

Ana Flávia Valente Teixeira Buscariolo

**O TEXTO LIVRE COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO NA  
ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS**

*A todas as crianças que me  
constituem professora, dia após dia,  
e aos que nasceram de mim—  
Matteo e Vinicius —  
minhas maiores dádivas*

O texto manuscrito entregue à própria sorte não é mais que um rabiscar sem significação intuitiva nem beleza atraente. Só ganha o seu valor pela sua função de instrumento, de intérprete para exprimir um desejo, um pensamento ou uma ordem.

(Freinet, 1977, p. 103)

## RESUMO

Perceber as coisas de outro modo é, ao mesmo tempo, adquirir outras possibilidades em relação a elas (VIGOTSKI apud CLOT , 2001), no presente trabalho pudemos colocar o texto livre - instrumento que utilizo em minha sala de aula - em foco e perceber (de outro modo!) que, apesar deste instrumento “dar conta” de auxiliar meu trabalho enquanto professora, ele traz outras facetas que me instigaram a trazê-lo para o “olhar desconfiado” da pesquisa. Desconfiado no sentido de não ter certezas, trazendo à tona os questionamentos e indagações que emergiram do uso deste instrumento no processo de alfabetização das crianças. Questionamentos que explicitaram que, a relação – de ensino, entre as crianças, professor/aluno – se sobrepõe ao instrumento em si. Para investigar o texto livre, nos ancoramos teoricamente nas propostas de Freinet e Vigotski, que de lugares distintos, discutem essa questão da alfabetização e por isso buscamos explicitar os pontos de intersecção de suas ideias. Tomaremos como material empírico as produções das crianças no decorrer dos dois primeiros anos letivos do Primeiro Ciclo, e também os relatos e registros (escritos, fotografados e vídeo gravados) da minha prática em sala de aula. Acreditando na importância de pesquisas que partam do cotidiano escolar com o intuito de transformar a prática em sala de aula, tomando a escola como um lugar de investigação, essa pesquisa corrobora com a ideia de professor-pesquisador, defendida na esfera acadêmica por autores como Demo (1991 e 1994), André (1992, 1994, 1995, e 1997), Geraldi (1996 e 1998) e Lüdke (1993 e 1994).

**Palavras-chave:** Alfabetização – Texto livre – Freinet – Vigotski

## **ABSTRACT**

### **THE FREE TEXT AS AN EDUCATIONAL TOOL IN CHILDREN'S LITERACY**

In this work the free text, a pedagogical tool proposed by Celestin Freinet, is placed as an object of reflection and research. To investigate this instrument – its pedagogical character, uses in the classroom and the status in the literacy process – I seek theoretical support in Freinet and Lev Vygotsky works, authors who have different paths in their elaborations but bring in their theoretical constructs the same assumptions and concerns with the acquisition of language by the child in writing. Assuming the position of teacher as a researcher and systematically using the free text in the first year classroom, with children of six years old in elementary school, I begin to suspect of this instrument, seeking to suspend the certainties we had about it. In an effort to problematize and objectify the instrument and its uses in the initial process of children's literacy, I take as an empirical material my own students productions over the first two years of the First Cycle, as well as reports and records (written, photographed and filmed) of my practice in the classroom. The analysis made explicit that the teaching relationship - established between children, between teacher and student, and between the child and the writing as an object of knowledge and means about the world and life - overlap the instrument itself. At the same time, this instrument shows to be extremely valid since the beginning of the literacy process, encouraging children to risk their first chance of writing, extending the possibilities for exploiting the forms and conditions for production.

**KEYWORDS:** Freinet; Vygotsky; Literacy.

## **RÉSUMÉ LE TEXTE LIBRE EN TANT QU'OUTIL PÉDAGOGIQUE POUR L'ALPHABÉTISATION D'ENFANTS**

Le texte libre, outil pédagogique tel qu'il fut proposé par Celestin Freinet, est placé dans cette recherche en tant qu'objet de réflexion et d'investigation. Afin d'examiner un tel outil – son caractère pédagogique, son utilisation en salle de classe, son statut dans le processus d'alphabétisation –, je retrouve mon appui théorique dans les recherches de Freinet lui-même et de Lev Vigotski. Malgré les parcours différents dans l'approche de ces auteurs, les deux proposent des concepts théoriques ayant les mêmes présupposés, et sont aussi concernés par l'acquisition du langage écrit chez l'enfant. Assumant le rôle de professeur chercheur à utiliser systématiquement le « texte libre » en salle de classe avec des enfants de six ans entrant en première année à l'école élémentaire<sup>3</sup>, je remets cet outil en question, et cherche à reconsidérer mes certitudes par rapport à lui. Dans l'effort de la problématisation et de l'objectivation de cet outil et de son utilisation dans le processus initial d'alphabétisation d'enfants, je prends comme matériel empirique les productions de mes propres élèves tout au long des deux premières années du Premier Cycle, ainsi que les rapports et registres (écrits, pris en photo et filmés) de mon travail en salle de classe. Les analyses indiquèrent que le rapport d'apprentissage – établit entre les enfants, entre le professeur et l'élève, entre l'enfant et son écriture en tant qu'objet de connaissance et moyen de parler du monde et de la vie – se superpose à l'outil même. En outre, cet outil s'avère tout à fait valable et viable dès le début du processus d'alphabétisation, dans la mesure où il incite l'enfant à articuler ses premières hypothèses d'écriture, élargit les possibilités pour qu'il explore les façons et les conditions de production, et pour qu'il prenne ses textes sur soi.

MOTS-CLÉS: Freinet; Vigotsky; Alphabétisation

## SUMÁRIO

|  |           |
|--|-----------|
| <b>PREFÁCIO.....</b>   | <b>8</b>  |
| <b>APRESENTAÇÃO.....</b>   | <b>9</b>  |
| <b>PRÓLOGO.....</b>  | <b>10</b> |
| <b>INTRODUÇÃO.....</b>   | <b>12</b> |
| <b>PESQUISA E SUAS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO.....</b>  | <b>17</b> |
| <b>Delimitação do problema e objetivo.....</b>   | <b>17</b> |
| <b>Princípios metodológicos.....</b>   | <b>18</b> |
| <b>O Campo Empírico.....</b>   | <b>21</b> |
| <b>Universo de estudo: O “entorno”.....</b>  | <b>21</b> |
| <b>A escola.....</b>   | <b>25</b> |
| <b>A sala de aula – direcionando o olhar.....</b>  | <b>27</b> |
| <b>Nossa Rotina – focando o olhar.....</b>   | <b>28</b> |
| <b>Os instrumentos idealizados por Freinet - orientando o olhar .....</b>  | <b>32</b> |
| <b>REFERENCIAL TEÓRICO: FREINET.....</b>   | <b>44</b> |
| <b>Freinet : ponto de ancoragem de meu fazer em sala de aula.....</b>  | <b>44</b> |
| <b>Desenvolvimento e Aprendizagem na perspectiva freinetiana.....</b>  | <b>51</b> |
| <b>As Técnicas Freinet.....</b>  | <b>57</b> |
| <b>Sobre a livre expressão.....</b>  | <b>59</b> |
| <b>Freinet e a escrita: o Método natural.....</b>  | <b>63</b> |
| <b>Instrumentos Pedagógicos que contribuem para alfabetização pelo Método Natural : o Texto livre e o uso da imprensa.....</b> | <b>65</b> |
| <b>O DIÁLOGO COM VIGOTSKI.....</b>   | <b>73</b> |
| <b>Para começar a “conversa”: como as ideias de Vigotski ecoam em minha prática.....</b>                                       | <b>73</b> |
| <b>Desenvolvimento e aprendizagem na perspectiva histórico-cultural.....</b>   | <b>75</b> |
| <b>Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para Educação: pensando no processo de alfabetização.....</b>                    | <b>81</b> |
| <b>Vigotski e a escrita: o cultural.....</b>   | <b>86</b> |
| <b>O TEXTO LIVRE.....</b>  | <b>90</b> |
| <b>O que é mesmo “livre” no texto livre?.....</b>  | <b>90</b> |
| <b>O técnico e o semiótico do texto livre: redimensionando o objeto de pesquisa..</b>  | <b>94</b> |

|   |            |
|---|------------|
| <b>E como o Texto Livre chegou ao 1º ano?.....</b>  | <b>99</b>  |
| <b>AS HISTÓRIAS DAS CRIANÇAS COM RELAÇÃO À APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA: ANALISANDO OS DADOS.....</b> | <b>102</b> |
| <b>RESULTADOS: ONDE CHEGAMOS COM TUDO ISSO?.....</b>  | <b>148</b> |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>  | <b>152</b> |
| <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>  | <b>155</b> |

## **PREFÁCIO**

**Glaucia Ferreira**

# **APRESENTAÇÃO**

**Ana Smolka**

## PRÓLOGO

Revisitar minha dissertação de mestrado, passados dez anos desde sua defesa, e transformá-la em um livro foi uma experiência profundamente significativa. Retomar quase integralmente aquele trabalho — fruto de uma intensa vivência como professora-pesquisadora de minha própria prática — despertou em mim uma avalanche de emoções. A dissertação, que tem como eixo central o *texto livre*, instrumento idealizado pelo educador francês Célestin Freinet, apresenta essa prática como o grande carro-chefe no processo de alfabetização das crianças com as quais trabalhei.

Na perspectiva de Freinet, o *texto livre* é uma proposta que convida as crianças a escreverem espontaneamente sobre aquilo que desejam compartilhar — suas vivências, sentimentos, ideias ou curiosidades. Ao invés de se submeterem a temas impostos ou exercícios mecânicos, as crianças tornam-se autoras de seus próprios textos, desenvolvendo, assim, não apenas habilidades linguísticas, mas também a autonomia, a livre expressão e o lugar de autoria. Essa escolha metodológica — pautada na confiança na potência da pedagogia Freinet — foi central no trabalho que desenvolvi em sala de aula e permanece como fundamento do que acredito ser uma alfabetização que faça sentido.

Ao reler os registros, reencontrei as crianças que, à época, enchiam minha sala de aula com perguntas, descobertas e afetos. Hoje, são jovens adultos, com trajetórias que ultrapassam as páginas deste trabalho, mas que permanecem vivas em minha memória pedagógica.

Esse reencontro, ainda que simbólico, me trouxe a oportunidade de refletir sobre o tempo, o vivido nesse intervalo de tempos, sobre o impacto das experiências escolares na formação dos sujeitos, e sobre o valor da escuta e da observação sensível na prática docente.

Mais do que um resgate pessoal, esta publicação nasce com o desejo de dialogar com as professoras alfabetizadoras — minhas principais interlocutoras desde o início desta jornada. Que este livro possa, de algum

modo, fazer sentido em suas trajetórias, oferecendo pistas, acolhimento e, quem sabe, inspiração para pensar a prática com criticidade e compromisso com a infância.

## INTRODUÇÃO

Quando, em 2004, assumi minha primeira turma de Ensino Fundamental, antiga 1ª. série, hoje 2º ano, muitas questões surgiram acerca dos modos de fazer na sala de aula: como alfabetizar? Como as crianças se apropriavam da linguagem escrita? Como elas aprendiam? Qual era o meu papel neste processo? Enfim, indagações sobre a minha prática enquanto professora alfabetizadora.

Buscando embasamento teórico para o meu fazer, em diversas situações recorri às proposições de Freinet – que ancorava o trabalho pedagógico na escola em que eu lecionava, e de Vigotski<sup>1</sup> – autor que conheci na época de minha graduação. Minhas inquietações se referiam especialmente às questões sobre a alfabetização, na busca de compreender o vivido em sala de aula.

Nesse movimento de busca, fortemente marcado pela pedagogia Freinet, por conta do vivido em sala de aula, observava que aspectos da teoria de Vigotski ecoavam em meu fazer. Trabalhando com algumas técnicas e instrumentos da Pedagogia Freinet, notei possíveis aproximações entre as implicações pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural e as práticas freinetianas.

O constructo teórico vigotskiano aponta um conjunto de diretrizes para a organização do trabalho pedagógico ao pensar sobre o uso de instrumentos, na importância da mediação, no papel do outro, na influência da cultura e nas questões de linguagem. Entretanto, são necessários procedimentos mediadores para que essas diretrizes se tornem práticas. A busca por esses procedimentos mediadores, por uma prática pedagógica que dialogue com a teoria histórico-cultural fundamenta o presente estudo.

Partindo desse panorama, considerei a hipótese de que essas técnicas poderiam efetivar a procurada mediação entre teoria e prática a partir das implicações pedagógicas da teoria histórico-cultural.

Nessa perspectiva, este estudo visa apontar algumas possíveis relações

---

<sup>1</sup> Encontramos o nome Vigotski grafado de diversas formas, neste trabalho optamos por grafá-lo “Vigotski”, mas nas citações que se remetem à ele manteremos a grafia do original.

entre a Teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia Freinet, especificamente quanto à apropriação da linguagem escrita pela criança.

Observando o trabalho com as crianças em sala de aula, parecia que a ideia de *zona do próximo desenvolvimento*, teorizada por Vigotski, “materializava-se” no fazer das/com as crianças: um menino que estava começando a conhecer as letras, por exemplo, trabalhando junto de outro já alfabetizado era capaz de elaborar um texto livre - instrumento da pedagogia Freinet pensado para a criança “escrever livremente”<sup>2</sup> - colocando suas ideias no papel, elaborando suas hipóteses de escrita, tateando e escrevendo; e, assim, *na relação com o outro* mostrava-se capaz de fazer o que não conseguia fazer sozinha.

De lugares distintos, Freinet e Vigotski me motivaram a busca por um maior aprofundamento teórico, com o intuito de encontrar os pontos de intersecção e explicitar controvérsias nas proposições defendidas por cada um deles. A perspectiva histórico-cultural, assim como o ideário de Freinet, tem o materialismo histórico-dialético como pressuposto teórico, o que mostra uma possibilidade de relações a serem tecidas.

Em 2010, ingressei na Rede Municipal de Campinas. Estar na escola pública era a realização de um sonho antigo, pois, desde que comecei a estudar sobre Freinet, ainda na graduação, encantei-me com a ideia de “Para uma escola do povo”, da militância do autor e seu compromisso com a escola pública, mas minha primeira oportunidade de assumir uma turma deu-se numa escola particular, como já mencionei neste texto. O ingresso na prefeitura municipal de Campinas, depois de aprovada no concurso público, demorou a acontecer...

Como professora concursada da “rede<sup>3</sup>”, em 29 de março de 2010, assumi minha primeira turma na EMEF Edson Luís Lima Souto: um 5º. ano do Ensino Fundamental, série final do 2º. Ciclo.

Na EMEF Edson, deparei-me com uma turma que trazia muitas lacunas na aprendizagem, principalmente com relação à alfabetização. Essa (nova) realidade fez com que minha busca por teorias que ancorassem minha prática

---

<sup>2</sup> Os instrumentos propostos por Freinet, bem como a sua teoria, serão explanados no decorrer deste projeto.

<sup>3</sup> O termo “rede” é constantemente utilizado por nós professores ao nos referirmos à rede municipal de ensino de Campinas

se intensificasse e, novamente, as vozes desses dois autores - Freinet e Vigotski - surgiram como um possível caminho.

Em meados de abril desse mesmo ano, surgiu a possibilidade de ingressar no projeto de pesquisa vinculado à FAPESP, intitulado: *Condições de desenvolvimento humano e práticas contemporâneas: as relações de ensino em foco*<sup>4</sup>, e, nesse projeto, pude trazer meu fazer em sala de aula para o âmbito da pesquisa.

Ao me debruçar sobre minha prática e trazer o olhar “desconfiado” da pesquisa para analisá-la, acabei direcionando o *meu olhar* para a prática do Texto livre, que ganha foco privilegiado neste estudo.

Na minha sala de 5º ano na EMEF, o texto livre foi inicialmente usado como um *instrumento técnico*, pois eu precisava ensinar as crianças a escrever: eles tinham que ser alfabetizados!

Acreditei, assim, que o texto livre pudesse despertar nos alunos um interesse maior pela linguagem escrita, considerando que as crianças em questão traziam marcas de fracasso em sua história escolar, muitas já descrentes de suas potencialidades.

Muitos já não queriam escrever. Foi difícil conseguir que as crianças que não dominavam a escrita convencional se arriscassem e me mostrassem suas hipóteses acerca da linguagem escrita.

Trabalhar com essa turma de 5º ano - com todas essas marcas - e estar neste projeto de pesquisa permitiu-me muito mais do que analisar minha prática e relacioná-las às teorias de Freinet e Vigotski numa relação dialógica. Possibilitou uma mudança de olhar, (re)significando o meu fazer e revelou a possibilidade de tomar o Texto livre como um objeto de investigação.

Dois anos depois, em 2012, assumi outro desafio: trabalhar com o 1º ano, crianças de 5, 6 anos que chegavam à EMEF com pouco (ou quase nenhum) contato com a linguagem escrita. Eu não tinha experiência com turmas de 1º ano, mas tinha uma crença no instrumento texto livre e apostei na possibilidade de utilizá-lo livre como um instrumento pedagógico que orientaria o trabalho de alfabetizar as crianças.

---

<sup>4</sup> Projeto de pesquisa vinculado à FAPESP gestado por professores da EMEF em questão, em parceria com o grupo GPPL/Unicamp, que durou de 2008 à 2011, que visava a Melhoria das condições do Ensino público.

Nesse processo, pude acompanhar e analisar as produções das crianças na fase inicial da escrita, centrando a investigação no trabalho com os alunos pelo período de dois anos, acompanhando-os no 1º e no 2º ano do Ensino Fundamental. Pude, também, observar os contextos e modos de produção do texto livre, verificando a validade e o potencial desse instrumento.

Assumindo o texto livre como um instrumento pedagógico, dando relevo à questão da alfabetização, que inicialmente não se mostrava como foco neste estudo, várias questões emergiram.

Uma delas, a mais recorrente, que perpassa por todas as discussões acerca deste instrumento é: O que é LIVRE no texto livre, dado que esses textos são produzidos na escola?

Outras questões que se delinearam no processo de pesquisa foram: Considerando o texto livre uma produção situada, *na* escola, pensando nas condições concretas de produção – o que possibilita o trabalho com o texto livre no 1º ano? Crianças de 1º ano escrevem textos, considerando que ainda é recorrente, entre os professores, a ideia de ensinar a escrever partindo da palavra, para depois trabalhar frases e, por último, o texto?.

Desde que comecei a trabalhar com turmas de alfabetização, a teoria de Vigotski parecia dialogar com Freinet, mas hoje observo que a relação entre esses dois autores não é uma relação de completude, como eu compreendia, ingenuamente no início de minha pesquisa; mas uma relação dialógica que traz uma complexidade de investigações possíveis, trazendo para análise o *natural* de Freinet em perspectiva ao *cultural* de Vigotski.

Na tessitura deste trabalho, foram se delineando novos rumos. Imersa no campo de pesquisa- a minha sala de aula -, com meus “pequenos” do 1º ano, que apresentavam um desafio inédito para o meu trabalho de professora, o de ensinar os “primórdios” da linguagem escrita, foram as *relações* das crianças com a escrita, dadas *no* e *pelo* instrumento texto livre que passaram a ocupar um lugar de destaque nesta pesquisa.

Apresento, então, os modos de organização deste trabalho: no capítulo 1, explicitamos os princípios metodológicos que ancoram esta pesquisa, mostrando os objetivos deste trabalho; apresentamos o campo empírico, trazendo o entorno, a escola e a sala de aula para que o leitor possa se situar e compreender de que lugar falamos e as condições de produção que marcaram

a elaboração dos textos das crianças.

Nos capítulos 2 e 3, buscamos um aprofundamento acerca das teorias que sustentam este trabalho. Dissertamos, no capítulo 2, sobre a pedagogia Freinet, trazendo as concepções desse autor sobre desenvolvimento e aprendizagem, bem como os instrumentos pedagógicos por ele criados. E, no capítulo 3, discorreremos acerca da teoria de Vigotski, explicitando principalmente as contribuições da teoria histórico-cultural para educação, no que se refere às questões relacionadas à aquisição da linguagem escrita.

É, no capítulo 4, que o instrumento *texto livre* ganha relevo. Exploramos as possibilidades de encará-lo como um instrumento pedagógico; abordamos a questão do técnico e semiótico que esse instrumento carrega, e, também, o porquê de adjetivar o texto como *livre*; e, por fim, descrevemos como o texto livre chegou ao 1º ano.

No capítulo 5, temos a discussão dos dados: as produções das crianças, que foram tratadas de forma analítica-descritiva, que explicita o percurso de apropriação da linguagem escrita de cada criança; mostra ainda a singularidade do processo de alfabetização e suas experiências com a escrita através do texto livre.

O 6º capítulo traz os dados quantitativos, tabulados de maneira a levar o leitor a visualizar os avanços alcançados pelas crianças nesses dois anos de trabalho. E, por fim, temos as considerações finais desta pesquisa.

## PESQUISA E SUAS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO

### Delimitação do problema e objetivo

A ideia inicial que norteava meu desejo de pesquisa se limitava a estabelecer um diálogo entre Freinet e Vigotski, tangenciando a questão da alfabetização.

Após participar do projeto de pesquisa *Condições de desenvolvimento humano e práticas contemporâneas: as relações de ensino em foco*, vejo que a questão a ser investigada ganha novos contornos: além de aprofundar esse diálogo já iniciado. Buscando entender os pressupostos teóricos dos dois autores, emerge a necessidade de repensar/redimensionar o instrumento técnico e semiótico “Texto livre” à luz da teoria de Vigotski.

Pensando no processo de alfabetização, o texto livre, como instrumento pedagógico, não garante por si só que a criança aprenda a escrever. Aqui se explicita a questão que está no âmago deste trabalho: as relações que as crianças estabelecem *com* e *pelo* texto livre neste processo de aprendizagem da língua escrita. Há que se considerar as relações existentes para a apropriação da linguagem escrita pela criança: a relação dessa criança com a escrita – que passa por experiências anteriores -, a relação com a escola, a relação consigo mesma, com o professor e com as outras crianças.

Pensar na escrita da criança pelo texto livre, tal como proposto pela Pedagogia Freinet, é buscar possibilidades para que ela se expresse, comunique-se da maneira mais genuína possível, considerando que a criança está na escola e que o texto livre defendido aqui é um instrumento circunscrito, pensado para dar vez e voz ao pensamento da criança na escola.

O Texto livre é o instrumento que dá visão ao que a criança traz de suas experiências de vida para a sala de aula. O termo “livre” refere-se à possibilidade de escolha. Livre na forma e no fazer. Dar visibilidade não exclui, do texto livre, o seu caráter “escolar”, o texto livre na escola é sim usado como um suporte para a aprendizagem da linguagem escrita... Para provocar o desenvolvimento na medida em que a criança é desafiada a

mobilizar o que sabe, organizar as suas ideias em forma de um texto. (SILVA, 2011 – Relatório Fapesp – 2010/18780-4).

Enquanto professora, não pretendo abandonar a prática do texto livre, mas indagar, problematizar sobre esse instrumento e essa prática, no contexto da contemporaneidade, analisando sua viabilidade enquanto um instrumento pedagógico.

Assim, a presente investigação tem por objetivos: 1- problematizar o texto livre, instrumento da pedagogia Freinet, considerando-o em interlocução com a perspectiva de Vigotski, que busca uma fundamentação teórica histórico-cultural para a produção humana; 2- Trazer para análise, não apenas o instrumento em si, mas *a relação* que a criança estabelece com o ato de escrever, usando o texto livre como suporte de sua escrita.

Para tanto, buscamos ancoragem teórica nas propostas dos dois autores amplamente mencionados neste texto – Freinet e Vigotski – colocando suas ideias em discussão. Tomamos como material empírico os relatos e registros de minha prática em sala de aula, bem como as produções das crianças no decorrer dos dois primeiros anos letivos do Primeiro Ciclo.

## **Princípios metodológicos**

A procura de um método torna-se um dos problemas mais importantes de todo o 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.

Lev Vigotski

Essa pesquisa assume o caráter qualitativo e tem como fundamentação teórica e metodológica a perspectiva histórico - cultural, ancorando-se principalmente nos postulados de Vigotski. Nessa perspectiva, o campo se mostra como um espaço de relações - relações que afetam e são afetadas constantemente pelo pesquisador, especialmente neste caso, dado que o

pesquisador ocupou, aqui, o lugar de *professor- pesquisador*.

Durante o processo de pesquisa, o pesquisador é alguém que está em processo de aprendizagem, de transformações. Ele se forma, se transforma e se (re)significa no campo. O mesmo acontece com o pesquisado que, não sendo um mero objeto, também tem oportunidade de refletir, aprender e (re)significar-se no processo de pesquisa. Desse ponto de vista, Bakhtin e Vigotski tornam o processo de pesquisa um trabalho de educação, de desenvolvimento.

É interessante observar que essa contribuição metodológica de Vygotsky é particularmente importante para a educação. Uma vez que a situação educativa consiste de processos em movimento permanente, a transformação constitui exatamente o resultado desejável desses processos, os métodos de pesquisa que permitem a compreensão dessas transformações são os métodos mais adequados para a pesquisa educacional. (OLIVEIRA, M.K., 1999, p.63).

De maneira extremamente sintética, pode-se dizer que: “a abordagem metodológica coerente com a perspectiva histórico-cultural que orienta este trabalho de procura de indícios de um processo deve ser, ao mesmo tempo, histórico-genética, dialética e interpretativa”. (PINO, 2005. p.180).

Por partir de questões que emergiram de minha própria prática em sala de aula, esta pesquisa busca corroborar com a ideia de professor- pesquisador, como um sujeito que busca investigar sua prática, questionando-a, trazendo a realidade que vivencia em sala de aula para a academia.

Só através do esforço do professor das escolas fundamentais, a pesquisa em educação pode dar o salto sobre o *gap* que separa a universidade e as escolas, respondendo assim às reais necessidades que estão à espera de soluções na educação básica (KINCHELOE apud LÜDKE, 1998, p.31).

Assumir este lugar de professora-pesquisadora, participar desse

movimento de estar em dois lugares ao mesmo tempo, muitas vezes, tornou mais difícil o ato de pesquisar – não é fácil enxergar-se, questionar-se, desconfiar de seu próprio fazer, trazer o (meu) olhar desconfiado da pesquisa para dentro da (minha) sala de aula, mas ao mesmo tempo (e antagonicamente!) facilitou: é do meu fazer que estou falando, e, por isso, posso *dizer* com conhecimento de quem vive o drama “do lado de cá”, do chão da escola.

***Sobre o “drama” da pesquisa no cotidiano escolar (e do cotidiano escolar!): olhar “de dentro”, vontade de não olhar...***

*Em crise ao ver que a professora pesquisadora se cansa, lê muito (a madrugada toda... ). Dorme pouco... fica brava, chata, paciência diminui.*

*Eu pesquiso por que sou professora. Acredito na necessidade desse olhar para o fazer, mas não gosto do que vejo ao me ver mais brava, pouco paciente... fico em dúvida com relação ao mestrado... Será que esse é o caminho? Perder o que é mais “genuíno” como um dia disse a Anna, meu jeito de estar com as crianças?*

*(Registro do Diário de Campo - 16/10/2012)*

Explicitamos a seguir o conceito de drama que sustenta as inquietações pontuadas:

Drama no sentido de Vygotsky, de Politzer, de Bakhtin, no sentido de uma multiplicidade de vozes, posições e sentidos entretecidos na pessoa. Drama que aponta para as dimensões sensível, flexível, reflexiva da significação, do trabalho com signos, a partir das condições concretas, materiais de existência. Significação que afeta/constitui o corpo/sujeito. (SMOLKA, 2012, p. 127).

Este trabalho contou com uma intensa (e, muitas vezes, tensa!) observação participativa: não tinha como ser de outro modo, eu tinha que ensinar a escrita às crianças e, ao mesmo tempo, pesquisar esse ‘ensinar’!

Os dados foram coletados por meio de registros escritos – das crianças especialmente, fotográficos e gravados em vídeos, diário de campo, análise das produções das crianças e um profundo estudo bibliográfico.

Acompanhar a turma por dois anos, do 1º ano – ingresso das crianças ao Ensino Fundamental - ao 2º ano – quando se consolida o processo de alfabetização- não apenas observando, mas atuando durante todo o processo de construção da escrita pelas crianças, foi essencial para esta pesquisa, já que temos como objetivo analisar os impactos que o Texto livre - instrumento técnico e semiótico - tem neste processo de construção da escrita e como as relações desencadeadas por esse instrumento afetam a relação da criança com o ato de escrever.

A análise dos dados encontra fundamentação teórica nos pressupostos de Lev Vigotski e Celestin Freinet. Com base nesses autores, pretendemos tecer inter-relações entre os dados observados e o que acreditamos ser uma proposta coerente de trabalho pedagógico; enfocar a questão da aquisição da linguagem escrita, tendo em vista o educando como agente na construção de seu conhecimento; ampliar e problematizar o olhar - de professora e pesquisadora - sobre o instrumento pedagógico texto livre; buscar revelar a dinâmica da constituição do texto livre, os modos de fazer da criança frente a esse instrumento, buscando explicitar as relações implicadas neste fazer .

## **O Campo Empírico**

### **Universo de estudo: O “entorno”**

Acreditamos que não faz sentido descrever a escola sem pensar em seu entorno, na constituição e na história do bairro no qual a escola está inserida. Considerando minhas limitações com relação a essas informações, dado que cheguei à EMEF Edson Luís Lima Souto em 2010, recorri à história oral como forma de me aproximar dessa história. Escolhi registrar os relatos de duas pessoas que moram no bairro desde sua fundação para, assim, compor essa descrição.

Comentários sobre violência fazem parte do cotidiano das crianças – apesar de, muitas vezes, esses comentários serem velados, o que nos dá indícios da existência de um “pacto” entre eles do que pode ou não ser dito...

Uma situação que explicita a violência vivenciada pelas crianças, e que

acaba refletindo na escola, ocorreu em 21 de outubro de 2013, quando três alunos da escola, acompanhados por um outro garoto – que não está matriculado na escola - e, segundo relato dos alunos, já foi preso na “Fundação Casa” é narrada pela professora Pollyanna, cujo relato recorro a este momento:

*Em uma segunda-feira do mês de outubro do ano de 2013 cheguei à escola pela manhã e estranhei o fato da sala de aula ter sido recentemente lavada. Os alunos não haviam chegado, mas a estagiária, que já estava lá, me contou o que havia acontecido: encontraram a mesa da sala cheia de fezes. Havia fezes na mesa, nas cortinas e em algumas carteiras. Não foi difícil chegar aos depredadores: três crianças (alunos da escola – apenas um havia sido meu aluno) e um adolescente (que não aluno da escola). Confessaram e descreveram a “arte”. Invadiram a escola durante o fim de semana e defecaram sobre a mesa dos professores daquela sala, sob influência do companheiro adolescente.*

*É ainda difícil descrever os sentimentos que tive ao viver aquele episódio. Senti-me violentada, desrespeitada, agredida profundamente. Pensava com pesar nas profissionais que limpavam aquele lugar. Mesmo depois de limpa, não consegui entrar na sala com as crianças naquele dia. Pensei seriamente em deixar a profissão por não saber se o papel do professor estava surtindo algum efeito positivo na vida de crianças como aquelas, que eram capazes de atos tão desumanos.*

*Pude ver o quanto meus alunos também se sentiram desrespeitados. Não só eles, mas os alunos da escola toda, assim como os professores. Todos tomaram a causa como própria e fizeram o possível para que me sentisse melhor, para que não encarasse o fato como algo direcionado a mim.*

*Naquele momento o que me salvou, enquanto professora, foi a força do coletivo. Um coletivo que parou tudo para chegar a uma decisão acertada, que pudesse ensinar sem ferir, mostrar o erro sem acusar e, principalmente, acolher. Juntos, decidimos quais rumos tomar a partir daquele “grito de socorro” e hoje tenho a certeza de que fizemos o melhor, que estava ao nosso alcance, por aquelas crianças que precisavam olhar para a escola com outros olhos.*

*(Relato feito pela professora Pollyanna Fecchi, janeiro de 2014).*

Esse episódio causou um grande desconforto em todos nós, professores da escola em questão, como relatado acima, mas, coletivamente – apesar da dificuldade que temos na rede municipal em consolidarmos um coletivo de trabalho em nossas escolas, como mencionado, o que nos dá indício da possibilidade da construção de um coletivo de trabalho em nossa escola.

A escola está localizada na zona norte de Campinas, periferia da cidade, região que compreende os seguintes bairros: Santa Mônica, São Marcos, Campo dos Amarais, San Martin, Matão, Mirassol e Parque Cidade.



<https://maps.google.com.br/maps?q=bairro+san+martin+campinas+mapa&ie=UTF-8&hq=&hnear=0x94c8bf49e1687bc9:0x67ec52a33c856fdf.Vila+San+Martin,+Campinas+-+SP&gl=br&ei=u77ZUq>

Por ser um bairro afastado do centro da cidade, as crianças se referem à Campinas como se fosse “outra cidade” – a referência de cidade para eles é Sumaré, dado que o bairro localiza-se quase no limite Campinas – Sumaré.

A grande maioria das crianças vai para escola a pé, junto com as mães, avós, tios, irmãos mais velhos ou outros maiores responsáveis. Existem, ainda, crianças que chegam de carro. Algumas crianças, contrariando o georreferencial<sup>5</sup> (o sistema de matrículas na Rede Municipal de Campinas utiliza o georreferenciamento como critério para a distribuição das vagas nas escolas), utilizam ônibus ou peruas escolares, custeados pelos próprios pais.

Nessa região, há um terminal de ônibus: Terminal dos Amarais, onde existem várias linhas de ônibus e, também, a opção do transporte alternativo que circula no bairro.

Na região da escola, existem outras instituições escolares: E.E Manuel Albaladejo Fernandes, E.E.Dr. Telemaco Paioli Melges, E.E. Profa. Maria De

<sup>5</sup> As informações são cruzadas entre o cadastro de crianças que frequentam/pretendem frequentar a educação Infantil e o Ensino Fundamental na cidade de Campinas, o número de vagas disponíveis e a localização geográfica da residência dessas crianças.

Lourdes Bordini, EMEI Walter Domingos, CEMEI Adão Emiliano e ainda outras escolas de Educação Infantil, particulares, que também recebem, no contra turno, algumas crianças que frequentam a EMEF e não têm com quem ficar.

Muitas famílias buscam, insistentemente, vagas na EMEF Edson, pois, muitas vezes, acabam sendo obrigadas – de acordo com o georreferenciamento, que muda em todos anos – a matricular seus filhos na escola do CDHU, que por ser mais distante e ter uma imagem negativa, segundo a própria comunidade, acaba sendo a opção preterida das famílias.

A região é bastante carente com relação ao atendimento público de saúde. No bairro San Martin, não há Centro de Saúde. Assim, a comunidade usa o Posto de Saúde do bairro São Marcos ou do bairro Santa Mônica. Em Sumaré, existe um Hospital Municipal que atende a essa comunidade. Algumas famílias utilizam o hospital da PUC ou da Unicamp. É comum, em dias de consultas, as crianças faltarem à escola, pois a distância e a demora no atendimento acabam ocupando-os o dia todo.

Outra questão importante refere-se aos encaminhamentos recebidos pelas crianças, feitos pela professora da sala ou pela professora de educação especial. Muitas vezes, as crianças que demonstram algum comprometimento cognitivo, emocional, motor, entre outros, recebem o encaminhamento, mas só conseguem avaliação/atendimento, seja no Centro de saúde, seja nos hospitais já referidos, um ano, dois anos depois, o que evidencia as falhas na máquina pública, que não oferece à comunidade serviços essenciais, como o de saúde.

Observamos o comércio, que embora se localiza na cidade vizinha de Sumaré, atende a essa comunidade: supermercados, bazares, bares, salões de beleza, casas de materiais de construção, farmácias, oficinas mecânicas, borracharias, lojas de vestuário, de variedades, de produtos eletrônicos, de móveis.

Não há praças, tampouco área de lazer para essa comunidade. As crianças utilizam um terreno vazio e cheio de entulhos como “campinho”. A diversão dessas crianças é empinar pipa, jogar bola na rua.

A região abriga, ainda, um polo tecnológico e acompanhou, em 2013, a chegada de algumas empresas de Logística – que trouxeram melhorias de

infraestrutura ao bairro, mas que, muito provavelmente, não foram pensadas para a comunidade e, sim, em benefício das próprias empresas.

## **A escola**

A escola em questão é uma escola arborizada, com canteiros entre as salas de aula, bancos coloridos, o que traz um ar aconchegante, a meu ver.

Nesta escola, temos doze salas de aula, uma biblioteca, um amplo refeitório, uma sala de informática, uma sala de recursos multifuncionais, sala dos professores, sala da gestão, sala da secretaria, parquinho de areia, uma quadra coberta, uma quadra descoberta, uma sala de materiais (da Educação Física), cozinha e vestiário dos funcionários, lavanderia, dois banheiros (um masculino e um feminino) para os alunos e dois para os professores.

A escola funciona nos três períodos: matutino, com 11 turmas (ciclos I e II – 1º ao 5º ano, em 2013, com 319 alunos); vespertino, com 11 turmas (ciclos III e IV – 6º ao 9º ano, que, em 2013 contabilizava-se 318 alunos); no noturno, são 4 turmas (EJA, com 102 alunos matriculados em 2013).

Um dado importante a ser relatado, que afeta o andamento de todos os setores da escola, refere-se ao fato de que o quadro de funcionários da escola não é fixo, mas altera-se a cada ano, por conta de aposentadorias, remoções<sup>6</sup> ou exonerações<sup>7</sup>. Isso torna cada vez mais difícil a formação de um coletivo de trabalho o que, infelizmente, não é exclusividade da escola em questão, mas é uma realidade da rede municipal de educação. Outro problema que se explicita é que, na maioria das vezes, os cargos vagos demoram a ser preenchidos, dificultando o andamento dos trabalhos na escola.

Nossa escola ainda sofre com a falta de inspetores (cargo que foi extinto da rede municipal de educação de Campinas); a falta de gestores – uma gestão que comporta cinco membros passou o ano de 2013 ocupada por duas pessoas: um vice diretor, que assumiu o lugar da diretora (que sofreu uma

---

<sup>6</sup> Todo ano há a possibilidade dos professores, gestores e funcionários se inscreverem no processo de remoção da PMC.

<sup>7</sup> Uma professora de Língua Portuguesa do Ciclo III e IV, recém aprovada em Concurso e que optou por trabalhar na EMEF Edson Luís Lima Souto, ficou cerca de um mês apenas e exonerou, devido a dificuldades com os alunos e com as condições da escola em geral.

transferência compulsória, por motivos não explicitados) e uma vice-diretora; a falta de bibliotecária (cargo também inexistente nesta rede), e, por isso, a nossa biblioteca ficou por anos interditada, tendo um acervo riquíssimo, mas sem recursos humanos para funcionar! No ano de 2013, no entanto, ela foi reinaugurada, com a ajuda de uma professora readaptada que chegou à escola no início do ano. O destino da biblioteca em 2014 é incerto, ninguém sabe se teremos funcionário para assumir o lugar de “bibliotecário”. Como podemos constatar nas palavras de Cláudia Bittencourt, diretora da escola em 2010:

Nossa escola tem passado por diversas mudanças desde que nela ingressei através de concurso de remoção em 2005. Mudamos para o novo prédio, duas quadras à frente e acima do antigo prédio, em 02 de abril de 2007. Passamos de três períodos diurnos para apenas dois períodos diurnos e iniciamos o oferecimento do período noturno com a educação de jovens e adultos II. Algumas foram as conquistas com o novo prédio: quadra poliesportiva para a prática de educação física, pátio, biblioteca e amplo refeitório. Entretanto o número de alunos passou de pouco mais de 600 para 940 alunos. Em 2007, atingindo número superior a 800 alunos, o quadro de especialistas aumentou de três para cinco pessoas, mas isso só tem acontecido em tese. (BITTENCOURT, 2010).

