunicação entre as crianças. Desta maneira, a criança não fadiga fazendo um trabalho que seja para ela funcional (FREINET, 1969), querendo participar cada vez mais.

Sonic: Tia eu posso ir de novo?

Rei: Eu quero ir de novo tia.

Joaquim: Eu quero ir de novo.

Pesquisadora: Prestem atenção. Quem já pensou na frase?

Crianças: eu.

Biel: Eu não fui.

Pesquisadora: Então vai lá Liliane, vamos ver se você entendeu. O Ivo já falou.

Ruge: Eu não falei.

Pesquisadora: você já falou.

Ruge: Quero de novo!

(Possibilidade pedagógica em 09-08- 2016).

No trecho a seguir, quando a professora-pesquisadora propõe corrigir o enunciado que escreveu, demonstra a relação de respeito criada entre as crianças e a professora-pesquisadora, condição necessária para uma renovação na escola de forma a mudar a educação. Valorizar a produção da criança é acreditar que ela tem a capacidade de construir o seu saber (FREINET, 1969).

Pesquisadora: Muito bem Cacau. O nome da Cacau escrito em cursivo. [...] Agora vamos declamar?
Pesquisadora e crianças: A borboleta voa alto.
Pesquisadora: Agora só a Cacau.
Cacau: A borboleta voa lá no alto.
Pesquisadora: Você falou voa alto! Então é lá no alto que é sua frase?
Cacau: É.
Pesquisadora: Então eu tenho que corrigir, não tenho? Eu escrevi o que ela falou?
Crianças: Não!
Pesquisadora: Vou escrever o que ela falou. A frase é minha ou da Cacau?
Crianças: Cacau.
Pesquisadora: Então tenho que escrever o que ela falou.
Crianças: É.

(Possibilidade pedagógica realizada em 09-08- 2016).

Várias foram às intervenções realizadas pela professora-pesquisadora ao realizar a técnica do *Texto Livre* com as crianças. Aprender a escrita correta dos enunciados, em aspectos que envolvem ortografia, gramática, pontuação, como já citamos anteriormente, estiveram presentes durante o desenvolvimento da técnica. Por ser cada enunciado único, cada criança expressava de forma única e mesmo que outra criança repetisse, já não era o mesmo enunciado. Assim, a professora-pesquisadora pôde realizar diferentes ações pedagógicas que possibilitassem às crianças vários momentos de apropriação da linguagem oral e escrita. Não se trabalhava a técnica pela técnica, mas o trabalho pedagógico desenvolvido ia além, demonstrando que é possível com o uso da técnica freinetiana criar nas crianças necessidades humanizadoras no processo de apropriação e objetivação da linguagem oral e escrita.

Pesquisadora: Flor repete sua frase, pra mim.
Flor: As bailarinas dança igual o cisne.
Pesquisadora: Muito bem! Mas precisamos somente corrigir uma coisa. O que vocês acham de trocar a palavrinha dança por dançam? Não temos mais de uma bailarina?
Crianças: É mesmo.
Pesquisadora: então se é mais de uma elas dançam. O que acham? Fique melhor assim a frase da Flor?
Flor: É. Pode trocar tia Lau! Você tá certa.
Pesquisadora: Muito bem agora eu vou perguntar, pro Marcos se ele sabe o que é um Cisne. Marcos: O que são cisnes?
Marcos: Os cisnes são um tipo de pato, ele é branco, tem pernas amarelas, tem uma voltinha de olho branco, e os olhos dele é vermelho.
Pesquisadora: E onde você viu cisne?
Marcos: Na televisão.
 [...]
 Marcos: Tia ele tem uma forma diferente nos olhos.
Pesquisadora: Ah é! Vocês sabem o que é interessante... Flor porque você acha que as bailarinas dançam...

Flor: Por causa que as bailarinas. Sabe o que elas fazem? Elas aprendem com a professora de balé, ai quando são apresentação delas, ai elas dançam como um cisne.

Pesquisadora: Há muito bem! Agora eu quero saber quem mais sabe o que é cisne.

Carol: Eu sei! Eu sei!

Flor: Fala Carol. O que são os cisnes?

Carol: Quando eu estava vindo da casa da minha madrinha, eu estava vendo um desenho, começou um outro desenho que era dos cisnes . Quando eu vi um cisne saindo da água eu vi que a cor dele era branca e nas asinhas tinha uma coisinha assim nas asas dele, aí depois eu tava indo tomar banho pausou o desenho. Ai depois eu fui ver o desenho de novo.

Pesquisadora: O que vocês acham da gente fazer uma pesquisa sobre os cisnes?

Crianças: Eeeeeeeee.

Pesquisadora: Então semana que vem ou na outra semana a tia Lau vai trazer um textos que falam sobre o que são os cisnes, certo?

(Possibilidade pedagógica realizada em 07-09-2016).

A troca de experiências, falar e ser ouvida pelo outro, fazer descobertas e relacionar essas descobertas com a vida, construir coletivamente colaborando com os colegas e a professora-pesquisadora, são aspectos observados nessa possibilidade pedagógica. Para Freinet (1969), essa cooperação escolar representa uma nova vida na escola.

Pesquisadora: Então, ele falou assim: a abelha picada. Ela pica muito, e o homem morre. Parabéns para o Ivo. Vamos bater palmas para o Ivo.

[Crianças batem palmas]

Pesquisadora: A tia Lau vai escrever a sua frase, tá?

Pesquisadora: A abelha pica. Mas agora me digam uma coisa: a abelha pica ou ferroa?

Crianças: Ferroa.

Pesquisadora: Concorda Ivo que ela ferroa? Ela não tem um ferrão?

Ivo: É!

Pesquisadora: Então ela ferroa. A abelha ferroa. Ela ferroa muito.

Pesquisadora: E o homem morre, e ponto final. Quem é o autor dessa frase?

Crianças: Ivo.

Pesquisadora: Ivo.

Pesquisadora: O Ivo falou uma coisa muito interessante. Tem muito “r” nessa frase.

Carol: muito “r”? Que leal o que o Ivo falou. Se a abelha ferroar muito o homem morre, porque ele não aguenta.

(Possibilidade pedagógica realizada em 29-11-2016).

No último dia de realização de *Criar e declamar é só começar*, como todos já tinham expressado suas frases, aproveitei para fazer a leitura de todos os enunciados criados. Entreguei a cada criança seu registro digitalizado e impresso para que o ilustrasse. Fiz o que acredito ser o processo correto para realização dessa possibilidade pedagógica, em vez de

pedir para realizarem cópias, oportunistei as crianças para realizarem a escrita pictográfica necessária no processo de apropriação da escrita simbólica (LURIA, 1996). As frases foram organizadas tendo como resultado um livrinho, que posteriormente foi sorteado entre as crianças, sendo levado para casa como lembrança, podendo mostrar aos familiares a produção coletiva, um livrinho só de frases.

A seguir, apresento um trecho da conversa em que foi realizada a possibilidade pedagógica de compartilhamento dos enunciados produzidos pelas crianças, cooperativamente, mais um produto do trabalho realizado com e pelas crianças. Assim, reitero o que o educador Célestin Freinet afirma em suas concepções sobre educação, ao apontar que o trabalho é imprescindível para o desenvolvimento da criança. Esta atividade funcional, além de trazer uma profunda satisfação, conserva a dignidade e a potência humana. A criança tem necessidade dessa atividade, ela tem a mesma natureza do adulto (FREINET, 1969,1998b).

Pesquisadora: Eu quero ver se o Pré II está bem esperto. Vou ler as frases de vocês, algumas que a tia Lau digitalizou pra vocês fazerem a ilustração. Vamos ver se vocês vão lembrar de quem é?

Ana: Vamos.

Pesquisadora: Então eu vou começar a ler. *Alguns animais gostam de comer carne.*

Carol: Sonic.

Pesquisadora: Quem fez?

Rei: É o Sonic.

Pesquisadora: Foi você Sonic?

Sonic: Sim.

Pesquisadora: Muito bem! Sonic vem fazer a ilustração da sua frase.

[...]

