



Artigo

“Tateios experimentais” e ato responsável: um possível diálogo entre Freinet e Bakhtin no cotidiano escolar

“Experimental gropings” and the responsible acting: a possible dialogue between Freinet and Bakhtin in the school day

“Manosear experimentales” y acto responsable: un diálogo posible entre Freinet y Bajtín en la rutina escolar

Patrícia Yumi Fujisawa¹, Guilherme do Val Toledo Prado²

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas-SP, Brasil

Resumo

O objetivo deste texto é apresentar o diálogo entretecido com a pedagogia freinetiana e os estudos bakhtinianos a partir dos “tateios experimentais” de uma professora que age na relação com seus/suas estudantes. Traremos um recorte da pesquisa de mestrado profissional da professora, evidenciando a materialidade produzida por ela e por estudantes do ensino fundamental de uma escola pública do estado de São Paulo, a partir da metodologia narrativa de pesquisa em educação. Cartas pessoais, registros de assembleias, textos livres e narrativas compõem a materialidade que será interpretada neste artigo. Esses materiais foram produzidos a partir de técnicas da Pedagogia Freinet adaptadas pela professora e pelos/as estudantes para serem incorporadas em um contexto escolar em que o uso do material apostilado é obrigatório. Em diálogo com a filosofia bakhtiniana e com as leituras de Freinet, pudemos avaliar que o material apostilado direciona a professora e os/as estudantes para o domínio de uma determinada cultura obtusa, deixando de lado o mundo da vida vivida singularmente pelos sujeitos. Quando a professora e os/as estudantes começam a “tatear experimentalmente” as técnicas freinetianas, o mundo da vida trazido pelos/as estudantes e pela professora adentra a sala de aula e contribui para que a prática docente e a produção de conhecimentos passem a ser orientada pela vida e pelas relações entre os sujeitos.

Abstract

The goal of this text is to present the dialog woven by freinetian pedagogy and the bakhtinian philosophy through "experimental gropings" of a teacher that acts in the relation with the students. We will bring a piece of the teacher's professional Master's degree research, making evident the materiality produced by her and her students of an elementary public school in the state of São Paulo, using a narrative methodology of research in education. Personal cards, evidences of meetings, free texts and narratives

1 Professora da rede pública municipal de Louveira, SP. Doutoranda em Educação. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC) da Faculdade de Educação da Unicamp. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0002-0687-8514> E-mail: patyfujisawa@gmail.com

2 Professor da Faculdade de Educação. Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC). ORCID id: <https://orcid.org/0000-0002-2415-8369> E-mail: gvptoledo@gmail.com

are what make up this materiality that will be analysed in this article. These materials were produced using Freinet pedagogy techniques, adapted by the teacher and by the students in a way that incorporates them in a school context that the use of handout material is mandatory. In handling the bakhtinian philosophy and the readings of Freinet, it was established that the handout material redirects the teacher and students to a culturally obtuse direction, leaving aside the world of the lives lived by each of the involved. When the teacher and the students start to experimentally grope the freinetian techniques, the world brought in by the students and the teacher penetrates the classroom and contributes to the teaching practice and the production of knowledge starts being oriented by the lives and the relations of the subjects.

Resumen

El objetivo de este texto es presentar el diálogo entrelazado con la pedagogía de Freinet y los estudios bakhtinianos a partir de los "tanteos experimentales" de un docente que actúa en relación con sus alumnos. Traeremos un extracto de la investigación de maestría profesional de la docente, destacando la materialidad producida por ella y por alumnos de la enseñanza fundamental de una escuela pública del estado de São Paulo, a partir de la metodología narrativa de la investigación en educación. Cartas personales, actas de reuniones, textos libres y narraciones conforman el material que será interpretado en este artículo. Estos materiales fueron elaborados a partir de técnicas de la Pedagogía Freinet, adaptadas por el docente y los alumnos para ser incorporadas a un contexto escolar en el que el uso del material didáctico es obligatorio. En diálogo con la filosofía bajtiniana y con las lecturas de Freinet, pudimos evaluar que el material didáctico orienta al docente ya los alumnos hacia el dominio de cierta cultura obtusa, dejando de lado el mundo de la vida vivido singularmente por los sujetos. Cuando el profesor y los alumnos comienzan a "manosear experimentalmente" con las técnicas de Freinet, el mundo de la vida traído por los alumnos y el profesor entra en el aula y contribuye a que la práctica docente y la producción de conocimiento se orienten por la vida y por las relaciones entre sujetos.