A escolha desta escola como *lugar de* (minha) pesquisa deve-se, primeiramente, por ser este o lugar onde atuo como professora, reafirmando a ideia de professor-pesquisador, defendida na esfera acadêmica por autores como Pedro Demo (1991 e 1994), Marli André (1992, 1994, 1995, e 1997), Ivani Fazenda (1997), Corinta Geraldi (1996 e 1998) e Menga Lüdke (1993 e 1994).

Outro motivo que consolidou a minha escolha por este *lócus* de pesquisa deve-se ao fato da referida escola ter uma intensa história de relações envolvendo a pesquisa<sup>8</sup>, a investigação científica, desde 1985. Como afirma Smolka (2008, p.1), diversas formas de trabalho colaborativo e investigativo vêm se realizando neste espaço, tendo por temas nucleares: a alfabetização,

---

<sup>8</sup> Todas as pesquisas citadas tiveram a escola em questão como *lócus*.

leitura e escrita (NOGUEIRA, 1991); a escrita e a fala egocêntrica (SMOLKA, 1995/2008); a elaboração conceitual (FONTANA, 1991); o preconceito e o autoconceito (OLIVEIRA, 1993); o silêncio e interações na sala de aula (LAPLANE, 1997); a memória e história na escola (SMOLKA, 2000, 2005); as lembranças significadas (OLIVEIRA e SMOLKA, 2004); os sujeitos que se emocionam (OLIVEIRA, 2001); os modos de conceber e experienciar a violência (CAPRERA, 2005); os sentidos do trabalho para os alunos (MION, 2005; ALMEIDA, 2007); a memória e literatura (ARAÚJO, 2007); a experiência como lugar de memória (SMOLKA, 2006b); as práticas escolares e as práticas discursivas (SMOLKA e LAPLANE, 2006); o trabalho docente (ANJOS, 2006); alfabetização e letramento (DECIETE, 2013); inclusão e políticas públicas (FAISSAL, 2013 e DAINEZ, 2014).

#### **A sala de aula – direcionando o olhar**

- É hoje que a gente **aprende** a ler?
- Prô acabou a linha... **e agora?**
  - **Como usa a tesoura?**
  - Professora, quebrou a ponta do meu lápis... o que eu faço?
- Como “faz” **bruxa?** Que horas é o lanche?
  - **Páraaaa!** Que chato menino!
  - Se eu chorar você liga para minha mãe?
- Eu já tenho 6 anos!
  - ***Odeio essa escola, é uma droga! Quero ir embora...***
- Eu não sei escrever...
  - **A gente pode ir “no” parque? Deixa vai... só um pouquinho.**
- ***Prô, ele pegou minha borracha...***

(Excertos do Diário de campo)

Trago essas “vozes” para trazer o leitor para a sala de aula, com o

propósito de situar como é um início de ano com uma turma de 1º ano, meu “universo” de estudo cheio de vida, o campo empírico onde realizo essa pesquisa: uma Turma de 1º ano Ensino Fundamental da EMEF Edson Luís Lima Souto, escola localizada na periferia de Campinas. “ É a vida que entra na aula com as crianças, para se tornar mais rica, para se expandir”. (FREINET, 1975, p. 55)

São sujeitos desta pesquisa 24 crianças, que ingressaram no 1º ano do Ensino Fundamental no ano de 2012, com cinco, seis anos de idade e seguiram, juntamente com a professora, para o 2º ano. Quase 50% das crianças frequentaram anteriormente a educação infantil, na creche que fica ao lado da escola; os outros 50% vieram de outras creches ou mesmo de outras cidades. Todos tinham experiências escolares anteriores ao ingresso na EMEF.

A sala de aula é de tamanho médio, com as carteiras dispostas em fileiras. Temos armários de materiais no fundo da sala e também um mural para colocar trabalhos das crianças.

Temos pregado na parede, em cima da lousa, um quadro com o alfabeto escrito com letra de imprensa e letra cursiva. Este alfabeto foi colocado nas salas com o intuito de instrumentalizar as crianças com relação à linguagem escrita.

Há, também, um quadro de numerais, feito juntamente com as crianças e, semanalmente, são expostos trabalhos e produções das crianças no quadro mural que fica no fundo da sala.

No geral, as salas dessa EMEF são pouco arejadas, apesar de possuírem janelas dos dois lados da sala. Os ventiladores são muito barulhentos e quase nunca ficam ligados, pois a acústica da sala não é das melhores, e somada ao som dos ventiladores, torna-se inviável trabalhar.

### **Nossa Rotina – focando o olhar...**

As classes Freinet parecem-se todas nos seus fundamentos, no seu ritmo e no seu espírito. Mas, porque estão baseadas na vida da criança, no seu meio, são necessariamente diversas, de acordo com estes meios e estas crianças; diferentes

segundo as idades, as estações, os aspectos regionais, a originalidade das culturas e dos trabalhos, mas, ao mesmo tempo, com esta parte do individual e do universal que deveria constituir actualmente um sinal da cultura e da civilização (FREINET, 1975, p. 50)

Com o intuito de trazer o leitor para a sala de aula, descrevo como é um dia no 1º ano: entro na sala com as crianças e, juntos, organizamos as carteiras em roda – a roda tem como objetivo fazer com que possamos olhar para o outro, atentamente, ouvindo o outro, em grupo. Nesse momento, faço a chamada, cada dia “chamo a atenção” para um aspecto da linguagem escrita que estamos aprendendo, destacando a 1ª letra do nome das crianças – pedindo que, ao responder a chamada, a criança fale, por exemplo, o nome de um animal que comece com a 1ª letra de seu nome, ou com a última letra; contando quantos “pedacinhos” (sílabas) tem cada nome; pedindo que falem a 1ª sílaba à turma; enfim, tentando fazer com que, na brincadeira da chamada, as crianças se atentem para questões que constituem nossa língua portuguesa, especialmente nesta fase de alfabetização. Ainda neste momento da “chamada”, realizamos a contagem da turma, e o ajudante da semana, que é escolhido a partir da ordem que aparece o seu nome na lista - a ordem alfabética,, vai passando na roda, apontando as crianças: contamos primeiro os meninos, depois as meninas; o ajudante anota - através da escrita numérica ou de desenho - depende da criança, do que ela já é capaz de fazer. Quantas meninas, quantos meninos (separação por gênero), depois somamos quantos ao todo. A turma inteira conta o número total de crianças (meninos e meninas). Pergunto, então, para a turma quantas crianças faltaram, já que a turma tem no total de 24 alunos. Contamos. Geralmente faço na lousa a operação, mostrando a subtração através de desenho e com o algoritmo.

Na sequência, escrevo – ou peço que algum aluno escreva a rotina na lousa. A rotina é escrita na lousa com o intuito de organizar o nosso dia, de situar as crianças sobre o que acontecerá. Não peço que as crianças copiem essa rotina, pois acredito que essa cópia não faz muito sentido, dado que a rotina ficará na lousa toda a manhã para que eles possam consultá-la, situarem-se no tempo/espaco da sala de aula. Na escrita da rotina, também

costumo chamar a atenção para a escrita da data, falando, por exemplo: “Se ontem foi dia 12, hoje que dia é?”, para que eles tenham noção de sequência numérica. Falo também sobre o mês: “Estamos em abril, que número a gente usa para marcar esse mês?”, com o intuito de mostrar para as crianças os números ordinais também – conhecimento historicamente construído que precisa ser ensinado para as crianças na escola! É claro que chamo a atenção para a escrita das palavras, e vamos juntos compondo essa escrita. Pergunto para as crianças como escreve cada palavra e observo que, mesmo as crianças que ainda não dominam o código escrito, envolvem-se neste momento, falam as letras, consultam no alfabeto, tentam, arriscam-se!

Depois de escrevermos a rotina na lousa, passamos para a correção da lição de casa. Considero que a lição de casa seja essencial por dois aspectos: começar, desde o 1º ano, a construir o hábito de estudo e trazer a família para “perto” da escola, formar parceria, mostrar às famílias o que as crianças fazem na escola. A lição de casa, na maioria das vezes, está vinculada aos trabalhos realizados em sala de aula. Nem sempre todos fazem a lição de casa, e quem não a faz em casa tem a oportunidade de fazê-la em sala de aula. No momento dos ateliês, acabo abrindo um ateliê de lição de casa, ainda que a maioria traga as tarefas feitas. Normalmente faço a correção da lição de casa na lousa, coletivamente. Ainda com a sala organizada em roda, vou passando e verificando, auxiliando essa correção. Algumas vezes, as crianças levam lições diferentes, escolhem as lições ou eu entrego lições pertinentes aos diferentes níveis das crianças. Quando isso acontece, eu apenas verifico quem fez e quem não fez a lição e corrijo-as em outro momento.

Acabando a correção da lição, começamos o trabalho coletivo – chamo de trabalho coletivo os trabalhos que as todas as , juntas, fazem a mesma atividade, que pode ser a correção coletiva de um texto livre, o registro de alguma pesquisa em andamento, a apresentação de algum conteúdo novo, como por exemplo, do conceito de adição em matemática. Após esse momento coletivo, chega a hora do lanche e recreio – esse intervalo dura, em média, 30 minutos. Juntos, em fila e, nesta fila, já aproveito para, novamente, chamar atenção para o alfabeto: fazemos fila começando pela ordem alfabética, ou pela ordem contrária do alfabeto, enfim, vamos inventando jeitos e brincadeiras para que a organização da fila seja também “aproveitada”. Seguimos para o

refeitório, onde as crianças comem e, na sequência, dirigem-se ao pátio ou à quadra para brincar.

Na volta do recreio, começamos a organizar nossa sala em ateliês. Normalmente temos três ou quatro dos seguintes ateliês: Texto livre; Fichas de escrita<sup>9</sup>; Texto com figura; Ficha de matemática, “Problematoteca”; Jogos de Escrita: Jogos de Matemática; Pesquisas; Leitura; Desenho; Massinha; Pintura.



**Ateliês de escrita e de matemática**

As crianças escolhem – de acordo com os ateliês oferecidos no dia- o trabalho que querem realizar e anotam sua escolha no Plano de trabalho<sup>10</sup>. As crianças circulam livremente pela sala neste momento de ateliês, podendo inclusive, terminado um trabalho, partir para outro ateliê. Isso, muitas vezes, torna a sala barulhenta e “tumultuada” aos olhos de quem não conhece a prática pedagógica que norteia esse fazer, mas esse suposto “caos” esconde uma organização de trabalho.

A classe “Freinet” é isto: um lugar de produção:tudo nela evoca o trabalho produtivo, até o vocabulário usado pelo educador: a classe é um “canteiro de obras”, ela se subdivide em “oficinas” onde é fundamental a presença de “ferramentas” e o uso de “técnicas” de trabalho. (OLIVEIRA, A.M., 1995, p. 139).

Depois dos ateliês, organizamos a sala em fileiras (é dessa forma que temos que deixar a sala para as aulas do período da tarde). Verifico, então, o

---

<sup>9</sup> Os tipos de fichas oferecidos nestes ateliês estão no ANEXO deste trabalho.

<sup>10</sup> Esse instrumento da Pedagogia Freinet será explicado no próximo tópico deste trabalho.

que cada criança fez, enquanto elas marcam, no plano de trabalho, as atividades que realizaram. No início do dia, elas planejam, e, a partir disso, marcam uma “bolinha” na atividade que pretendem realizar; no final do dia, elas avaliam, pintando a bolinha da atividade que realizaram. Caso não tenham conseguido terminar a atividade que escolheram, as crianças pintam metade da bolinha; assim, no dia seguinte, sabem que têm um trabalho inacabado para fazer.

Organizada a sala, plano avaliado e preenchido, passamos para a lição de casa. Entrego a lição, ou as crianças copiam da lousa as orientações dadas para a atividade que será realizada em casa.

No final de nosso dia, temos, ainda, um dos momentos mais esperados (e apreciados!) pela turma: a hora da leitura. Todos os dias está garantido, em nossa rotina, esse tempo de leitura, que pode ser de um livro escolhido por mim ou pelas crianças, de um texto de autoria de alguma criança, de uma notícia de jornal, de uma lenda, um conto, de uma parlenda, de uma poesia, enfim, uma multiplicidade de gêneros, ampliando o repertório das crianças e instituindo a prática da leitura. Meus alunos são bastante agitados, mas neste momento, observo que eles ficam bem calmos, em silêncio, atentos e curiosos com a leitura!

### **Os instrumentos idealizados por Freinet - orientando o olhar ...**

Faz-se necessário explicitar quais são os instrumentos idealizados por Freinet que utilizamos em nossas salas de aula, para que possamos entender a dinâmica de trabalho dos adeptos a essa corrente pedagógica, em uma sala, como a que acabamos de “conhecer”...

Percebendo o desinteresse das crianças com relação ao conteúdo escolar, Freinet passa a buscar possibilidades de trabalhar de uma forma diferente em sala de aula, trazendo a criança ao protagonismo da ação educativa.

Encontrava-se na origem das minhas investigações a necessidade de melhorar as condições de trabalho, para alcançar uma eficiência se possível maior (p. 20).

[...] eu precisava, por conseguinte, de procurar fora da escolástica a que se adaptava menos mal a grande maioria dos meus colegas, uma solução nova, uma técnica de trabalho que estivesse ao alcance das minhas reduzidas possibilidades (FREINET, 1975, p.21)

A **roda de conversa** é um momento no qual as crianças se expressam, trazem suas necessidades e anseios. Cabe ao professor articular os saberes trazidos pelas crianças com os conteúdos curriculares, tomando os conhecimentos trazidos pelas crianças como o ponto de partida para a elaboração dos conhecimentos científicos, escolares. É, na roda, que também são organizados os trabalhos a serem desenvolvidos no dia, a rotina.

A dinâmica das rodas é estabelecida de acordo com as necessidades da turma, mas alguns elementos são comuns a todas, como por exemplo, ver quem veio e quem faltou. De acordo com a idade das crianças aproveitamos para explorar as situações, desenvolvendo habilidades cognitivas.

[...] Como o fluxo de informações é intenso quando as crianças estão contando suas novidades, o professor deve estar pronto a ouvi-las e perceber sensivelmente assuntos do interesse delas que possam gerar projetos, ou pesquisas.

[...] quando as crianças contam suas novidades, elas trazem elementos de sua rotina e vida fora da escola, para a turma, elementos esses muito importantes, porque são expressos livremente pensamentos, desejos, sentimentos (SISTE, 2003, p.89 - 90).

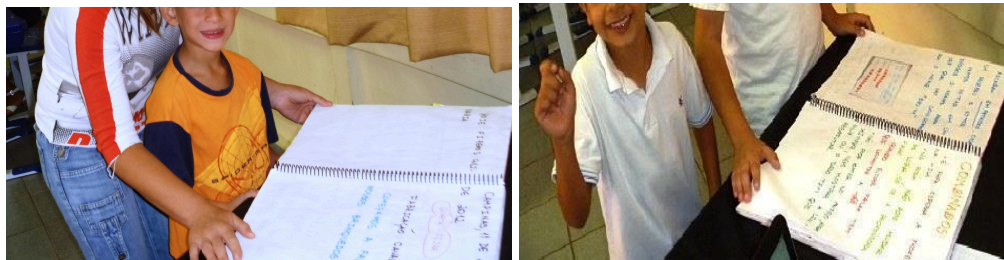
O **Livro da Vida** é outro instrumento da Pedagogia Freinet essencial no processo de aquisição da escrita. Nele, as crianças registram os acontecimentos vivenciados pela turma, as descobertas, novidades, conteúdos aprendidos, tornando-se um testemunho vivo do trabalho da Turma.



Imagens do Livro da Vida em dois momentos no ano de 2012: o primeiro em abril e o segundo em maio.

Os registros do Livro da Vida mostram o verdadeiro sentido do *ato de escrever*. A criança apropria-se da escrita, tornando-se *autora* antes mesmo de dominar a escrita convencional. O professor assume o papel de escriba, colocando no papel as ideias dessa criança.

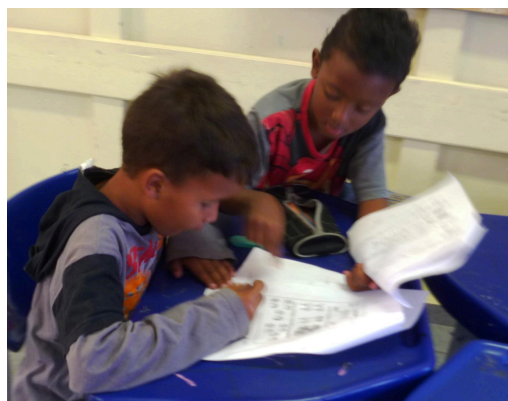
Essa transcrição é como uma ferramenta maravilhosa, cuja precisão mágica a criança admirará antes de conhecer seu mecanismo e de saber utilizá-lo. Ela se contentará em beneficiar-se dela, até o dia em que tentar apoderar-se dela para adequá-la ao seu uso (FREINET, 2001, p.34)



O Livro da vida sendo apresentado à uma mãe em nossa mostra cultural e sendo lido por dois alunos: objeto de registro da história da Turma.

Freinet organizava o trabalho em sala de aula em **ateliês**. Ele definia os ateliês usando como metáfora o “canteiro de obras”, onde todos se envolvem no trabalho.

Os ateliês são organizados, diariamente, de acordo com as necessidades da turma. São propostos diversos tipos de trabalho<sup>11</sup>: Escrita – texto livre, texto com figuras, fichas de escrita (ortografia/gramática/organização textual), digitação de textos; Matemática – fichário autocorretivo, problemoteca, jogos; Pesquisa – assuntos como Ciências, História, Geografia; Artes – diferentes técnicas de desenho, pintura, modelagem; Leitura – biblioteca de sala, com diversas obras e também fichas de leitura.



**Ateliê de matemática: um aluno ajudando o outro; ateliê de culinária.**

---

<sup>11</sup> Os tipos de trabalhos propostos nos ateliês serão exemplificados nos ANEXOS deste texto.



Na primeira imagem temos Thiago trabalhando no ateliê de escrita, já na segunda Bia, Rafael, Luiz e Emanuelle no ateliê de artes, que acontece na área externa na sala.



Luiz trabalhando no ateliê de leitura, grupo de crianças no ateliê de fabricação (sucata)

As regras do trabalho em ateliês são elaboradas pelas crianças, juntamente com o professor. Dessa forma, o trabalho pode fluir com mais autonomia, já que os combinados foram previamente estabelecidos pelo grupo.

A cooperação entre as crianças se explicita durante os trabalhos em ateliês. É comum ver uma criança “mais avançada” ajudando o colega que apresenta alguma dificuldade. As habilidades individuais tornam-se valorizadas, e o espírito cooperativo toma o lugar da competição: um pode colaborar com o outro, ora ajudando, ora sendo ajudado.

As crianças têm a oportunidade de trabalhar com os colegas segundo o projeto de trabalho, o que os une é o trabalho e não o nível de aprendizagem. Isto cria condições para trocas verdadeiras entre eles: trocas intelectuais, afetivas, sociais

(LAURINDO, 2003, p. 75).

É importante destacar que, simultaneamente, na sala de aula acontecem diversos ateliês. Cada criança escolhe, de acordo com seu plano de trabalho e com sua meta, qual ateliê irá trabalhar. Não há a obrigatoriedade de todos “passarem” por todos os ateliês, a exigência é combinada e mediada pelo professor, que avalia as necessidades de cada criança, como, por exemplo, se uma criança já domina o traçado da letra cursiva, ela não será obrigada trabalhar no ateliê de fichas específicas sobre esse assunto.

Por isso, temos o **Plano de trabalho**, que é o instrumento que organiza as escolhas de trabalho feitas pelas crianças, é o que viabiliza a sistematização desse trabalho de uma forma coesa.

| PLANO DE TRABALHO |             |        |         |                   |          |       |        |          |          |
|-------------------|-------------|--------|---------|-------------------|----------|-------|--------|----------|----------|
| ATELIÊS           | TEXTO LIVRE | FICHAS | DESENHO | RECORTE E COLAGEM | PESQUISA | JOGOS | LIVROS | MASSINHA | PINTURAS |
| SEGUNDA-FEIRA     |             |        |         |                   |          |       |        |          |          |
| TERÇA-FEIRA       |             |        |         |                   |          |       |        |          |          |
| QUARTA-FEIRA      |             |        |         |                   |          |       |        |          |          |
| QUINTA-FEIRA      |             |        |         |                   |          |       |        |          |          |
| SEXTA-FEIRA       |             |        |         |                   |          |       |        |          |          |

Plano de trabalho utilizado no 1º ano, em 2012.

Na segunda-feira, caso a escolha do professor seja fazer o plano semanalmente, ou no início do dia - se o plano for feito diariamente, o que, geralmente, ocorre com as turmas de crianças mais novas - a criança define quais serão os trabalhos que ela irá realizar durante a semana, tomando o cuidado de distribuir bem as atividades de acordo com os dias da semana, com o tempo que terá disponível para cada dia.

Em lugar de fixar antecipadamente, de maneira autoritária, o trabalho escolar das crianças, preparamo-lo na segunda-feira, todos juntos, com os nossos *planos de trabalho* (FREINET,1975, p. 75).

Esse instrumento auxilia na construção da autonomia da criança, pois ela escolhe seu trabalho e torna-se responsável por ele, e auxilia na organização do professor, que pode consultar o plano de cada um, verificando o trabalho de cada criança, orientando a fazerem novas escolhas, tomando ciência do andamento da turma.

Com o plano de trabalho, a criança torna-se, por assim dizer, livre, no âmbito de certas barreiras que ela mediu e aceitou previamente. (...) Nessa prática ela adquire, mesmo bem pequena, a noção de ordem, controle de si, confiança. (FREINET, 2001, p. 72)

Nas salas de aula freinetianas, contamos ainda com os planos anuais:

Estes constituem muito simplesmente o resumo de tudo que devemos obrigatoriamente ver no fim do ano em cálculo, gramática, história, geografia, ciências, etc. Em suma, o programa. [...] com exceção de história, em que avanço seguindo a ordem cronológica, em todas as outras matérias respeito, antes de mais, o interesse das crianças. Assim, este ano, em cálculo, começamos muito tradicionalmente pelos números inteiros e as quatro operações. Como não tínhamos ainda arrancado em cálculo vivo, não tínhamos nada de melhor a fazer. Porém, ao recebermos o primeiro correio dos nossos correspondentes decidimos descrever-lhes o plano da nossa classe. Foi na verdade preciso aprender ou rever como são utilizadas as escalas; isso terminado e porque já nos falavam do nosso projeto de viagem-intercâmbio, pegamos nos guias do caminho de ferro e, neste momento, ficávamos mergulhados nos números complexos, na avaliação das distâncias. Talvez

em seguida falemos de velocidades... Tudo isso nos conduz a todos os pontos do programa oficial. (FREINET, 1975, p. 78).

Os **Fichários Autocorretivos** e as **Bibliotecas de trabalho**, conhecidas como BTs, são outros instrumentos freinetianos que tornam viáveis os ateliês. Freinet (1975, p. 72) dizia que: “os ficheiros de autocorreção utilizados no caso do cálculo e da gramática libertam o professor e as crianças das repetições estéreis da escolástica”.



Imagem acessada em novembro de 2014 em <http://frankvcarvalho.blogspot.com.br/2011/10/celestin-freinet.html>

Os fichários são simples, elaborados a partir de materiais recortados dos livros didáticos ou mesmo pesquisados na internet. Na época de Freinet, eram usados os Manuais Escolares; deles, selecionava-se os textos e atividades interessantes para compor os fichários. Separados em pastas, por cores, cada fichário traz atividades variadas, de acordo com as necessidades da Turma.

Os ficheiros de autocorreção representam uma das realizações mais importantes das Técnicas Freinet. Põem à disposição da criança exercícios destinados à aquisição dos mecanismos do cálculo (operações, problemas, exercícios sobre os números complexos e a geometria), ortografia e conjugação, nos diferentes cursos. A sua originalidade reside no fato de permitirem a cada criança trabalhar conforme o seu próprio

ritmo, sem ser apressada nem atrasada pelo nível dos seus camaradas (FREINET, 1975, p. 145).

As **BTs** são como bibliotecas de sala, compostas por fichas de leituras, textos, livros e enciclopédias de diversos assuntos. As BTs também podem conter textos e álbuns resultantes de trabalhos e pesquisas feitas pelos próprios alunos.

A **aula-passeio** foi a primeira “invenção” de Freinet no exercício de sua docência. Como o próprio Freinet observou, a expressão aula-passeio fora, evidentemente, mal escolhida, pois os pais supunham que as crianças não iam à escola para passear, mas era um instrumento de grande valia tanto para ele quanto para as crianças.

A aula-passeio constituía para mim uma tábua de salvação. 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 [...] Era normal que, nesta atmosfera nova, neste clima não escolar, quiséssemos, espontaneamente, criar relações bastante diferentes das relações demasiado convencionais na escola. Falávamos, comunicávamos, num tom familiar, os elementos de cultura que nos eram peculiares e de que tirávamos todos, professor e alunos, benefícios evidentes. Quando voltávamos à aula, fazíamos no quadro o balanço do “passeio”. (FREINET, 1975, p. 23: 24).

Oliveira ainda pontua que:

Na aula-passeio, professor e alunos passeiam na aldeia e nas plantações, visitam os artesãos, observam seu trabalho ou os fenômenos da natureza. Tomam notas. Na volta à sala de aula, os alunos descrevem o observado. Sem constrangimentos escrevem na língua nacional. Freinet descobre que não há meio mais poderoso de aprendizagem do que o envolvimento

afetivo que liga intrinsecamente os conteúdos de ensino aos interesses concretos dos alunos (OLIVEIRA, A.M., 1995, p. 113).



Aula-passeio ao Zoológico de Americana, em 2012. Na primeira imagem um senhor que caminhava pelo local parou para ajudar um aluno a registrar o nome do animal. Na segunda a aluna observa para fazer suas anotações. A aula tem sempre esse caráter de envolver um trabalho.

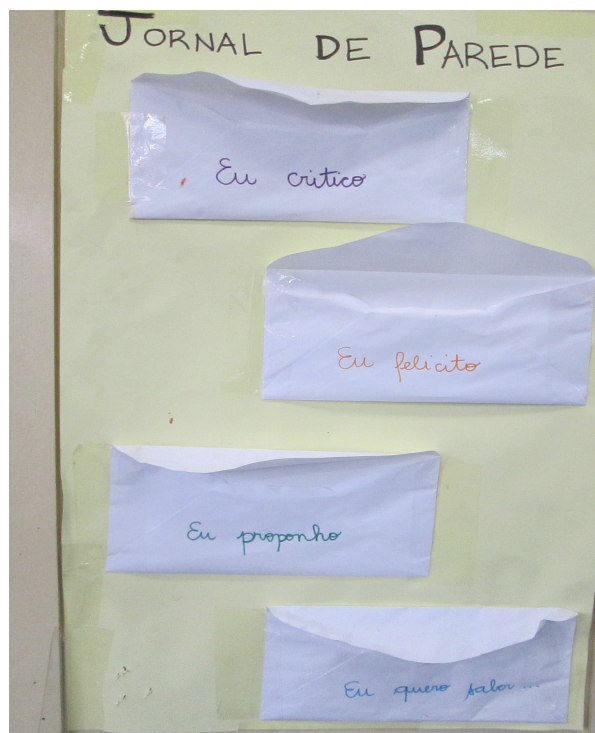


O aluno Guilherme na aula-passeio à Exposição “Lá e Cá” (SESC-Campinas); as crianças na aula-passeio ao teatro Sotac (ambas as fotos foram tiradas em 2013).

O ***Jornal de parede*** é um instrumento da pedagogia Freinet que nos possibilita a exploração do mundo da criança e a construção de valores de

forma significativa, partindo de questões de seu cotidiano.

Esse instrumento consiste em um painel no qual ficam os envelopes com as seguintes frases: “Eu proponho”, “Eu critico”, “Eu felicito”, “Eu quero saber”. Ao lado, ficam disponíveis para as crianças papéis para que elas possam escrever como julgarem necessário. Elas escrevem e colocam os bilhetes no envelope correspondente ao assunto que quer tratar. Uma vez na semana, é instituído o dia da reunião do jornal de parede. Nela a turma se organiza, como numa reunião, em círculo;então, elegem um coordenador dessa roda e um escriba, para registrar o que foi dito, os combinados estabelecidos.



**Imagem do Quadro de Jornal de parede usado em 2013.**

Surgem propostas de trabalho, que são analisadas pelo grupo e pela professora, muitas vezes propostas pertinentes e que dão início às pesquisas, trabalhos importantes. Surgem, também, questionamentos pertinentes, felicitações e críticas a alguma atitude inadequada de algum membro da turma, inclusive crítica dirigida ao professor.

A crítica coletiva, o reconhecimento dos erros, o sentimento comunitário, o desejo de fazer melhor, mostram-se em geral,

suficientemente eficazes. A única sanção regular é, de ordinário, reparar o mal, refazer o que foi desfeito, limpar o que foi sujo, ajudar numa tarefa para compensar o mal causado à classe... (FREINET, 2001, p. 45).

Aprender a ouvir, a falar, a receber críticas, a pensar em soluções para um problema coletivo, tudo isso é possível por meio do uso desse instrumento; além de ser um instrumento que estimula a escrita, já que essa escrita é extremamente necessária para a criança: é para que ela possa ser ouvida, se posicionar, se queixar de um problema.

Com essa prática acreditamos que cada criança possa pensar em melhorar e enriquecer o ambiente em que convivemos, que possa exercer seu poder de cidadão e que entenda, num processo de construção, o real sentido da democracia. (LAUDANI e ZAGO, 2003, p. 100).

A **correspondência** interescolar compõe o quadro de instrumento utilizado por Freinet no processo de alfabetização da criança, favorecendo o trabalho de todos, tornando real a necessidade de comunicação. Inicialmente a correspondência acontecia entre Freinet e um outro professor do movimento que estavam fundando. Posteriormente, por uma sugestão vinda das próprias crianças, eles começaram uma correspondência entre as classes. Nessa correspondência, trocavam informações pessoais e, também, conteúdos trabalhados em sala de aula, tornando a aprendizagem ainda mais instigante, pois aprendiam com os colegas correspondentes.



**Encontro com os correspondentes em 2013, na primeira imagem temos a roda de apresentação e na segunda foto duas alunas trabalhando juntas, uma de cada escola.**

Esses instrumentos foram desenvolvidos por Freinet para suprir a necessidade de aprendizagem trazida por seus alunos, emergindo de sua prática em sala de aula, a partir da observação de como as crianças aprendiam quando inseridas no contexto, em uma perspectiva que considerava a construção do conhecimento como gradual e não linear.

## **REFERENCIAL TEÓRICO: FREINET**

### **Freinet : ponto de ancoragem de meu fazer em sala de aula**

*É extremamente difícil traçar um perfil da vida de Freinet que não seja parcial e limitado. Trata-se de uma personalidade múltipla, em permanente ebulição (Oliveira, A.M., 1995, p. 89).*

Célestin Baptistin Freinet, nasceu em 15 de outubro de 1896, na cidade da Gars, sul da França. Filho de camponeses, nascido numa região rural, de relações bastante tradicionais e “atrasada”, comparada às outras cidades francesas. Desde muito novo, o menino Freinet conhece o trabalho na lavoura. Na época, era comum atribuir às crianças a função de pastorear as cabras. Essa condição de vida, de certa forma, afeta sua concepção sobre a infância e a atividade infantil e, mais tarde, vai refletir em sua prática pedagógica.

Para Freinet as crianças têm o seu lugar, a sua contribuição dar, aqui e agora, ao trabalho humano. São membros da comunidade trabalhadora da qual fazem parte. Este é, sem dúvida, um dos fundamentos principais da escola do trabalho tal como ele a define e que vê no ser humano um ser que se faz pelo trabalho criador, isto é, por um trabalho necessariamente dotado de utilidade social, produtor de valor

de uso real. Nesta perspectiva, a escola não é preparação, como na concepção clássica e sim, desde já, vivência de uma inserção social concreta. (OLIVEIRA, A.M., 1995, p. 94).

Freinet defendia que a escola oferecesse um trabalho realizador, tendo como noção de trabalho a *produção humana*, defendida por Marx, que muito o inspirou, especialmente pela ideia do pensamento dialético, difundida também no partido comunista francês, do qual Freinet fazia parte e onde tomou conhecimento das ideias marxistas.

A militância de Freinet sempre foi em busca da construção de uma verdadeira escola do/para o povo, convicto de que, para isso, não bastava uma proposta pautada em ideias, e, sim, uma “mudança concreta do meio material onde se realiza o ensino” (OLIVEIRA, A.M., 1995, p. 139).

Assim, cunha o termo ***materialismo escolar***

Para explicitá-lo, ele usa uma analogia curiosa, porém ilustrativa: quando um patrão pretende mudar os processos de produção de sua fábrica, ele não procura convencer os operários pela palavra. “Ele precisa primeiro trocar ou adaptar suas máquinas, ensinar novas técnicas” (Freinet, nov.1932: 67). A referência ao modelo fabril é significativa: “É uma semelhante transformação que queremos introduzir em nossas classes”. (Idem, ibidem). (OLIVEIRA, A.M., 1995, p. 139).

A ideia de materialismo escolar, permeada aqui pelo ideário marxista, que defende que somente pelo trabalho o homem transforma a natureza e transforma a si mesmo, traz a ideia de trabalho produtivo. Assim, as classes Freinet são lugar de trabalho: as próprias crianças usam o termo trabalho ao se referirem às suas produções. De acordo com Oliveira, A.M., (1995, p. 139), o trabalho autêntico gera na pessoa sentimentos de potência que a levam a ultrapassar-se constantemente.

Aos treze anos, Freinet formou-se na escola primária e foi admitido em um curso primário superior e, em 1912, aos 15 anos de idade, ingressou na Escola Normal Masculina de Nice/ França, mas não chegou a concluir o curso

normal, pois foi convocado para lutar durante a 1ª Guerra Mundial.

A experiência de guerra o marcou profundamente, deixando-o com o pulmão gravemente ferido, atingido por gases asfixiantes, o que lhe obriga a ficar por um longo período em estado de convalescença.

Revoltado num primeiro momento, descrente com relação a sua pátria republicana, parte em busca de novos referenciais e acaba se aproximando ainda mais do pensamento marxista. Nesse cenário pós-guerra, Freinet decide publicar um livro contando a sua experiência, chamado: *“Touché. Memórias de um ferido de guerra”*. Na mesma época, escreveu seus primeiros artigos sobre educação, lançados pela Federação de Ensino Francês.

Engajado nas questões políticas e sociais, Freinet sempre teve a consciência do papel que a escola exerce na reprodução social. Fundamentou sua pedagogia e elaborou seus instrumentos de trabalho sempre enfatizando o caráter libertário da educação.

Em 1920, assumiu seu primeiro posto como professor-adjunto, em um vilarejo de Bar-sur-Loup- França, e, assim, mesmo com as sequelas herdadas do período de guerra, voz debilitada e contrariando os conselhos de seus amigos, ele inaugura a sua carreira de professor primário.

Teve como primeira experiência a regência de uma classe multisseriada, com 35 crianças, a maior parte filhos de camponeses.

Apesar de não possuir experiências pedagógicas, Freinet mostrava um profundo compromisso com a educação de seus alunos. Sensível, ele tinha como hábito registrar, diariamente, as observações que fazia sobre suas crianças, pontuando os diferentes tipos de comportamentos que observava, bem como as dificuldades e as conquistas delas.

Dizia que em sua classe havia os alunos brilhantes, aqueles que terminam tudo rapidamente e que entendiam antes do professor terminar a explicação; outro grupo maior, de alunos medianos; e um terceiro, de alunos que não acompanhavam as lições, pois estavam sempre atrasados - faltavam muito às aulas e não possuíam boa caligrafia. E foram justamente estes os alunos que chamaram a sua atenção. Ele começou a se perguntar sobre o que eles se interessavam, do que gostavam e como eram suas vidas fora da classe.(MUNHOZ, 2010, p.31)

Observava também que seus alunos demonstravam pouco interesse

pelos manuais escolares, pois, acostumados com a vida no campo, ficavam entediados em permanecerem tanto tempo dentro da sala de aula. A indisciplina tornava-se inevitável, o que, numa sala de aula tradicional, seria resolvido com gritos e punições - como era o prescrito para os professores das escolas públicas francesas, especialmente para as salas que atendiam às classes populares que tinham como missão *disciplinar* as crianças. Para Freinet, essa postura tornava-se motivo de preocupação e questionamento.

Intrigado com o desinteresse de seus alunos, foi buscar na *correspondência* - que trocava com seus colegas da Federação de Ensino, Freinet -, a possibilidade de fazer algo diferente e assim propõe a ***aula-passeio***, que parecia ser um caminho para instigar o interesse das crianças, já que ele saía da sala de aula para “passear” pela aldeia, juntamente com seus alunos, que iam tomando nota das coisas que encontravam pelo caminho. De volta à sala de aula, compartilham as experiências, registrando suas descobertas e organizando-as em textos – que passam a ter uma função real de comunicação. Nesse momento, a ideia do instrumento ***texto livre*** começa a ser gestada.

. A prática de correspondência com outros professores franceses tinha como intuito divulgar suas ideias e trocar experiências docentes com seus pares. Juntamente com essa prática, Freinet passa a publicar suas experiências em jornais e revistas de educação, acreditando na força da união entre os educadores, no coletivo de trabalho como forma de resistência e transformação da realidade.

Em pouco tempo, Freinet conseguiu o apoio de professores primários de outros países como: Bélgica, Espanha, Portugal, e, em 1957, fundou a “Federação Internacional da Escola Moderna”: FIMEM, que, atualmente, conta com a participação de professores de mais de 30 países<sup>12</sup> da Europa, África, Ásia e América Latina e Franco-Canadense.

Para Freinet, o ensino nunca foi um sacerdócio e sim uma

---

<sup>12</sup> A FIMEM hoje, assim como na época em que Freinet estava vivo, promove Encontros bienais dos professores. No Brasil, atualmente, existem três movimentos freinetianos filiados à FIMEM: a ABDEPP: Associação Brasileira de Estudo e Pesquisa da Pedagogia Freinet (região Sul e parte do Sudeste), MREMNN: Movimento Regional de Escola Moderna do Norte e Nordeste e a REPEF: Rede de Educadores e Pesquisadores da Educação Freinet, que reúne educadores Freinet da região sudeste que se comprometem em estudar, divulgar e praticar uma pedagogia afinada com a práticas da Escola Moderna.

militância, um engajamento voluntário. [...] Militou para, na medida dos limites que lhe eram impostos, transformá-la, encarando esta militância como parte de outra maior, que visava a transformação das próprias estruturas da sociedade. (OLIVEIRA, A.M., 1995, p. 98)

Em 1928, criou a “Cooperativa do Ensino Laico” (CEL) - primeira cooperativa organizada para viabilizar as publicações -, divulgando, através de boletins e circulares, os novos instrumentos pedagógicos criados e as experiências dos professores envolvidos no movimento.

Nesse mesmo ano, mudou-se com Elise e Madeleine, sua esposa e filha, para Saint Paul de Vence, cidade próxima a Bar-Sur-Loup, onde fixou a sede da CEL.