Pesquisadora: Vou ler outra. *Os peixes gostam de nadar no rio.*

Carol: Levanta o dedo de quem é.

Manu: Manu.

Pesquisadora: É sua Manu?

Manu: É.

Pesquisadora: Muito bem! Parabéns para Manu e para o Sonic que lembraram. Faz o desenho bem bonito. Agora eu quero ver se vocês vão adivinhar essa que é muito legal também!

[...]

Pesquisadora: *Os livros são divertidos.*

Bela: *Os livros são divertidos?*

Pesquisadora: É. Quem fez essa frase.

Bruno: Eu.

Crianças: A Luiza.

Pesquisadora: Foi o Bruno. Parabéns Bruno. Agora você precisa ilustrar. Crianças as frases vocês vão me devolver. Que tá montarmos um livrinho.

Sonic: Um só?

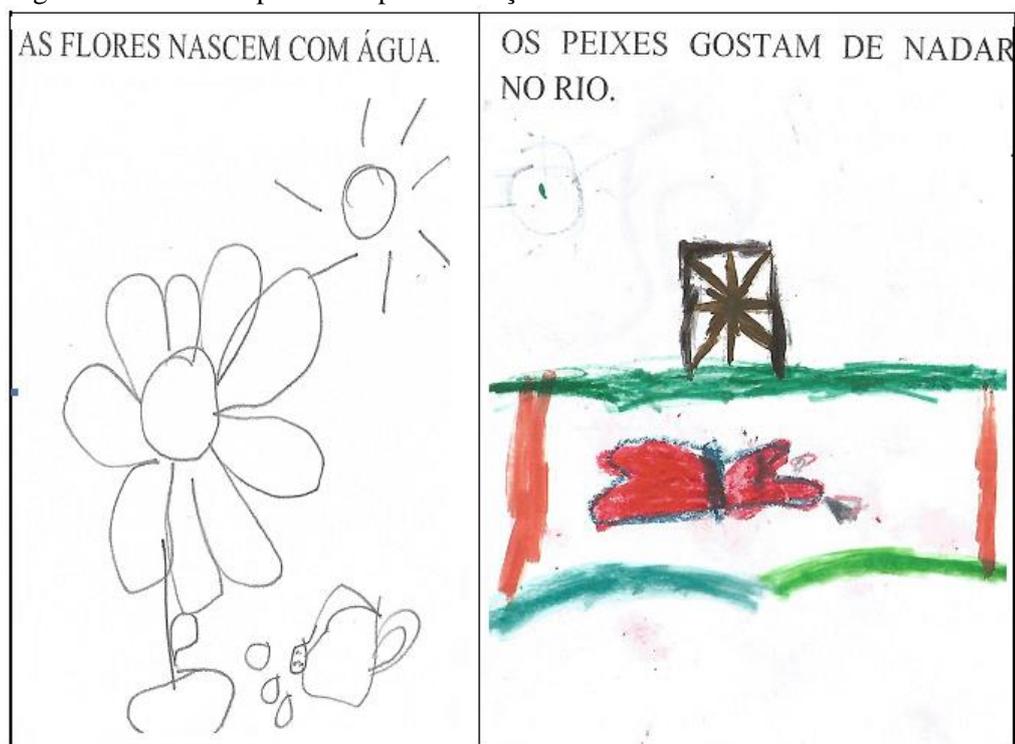
Professora: Sim não temos mais tempo para fazer outros. Podemos sortear. Quem ganhar leva como lembrança para casa e leem juntos com o pai ou a mãe. O que acham?

Crianças: Tá bom!

Sonic: Hum, tá bom tia Lau. Eu vou ganhar.

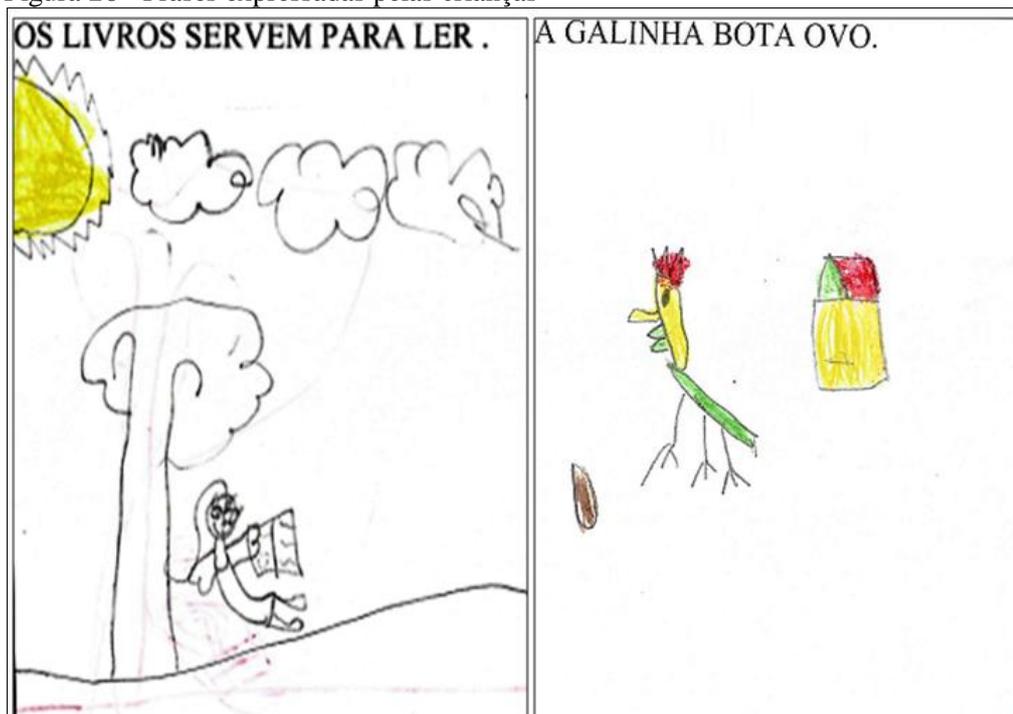
(Situação observada no dia 29-11-2016)

Figura 25 - Frases expressadas pelas crianças



Fonte: CAETANO, 2016.

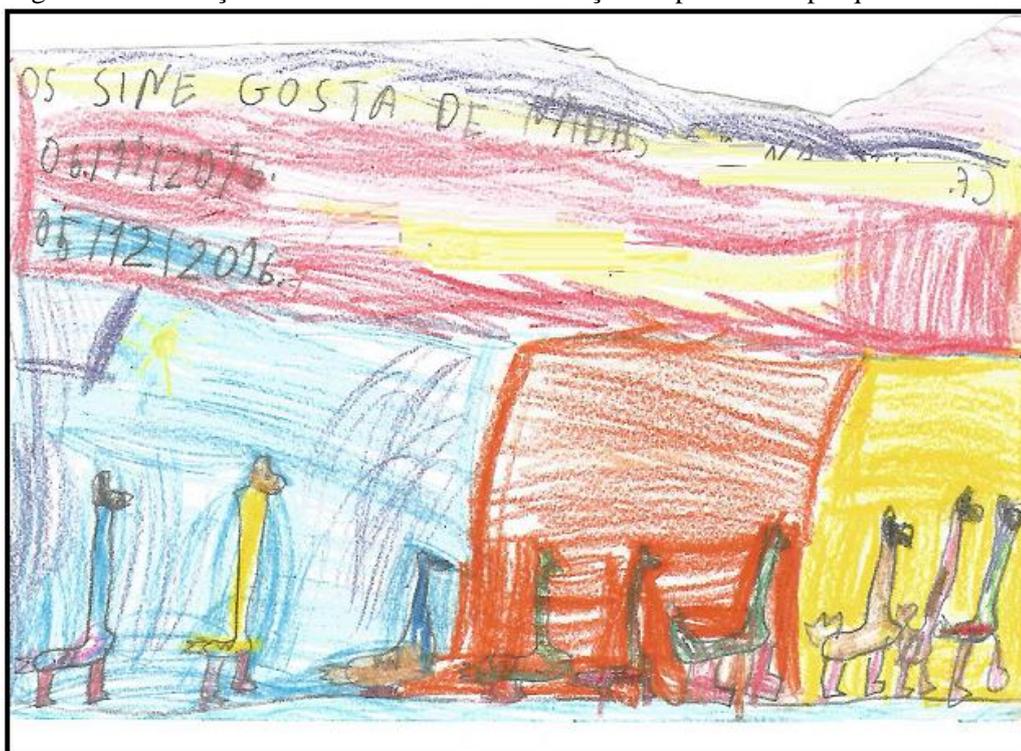
Figura 26 - Frases expressadas pelas crianças



Fonte: CAETANO, 2016.