Palavras-chave: Prática docente, Ensino, Pedagogia Progressista, Linguagem.

Keywords: Teaching practice, Teaching, Progressive Pedagogy, Language.

Palabras-clave: Práctica docente, Enseñanza, Pedagogía progresiva, Lengua.

1. Introdução

1. 1 Preparando o "tateio": um início de conversa

Buscamos, neste artigo, discutir os "tateios", no contexto da Pedagogia Freinet, realizados por uma professora e seus/suas estudantes de ensino fundamental da rede pública de um município de São Paulo. Na busca por práticas pedagógicas que considerem os/as estudantes, a partir de um ato responsável³ que responde (BAKHTIN, 2010) às suas demandas, a professora tem procurado aprender as técnicas freinetianas no contexto de sua realidade escolar em que o uso de um material apostilado é obrigatório.

Este artigo é um recorte que traz outros olhares para parte da materialidade da dissertação de mestrado profissional desta professora (CÂNDIDO, 2020) a partir da metodologia narrativa de pesquisa em educação

³ Entendemos aqui o ato responsável como um agir intencional do sujeito. Sujeito que é único, singular e por isso, não tem escapatória para deixar agir, de responder ao outro da maneira e do lugar que só ele pode fazer.

(PRADO *et al.*, 2015). Ela pesquisou narrativamente a sua prática docente a partir de perguntas levantadas ao inventariar seus guardados (PRADO; MORAIS, 2011; PRADO; FRAUENDORF; CHAUTZ, 2018) e, a partir deste movimento, produziu conhecimentos do seu trabalho. Queremos aqui evidenciar seu diálogo com as materialidades produzidas pelos/as estudantes a partir de suas expressões singulares possíveis entretecidas com a Pedagogia Freinet e os estudos do Círculo de Bakhtin.

A Pedagogia Freinet apoia-se em três grandes ideias: a educação para o trabalho, pois só o trabalho é realmente formador; a preocupação em desenvolver ao máximo as possibilidades de cada criança; e a necessidade de fazer com que cada criança não se sinta só, mas pertencente a uma coletividade (BENS *apud* FREINET, 1998).

A filosofia da linguagem bakhtiniana parte das relações entre os sujeitos. Bakhtin (2010; 2017), ao compreender o sujeito como ser único e singular na relação com seus outros e que percebe seus outros também como únicos e singulares, nos ajuda a pensar neste movimento de que só somos quem somos na relação com nossos outros. Essa compreensão e muitas outras dela decorrentes, como o ato responsivo, a transgrediência, a empatia, que traremos neste artigo, contribuem para outra interpretação em relação à materialidade tratada na pesquisa da professora.

Buscamos trazer no título do artigo e nos nomes de cada uma das seções os "tateios experimentais" propostos por Freinet, como um processo pelo qual um sujeito se constitui, se constrói, experimentando limites e possibilidades, na relação com os outros sujeitos que o rodeiam – no caso, professora e seus/suas estudantes, e não só pelo prazer em tatear. Entendemos os "tateios" da Pedagogia Freinet realizados pela professora e pelos/as estudantes como formas de fazer, de produzir conhecimentos da vida, de trabalho, que vão constituindo esses sujeitos singularmente e coletivamente, no cotidiano escolar.