Junto aos seus parceiros do movimento, Freinet tomou a frente da campanha contra aos manuais escolares, que considerava artificial e descontextualizado para as crianças e, em parceria com os demais professores do movimento, deu início a criação de **fichários escolares** - material que se tornou um importante instrumento pedagógico da Escola Moderna.

O movimento ganhava força e visibilidade. Cabe explicitar que, originalmente, este movimento se automeia como: “L’imprimerie à l’école” (A imprensa na escola), nome que explicita a importância que era atribuída à **tipografia**, salientando o estatuto dado à *palavra* - especialmente à palavra impressa -, pois a imprensa, que utilizava o tipógrafo como recurso material, era o maior meio de comunicação e difusão de ideias da época.

A militância do Partido Comunista, do sindicato dos docentes e fazer parte da geração de professores da Terceira República francesa trouxeram para Freinet uma característica fundamental: o **profundo apreço e valorização ao registro escrito e a necessidade de se comunicar** através de jornais e revistas. Mesmo antes de criar suas técnicas pedagógicas, Freinet já escrevia com frequência para os jornais e revistas de esquerda da época. Para ele, a divulgação do material impresso na escola era, portanto, a **materialização dos seus ideais marxistas**, anarquistas e republicanos (MUNHOZ, 2010,

O *status* atribuído à palavra impressa, também, tem estreita relação com a influência do pensamento marxista nas obras de Freinet.

A filosofia marxista defendia o papel transformador da educação, ancorada nas condições materiais nas quais os sujeitos estão imersos, o que dá relevo aos princípios humanistas defendidos por Marx. Nessa perspectiva, o objetivo da educação é humanizar a natureza e o próprio homem, que é parte desta natureza, contrário ao modelo capitalista, que, na busca desmedida pelo lucro, acaba por desrespeitar a própria condição humana.

A classe possuinte e a classe do proletariado representam a mesma autoalienação humana. Mas, a primeira das classes se sente bem e aprovada nessa auto-alienação, sabe que a alienação é o seu próprio poder e nela possui a aparência de uma existência humana; a segunda, por sua vez, sente-se aniquilada nessa alienação, vislumbra nela sua impotência e a realidade de uma existência desumana. (MARX, ENGELS, 2003, p. 48)

Na década de 20, através do partido comunista, Freinet teve a possibilidade de conhecer as escolas anarquistas e autogestionadas em Hamburgo, Alemanha, e, nesta mesma época, entrou em contato com os pensamentos de Pistrak e Makarenko.

De Pistrak, Freinet herdou a ideia de autogestão do grupo e alguns princípios anarquistas, mesmo não sendo um anarquista convicto e, sim, um militante comunista. Apesar de modelos diferentes, o anarquismo e o comunismo coadunam do antagonismo ao regime capitalista.

O anarquismo, na origem, é denominado de comunismo libertário. No Brasil, por exemplo, o partido comunista foi fundado por um grupo predominantemente composto por anarquistas. Na Rússia, antes do advento da era stalinista, os revolucionários procuraram se organizar segundo um modelo anarquista (autogestionário) de democracia (semi) direta: os

*soviets* (conselhos). Estes deveriam estar presentes em todos os âmbitos da vida social e, notadamente, na escola. Foi este momento da União Soviética que Freinet conheceu. A divergência veio, principalmente, da adoção, pelo movimento comunista internacional, da teoria da conquista do Estado através do Partido (papel do dirigente do partido como órgão que personaliza a Ditadura do Proletariado), enquanto os anarquistas sempre pregaram a abolição do Estado (MUNHOZ, 2010, p. 63-64)

Em 1939, com o início da Segunda Guerra Mundial, Freinet vai preso e é levado a um campo de concentração, condenado por sua militância comunista. Na prisão, sua saúde já fragilizada, comprometeu-se mais.. Sua esposa Elise conseguiu, junto aos militantes comunistas, que ele fosse internado em um hospital, cumprindo sua pena em regime de liberdade condicional.

Foi no hospital que ele escreveu *Ensaio da Psicologia Sensível e Educação do Trabalho*, obras importantes para seu movimento. E, ainda prisioneiro, alfabetizou adultos e crianças, criando, com eles, “jornais de textos livres dos prisioneiros”.

Com o fim da guerra, retomou sua vida em Vence, reconstruindo a escola e a CEL, que haviam sido destruídas.

A obra de Freinet reflete as influências que sofreu no decorrer de sua história de vida, e as condições concretas de sua produção imprimem o caráter singular de seu trabalho.

Cabe salientar que Freinet se auto intitulava, antes de tudo e muito enfaticamente, como um “simples professor primário” (OLIVEIRA, 1995, p.17). Isso marca uma posição também política em defesa desse lugar do professor, muitas vezes, desvalorizado até hoje.

Célestin Freinet foi, verdadeiramente, homem de seu tempo, de uma época rica duas guerras e pela maior crise econômica até então vivida pelo mundo capitalista. Ao longo dos quarenta e seis anos de sua carreira, ele encarnou, na sua própria vivência, muitas das lutas, avanços e recuos, acertos e equívocos do corpo docente francês. Foi antes de tudo, como

ele mesmo reivindicava veemente, um “simples professor primário”. Embora não possamos aceitar que ele tenha sido “apena isto”, temos que encarar com maior seriedade esta opção fundamental de ação que nunca deixou de corresponder a uma autêntica inserção no real. Mesmo ao escrever obras teóricas, Freinet nunca se distanciou da prática educativa de base. Vivia, falava e respirava como um docente de primeiro grau. (OLIVEIRA, A.M., 1995, p. 92).

### **Desenvolvimento e Aprendizagem na perspectiva freinetiana**

Freinet centra sua análise nas etapas do desenvolvimento do sujeito, investigando seu comportamento ao longo desse crescimento, como podemos observar em seus escritos em: “Ensaio da Psicologia Sensível” (1998).

A criança não é, no início, nem um ser passivo, nem uma marionete, nem uma cera mole extraordinariamente dócil entre as mãos de pais que teriam a pretensão de formá-la e de recriá-la. Já em seu nascimento, a criança é um ser rico de potencial de vida, que deve, para crescer e cumprir seu destino, satisfazer sua imperiosa necessidade de potência. (FREINET, 1998, p. 33)

Dessa forma, o autor aborda as etapas do desenvolvimento, ancorando-se em leis por ele elaboradas, tomando a natureza como ponto de partida, postulada quando ele define a lei do “tateamento experimental”, que se refere a tudo que nasce, cresce, se reproduz e morre.

O autor ainda discorre sobre sua pretensão em fazer com que, por meio da compreensão acerca do desenvolvimento humano, possa orientar os educadores do povo — já que toda sua obra é voltada para a escola do povo — a não desertarem diante das condições concretas que marcam a educação: as contradições intelectuais, sociais e humanas.

Buscando explicitar suas hipóteses acerca do desenvolvimento e comportamento do indivíduo, Freinet elabora algumas leis que ancoram sua

hipótese, construindo uma base teórica sólida para compreensão de alguns princípios da vida do indivíduo e de suas técnicas de trabalho.

Freinet defendia com afinco a ideia de que é na vida que encontraremos laços fundamentais para construção de sua “Psicologia Sensível”.

Ele afirmava que:

[...] o homem é um ser carregado de potencial de vida, potencial que tem origem na natureza e que impulsiona o crescimento do indivíduo, que, ao desenvolver-se, passa a “transmitir” seus conhecimentos a outros seres, que serão o seu prolongamento e a sua continuação. E tudo isto, não ao acaso, mas segundo linhas de uma especificidade que está inscrita no próprio funcionamento do nosso organismo e na necessidade de equilíbrio em que a vida não poderia cumprir-se. (FREINET, 1998, p. 21).

Na concepção do autor, “a vida não é um estado, mas um devir”, e é nesse devir, ou seja, nesse dinamismo, que ele conduziu seus estudos em psicologia, para que se possa fornecer, a partir da psicologia, uma nova diretriz para a pedagogia.

Partindo dessa premissa, ele defendia que a criança, durante seu desenvolvimento, necessita de *ajuda* para se “constituir”, do *outro* para alcançar o equilíbrio, que por mais “natural” que seja não é inato, espontâneo.

Nessa perspectiva, a educação emerge como possibilidade de auxiliar, de balizar esse desenvolvimento, que deve, sim, acontecer em favor dos anseios e das necessidades das crianças, mas com a orientação dos educadores. Freinet coloca o educador como peça essencial nesse processo de desenvolvimento.

Em consonância com os princípios escolanovistas, Freinet defende que a educação será o motor para o *despertar das tendências superiores*, de acordo com Bolch (1951, p.82) “a escola, dizíamos, deve ajustar-se tão exatamente quanto possível à estrutura mental da criança, definida pela relação entre suas possibilidades e seus gostos, suas aptidões e seus interesses”.

Mais do que defender o desenvolvimento “natural” da criança, Freinet afirma que o instinto é *transmitido pelas gerações*, que nos deixaram *experiências* de inúmeras tentativas, cujo sucesso permitiu a permanência da espécie. O autor traz o conceito de instinto, entendendo-o como algo natural, inerente à espécie humana, ou seja, a presença do biológico, das raízes genéticas, mas aponta, também, para essa experiência – definindo-a como as vivências que o ser humano acumulou no decurso de sua evolução - e, nesse ponto, reside a emergência do *outro*, das relações.

De acordo com o autor, todo ser possui uma “técnica de vida” que resulta da experiência e da adaptação ao longo de centenas e milhares de gerações, que “passa” pelo outro, que é historicamente acumulada. Para Freinet, é a superioridade do instinto humano que nos dá segurança. Esse instinto não condiciona a vida totalmente, mas nem por isso deixa de ser a base de nosso comportamento e uma técnica de vida válida.

Tanto para a corrente escolanovista, como para Célestin Freinet, o desenvolvimento humano ocorre alicerçado nas condições biológicas e *sociais*, muitas vezes privilegiando os aspectos biológicos, sustentando-se na teoria da evolução.

O grande diferencial é que Freinet traz em seu constructo teórico os ***instrumentos de trabalho***, que conferem à relação – seja ela entre as crianças, entre o professor e o aluno – um lugar de relevância. Ao trazer a cooperação como um princípio de sua teoria, ele explicita a importância do outro, do “fazer junto”, “fazer com”, para que o sujeito possa alcançar novas aprendizagens.

Para Freinet, o ensino tradicional, disciplinador - que faz da sala de aula uma prisão, impedindo que as crianças se movimentem, conversem, se relacionem umas com as outras - gera vários traumas durante a constituição da personalidade das crianças, um desequilíbrio entre o meio interno e externo.

Com isso, pretende mostrar que não devemos impor às crianças aquilo que acreditamos ser essencial para elas; temos que, primeiramente, conhecer a criança, observar aquilo que elas realmente necessitam e, posteriormente, fornecer a elas o capital cultural que acreditamos ser importante para sua convivência na sociedade.

Segundo Freinet (1979), a ajuda ao desenvolvimento da criança só será

positiva se o professor, por meio de observações precisas e sensíveis, conseguir captar a melhor forma de auxiliar a criança para que ela supra suas necessidades e anseios. Cabe aqui fazer uma distinção entre atender às necessidades e não à vontade do indivíduo. Ao insistir que as crianças tenham suas necessidades atendidas, a pedagogia Freinet não propõe que façamos as vontades das crianças, pois, segundo ele, os educadores têm que estar atentos aos interesses das crianças, orientando seu desenvolvimento e não satisfazendo as vontades delas ao “bel-prazer”.

As condições fecundas para o processo de desenvolvimento infantil estão relacionadas ao meio externo. O professor cria condições para que o ambiente seja propício para o desenvolvimento do indivíduo, mantendo, assim, o equilíbrio entre o meio externo e o interno.

Nessa concepção de desenvolvimento, podemos dizer que há uma liberdade, que é assistida, orientada pelo professor que, num primeiro momento, tem a função de acompanhar, observar e investigar a interação do indivíduo com o meio, o que ele traz de conhecimento, para que, posteriormente, ele possa instrumentalizar o educando, para que este desenvolva ao máximo suas potencialidades, numa exigência justamente alta, de acordo com as potencialidades de cada sujeito.

Freinet parte da premissa de que o professor deve ocupar o lugar de investigador, observando atentamente as ações das crianças. Defende a necessidade de se conhecer cada aluno individualmente, para que ele possa de fato auxiliar a criança em suas dificuldades:

“Agindo de tal modo, o professor conseguirá fazer com que a escola se ajuste de forma perfeita à estrutura mental da criança. A escola estabelecerá relações entre gostos, aptidões e interesses às necessidades das crianças”. (BLOCH ,1951, p.82)

Freinet critica a educação tradicional, afirmando que esse modelo já não é mais eficaz por não acompanhar as rápidas mudanças da sociedade. Defende que a escola deve adaptar-se à sociedade dinâmica e enfatiza que o ensino dogmático já não é mais suficiente: “Quanto maior for o desequilíbrio

existente no meio, maior e mais vasto é o papel da educação”. (FREINET, 1998, p.36).

A escola idealizada por Freinet deve libertar as crianças das amarras impostas pelo ensino tradicional, escolástico, permitindo o tatear experimental, ou seja, possibilitando que as crianças vivenciem o conhecimento, formulem hipóteses, experimentem. A escola moderna- escola centrada nas necessidades da criança - deve permitir que o educando supere seus limites: “o ser humano visa, sem cessar, alcançar sua plenitude, reage em face dos obstáculos que se opõem a sua ascensão” (FREINET, 1976, p.40).

Com relação à aprendizagem é particularmente interessante tentar analisar as relações que Freinet estabelece entre ela e a natureza. Partindo da observação e da maneira como, segundo ele, a natureza procede suas transformações (por ensaio e erro, nme imenso e constante “tatear”) preconiza um ensino baseado na pesquisa. É o que ele chama de “método natural”. A antinomia aparente destes dois termos esconde toda uma concepção de aprendizagem: para ele, por exemplo, a criança aprende “naturalmente” a falar, (como que movida por uma lei da natureza), sem aprender de cor regras prévias, sem métodos preestabelecidos, se autocorrigindo, a partir da observação dos modelos que estão a sua volta e das intervenções de sua mãe. Esta não se preocupa em estabelecer uma gradação na aprendizagem, deixa-a fluir “naturalmente” a partir das necessidades do cotidiano. (OLIVEIRA , A.M., 1995, p. 96).

Segundo Oliveira, A.M., 91995, p. 144) a crítica que ele faz à escola tradicional não se situa apenas na sua eficácia e no seu artificialismo, mas, sim, em desvelar seu caráter idealista e de reprodutivismo escolar e, principalmente, social: “é precisamente pelo fato de ela basear-se num construto apriorístico da burguesia que esta escola é na sua essência conservadora”.

Na busca por romper com essa lógica, o autor afirma que: “O **trabalho** será o grande princípio motor e a filosofia da educação popular a atividade da

qual decorrerão todas as aquisições de conhecimento” (FREINET, 1980, p. 20).

A intenção de Freinet era modificar materialmente a educação, afirmando que o trabalho educativo só se tornaria útil e significativo para as crianças com elaborações de técnicas adequadas, que oferecessem a elas uma aprendizagem significativa. Era essa questão que justificava sua grande preocupação com o “materialismo escolar” e, pautado nesse materialismo, Freinet elabora suas técnicas de trabalho pedagógico.

O **materialismo escolar constitui**, verdadeiramente, **a pedra angular da obra Freinet**. É nele – e, concretamente, através da elaboração de **“ferramentas” e “técnicas” de trabalho** – que se corporifica sua proposta educativa. Por isso, é fundamental tentar restituir sua gênese e entender como, aos poucos, modela a construção do projeto político-pedagógico. Segundo as próprias declarações de Freinet, o **materialismo escolar origina-se, fundamentalmente e – poder-se-ia acrescentar – visceralmente na rejeição da escola tradicional** (OLIVERIA, A.M., 1995, p. 143 – grifos nossos).

O autor afirmava ainda que a adoção de técnicas pedagógicas adequadas deve se associar ao compromisso de proporcionar às crianças uma educação crítica, que faça delas “novos homens”. Freinet não pretende transformar primeiro a consciência dos alunos, fazer deles revolucionários, para que, depois, atuem na escola e na sociedade. Ao contrário, pretende, dentro das condições concretas, transformar as condições existentes nas quais se dá o ato educativo.

Só a partir dessa mudança, é que o autor acredita na possibilidade de surgir uma nova *práxis*, e, dessa *práxis*, uma nova consciência transformadora. Segundo o autor, devemos criar os meios para a concretização da proposta e não esperar passivamente que as transformações ocorram. Ele defende ainda que as técnicas adotadas em seu trabalho educativo materializam a viabilidade para tal transformação.

## As Técnicas Freinet

As técnicas, para Freinet (1976, 1977, 1980, 1996), abarcam um conjunto dinâmico de uma realidade sempre questionada na ação, sempre aberta a mudanças e novas possibilidades. Não são técnicas fechadas, mas, sim, propostas de trabalho pedagógico que emergiram no/do trabalho pedagógico e não pretendem se tornar “manuais”.

Ao sugerir o uso de suas técnicas, Freinet propôs que as novas ferramentas de trabalho fossem experimentadas paulatinamente, de acordo com as necessidades de cada professor, e, assim, as que apresentassem êxito no processo de ensino-aprendizagem se consolidariam como *técnicas*.

Como bom materialista, Freinet moderniza o seu ensino, não com ideias de conjuntos sobre a escola e a educação (ideologia), mas com utensílios tecnológicos. É o processo de produção do trabalho escolar que ele modifica. (CLANCHÉ, 1977, p. 26).

Modificando o processo de *produção do trabalho* escolar ele cria utensílios, instrumentos de produção que transformam a prática pedagógica, tornando-a mais do que ativa, concreta e arraigada de sentido.

A técnica é sempre o melhor “utensílio” do ensino; constitui efetivamente o utensílio de trabalho com o qual a criança se entrega a uma atividade completa para um fim concreto, imediato; o interesse confunde-se com a própria atividade (CLANCHÉ, 1977, p.26).

Cabe ressaltar que Freinet utiliza o mesmo princípio aplicado à criação das ‘leis de regras da vida’ ao elaborar suas técnicas, pautado no que é funcional; ou seja, pelo teste experimental, a criança tende a reproduzir as experiências em que obteve êxito, incorporando-as como regras de vida. Portanto, a mesma lógica se aplica em relação às técnicas de trabalho

propostas.

Oliveira enfatiza ainda que Freinet não concordava quando diziam que ele elaborou uma *metodologia de ensino*.

[...] é importante analisar o nascimento de cada “ferramenta”, de cada “técnica”, mostrando como cada uma ao ser introduzida no conjunto do projeto, o modifica, o torna essencialmente dinâmico e também orgânico: nenhuma pode ser praticada isoladamente. Isto não significa que as “técnicas Freinet” constituam um método. Freinet sempre rejeitou este termo que designa para ele um conjunto fechado de passos determinados e, em última instância, mais uma tentativa idealista de definir procedimentos *a priori*. O protótipo do “método” para ele é a pedagogia montessoriana que ele vê como dogmática e imutável. Mesmo que tenha sido inovadora no início, tornou-se ultrapassada pela sua incapacidade de evoluir, “escolarizou-se”. As “técnicas Freinet”, ao contrário, formam um conjunto dinâmico, surgido de uma prática dialética, sempre questionado na ação, sempre aberto a mudanças e acréscimos. Uma das coisas que Freinet mais temia era que justamente que as técnicas por ele introduzidas se tornassem um “método”. (OLIVEIRA, A.M., 1995, p. 146).

Em sua obra, a “Pedagogia do Bom-Senso”, Freinet (1996), mostra que as ferramentas que se consolidaram como *técnicas* em sua proposta foram a implementação e construção de uma cooperativa escolar; a adesão ao texto livre; a aula passeio (o estudo do ambiente local, do entorno); o plano de trabalho; os ficheiros autocorretivos; a correspondência escolar; o desenho livre; a imprensa e o jornal de parede.

Todas elas, como já abordadas no capítulo anterior deste trabalho, explicitam um profundo respeito pelo ritmo de trabalho de cada criança e, ao mesmo tempo, garantem um funcionamento coeso na sala de aula, buscando fazer com que o trabalho do professor possa abarcar todos e cada um de seus alunos.

## Sobre a livre expressão

O conceito de livre expressão é basilar na pedagogia Freinet, “caracterizando a dimensão ideológica de sua proposta e fundamentando uma prática educativa emancipadora, capaz de estabelecer rupturas tanto com o dogmatismo como com as formas limitadoras na convivência escolar” (MARTINS, 2005, p.87)

Élise Freinet (1979, p.30), pontua que o elemento central da obra de Célestin Freinet é a livre expressão, afirmando que, para ele “a livre expressão não é invenção do cérebro particularmente privilegiado: é a própria manifestação da vida!”.

Por antítese a uma pedagogia da abstração e do imobilismo, Freinet vai dar ainda mais livre curso à espontaneidade da criança real, da criança da aldeia e do sítio distante, a todos trailers e também aquela que é a criança pequeno-burguesa rural que se socializa nos rudes contados com a comunidade escolar (FREINET, E., 1979, p. 23)

Esse “livre curso à espontaneidade da criança”, a que Freinet se refere, é permitir que a criança se expresse da forma mais genuína possível, tendo a palavra e o direito à expressão, o que, muitas vezes, não acontece, pois ela é silenciada pelas práticas escolares nas quais cabe apenas reproduzir as lições do professor.

Para Freinet, as crianças se “formam” *na* e *pela* expressão livre das emoções, sentimentos, conhecimentos e vivências anteriores, que são elementos constitutivos da criança.

Nessa perspectiva, a livre expressão deve ter espaço garantido na escola. A criança precisa ter segurança para experimentar e descobrir suas potencialidades, como mostra Elias (2000, p. 114), “Freinet considera três estágios de aprendizagem, que devem se interpenetrar e se completar: a experimentação, a *criação* e a documentação”.

Praticar a livre expressão significa inverter o método que a escola utilizava para produzir a aprendizagem, para ensinar. A inversão começa quando a escola passa a ver a criança não mais como um ser que não tem conhecimento e ao qual o professor tudo precisa ensinar. Na Escola Moderna, o professor parte da tendência natural da criança para a ação, criação, a vida; permite que ela se expresse, exteriorize seus conhecimentos (ELIAS, 2000, p. 116).

De acordo com Souza (1996, p. 03), “a livre expressão é um conjunto de “dizeres” que faz a globalidade do ser, é através dela que a criança se expressa de forma verdadeira e sincera”.

Na concepção freinetiana, a *livre expressão* tem o intuito de ampliar as possibilidades de trabalho, considerando não apenas a escrita como forma da criança “dizer algo”, mas ampliando para outras formas de expressão, tal como a expressão verbal, gráfica, corporal, ou seja, um conjunto de “dizeres” que compõem a globalidade do ser humano.

Elise defende ainda que:

A livre expressão facilita a criatividade da criança no desenho, na música, no teatro, extensões naturais da atividade infantil, progressivamente responsável por seus comportamentos afetivos, intelectuais e culturais (FREINET, E., 1979, p. 31).

Partindo da experiência, do tateio experimental, a livre expressão se torna indispensável no processo de relações entre a criança e o meio no qual ela está inserida, tornando-se um instrumento de expressão de seus pensamentos e de exteriorização do que ela pode ver, sentir, perceber e construir acerca do seu entorno social.

Segundo Pereira:

“[...] A prática da expressão livre segundo a experiência por tentativas, em Freinet, é considerada etapa indispensável no processo de relações entre criança e o meio, é entendida como trabalho resultante da reflexão e análise (...) instrumento de

expressão dos seus pensamentos” (PEREIRA, 1997, p.82-85)

Cabe pontuar que a ênfase dada à “liberdade de expressão” não pressupõe que a criança fique “à deriva”; ao contrário, traz ao professor o trabalho, a responsabilidade e o compromisso de estar junto ao aluno, orientando-o, instrumentalizando-o para que ele possa encontrar o caminho para se comunicar, seja pelo gesto, pela palavra, pela escrita...

A livre expressão é o ponto de partida - considerada elemento central - de sustentação para os instrumentos e técnicas criados por Freinet. O texto livre vem como uma *possibilidade* de se trabalhar com a linguagem escrita - essa “forma de expressão” que é a mais valorizada pela escola - buscando *tocar a imaginação e o sentimento* da criança.

É esse instrumento que tomamos como foco nesta pesquisa.

A livre expressão tem no texto livre sua maior representação dentro da Pedagogia Freinet. O texto livre é o foco dessa pedagogia para trabalhar a leitura e a escrita, pois o desejo de ler e escrever surge das necessidades das crianças. A proposta freinetiana busca a criação dessas necessidades, na medida em que possibilita um ambiente afetivo, cooperativo, e, sobretudo, cheio de vida. Nesse ambiente, onde as atividades são muito mais que atos ou ações, como diferenciou Leontiev, o trabalho em sala de aula não é meramente escolar (tarefas que têm sentido apenas no interior da escola, não encontrando sentido fora dela). A livre expressão encontra-se em estreita relação com o trabalho, na proposta freinetiana, pois é a partir dela que o trabalho, em sentido bastante específico, é realizado (LEBER, 2006, p.44)

O texto livre de Freinet é um instrumento utilizado como veículo da cultura letrada, mas respeitando a livre expressão e, também, a atribuição de sentidos e expressão de sentimentos, atuando para a criança como explicação acerca dos fenômenos sociais e objetos culturais com os quais se depara. Para Freinet, o texto livre deve significar a necessidade de expressão da criança, em

momentos de livre escolha e em diversas situações. Outra consideração importante é demandar ao texto escrito sua função social, e não ser mero treino motor, tarefa ou registro pedagógico. O texto produzido pela criança deve comunicar um sentimento/ informação a outro leitor.

A ideia de educação, defendida por Freinet, tem como eixo a valorização da livre expressão - na expressão da criança e na ampliação de suas referências - pautando o *ato de ensinar* - principalmente o ensinar a escrever - na necessidade cultural da criança em se objetivar, se expressar. Essa perspectiva permite a aproximação com as ideias vigotskianas.

Apesar de Freinet não usar o termo *mediação*, em sua prática se evidencia a importância do outro “mais experiente” - que pode ser o professor ou mesmo um colega de classe - como podemos observar nas situações de ateliês de trabalho, e, também, da influência da cultura para a constituição dos sujeitos. A criança é respeitada, ativa e, no processo de aprendizagem, possui vez e voz, contando com o auxílio de “parceiros mais experientes” que ocupam essa função mediadora.

Freinet considera a escrita como gradual, parte de um processo, que será aprendida “naturalmente”, mas não exclui o papel do outro, o que nos remete à teoria de Vigotski. Embora, numa primeira tentativa de aproximação entre os dois autores, possamos entender o termo “natural” - cunhado por Freinet - como um antagonismo às ideias do autor russo, já que Vigotski enfatiza a aprendizagem do sujeito como um evento histórico cultural. Freinet, ao defender o “natural”, não se opõe ao *cultural* sustentado por Vigotski, pois, apesar de insistir no termo “natural” em seus escritos, o pedagogo francês não despreza, de forma alguma, a cultura, a mediação, o outro na relação de ensino.

O termo “natural” – reafirmo - não se refere a um “espontaneísmo”, mas, sim, marca uma posição contra o contexto educacional e político da França em que ele vivia. Ele usava “natural” como forma de enfatizar sua preocupação com o desenvolvimento das crianças - de suas crianças - que não deveriam “vestir cabresto”, mas, sim, assumir um posicionamento político, de resistência, contra o mecanicismo e a escolástica. É por considerar (e se indignar!) com o contexto histórico e cultural no qual estavam inseridas suas crianças que ele

faz ecoar o termo “natural”.

Pensar na escrita como um *processo*, acompanhar os modos de produção e o (não) fazer das crianças em sala de aula, possibilitou-me enxergar que a prática do texto livre está atrelada às condições históricas, culturais e sociais, e, por isso, reafirmo a necessidade de firmar esse diálogo entre Freinet e Vigotski, trazendo o instrumento pedagógico Texto livre para análise, considerando-o a partir da perspectiva histórico-cultural.

### **Freinet e a escrita: o Método natural**

A seguir, traremos uma breve discussão do que Freinet definia como *Método Natural* e das técnicas mais utilizadas na contemporaneidade, de maior relevância na proposta educacional do autor.

Como já mencionado no presente trabalho, a escrita e sua aquisição ocuparam um papel essencial nos estudos de Freinet. Ao trabalhar com crianças na fase de aprendizagem da linguagem escrita, Freinet propôs o *Método Natural*, defendendo que, da mesma maneira que a criança aprende a falar, naturalmente, ela será capaz de aprender a escrever. Esse método defende a alfabetização como uma prática social, dinâmica e dialética.

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

O Método Natural, elemento central dessa pedagogia, consiste na metodologia de trabalho utilizada por Freinet e seus colaboradores e é entendida como uma metodologia universal e, portanto, coerente e eficaz para

as aprendizagens de diversas áreas do conhecimento, não apenas para a aprendizagem da linguagem escrita.

Esse método tem origem no princípio do tateamento experimental. Nesse sentido, tatear refere-se à metodologia da Pedagogia Freinet, que é entendida como uma metodologia “natural”, ou seja, que segue o curso habitual da vida, de desenvolvimento do sujeito. É importante ressaltar, no entanto, que isso não se configura em espontaneísmo, já que, para se trabalhar sob essa perspectiva, faz-se necessário que o ambiente escolar seja bastante ativo, e que a ação educativa seja intencional, planejada e responsável, tanto por parte dos alunos como por parte do professor.

Dissertando ainda sobre sua metodologia, Freinet afirma:

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

Trazendo a discussão para a aprendizagem da linguagem escrita, Freinet afirma que essa escrita deve ter significado, cuja função principal é comunicar. Toda criança tem necessidade de escrever, da mesma maneira que tem necessidade de se comunicar através do gesto, do desenho, da fala. Cabe ao adulto ajudá-la a apropriar-se do significado real da escrita. Freinet critica os métodos tradicionais que criam linguagens extremamente escolásticas, moldadas no discurso livresco, totalmente desvinculadas da vida das crianças, baseadas no que o adulto acredita ser necessário ensinar.

A escrita só tem sentido se somos obrigados a recorrer a ela para comunicar nosso pensamento além do alcance da nossa voz, além das barreiras de nossa escola. [...] O essencial é que a criança sinta o valor, o sentido, a necessidade, o alcance individual e social da escrita-expressão (FREINET, 1978, p. 38 -

40).

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

### **Instrumentos Pedagógicos que contribuem para alfabetização pelo Método Natural : o Texto livre e o uso da imprensa**

Para que a escrita seja realmente significativa para a criança, Freinet propõe alguns instrumentos que orientam o trabalho em sala de aula, como já mencionado anteriormente no presente trabalho. Abordo agora, com maior profundidade, os instrumentos que estão diretamente ligados à apropriação da linguagem escrita pela criança.

Freinet desenvolveu a proposta do Texto Livre, que como é nomeado, trata-se de um tipo de texto no qual a criança pode expressar-se livremente. O texto livre não tem um tema pré-determinado, pois as histórias devem emergir da imaginação das crianças, que, assim, escreveriam sem medo.

O texto livre é a concretização da livre expressão - tão defendida por Freinet. Esses textos dão voz ao pensamento da criança, pois são escritos sobre o assunto que ela elegeu como importante, no espaço escolhido por ela, inicialmente, sem preocupações com a estética e estrutura do texto. Dessa forma, a escrita torna-se prazerosa, criativa e traz consigo toda a espontaneidade da criança.

Nas salas de aula que se inspiram na pedagogia Freinet, as crianças escrevem seus textos, livremente, em casa ou nos momentos de ateliês<sup>13</sup>. Depois fazem a leitura em voz alta desses textos nas chamadas “rodas de leitura”, para que os colegas conheçam suas produções.

Por trazerem a necessidade real de comunicação, esses textos

---

<sup>13</sup> As salas de aula de uma escola freinetiana são organizadas em ateliês diversificados, elaborados de acordo com os interesses do grupo. O trabalho nos ateliês é fundamental neste processo de valorização das habilidades de cada um, pois contrário ao modelo tradicional de educação, nem todos devem estar fazendo a mesma atividade ao mesmo tempo, assim as habilidades individuais são valorizadas.

produzidos pelas crianças são muito ricos em informações, detalhes e no vocabulário. São cuidadosamente elaborados pelas crianças, pois elas se apropriam do texto e sabem que ele será lido por muitos leitores, em roda ou mesmo impresso. A criança, assim, torna-se autora.

Nessas rodas, são eleitos pela turma, por votação, quais os textos serão digitados e, depois, impressos. Feita essa escolha, passamos para a correção coletiva dos textos.

Geralmente os textos escolhidos são transcritos na lousa, exatamente como o autor - a criança - escreveu em seu caderno. As outras crianças, juntamente com o auxílio da professora, vão interferindo na correção do texto, sugerindo alterações, verificando a ortografia, pontuação, coesão e coerência do texto, sempre com a autorização do autor e com o objetivo de garantir uma comunicação mais eficiente entre este e o interlocutor.

Nesse processo de correção coletiva, todos se beneficiam, mesmo os que ainda não dominam a escrita convencional, pois estão inseridos num movimento de elaboração e produção escrita. Assim, a função social da escrita - a comunicação - fica evidente: escrevemos nossos textos para contar nossas ideias, nossas histórias, para que o outro possa ler e conhecer um pouco de nós.

Vale destacar que existia e existe até hoje um cuidado muito especial com a impressão e publicação dos textos livres das crianças; por isso, esse processo de correção é tão importante.

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

A crença na capacidade criadora das crianças e a confiança no potencial de trabalho delas fez com que Freinet arriscasse dar um passo significativo em relação ao uso das “tecnologias” em sala de aula, levando uma impressora de

tipos móveis para os seus alunos, que, na época, era considerada um instrumento de trabalho dos adultos, e que, portanto, não deveria estar ao alcance das crianças. O tipógrafo utilizado por Freinet era totalmente manual e requeria muita disciplina e atenção das crianças, para que elas chegassem com os seus trabalhos a um produto final.

Descobri na oficina de um amigo, um velho tipógrafo, algum material de impressão com um sistema de composição simples e prelo de madeira que devia, em princípio, permitir a impressão dos nossos textos. Na realidade só conseguíamos imprimir 5, 6, 7 linhas, o que bastava para guarnecer as folhas de 10,5 X 13,5 que empregávamos.

[...] Os alunos apaixonaram-se pela composição e pela impressão, coisas que não eram todavia simples com o material ainda rudimentar de que dispúnhamos. Eles deixaram-se prender pelas novas tarefas, não porque a ordenação dos caracteres nos componedores pudesse ser atraente, mas sobretudo porque tínhamos descoberto um processo normal e natural da cultura; a observação, o pensamento, a expressão natural tornavam-se texto perfeito. Este texto tinha sido vazado no metal, depois impresso. E todos os espectadores, o autor em primeiro lugar, sentiam realizado o trabalho, uma profunda emoção perante o espetáculo do texto enaltecido, que se revestia agora do valor de um testemunho (FREINET, 1975, p. 25).

A tipografia - a imprensa escolar - surge como um instrumento essencial para que as produções das crianças passem a circular pela comunidade, valorizando a palavra da criança.



Imagem acessada em novembro de 2014 em <http://frankvcarvalho.blogspot.com.br/2011/10/celestin-freinet.html>

Como podemos constatar nas palavras de Elise Freinet<sup>14</sup>:

Esses textos saídos da impressora – e que, cheios de confiança, os alunos achavam magníficos – passavam de mão em mão, eram relidos, examinados palavra por palavra, suscitavam uma fixação da atenção psíquica, tornavam-se realmente propriedade pessoal de seu autor ou da classe (FREINET. E, 1979, p.27).

Freinet usava o tipógrafo; hoje, utilizamos a impressora, reinventando a técnica, trazendo-a para a contemporaneidade. Muda o suporte de trabalho, mas não sua função: comunicar, fazer com que as produções das crianças - especialmente o texto livre - sejam lidas e, efetivamente, ganhem a materialidade do impresso, palpável.

O texto livre só tem valor na medida em que constitui um documento autêntico, na medida em que é socializado, na medida em que serve de pretexto e de argumento para um enriquecimento na direção da cultura e do conhecimento (FREINET, 1975, p. 68).

---

<sup>14</sup> Elise, esposa de Célestin Freinet era também professora, dedicou grande parte de sua vida à educação, assim como Freinet. Tinha profunda admiração pela teoria dele e por isso debruçou suas pesquisas e escritas sobre sua obra.



**Na primeira imagem vemos a Manuela escrevendo seu texto livre no computador, na segunda Paulo, com a ajuda de Alex, em 2013, “reinventando” o uso da imprensa em sala de aula.**

Com a imprensa na sala de aula, Freinet se abriu à vida e trouxe para a sala de aula o trabalho como expressão máxima da realização humana. Era um trabalho não alienado; por isso, dotado de valor de uso real que não acontecia em troca de uma remuneração, mas, sim, como realização humana. Ancorado no ideário socialista de Marx, o trabalho em si era considerado um princípio educativo, sendo, portanto, a escrita uma produção concreta, material, de sentido e de efeito.

Levar a imprensa à sala de aula era também a possibilidade de desmistificar esse instrumento frente às crianças, que passam a entender a materialidade do impresso, das palavras que circulam (e repercutem) na sociedade. Assim, a imprensa escolar mostra a essas crianças que elas também podem dominar esse importante meio de comunicação e, muitas vezes, de dominação. A imprensa na sala de aula marca, portanto, uma posição política, quando oferece às crianças, de certa forma, o acesso aos “bastidores” da produção de textos que circulam pela sociedade, ao “como fazer” de um jornal, por exemplo.

Freinet quer mostrar aos alunos o poder e a fragilidade da matéria impressa. Para tal objetivo só há um caminho: leva-los a experimentar este poder e esta fragilidade na prática, dar-lhes a oportunidade de imprimir sua palavra, o que confere

a esta uma indubitável força mas, ao mesmo tempo, revela uma verdade simples: o que está nos livros nada mais é que palavra de outros homens, tão sujeitos quanto eles ao erro e à parcialidade. Além disso, imprimir é um ato concreto, é um trabalho autêntico. Mediante o impresso, a criança entra em comunicação com o mundo exatamente em pé de igualdade com qualquer adulto: produz para o público, realiza um trabalho de homem. (OLIVEIRA, A.M., 1995, p. 152).

Conta Freinet, em seus relatos, que as crianças se entusiasmavam com a possibilidade de lerem seus textos impressos. Eram zelosas com as ferramentas e mostravam muito cuidado no trabalho, para que seus textos ficassem bem escritos – afinal, manejar os tipos móveis não era um trabalho fácil: eles precisavam aprender a organizar a escrita “de trás pra frente”, para que as frases fossem impressas corretamente. O compromisso e interesse era visível: nenhum tipo móvel era danificado ou perdido.

O grande diferencial desses textos recém saídos da impressora e dos demais textos produzidos na escola é que eles eram escritos para serem lidos, para comunicar e não para serem exclusivamente corrigidos pelo professor.

O texto livre ganha um lugar de destaque dentre os instrumentos propostos por Freinet e não deve ser tomado como um apêndice de nosso trabalho escolar, mas, sim, como uma *parte* importante de um conjunto de práticas que se sustentam na ideia de livre expressão, na garantia de se dar voz às crianças.