Na figura 27, apresento uma produção textual realizada pela criança Flor e o trecho da conversa entre ela e a professora-pesquisadora, no final do ano. Trazer esses dados é de certa forma apresentar um possível resultado que se pode obter com o uso da técnica do *Texto Livre*, pois essa criança no início do ano, como demonstra a figura 9, encontrava-se na fase de transição entre a escrita pictográfica e a escrita simbólica. Com a mediação no processo de criação de enunciados, ela avançou de uma fase para outra, registrando suas ideias e pensamentos.

Figura 27 - Produção textual de Flor sem a mediação da professora-pesquisadora.



Fonte: CAETANO, 2016.

Flor: Tia Lau quero escrever uma frase para você. O que eu escrevo para você?

Pesquisadora: Que legal! Escreva o que você quiser Flor.

Flor: [criança dá risadas] Tá bom tia Lau vou escrever. Depois te mostro. Vai demorar um pouquinho, acho que vou depois desenhar a frase. [criança dá outras risadas, pega uma folha no armário e faz sua produção. Depois de um tempo vai a mesa da professora-pesquisadora]

Flor: Aqui ufa terminei. Colori toda folha. Ficou bonito tia Lau? Você gostou? Vou ler para você! Os cisnes gostam de nadar. Flor. Escrevi duas datas porque a primeira fiz errado aí quando li vi que estava errado.

Pesquisadora: Parabéns Flor eu amei sua frase e seu desenho.

Flor: É pra você. Escrevi tudo certinho?

Pesquisadora: Você está de Parabéns! Só vou corrigir uma coisinha para ficar certinha sua escrita, ok? Vou ficar com essa aqui! Eu amei! Mas vou escrever no quadro para você ver direitinho o que pode mudar, certo?

(Possibilidade pedagógica realizada em 05-12-2016)

Percebe-se na figura 27, que a criança já faz uso da escrita convencional, tornando-a compreensível ao outro, ainda que apresente algumas inadequações ortográficas e gramaticais, o que demonstra o processo da escrita simbólica. Como cita Luria (2006), ao chegar à fase da escrita simbólica a criança passa por fases até chegar ao domínio da escrita, este instrumento cultural tão complexo. Outro aspecto que pode ser observado é que a criança lê e escreve ideias, usa recursos gráficos para retratar o que tem em mente e sua significação, pois a criança não leu o que realmente estava grafado. Assim, finalizo esta observação reafirmando que as aquisições humanas se dão por meio da experiência tateante, não basta à criança ter somente oportunidade de observação, explicação e demonstração, é necessário tatear (FREINET, 1969,1998a).

Em vários momentos da realização dessa possibilidade pedagógica, a professora-pesquisadora fez suas intervenções, partindo do que as crianças demonstravam já fazerem sozinhas para ensinar o que ainda não podiam realizar sozinhas. Coletivamente realizavam as correções, as explicações para compreensão dos significados das palavras. Isso denota que, ao fazer uso da técnica do *Texto Livre*, a professora-pesquisadora tinha a possibilidade de atuar na zona de desenvolvimento próximo das crianças, preparando-as para que num futuro próximo fossem capazes de realizar a possibilidade pedagógica com autonomia (MUKHINA 1996, Mello, 2004).

3.4.2 Correio dos Amigos

Na possibilidade pedagógica *Correio dos Amigos*, as crianças poderiam realizar suas produções textuais dentro ou fora da escola. Quando sentissem vontade de escrever para alguém era só pegar a folha e o lápis para registrar. Como todas as técnicas já analisadas, essa também foi gradativamente tendo a participação das crianças, até que a realizassem com autonomia. Saber que a sua produção seria lida e entregue a alguém, e por meio dela poderia comunicar o que quisesse, criou nas crianças a necessidade de escrever cartas, cartões e convites, motivando-as para se expressarem livremente (FREINET, 1973).

A turma teve a experiência de escrever um cartão no dia do aniversário da cidade, a partir de então algumas crianças começaram a fazer desenhos para a professora-pesquisadora. Segundo elas, esses desenhos eram convite, cartão ou cartinha. Aproveitando esse interesse

das crianças, a professora-pesquisadora organizou a possibilidade pedagógica do *Correio dos Amigos* no contexto da técnica do *Texto livre*.

Pesquisadora: No dia do aniversário de Uberaba, nos fizemos um cartão, não foi?

Crianças: Foi.

[...]

Pesquisadora: A Bruna fez uma cartinha para mim, a Flor fez um convite de aniversário.

Flor: Dos meus seis anos.

Pesquisadora: Dos seus seis anos. E a Bela hoje, está me trazendo um cartão cheio de muito carinho pra tia Lau. Estou muito feliz, como fiquei com a Bruna. [...] agora presta atenção numa coisinha que a tia Lau vai falar. [...] só que agora a tia Lau vai ensinar uma coisa pra vocês fazerem, e vai ficar muito legal. [...]. Quando eu faço um cartão, ou um convite ou uma cartinha eu mando para quem?

Joaquim: Para o correio.

Pesquisadora: Eu mando para o correio, isso mesmo! Mas pra você mandar para o correio, você tem que escrever o nome para quem você esta fazendo não é?

[As crianças conversam]

Pesquisadora: Espera aí que eu quero escurar a Flor. Fala Flor.

Flor: Por na caixa de correio.

Pesquisadora: Tá! Tem que por na caixa do correio. Mas se você...

Flor: Aí o correio chega e entrega pra pessoa, ou coleguinha, ou pra professora, ou pra mamãe e para o papai, e entrega.

Pesquisadora: Tá! Mas se você na sua cartinha, ou no seu convite, ou no seu cartão, não escrever o nome para quem você está fazendo, o carteiro vai saber?

Crianças: Não!

Flor: Vai chegar errado.

Pesquisadora: Nem vai chegar, porque ele nem vai saber pra quem!

Aline: E ai vai jogar no lixo.

Pesquisadora: É vai jogar no lixo. Então presta atenção, a tia Lau... Tá lindo e maravilhoso, mas, a Bela esqueceu de por o nome dela e para quem é .

Presta atenção! Quando eu vou enviar uma cartinha eu escrevo: Para...

Crianças: Bela.

Pesquisadora: Ela fez foi pra Bela ou para mim?

Crianças: Pra você.

[...]

Pesquisadora: Agora eu já sei que esse cartão é para a tia Lau, agora...

Flor: Se for da Bela ela tem que escrever o nome.

Fernanda: É!

Pesquisadora: A Flor tá falando certinho.

[...]

Pesquisadora: Então eu já sei para quem ela está escrevendo, a pessoa sabe que ela esta escrevendo para a tia Lau, e agora ela precisa se identificar, porque como que a tia Lau vai saber que foi a Bela que fez? O que ela tem que fazer?

Crianças: Escrever o nome.

Pesquisadora: Escrever o nome. Então, para a tia. E quem fez?

Crianças: Bela.

Pesquisadora: Assina e...

[As crianças conversam]

Pesquisadora: De... E o nome da pessoa que deu. A pessoa quem deu, quem entregou, quem criou, quem fez. [...] aqui tá o desenho que ela quis fazer, aqui está o texto. Um desenho ou uma escrita. Ela fez um coração e escreveu: eu ti amo. Aí pode por um ponto de exclamação...

Flor: Ou um ponto final.

(Possibilidade pedagógica realizada em dia 17-03-2016).