De modo a orientar o/a leitor/a quanto à organização do texto, propomos a divisão em quatro seções: De onde começam os "tateios": algumas considerações sobre o material apostilado, em que trazemos uma discussão sobre o uso dos materiais apostilados; O que nos faz "tatear": as demandas dos/as estudantes, em que buscamos trazer as vozes dos/as estudantes; Possíveis caminhos: "tateios" com a Pedagogia Freinet, em que trazemos as contribuições dos conceitos bakhtinianos para dar a ver as possibilidades dos caminhos percorridos que valorizam a relação entre os sujeitos; Seguimos "tateando": um final de conversa, em que elaboramos as considerações finais deste texto.

2. De onde começam os "tateios": algumas considerações sobre o material apostilado

O uso do material apostilado é obrigatório na rede de ensino em que a professora trabalha. Nas turmas de 2º, 3º, 4º e 5º ano o material é composto por apostilas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia e nas turmas de 1º ano por apostilas de Língua Portuguesa e de Matemática. Todos/as os/as professores/as polivalentes recebem as versões desses materiais chamadas de "livros do professor". Nesses livros constam sugestões de leitura, *links* para atividades *online*, os objetivos e as habilidades de acordo

com a Base Nacional Comum Curricular, os direcionamentos de como proceder em cada uma das atividades, o gabarito com as respostas corretas e mais adequadas e, também, orientações sobre o que os/as professores/as podem esperar das respostas dos/as estudantes.

O método de uso dessas apostilas é descrito em cada uma das páginas, o que acaba também por tornar o material repetitivo e previsível. Por exemplo, em todas as unidades da apostila de Língua Portuguesa é apresentado um gênero textual para leitura e interpretação, seguido de exercícios de gramática e depois de ortografia que, muitas vezes, não são relacionados ao texto lido. Essa previsibilidade do que será supostamente ensinado pelos/as professores/as e aprendido pelos/as estudantes desconsidera toda e qualquer voz que possa propor outras situações, desconsidera, portanto, os sujeitos da sala de aula e suas possíveis respostas ao proposto nos livros.

Segundo Laurindo (2012), o sistema apostilado afasta os acontecimentos aleatórios do cotidiano, além de controlar para que todos/as os/as estudantes tenham acesso ao mesmo conhecimento ao mesmo tempo. Acreditamos que quando insistimos em usar um método e um material que uniformiza o que é ensinado, implicando-lhe o mesmo tempo para desenvolvimento das atividades, a mesma maneira, o mesmo modo de pensar, estamos a desrespeitar os/as estudantes em suas singularidades. Ademais, os sistemas apostilados de ensino, como alertado por Bego (2017), penetram nas redes municipais e estaduais de ensino, unicamente dirigidos para a melhoria de índices de desempenho nas avaliações externas, e não por um trabalho de ensino e aprendizagem orientado ao aprendizado de conhecimentos e saberes escolares na relação com a vida dos estudantes.

Como Bakhtin (2010) nos lembra, o componente real e vivo do existir-evento⁴, vivemos como um Jano bifronte a olhar para duas direções opostas e impenetráveis: para o mundo da vida e o mundo da cultura; para o domínio da cultura e para a vida vivida em sua singularidade e irrepetibilidade. Quando os/as estudantes se colocam a reproduzir mecanicamente as respostas esperadas por um/a interlocutor/a ausente, a educar seu olhar para a busca pelas respostas nos textos das apostilas e não a buscar perguntas e respostas na vida, nos parece que os atos destes/as estudantes tampouco olham e se realizam como um Jano bifronte: estão a orientar-se para apenas um dos lados, para o mundo sob o domínio de uma determinada e obtusa cultura (direcionada pelas avaliações externas, como apontado por Bego (2017)). A vida vivida, como Bakhtin (2010) nos instiga a pensar, é deixada de lado e, nas apostilas, não recebe valor. Ao que entendemos, "retirar" ainda que mecanicamente, o valor para a vida vivida e privilegiar somente uma determinada parte do mundo da cultura, empobrece os atos dos/as estudantes, não permite, portanto, que suas perguntas sejam valorizadas e que suas respostas sejam totalmente e verdadeiramente reais e participativas do existir como evento na relação com as múltiplas culturas que os/as atravessam. Como diz Freinet:

O manual escolar tem outro defeito suplementar: determina rigorosamente, e para todas as regiões, o que as crianças devem aprender ou fazer. Contém a ciência fria (...), impessoal,

⁴ Bakhtin (2010) nos lembra que só é possível compreender a vida e o existir na vida como evento e não como um ser-dado.

anônima. Dirige-se não ao homem criança, mas ao aluno, que é já como que um ser descarnado, que não reage como criança, mas como aluno (FREINET, 1975, p. 54).

Bakhtin e Freinet nos ajudam a pensar nessa vida vivida que é deixada de fora da escola quando se privilegia a ciência fria, a cultura destituída da vida singular dos sujeitos.

Nos parece interessante, entretanto, que mesmo com essa tentativa de ensino uniforme, não existe garantia de uma aprendizagem uniforme. Isso é evidente quando, por exemplo, nas avaliações, os/as estudantes são questionados/as sobre os mesmos assuntos, das mesmas formas e as suas respostas, que depois darão a ver os resultados, são sempre diferentes. Ou quando nem todos os/as estudantes conseguem responder adequadamente ao que é pedido nas atividades mesmo com a explicação dos/as professores/as pautada e orientada, tanto metodologicamente quanto epistemologicamente, pelos "livros do professor". Ou quando professores/as e estudantes se veem sem saída e seguem as orientações e conteúdos das apostilas sem compreender efetivamente as propostas e os caminhos previstos nas páginas. Para nós, tais exemplos só reforçam o nosso discurso de que, mesmo orientado para a ciência fria (FREINET, 1975), para o mundo da cultura (BAKHTIN, 2010) de uma metodologia imposta baseada no uso de materiais apostilados, ainda assim, a singularidade de cada sujeito é expressada no mundo da vida.

Não queremos dizer aqui que esses "desvios" no caminho previsto e que são cotidianamente proporcionados pelos/as estudantes sejam suficientes para que a vida vivida seja incluída como valor na escola e que seja expressada pelos sujeitos que a constituem. O que dissemos é que, por mais que se tente um controle e um ensino uniforme que desconsidera as singularidades de cada um/a, privilegiando determinados aspectos do mundo da cultura e não o mundo da vida vivida, ainda assim, os/as estudantes conseguem maneiras de dizer e de fazer que não são aquelas esperadas e planejadas nos "livros do professor".

Ao considerarmos a irrepetibilidade dos atos vividos e sobre a impossibilidade de representação da vida exatamente como a vivemos, tal como apresenta Bakhtin (2010), nos lembramos que nem mesmo a arte, expressa em suas diferentes dimensões, dá conta de abranger todas as nuances vividas. É por isso que sabemos que os materiais apostilados também não conseguem dar a ver toda a riqueza das relações tecidas no mundo da vida.

Em todas as disciplinas, aritmética, ciências, história, geografia, moral, é a lição do manual, retomada e comentada pelo professor, que substitui a experiência da criança, a sua visão das coisas. Dada a lição, surgem automaticamente os exercícios que devem confirmar as regras explicadas, quando teria sido fácil pôr à disposição dos alunos o material e a documentação que lhes permitisse chegar por si mesmos ao conhecimento, sem qualquer "conversa fiada" (FREINET, 1975, p. 32).