Através da escrita do texto livre, a criança produz “algo novo”, assumindo o lugar de autoria, partindo daquilo que conhece para (re)criar. Parte de outras escritas, ou mesmo se remete a histórias orais para construir a sua própria narrativa. Isso fica claro quando as crianças iniciam seus textos com: “Era uma vez” ou terminam com “foram felizes para sempre”, mesmo quando suas histórias apresentam um desfecho trágico, pois trazem para suas escritas marcas de outras histórias, do “faz de conta”, por exemplo, como podemos observar no texto a seguir:

ERA UMA VEZ UM MENINO.  
ELE TINHA UM CACHORRO.  
QUE CHAMAVA HIDRIX.  
ELE SAIU PRA PASSEAR COM O  
CACHORRO.  
O CACHORRO MORREU.  
E FORAM FELIZES PARA  
SEMPRE.

**Texto de Leonardo, agosto de 2012 – Registros do diário de campo.**

Na escrita do texto livre, a produção imaginária ganha materialidade na/pela palavra, concretiza-se nas tentativas de combinar as letras, organizar as ideias através das palavras, no confronto entre essas palavras, na articulação e produção de sentidos.

Falar de “produção imaginária” pressupõe várias coisas. Em primeiro lugar, que existe um certo tipo de atividade produtiva cuja natureza é imaginária, o que impõe que seja explicado o que se entende por atividade produtiva e como essa atividade pode ser de natureza imaginária. Em segundo lugar, que é assumido o termo *Imaginário*, na sua forma substantiva, para expressar o poder criador do homem e o campo da produção imaginária, cuja “matéria prima” são as *imagens* humanas. Em terceiro lugar, que as *produções imaginárias* constituem um pré-requisito de toda a produção humana, material e simbólica. Isto equivale a dizer que a atividade imaginária precede toda e qualquer outra forma de atividade humana de natureza *criativa*;

o que permite afirmar que, em última instância o *imaginário* e o que define a condição *humana* do homem (PINO, 2006, p.49).

No processo de escritura dos textos livres, a criança *cria*, toma posse de elementos de simbolismos e discursos anteriores, já constituídos, articulando novos e inesperados sentidos.

Ao construir suas histórias, suas narrativas, a criança *produz* o novo, a partir daquilo que conhece ou daquilo que lhe é dito. Isso não configura uma mera repetição, mas amplia as possibilidades de criação e (re)elaboração de sentidos.

O conteúdo dos textos livres pode, assim, ser tomado como um produto do imaginário da criança.

O texto livre é um produto. Enquanto tal, o seu valor reside, não na obediência mais ou menos explícita a uma ordem mais ou menos explícita como a redação (mesmo com assunto livre), mas apenas na *quantidade* de trabalho necessário à sua produção. É necessário considerar o trabalho no seu sentido mais vasto (imaginação, investimento, tempo consagrado, grafia, etc.) e também freudiano (Traumarbeit).

[...] Tanto na produção humana como no texto livre, o valor social do trabalho é essencialmente o valor de uso, ou melhor, a relação entre o produtor e o seu produto é uma relação de uso, o texto é escrito apenas para aquilo que diz.

[...] no texto, a criança, produzindo, produz-se, e assim, manifesta a sua particularidade (não numa prática onanística, mas por meio de um instrumento social); a comunidade, ao ouvir o texto, ao apreciá-lo, ao criticá-lo, assume esta particularidade consumindo-a enquanto tal (CLANCHÉ, 1977, p. 48 – 49).

Os textos escritos pelas crianças vêm carregados de sentidos, espelham a história de seus autores, refletem as experiências por elas vividas, não apenas na escola, mas fora dela. Cada texto livre é único, historicamente

construído e condensa significados que transitam entre o real e o imaginário.

## O DIÁLOGO COM VIGOTSKI

### Para começar a “conversa”: como as ideias de Vigotski ecoam em minha prática

De minhas indagações enquanto professora-alfabetizadora, observando minha prática em sala de aula, surgiu a necessidade de trazer Vigotski para essa “conversa”.

Assumir o lugar de pesquisadora, investigando a relação entre *Freinet e Vigotski*, fez-me repensar em meu trabalho pedagógico; assim, os estudos acerca da teoria de Vigotski foram se adensando e afetando, principalmente, as minhas concepções sobre o instrumento texto livre, que se tornou objeto de pesquisa.

As contribuições de Vigotski no campo da psicologia e, especialmente, da educação, são de extrema importância. Tendo no marxismo a base que sustenta sua teoria, Vigotski busca compreender a constituição histórico-cultural do psiquismo humano, a relação da natureza sócio-cultural sobre a natureza psicológica, acreditando que o conhecimento é construído a partir da internalização de signos (linguagem, escrita) produzidos culturalmente, na relação com o outro.

Del Río (1996) afirma que:

[...] para Vygotsky, o fato humano não está garantido por nossa herança genética, por nossa “certidão de nascimento”, senão que a origem do homem – a passagem do antropóide ao homem, tanto como a passagem da criança ao adulto – produz-se graças às *atividade conjunta* e, é perpetuada e garantida através do **processo social de educação** tomada esta em sentido amplo e não somente segundo os modelos escolares da história mais recente. Poderíamos dizer que, **com Vygotsky, pela primeira vez a educação deixa de para**

***psicologia mero campo de aplicação e se constitui em um fato consubstancial ao próprio desenvolvimento humano,*** no processo central da evolução histórico-cultural do homem e do desenvolvimento dos rebentos humanos. (p. 80).

As ideias apresentadas por Del Río (re)colocam a educação num lugar de destaque, mostrando a importância do outro, das relações no processo de desenvolvimento humano.

Smolka afirma que:

[...] a originalidade da teoria vigotskiana está no fato de o autor ter articulado diferentes questões e áreas de investigação de tal forma que contemplassem os processos de significação como atividade humana, como prática social (SMOLKA, 2004, p. 12)

Considerando a complexidade das interações como sendo enraizada em seus contextos socioculturais, ou seja, os processos de significação como resultados das relações humanas em suas condições concretas de existência. Assim, enfatiza:

[...] o modo de relacionar a dinâmica social da produção de signos com o desenvolvimento cultural e a (trans)formação histórica do funcionamento mental; **a ênfase na cultura como produto da vida social** (vida de relação, prática social) e produto da **atividade social (condições e relações de produção)** do homem; a concepção histórico-cultural da consciência e o **estatuto do signo e da linguagem a ela relacionados**; a ênfase na produção de sentido e o foco na heterogeneidade do signo e da linguagem; compõem um quadro teórico, ao mesmo tempo consistente e instigante, que dá sustentação a esses modos de compreensão. (SMOLKA, 2004, p. 12).

Dessa forma, nesta pesquisa, assumimos que os constructos teóricos da teoria histórico-cultural dialogam com minha prática enquanto professora

alfabetizadora, que pauta o trabalho pedagógico na teoria freinetiana, pedagogia que faz o uso de *técnicas e instrumentos* de trabalho que priorizam a *relação com o outro*, a *relação de ensino* e o papel do professor, como constitutiva para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, considerando as condições concretas de produção de cada educando em seu processo de “descoberta” do mundo que o cerca.

### **Desenvolvimento e aprendizagem na perspectiva histórico-cultural.**

Os processos de desenvolvimento e de aprendizagem ocupam um lugar de destaque na perspectiva histórico-cultural. Vigotski defende que o estatuto do humano não está garantido geneticamente, mas é construído socialmente, culturalmente, através das relações estabelecidas pelo homem, desde seu nascimento.

Em sua densa obra, Vigotski busca compreender a origem, a gênese do desenvolvimento humano, atribuindo-lhe um caráter cultural e não apenas biológico.

Ancorada a essa perspectiva teórica, não há como dissociar os processos de aprendizagem e desenvolvimento. Vigotski defende que a aprendizagem está atrelada ao desenvolvimento desde o início da vida humana.

O autor afirma que, ao se inscrever nas relações sociais, o homem desenvolve meios e mecanismos para interagir *no* e *com* o mundo. A aprendizagem torna-se, assim, essencial tanto para o desenvolvimento quanto para a sobrevivência do homem enquanto ser social e cultural. É a aprendizagem que movimenta os mecanismos psicológicos mais sofisticados, tipicamente humanos: as funções psicológicas superiores, ou seja, a consciência, intenção, planejamento, ações voluntárias.

[...] podemos dizer, em primeiro lugar, que desenvolvimento e aprendizagem são processos intimamente relacionados: imersos em um contexto cultural que lhe fornece a “matéria-prima” do funcionamento psicológico, o indivíduo tem

seu processo de desenvolvimento movido por mecanismos de aprendizagem acionados externamente. Por outro lado, embora processos de aprendizagem ocorram constantemente na relação do indivíduo com o meio, quando existe a intervenção deliberada de um outro social nesse processo, ensino e aprendizagem passam a fazer parte de um todo único, indissociável, envolvendo quem ensina, quem aprende e a relação entre essas pessoas. (OLIVEIRA, M.K., 1998, p.58).

A relação entre a aprendizagem e desenvolvimento se dá num processo complexo e dialético: aquela impulsiona esta, que, por sua vez, estabelece os parâmetros para a aprendizagem.

A natureza da aprendizagem humana é totalmente social e relacional, ou seja, podemos definir como aprendizagem tudo aquilo que é apropriado e internalizado pelo sujeito em suas relações sociais, e sua construção implica o uso de *instrumentos mediadores* que permitem a realização da atividade.

Partindo dos constructos teóricos de Vigotski, podemos entender o *instrumento* como o elemento interposto entre o sujeito e o objeto de seu trabalho, que amplia as possibilidades de transformação da natureza. O instrumento é criado ou buscado para um objetivo determinado, ou seja, ele carrega a função para a qual foi criado. É um objeto social e mediador da relação entre o indivíduo e o mundo.

É necessário frisar que alguns animais também fazem o uso de instrumentos; no entanto, existem marcas importantes que diferenciam esse uso feito pelos animais dos modos de apropriação dos instrumentos pelos homens.

Embora o uso de instrumentos pela criança durante o período pré-verbal seja comparável àquele dos macacos antropóides, assim que a fala e o uso de signos são incorporados a qualquer ação, esta se transforma e se organiza ao longo de linhas inteiramente novas. Realiza-se, assim, o uso de instrumentos especificamente humanos, indo além do uso possível de instrumentos, mais limitado, pelos animais superiores. Antes de controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala. Isso produz novas

relações com o ambiente, além de uma nova organização do próprio comportamento. A criação dessas formas caracteristicamente humanas de comportamento produz, mais tarde, o intelecto, e constitui a base do trabalho produtivo: a forma especificamente humana do uso de instrumentos (VIGOTSKI, 1998, p. 33).

A utilização desses instrumentos pelos seres humanos tem caráter voluntário e intencional, ou seja, o homem utiliza os instrumentos com objetivos específicos, guarda esses instrumentos para o uso futuro, preserva função como conquista a ser transmitida a outros membros do grupo social. Já os animais são capazes de transformar o ambiente num momento específico utilizando desses instrumentos, mas não desenvolvem sua relação com o meio num processo histórico-cultural, como acontece com os homens. Utilizam determinado instrumento sem refletir sobre esse uso. Resolvem, assim, um problema imediato, usam a “inteligência prática”.

Pino afirma que:

Instrumento e símbolo são mediadores entre o homem e o mundo natural, e social, que conferem à atividade seu caráter produtivo. Com efeito, pela ação técnica o homem altera a matéria e lhe confere uma forma nova; pela ação simbólica essa forma nova se constitui em símbolo do homem trabalhador, ou seja, naquilo que representa suas capacidades físicas e mentais, e suas ideias (PINO, 2000, p. 43).

O conceito de *instrumentos*, na abordagem histórico-cultural, remete-nos a pensar sobre o processo de *mediação*.

Definida como “o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação” (OLIVEIRA, M.K., 1994, p. 26), a mediação se caracteriza como um elemento essencial tanto para a constituição do sujeito como pessoa quanto para a aquisição de novos conhecimentos.

Vigotski afirma que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, é sempre uma relação mediada. Assim, desenvolvimento e

aprendizagem dizem respeito às experiências do sujeito no mundo com base nas *interações*, assumindo o pressuposto da natureza social do desenvolvimento e do conhecimento especificamente humano. Logo, nessa perspectiva, “o sujeito é visto como concreto, situado, datado e privilegia-se o papel da mediação, da linguagem, do contexto, das relações sociais e da Zona de Desenvolvimento Proximal” (BRANCO e SMOLKA, 2004).

Ao definir o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, o autor amplia e atribui grande relevo ao papel do *ensino* no processo de desenvolvimento dos sujeitos.

Zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VIGOTSKI, 1998, p. 112).

Ou seja, a *zona de desenvolvimento proximal* revela os modos de agir e de pensar que ainda estão em fase de elaboração na criança e exigem a ajuda do outro para alcançarem a autonomia, sendo esta de extrema importância, uma vez que se relaciona às funções que ainda não “amadureceram” na criança.

A transmissão destas funções, dos adultos que já a possuem para os novos indivíduos em desenvolvimento, é produzida mediante a atividade ou *inter-atividade* entre a criança e os outros – adultos ou companheiros de diversas idades – e na Zona de Desenvolvimento Próximo. Com toda a propriedade, podemos denominar este processo como *educação*, e é justamente o procedimento pelo qual a espécie humana conseguiu vencer ou modificar qualitativamente as leis biológicas da evolução (DEL RÍO, 1996, p.82).

Vigotski defendia que aquilo que a criança pode fazer com ajuda, hoje, será capaz de fazer sozinha amanhã. Esses processos mediados

internalizam-se e passam a fazer parte do desenvolvimento individual.

Vigotski está apontando para o fato de que o desenvolvimento humano, entendido como processo de constituição cultural da criança para tornar-se um ser humano, é feito do “material” social-cultural que o meio humano põe à disposição da criança e que ela vai se apropriando na convivência nas práticas sociais, mas ele é feito também da maneira como a criança converte (uma das expressões de Vigotski para explicar a apropriação da cultura) esse material em funções humanas. E nesse movimento do exterior para o interior e do interior para o exterior da criança, o mecanismo fundamental é a transformação da significação do mundo cultural em significação para a criança. Daí que Vigotski relacione a vivência com a significação que a criança se faz das situações criadas pela dinâmica do meio (PINO, 2010, p.13).

Vigotski (1989,p. 97) enfatiza que “o bom aprendizado é aquele que se adianta ao desenvolvimento do educando” e traz a este desdobramentos potenciais significativos, sob supervisão ou orientação do professor.

Luria (2010) reitera que “a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolva na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente”. A aprendizagem é, assim, encarada como a fonte do desenvolvimento.

No cenário atual, novas investigações sobre a teoria histórico-cultural defendem que, na teoria vigotskiana, seria mais pertinente a substituição do termo *aprendizagem* pelo termo ensino. Na tradução de Del Ríó, encontramos a palavra *instrução*, que nos remete realmente muito mais ao *ensino* do que à aprendizagem.

[...] a instrução somente é boa quando vai adiante do desenvolvimento, quanto desperta e traz à vida aquelas funções que estão em processo de maturação ou na zona de

desenvolvimento próximo. É justamente assim que a instrução desempenha um papel extremamente importante no desenvolvimento” (VIGOTSKI, 1956, p. 278 *apud* DEL RÍO, 1996, p. 95).

A teoria vigotskiana destaca ainda a importância da **relação de ensino** e o papel da **aprendizagem** no funcionamento psicológico do sujeito e constituição do humano. Do lugar que ocupo, falando *da* e *na* escola, entender esse díade “ensino e aprendizagem” é fundamental.

Oliveira M.K., afirma que: “o desenvolvimento individual se dá num ambiente social determinado e a **relação** com o outro, é essencial para o processo de construção psicológica individual” (1997, p. 60)

O papel da relação de ensino/aprendizagem, como fonte de desenvolvimento, é explicitado na concepção vigotskiana através do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, já mencionado anteriormente. Oliveira M.K., (1997, p. 64) afirma que “é na zona de desenvolvimento proximal que a interferência dos outros indivíduos é mais transformadora e fecunda”.

Nesse sentido, o desenvolvimento psicológico deve ser encarado de maneira prospectiva, para além do atual (zona real), em direção àquilo que é novo para o desenvolvimento do indivíduo.

É nesse momento que o papel do professor ganha destaque, pois cabe a ele ‘provocar’ nos alunos os avanços que não ocorreriam “espontaneamente” e que estão sendo gestados, mas ainda não se consolidaram.

O caminho para que se possa impulsionar esse avanço, revelando a possibilidade de aprendizagem real, é que se mostra como grande questão na relação de ensino. Que *modos de ensinar* mobilizam, de forma assertiva, os *modos de aprender*? Que *sentidos* mobilizamos em nossa intenção de ensinar? A relação de ensino aponta para essas indagações...

Ensinar seria, assim, um trabalho com signos, um trabalho de significação por excelência, que implica incansáveis gestos indicativos nas orientações dos olhares, nas configurações dos objetos, nas formas de referir, de conceituar... Um trabalho nas

margens ou espaços de (não) coincidências, na busca de focos ou pontos de encontro ou tangenciamento, que produzem tanto sentidos diversos quanto lugares comuns. Trabalho que assume as co-incidências como possíveis e não as pressupõe como dadas a priori. As possibilidades de coincidência são condição e objeto desse trabalho, marcados pela incompletude sempre... (SMOLKA, 2010, p. 128).

O que define esse *ato de ensinar*? A relação de ensino, o apontar, o nomear? Apesar de termos um aporte teórico que sustenta nosso fazer em sala de aula, sempre nos colocamos em xeque frente à diversidade e a singularidade de cada criança que nos desafia a ensiná-la.

### **Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para Educação: pensando no processo de alfabetização**

*A pedagogia, apesar da existência de muitos métodos de ensinar a ler e escrever, tem ainda de desenvolver um procedimento científico efetivo para o ensino de linguagem e escrita às crianças.*

*Vigotski (1984)*

Assumindo os pressupostos da teoria histórico-cultural, defendemos que a linguagem - mais do que essencial - é *constitutiva* para o desenvolvimento humano. Com base nesse princípio, farei aqui uma breve análise sobre as contribuições dos estudos vigotskianos no que se referem à apropriação da linguagem escrita, ao processo de alfabetização, que também delineia-se como foco do presente trabalho.

A escrita, sistema simbólico que tem um papel mediador na relação entre sujeito e objeto de conhecimento, é um artefato cultural que funciona como suporte para certas ações

psicológicas, isto é, como instrumento que possibilita a ampliação da capacidade humana de registro, de memória e de comunicação (OLIVEIRA, M.K., 1998, p. 63).

Luria afirma que:

[...] o momento que uma criança começa a escrever seus primeiros exercícios escolares em seu caderno não é, na realidade, o primeiro estágio do desenvolvimento da escrita, ou seja, quando a criança entra na escola, ela já adquiriu um patrimônio de habilidades e destrezas que a habilitará a aprender a escrever em um tempo relativamente curto (LURIA, 2010, p.143).

No cenário atual da educação, observamos que grande parte das escolas assume o papel de ensinar a criança a ler e escrever seguindo modelos pré-determinados, impedindo que essa criança se expresse, quando realiza uma alfabetização que “emudece e cala”, limitando a expressão da criança. Vigotski afirma que “ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita”. (1998, p. 139).

A escola, que deveria valorizar as experiências sócio-culturais do educando, em muitos casos, faz justamente o oposto: quer que a criança aprenda a ler e escrever a partir de perspectivas pedagógicas baseadas no conhecimento do adulto, ignorando as experiências vividas pelas crianças que antecedem seu ingresso na escola, como se a única forma válida de comunicação fosse a linguagem escrita formal e escolar e como se a criança, no início da escolarização, não dominasse esse instrumento. Assim, a escola a trata como se ela não tivesse nada a dizer.

Da maneira como vem sendo feita, a alfabetização enfoca apenas o domínio de habilidades formais e funcionais sem, no entanto, alcançar o âmago do processo, a razão profunda sócio-histórico-política da linguagem escrita. Ela tem sido uma

alfabetização meramente formal em favor de um analfabetismo político, na medida em que não é considerada como um instrumento, um meio, uma possibilidade de comunicação e interação entre as pessoas, mas é vista com um fim último da aprendizagem escolar e acadêmica (SMOLKA, 1989, p.49).

A alfabetização desvinculada da vida da criança impede que esta se desenvolva, aprenda, participe da construção de seu conhecimento, assim o processo de alfabetização pode tornar-se desinteressante para a criança, que muitas vezes fracassa por não encontrar o real valor de se aprender a escrever.

Na concepção de Vigotski (1998), a linguagem escrita é constituída por um sistema particular de signos que designam sons e palavras da linguagem falada, os quais, por sua vez, são signos de relações e entidades reais.

O autor salienta ainda que o domínio de tal sistema complexo de signos não pode ser alcançado de maneira puramente mecânica e externa, afirmando que a única forma de nos aproximar de uma solução correta para a 'psicologia da escrita' é por meio da compreensão de toda a história do desenvolvimento dos signos na criança.

A escrita é uma função lingüística, **que difere da fala oral, tanto na estrutura como no funcionamento**. Até o seu mínimo desenvolvimento **exige um alto nível de abstração**. É a fala em pensamentos e imagens apenas, carecendo das qualidades musicais, expressivas, e de entonação da fala oral. Ao aprender a escrever, a criança precisa se desligar do aspecto sensorial da fala e substituir palavras por imagens de palavras. **Uma fala apenas imaginada, que exige a simbolização de imagem sonora por meio de signos escritos** (isto é, um segundo grau de representação simbólica) deve ser naturalmente muito mais difícil para a criança do que a fala oral. Os estudos mostram que o principal obstáculo é a qualidade abstrata da escrita, e não o subdesenvolvimento de pequenos músculos ou quaisquer outros obstáculos mecânicos. (VIGOTSKI, 1989, p.85).

Vigotski destaca a questão da abstração da linguagem escrita - que exige da criança a capacidade de simbolizar – como o grande “nó” nesta etapa de apropriação da escrita, nele reside a dificuldade da criança em compreender o mecanismo da escrita.

Aponta, também, para a necessidade de se investigar o que leva a criança a escrever, revelando a pré-história da linguagem escrita, que é o caminho elaborado pela criança no processo de aprendizagem dessa forma de linguagem.

Destaca a importância da leitura e da escrita se construírem como algo que a criança *necessite*, não apenas ser ensinada pelo adulto como habilidade motora sem nenhuma função para a criança, mas, sim, construída como atividade cultural complexa e permeada de significado.

Assim, a partir das ideias defendidas por Vigotski, podemos questionar a visão de que a escola é mera transmissora de saberes, como se a criança não participasse do processo de construção de conhecimento, possibilitando uma discussão referente aos métodos utilizados no processo de alfabetização que, na maioria das vezes, como já mencionado neste texto, anulam as experiências trazidas pelas crianças, mecanizando o ato de escrever, propondo trabalhos voltados apenas à codificação dos sons, priorizando o ensino da associação entre letras e sons, sem estabelecer relação com a função social que está escrita tem para a criança.

O questionamento acerca da alfabetização, dos diversos métodos de se ensinar a ler e escrever vem sendo insistentemente debatido no cenário educacional brasileiro, especialmente nas últimas três décadas, tanto na academia como no interior das escolas - mesmo que de forma precária, dado que nas escolas, muitas vezes, o tempo pedagógico de discussão coletiva não garante um debate mais a fundo sobre questões educacionais tão importantes, como podemos observar nos trabalhos de importantes pesquisadores nesta área, como: Smolka (1988; 1993; 1995; 2010), Soares (1985; 2001; 2003;2010), Nogueira (1991; 1993; 2013), Góes (1992; 2000), Mortatti (1999; 2011; 2012); Gontijo (1996; 2001), Pacheco (1994; 1996), Goulart (2000; 2001; 2006), Leite (1982; 2006; 2010), Nucci (2001), Frade (2007), Andrade (2011), Deciete ( 2013), entre outros.

Cabe salientar que o fato de Vigotski defender que o ensino da escrita

não deva acontecer de forma arbitrária não significa que não haja a intervenção do professor nesse processo de aprendizagem.

Mesmo imersa em uma sociedade letrada, **a criança não desabrocha espontaneamente como uma pessoa alfabetizada**: a aprendizagem de um objeto cultural tão complexo como a **escrita depende de processos deliberados de ensino**. [...] deixada sozinha com a língua escrita, a criança não tem material suficiente para construir uma concepção que dê conta de toda estruturação do sistema. A **mediação de outros indivíduos é essencial para provocar avanços** no domínio desse sistema culturalmente desenvolvido e compartilhado (OLIVEIRA, M.K., 1995, p.65 – grifos nossos).

Vigotski ainda destaca:

[...] Da mesma forma que as crianças aprendem a falar, elas podem muito bem aprender a ler e escrever. Métodos naturais de ensino da leitura e da escrita implicam operações apropriadas sobre o meio ambiente das crianças. A leitura e a escrita devem ser algo que a criança necessite. (VIGOTSKI, 1998, p.156).

A citação acima nos remete à proposta freinetiana do Método Natural da aprendizagem da escrita (1977), o que nos dá subsídios para o diálogo entre os dois autores.

Vigotski afirma a importância de *ensinarmos* a escrita através de “métodos naturais”<sup>15</sup>, apesar de defender a escrita como *produção humana*, e parte da cultura, enfatizando que essa não “desabrocha” espontaneamente. Freinet, por sua vez, propõe o *Método Natural da Escrita*, e apesar de nomear esse método como “*natural*” - o que *a priori* nos faz inferir certo espontaneísmo -, ele não ignora e nem exclui a importância do outro para a aprendizagem da

---

<sup>15</sup> Esta fala de Vigotski sobre “métodos naturais” nos remete a uma importante discussão de sua teoria, onde ele aborda a questão das necessidades e possibilidades como operações apropriadas sobre o meio ambiente da criança. O sentido de *natural* aqui implica na criação de novas necessidades possibilitadas pela cultura

escrita pela criança, como já explicitado neste trabalho. Ele marca sua posição antagônica aos métodos tradicionais, cartilhescos, que, na maioria das vezes, tiram o protagonismo do educando do processo de apropriação da linguagem escrita.

### **Vigotski e a escrita: o cultural**

Como já abordado neste texto, a linguagem escrita é compreendida pela psicologia histórico-cultural como uma técnica culturalmente desenvolvida pela humanidade. “Esta corrente teórica reconhece que, no âmbito filogenético, a maneira de se comunicar passou por diferentes fases ao longo de seu desenvolvimento histórico” (LURIA, 1988). Cada uma dessas fases relaciona-se com as necessidades humanas próprias a um dado período. Dessa forma, o *modo* e o *conteúdo* dos registros gráficos estão relacionados à organização de vida do homem para a manutenção de sua sobrevivência, ao estágio de uso e criação de instrumentos e técnicas e, ainda, à (con)vivência em comunidade, ou seja, às *relações* sociais estabelecidas.

Essa noção nos permite compreender que a linguagem escrita é produto de um longo e dinâmico processo que reflete a própria luta da humanidade pela vida, que o desenvolvimento de uma dada sociedade e o dos indivíduos que a constituem estabelecem relações entre si e que a apropriação, por parte de cada indivíduo, de um bem cultural como este possibilita a transformação não só de suas ações no mundo circundante, mas também de suas próprias funções psicológicas (LURIA, 1979; LURIA, 1994).

O desenvolvimento da linguagem escrita pertence a primeira e mais evidente linha de desenvolvimento cultural, uma vez que está relacionado com o domínio de sistema externos de meios elaborados e estruturados no processo de desenvolvimento cultural da humanidade. Contudo, para que o sistema externo de meios se convertam em uma função psíquica da própria criança, em uma forma especial de comportamento, para que a linguagem escrita da humanidade se converta na linguagem escrita da criança necessita-se de um complexo processo de

desenvolvimento que estamos tratando de explicar em linhas gerais. (VIGOTSKI, 1995, p. 185)

Luria afirma que: a escrita constitui o uso funcional de linhas, pontos e outros signos para recordar e transmitir ideias e conceitos (LURIA, p. 146, 2010).

A linguagem escrita permite a comunicação além do tempo, daí sua função como mediadora da cultura para a apropriação pelos sujeitos. Por tal razão, a escrita é um signo construído historicamente para mediar e registrar as produções da humanidade além do tempo presente (REYES e ZUIN, 2010, p. 68)

Nessa perspectiva, podemos afirmar que, no âmbito ontogenético, tal como na filogênese, o processo de aquisição da linguagem escrita passa também por fases necessárias, de modo que a pessoa que se encontra à margem de um mundo “letrado” passa, gradualmente, a fazer parte dele, externa e internamente, utilizando-se dessa linguagem como meio para ampliar suas funções psicológicas, tais como memória, raciocínio lógico-linguístico, percepção, atenção, concentração e planejamento.

De acordo com a teoria histórico-cultural, os bens culturais só fazem sentido para o homem, se aprendidos em seus *usos sociais*, e é dessa forma que a língua precisa ser aprendida: em funcionamento.

É sobre a leitura e a escrita que recaem os usos mais significativos e fundamentais da língua, o que leva a entender a importância dada à aprendizagem dessas habilidades nas sociedades atuais. Isso porque aprender a ler e a escrever é um processo considerado como uma espécie de “ritual de passagem” e representa uma das apropriações das habilidades de maior valor para as práticas sociais dos dias atuais, considerando a cultura letrada.

Vigotski reafirma que a escrita deve ter significado para as crianças, e, assim, a necessidade de aprender a escrever deve ser *despertada* e vista como necessária e relevante para a vida: “Só então poderemos estar certos de que ela se desenvolverá não como hábito de mãos e dedos, mas como uma

forma nova e complexa de linguagem” (VIGOTSKI, 1989, p.133).

O processo de desenvolvimento das crianças pode ser construído e transformado pelas **interações e relações de ensino**, no interior da escola. A criança se apropria da escrita através dos processos de **atividade mediada**, em instâncias inter-relacionadas (a mediação pelo outro e a mediação pelos signos). Nesses processos, a **atuação do professor** e dos colegas é relevante no sentido da construção conjunta da atividade, a partir das condições de produção no espaço escolar (SMOLKA, 1993, p.31 – grifos nossos).

A apropriação desse sistema escrito *não é espontânea*, uma vez que ela exige a *mediação intencionalmente organizada*, tal como podemos depreender das reflexões de Leontiev (1983), possibilitando o desenvolvimento de funções psíquicas superiores. Nessa perspectiva, evidenciam-se as *relações* apontadas por Vigotski entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento.

Vigotski traz a questão da *necessidade da criança*, que deve, sim, ser *ensinada*, afirmando que:

Elas devem sentir a necessidade do ler e do escrever no seu brinquedo [...] É claro que é necessário, também, levar a criança a uma compreensão interior da escrita, assim como fazer com que a escrita seja desenvolvimento organizado, mais do que aprendizado. Quanto a isso, podemos apenas indicar uma abordagem extremamente geral: assim como o trabalho manual e o domínio da caligrafia são para Montessori, exercícios preparatórios ao desenvolvimento das habilidades da escrita, desenhar e brincar deveriam ser estágios preparatórios ao desenvolvimento da linguagem escrita das crianças. Os **educadores devem organizar todas essas ações e todo o complexo processo de transição de um tipo de linguagem escrita para outro**. Devem acompanhar esse processo através de seus momentos críticos, até o ponto da descoberta de que se pode desenhar não somente objetos, mas também a fala. Se quiséssemos resumir todas essas

demandas práticas e expressá-las de uma forma unificada, poderíamos dizer que o que se deve fazer é **ensinar às crianças a linguagem escrita**, e não apenas a escrita de letras (VIGOTSKI, 1998, 156-157, grifos nossos).

Vigotski marca a importância do *ato de ensinar* a linguagem escrita - essa invenção cultural que é cada vez mais valorizada em nossa sociedade. Traz, assim, o professor para um lugar de destaque nesse processo, como o que organiza as ações para que a criança aprenda a dominar o código escrito. Com isso, mostra a importância da mediação, como postula Luria (2010): “Em contraste com um certo número de outras funções psicológicas, a escrita pode ser definida como uma função que se realiza, culturalmente, por mediação”. (p. 144)

A concepção histórico-cultural nos remete ainda à função transformadora da linguagem escrita.

Porque não se “ensina” ou não se “aprende” simplesmente a “ler” e “escrever”. Aprende-se (a usar) uma forma de linguagem, uma forma de interação verbal, uma atividade, um trabalho simbólico. [...] é fundamental considerar a concepção transformadora da linguagem, uma vez que não se pode pensar a elaboração cognitiva da escrita independentemente da sua função, do seu funcionamento, da sua constituição e da sua constitutividade na interação social (SMOLKA, p. 82, 2012)

Portanto, nesta pesquisa, a concepção de linguagem escrita, defendida por Vigotski, vem ao encontro de nossa proposta de trabalho, destacando a função transformadora da escrita. Escrita que é ensinada, uma atividade mediada, um trabalho simbólico carregado de sentidos.

## O TEXTO LIVRE

### O que é mesmo “livre” no texto livre?

É importante deixar marcado, desde o início deste capítulo sobre o *instrumento* Texto livre, que, para Freinet, o termo *livre* está arraigado a uma posição política e ideológica.

O texto livre nasce na França, nos anos 20, numa França caótica, marcada pelos resquícios da 2ª. Guerra Mundial. Para melhor compreensão desse instrumento pedagógico, é essencial não nos perdermos das condições concretas e objetivas de produção em que esse instrumento foi gestado.

O texto livre surgiu por volta dos anos 20 numa pequena povoação dos Alpes Marítimos. Porque não mais cedo noutra local? Não se trata de uma questão de modernidade pedagógica; a modernidade em pedagogia não esteve com certeza à espera de Freinet mas, fundada numa perspectiva humanista, manteve-se teórica a maior parte do tempo, mais próxima da ideologia do que da práxis. O “sujeito”, ou a dualidade “professor-discípulo” eram os únicos pontos considerados; por isso a ideia, o próprio germe do texto livre é, efetivamente *uma prática profundamente materialista*; enquanto prática materialista (no sentido extremamente marxista do termo, é necessário frisar), só pode ser descoberta (a palavra é imprópria) no seio de uma prática – o que não quer dizer empiricamente, supondo e arrastando o empirismo, a repetição do *mesmo*, enquanto que o aparecimento do texto livre supõe e manifesta pelo contrário, *uma ruptura*. O texto livre não é resultado lógico de uma modernização pedagógica da aprendizagem da língua escrita, mas um verdadeiro salto qualitativo que resolve (provisoriamente) uma contradição interna (CLANCHÉ, 1977, p.20).

Sobre o nascimento desse instrumento, Clanché ainda explicita:

Freinet asfixia fisicamente na sua sala. Ele é incapaz de levantar a voz de forma a obter silêncio e é com um certo prazer que, ao longo de toda sua vida, responderá às indagações sobre o início de sua “revolução pedagógica”, que está se devia às suas limitações físicas pessoais, as quais o impediam de dar aula como seus colegas. Não se deve tomar ao pé da letra esta resposta um pouco irônica para concluir que o defeito físico de Freinet explica, por si só, a origem do texto livre, mas também não devemos encarar o seu aparecimento numa espécie de empíreo abstrato. O texto livre, prática materialista, só pode ser explicado sob um ponto de vista materialista. Freinet não começou por dizer: “É necessário que a criança se possa exprimir livremente por escrito, do mesmo modo que oralmente se exprime livremente com seus colegas; portanto, instituímos uma prática, o texto livre, que lhe vai permitir desenvolver-se, conferindo-lhe ao mesmo tempo um domínio progressivo da língua escrita etc... O texto livre nasceu de uma práxis para resolver contradições desta práxis. (CLANCHÉ, 1977, p. 24 – 25).

O texto livre assume o papel de “prática materialista na escrita”, com uma origem histórico-dialética. O fato desse instrumento nascer da prática não exclui seu caráter reflexivo, mas lhe confere o seu lugar: de uma verdadeira prática teórica. Uma reflexão teórica sobre a prática real.

A escolha pelo termo livre - acredito - não foi uma “ingenuidade” do autor, mas, sim, uma forma de protestar contra os modelos educacionais franceses, uma posição em *oposição* aos manuais, à escola tradicional, à escolástica, que perpetuavam a *reprodução social* na escola. Vale destacar as palavras de Oliveira, que pontua os seguintes questionamentos:

Resta, ainda, indagar: por que o texto “livre”, por que a expressão “livre” e não a expressão dirigida, por exemplo? Qual o sentido da palavra “livre” no projeto educativo freinetiano? Será, unicamente, o sentido libertário de “expressão espontânea” , “sem entraves”, aquilo que os

surrealistas explorarão posteriormente sob a denominação do “escrita automática”? A crítica que Freinet faz a escola anarquista nos leva a pôr em dúvida esta interpretação. Será então a liberdade formal burguesa, tão apropriada pelas diversas correntes da Escola Nova Ocidental? [...] Não existe liberdade abstrata, anterior a inserção do indivíduo no mundo. Só existe liberdade em se fazendo, em se construindo, numa situação concreta de vida. O que torna um trabalho ou um texto livre para as crianças concretas da escola pública, para os filhos das classes populares, é em primeiro lugar, a possibilidade de dizer sua concepção de mundo, em oposição àquela veiculada pelo ensino oficial. É poder refletir sobre essas visões opostas e fazer desta reflexão uma arma em favor de sua libertação: texto livre, texto libertador. (OLIVEIRA, A.M., 1995, p. 147 -148)

Pierre Clanché adensa essa questão do adjetivo “livre” desse instrumento, tentando explicitar onde reside a “liberdade” do texto.

Que devemos então entender por texto livre enquanto texto e sobretudo pelo adjetivo livre?

Haverá necessidade de dizer que o adjetivo livre tem um alcance principalmente polêmico? O conteúdo semiótico do texto livre não é determinado por uma oposição: livre X não-motivado; texto livre X redação; mas autêntico pelo oposição: texto livre X redação de assunto livre. A liberdade do texto não reside no conteúdo, assunto, inspiração, etc. , mas no modo de solicitação. (CLANCHÉ, 1977, p. 41 - 42)

Nessa perspectiva, o texto livre deve ser realmente livre. Isso pode parecer redundante, mas faz-se necessário enfatizar, dado que a escola tem a tendência a *impor* situações de escrita, o que vai na contramão da proposta de texto defendida por Freinet. Para ele, a criança deve escrever um texto livre se ela tem vontade e inspiração para tal.

É a liberdade do aparecimento que faz a liberdade do texto; o que não quer dizer, longe disso, que o texto livre esteja ao abrigo de influências e estereótipos! Convém admitirmos este fato, não como uma infelicidade, mas como uma característica fundamental do texto livre: o texto pode ser banal, tem direito de o ser; é a exigência – formal – da originalidade que é afinal mais constrangedora; ela diz: “Não digas o que queres, diz outra coisa, de outro modo. (CLANCHÉ, 1977, p. 42).

Segundo o autor, o trabalho com o texto livre é o trabalho no sentido marxista do termo “satisfazer com meu trabalho, uma necessidade humana, de realizar a natureza humana e de fornecer a outro, em caso de necessidade, o objeto de que ele necessita” (MARX apud CLANCHÉ, 1977, p. 50). No trabalho alienado, tal como algumas propostas de redação escolar, deixa de considerar o valor de uso: a criança escreve pela nota e não pela escrita em si! Na redação, em que o tema já vem pré-determinado, assim como o tempo de entrega estabelecido, as condições de produção se mostram avessas ao ideário freinetiano. Pensando ainda na questão do consumo, o produto não tem valor de uso, mas, sim, de troca, que é a nota, atribuída pelo professor! Dessa forma, a produção se torna cada vez mais distante da realidade da criança. “A liberdade do texto livre é uma liberdade concreta ao nível do processo social de produção”. (CLANCHÉ, 1977, p.54).