Observa-se no exposto acima que apesar de a ideia ter partido da professora-pesquisadora, as crianças também foram expressando os seus pensamentos, tendo vez e voz. Tendo a oportunidade de se expressarem, seja pela fala ou pela escrita, puderam apropriar-se das capacidades humanas postas nesses objetos culturais, sendo esse processo de aprendizagem mediado pelo outro mais experiente (LEONTIEV, 2004).

Pesquisadora: E na cartinha a gente faz desenhos, pode fazer colagem, pode fazer o que quiser e pode também...

Crianças: Escrever.

Pesquisadora: A gente desenha pinta, cola, ou escreve ou faz os dois, desenha e escreve, entenderam?

[...]

Pesquisadora: A tia Lau vai trazer uma caixinha, toda enfeitada toda bonita, e vocês, quem não tiver me pede folha pra levar para casa, e se tiver vontade de escrever, se tiver vontade de desenhar alguma coisa, seja para o coleguinha, seja para a professora, [...] pra quem quiser.

[Criança conversam]

Pesquisadora: Só que vai fazer o seguinte tem que por o nome. [...] Se não souber o nome, faz o cartão e chega amanhã e fala: Tia Lau eu fiz este cartão foi para a Aline, como que escreve o nome dela? [...] se a criança não souber vai me perguntar e eu vou ensinar, ou senão pode perguntar para o coleguinha.

Crianças: Para a mãe.

Pesquisadora: Ou a mãe, se ela puder te ensinar. Tudo bem? É isso que nos vamos fazer. A tia Lau vai arrumar a caixinha, porque essa caixinha vai ser o correio. Ai de quinze em quinze dias, ou toda semana, dando tempo à gente vai entregar as...

Bela: Correspondências.

Pesquisadora: Isso mesmo! Vamos ter na nossa sala uma caixinha

Crianças: Do correio.

(possibilidade pedagógica realizada em dia 17-03-2016).

Ao propor o *Correio dos Amigos*, a professora-pesquisadora deu a liberdade para cada criança escolher o que escrever para quem escrever, quando escrever, como escrever e, também, decidir o momento da sua produção. Dar às crianças o direito de escolha favoreceu para que a realização do trabalho criasse um clima muito mais favorável para expressão, pois, de acordo com Freinet (1969), a criança gosta de fazer suas escolhas.

A figura 28, a seguir demonstra o exposto acima. Mesmo tendo a oportunidade de brincar no parque, as três crianças decidiram escrever suas correspondências para colocar na caixa do *Correio dos Amigos*. Cada uma realizou sua correspondência de uma forma: Yan desenhou, Liliane fez colagem e Princesa escreveu e desenhou.

Figura 28 - Correio dos Amigos



Fonte: CAETANO, 2016.

A figura 28, mostra o envolvimento das crianças naquilo que estão fazendo, indicando que a correspondência constituía uma significativa atividade que fazia sentido para elas (MELLO, 2004). A prática do texto livre, segundo Santos (1966, p.164), “permite que a criança vivencie situações em que a escrita responde a uma necessidade pessoal e cumpre uma função social. A criança escreve pelo prazer de comunicar seus pensamentos”.

As correspondências, antes de serem entregues ao destinatário, eram lidas pela professora-pesquisadora. Passo a analisar quatro correspondências que recebi das crianças, segundo elas são cartões.

As figuras a seguir, apontam que as crianças expressam diferentes ideias sobre um cartão como forma de correspondência. Escrevem e desenham livremente, tendo a liberdade de se expressarem, deixando indícios sobre seu desenvolvimento da escrita. Ao registrarem, não temem o controle do adulto, o que para Freinet (1969) constitui sempre um erro do adulto em relação ao trabalho da criança. Registram pelo prazer de escrever para alguém, uma forma

de comunicar seus sentimentos, suas experiências, seus pensamentos. Com isso, criam naturalmente a necessidade de escrever.

Figura 29 – Texto Livre: Correspondências de Princesa, Luísa, Cacau e Bruna.



Fonte: CAETANO, 2016.

O ensino organizado de maneira que as crianças tenham a oportunidade de ser ativas, experimentando diversas situações, contribui para a ampliação de suas vivências, o que favorece o desenvolvimento da linguagem oral e escrita. No final do ano, todas as crianças tinham tido a oportunidade de enviar e receber correspondências dos seus coleguinhas. Essa possibilidade pedagógica permitiu que atribuíssem sentido a esse objeto cultural que é a escrita.

Com as possibilidades pedagógicas *Criar e declamar é só começar* e o *Correio dos amigos*, acredito ter conseguido que a turma expressasse suas ideias e pensamentos, criando

condições necessárias para que cada criança pudesse apropriar-se da linguagem oral e escrita em seus usos e funções historicamente criados. Neste sentido, tenho que:

O uso funcional que a criança faz da escrita, o intercambio de ideias e experiências com os colegas-autores, [...] e a presença mediadora do professor, criando condições técnicas e materiais para que cada um mobilize positivamente suas possibilidades latentes, são, na prática do texto livre, os principais fatores que impulsionam a criança a avançar no seu processo de construção de seu saber e de sua competência linguística. (SANTOS, 1966, p.166).

Para Freinet (1968a, 1969), de certa maneira é uma esperança otimista na vida, um dever que deve dirigir todo o trabalho pedagógico a envolver o ensino da linguagem oral e escrita das crianças na escola da infância.

Tendo exposto ao longo deste capítulo os dados seguidos das suas respectivas análises, fica evidenciado que as possibilidades pedagógicas intencionalmente planejadas e desenvolvidas com as crianças, por meio das técnicas Freinet, podem inseri-las na cultura escrita, em sua funcionalidade social permitindo a apropriação e objetivação desse objeto cultural imprescindível ao desenvolvimento humano. As análises dos dados também revelam que o uso das técnicas freinetianas podem contribuir para a formação da atitude autora e leitora das crianças antes mesmo de serem alfabetizadas. Sendo assim, apresento a seguir as considerações finais da pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As crianças têm necessidade de pão, do pão do corpo e do pão do espírito, mas necessitam ainda mais do seu olhar, da sua voz, do seu pensamento e da sua promessa. Precisam sentir que encontraram, em você e na sua escola, a ressonância de falar com alguém que as escute, de escrever a alguém que as leia ou as compreenda, de produzir alguma coisa de útil e belo que é a expressão de tudo o que trazem nelas de generoso e superior. (FREINET, 1991, p.104).

Jamais poderia iniciar estas considerações finais, que são provisórias, pois constituem o germe de um novo olhar, de novos olhares, de novos caminhos a serem desbravados, sem que trouxesse para o corpo do texto esta citação de Célestin Freinet, um clamor em favor da educação das crianças pequenas, muitas vezes privadas de serem sujeitos ativos em seu processo de aprendizagem.

Sei que ainda tenho muito que caminhar... Que ainda trago em minha fala, em minhas ações e pensamentos resquícios de uma pedagogia voltada para o aprisionamento do que tem de mais belo no humano – ele em si. Ao impor, querer, mandar, ignorar, ou criticar, tenho consciente ou inconsciente, a intenção de privilegiar meus desejos, minhas vontades, até mesmo minha incapacidade de perceber que o outro é um ser totalmente preenchido de si, tendo suas vontades, necessidades e desejos desde a infância.

Acredito que é possível uma educação capaz de formar homens em sua plenitude, portanto, humanizadora. Cada um tem a capacidade de desenvolver todas as aptidões humanas, a partir do momento em que é agraciado pela primeira vez com a luz da vida. Sendo assim, entreguei-me ao estudo, à dedicação e ao desafio de um longo ano letivo trazer para a minha prática docente as concepções teóricas e metodológicas deixadas por estudiosos comprometidos com uma formação integral do ser humano: Freinet, Vygotsky, Luria, Leontiev.

Moveu-me o interesse e a necessidade de compreender como as técnicas Freinet podem contribuir para a apropriação da linguagem oral e escrita de crianças na Educação Infantil, ainda não alfabetizadas. Por isso, busquei na teoria Histórico-Cultural e na Pedagogia Freinet os embasamentos teórico-metodológicos para realizar esta pesquisa.