As "conversas fiadas", a substituição da experiência da criança, os exercícios que confirmam a lição dada, porém, dificilmente aprendida, são marcas desta metodologia e epistemologia que direcionam o trabalho dos/as professores/as. Os "livros do professor" acabam desconsiderando os/as

próprios/as professores/as que os usam como instrumento e método, já que novas propostas, contribuições diferentes daquelas apresentadas pelos "livros do professor", não têm espaço na sala de aula. O papel dos/as professores/as fica reduzido a conduzir a aula de acordo com as regras que o material apostilado impõe e, ao mesmo tempo em que isso parece ser uma vantagem por driblar as possíveis dificuldades do trabalho docente, se torna desvantagem por amarrar os/as professores/as, que tomam o livro como um produto pronto e ilusório, constituído pelo conhecimento socialmente construído. Surge então uma muleta, uma dependência (FREITAS, 2012).

Os/as professores/as que orientam suas práticas a partir do material apostilado não precisam pesquisar ou responder às inquietações dos/as estudantes que, desavisados/as, insistem em tentar buscar por temas não previstos a serem trabalhados. As apostilas não dão brechas para os caminhos desviantes. "A voz do manual deixa as outras vozes em surdina: tudo está previsto, nenhum horizonte de possibilidade precisa ser calculado, nem risco tateante, nenhuma atividade construída ao acaso dos acontecimentos da própria aula" (LAURINDO, 2012, p. 124). O material traz uma voz genérica que valida e avalia como certo ou errado o que os/as estudantes entenderam do conteúdo e também o que os/as próprios/as professores/as pensam do conteúdo. Afinal, se os "livros do professor" são os orientadores e o organizadores do trabalho docente, supostamente são mais adequados, corretos, atualizados do que os próprios conhecimentos que os/ professores/as e os/as estudantes carregam ou que podem produzir.

Essa sobreposição das vozes presentes nas apostilas sob as vozes dos/das professores/as e dos/as estudantes nos parece uma hábil armadilha. Ao reproduzirem as respostas corretas e sempre consultarem os "livros do professor" para responder às perguntas feitas pelas vozes escondidas nas apostilas, professores/as e estudantes vão pouco a pouco inserindo-se em uma lógica em que ficam à mercê de que outros os/as ensinem a pensar e a fazer como e o que quiserem. Este tipo de controle é sutil, apresenta-se camuflado nas páginas coloridas das apostilas e vai lentamente minando as potencialidades dos/as professores/as e dos/as estudantes de compreenderem a vida vivida e sentida nas singularidades de cada um/a como tema na produção de conhecimentos que dialogam com amplos temas da cultura.

Pensando nos manuais escolares (as apostilas de sua época), Freinet (2004) nos alerta que a tentativa ao engrenar a vida em uma máquina escolar em que tudo já está previsto, planejado com antecedência de dias, meses, anos, em que o papel dos/as professores/as é a de coordenar a mecânica do virar as páginas:

(...) você nada fará de válido, nunca ultrapassará os emperramentos e os erros da escolástica, se não conseguir a engrenagem indispensável com o elemento humano que você tem de formar, se não atingir uma harmonia de combinações, **uma técnica de trabalho e de vida que lhe permita preparar não monstros, mas homens** (FREINET, 2004, p. 45, grifo nosso).

Ao defendermos a escola pública de qualidade para todos/as, que emancipe os sujeitos (FREIRE, 2006), queremos contribuir para uma escola que

não forme monstros que agem mecanicamente. Queremos a formação dos sujeitos sem destituir-lhes suas singularidades, sem segmentar-lhes por conteúdos, sem sobrepor as vozes das editoras dos materiais apostilados, das respostas supostamente corretas dos "livros do professor" às deles.

Por isso perguntamos: é possível valorizar os/as estudantes em suas singularidades, expressando-se em seus atos e nas relações que estabelecem com os conhecimentos e com seus outros, quando a proposta de ensino e aprendizagem é orientada pela massificação e a uniformização dos materiais apostilados?

Entendemos que para responder a esta questão, outros pontos devem ser levantados e escolhemos continuar nosso exercício "tateante" acompanhados mais uma vez por Bakhtin e Freinet. Passaremos agora a discutir qual é uma das possibilidades de orientação do movimento de ensinar e aprender que tem a vida e suas relações como ponto de partida.