No processo de escrita do texto livre, a criança revela sua individualidade, a sua realidade, e é esse o caráter libertador do texto, dando a palavra ao oprimido. Assim, Freinet coloca o texto livre e a imprensa – que, para ele, eram indissociáveis - como instrumentos de *libertação*, de uma “desalienação construtiva”.

[...] praticar a escrita com uma finalidade libertadora, contrária à sua habitual finalidade ideológica. Instaurando na aula uma verdadeira prática de classe, Freinet derruba esta prática para lhe dar sua função semiótica: a imprensa continua o seu papel de socialização da escrita, mas priva-se do caráter constrangedor.

Esta concepção de imprensa esclarece perfeitamente, a nosso

ver, a especificidade da prática do texto livre.

A imprensa não é um prolongamento ou um estímulo a posteriori do texto livre (escreve para ser impresso) é, bem pelo contrário, a condição de possibilidade. O agarrar, pelas crianças, do utensílio de socialização da palavra (CLANCHÉ, 1977, p.32).

## **O técnico e o semiótico do texto livre: redimensionando o objeto de pesquisa**

Em sua teoria, Freinet defende a importância da livre expressão enfatizando que nós, educadores, temos que “dar a palavra às crianças”, ou seja, permitir que as crianças se apropriem da palavra e façam o uso dela, mas a problemática se instaura na relação que a criança estabelece com essa palavra – relação muitas vezes (des)construída pela escola.

Numa concepção vigotskiana, a escrita é construída culturalmente, o que coloca em perspectiva a ideia do Método *Natural* defendida por Freinet.

Para Vigotski (1998), a linguagem escrita é constituída por um sistema particular de signos que designam sons e palavras da linguagem falada, os quais, por sua vez, são signos de relações e entidades reais. O domínio de tal sistema complexo de signos não pode ser alcançado de maneira puramente mecânica e externa.

Podemos trazer para essa discussão a questão dos instrumentos: o uso de instrumentos é, também, um dos assuntos mais relevantes na obra de Vigotski (1995). O caráter basilar atribuído a esse tema deve-se à função transformadora possibilitada não apenas pela utilização, mas pela criação de artefatos como meio e modo de apropriação da natureza e constituição da atividade simbólica, viabilizada pela produção de signos (SMOLKA, 2008, p.6).

A dimensão social é necessariamente semiótica, e, portanto, passa pelo signo. Na escrita, tomando a palavra como signo por excelência - como defendem Vigotski e Bakhtin - isso mostra-se ainda mais evidente. A escrita é uma produção humana historicamente situada, criada pela real necessidade de comunicação.

Vigotski propõe a emergência da dimensão semiótica, isto é, a produção de signos, o *princípio da significação*, como chave para se compreender a *conversão das relações sociais em funções mentais*. Isso traz certas implicações - eu diria radicais - para o que chamamos de relação de ensino (SMOLKA, 2010, p.112),

Vigotski passa a investigar o caráter semiótico a partir da necessidade de encontrar uma explicação para a natureza social e cultural das funções mentais superiores. À procura dessa explicação, Vigotski encontra, no papel que a mediação instrumental desempenha na teoria do trabalho social de Karl Marx e Friedrich Engels, a referência para fazer da *mediação semiótica* um equivalente daquela no plano psicológico.

Assim como Marx e Engels fizeram do *instrumento técnico* o mediador das relações dos homens com a natureza, Vigotski faz do *signo* o mediador das relações dos homens entre si. O paralelismo entre instrumento técnico e signo vai, porém, muito além da sua função de mediação, privilegiada por Vigotski, pois uma análise mais apurada. A mesma pessoa que manipula a ferramenta de trabalho imprime a ação uma significação (PINO, 2005, p. 135).

Vigotski procura mostrar que o caráter humano da atividade não depende do uso de instrumentos, mas da *transformação* que a palavra opera nela (PINO, 2005, p.137). Assim, a concepção vigotskiana redimensiona o texto livre: ele não é apenas um instrumento ou recurso pedagógico.

Os instrumentos não são apenas técnicos, mas envolvem novas possibilidades, novos modos de atuação, participação e apropriação de conhecimento, de relação consigo mesmo e com os outros. São técnicos e semióticos, são produções culturais. São instrumentos técnicos e semióticos numa relação dialógica.

O instrumento é produto da cultura material que leva em si, da maneira mais evidente e mais material, os traços característicos da criação humana. Não é apenas um objeto de forma determinada, possuindo determinadas propriedades. O

instrumento é ao mesmo tempo um objeto social na qual estão incorporadas e fixadas as operações de trabalho historicamente elaboradas (LEONTIEV, 1978, p. 287).

Nessa perspectiva, o texto livre, no contexto de sala de aula, para fins educacionais, pode ser um instrumento técnico, cumprindo sua função de ensinar a “técnica”, a mecânica dessa escrita, a combinação de letras para formar sons, o codificar e decodificar dessas letras, mas, também, pode assumir o caráter semiótico, pois os textos livres escritos pelas crianças vêm carregados de sentidos, espelhando a história da criança, refletindo suas experiências vividas não apenas na escola, mas fora dela. Cada texto livre é único e historicamente construído.

A dimensão semiótica do texto livre coloca-se como questão. O que significa pensar o texto livre como instrumento técnico e semiótico? Como isso impacta na prática pedagógica e na relação de ensino?

Do ponto de vista da pedagogia Freinet, o texto livre como recurso pedagógico, passa a ser social quando lido em roda, exposto em murais ou publicado em jornais, tornando-se, assim, um instrumento partilhado socialmente e valorizado. A criança pode compartilhar suas ideias através desse instrumento, que é coletivo em sua natureza, ou seja, um instrumento pensado desde sua origem para fazer a escrita da criança circular entre as crianças e entre a comunidade escolar.

Assumir o texto livre como instrumento técnico e semiótico é dar-lhe outro *status*. Ao pensar nesse outro *status*, ampliamos a possibilidade de enxergar a relação da criança com a escrita.

Usando como analogia a reflexão acerca dos signos, feita por Smolka (2010), podemos dizer que as marcas da cultura vão se inscrevendo no corpo/mente, pela mediação do outro, pela interpretação dos movimentos -neste caso da escrita que se mostra -, pela intervenção do adulto.

Convém chamar a atenção para o fato de que as próprias elaborações de Vigotski sobre o signo vão se transformando, adensando-se no percurso de suas elaborações. No começo, o signo é ressaltado por sua analogia como um instrumento técnico, relacionando a um ato instrumental. Posteriormente, vai se tornando constitutivo da significação (SMOLKA, 2010, p.114).

Dessa forma, reitero a possibilidade do Texto livre não ser considerado um instrumento meramente técnico, pois ele produz significação, traz sentido. O instrumento técnico permanece sempre o mesmo, cumpre a função para a qual foi determinado; já o instrumento, encarado como *técnico* e *semiótico*, redimensiona o fazer, tornando-o significativo.

As possibilidades de circulação do texto livre para além da sala de aula, a dinâmica das rodas de leitura, a elaboração de jornais de textos livres, a materialização do texto pelo uso da imprensa abrem caminhos para que, além da técnica da escrita, esse instrumento assuma o caráter semiótico.

A imprensa confere à palavra uma dignidade cujo prestígio deve ser profundamente sentido pelas crianças. Escorrer o seu pensamento no metal, é assegurar à criança uma lisonjeira aparência de solidez e perenidade. [...] Aliás, pedagogicamente, o método deve ser excelente. Formar as palavras “transportando a letra” é um modo objetivo de aprender a ortografia cuja eficácia se não põe em dúvida. (CLANCHÉ, 1977, p.29).

Pensando ainda sobre o papel do texto livre e da imprensa, Clanché traz a seguinte consideração:

Freinet coloca o texto livre e a imprensa como um instrumento de libertação, de uma “desalienação construtiva (e não apenas destrutiva como certas práticas não diretivas). F. Oury e A. Vasquez assinalaram insistentemente o papel social e terapêuticamente estruturante da imprensa. [...] A partir do momento que a imprensa e o texto livre “desmistificam politicamente é que a se tornam bons utensílios para a aprendizagem da técnica da língua, aspecto que Freinet desenvolverá em *La méthode naturelle*, mas que é inseparável do seu contexto polêmico, para não dizer revolucionário.” (CLANCHÉ, 1977, p. 30).

Nessa citação, podemos inferir o caráter técnico e semiótico desse instrumento. O autor traz, em um primeiro momento, o texto livre como terapêutico e social. Logo, na sequência, afirma que esse instrumento é também um utensílio para a *aprendizagem da técnica da língua*. Sublinha, ainda, a importância do contexto, o que nos remete às condições concretas de produção em que o texto livre foi criado.

O intuito de Freinet era desmistificar a imprensa, torná-la acessível aos alunos, desmistificando, assim, o próprio ato de escrever, ou seja:

[...] praticar a escrita com uma finalidade libertadora, contrária à sua habitual finalidade ideológica. Instaurando na aula uma verdadeira prática de classe, Freinet derruba esta prática para lhe dar a sua função semiótica: a imprensa continua o seu papel de socialização da escrita, mas priva-se do caráter constrangedor. Esta concepção de imprensa esclarece perfeitamente, a nosso ver, a especificidade da prática do texto livre. A imprensa não é um prolongamento ou um estímulo a posteriori do texto livre (escreve para ser impresso) é, bem pelo contrário, *a condição de possibilidade. O agarrar, pelas crianças, do utensílio de socialização da palavra*. Na perspectiva de Freinet o texto livre sem a imprensa não tem *qualquer significado* (CLANCHÉ, 1977, p.32).

O texto livre não existe sem a possibilidade de “falar” para o outro. O texto livre se materializa na *relação*. O sentido do texto livre está na relação. “O acto de agarrar a palavra, em Freinet, é político antes de ser pedagógico ou terapêutico (catártico), o que não quer dizer que estes dois pontos de vista devam ser afastados” (CLANCHÉ, 1977, p. 32).

Insisto no aspecto social do texto livre porque acredito que esse modo de aparecimento é a garantia da sua especificidade, mas vale pensar no texto livre enquanto social e individual. Social, pois permite que o sujeito se aproxime (e se aproprie!) da escrita. Individual, por trazer a expressão mais genuína do indivíduo através de suas palavras.

[...] A aproximação que tentamos fazer, pretende delimitar o

texto livre no seu duplo aspecto social e individual, ou melhor, na perspectiva de um duplo *encontro* do individual com o social. (CLANCHÉ, 1977, p. 40).

O texto se materializa na palavra para ser socializado, não é nunca de “alguém”, mas do autor, do sujeito único da enunciação.

### **E como o Texto Livre chegou ao 1º ano?**

O início do trabalho com o 1º ano trouxe-me muitas inquietações e angústias. Eu não sabia como trabalhar com as crianças, por não ter experiência com essa faixa etária. Eu estava ingressando no mestrado, com o propósito de pesquisar *a minha prática com o Texto livre*, e não sabia nem como e nem por onde começar...

Desde o início, meu desejo era o de instituir, no 1º ano, o trabalho com o “Texto Livre”, com a produção de texto, com a questão da autoria, pois acredito que esse instrumento faz com que a criança escreva “livremente”, e, por isso, considero-o tão importante para alfabetização, apesar de, no percurso, ouvir muitas críticas de outros colegas professores, que não acreditavam no trabalho com produção de texto no 1º ano do Ensino Fundamental.

As rodas de leitura surgiram, então, como a possibilidade de dar à criança o estatuto de escritor. Como já mencionei neste texto, minha inexperiência em trabalhar com crianças nesta faixa etária, somada a minha crença na possibilidade de trabalhar com o texto livre como um instrumento de alfabetização, fizeram-me inventar um modo de trazer o texto livre para as crianças.

Em meados de março, eu estava conversando com a professora Cinthia Brum, minha parceira de trabalho na EMEF, professora do 5º ano e também simpatizante da pedagogia Freinet, e explicitiei minha angústia: queria trabalhar com o texto livre, acreditava que esse instrumento poderia proporcionar às crianças uma alfabetização realmente significativa, mas não sabia como começar, pois as crianças tinham pouca experiência com a linguagem escrita, estavam aprendendo a reconhecer letras, bem no início do processo de

alfabetização.

Nessa conversa, nasceu a ideia de parceria entre as turmas: as crianças de 5º ano teriam a “missão” de apresentar o texto livre aos pequenos do 1º ano. Começamos, então, semanalmente, a organizar rodas de leitura de textos livres, nas quais os alunos do 5º ano liam seus textos para os pequenos.



**Imagens das crianças nas rodas de leitura, ano de 2012.**

Segue um trecho do meu diário de campo que conta um pouco como aconteciam as rodas:

*Hoje (sexta-feira, 27/7/2012) foi dia de “Roda de leitura” com o 5o ano. As crianças estavam ansiosas para este dia chegar (tanto meus pequenos, quanto os grandes da Cinthia). Eu não fazia ideia de como estava sendo positivo esse momento, agora de volta do recesso percebi que eles estavam tão ansiosos para retomar as rodas como estavam para a aula de Informática ou pelo parquinho, por exemplo (que eles adoram!!).*

*Bom, chegamos sexta-feira e organizamos, juntos, nossa sala para receber o 5o ano. Enquanto nossos leitores/contadores de histórias não chegavam, distribui para as crianças, umas pranchetas pequenas e ½ sulfite para que eles fizessem os registros da roda nessa folha*

*(a prancheta serve de apoio e ficou ótima, sem contar que eles adoram usar coisas “diferentes” para trabalhar, né?)*

*Comecei a orientar o que deveria ter nessa folha (antes do recesso eles faziam registros já, mas mais livres, agora achei que era o momento de dirigir mais este trabalho). Pedi que escrevessem o nome na folha e a data – lembrei que ontem foi dia 26 então hoje é... e eles completaram, falei também que não colocaria nada na lousa, que ia ditar o que escrever na folha, inclusive a data, porque eles já sabem fazer sozinhos (e a maioria sabe mesmo, os que não sabem espiam o colega do lado e no fim dá certo!).*

*Na sequência pedi que escrevessem: Roda de leitura. E eles foram escrevendo, cada um do seu jeito, elaborando suas hipóteses: uns silábicos com valor, outros sem valor e até os pré-silábicos, colocando as letrinhas no papel...*

*Percebi que o Luiz estava inquieto (isso não é novidade!), mas de um jeito*

*diferente: ele estava “pensando alto” e trabalhando. Aproximei-me e vi que ele já tinha escrito ROD e continuou, fiquei só observando e “ouvindo” sem pensamento que se materializava em palavras quase que num balbucio “DA – D A, RODA... DE ... D com E, DE...” até que ele escreveu “RODA DE LETURA”. Na mesma hora sentei ao lado dele e falei para ele ler o que tinha escrito, ele leu e percebeu que estava certo, que desta vez não ia precisar de reescrita!*

*O sorriso do Luiz (e o meu, que nessa hora já sentia um nó na garganta e segurei para não chorar de emoção, sim, é emocionante fazer parte disso e agora, escrevo com os olhos marejados!) foi lindo! Mostrei para a Turma o trabalho do Luiz e todos ficaram felizes, senti que a Emanulle ficou um pouco chateada, com ciúme, ela tem sempre essa necessidade de ser a 1a. em tudo, quer ser líder; mesmo que de forma imposta, enfim, conversei com ela sobre isso, mostrei que todo mundo ficou feliz pelo Luiz e que ela também já conseguia escrever muitas coisas com ajuda, que o Luiz estava conseguindo sozinho e que logo ela também vai conseguir...*

*A Turma do Espaço (5o ano) chegou e começamos a roda. Como de costume, os grandes ajudando os pequenos a registrarem o nome de cada autor (eles escrevem o nome de cada um que vai ler).*

*Observamos - Cinthia e eu, que agora meus pequenos participam mais da roda, mesmo sem lerem. A dinâmica da roda é a seguinte: as crianças do 5o ano leem seus textos, um de cada vez e, a cada texto lido, abrimos uma seção de perguntas e comentários sobre os textos.*

*Geralmente as crianças do 5o. Ano que falam coisas do tipo: “ Faltou usar plural”, “O título não está adequado para sua história”, “De onde você tirou a ideia de seu texto?”, enfim, perguntas que, na maioria das vezes, são para ajudar o autor a melhorar. Nesse momento, nós aproveitamos para comentar também, por exemplo, explicar para o 1o ano o que é título – e na verdade a explicação é dada pelas próprias crianças maiores. Nosso papel é interferir, destacar alguns pontos...*

*O que observamos é que, inicialmente os pequenos não perguntavam, só ouviam e hoje eles perguntam, na verdade o que fica claro é que eles reproduzem (imitam) as perguntas dos grandes, sem pensar muito na pergunta em si, é comum ver os pequenos pedindo a palavra e perguntando exatamente igual ao “grande” que acabou de perguntar. Acreditamos (escrevo agora no plural, pois isso é reflexo de conversas com a Cinthia, é meio que uma hipótese coletiva!) que eles estejam incorporando os modos de fazer em uma roda de leitura e por isso usam a **imitação**.*

*No fim das leituras, a Hilana do 1o ano disse que: “ As ideias vem da cabeça. A gente pensa e a gente escreve”. Perguntei para ela: “ E a gente (do 1º ano) já escreveu texto livre?”, ela disse que não (e não mesmo!); perguntei então: “ E aí, vocês estão com vontade de escrever?” e ela e toda a turma: “Sim!” e então, depois do lanche (já era quase a hora do lanche quando a roda terminou!), voltamos para a sala para inaugurar nosso caderninho de texto livre. Uns fizeram só a capa, outros já escreveram seus textos, eu consegui olhar todos, mas fiz a reescrita só de 5 crianças, segunda vou retomar esse trabalho!*

*E termino feliz a 1a. semana de volta do recesso!*

*Não posso terminar o registro desta semana sem contar o quanto vejo que eles amadureceram depois do recesso. O Paulo (OP) disse que talvez seja meu olhar para as produções deles, pois tive essas duas semanas de distanciamento, disse*

*também que talvez seja a maturidade deles... não sei pode ser as duas coisas! O fato é que eles estão avançando – observei que tanto na escrita como na matemática !*

*(Registro de Diário de campo – 27 de julho de 2012)*

A retomada da leitura desse registro explicitou que é o ato de *ler para o outro* que encanta e motiva as crianças a se aventurarem pela escrita e não o instrumento texto livre em si. É o *sentido* que é atribuído ao texto, o que se faz com o texto livre produzido pela criança que se mostra relevante, e, por isso, a prática de circulação dos textos das crianças nas rodas de leitura torna-se um importante lugar de comunicação.

A função da escritura ‘para o outro’ e a presença de **interlocutores** provocam uma tensão: o esforço de explicitação do discurso interior, abreviado, sincrético, povoado de imagens, pela escritura, adquire realmente a característica de um **laborioso trabalho gestual e simbólico**. É nesse esforço, nesse trabalho de explicitação das ideias por escrito **para o outro**, que as crianças vão experienciando e apreendendo as normas da convenção: os interlocutores, vão apontando a necessidade e delineando os parâmetros consensuais para a leitura. (SMOLKA, 2003, p. 110, grifos nossos).

## **AS HISTÓRIAS DAS CRIANÇAS COM RELAÇÃO À APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA: ANALISANDO OS DADOS**

No início desta pesquisa, minha aposta era “tudo” no instrumento, era como se apenas o texto livre fosse capaz de alfabetizar, por si próprio, mas, ao direcionar o olhar para minha prática com o texto livre, os modos de relação assumiram um caráter determinante ou primordial: como as crianças elaboram, criam estratégias durante o processo de “aprender a escrever”? O **outro** ganha protagonismo. Isso porque a experiência das rodas de leitura, que garantia às crianças que suas produções tivessem destinatários reais, deu mais relevo a

esse *outro*, que se evidenciou, nas análises, como essencial.

[...] Mas, considerando como agentes, os indivíduos não são sujeitos livres e constituintes no sentido filosófico destes termos. Agem nas e sob as determinações das formas de existência históricas das relações sociais de produção e reprodução. Tendo em conta essa explicitação, pode dizer-se que a **socialização da escrita**, ponto principal (e não acessório) da práxis do texto livre, gera pelo contrário uma diferença enquanto *diferença*, enquanto que a redação, prática ideologicamente des-socializada, apenas gera separações ideologicamente diferenciais. (CLANCHÉ, 1977, p.22).

Tomaremos para análise as produções das crianças que, em 2012, chegaram à EMEF Edson Luís Lima Souto para cursar o 1º ano do Ensino Fundamental. Serão analisadas as produções de sete crianças, sendo que quatro delas apresentaram um processo de alfabetização mais “demorado”; duas chegaram ao primeiro ano com processo de alfabetização já caminhando, e uma alfabetizou-se rapidamente, pois tinha como motivação fazer textos “como a amiga fazia”.

Cabe explicitar o porquê de escolhermos, dentre as vinte e cinco crianças que participaram desta pesquisa, voltarmos nosso olhar investigativo para os “escritos” dessas sete crianças, para os textos livres por elas produzidos durante esses dois anos.

Os critérios utilizados foram a análise dos diferentes percursos de apropriação e produção que cada uma percorreu até que se tornasse, de fato, alfabetizada. Percursos que nos dão indícios de processos de elaboração prototípicos e idiossincráticos, ao mesmo tempo, nesse processo de aquisição da linguagem escrita.

O tratamento dos dados tem o caráter analítico e descritivo e, como modo de organização dessas análises, optamos por dividir as produções em “casos”, ao invés de categorizá-las por temas ou eixos, para não perdermos as nuances de cada percurso de produção, pois acreditamos que cada caso, ou seja, o caminho de cada criança traz sutilezas da diversidade existente neste

processo de apropriação da escrita, diferentes modos de produção, diferentes tempos – apesar de todos estarem matriculados no mesmo ano escolar.

### **Caso 1 – As tensões entre gestos e palavras: interações, (in)comunicações e interpretações**

Giovana chegou ao 1º ano com a escrita “pré-silábica” de acordo com as etapas sugeridas por Emília Ferreiro (1998). Em suas hipóteses de elaboração da escrita, ela utilizava letras e números, “misturados”, como podemos observar em sua ficha de avaliação descritiva<sup>16</sup> do 1º trimestre de 2012:

“Sua produção escrita encontra-se na fase pré – silábica. Este estágio da escrita se caracteriza pela exigência mínima de letras com variação de caracteres dentro da palavra. Neste nível o aluno considera que coisas diferentes devem ser escritas de diferentes formas. Não discrimina letras e números. Quanto à leitura, não lê convencionalmente, mas faz tentativas utilizando recursos e estratégias como memória visual, letra inicial e/ou final, símbolos característicos. Apresenta dificuldades para fazer o traçado das letras e para organizar o caderno”

(Recorte da Avaliação Descritiva retirado do sistema INTEGRÉ/2012)

[001 – acesso em janeiro/2014.](#)

Pensar na alfabetização tendo como aporte teórico a psicologia histórico-cultural e, como ancoragem pedagógica, o referencial freinetiano, faz-me considerar a história de cada criança como constitutiva para seu desenvolvimento, leva-me a pensar sempre nas condições concretas em que acontece a aprendizagem de cada um.

O que determina diretamente o desenvolvimento da psique de uma criança é a sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais desta vida – em outras palavras: o desenvolvimento da atividade na criança, quer a atividade aparente, quer a atividade interna. Mas seu desenvolvimento, por sua vez, depende de suas condições reais de vida. [...] Ao

---

<sup>16</sup> A Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Campinas, propõe que sejam elaboradas “Fichas de Avaliações Descritivas”, que feitas trimestralmente pelo professor e abordam o desenvolvimento escolar da criança durante cada trimestre do ano letivo.

estudar o desenvolvimento da psique infantil, nós devemos, por isso, começar analisando o desenvolvimento da atividade da criança como ela é constituída nas condições concretas de vida. Só com este modo de estudo pode-se elucidar o papel tanto das condições externas de sua vida, como das potencialidades que ela possui (LEONTIEV, 1988, p. 63)

Giovana é a terceira filha de uma família de quatro irmãos. Foi uma das últimas crianças a consolidar o processo de alfabetização; portanto, teve um processo demorado e difícil. Sua história é marcada, principalmente, por sua relação com os irmãos mais velhos: Jhane e Jeferson, que são deficientes auditivos. Ambos foram alunos de nossa EMEF. São eles os responsáveis por cuidar da Giovana enquanto ela não está na escola, pois sua mãe se ocupa muito cuidando do irmão mais novo, que é um bebê e, também, com os afazeres domésticos. Eles também a auxiliam na realização das “lições de casa”, já que sua mãe não sabe ler e nem escrever.

É a Jhane, irmã mais velha de Giovana, quem mais a orienta com relação aos trabalhos da escola. Muitas vezes, ela faz o trabalho pela Giovana. Como professora, tentei explicar-lhe que não seria necessária a ajuda da irmã e que esta poderia deixar a Giovana fazer “do jeito dela”, mas confesso, aqui, que minha comunicação com a Jhane é difícil, e, na maioria das vezes, recorro à escrita de bilhetes.

Demorou quase mais de um ano para que eu, professora da Giovana, me atentasse para o fato de que suas dificuldades com relação à alfabetização estivessem relacionadas ao fato de, em casa, ela ter poucas referências sonoras. Era comum que, durante suas tentativas de escrita, ela me “mostrasse” a letra de determinada palavra que queria escrever “desenhando-a” no ar, fazendo gestos, esforçando-se ao máximo para se fazer entender (e eu nem sempre entendia).

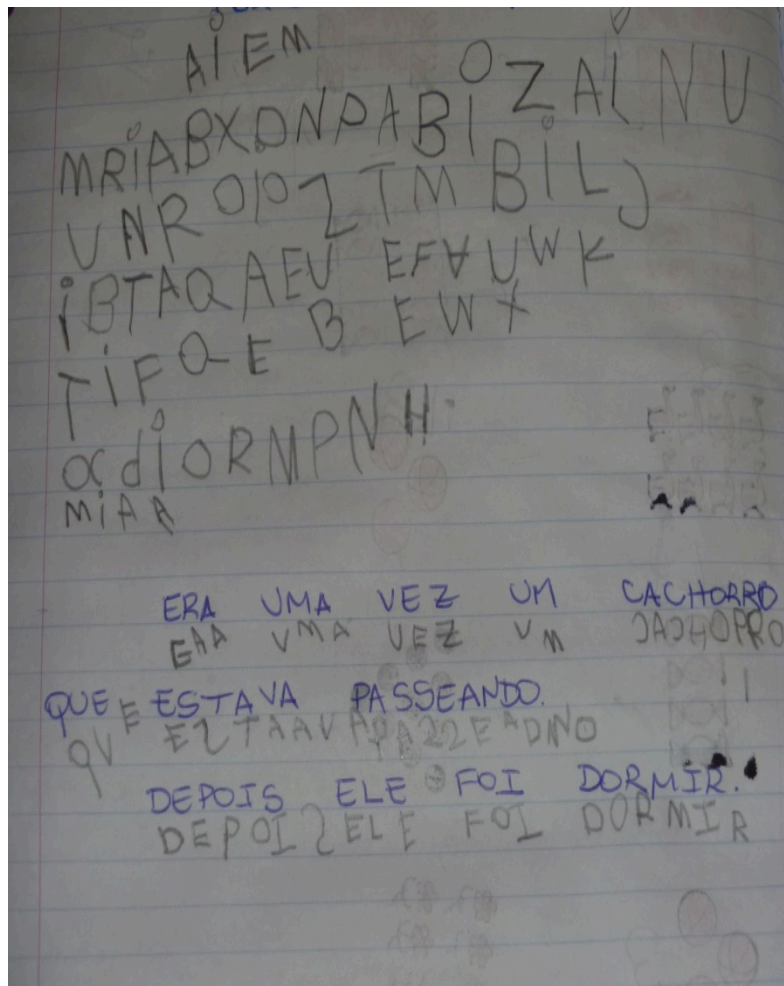
Em seus estudos acerca da pré-história da linguagem escrita, juntamente com Luria, Vigotski afirma que:

**O gesto é o signo visual inicial que contém a futura escrita**

**da criança**, assim como uma semente contém um futuro carvalho. Como se tem corretamente dito, os gestos são a escrita no ar, e os signos escritos são, frequentemente, simples gestos que foram fixados. (VIGOTSKI, 1998, p.141 – grifos nossos).

Como podemos observar, esse processo de aprendizagem da Giovana mostra a ligação entre o sinal escrito e o gesto; gesto que significa, que auxilia na compreensão dessa linguagem escrita. Gesto como tentativa de representação. O gesto que atribui sentido. O gesto de desenhar as letras no ar faz com que Giovana vá, pouco a pouco, aprendendo sobre as letras. Gesto que, de fato, antecede a escrita.

A figura abaixo mostra um texto livre produzido no início do 1º ano: as letras ainda estavam bem “soltas” no papel, a dificuldade não se limitava à dimensão sonora da escrita, mas se estendia à organização topográfica do texto, que, para ela, mostrava-se como um desafio, o que é comum nas produções das crianças que estão começando o processo de alfabetização.



**Produção de Giovana - Março de 2012**

O texto acima foi escrito por Giovana durante um ateliê de texto livre: ela escolheu fazer esse trabalho.

Depois de escrever “do seu jeito”, recorreu, como de costume, a minha intervenção, que se dá através da reescrita. Nesse processo de reescrita, a criança me “conta” o que escreveu. Eu sempre verbalizo para eles que eu não consigo ler todos os “jeitos de escrita”, que eles estão aprendendo e precisam me ajudar, lendo/contando suas histórias, para que eu possa reescrevê-las de uma maneira que todos possam compreender; construindo, assim, uma relação de confiança, para que a criança se sinta segura em explicitar suas hipóteses sem medo ou cobranças. Depois de minha reescrita, as crianças copiam, logo nas linhas abaixo, seu próprio texto.

É sabido que a aprendizagem da língua escrita necessita de diversos aspectos, dentre eles: a compreensão da importância da língua em

funcionamento, seus usos sociais e, também, as relações existentes entre as unidades sonoras da palavra e sua grafia, a consciência fonológica. No caso de Giovana, vemos que essa relação entre a representação gráfica da palavra e seu som ficava bastante truncada, parecia não fazer sentido, faltava referência.

Ao perceber essa condição concreta da vida de Giovana, de ter como referência o gesto e não a dimensão sonora da escrita, foi necessária uma reorganização do meu fazer em sala de aula; foi preciso repensar em como “chegar” a ela, tentar ficar mais próxima, verbalizando todas as palavras que ele queria escrever, dando ênfase ao som ao pronunciar as palavras para ela, orientando-a a “pensar” nesse som, a aprender a ouvir.

A organização da sala em ateliês possibilitou-me “estar mais perto”, sentar ao lado dela para *fazer com ela*, pois enquanto eu trabalhava com a Giovana e com outras crianças que estavam com mais dificuldade, num pequeno grupo de quatro ou cinco crianças, os demais alunos estavam envolvidos em outros ateliês, que possibilitavam um trabalho de maior autonomia por parte das crianças, tendo o colega como referência, já que é comum, durante um ateliê, um colega com mais experiência naquele trabalho orientar os demais alunos, auxiliando, fazendo junto.

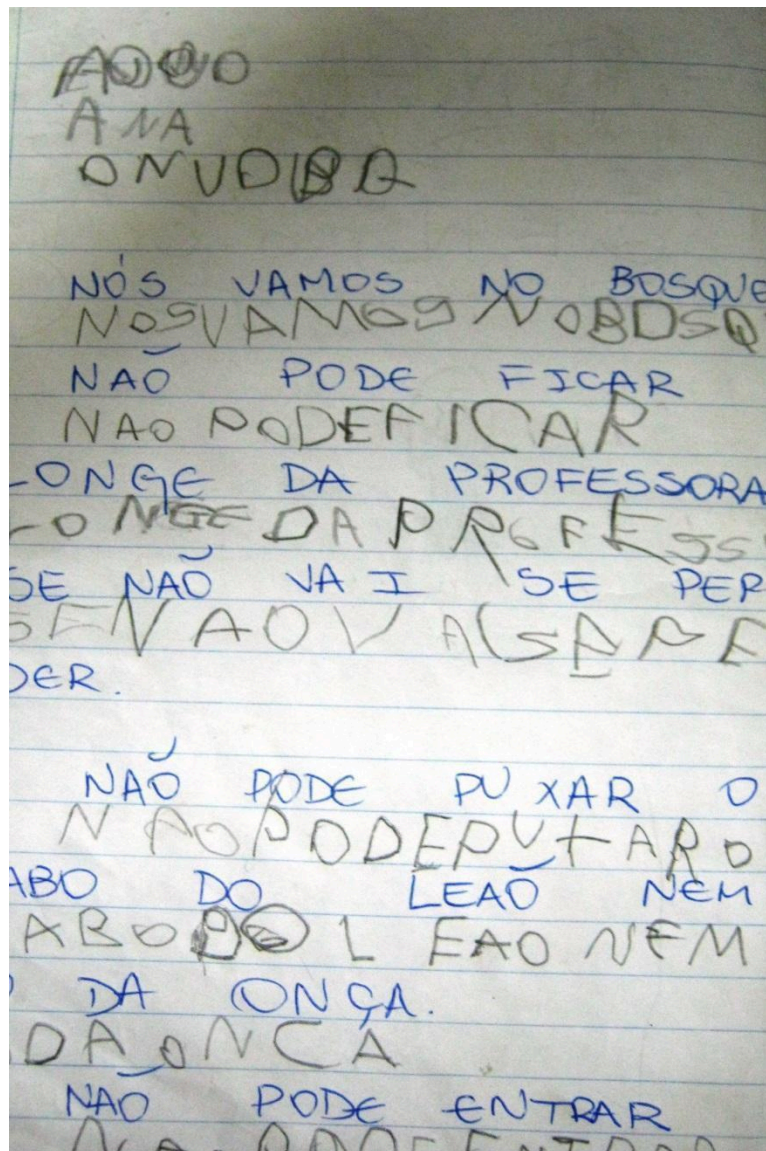
Essa prática do trabalho em ateliês possibilita que o professor possa circular pela sala, concentrando seu trabalho com grupos diversos, de acordo com as necessidades individuais.

A imagem que se segue mostra uma produção da Giovana, feita no ateliê de texto livre em setembro de 2012. É interessante observar que, um semestre após seus primeiros *tateios* sobre a aprendizagem da língua escrita, suas produções ainda não trazem grandes avanços no que se refere à base alfabética da escrita, suas hipóteses pautam-se na repetição de letras, na escrita de letras “desconectas”. No início do texto, aparece, porém, o nome da professora, cuja grafia provavelmente foi memorizada por ela.

O que marca a diferença entre a primeira escrita apresentada e essa próxima é a quantidade de letras que ela usa para escrever. Inicialmente, Giovana acreditava que, para escrever, precisava de muitas letras; na produção a seguir, no entanto, podemos notar que ela usa poucas letras para expressar sua ideia, começando a perceber que a escrita tem relação com os

sons, repensando suas hipóteses, o que nos leva a inferir que ela tem a intenção de escrever “do jeito certo”, que ela já tem consciência de que sua escrita ainda não corresponde à convencional.

A intenção de escrever de modo correto evidencia um valor típico da escola, em particular, e da sociedade, de modo geral, situando discursivamente a inserção social da criança, que escreve para outros e deseja garantir o sentido para quem a lê; assim as convenções sociais são fundamentais. (GOULART, 2013, p. 30).



## Texto Giovana setembro de 2012

Esse tipo de produção assemelha-se às hipóteses de crianças ainda no início do processo de alfabetização, apesar de no caso de Giovana este texto ter sido elaborado quase no final do seu 1º ano escolar. Esse processo de aprendizagem da língua escrita nem sempre é linear, tranquilo; ao contrário, é complexo, permeado pelas relações que a criança estabelece com a linguagem escrita dentro e fora da escola!

Olhar para esse processo evidencia a importância de respeitar, mas também *estimular* o caminho de cada criança. Entendendo a palavra *estimular* como o ato de *instrumentalizar* a criança para que ela adquira elementos técnicos para “dominar” o código da escrita e possibilitar que ela tenha acesso à língua em movimento, em uso, para que a escrita faça sentido, para além de trabalhar a base alfabética da língua.

Nesse processo de alfabetização, muitas vezes, observei que a necessidade da Giovana era simplesmente a minha presença, o *estar junto...* Vigotski afirma que “a criança domina então alguns “saber-fazer” no campo da linguagem, mas não sabe que os domina”. (VIGOTSKI apud FRIEDRICH, 2012, p. 107). Ela precisava que eu confirmasse sua hipótese, por exemplo, queria escrever CASA e me perguntava: “CA..CA... É “C” com “A”? Ou seja, ela já sabia a relação grafema-fonema, mas necessitava do meu aval, para passar a “saber que sabe”!

[...] trata-se da “zona de desenvolvimento proximal”. Opondo- o ao conceito de “desenvolvimento presente”, que engloba tudo o que a criança sabe fazer de uma maneira autônoma, todas as capacidades que vieram à maturidade, o conceito de “zona de desenvolvimento proximal” antecipa os desenvolvimentos possíveis, o que a criança conseguirá fazer se acompanhada pelos adultos na resolução de tarefas e problemas. (FRIEDRICH, 2012, p. 110).

Foram muitas as vezes que necessitei sentar ao lado de Giovana para trabalhar. Na dinâmica intensa das salas de aula, nem sempre era possível,

mesmo que estivéssemos trabalhando em ateliês, mas foi esse trabalho, individualizado, no *tête-à-tête* que garantiu que ela terminasse o 2º ano alfabetizada.

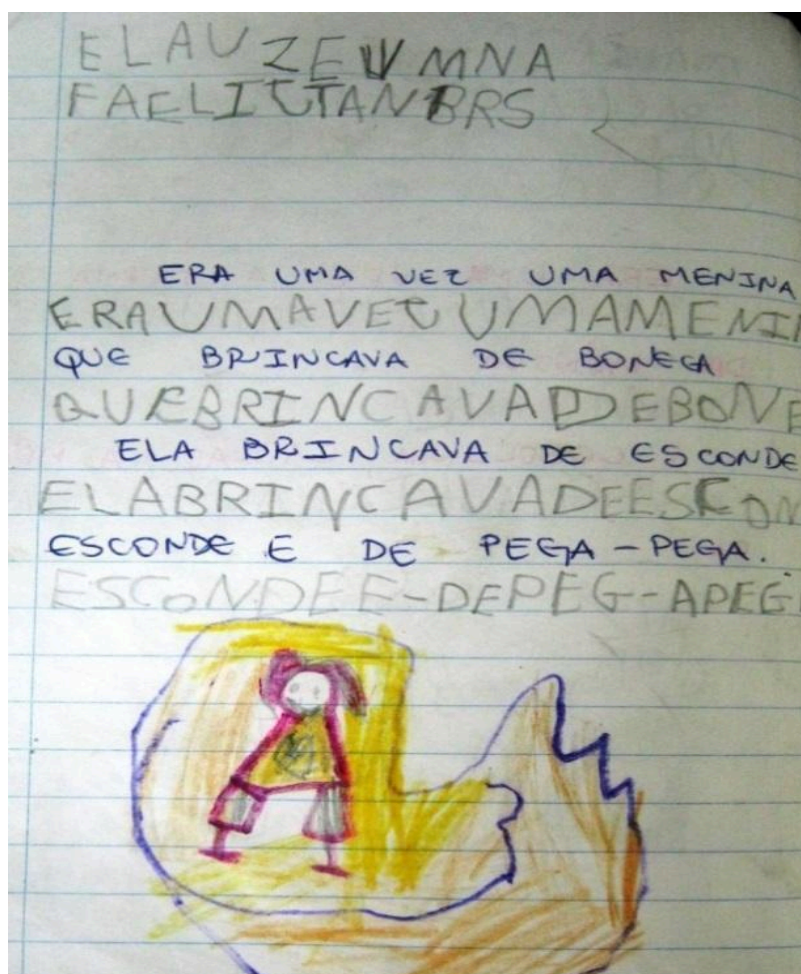
O texto abaixo mostra a elaboração da Giovana, com relação à escrita. Podemos observar que houve avanço em sua hipótese escrita. Nesta produção, já se percebe uma elaboração com maior preocupação com a correspondência entre som e letra. Ela passa a perceber que a escrita também representa os sons da fala - o que, para o caso dela, é uma conquista importante.