Nessa perspectiva, ficou estabelecido como objetivo analisar as possibilidades pedagógicas de linguagem oral e escrita desenvolvidas por meio das técnicas Freinet com uma turma de crianças de cinco anos de uma escola pública. Tracei o caminho metodológico

realizando uma intervenção pedagógica com as técnicas freinetianas: *Roda de Conversa*, *Aula-passeio*, *Jornal Escolar e o Texto Livre*, organizadas em possibilidades pedagógicas de linguagem oral e escrita para posterior análise.

Os dados revelaram ser possível inserir as crianças no mundo da cultura escrita, em sua funcionalidade social, por meio de um ensino intencionalmente organizado com as técnicas Freinet, o que contribui para a formação autora e leitora, antes mesmo de alfabetizá-las.

Isto posto, acredito que o estudo contribui para apontar aos profissionais da Educação Infantil, docentes, pedagogos, diretores, um caminho cientificamente traçado de como trabalhar com a linguagem oral e escrita tendo como foco a formação da atitude autora e leitora das crianças. Caminho este que foi trilhado no dia a dia de minha prática docente durante o ano letivo de 2016. Foram muitos os desafios e as dificuldades, porém, nesse percurso, persisti e almejei alcançar resultados palpáveis, sustentados por uma base científica capaz de respaldar as condições necessárias, tanto teóricas como metodológicas, para a sua concretização.

Ao longo desse período de estudos, as vivências como professora-pesquisadora me mostraram o quanto é necessário uma reorganização pessoal e profissional, para que, no final de todo o processo, fosse possível trazer contribuições concretas sobre o processo de apropriação da linguagem oral e escrita por meio das técnicas freinetianas.

Dentre os desafios encontrados para desenvolver a pesquisa aponto as contradições entre atender as exigências do trabalho pedagógico exigido pela Secretaria Municipal de Educação e a organização de possibilidades pedagógicas com as técnicas Freinet e a Escola de Vygotsky, pois ambas as propostas não dialogavam. O desafio me acompanhou durante toda a pesquisa no sentido de buscar um equilíbrio entre a realidade em que me encontrava e o projeto de pesquisa que pus em prática ao buscar alternativas que pudessem viabilizar, segundo LEBER (2006), as alterações e renovações que Freinet previa para o trabalho com sua pedagogia e suas técnicas.

Os dados analisados da *Roda de Conversa* evidenciam que esta técnica foi um momento de expressão e comunicação entre as crianças. Estimulou e proporcionou a livre expressão em diferentes formas de expressar. Nela, as crianças tiveram a oportunidade de organizar suas falas, expressando ideias e pensamentos referentes aos mais diversos assuntos de seu interesse, desencadeando produções escritas, e possibilitando momentos de formação da atitude autora e leitora.

Na *Roda de Conversa*, foi possível propor e ensinar às crianças habilidades especificamente humanas, como expressar-se, ouvir, esperar sua vez de falar, respeitar o outro com suas escolhas e opiniões, realizar escolhas, votar, planejar, avaliar, autodisciplinar-se e autoavaliar-se, desenvolvendo funções psíquicas superiores que estão em processo de formação, como a atenção voluntária, o controle da conduta, a fala, o pensamento, a memória, a escrita. Penso que posso afirmar que houve um processo de cooperação mútua.

Como professora-pesquisadora, busquei criar nas crianças o desejo de se expressarem de maneira natural, fazendo diferentes usos da linguagem oral para se comunicarem, transmitirem alguma coisa de seu interesse, de forma a colaborar para tornar possível a expressão livre oral e escrita de cada criança participante da pesquisa. A *Roda de Conversa* propiciou às crianças organizarem seus pensamentos, expressar por meio da linguagem, para compreenderem uns aos outros. O texto livre na *Roda de Conversa* criou também a necessidade de escrever. E o papel da professora-pesquisadora como escriba foi condição *sine qua non* para a imersão de todos os participantes no mundo da escrita.

Desta forma, a *Roda de Conversa*, além de desenvolver a linguagem oral, preparou a turma para desenvolver a escrita em seus usos e funções sociais, evidenciando os papéis de autor e leitor neste processo. A escrita, apresentada para as crianças como objeto vivo, que se movia nos enunciados ditos e escritos por elas, sujeitos históricos que ocuparam um lugar e tem algo a dizer/escrever – comunicar, registrar algo, informar, transmitir ideias e sentimentos – mais que instrumento mediador, é a própria consciência da criança em formação: sujeito singular, único, ser de linguagem que nela se constrói e se humaniza.

Cabe ressaltar que ao ser escriba a professora-pesquisadora empenhou-se em assumir seu papel de mediadora dos conhecimentos construídos pela humanidade. Com o seu auxílio, as crianças realizaram as produções textuais, orais e escritas ao compreenderem que suas falas podiam ser registradas em forma de desenho e de escrita. Além de perceberem que fala e escrita são diferentes linguagens, as crianças descobriram que podiam passar da fala para a escrita e vice-versa, da escrita pictográfica para a escrita simbólica.

A *Roda de Conversa* parece ter se constituído para além de um conjunto de ações em uma atividade significativa, pois se evidenciou nesse processo que tinha um sentido para as crianças, tornando-se uma atividade de expressão organizada por elas. Também estabeleceu ordem e disciplina em sua execução, aspectos indispensáveis para a realização de um bom trabalho na perspectiva freinetiana. Com a *Roda de Conversa*, melhoraram as relações entre as crianças e entre crianças e a professora-pesquisadora, proporcionando um desenvolvimento mútuo. Uma lição ficou das rodas realizadas: não se aprende e não se desenvolve

individualmente. O outro é necessário para que ocorra a aprendizagem e o desenvolvimento do sujeito.

Nas rodas as crianças tiveram a oportunidade de compartilhar com o grupo suas produções individuais. Esse momento, de ver e ouvir e fazer a leitura dos registros, fez com que as crianças percebessem a escrita como um objeto presente e necessário no cotidiano da escola, buscando torná-la mais elaborada com seus próprios recursos gráficos. As crianças passaram a conviver com a escrita, significando e atribuindo sentido a esse objeto cultural tão complexo. Nessa perspectiva, entendo que é papel da escola da infância organizar e preparar um ambiente para que as crianças de forma natural e prazerosa consigam dar seus passos no seu processo de apropriação da escrita, de tal maneira que exercitem de fato suas necessidades humanas de expressão.

Quanto à técnica da *Aula-passeio*, revelou-se eficiente como um momento de interação das crianças fora da sala, o que contribuiu para a ampliação de suas vivências, possibilitando novas descobertas, por meio da observação e exploração do meio em que estão inseridas. A troca de experiências proporcionadas por essa técnica motivou as crianças a se expressarem e serem ouvidas pelos outros, o que favoreceu o desenvolvimento da linguagem oral e escrita.

A *Aula-passeio* provocou ainda a necessidade de as crianças pesquisarem e de se expressarem pela escrita. Suas falas e gestos mostraram que se constituíram sujeitos ativos em sua execução coletiva e na elaboração individual de registros escritos. Ao registrarem a *Aula-passeio*, as crianças puderam compreender e significar o mundo ao mesmo tempo em que se comunicavam, processo necessário para que as crianças se humanizem. Para Freinet (1998a), é no tateamento que as crianças desenvolvem suas habilidades e capacidades humanas.

Por isso, destaco que a *Aula-passeio* possibilita a criança ampliar seus conhecimentos, suas vivências e seus caminhos para apropriar-se desse universo cultural humano, bem como o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, como a fala, a atenção, o controle da conduta, a memória, o pensamento e também a escrita em sua função social.

Em relação ao *Jornal Escolar*, os indícios apontam que a expressão livre se realiza nesta técnica em que os textos das crianças assumem a função da comunicação. Nele, as crianças expressam, externalizam seus sentimentos, necessidades e pensamentos por meio da linguagem oral e escrita, recorrem à escrita pictográfica e assim desenvolvem sua capacidade de ler e escrever pelos pictogramas, fase importante no processo de apropriação da linguagem escrita na infância. Ao ser criada a necessidade de escrever, para um leitor de carne e osso, as

crianças passaram a produzir textos em uma situação concreta de comunicação, isso fez com que participassem do *Jornal Escolar* com prazer, diferentemente dos exercícios enfadonhos de cópias sem nenhum sentido para elas.