3. O que nos faz "tatear": as demandas dos/as estudantes

Diante do que trouxemos, brevemente, sobre os materiais apostilados e seus usos metodológicos e epistemológicos determinados, começamos agora a caminhar na direção de outras práticas de ensino na escola. Práticas que respondem aos/as estudantes e não sobre eles/as (FREIRE, 2020; SIMAS; SERODIO; FUJISAWA, 2020). Para que isso seja possível, olharemos para as demandas dos/as estudantes a partir das narrativas escritas por uma professora de ensino fundamental.

Connelly e Clandinin (1995) entendem a narrativa como um fenômeno e também como um método de investigação. Apoiados nos estudos de Dewey sobre a experiência ser, ao mesmo tempo, individual e social, os autores defendem que a escrita narrativa, inserida em um contexto, pode vir a mostrar sentidos diante das situações escolares. Assim,

(...) narrativa é o melhor modo de representar e entender a experiência. Experiência é o que estudamos, e estudamos a experiência de forma narrativa porque o pensamento narrativo é uma forma-chave de experiência e um modo-chave de escrever e pensar sobre ela (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 48).

Defendendo esse lugar da narrativa como materialidade e método de pesquisa, Motta e Bragança (2019) apresentam uma breve cronologia dos estudos sobre a formação de adultos, evidenciando um deslocamento nos modos de se produzir pesquisas em educação. As autoras atribuem esse movimento à compreensão de que as pesquisas em educação, especialmente aquelas sobre a formação, não são adequadas às metodologias quantitativas. E explicam que

(...) ao pensar as pesquisas sobre a formação humana, esses pesquisadores compreendiam e partiam do princípio de que, sendo a formação um processo intencional, desejoso, subjetivo e reflexivo, que acontece no interior dos sujeitos, não poderia ser medido, quantificado e controlado. Mas, sim, narrado por

aqueles que, de fato, o sentem e o percebem, em sua subjetividade (MOTTA; BRAGANÇA, 2019, p. 1037).

Concordamos que as pesquisas que versam sobre a formação em educação não podem ser encaixadas nos moldes de pesquisas qualitativas, já que entendemos que as pesquisas em educação são alimentadas por sujeitos singulares (BAKHTIN, 2010). Temos defendido em nossas pesquisas que

As narrativas pedagógicas buscam resgatar acontecimentos das aulas, seja para dizer de seus processos de aprendizagem que não cabem na linguagem verbal (como fotos, filmes, trabalhos pedagógicos dos alunos), seja para contar momentos em que esses registros de avaliações dos alunos não dão conta, até se configurarem como método de produção de "dados" e textos de análise em investigações científicas (...) (PRADO; SERODIO, 2015, p. 53).

Neste sentido, compreendemos as narrativas tanto como materialidades de pesquisa que dão a ver o cotidiano da escola, quanto como metodologia de pesquisa em educação (PRADO *et al.*, 2015) de modo a produzir conhecimentos da prática pedagógica no ato de pesquisar narrando e narrar pesquisando.

Assim, ao narrar sua experiência, a professora pode refletir sobre ela, interpretando-a, vislumbrando possíveis ações futuras (SIMAS; PRADO; SEGOVIA, 2019, p. 996) e, assim, produzindo conhecimentos da sua prática docente. Traremos três recortes de narrativas que, pelo olhar da professora, seus/suas estudantes evidenciam as demandas em falas e atos que anseiam por respostas e não aquelas demandas que apresentam-se mortificadas ou aquelas respostas previstas nos "livros do professor". Demandas e respostas que pertencem ao mundo da vida e que, quando em ato responsável, são unificadas em sua totalidade no existir-evento (BAKHTIN, 2010).