Nota-se, no entanto, que no momento da reescrita, quando ela conta/lê sua história para a professora, ela traz novos elementos, amplia a história que escreveu, fazendo a professora de escriba de suas ideias, já que, sozinha, não “deu conta” de colocar no papel tudo que havia pensado. Esse tipo de situação mostra-se recorrente quando a criança está em processo de alfabetização.

É importante que, neste momento, a professora verbalize para a criança o que está acontecendo, mostrando para ela, apontando o que ela escreveu sozinha e que continue a escrita, de acordo com os dizeres da criança, explicitando esse exercício de ser escriba, informando- a que parte da história que ela está contando ainda não estava no papel, mas, sim, no pensamento da criança.

O tema pode estar apenas esboçado. Então interrogamos a criança para enriquecer a sua ideia e o seu pensamento. Ajudamo-la a exprimir melhor este pensamento, retomando e completando as frases escritas, ordenando-as melhor, embelezando-as se possível. De início, não devemos recuar dar aos principiantes, àqueles que por diversas razões se exprimem dificilmente, a nossa grande ajuda de professor, talvez 80 por cento. O essencial é que a criança tenha o sentimento de que o que está escrito são seus pensamentos e as suas próprias ideias, que foi ela que o disse.

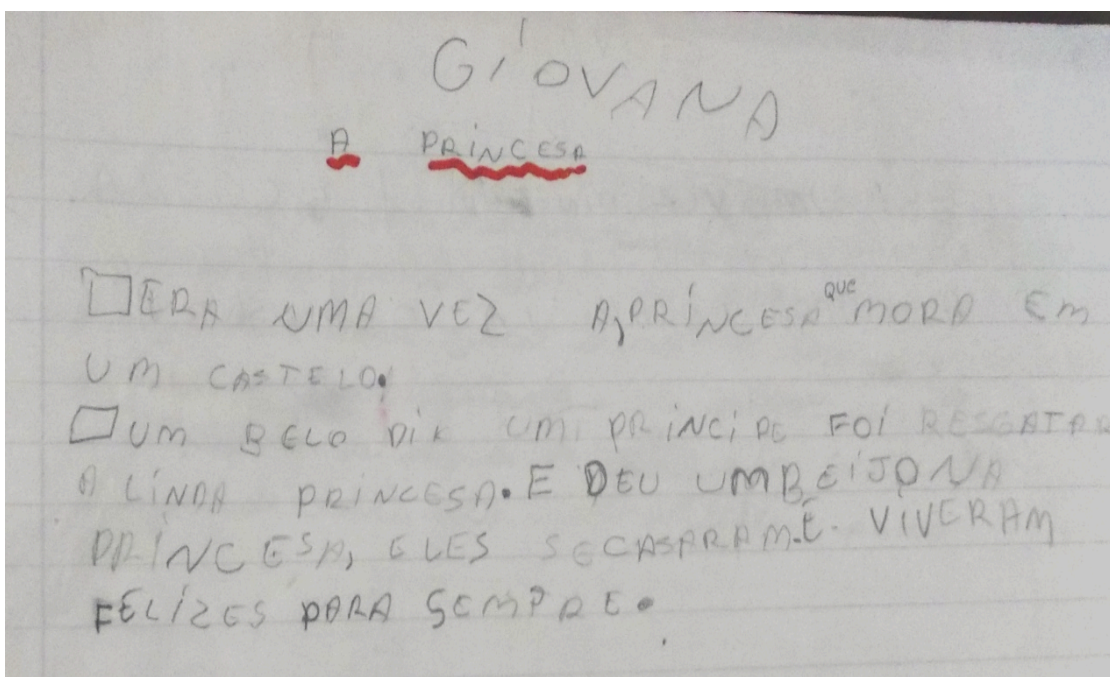
[...] O autor irá então copiar cautelosamente no caderno o seu texto preparado desta forma. Lê-lo-á com certo orgulho, e por vezes até com êxito pois, assim preparado e valorizado naturalmente mais oportunidade de ser adotado. (FREINET, 1976, p. 38 – 39).



**Giovana - outubro de 2013.**

Nessa produção, podemos perceber avanços ainda que sutis. No início do texto, temos o “Era uma vez” escrito pelas letras: “E LA U Z E V” - expressão bastante utilizada pelas crianças, que se ancoram nas leituras dos contos de fadas para criarem suas histórias. Ao observarmos a grafia da palavra “menina” - M N A- evidencia-se o movimento que ela fez de perceber a relação entre a letra grafada e seu som.

O texto abaixo foi elaborado durante o ateliê de texto livre. No momento de escritura, ela necessitou ainda da confirmação do adulto para efetivar suas hipóteses, mas os questionamentos passaram a ser mais elaborados. Suas dúvidas eram outras: enquanto, no início de seu processo, ela perguntava se “C” com “A” formava “CA”; nessa última produção, ela questionava, por exemplo, se a palavra “princesa” se escreve com “S” ou com “Z”.



**Texto livre de Giovana – dezembro de 2013**

O processo de Giovana mostrou-se lento no início, marcado por todas as condições “adversas” (ou singulares) que afetam sua existência, mas, “de repente”, com o intervalo de dois meses (se observarmos as datas das últimas produções aqui apresentadas), ela se mostra alfabetizada! Esse salto qualitativo, porém, que se explicitou “em dois meses”, é resultado de dois anos de trabalho, de investimento nas potencialidades da Giovana, de respeito ao seu ritmo, da busca por compreender a sua história, da tentativa em tentar entender o melhor caminho a explorar *com ela*, o que torna o trabalho com alfabetização um projeto *para a turma toda e para cada um!*

## **Caso 2 – Uma sequência gradual tomada como prototípica**

Tomaremos, agora, para análise, as produções de Rafael, também matriculado no 1º ano em 2012, seguindo para o 2º em 2013.

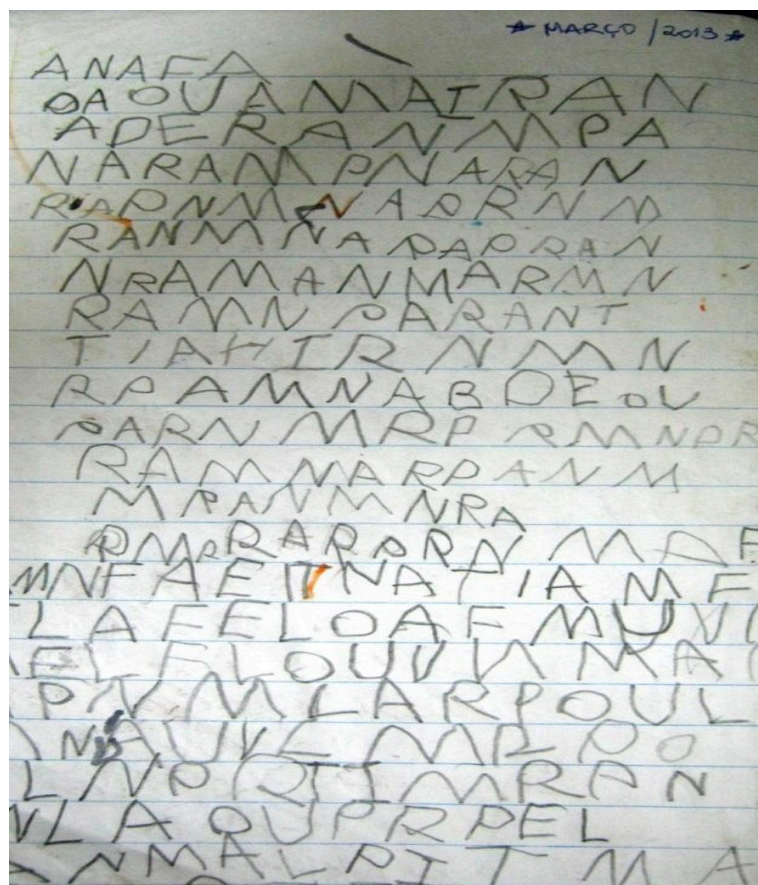
Rafael foi outro aluno que levou um “tempo maior” para compreender o princípio alfabético da escrita, comparando-o com o desenvolvimento geral da turma. Tomando como ancoragem teórica os pressupostos vigostkianos, assumimos essa “defasagem” como um *espaço de elaboração* que se situa entre o ensinar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

2012, p. 78).

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

Suas produções trazem muitas letras, e, frequentemente, as letras do próprio nome, mudando a sua ordem para escrever “palavras” diferentes. Traz também as letras do nome da professora, que ele sabe grafar “de memória”.

Essa hipótese é comum quando a criança está em processo de alfabetização. Como podemos observar no texto livre que segue:



**Rafael: fevereiro de 2012**

Ao observarmos os textos que se seguem, podemos perceber uma tentativa do autor de “criar uma história”, apesar de sua escrita ainda não ser a

convencional. Notamos que ele já conhece bastante sobre a escrita: sabe que, para escrever, utilizamos as letras de nosso alfabeto; que a escrita acontece linearmente, da esquerda para a direita; que, para compor um texto, precisamos de diversas letras, enfim, está “tateando”, aprendendo sobre a linguagem escrita, que, como Vigotski afirma, é complexo:

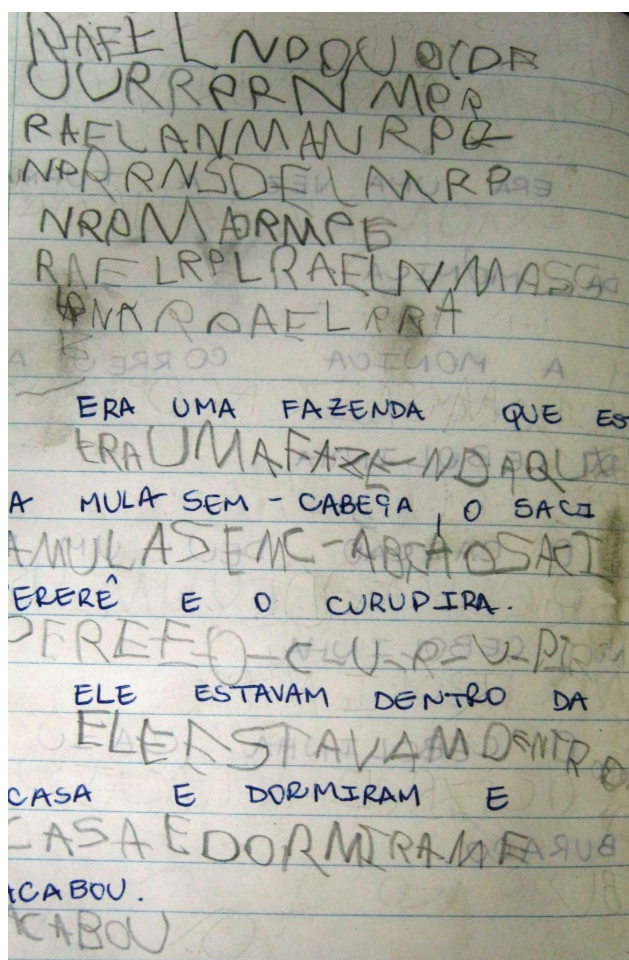
O domínio da linguagem escrita significa para a criança dominar um sistema de signos simbólicos extremamente complexo. A. Delacroix nota acertadamente que a peculiaridade deste sistema radica em que representa um simbolismo de segunda ordem que se transforma pouco a pouco em simbolismo direto. [...] Para nós é evidente que o domínio deste sistema complexo de signos não pode realizar-se por uma via exclusivamente mecânica, de fora, por meio de uma simples pronúncia, de uma aprendizagem artificial. Para nós é evidente que o domínio da linguagem escrita, é um momento decisivo e não se determinada de fora, pelo ensino escolar, é , na verdade, o resultado de um- longo desenvolvimento de funções superiores do comportamento criança. (VIGOTSKI, 1995, p. 183, tradução nossa )

Pensando nesse processo inicial de aquisição da escrita, retomamos Freinet, que nos mostra que:

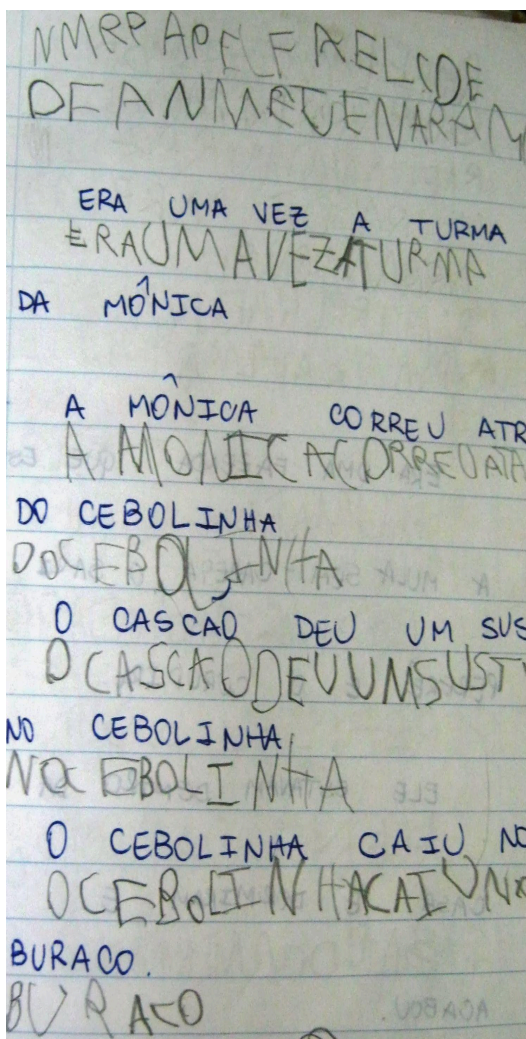
A criança, com a caneta que ainda maneja dificilmente, escreve o que tem vontade de dizer ao professor ou aos companheiros. Essa escrita é, naturalmente, de um gênero muito especial e temos que nos treinar a lê-la. Mas logo que deciframos o pensamento infantil, opera-se o encanto, quer esteja em frases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

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

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



Texto elaborado em agosto de 2012



### Texto De Outubro De 2012

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

Nesse movimento de significar a escrita dele para os outros leitores, a professora lê o que ela escreve – a reescrita - para que Rafael ouça a sua história, para que ele legitime os sentidos atribuídos à sua produção,

assumindo o lugar de autoria, mesmo antes de dominar corretamente o código convencional da escrita.

Podemos observar que, na escrita de seu texto livre, ele traz elementos, personagens que conheceu na escola e ressignificou em sua produção, apropriando-se das “palavras dos outros” e tornando-as “sua”, ocupando, assim, um lugar de autoria, mesmo sem ter consolidado seu processo de alfabetização.

Bakhtin afirma que:

A experiência verbal individual do homem toma forma e evolui sob o efeito da interação contínua e permanente com os enunciados individuais do outro. É uma experiência que se pode, em certa medida, definir como um processo de assimilação, mais ou menos criativo, das palavras do outro (e não das palavras da língua). Nossa fala, isto é, nossos enunciados (que incluem as obras literárias), estão repletos de palavras dos outros, caracterizadas, em graus variáveis, pela alteridade ou pela assimilação, caracterizadas, também, em graus variáveis, por um emprego consciente e decalcado. (BAKHTIN, 1999, p. 314).

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

Por isso, é de fundamental importância que, desde o início, a alfabetização se dê num contexto de interação pela escrita. Por razões idênticas, deveria ser banido da prática alfabetizadora todo e qualquer discurso (texto, frase, palavra, “exercício”) que

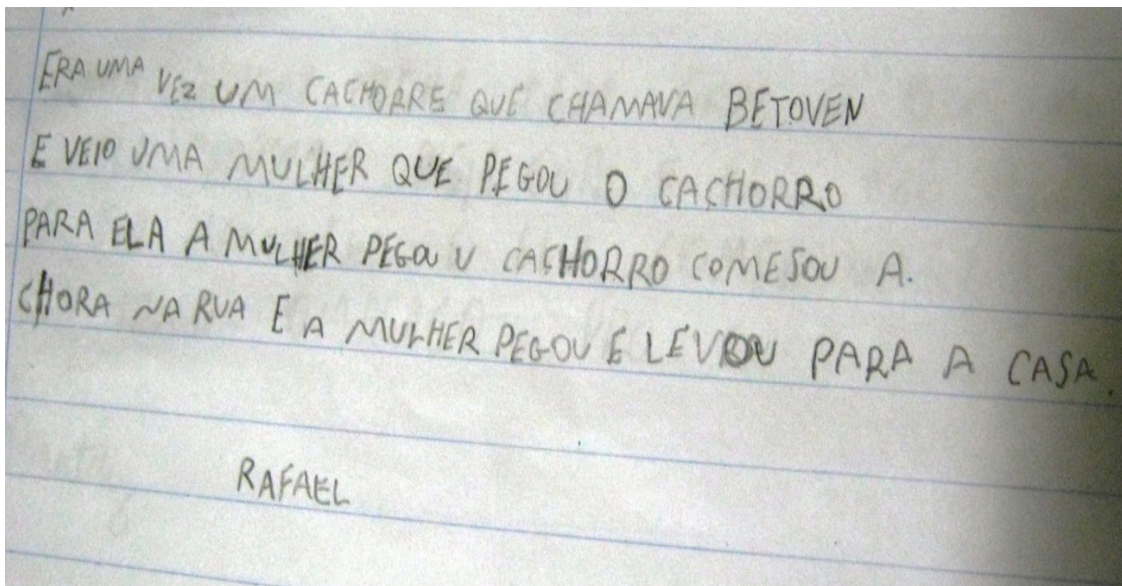


admirem os seus achados, interroguem-na para fazer precisar os pontos obscuros. Deixem-lhe sempre a impressão reconfortante de saber escrever, pois que compreendem, através do texto, o que ela pretendeu dizer e nisto reside a sua conquista definitiva. (FREINET, 1976, p. 30).

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

[...] a zona de desenvolvimento proximal. Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VIGOTSKI, 1998, p. 112).

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



Último texto livre escrito por Rafael no 2º ano (dezembro de 2013)

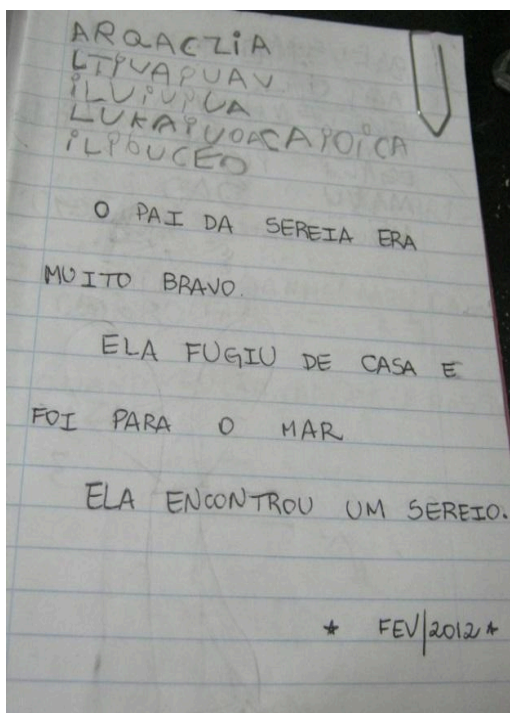
### Caso 3 – “Sobre o jeito certo de escrever”: as tensões na elaboração

O terceiro caso que apresentaremos é da aluna Beatriz, outra criança da turma que “demorou” a se alfabetizar. Filha única, sempre bem assistida pela família. Quem acompanha seu desenvolvimento escolar é sua mãe, que está sempre preocupada com o desempenho da Bia. Protótipo da “boa aluna”, de família estruturada, entretanto, seu processo de alfabetização tardou a se concretizar – o que contraria o que o senso comum acredita sobre os que são considerados bons alunos.

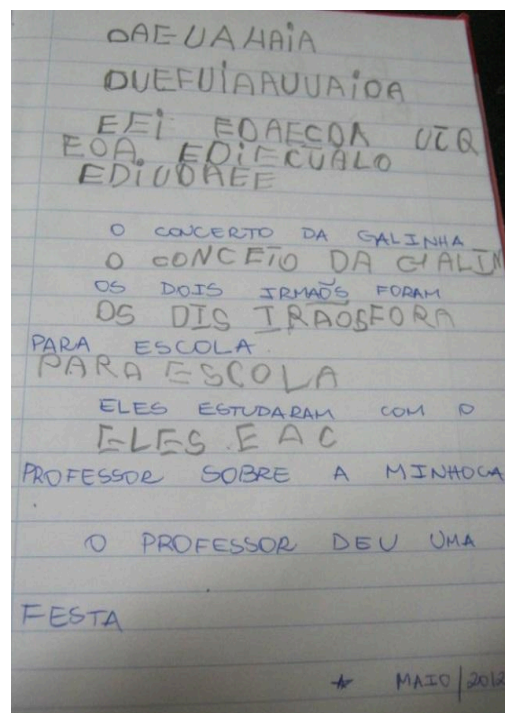
A Beatriz sempre *acreditou muito em sua escrita*. Confiante, elaborava páginas e mais páginas de histórias, enchendo-as de letras, aparentemente soltas no papel, mas que, para ela, fazia muito sentido. Ela escrevia e me contava sua história para que eu reescrevesse “do jeito certo”.

Os textos abaixo mostram suas hipóteses, o uso frequente das letras de seu nome I A, no primeiro texto, e E I A, no segundo - o que explicita que ela recorre às letras que conhece, que domina o traçado, para elaborar seus textos

livres, sem estabelecer ainda correspondência entre o som das palavras e a grafia das letras.



**Beatriz - fevereiro de 2012**



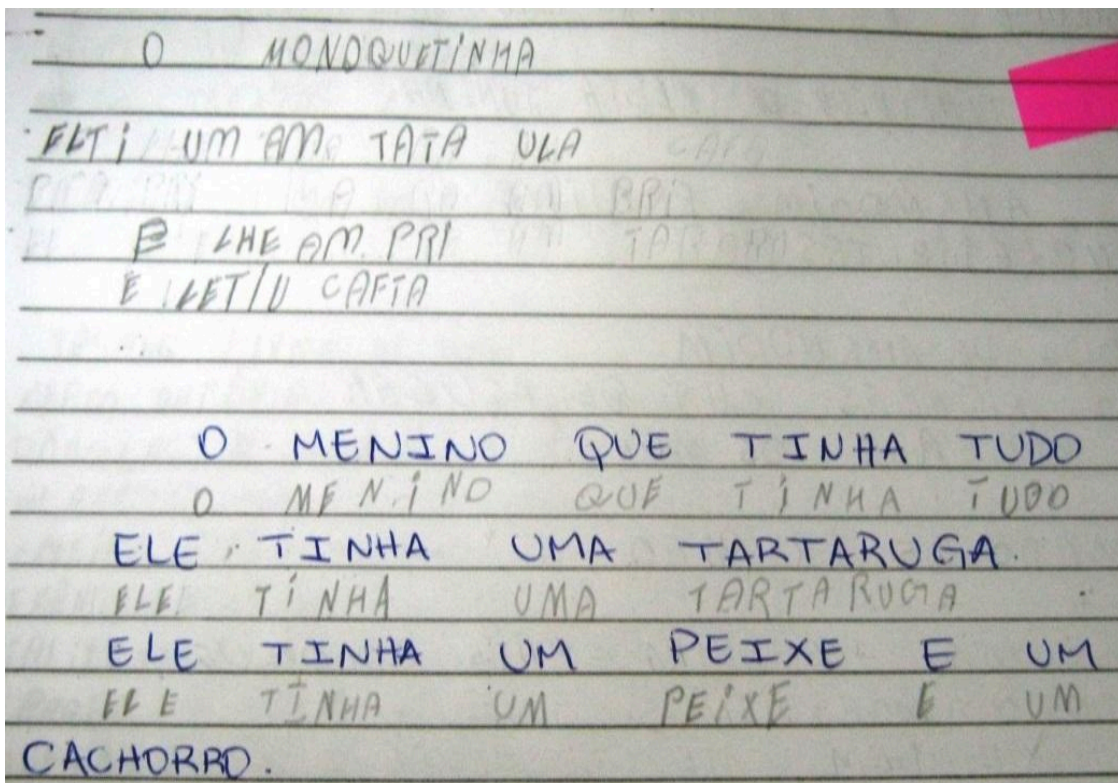
**Mai de 2012**

Apesar de saber que sua escrita não era a escrita convencional, que nem todos seriam capazes de ler, Bia não se intimidava e escrevia livremente. Essa postura da aluna em questão também é preocupante para nós, professores-alfabetizadores, pois surge a indagação: Como fazer para que a criança *perceba* que precisa avançar? Como *provocar* esse desenvolvimento?

A minha intervenção, neste caso, deu-se paulatinamente, respeitando sim a cadência do desenvolvimento da Beatriz, mas instigando-a, provocando-a, de certa forma, através do trabalho com a reescrita de seus textos livres, feita com ela. Nesses momentos, eu solicitava que ela tentasse ler o que escreveu e não apenas me contasse sua história “de memória”, buscando fazê-la perceber que sua escrita estava diferente da escrita convencional, apontando, assim, a sua necessidade de escrever “do jeito certo”, ou como as crianças dizem, *ensinando* a escrita.

A diferenciação funcional da escrita pode ou não avançar dependendo da qualidade das experiências, sobretudo as escolares, com a produção e análise de textos. O

desencadeamento desse processo requer que o escritor comece a considerar as implicações do caráter dialógico do ato de escrever, tomando, ao mesmo tempo, o dizer do texto como objeto de atenção e o leitor como um sujeito que constroi sentidos a partir de pistas do texto. Supomos que dentre outras condições para esse refinamento está a possibilidade de interação com um “representante do leitor”, um interlocutor imediato que aponte para o sujeito as exigências de compreensão do leitor, visto ser fundamental a participação de outros, no jogo de relações face-a-face que se dão em torno do texto. Nessa interlocução sobre o caráter significativo e comunicativo da escrita, pode-se configurar o leitor, primeiro representado (ou personificado) pelo interlocutor imediato que negocia sentidos, analisando e operando com a criança sobre o texto. (GÓES, 1993, p. 102).



Beatriz – novembro de 2012

As rodas de leitura também foram importantes nesse processo, pois ela

gostava de ler seus textos livres para os colegas. Mesmo que seu texto ainda fosse pequeno, ela se arriscava, lia/contava suas histórias, e isso a fez perceber a importância de uma escrita que fosse compreendida por todos. Estar inserida num grupo de crianças escritoras a motivou a escrever cada vez melhor.

Os outros alunos, ouvintes de suas histórias nas rodas, aparecem aqui como agentes importantes , os pares que ocupam o lugar de “leitores”, comentadores e por que não co-autores? O ambiente da sala de aula torna-se propício para que essa rede de mediações se estabeleça.

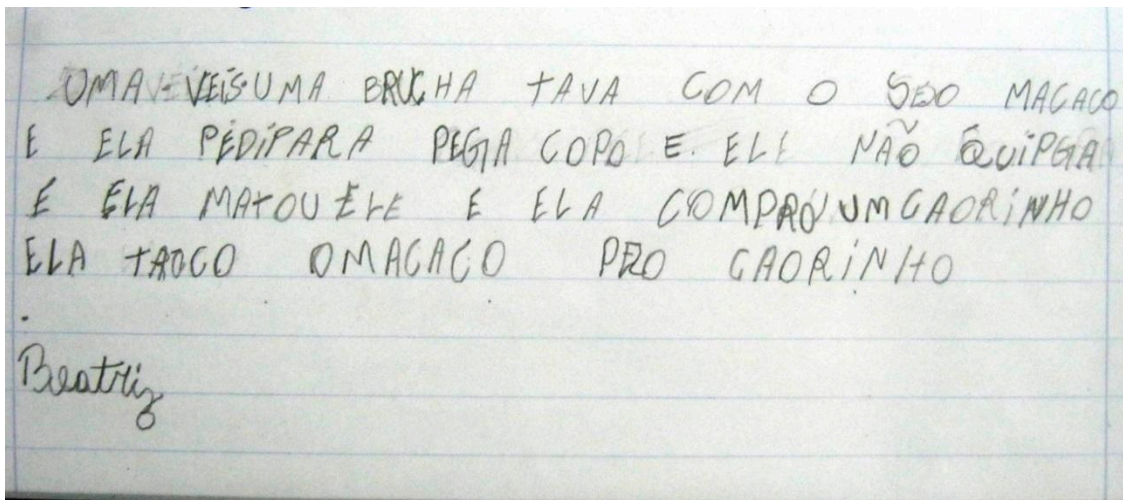
Além da reescrita, as práticas diárias de chamada, organização da fila, escrita da rotina, a leitura diária de textos de diversos gêneros, os ateliês de alfabetização, as fichas usadas nesses ateliês (vide anexo) também contribuíram para o avanço das hipóteses escritas de Beatriz, como podemos observar no texto a seguir:

06/17/2013  
OIA QUANDO EU CHEGUEI  
NA MINHA CASA MINHA PRIMA  
ESTAVA EM CASA E EU FIQUEI  
MUITO FELIZ E BRINQUEI  
MUITO

HOJE QUANDO EU CHEGUEI  
NA MINHA CASA MINHA  
PRIMA ESTAVA EM CASA E  
EU FIQUEI MUITO FELIZ  
E BRINQUEI MUITO.

**Beatriz – julho de 2013**

Beatriz terminou o 2º ano alfabetizada e consolidou esse processo no final do ano, em dezembro, com quase 8 anos.



Dezembro de 2013

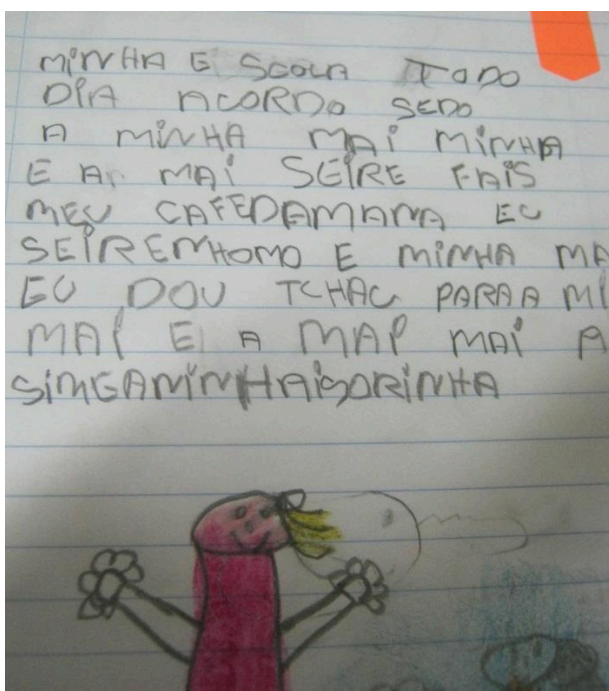
O texto acima, o último que Beatriz produziu em 2013, em meados de dezembro, mostra uma escrita alfabética. Uma história coerente, apesar de ainda necessitar de um aprimoramento, apresentar questões ortográficas a serem trabalhadas, necessitar de uma melhor organização, o uso adequado dos sinais de pontuação. É um texto que faz sentido, que comunica, que expressa as ideias da autora e que pode ser lido e compreendido pelo outro.

O ato de escrever representa um grande desafio para a criança em fase inicial da escrita. Para muito além de aspectos motores envolvidos nesse processo, requisita intensa atividade cognitiva, intrinsecamente relacionada à atividade social, pois ela necessita conjugar o que dizer ao como fazê-lo. Na realidade, esse desafio é inerente a todos os processos de escrita, mas são muitos os conhecimentos que precisam ser elaborados pelo escritor iniciante. (GOULART, 2013, p. 29).

#### **Caso 4: Quando a criança chega “pronta”**

Analisaremos agora o percurso da aluna Manuela, que chegou ao 1º ano com o processo de alfabetização já mais adiantado, comparado à maioria dos alunos da turma, como podemos observar em seu texto livre escrito em março

de 2012:



A MINHA ESCOLA

· TODO DIA ACORDO CEDO E A  
· MINHA MÃE SEMPRE FAZ MEU  
· CAFÉ DA MANHÃ.

· EU SEMPRE TOMO E MINHA  
· IRMÃ.

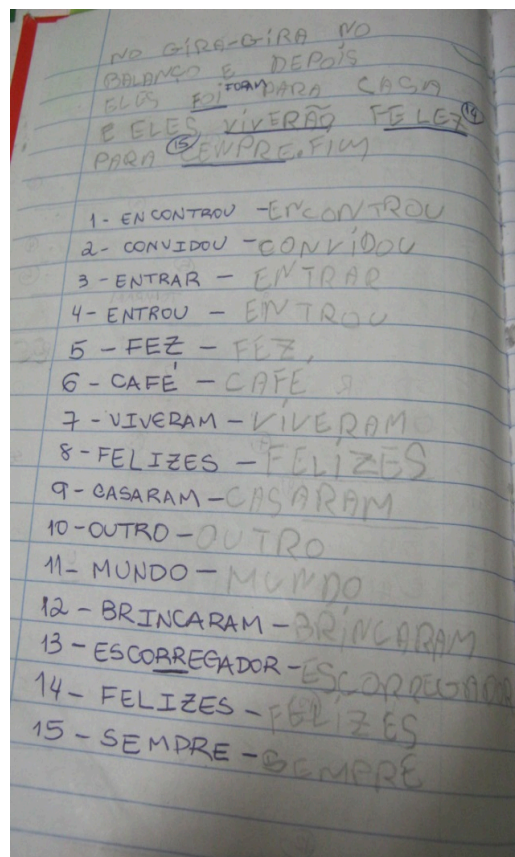
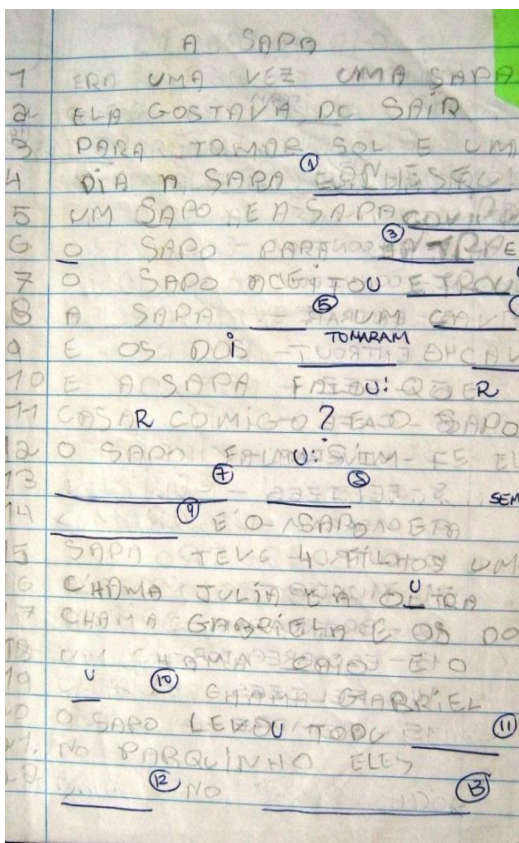
· EU DOU TCHAU PARA MINHA  
· MÃE.

· ASSIM É MINHA HISTÓRIA

Podemos observar que, apesar de apresentar uma escrita alfabética, que pode ser lida e entendida pelo outro, as produções de Manuela traziam diversas questões a serem trabalhadas, como marcas de oralidade.

Em casos como o de Manuela, o trabalho que o professor deve desenvolver é o de ensinar os aspectos convencionais da escrita, corrigindo, orientando-a na reelaboração de sua produção, não com o objetivo de exaltar os erros da criança, mas, sim, tomando esses erros como parte integrante do processo de elaboração da criança com relação à aprendizagem da linguagem escrita.

A correção do texto constituirá 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. (FREINET, 1976, p. 31).

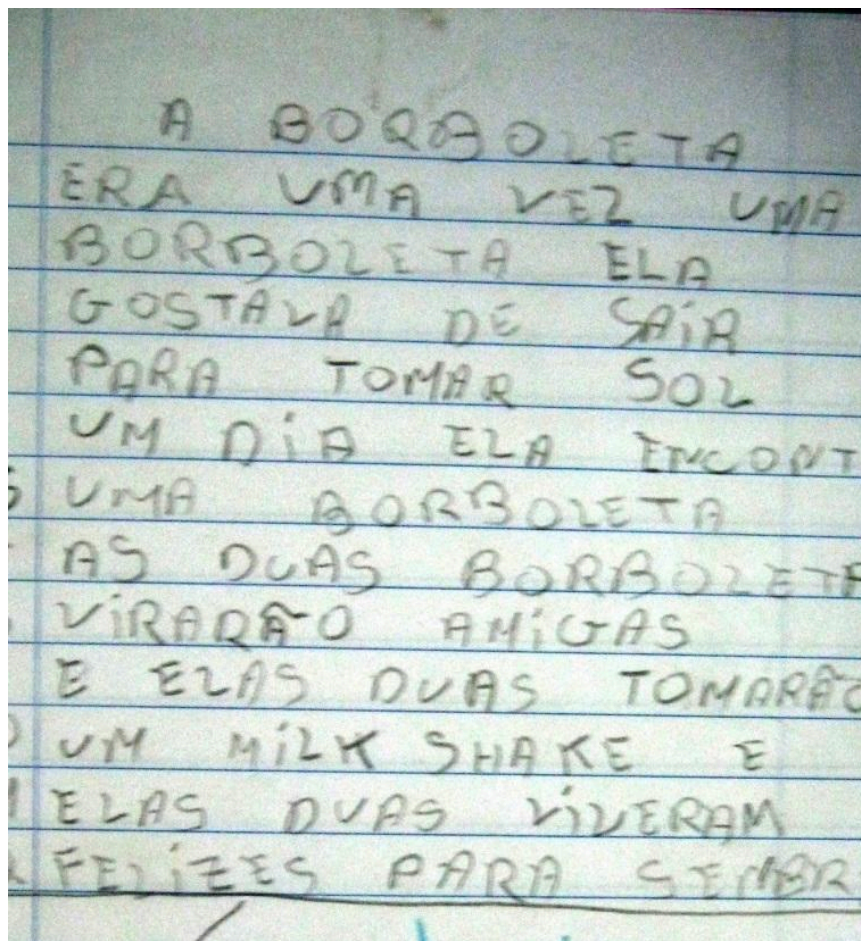


Texto elaborado em abril de 2012

As imagens do texto acima trazem o modo do professor trabalhar questões ortográficas *junto* ao autor do texto. As palavras que não estão escritas corretamente são apontadas, sublinhadas e apresentadas logo abaixo do texto, da forma correta. O professor mostra o “jeito certo”, instrumentalizando o aluno, dando referência, *ensinando* elementos importantes da linguagem escrita. Toma, assim, do próprio texto da criança, as questões a serem trabalhadas, para que a criança possa, cada vez mais, dominar o código escrito para comunicar suas ideias.