Nesta técnica, a professora-pesquisadora teve a oportunidade de ser a escriba das crianças, exercendo sua função de mediadora, ao mostrar para as crianças os aspectos técnicos que envolvem o ato de escrever e assim poder aperfeiçoá-lo coletivamente. No processo de materializar as falas das crianças, registrando-as por escrito, as crianças compreenderam que podiam ser autoras e leitoras, mesmo que ainda não escrevessem convencionalmente. Escrever deixou de ser o ato mecânico de traçar letras, para expressar ideias, sentimentos, informações usando as palavras e seus significados.

Foi possível à professora-pesquisadora, por meio da técnica do *Jornal Escolar*, realizar um trabalho pedagógico a partir da linguagem viva nos enunciados falados das crianças. Atuar na zona de desenvolvimento próximo das crianças foi condição para trabalhar as possibilidades de linguagem oral e escrita com as crianças. *O Jornal Escolar* foi uma das técnicas freinetianas trabalhadas que evidenciou a importância da mediação do adulto no processo de desenvolvimento da linguagem oral e escrita.

O *Jornal Escolar* configurou-se como uma possibilidade pedagógica que favoreceu o processo de humanização das crianças, mostrando ser possível a apropriação e a objetivação da fala e da escrita que dão a elas, sujeitos desde a infância, a capacidade de produzirem cultura.

Quanto ao *Texto Livre*, os dados revelaram ser uma técnica Freinet que também favoreceu a expressão. As crianças tinham a oportunidade de escolher o quê, quando e para quem escrever, produzindo textos livres, orais e escritos, apontando à professora-pesquisadora os sentidos atribuídos por elas no ensino e aprendizagem da linguagem oral e escrita na infância. Com essa técnica, nem a professora-pesquisadora nem as crianças apresentaram resistência ou cansaço. Caminhou-se num sentido contrário à educação que privilegia exercícios de escrita que se limitam à grafia de letras, sílabas e palavras isoladas, que não trazem significados resultantes das experiências das crianças com esse objeto cultural tão complexo criado pela humanidade que é a escrita.

Por meio do *Texto Livre*, a professora-pesquisadora pôde proporcionar as condições necessárias para que as crianças se relacionassem com a linguagem oral e escrita, tateando, em seus usos e funções sociais, como sujeitos aprendizes no processo de humanização. Na relação que estabeleceu, no processo de mediação, as crianças aprenderam a produzir seus próprios textos, colaborando e tendo a colaboração do outro. O emprego pela professora-

pesquisadora desta técnica possibilitou atuar na zona de desenvolvimento próximo das crianças, pois os indícios deixados no percurso livre de suas produções textuais são capazes de indicar em qual fase do desenvolvimento da escrita a criança se encontra. Assim, o *Texto Livre* tem a dinâmica pedagógica necessária para conduzir a criança no seu processo de formação e desenvolvimento das capacidades e habilidades humanas existentes na sua sociedade.

Realizar esta técnica, para a professora-pesquisadora, criou a condição necessária para que as crianças vivenciassem situações de escrita com a função social de materializar os pensamentos infantis. As crianças passaram a ter a escrita como uma atividade significativa que realizavam prazerosamente para expressarem-se. O uso dessa técnica freinetiana contribui no processo de apropriação da linguagem oral e escrita em seus usos e funções historicamente criados pelo homem.

Nesse sentido, acredito ter a intervenção pedagógica atingido o seu objetivo “num sentido de mudança no processo, de transformação, de ressignificação dos pesquisados e do pesquisador, de ação mediada, de compreensão ativa” (FREITAS, 2009, p.4), pondo em constate diálogo os dois referenciais teóricos adotados, a perspectiva Histórico-cultural e a Pedagogia Freinet, a favor de uma educação humanizadora. Penso também que os objetivos propostos para o estudo foram alcançados no processo de articular a teoria e a prática, evidenciando a importância e necessidade de o professor como pesquisador adquirir concepções teórico-metodológicas que podem embasar o trabalho pedagógico na escola de Educação Infantil, desconstruindo e construindo saberes para chegarmos às implicações pedagógicas aqui apresentadas para a linguagem oral e escrita.

Usar as técnicas Freinet na intervenção pedagógica me permite reafirmar os princípios pedagógicos entendidos por Freinet como *Invariantes*, pois ao realizá-los em cada técnica foi possível apontar alguns nas análises realizadas. Assim, posso afirmar que nenhuma aquisição humana se obtém por meio do estudo de regras e leis, que as crianças não sentem fadiga ao realizar um trabalho que seja funcional. As crianças gostam de fazer suas escolhas e trabalharem coletivamente em cooperação com os outros. Essa é a ordem e disciplina na vida escolar a que se refere Freinet.

Deixo aqui expresso o desejo de trazer com esse estudo uma possibilidade de trabalho pedagógico aos professores e às professoras das crianças pequenas que possa ser realizado com elas, não para elas, por meio das técnicas freinetianas, capazes de criar nas crianças as necessidades humanizadoras, para realizar um trabalho que potencializa cada vez mais essa grande potência que é o ser humano.

REFERÊNCIAS

BOMFIM, J. C. *O papel do brincar na apropriação da linguagem escrita*. 2012.101f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2012. Disponível em: <<http://www.marilia.unesp.br/#!/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado/educacao/dissertacoes>>. Acesso em: 9 nov. 2015.

CORDEIRO, W. N.; VALE M. L. L. Processo de construção do conhecimento: algumas ideias em Piaget, Vygotsky e Freinet. In: ELIAS, M. D. C. Organizadora. *Pedagogia Freinet: Teoria e prática*. Campinas, SP: Papyrus, 1996, p.45-74.

COSTA, M. C. C. *O Pensamento educacional de Célestin Freinet e suas aproximações aos ideais do movimento da Escola Nova*. 2008.160 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2008. Disponível em:<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/90278/costa_mcc_me_arafcl.pdf?sequenc e=1&isAllowed=y>. Acesso em: 8 jan. 2016.

COSTA, S. A. F. *O processo de apropriação da cultura escrita na Educação Infantil*. 2014.131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Uberaba, 2014. Disponível em:<<https://www.uniube.br/propepe/ppg/educacao/arquivos/2014/listaDissertacoes/Dissertacao-SelmaAparecida11.pdf>>. Acesso em: 9 nov. 2015.

DAMIANI, M. F. *Sobre pesquisas do tipo intervenção*. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. UNICAMP - Campinas, 2012. Disponível em:<http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2345b.pdf>. Acesso em : 9 nov. 2016.

DAMIANI, M. F.; ROCHEFORT, R. S.; CASTRO, R. F.; DARIZ, M. R.; PINHEIRO, S. S. P. *Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica*. Cadernos de Educação FAE/PPGE/UFPEL, Pelotas, p.57-67, 2013. Disponível em:<<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3822/3074>>. Acesso em: 9 nov. 2016.

ELIAS, M. D. C. Processo de construção do conhecimento: algumas ideias em Piaget, Vygotsky e Freinet. In: ELIAS, M. D. C. Organizadora. *Pedagogia Freinet: Teoria e prática*. Campinas, SP: Papyrus, 1996, p.45-74.

ELIAS, M. D. C. Célestin Freinet: uma pedagogia de atividade e cooperação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. 108p.

ELKONIN, D. B. *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

FREINET, C. *Para uma Escola do Povo: guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da escola popular*. Lisboa: Editorial Presença, 1969.

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

_____. *Técnicas de Educação. O Jornal Escolar*. Lisboa: Editorial Estampa 1974.

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

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

_____. *Pedagogia do bom senso*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. *Ensaio de Psicologia Sensível*. São Paulo: Martins Fontes, 1998 a.