Procurando as atividades xerocadas no armário, perto da estante com os livros, por outra vez suspirei sem saber o que fazer. Joaquim⁵ (...) pegou um livrinho e, por fim, perguntou "por que você não lê mais, prô?", óbvia era a resposta "porque não está dando tempo, Joaquim". E ele, "que pena. Eu gosto tanto da historinha. Eu quero aprender a ler para ler a historinha. Segunda-feira se der tempo você lê pra gente, prô?" (Fonte: Acervo pessoal da professora).

Eu percebia que Kauan tinha alguma dificuldade em gravar as letras cursivas. Pedi para que tudo fosse feito em letra bastão para que pudesse, de fato, entender o que ele compreendia das palavras. O menino estava no quarto ano do Ensino Fundamental, já reprovou uma vez o terceiro ano, continuava na fase silábico alfabética de escrita. Não conseguia ler as placas na rua, os descritores das avaliações, tampouco as atividades que eu insistia em enviar para casa. Filho de mãe preocupada, preocupadíssima com seu o futuro. Mãe esta que também não sabia ler os anúncios, as comandas, os folhetos. Kauan

⁵ Todos os nomes dos/as estudantes foram alterados a fim de preservar suas identidades.

precisava de mais tempo para mostrar seu mundo para a escola, as coisas que via, o que fazia para dar conta de tanto que lhe aparecia. Na sala o menino já não pedia ajuda, acostumado a se virar, se virava (Fonte: Acervo pessoal da professora).

Em casa, de posse de todas as cartas, me pego a lê-las, a lembrar de quem eram, a entender o motivo pelo qual esta é uma das práticas mais antigas que me acompanham. Talvez porque ela me dê tempo de entendê-los, talvez porque ali a escrita é significativa com interlocutor, talvez porque me emociono com as palavras deles. As escritas de quem pouco se envolve comigo pessoalmente, as frases com muito significado de quem quase não escreve convencionalmente ainda, as linhas e os desenhos que denunciam um afeto mesmo daqueles que eu teimo em achar que não são afetados. Raíssa é uma delas. A durona, cheia de si, me escreve com uma simplicidade que vem do coração. Me agradece, conta coisas, diz o que não deixo ser dito em sala de aula. O quanto silêncio esta menina? (Fonte: Acervo pessoal da professora).

Joaquim, Kauan e Raíssa, em seus atos e falas, ajudam a professora a repensar suas falas e seus atos. Respondendo as demandas da escola, o ensino de conteúdos para avaliações, a professora foi parada por Joaquim que, expressando sua apreciação pela leitura, provocou a professora a retomar quais eram as reais demandas que deveriam ser respondidas por ela. Kauan, com sua aparente dificuldade em escrever, ler e interpretar o mundo da escola, precisava do cuidado da professora, precisava ver sentido para escrever e ler o mundo da vida. Trocando cartas pessoais com cada um/a dos/as estudantes, a professora viu, na carta da Raíssa, a voz de uma menina que na escola apresentava-se agressiva e desafiadora, mas que na escrita contava de situações que a professora imersa na escola não possibilitava que entrasse na sala de aula.

Todas as conquistas pré-escolares das crianças são assim fulgurantes, alimentadas do interior e projetando sobre o mundo em expectativa as chamadas invasoras da sua temeridade. E ficamos surpresos, como diante do incêndio: aonde teriam ido buscar tais ideias? Quem suscita tal audácia? Por que meio indireto compreenderam, como num clarão, o inexprimível? E qual é o seu segredo para se servirem dos instrumentos que nós mesmos somos impotentes para manobrar, uma vez que deixamos de morrer a chama? É que essa chama, nós a extinguimos, cientemente ou não, no início da escola (FREINET, 2004, p. 77).

Os questionamentos de Freinet (2004) e as narrativas da professora nos ajudam a pensar na complexidade dos/as estudantes, que, apresentando suas ideias, expressando suas demandas, trazem muito mais de si e da maneira como enxergam a vida e a escola do que realizando o que é planejado nos materiais apostilados. É a partir dessa complexidade, do entendimento de que cada estudante é um sujeito único, singular (BAKHTIN, 2010), que a professora se vê sem saída e não pode deixar de responder responsivamente (BAKHTIN, 2010) aos/às estudantes.