Partindo de textos livres, submetidos a debate e coletivamente modificados e aperfeiçoados, o aluno-impressor encontra-se frente a frente com a exigência da legibilidade. As falhas não são mais aqueles erros que apenas o professor detectou, são obstáculos à comunicação pública. Evitá-los torna-se, portanto, questão de honra. As regras ortográficas e gramaticais, na medida em que permitam compreender os erros cometidos, passam a ser meio necessário para a boa realização da

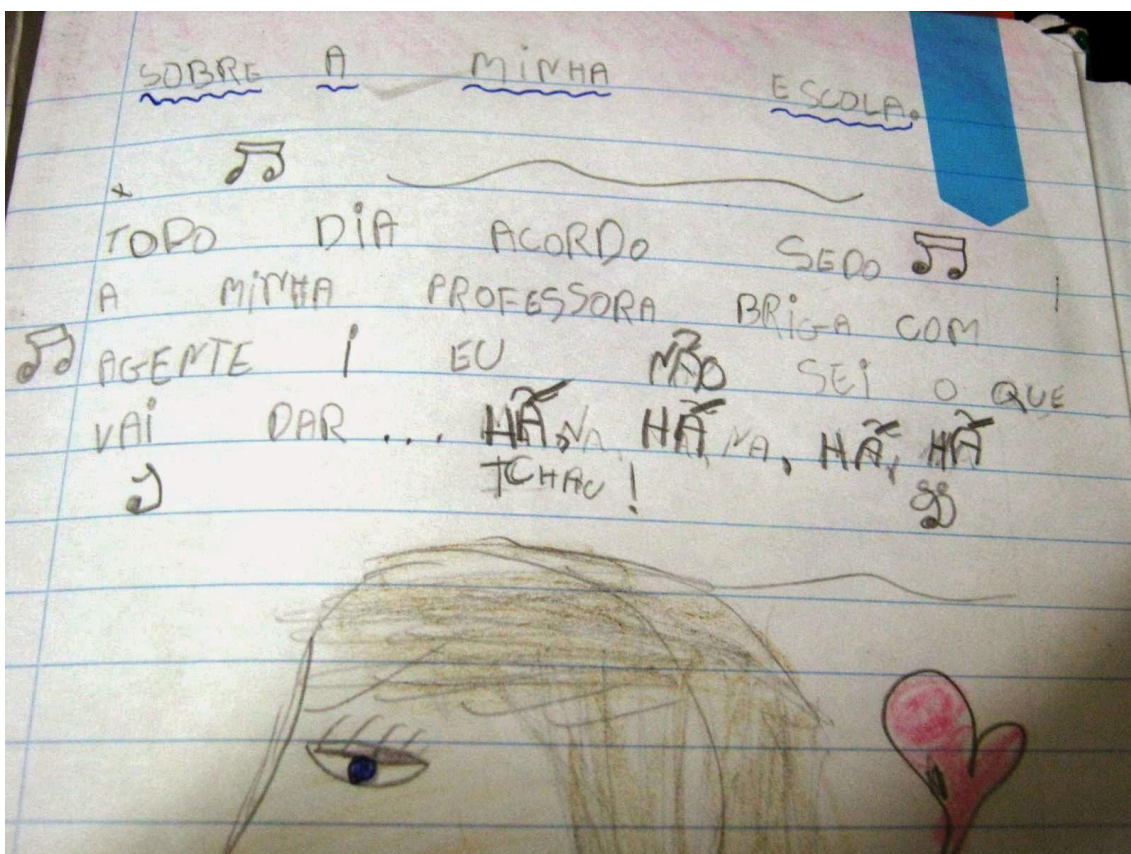
tarefa.[...] Como evitar erros se não se conhecem as regras e as razões que definem o certo e o errado? Freinet não desprezava a importância de trazer o conhecimento necessário no momento adequado. Na medida do possível, o aluno terá sua autonomia garantida, servindo-se ele próprio do dicionário e da gramática, bem como utilizando fichas autocorretivas. Por outro lado, *nada impede que o professor ensine*. Mas, diferentemente de como ocorre na pedagogia tradicional, esse ensinamento não decorre de uma progressão teórica e abstrata. Nasce de necessidades comprovadas: como se escreve esta ou aquela palavra? Tal palavra é com “s” ou com “z”?(LEGRAND, 2010, p. 20 - 21)



**Texto escrito em Maio de 2012**

No texto “A Borboleta”, escrito poucos meses depois, podemos notar

avanços significativos na escrita de Manuela. Ainda observamos, por exemplo, a dificuldade com o uso do “ÃO” e do “AM”, o que pode se justificar pelo fato das pronúncias serem parecidas. A criança, no caso, precisaria se atentar ao tempo verbal a ser usado, mas esse conceito é mais abstrato para quem acabou de consolidar o processo de alfabetização. A grafia, porém, da maioria das palavras já está de acordo com a norma padrão.



Outubro de 2012

Para finalizar a análise dos textos livres de Manuela, vamos observar o texto “Sobre minha escola”. Nesse texto, fica evidente o funcionamento do interdiscurso, ou seja, o texto só significa se relacionado a outro texto, que faz parte da memória discursiva da escritora e de seus colegas ouvintes. A autora faz uma antecipação, prevendo que todos os colegas conheçam a música que ela paródia, música esta que, na época em que esse texto foi elaborado, era tema de uma novela veiculada em um canal de TV de grande audiência.

Outras marcas dessa produção são os efeitos de sentido por ela

produzidos: ao colocar a sua relação com a professora usando uma paródia musical de sua autoria, revela-se um estreitamento da relação da aluna com a professora. Ela se sentiu segura em dizer; não sentiu que sua escrita poderia sofrer alguma sanção. Assim, o discurso revela que, mesmo contando que a professora “briga”, a aluna nos dá indícios de uma relação de afeto e proximidade com sua professora. Podemos inferir que há uma antecipação da reação da professora (uma das leitoras reais de seu texto).

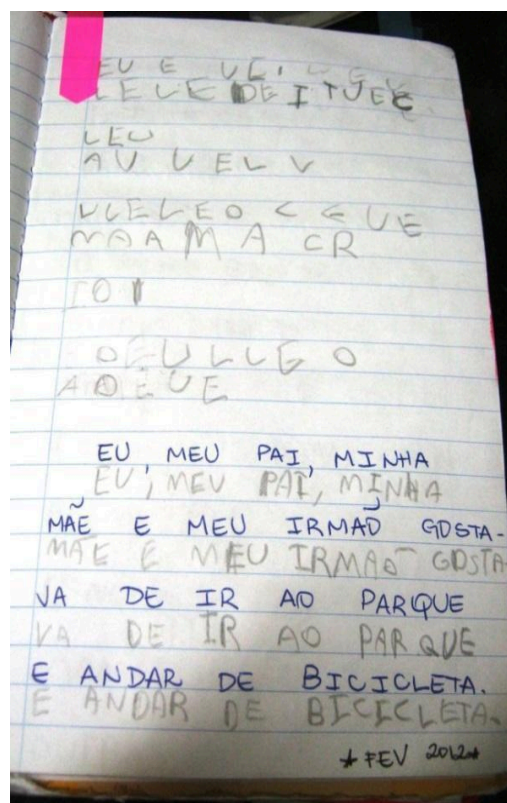
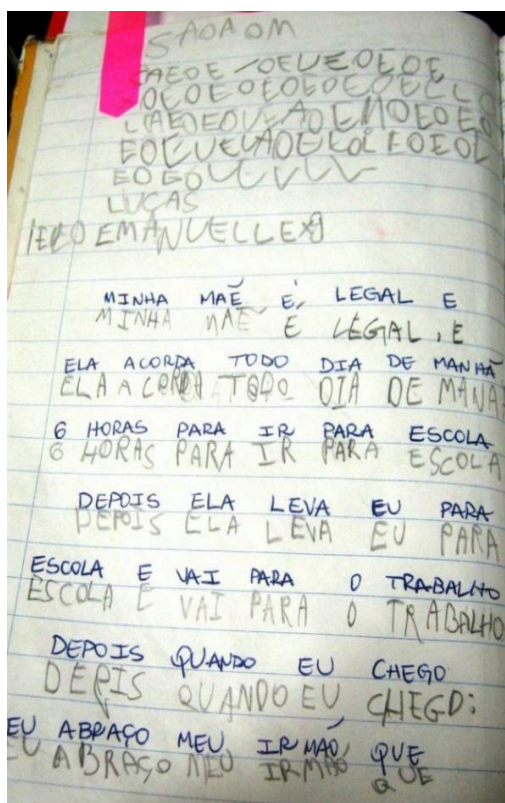
Essa antecipação feita pela aluna e o jogo de imagens que ela faz da professora refletem e refratam um modo de relação entre professor e aluno, que permite que a criança exerça sua função de autor, ocupe efetivamente esse lugar de autoria.

O fato de Manuela se alfabetizar logo no início do 1º ano fez com que despertasse em Emanuelle, outra criança da turma, amiga de Manuela, o desejo de aprender a escrever, e é desse “caso” que trato a seguir.

#### **Caso 5: Quero escrever “que nem” a Manu**

Emanuelle é a filha “do meio” de uma família de três irmãos. Mora com a mãe e com seus dois irmãos: um com 19 anos e outro com 5 anos. Sua mãe é bastante presente e extremamente preocupada com seu desempenho escolar. Emanuelle demonstra ser uma criança bastante ansiosa, gosta de ter atenção o tempo todo, traz características de liderança. Em muitas situações, tentava impor suas vontades, e o fato de ter na turma uma outra menina que já escrevia e ela não, deixava-a ainda mais ansiosa.

No início do 1º ano, em 2012, suas produções escritas mostravam uma criança que começava seu processo de alfabetização, como mostram seus textos livres abaixo, ambos escritos em fevereiro desse mesmo ano:



Os dois textos acima são de fevereiro de 2012

Observa-se que, no primeiro mês de trabalho, suas produções já evoluíram. No primeiro texto livre que ela escreveu, usava muitas letras para exprimir suas ideias - característica comum neste processo de alfabetização. No segundo texto, apesar de observarmos o uso de letras “desconexas”, percebemos o uso repetitivo das letras que compõem o seu nome e podemos notar, também, algumas mudanças em sua escrita: ela já não usa tantas letras para escrever, percebeu que não é o número de letras que faz com que a escrita “faça sentido”. Esse tipo de descoberta, para a criança que está se alfabetizando, mostra que ela está pensando sobre sua escrita.

Estimulada pela escrita de sua amiga Manuela, a Emanuelle sempre escolhia os ateliês de escrita, principalmente o de texto livre, porque, para ela, não bastava escrever “palavrinhas”, ela queria escrever texto! E escrevia junto com a Manu.

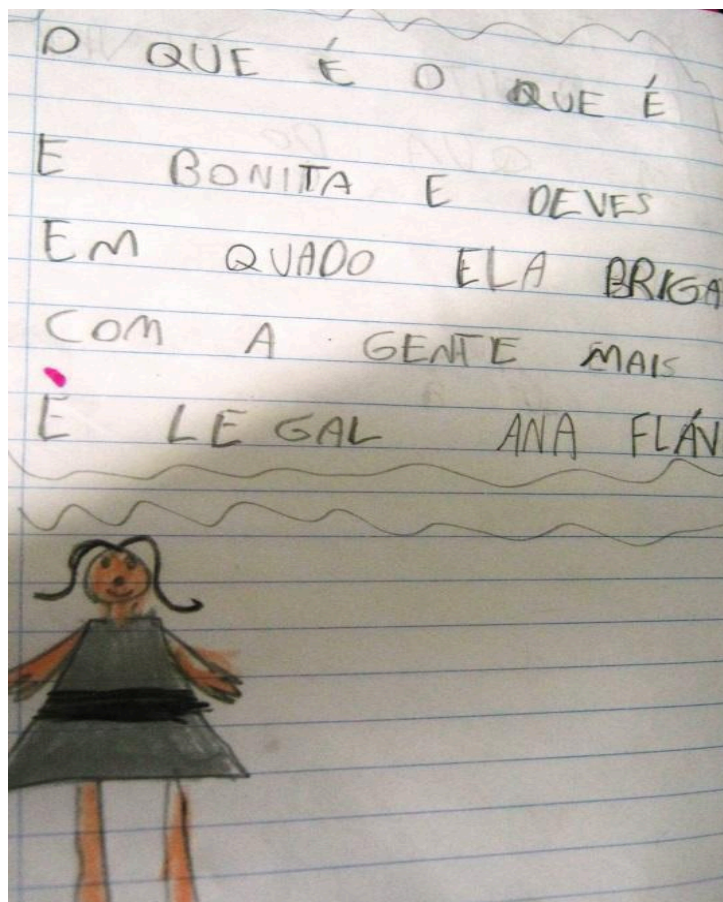
Faz parte do processo de aprender ler e escrever esse movimento de ser ajudado e, também, de ajudar. Tomando como ancoragem teórica a perspectiva histórico-cultural, consideramos o processo de alfabetização como algo compartilhado, que pressupõe o “fazer com ajuda”, numa relação não

apenas entre a criança e a escrita em si, mas uma relação que passa pelo outro, seja esse outro o professor ou um colega “mais experiente”.

Com isso, pode-se observar um intenso esforço da Emanuelle para aprender a ler e a escrever, já que ela tinha pressa, queria escrever “igual à Manu”, e isso a impulsionava a tentar ter o outro como “modelo”.

[...] os processos de mediação permitem que a criança opere e aprenda, graças a essa mediação, graças ao apoio dos demais e da cultura, acima de suas possibilidades individuais concretas, em um determinado momento de seu desenvolvimento. (DEL RÍO, 1996, p. 96).

Em agosto de 2012 sua escrita já estava alfabética, como podemos observar no texto a seguir:



Agosto de 2102

O processo de alfabetização, tomando como ponto de partida a escritura de texto livre, contribuiu para que Emanuelle se aventurasse pelo mundo da palavra escrita - elaborando suas hipóteses, errando, acertando, tornando-se protagonista de sua história de alfabetização e se constituindo enquanto autora – o que podemos observar em suas próprias palavras, em entrevista realizada dia 20 de maio de 2013:

Aluna EMANUELLE

AF: Pode falar Emanuelle...

E: Eu acho que o *TL é legal por causa que ele ensina a gente a... a lê e a fazê as palavras...*

AF: O TL ensina? Me explica melhor como você acha que ele ensina...

E: é... por causa que ele ensina a ler, a escrever novas palavras que a gente não sabe...

AF: Quando vai escrever o texto vai... Como que vai fazendo?

E: ... *é... a gente vai pensando...tipo, quando alguém tá ensinado a gente vai, fala: Como que faz para escrever ABELHA? É... ai a gente fala o A, o B, o E, o L, o H...*

AF: Aí na hora da escrita vai tendo essas ideias e vai ajudando a aprender mesmo a escrita...

E: aham!

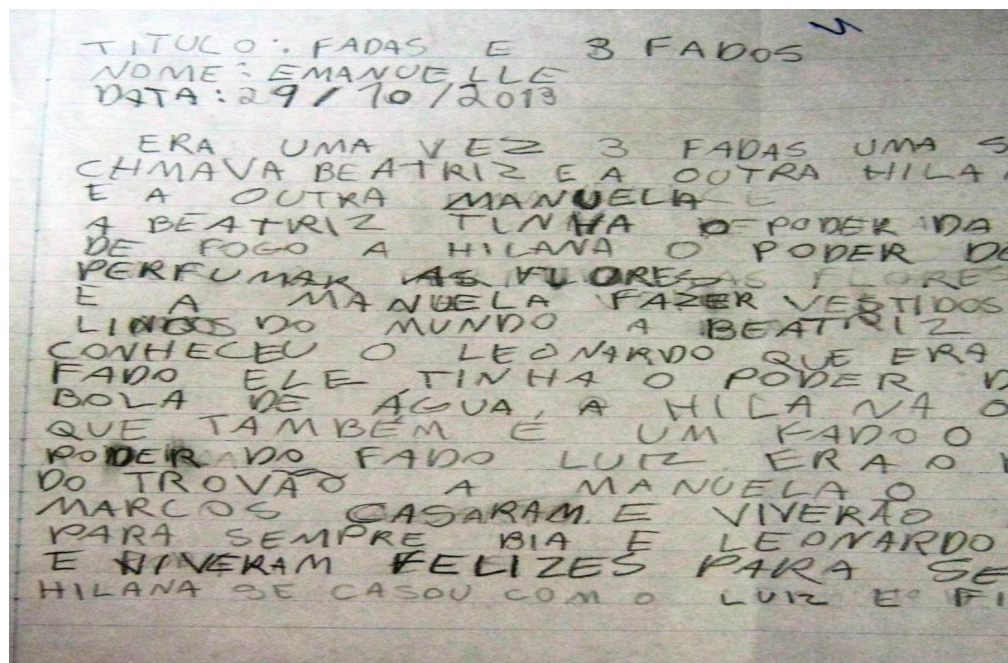
Nas palavras de Emanuelle, o texto livre se personifica: “ele ensina a gente a escrever”. O instrumento toma o lugar central em seu processo de alfabetização, mas fica evidente que é a *relação* que esse instrumento proporciona que é essencial para se ensinar a ler e escrever: “quando *alguém tá ensinando* a gente”. Em sua fala, ela traz o *outro* - o outro que ensina, que aponta, que nomeia as letras, que responde às inquietações das crianças que está em processo de elaboração de sua escrita e necessita dessa *mediação*.

Emanuelle remete ao contexto de produção de seus textos livres, especialmente na fase inicial da escrita, momento em que a criança está tateando acerca da linguagem escrita, aprendendo o código. Nessa fase, na elaboração de seus textos, a criança sempre busca no outro a confirmação de suas hipóteses.

Nesses momentos, tentamos garantir, nos ateliês de textos livres, a presença de uma adulto ou de um colega mais experiente em relação à linguagem escrita, para que esse “outro” possa instrumentalizar a criança que está aprendendo a escrever.

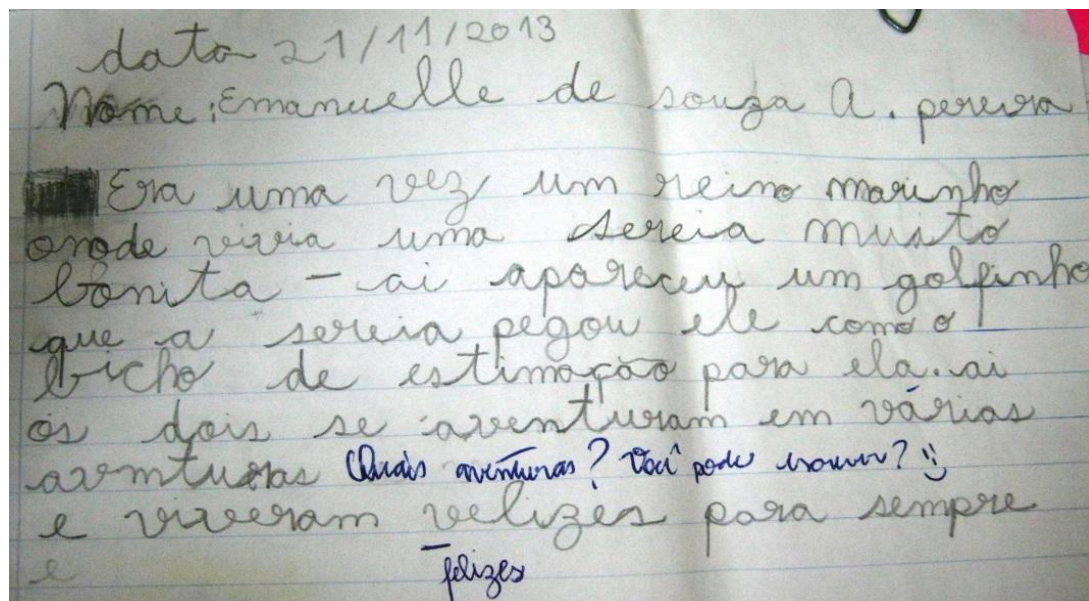
Os textos que seguem mostram as últimas produções de textos livres de

Emanuelle, já no final do 2º ano, em 2013. Podemos observar que, além de avanços significativos em relação à organização textual, ortografia e gramática, houve também avanços significativos em relação ao conteúdo de suas produções.



### Outubro de 2013

No texto abaixo, podemos observar que Emanuelle passa a utilizar a letra cursiva. O trabalho com a grafia desse tipo de letra geralmente acontece quando a criança já consolidou o seu processo de alfabetização, pois acreditamos que o esforço para “desenhar” a letra cursiva seja um trabalho árduo para as crianças que estão ainda aprendendo a escrever.



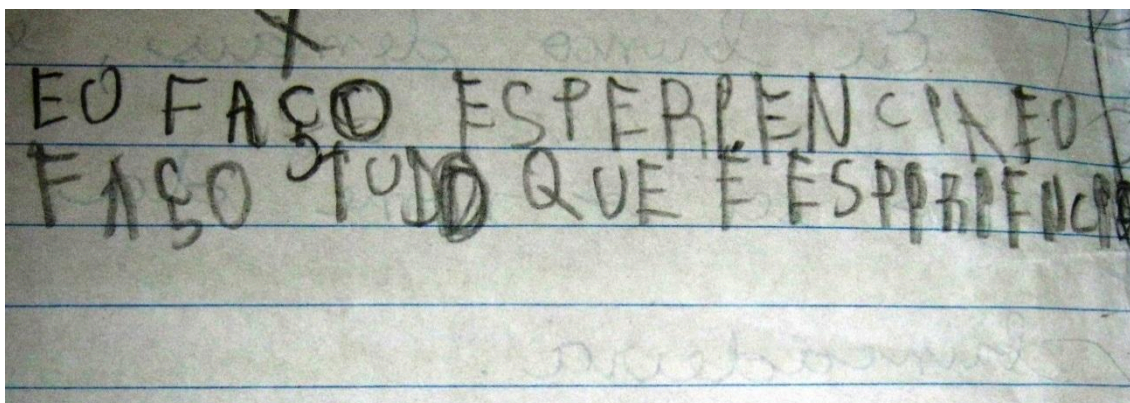
Novembro de 2013

#### Caso 6: Escrever com sentido: assumindo o processo de autoria

Luiz Henrique se alfabetizou logo no começo do 1º ano: foi o primeiro aluno da turma a se alfabetizar. Filho único, com pais bastante presentes, encantou-se com a possibilidade de usar a escrita para comunicar seus pensamentos e ideias. Isso fica bem evidente em seus textos livres.

[...] as crianças escrevem com vontade exatamente quando surge a necessidade de escrever. Nelas, a criação verbal adquire, em parte, a forma de canções entoadas que refletem todas as esferas da sua vida. (VIGOTSKI, 2009, p. 72).

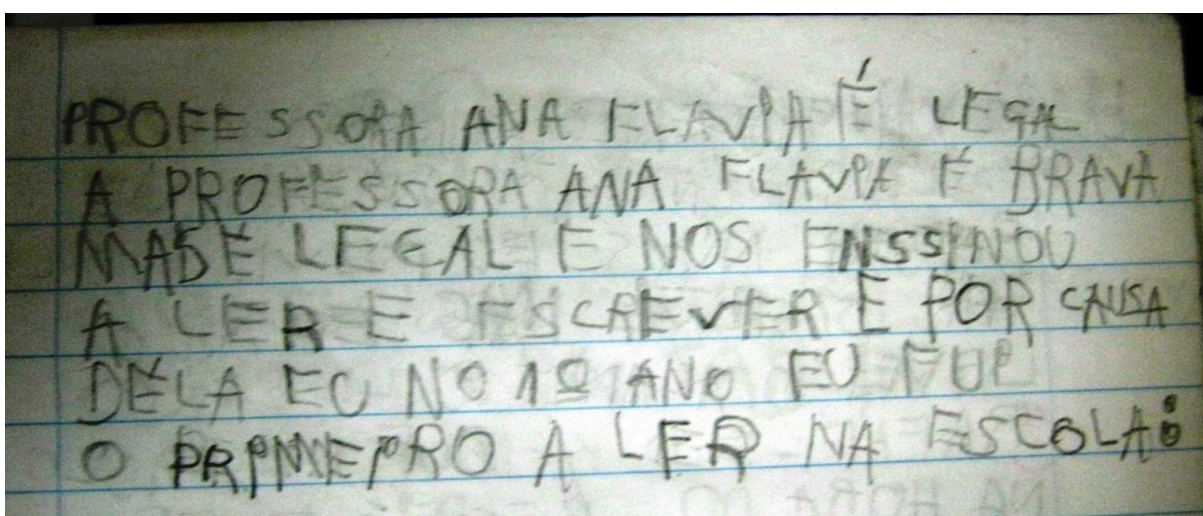
Segue um de seus primeiros textos livres, que retrata um fato de seu cotidiano:



Fevereiro de 2012

Analisando o texto acima, podemos dialogar com Bakhtin, que traz como constitutivo do enunciado/texto, o fato de ele *se dirigir a alguém*, de estar voltado para o destinatário, de prever “o outro”, o leitor.

Para ele (o autor), as concepções do destinatário se determinam pela área da atividade humana e da vida cotidiana a que se remete um enunciado. A quem se dirige o enunciado? Como o locutor (ou o escritor) percebe e imagina seu destinatário? Qual é a força de influência deste sobre o enunciado? É disso que depende a composição e, sobretudo o *estilo*, do enunciado”. (BAKHTIN, 1992, p. 321).

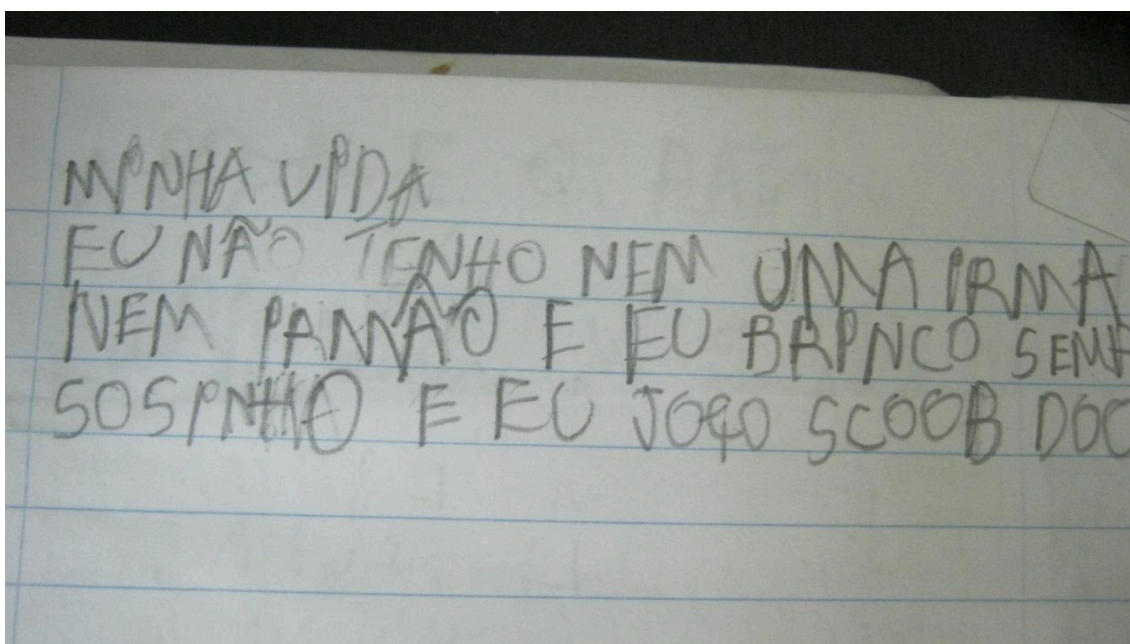


Mai de 2012

Nesse segundo texto, podemos dizer que Luiz Henrique sabe quem é (ou quem são) seu destinatário, e é para ele que escreve. Sabe, também, que há uma relação afetiva que permeia sua história com a professora, o que o autoriza inclusive a criticá-la, apontar sua “braveza”.

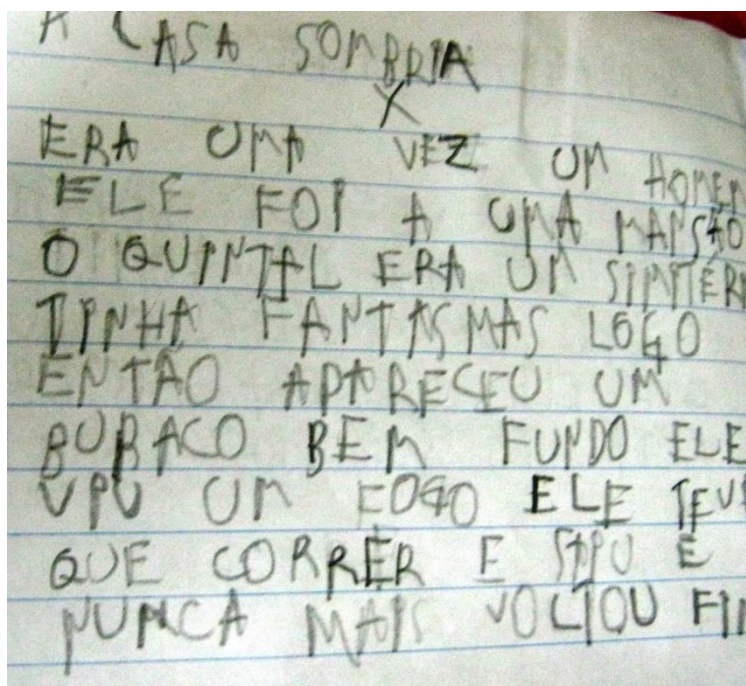
Pensando ainda nas produções de textos livres de Luiz, traremos outro texto escrito por ele que nos mostra que:

As palavras tornam-se, cada vez mais, um poderoso meio de reflexão e de regulação interna, para si. Ao mesmo tempo, condensam emoções e imagens que podem ganhar forma na criação literária. (SMOLKA, 2009, p. 77).



**Agosto de 2012**

Tomando o texto livre como criação literária de Luiz, podemos destacar que ele traz, em sua escrita, o drama, a emoção de sua vida, usando a escrita para se enxergar enquanto sujeito. Apropria-se, assim, de seu lugar de autor.

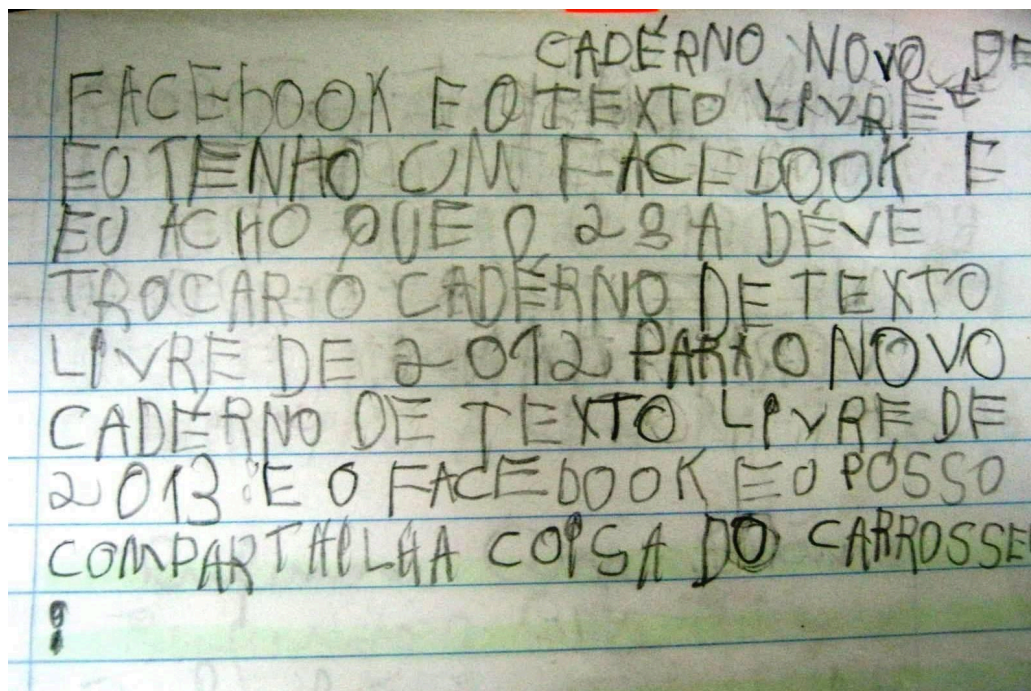


Dezembro de 2012

Já no texto livre acima, podemos notar a predominância do imaginário, do fantástico, da criação de Luiz. Em seu texto, encontramos elementos reais: a mansão, o cemitério e o homem, que se mistura à figura imaginária do fantasma.

Numa dimensão escolar, podemos perceber que seu texto traz uma sequência lógica de ideias, com “começo, meio e fim” e que, apesar de sucinto seu texto, “faz sentido”.

Luiz Henrique sempre se mostrou bastante criativo, e, por isso, até a escolha dos textos para serem analisados tornou-se difícil. Por último, traremos um texto que ele elaborou bem no início de 2013 - logo que chegou ao 2º ano e ganhou um novo caderninho de texto livre:



**Fevereiro de 2013**

Nesse texto, podemos encontrar elementos reais, que compõem o universo escolar, misturando-se a suportes relacionados às novas tecnologias: o facebook. Ele pede que o caderno de Texto livre seja substituído pelo “instrumento” facebook, pois, no “face”, ele pode compartilhar, fazer circular ainda mais suas produções, para além das rodas de leitura. O instrumento “texto livre” parece não ser mais necessário! A escrita, a necessidade de comunicar se mantêm, mas o suporte pode ser outro. A essência da técnica, no entanto, permanece: a livre expressão.

### **Caso 7: E quando a escrita não faz sentido ou da Resistência ao Escrever**

Marco Antônio é filho único em uma família aparentemente bem estruturada e preocupada com a educação de “Marquinho” - assim que ele é chamado por seus pais. Mora com seus pais e passa as tardes sob os cuidados da avó paterna.

Frequentou a EMEI situada ao lado da escola desde os três anos de idade, como a maioria das crianças da turma, e, por isso, já estava bem integrado ao grupo.

Logo nas primeiras semanas de aula em 2012, a professora da EMEI que havia trabalhado com o Marco no ano anterior, procurou-me para uma conversa sobre o comportamento dele. Nessa conversa, ela me relatou que ele mostrava um

comportamento bastante agressivo com as outras crianças e que, em algumas situações, chegou até a agredi-la. Essas informações já haviam sido mencionadas pelas crianças, que demonstravam medo do Marco e me diziam para “tomar cuidado com ele”.

A adaptação do Marco na EMEF não foi muito tranquila. No início, ele chorava muito na hora da entrada, segurava forte no portão para não ter que entrar na escola. Era o pai que sempre o levava à escola, quando, diariamente, explicava calmamente ao filho o porquê dele ter que ir para escola. Muitas vezes, pai chegava a ceder às pressões que Marco exercia sobre ele, levando o filho de volta para casa. Minha postura era sempre de encorajar – pai e filho – dizendo que a escola era um lugar bom, que o menino já conhecia quase toda a turma e que tínhamos muito que aprender juntos.

Na sala de aula, muitas vezes, ele ameaçava “surtar”, querendo bater nos colegas ou jogar objetos, mas nunca chegou a agredir ninguém, a não ser verbalmente, pois, nesses rompantes de descontrole, ele proferia inúmeras palavras de baixo calão.

Esse comportamento rude foi “passando” ao longo do primeiro ano, mas ele sempre era enfático em dizer que “odiava a escola”.

Seu processo de alfabetização, também, foi mais lento, pois ele simplesmente se recusava a escrever. Dizia que odiava escrever, que não escreveria, que não queria aprender... mostrando que a escrita, para ele, naquele momento, não fazia diferença. Era difícil descobrir em que fase da escrita ele estava, pois, nas atividades de sondagem<sup>17</sup>. Quando ele não se recusava a fazer, ele usava como estratégia copiar as palavras escritas por algum colega ou mesmo colocava qualquer letra no papel com o intuito de se livrar do trabalho, parecendo não pensar sobre sua escrita.

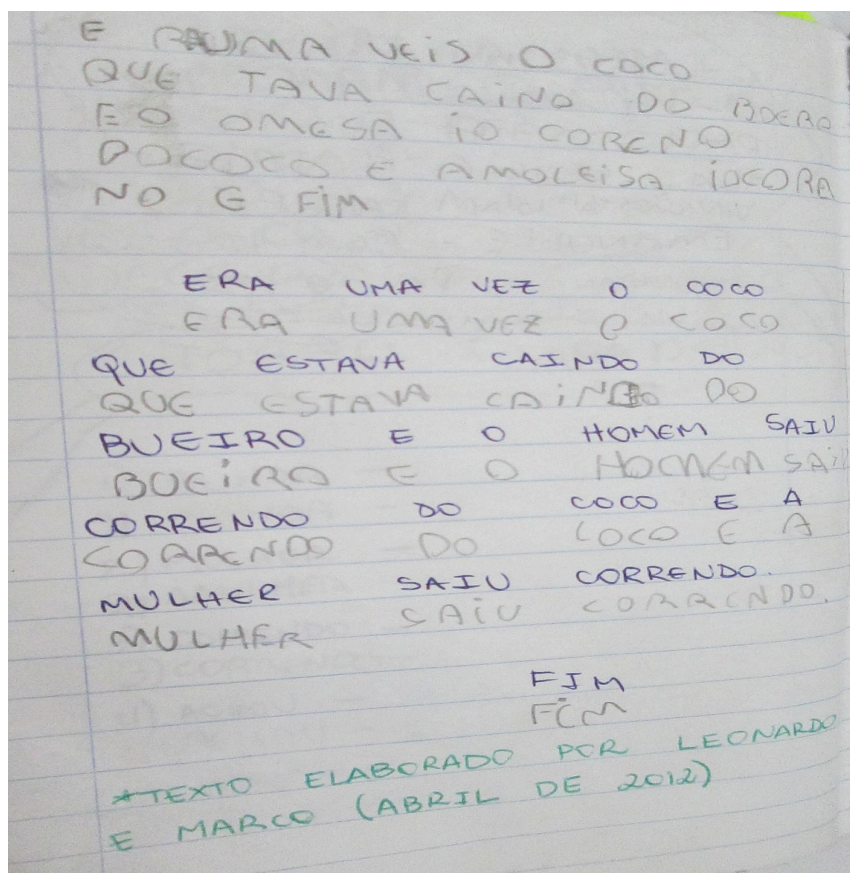
Lembro-me que, depois de alguns meses de trabalho, em meados de maio de 2012, ele escreveu sua primeira frase, “do seu jeito”, ainda na hipótese silábica da escrita, já no segundo semestre de 2012 foi: “Eu odeio a escola”. E veio me mostrar, com um olhar sarcástico, como se quisesse me mostrar sua revolta com o espaço escolar.

O que nos chamou a atenção em suas produções foi o fato dele sempre

---

<sup>17</sup> As atividades de sondagem são práticas comuns em turmas de alfabetização com o intuito de diagnosticar em que nível se encontra a escrita da criança para que o professor possa pensar no trabalho pedagógico a ser realizado com ela.

escrever sobre temas que ele considerava ofensivo, como: a raiva da escola, “vaca”, “cocô” e “pipi”. O texto a seguir foi escrito em parceria – feito por ele e pelo amigo Leonardo, que, na ocasião, era o mais experiente em relação à escrita. Era com ele que Marco gostava de trabalhar, quando ainda se recusava a escrever sozinho. Geralmente a ideia era de Marco, Léo servia de escriba. Eles escreviam para ler nas rodas de leitura de texto livre. O fato de poder ler os textos na roda fez com que Marco se animasse a começar a escrever, e os textos sobre vacas e cocôs arrancavam risos dos colegas.