_____. *A Educação do Trabalho*. São Paulo: Martins Fontes, 1998 b.

FREIRE, P. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 26ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREITAS, M. T. A. A pesquisa de abordagem histórico-cultural: um espaço educativo de constituição de sujeitos. *Teias*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 19, p. 1-12, 2009. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24057/17026>>. Acesso em: 9 nov. 2016.

GONZÁLEZ, A. G. G. *Bases conceituais da teoria histórico-cultural: implicações nas práticas pedagógicas*. 2012. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP. 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2612/4133.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

JÚNIOR, F.B. Educação Popular no Ensino Superior. *Revista Educação Popular*, Uberlândia, v. 11, n. 2, p. 122-132, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/21629/11841>> Acesso em: 10 jun. 2016.

LEBER, V. M. S. *Revisitando a Pedagogia Freinet: contribuições para o processo de aprendizagem da língua materna*. 2006. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, SP. 2006. Disponível em: <<http://www.marilia.unesp.br/#!/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado/educacao/dissertacoes>>. Acesso em: 8 mar. 2016.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. 2ªed. São Paulo: Centauro, 2004.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 10ª ed. São Paulo: Ícone, Universidade de São Paulo, 2006. p. 59- 83.

_____. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, L. S. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 10ª ed. São Paulo: Ícone: Universidade de São Paulo, 2006. p. 119-142.

LIMA, E. A. *Infância e Teoria Histórico-Cultural: (des) encontros da teoria e da prática*. 2005. 276 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília, 2005. Disponível em: <<http://www.marilia.unesp.br/#!/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado/educacao/teses>>. Acesso em: 9 jun. 2015.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 10. ed. São Paulo: Ícone: Universidade de São Paulo, 2006. p. 143-189.

MARTINS, F. A. J. ; BARBOSA, M. C. S. Metodologias de pesquisas com crianças. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v.18, n2, p.08-28, jul./dez. 2010. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1496/1935>>. Acesso em: 9 nov. 2016.

MARTINS, Deise Karla de Oliveira. *A livre expressão na alfabetização de jovens e adultos: vivencia em salas de aula*. 2005.142 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Rio Grande Do Norte. Centro de Ciências Aplicadas, Natal, RN. 2005. Disponível em:< <http://forumeja.org.br/rn/sites/forumeja.org.br.rn/files/DeyseKOM.pdf>>. Acesso em: 9 jun. 2016.

MELLO, S.A. Algumas Implicações Pedagógicas da Escola de Vygotsky para a Educação Infantil. *Pro-Posições*, Campinas, v.10, n.1, p. 16 -27,1999. Disponível em:< <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644097>>. Acesso em: 19 jun. 2015.

_____. A escola de Vygotsky. In: CARRARA, K(org.). *Introdução à Psicologia da Educação: Seis Abordagens*. São Paulo: Avercamp, 2004.

_____. O processo de aquisição da escrita na Educação Infantil – Contribuições de Vygotsky. In: FARIA, A. L. G; MELLO, S. A. (Orgs). *Linguagens Infantis – Outras formas de Leitura*. Campinas, SP. Autores Associados, 2005. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, 91). p. 23 – 40. Disponível em: <http://www.todosnos.unicamp.br:8080/lab/acervo/capitulos/MELLO_OProcessoDeAquisicao_o_IN_LinguagensInfantis.doc/view>. Acesso em: 19 jun. 2015.

_____. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. *Perspectiva*, Florianópolis, v.25, n.1, 83-104, jan./jun. 2007. Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br>>. Acesso em: 19 fev. 2016.

_____. Ensinar e Aprender a Linguagem Escrita na Perspectiva Histórico-Cultural. *Psicologia Política*, vol. 10, nº 20, jul. / dez. 2010. Disponível em: <<http://www.fafich.ufmg.br/rpp/seer/ojs/viewarticle.php?id=313>>. Acesso em: 23 fev. 2016.

MELLO, S. A.; FARIAS, M. A. A escola como lugar da cultura mais elaborada. *Educação*, Santa Maria, v.35, n.1, 53-68, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacao>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

MUKHINA, V. *Psicologia da idade pré-escolar*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

NETO, O. C. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. S. (Org.); DESLANDES, S. F. NETO, O. C. GOMES, R. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p.51-66.

PAIVA, Y. M.S. Pedagogia Freinet: seus princípios e práticas. In: ELIAS, M. D. C. Organizadora. *Pedagogia Freinet: Teoria e prática*. Campinas, SP: Papyrus, 1996, p.9-20.

PRESTES, Z. R. *Quando não é quase a mesma coisa: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil, repercussões no campo educacional*. 2010.295f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília/UnB. 2010. Disponível em: <https://www.cepae.ufg.br/up/80/o/ZOIA_PRESTES_-_TESE.pdf?1462533012>. Acesso em: 20 ago. 2016.

PRESTES, Z.; TUNES, E.; NASCIMENTO, R. Lev Semionovitch Vigotski: um estudo da vida e da obra do criador da psicologia histórico-cultural. In: LONGAREZI, A. M, PUENTES, R. V. Organizadores. *Ensino Desenvolvimental: Vida e obra dos principais representantes russos*. Uberlândia: EDUFU, 2013, p.47-65.

SAMPAIO, R. M. W. F. A Aula- Passeio transformando-se em aula de descobertas. In: ELIAS, M. D. C. Organizadora. *Pedagogia Freinet: Teoria e prática*. Campinas, SP: Papyrus, 1996, p. 179- 193.

SANTOS, M. L. A vida na sala de aula freinetiana. In: ELIAS, M. D. C. Organizadora. *Pedagogia Freinet: Teoria e prática*. Campinas, SP: Papyrus, 1996, p.33-44.

SILVA, G. F. *Formação de leitores na educação infantil: contribuições das histórias em quadrinhos*. 2009. 237f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP. 2009. Disponível em: <<http://www.marilia.unesp.br/#!/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado/educacao/dissertacoes>>. Acesso em: 9 set. 2015.

_____. *O leitor e o re-criador de gêneros discursivos na Educação Infantil*. 2013. 315 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP. 2013. Disponível em: < <http://www.marilia.unesp.br/#!/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado/educacao/teses>>. Acesso em : 9 set. 2015.

SILVA, A. L. R. *Leitura na educação infantil: implicações da Teoria Histórico-Cultural*. 2016.169 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016. : < <http://www.marilia.unesp.br/#!/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado/educacao/teses>>. Acesso em: 9 mar.2017.

TOASSA, G. Emoções e vivências em Vigotski: investigação para uma perspectiva histórico-cultural. 2009. 348f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde.../GTOASSA_Tese_2009.pdf>. Acesso em: 9 jun.2017.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*, jun.2008, p.23-36. Disponível em:<<https://pt.scribd.com/doc/17391389/Vigotski-A-brincadeira-e-seu-papel-no-desenvolvimento-psiquico-da-crianca-traducao-Zoia-Prestes>>. Acesso em: 9 set. 2015.

_____. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. *Obras Escogidas III*. Madrid: Visor Distribuciones, S.A. 1995.

_____. *Obras Escogidas IV*. Madrid: Visor Distribuciones, S.A. 1996.

_____. *Obras Escogidas, tomo III*. Madrid: Visor Distribuciones, 2001.

_____. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

APÊNDICE

APÊNDICE A - OFÍCIO PARA SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

OFÍCIO PARA SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

**UNIVERSIDADE DE UBERABA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Uberaba, _____ de _____ de 2015.

À diretora do **Centro Municipal de Educação Infantil**

Venho respeitosamente dirigir-me a Vossa Senhoria para solicitar a autorização para a realização da pesquisa intitulada **O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM EXPERIMENTO PEDAGÓGICO COM AS TÉCNICAS DE FREINET**, no Centro Municipal de Educação Infantil XXXXXX.

O objetivo da pesquisa é analisar o processo de apropriação da cultura escrita por meio das técnicas de Freinet, com uma turma de crianças de 4 a 5 anos. Tem como objetivo específico apontar aos professores as implicações pedagógicas para a apropriação da linguagem oral e escrita com foco na formação autora e leitora da criança. A referida pesquisa a ser desenvolvida faz parte do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) e está sob a orientação da Profa. Dra. Ana Maria Esteves Bortolanza, docente do Curso de Pós Graduação em Educação da Universidade de Uberaba.