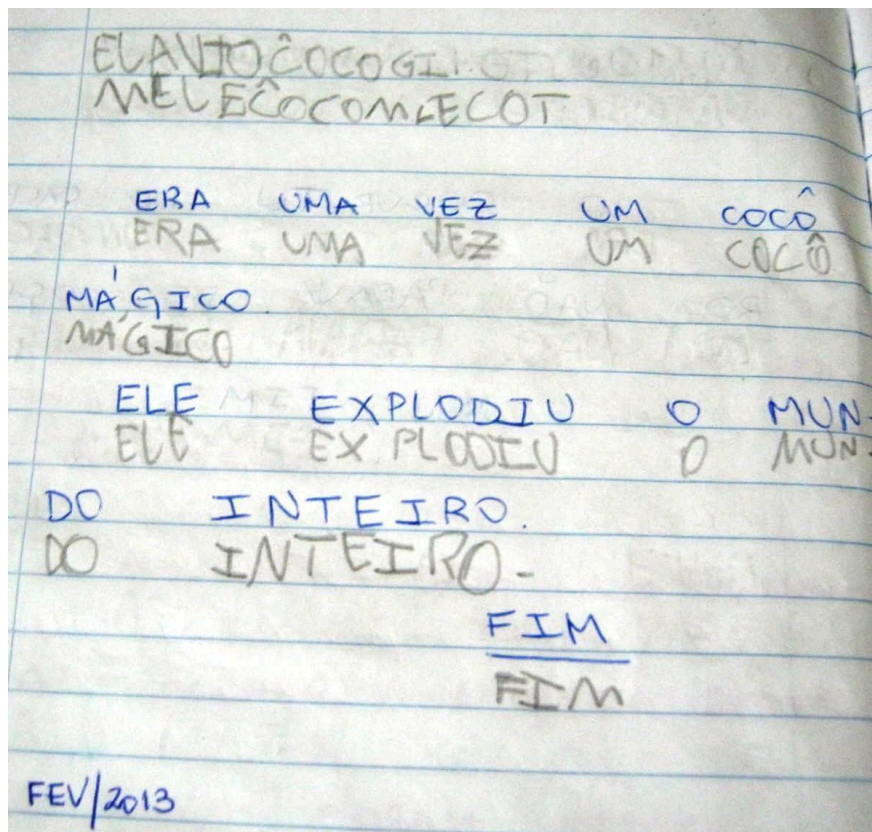


**Texto escrito por Marco e Leonardo, em abril de 2012**

Era possível notar que havia certa tentativa dele em me provocar com a escrita. Ele sempre me perguntava: “Prô, eu posso escrever sobre o que eu quiser? Qualquer coisa mesmo?”, como se solicitasse meu aval para escrever suas ideias, sabendo que as palavras escolhidas nem sempre eram as aceitas pela escola, como que querendo burlar as regras, ousar...

E, como a proposta de texto livre é sustentada pela ideia de livre expressão, cabia, sim, Marco Antônio escrever sobre “as vacas” e “os cocôs voadores que

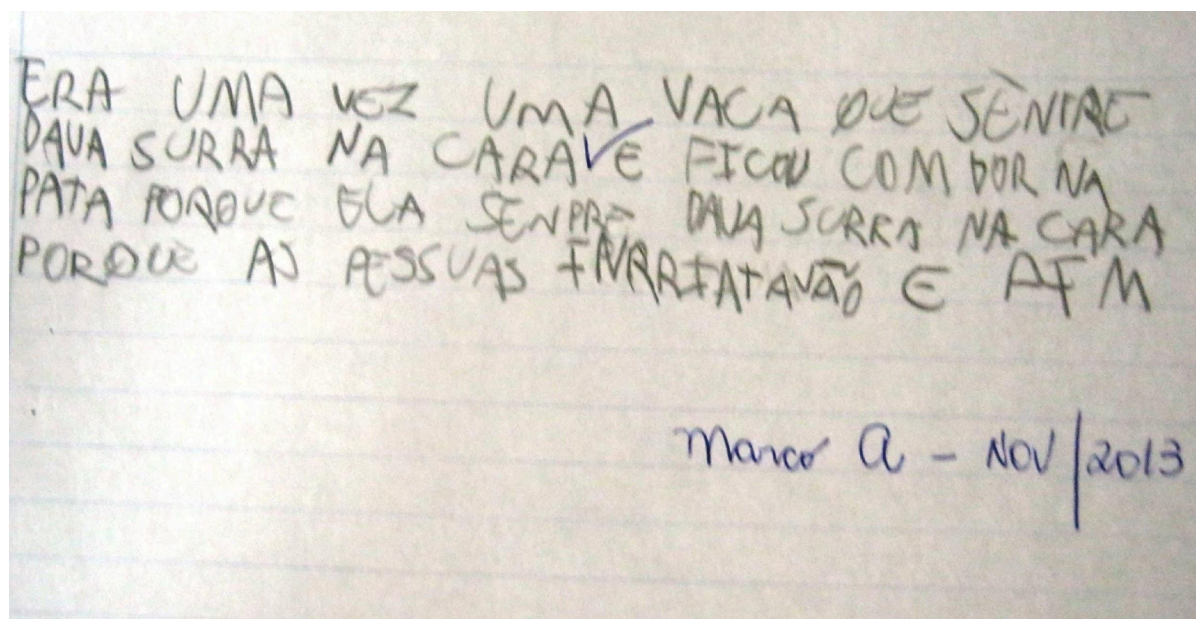
explodiram o mundo”, como podemos observar no texto abaixo - que, apesar de ter uma escrita que necessitava de muitas intervenções, como a reescrita, para que correspondesse à escrita convencional, já explicitava os seus dizeres:



Texto elaborado em fevereiro de 2013.

A escrita “escolástica” não fazia sentido para o Marco, mas quando ele se deparou com a escrita livre de pré-conceitos, a escrita como forma de dizer o que se tem a dizer – mesmo sabendo que suas palavras não eram as mais aceitas socialmente, que seus “dizeres” não eram o esperado pela escola, ele se permitiu escrever e acabou consolidando seu processo de alfabetização, *na e pela* escrita “livre”.

O texto que se segue mostra o quanto Marco aprendeu da linguagem escrita, e traz uma escrita bem mais próxima à escrita convencional, embora com alguns erros ortográficos e necessidade de maior organização topográfica de seu texto, mas, ainda assim, mostra avanços do aluno.



ERA UMA VEZ UMA VACA QUE SEMPRE DAVA SURRA NO CARA.  
 ELA FICOU COM DOR NA PATA PORQUE ELA SEMPRE DAVA SURRA NA CARA, POR QUE AS PESSOAS A IRRITAVAM

**Texto produzido em novembro de 2013**

A escrita é uma atividade criadora e constitutiva de conhecimento e, por isso, a escola deve ser o espaço de criação, de elaboração, da possibilidade de dizer/escrever o que se tem a dizer. Enquanto escreve, a criança aprende a escrever. Enquanto elabora os seus dizeres pela palavra escrita, enquanto escolhe as letras que deve grafar para comunicar, ela aprende a codificar e decodificar os sinais da linguagem escrita.

O desafio aqui, com o Marco, no caso, era despertar a *necessidade de escrever* e ele só se deparou com essa necessidade ao sentir vontade de ler, nas rodas de leitura, as suas produções. Ao ser autorizado a escrever sobre o cocô, ele se sentiu livre para escrever e, assim, do meu lugar de professora, cabia ajudá-lo a dominar os meios da escrita.

[...] a alfabetização não implica, obviamente, apenas a aprendizagem da escrita de letras, palavras e orações. Nem tampouco envolve apenas uma relação da criança com escrita. A alfabetização implica, desde a sua gênese, a **constituição do sentido**. Desse modo, implica, mais profundamente, **uma forma de interação com o outro pelo trabalho de escritura – para quem eu escrevo o que escrevo e por quê?** A criança pode escrever para si mesma, palavras soltas, tipo lista, para não esquecer; tipo repertório, para organizar o que já sabe. Pode escrever, ou tentar escrever um texto, mesmo fragmentado, para registrar, narrar, dizer... Mas, essa escrita precisa sempre ser permeada por um sentido, por um desejo, e implica ou pressupõe, sempre, um interlocutor. (SMOLKA, 2001, p. 69)

Ao nos debruçarmos sobre as produções das crianças, com o intuito de investigar os caminhos que elas traçam nesse processo de alfabetização, percebemos a emergência da relação, do outro como constitutivo neste processo, tanto para as crianças que já possuíam um maior domínio do código escrito, quanto para as crianças que demonstraram alguma “dificuldade” no processo de alfabetização. Tomando a alfabetização como um processo discursivo:

A alfabetização é um processo discursivo: a criança aprende a ouvir, a entender o outro pela leitura; aprende a falar, a dizer o que quer pela escrita. (Mas esse aprender significa fazer, usar, praticar, conhecer. Enquanto escreve, a criança aprende a escrever e aprende sobre a escrita). Isso traz para as implicações pedagógicas os seus aspectos sociais e políticos. Pedagogicamente, as perguntas que se colocam, então, são: as crianças podem falar o que pensam na escola? Podem escrever o que falam? Podem escrever como falam? Quando? Por quê? (SMOLKA, 2008, p. 63).

Dialogando com Smolka (2008), podemos tomar o texto livre como a possibilidade de responder às questões que a autora levanta: sim, as crianças podem escrever o que falam, e como falam, e, partindo dessa escrita, vamos “lapidando” suas criações, *ensinado* a escrita convencional, o código. O professor,

assim, parte das elaborações da criança, tomando-as como objeto de ensino, não se furtando ao seu papel, que é o de ensinar as crianças.

Há, no entanto, outras questões que se colocam, partindo das produções das crianças: Como cada criança é capaz de *experienciar* o processo de alfabetização? Como é o que escreve? O que revela sua escrita? O que percebemos sobre o processo vivido por cada criança? Indagações que nos fazem pensar sobre os modos pelos quais as crianças elaboram suas produções escritas, especialmente na fase de alfabetização e que nos servem como ponto de partida para o trabalho em sala de aula.

## RESULTADOS: ONDE CHEGAMOS COM TUDO ISSO?

Ao pensarmos nesse processo de desenvolvimento de cada criança, faz-se necessário resgatarmos como essas crianças chegaram ao primeiro ano. Retomo, então, dados do *Integre*, que revelam os níveis da escrita de cada criança ao ingressar no 1º ano - dados estes obtidos através de avaliações de sondagens realizadas no início de 2012. Cabe destacar que no sistema *Integre*, sistema que carrega os dados das avaliações de nossas crianças matriculadas na rede municipal de ensino, usamos como parâmetro a classificação dos “Níveis de construção da escrita”, que refere-se a uma teoria que busca explicitar os processos de elaboração da criança com relação à leitura e a escrita.

No Brasil a proposta de Ferreiro e Teberosky se tornou conhecida nos anos 70 e muito presente e difundida nas salas de alfabetização, no início dos anos 80. Nos dias atuais ainda podemos observar a forte influência deste referencial, que baliza muitos sistemas de avaliações e classificações das crianças, sendo inclusive a teoria que a rede municipal de educação de Campinas adota como parâmetro para “avaliar” o processo de alfabetização de nossas crianças. Isso justifica o uso das fases da escrita proposta por Ferreiro neste trabalho.

De acordo com a definição de Ferreiro, a turma se dividia em dois grupos de “pré-silábicos”. O *Grupo 4* que se caracterizava por: “identificar as letras do seu nome; reconhecer o uso dessas letras para justificar sua escrita; está em processo de construção da passagem do desenho para escrita, ou seja, a representação gráfica ainda se justifica somente através do desenho; a hipótese de leitura é realizada no manuseio do livro, ou seja, pega, folheia e recria algo para si mesmo; realiza leitura de alguns símbolos da sua vivência” era composto por sete alunos. Os outros dezessete alunos estavam ainda aquém, e, por isso, enquadravam-se no *Grupo 5*, definido por: “apresentam em suas hipóteses traços, rabiscos ou ícones, que são usados como hipótese de escrita; relacionam o objeto à escrita; (ex: elefante escrevo com muitas letras ou rabiscos, já a formiga, uma escrita pequena); estão em processo de construção da distinção entre desenho e letra, ou seja, significado e significante”.

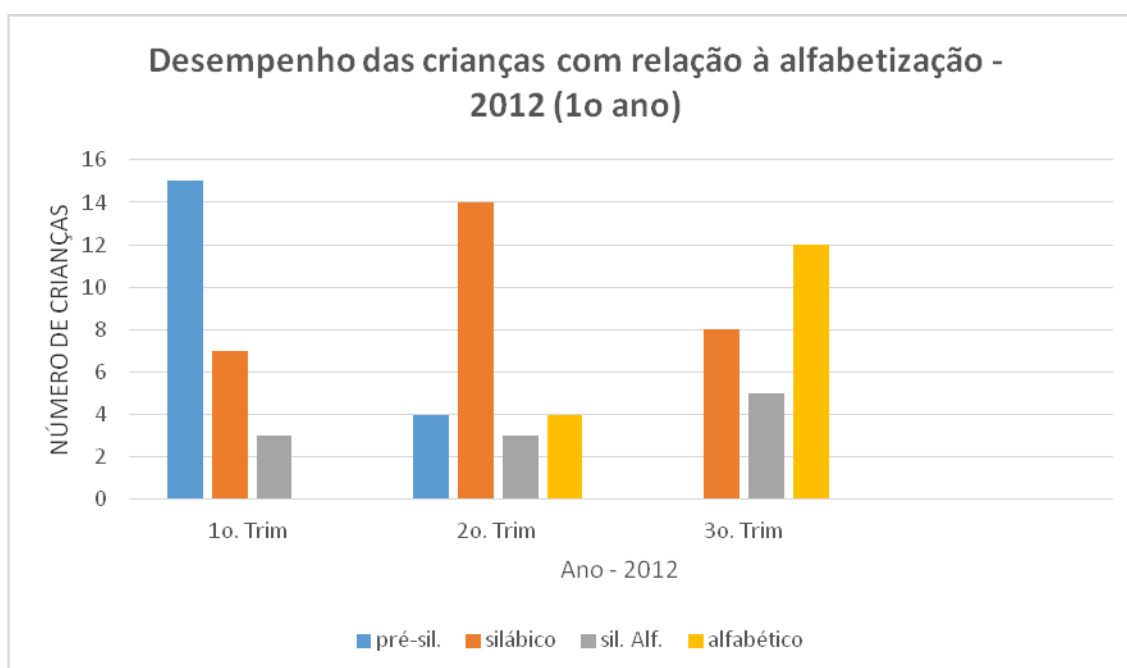
Podemos observar, pela tabela e pelo gráfico a seguir que, já no final do primeiro trimestre, as crianças demonstraram avanços significativos no que se refere

à apropriação da linguagem escrita:

Tabela 1 – Hipóteses de escrita dos alunos no 1º. Ano, dados do Integre

| <b>2012</b><br>(1º Ano) | <b>PRÉ- SILÁBICO</b> | <b>SILÁBICO</b> | <b>SILÁBICO ALFABÉTICO</b> | <b>ALFABÉTICO</b> |
|-------------------------|----------------------|-----------------|----------------------------|-------------------|
| 1º TRIMESTRE            | 15                   | 7               | 3                          | 0                 |
| 2º TRIMESTRE            | 4                    | 14              | 3                          | 4                 |
| 3º TRIMESTRE            | 0                    | 8               | 5                          | 12                |

Fonte: elaborado pela pesquisadora



Fonte: elaborado pela pesquisadora

Obs: para a avaliação do INTEGRe, exigência da Secretaria Municipal de Educação, era considerada a hipótese escrita de palavras, de acordo com a definição de Emília Ferreiro.

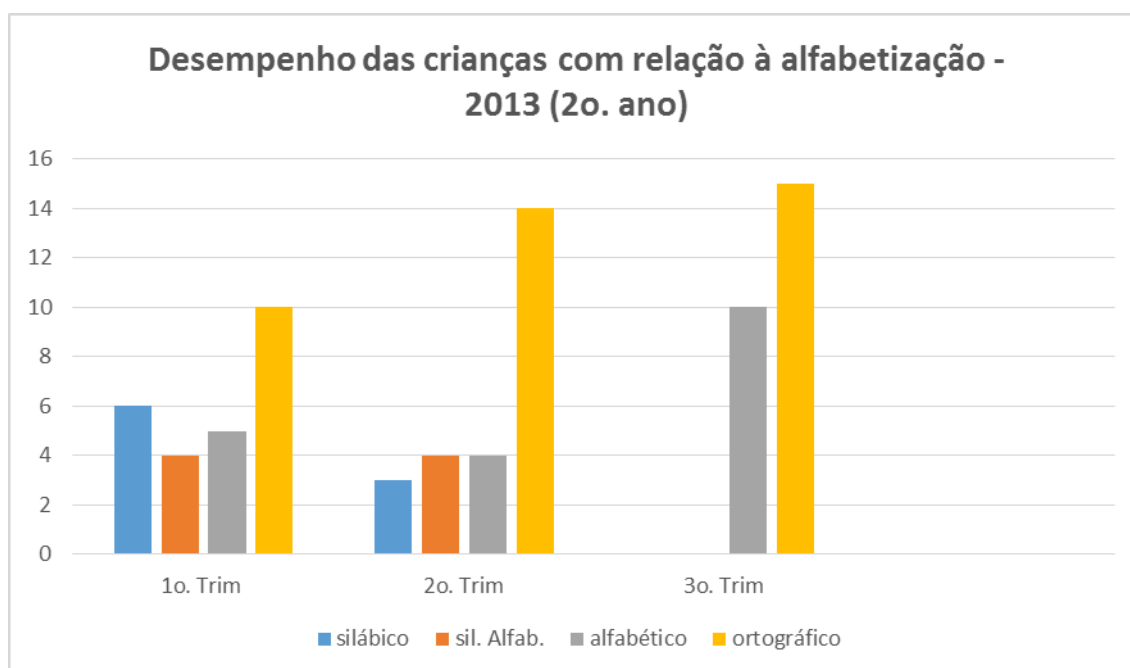
[http://integre-master.ima.sp.gov.br/integre/cadastro/notas/avalia\\_turma\\_list.php?ano=2013&sem=](http://integre-master.ima.sp.gov.br/integre/cadastro/notas/avalia_turma_list.php?ano=2013&sem=)

Ao compararmos esses primeiros dados apresentados com a tabela e gráfico 2, podemos perceber que, ao final do 2º ano, no ano de 2013, após dois anos de trabalho, investindo na questão da autoria, do trabalho com texto livre como carro chefe, sem é claro, de deixar de instrumentalizar as crianças e ensiná-las acerca da linguagem escrita, as crianças consolidaram o processo de alfabetização. Cada qual a seu tempo, mas saíram alfabetizadas do 2º ano.

Tabela 2 – Hipóteses de escrita dos alunos no 2º. Ano

| <b>2013</b><br>(2º Ano) | <b>SILÁBICO</b> | <b>SILÁBICO<br/>ALFABÉTICO</b> | <b>ALFABÉTICO</b> | <b>ORTOGRÁFICO</b> |
|-------------------------|-----------------|--------------------------------|-------------------|--------------------|
| 1º TRIMESTRE            | 6               | 4                              | 5                 | 10                 |
| 2º TRIMESTRE            | 3               | 4                              | 4                 | 14                 |
| 3º TRIMESTRE            | 0               | 0                              | 10                | 15                 |

Fonte: elaborado pela pesquisadora



Fonte: elaborado pela pesquisadora

Obs: para a avaliação do INTEGRÉ era considerada a hipótese escrita de palavras, de acordo com a definição de Emília Ferreira. [http://integre-master.ima.sp.gov.br/integre/cadastro/notas/avalia\\_turma\\_list.php?ano=2013&sem=](http://integre-master.ima.sp.gov.br/integre/cadastro/notas/avalia_turma_list.php?ano=2013&sem=)

Os dados apresentados, de cunho quantitativo, ajudam-nos a visualizar os resultados do trabalho, que, muitas vezes, na turma, no cotidiano da escola, acabam se diluindo e não evidenciando o potencial do trabalho pedagógico.

Analisar as produções das crianças e observar os avanços de cada uma em seu processo de alfabetização faz-me crer que é possível realizar um trabalho de alfabetização que respeite o ritmo de cada indivíduo, no qual a criança é protagonista e autora. É possível, sim, trabalhar texto, produção de texto, de texto livre desde o primeiro ano do ensino fundamental.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que é possível dizer ao final deste trabalho, levando em conta o objetivo proposto, que era investigar o *texto livre* enquanto *instrumento* pedagógico, tomando as produções escritas das crianças como objeto de análise, é que o instrumento em questão mostrou-se como um importante lócus de produção escrita.

No processo de elaboração da escrita pelas crianças, evidenciou-se de que maneira o trabalho em sala de aula *afeta* as produções. Pudemos analisar o processo de alfabetização como um todo e, ainda, as *relações* que as crianças estabelecem: com a escrita, com os parceiros e com o professor.

No decorrer dessa pesquisa, explicitou-se que tais relações se sobrepõem ao instrumento em si, os modos de produção que se inserem na dinâmica mais complexa da sala de aula mostram-se mais importantes, as condições de produção, o encorajamento do dizer o que se pensa na escola – mesmo o que se considera tabu, a importância de poder assumir esse dizer e ter a quem dizer, encontrar quem escute - como podemos observar na discussão do caso 7 - quando o aluno Marco Antônio se *liberta* para a escrita ao se ver autorizado a escrever livremente, tanto na forma como no tema.

Destacamos, ainda, as interações entre os alunos, a criação de condições de trabalho compartilhado com os alunos do 5º ano, o trabalho em ateliês - que possibilitou ao Marco, por exemplo, escrever suas ideias mesmo antes de dominar o código, já que ele podia escrever com ajuda do Léo. Essas eram as condições de produção de alfabetização do aluno e das outras crianças e essas condições fazem diferença. A pesquisa mostra como o incentivo à produção de textos, na fase inicial de alfabetização, faz diferença para as crianças.

Ressaltamos o *papel mediador do professor* na tríade: aluno - objeto de conhecimento – professor, afirmando que faz diferença o ato de ensinar, do gesto de apontar. Falar dessa relação de ensino é falar dos processos de interação entre professor e aluno, em que se modificam os sujeitos envolvidos na e pela compreensão dos objetos sobre os quais se debruçam na relação pedagógica.

Uma relação que não acontece de forma hierárquica, unilateral e estática, mas uma relação em que o professor - que é o *sujeito mais experiente* -instrumentalize a criança para que ela possa assumir o protagonismo de seu

processo de aprendizagem, mas que o faça de forma mediada, orientada. O ato de ensinar cabe ao professor.

Retomando as bases teóricas que sustentam esta pesquisa faz-se necessário pontuar algumas questões que possibilitaram o diálogo entre Freinet e Vigotski.

Ao pensar sobre a questão da alfabetização, Freinet encoraja o Método Natural, Vigotski adensa a reflexão sobre a internalização dessa produção humana.

Ao usar o termo natural, Freinet não contradiz a ideia de cultura, como produção humana defendida por Vigotski, ele não defende um “brotar espontâneo”, ele destaca o natural, em sua teoria, como uma reação de rejeição ao mecanicismo, à escolástica, não negando as relações como constitutivas do desenvolvimento humano.

Cabe explicitar que a preocupação científica da teoria de Vigotski não era a de Freinet: as proposições desse último pautavam-se prioritariamente em questões de ordem prática, com o intuito de instrumentalizar o professor para o trabalho em sala de aula, dando protagonismo ao aluno em seu processo de aprendizagem, fundamentando uma teoria pedagógica.

Apesar de não se preocupar com a questão da linguagem como Vigotski - que a define como constitutiva para o desenvolvimento humano -, Freinet a traz para um lugar importante, preocupando-se com seu *uso*. Seus instrumentos nos mostram isso, por um viés filosófico e até poético.

Como pudemos observar neste trabalho, a prática pedagógica freinetiana *cria a necessidade da escrita*. Desse ponto de vista, como orienta Vigotski (1995) “a escrita se baseia no desenvolvimento natural das necessidades da criança”. Desde o início, apresenta-se à criança como um instrumento cultural complexo e como uma representação direta da realidade, uma vez que os atos de escrita que testemunha têm sempre o foco na realidade, em seu significado, e não nos sons que quer grafar.

Alicerçada no conceito da livre expressão da criança, que se materializa principalmente pelo instrumento Texto livre, a proposta de Freinet possibilita que o processo de apropriação da linguagem escrita ocorra de maneira significativa, como forma de comunicação, o que coaduna com as ideais postuladas por Vigotski (1995) e Luria (1998) de que “a escrita como objeto funcional, instrumento cultural que serve à objetivação humana”.

Podemos dizer, então, que suas técnicas e instrumentos condizem com as implicações pedagógicas da teoria histórico-cultural, tanto no que se refere à

objetivação, como também em relação à apropriação do conhecimento elaborado que se abre com a apropriação da linguagem escrita e da leitura. Ao abolir o uso dos manuais escolares em favor da livre expressão das crianças, abrindo as portas das bibliotecas, dos museus, dos laboratórios, dos teatros, enfim, trazendo a vida para a sala de aula, ele amplia o acesso das crianças ao mundo da cultura humana, fonte de experiência e humanização.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, M. Cotidiano Escolar e práticas sócio- pedagógicas. Brasília, ano 11, no. 55, 1992.

\_\_\_\_\_. Etnografia da prática escolar. Campinas: Papirus, 1995.

\_\_\_\_\_. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani. (Org.) Metodologia da pesquisa educacional. 4º ed. São Paulo: Cortez, pp. 35-45, 1997.

ANDRADE, Beatriz Gracioli. Impactos de práticas pedagógicas centradas no letramento em crianças pré-escolares. Tese de Mestrado em Educação - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2011.

BAKHTIN, M. O problema no texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In \_ \_ \_ [1976/1979] Estética da criação verbal. 4ª ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes: 2003.

BITTENCOURT, Cláudia Regina Squarizzi, vice diretora em exercício (Jan/09 a Out/10), Eixo 4. *A Afetividade e a Gestão Educacional: Compromissos e Desafios de um Lugar na Escola*, Relatório Parcial, 2011.

BLOCH, M. A. Filosofia da Educação Nova. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1951.

CASTORIADIS, C. A Criação Imaginária. Porto Alegre, Artes e Ofícios, 1992.

CLANCHÉ, P. O texto livre: escrita das crianças. Editorial Estampa: 1977.

DECIETE, Nilce. Tecendo os sentidos da alfabetização: repercussões do letramento e das relações de ensino em foco. Dissertação de Mestrado. FE Unicamp. Campinas, 2013.

DEMO, P. Pesquisa: princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez. 1991.

\_\_\_\_\_. Pesquisa e Construção de Conhecimento - Metodologia científica no caminho de Habermas. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, 1994.

ELIAS, M. De Emílio a Emília: a trajetória da alfabetização. São Paulo: Scipione, 2000.

FALSARELLA, M.A.G. O texto livre: das condições de produção à leitura do real. Dissertação de Mestrado. Unicamp: Campinas, 1989.

FAZENDA, I. Metodologia da pesquisa educacional. 4º ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GERALDI, C.M.G.; VARANI, A.; DICKEL, A. & SOUZA, E.S. Registrando a história vamos delineando (e complexificando) os significados que perpassam a constituição do professor pesquisador. Trabalho apresentado no VIII Endipe, Florianópolis, maio

1996.

\_\_\_\_\_. 1998. Cartografia do trabalho docente. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

FREINET, Célestin. O Texto Livre. Lisboa: Dinalivro Distribuidora Nacional, 2<sup>a</sup> edição, 1976.

\_\_\_\_\_. Método Natural III – a aprendizagem da escrita. São Paulo: Editora Estampa, 1977.

\_\_\_\_\_. Ensaio de Psicologia Sensível. Vols I e II. Lisboa, Portugal: Presença, 1978.

\_\_\_\_\_. Para uma escola do povo. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. Ensaio de Psicologia Sensível. Vols I e II. Lisboa, Portugal: Presença, 1978.

\_\_\_\_\_. Para uma Escola do Povo. Lisboa, Portugal: Editorial Estampa, 1978.

FREINET, Elise. Nascimento de uma pedagogia popular. Lisboa, Portugal: Editorial Estampa, 1978.

\_\_\_\_\_. O itinerário de Célestin Freinet: nascimento de uma pedagogia popular. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1979.

FREITAS, M. T. de A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. Cad. Pesqui. [online]. 2002, n.116, pp. 21-39. Acesso em 29 de julho de 2011.

GÓES, Maria Cecília Rafael de; SMOLKA, A. L. B. A criança e a linguagem escrita: Considerações sobre a produção de textos. In: ALENCAR, E. S. de. (org.). Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem. São Paulo: Cortez, 1992.

\_\_\_\_\_. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. Cad. CEDES, v.20, n.50, Campinas, abr. 2000, p. 9-25.

GOULART, Maria Cecília. A apropriação da linguagem escrita e o trabalho alfabetizador na escola. Cadernos de Pesquisa, nº 110, p. 157-175, julho/ 2000.

\_\_\_\_\_. Letramento e polifonia: um estudo de aspectos discursivos do processo de alfabetização. Rev. bras. de educ., n. 18, 2001.

\_\_\_\_\_. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo, set./dez. 2006.

\_\_\_\_\_. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. In MARINHO, Marildes, CARVALHO, Gilcinei T. (orgs). Cultura escrita e letramento. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. A apropriação da linguagem escrita. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. UFES, Vitória – ES, 1996.

\_\_\_\_\_. Claudia Maria Mendes. O processo de alfabetização: novas contribuições. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

\_\_\_\_\_. Alfabetização: a criança e a linguagem escrita. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

JOBIM e SOUSA, Solange (1994): Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. Campinas, SP: Papyrus.

KOCH e ELIAS, V. Ler e escrever. Estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto: 2010.

LEBER, V. M.S. Revisitando a pedagogia Freinet: contribuições para o processo de aprendizagem da língua materna. Dissertação de Mestrado. Marília, 2006.

LEGRAND, Louis. Celestin Freinet. Tradução e organização: José Gabriel Perissé. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; editora Massangana, 2010.

LEITE, S.A.S. *Alfabetização - Um Projeto Bem Sucedido*. São Paulo: EDICON, 1982.

\_\_\_\_\_. Sérgio Antônio da Silva. Alfabetização e Letramento: Notas sobre o processo de alfabetização escolar. In: LEITE, S. A. da S. (org.). Alfabetização e Letramento: contribuições para as práticas pedagógicas. Campinas, SP: Komedi: Arte Escrita, 2001.

\_\_\_\_\_. Alfabetização: em defesa da sistematização do trabalho pedagógico. In: LEITE, Sérgio Antônio da Silva; COLELLO, Silvia M. Gasparian; ARANTES, Valéria Amorim (org). Alfabetização e Letramento: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2010; (Coleção pontos e contrapontos).

LEONTIEV, Alexis. O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Horizonte, 1978.

LÜDKE, M. e André, M.E. D. A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas, São Paulo: EPU, 1986.

\_\_\_\_\_. A Pesquisa na Formação do Professor. In: Anais do VII ENDIPE, Goiânia: 1994, v. II, p.297-303.

\_\_\_\_\_. Pesquisa em educação: conceitos, políticas e práticas. In Geraldí, Fiorentini e Pereira. Cartografias do trabalho docente. Campinas: Mercado das Letras, 1998 (p.23 – 32).

LURIA (2010). O desenvolvimento da Escrita na Criança. In: Vigotski, L.S.

Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem, tradução: Maria da Pena Villalobos, 11<sup>a</sup>. Edição – São Paulo: Ícone, 2010.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo . O I Seminário Internacional sobre História do Ensino de Leitura e Escrita. In: Maria do Rosário Longo Mortatti. (Org.). Alfabetização no Brasil: uma história de sua história. 1ed. São Paulo; Marília: Cultura Acadêmica; Oficina Universitária, 2011.

NOGUEIRA, Ana Lucia Horta. A atividade pedagógica e a apropriação da escrita. Tese de Mestrado em Educação - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 1991.

\_\_\_\_\_, NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta . Eu leio, ele lê, nós lemos: processos de negociação na construção da leitura. In: Ana Luiza Bustamante Smolka; Maria Cecília Rafael de Góes. (Org.). A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento. 1 ed. Campinas: Papyrus, 1993.

\_\_\_\_\_, NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta (Org.) . Ler e escrever na infância: imaginação, linguagem e práticas culturais. 1. ed. Campinas: Leitura Crítica, 2013.

NUCCI, Eliane Porto Di. Alfabetizar Letrando: Um Desafio para o Professor. In: LEITE, Sérgio Antônio da Silva. (org.) Alfabetização e Letramento: Contribuições para as Práticas Pedagógicas. Campinas, SP : Komedi: Arte Escrita, 2001.

OLIVEIRA, Anne.Marie. Célestin Freinet: Raízes Sociais e Políticas de uma Proposta Pedagógica. Papéis e Cópias de Botafogo e Escola de Professores, 1995.

OLIVEIRA, Martha Khol de. Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

PACHECO, M. C. G. Aspectos do processo de produção de textos infantis: soluções transitórias não são erros. Escrita. Rio de Janeiro: Departamento de Letras da PUC-RJ, n. 1, p. 79-87, 1996.

\_\_\_\_\_, Da matéria bruta à linguagem escrita: o processo de Mariana. Caxambu, 1994. (Apresentado ao G.T. de Alfabetização na 17<sup>a</sup> Reunião da ANPEd.)

\_\_\_\_\_. Era uma vez os sete cabritinhos: a gênese do processo de produção de textos escritos. Rio de Janeiro, 1997. Tese (dout.) Departamento de Letras da PUC. Um Estudo exploratório de aspectos do processo de produção de textos escritos por crianças de 7 anos. PUC-RJ, 1992. Dissert. (mestrado.) PUC-RJ.

PEREIRA, Francisco de Assis. As contribuições do Texto Livre na vitalização da sala de aula: uma experiência na escola pública. Tese de Doutorado. Natal: DEPED/CCSA/UFRN, 1997.

PINO, A. Editorial. Educação e Sociedade. Campinas, Cedes n. 71, 2000.

PINO, A. As marcas do humano: Às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

PINO, A. A produção imaginária e a formação do sentido estético. Reflexões úteis para uma educação humana. Pro-Posições, v.17, no. 2 (50)- maio /ago 2006.

PORTELLI, A (1997) Tentando aprender um pouquinho. Algumas reflexões sobre a ética na história oral. Projeto História, São Paulo, Educ, Abril, 1997, N. 15. <http://www.pucsp.br/projetohistoria/downloads/revista/PHistoria15.pdf>.

SANTOS, M.L. A expressão livre no aprendizado da língua portuguesa. São Paulo: editora Scipione, 1996.

SAMPAIO, Rosa M. W. Freinet: evolução histórica e atualidades. São Paulo: Scipione, 1989.

SMOLKA, Ana Luiza. Projeto de Incentivo à Leitura. Relatório de Atividades. Convênio UNICAMP/MEC/SESU. Campinas, 1985.

\_\_\_\_\_, A criança na fase inicial da escrita. São Paulo: Cortez, 1988.

\_\_\_\_\_, A linguagem como gesto, como jogo, como palavra. Revista de Leitura: Teoria e prática, no. 05. Editora Mercado Aberto, RS, 1989.

\_\_\_\_\_. A dinâmica discursiva no ato de escrever: Relações oralidade-escrita. In: SMOLKA, A. L. B.; GÓES, Maria Cecília R. de. (orgs). A linguagem e o outro no espaço escolar: Vigotski e a construção do conhecimento. Campinas, SP: Papirus, p. 33-63, 1993. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

\_\_\_\_\_. Concepção de linguagem: possibilidades e limites\ na perspectiva históricocultural . Temas em Psicologia, vol.3, no.2. Ribeirão Preto. ago. 1995.

\_\_\_\_\_. Condições de desenvolvimento humano e práticas contemporâneas: as relações de ensino em foco. Programa FAPESP – Projeto Melhoria do Ensino Público. Campinas, 2008. 20p. Disponível em <<http://d.yimg.com/kq/groups/22144608/370284756/name/versao+13.doc>>. Acesso em 04 jan. 2011.

\_\_\_\_\_, Sentido e significação – sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta de rede de significações. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C. (Org.). Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano. Porto Alegre: Artmed, 2004.

\_\_\_\_\_. Práticas sociais, processos de significação e educação prospectiva. Relatório de Pesquisa, CNPq, 2008.

\_\_\_\_\_. Jogos de Imagens, espaço de diferença: uma análise das relações e das condições de desenvolvimento humano na instituição escolar. In: 17o InPLA - Intercâmbio de Pesquisas em Linguística Aplicada - Mesa Redonda: Linguagem e Inclusão, 2009, São Paulo. Caderno de Resumos: 17o. InPLA - Perspectivas, Dimensões e Desafios da Linguística Aplicada. São Paulo : PUC/SP, 2009.

\_\_\_\_\_. A concepção de linguagem como instrumento: um questionamento sobre

práticas discursivas e educação formal. In: SMOLKA, A. L. B.; et al. *Leitura e desenvolvimento da linguagem*. São Paulo: Global, 2010 (Leitura e Formação).

\_\_\_\_\_. Relatório Projeto Fapesp 2009/50556-0. Condições de desenvolvimento humano e práticas contemporâneas: As relações de ensino em foco. Programa Para a Melhoria do Ensino Público. Fapesp 2011.

SMOLKA, A.L.B. A atividade criadora do homem: a trama e o drama (apresentação) *In* VIGOTSKI, L.S. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico*. Tradução: Zoia Prestes, apresentação e comentários: Ana Luiza Smolka – São Paulo: Ática, 2009.

SMOLKA, A.L.B E NOGUEIRA, A.L.H. (org.) *Questões de desenvolvimento humano: práticas e sentidos*. Campinas, SP. Mercado de Letras, 2010.

SOARES. Magda Becker. As muitas facetas da alfabetização. *Cad. Pesq. São Paulo* (52), fev. 1985. p. 19-24.

\_\_\_\_\_. *Letramento: um tema em três gêneros...*, 3.reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. 2.ed. [1998].

\_\_\_\_\_. A reinvenção da alfabetização. *Presença pedagógica*; v.9 n.52, jul./ago. 2003. Disponível em: <http://www.secult.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espacovirtual/espaco-alfabetizar-lettrar/lecto-escrita/artigos/a-reivencao-alfabetizacao.pdf>. Acesso em 12 de setembro de 2012.

\_\_\_\_\_. *Alfabetização e Letramento*. São Paulo: Contexto, 2004. 2.ed. [2003].

\_\_\_\_\_. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. In MARINHO, Marildes, CARVALHO, Gilcinei T. (orgs). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010, p. 54-67.

VIGOTSKI, Levi. *A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. – 6ª.ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_, *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VIGOTSKI, L.S. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico*. Tradução: Zoia Prestes, apresentação e comentários: Ana Luiza Smolka – São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, L.S. Imaginação e Arte na Infância. México Hispânica ,1987.

ZEICHENER, K. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, FIORENTINI & PEREIRA. Cartografias do trabalho docente. Campinas: Mercado das Letras/ALB, 1998, p.207-236.

ZUIN, P.B e REYES, C.R. O Ensino da língua materna: dialogando com Vygotsky, Bakhtin e Freire. SP: Ideias & Letras, 2010.