Permanecerei à inteira disposição para os esclarecimentos e providências que forem necessários e, antecipadamente, agradeço a atenção e a colaboração.

Atenciosamente,

Cláudia Aparecida Caetano
(Pesquisadora)

APÊNDICE B - DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL PARA
EXECUÇÃO DA PESQUISA

**DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL
PARA EXECUÇÃO DA PESQUISA**

Eu, _____ (nome legível)
responsável pela instituição _____ (nome legível
da instituição) declaro que fui informado dos objetivos da pesquisa acima, e concordo em
autorizar a execução da mesma nesta instituição. Caso necessário, a qualquer momento como
instituição CO-PARTICIPANTE desta pesquisa poderemos revogar esta autorização, se
comprovada atividades que causem algum prejuízo a esta instituição ou ainda, a qualquer dado
que comprometa o sigilo da participação dos integrantes desta instituição. Declaro também, que
não recebemos qualquer pagamento por esta autorização bem como os participantes também
não receberão qualquer tipo de pagamento.

Conforme Resolução CNS 196 de 10/10/1996 a pesquisa só terá início nesta instituição
após apresentação do **Parecer de Aprovação por um Comitê de Ética em Pesquisa em Seres
Humanos**.

Informamos ainda, que é prerrogativa desta instituição proceder a reanálise ética da
pesquisa, solicitando, portanto, o parecer de ratificação do Comitê de Ética em Pesquisa em
Seres Humanos desta Instituição (se houver).

Pesquisador: Cláudia Aparecida Caetano	Responsável pela Instituição:
---	-------------------------------

Orientador: Ana Maria Esteves Bortolanza

Documento em duas vias:

1ª via instituição

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Uberaba, _____ de _____ de 2015.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(responsáveis)

Nome da criança participante da pesquisa

Nome do responsável_____
Identificação do responsável pela criança

RG: _____

Assinatura: _____

Título do projeto: **O processo de apropriação da linguagem na Educação Infantil: um experimento pedagógico com as técnicas de Freinet**

Instituição onde será realizado: CEMEI XXXXXXXXXXXX

Pesquisador Responsável: **Profa. Dra. Ana Maria Esteves Bortolanza**Telefone: **(34) 3319-8811 – Secretaria do Mestrado em Educação da UNIUBE****E-mail: amebortolanza@uol.com.br**

CEP-UNIUBE: Av. Nenê Sabino, 1801 – Bairro: Universitário

CEP: 38.055-500-Uberaba/MG, tel: 34-3319-8959 e-mail: www.uniube.br**Seu/Sua**

_____(colocar o nome e grau de parentesco do paciente/sujeito, no caso de menores) está sendo convidado para participar do projeto **O processo de apropriação da linguagem na Educação Infantil: um experimento pedagógico com as técnicas de Freinet**, de responsabilidade da Profa. Dra. Ana

Maria Esteves Bortolanza, desenvolvido no Centro **Municipal de Educação Infantil**
XXXXXXXXXX

Este projeto tem como objetivo analisar o processo de apropriação da linguagem, por meio das técnicas de Freinet, em uma turma de crianças de 4 a 5 anos.

O projeto se justifica, pois as práticas pedagógicas que são realizadas com as crianças, ainda hoje são permeadas de alguns equívocos, desta forma o trabalho desenvolvido carece de uma base científica necessária à formação de crianças leitoras e escritoras, de maneira significativa, inseridas no mundo da cultura escrita. O estudo possibilitará sistematizar um conjunto de conhecimentos de como as crianças podem se apropriar da linguagem para seu desenvolvimento integral.

Nesse sentido, o projeto a ser desenvolvido pode trazer como benefícios o desenvolvimento integral das crianças no processo de apropriação da linguagem oral e escrita, em sua funcionalidade social, e apontar aos profissionais da Educação Infantil as implicações pedagógicas para a apropriação da linguagem com foco na formação autora e leitora das crianças.

Serão realizadas atividades educativas planejadas de forma intencional para possibilitar o contato com a linguagem escrita. As atividades acontecerão dentro da escola. Para cada atividade, o ambiente escolar será organizado de maneira diferente e em lugares variados contendo objetos selecionados especialmente para que a criança sinta desejo de participar. Como a principal atividade da criança é o brincar, o ambiente será arrumado de forma interessante, alegre e que a criança irá aprender brincando. Durante as atividades, a pesquisadora estará observando a reação das crianças, o que elas falam e como elas interagem com os objetos postos no ambiente por meio de anotações em um diário, fotos, filmagens e gravações em áudio.

As atividades serão fotografadas e filmadas, utilizar-se-á um gravador e uma máquina filmadora, para posteriormente ajudar na coleta de dados que serão escritos para a pesquisa. As imagens das fotografias serão destorcidas, pois as crianças em momento algum serão identificadas e seus verdadeiros nomes não serão citados. O nome da criança ou qualquer identificação como foto, voz, jamais aparecerão.

A pesquisa foi planejada para levantar os dados necessários de forma a evitar possíveis desconfortos ou riscos para as crianças participantes, além disso, elas se *sentirão seguras* por estarem adaptadas ao ambiente em que *a pesquisa acontecerá, e realizarão as atividades*

juntamente com seus colegas de sala. Os dados da pesquisa serão utilizados apenas com fins científicos, tais como apresentações em congressos e publicação de artigos científicos.

Pela participação no estudo, o participante não receberá nenhum pagamento, e também não terá nenhum custo. A criança pode parar de participar a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo para si. Sinta-se à vontade para solicitar, a qualquer momento, os esclarecimentos que você julgar necessários. Caso decida-se por não participar, nenhuma penalidade será imposta, nem as atividades escolares da criança serão alteradas ou prejudicadas.

Você receberá uma cópia desse termo, assinada pela pesquisadora responsável, onde consta a identificação e os telefones da equipe de pesquisadores, caso você queira entrar em contato com eles.

Prof^a Dr^a. Ana Maria Esteves Bortolanza RG: 4.461.293 SSP/SP

Pesquisadora responsável pela pesquisa - Programa de Educação em Pós-Graduação da
Universidade de Uberaba (34) 9 9801-9978

Assinatura do (a) professor (a) participante da pesquisa
Cláudia Aparecida Caetano, (Pesquisadora) RG M- 6853170
Tel.(34) 9 9202-1740

APÊNDICE D – TERMO DE ASSENTIMENTO

TERMO DE ASSENTIMENTO

Você, _____ (nome da criança) aceita participar de uma pesquisa de leitura e escrita intitulada : **O processo de apropriação da linguagem na Educação Infantil: um experimento pedagógico com as técnicas de Freinet , sob minha responsabilidade e da Profa. Dra. Ana Maria Esteves Bortolanza**, cujo objetivo é analisar o processo de apropriação da linguagem, por meio das técnicas de Freinet, em uma turma de crianças de 4 a 5 anos.

Se aceitar participar desta pesquisa, serão realizadas entrevistas, observações e atividades educativas planejadas de forma intencional para possibilitar o contato com a linguagem escrita. As atividades acontecerão dentro da escola. Durante nossos encontros, você será fotografada (o) e filmada (o), mas seu nome assim como todos os dados que lhe identifiquem serão mantidos sob sigilo absoluto, antes, durante e após o término do estudo. As atividades serão fotografadas e filmadas, utilizar-se-á um gravador e uma maquina filmadora, para posteriormente ajudar na coleta de dados que serão escritos para a pesquisa.

No curso da pesquisa você tem o direito a esclarecimento e resposta a qualquer pergunta, e também a liberdade de abandonar a pesquisa a qualquer momento, mesmo que seu pai ou responsável tenha consentido sua participação, sem prejuízo para si. Caso decida-se por não participar, nenhuma penalidade será imposta a você, nem suas atividades escolares serão alteradas ou prejudicadas.

Se você aceita, trace uma linha na palavra sim.

Se você não aceita, trace uma linha na palavra não.

SIM	NÃO
-----	-----