É importante notar que as situações que trouxemos não são situações que se deram a partir do uso do material apostilado, com a leitura e a escrita de perguntas prontas. As relações que se estabeleceram em todas essas situações foram além do prescrito nos materiais, além das respostas corretas que constam nos "livros do professor". E isso nos leva a dizer que a vida vivida e que se torna materialidade nas narrativas não é a vida prevista e planejada nos materiais apostilados. Como já dissemos, estes materiais não dão conta de abranger todas as relações, de prever todas as respostas, de orientar todos os movimentos dos/as estudantes e da professora, porque a escola é espaço da vida como evento (BAKHTIN, 2010), dos atos irrepitíveis, dos atos singulares em que cada sujeito é singular e responde à vida e as suas demandas de uma maneira única. E é para este lado, para este mundo que, como um Jano bifronte, tal qual nos lembra Bakhtin (2010), nossos atos também precisam estar orientados.

Sujeitos estes que contam nas cartas para a professora elementos que não dizem quando compartilham o mesmo cotidiano, sujeitos que querem a leitura de livros todos os dias mesmo que a professora, por um momento, se canse e pense que eles/as não estão gostando, sujeitos estes que querem aprender a ler e a escrever com o sentido da vida e não com palavras prontas, com palavras descontextualizadas, palavras que estão aos montes em seus materiais apostilados.

Estes sujeitos ajudam a professora a pensar em outros modos de ensinar e de aprender, porque quando vão se relacionando e dizendo aquilo que pensam, agindo conforme aquilo que pensam, deixam evidente que suas demandas não estão nas páginas dos livros. Eles/as revelam que suas perguntas, suas inquietações, suas buscas por aquilo que não sabem não podem ser previstas, porque a vida expressa em acontecimentos é irrepitível!

4. Possíveis caminhos: "tateios" com a Pedagogia Freinet

Temos discutido até aqui o desrespeito aos/às estudantes e aos/às professores/as que têm suas experiências silenciadas pela previsibilidade e mecanicidade dos materiais apostilados. Ao propormos a escrita deste texto, escolhemos dar visibilidade a práticas docentes que priorizam a vida dos sujeitos dentro da escola, a vida como tema de conhecimento, o aprender e o ensinar com sentido, a expressão singular dos sujeitos. Sobre isso Freinet (1975) nos conta que

Uma coisa pelo menos é certa: ao modificar as técnicas de trabalho, modificamos automaticamente as condições da vida escolar e para-escolar; criamos um novo clima; melhoramos as relações entre as crianças e o meio, entre as crianças e os professores. E é com certeza o benefício mais importante com que contribuimos para o progresso da educação e da cultura (FREINET, 1975, p. 46).

A alteração epistemológica de ensino que passa a considerar as falas e os atos dos/as estudantes, acaba também por modificar a metodologia. Metodologia esta que não pode mais ser genérica, uniforme, com todos/as os/as estudantes abrindo a mesma página da mesma apostila ao mesmo tempo.

A escrita narrativa da professora em sua pesquisa de mestrado profissional a ajudou a entender que sua prática não respondia às demandas planejadas pelos materiais apostilados, embora a obrigatoriedade de uso destes recursos estivesse presente. Ao buscar responder às perguntas elaboradas a partir do seu inventário, a professora foi narrando e elaborando compreensões⁶ (VOLÓCHINOV, 2018) de muitas situações do cotidiano com os/as estudantes em que o material apostilado era colocado de lado para dar espaço a outros atos, outras técnicas, outros modos de fazer.

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

Sabendo, então, "tateante" na Pedagogia Freinet, a professora pode pesquisar e narrar o que fazia com os/as estudantes ao valorizar a vida e suas relações. Apresentaremos agora algumas técnicas⁷ freinetianas – jornal de parede e assembleia, texto livre, troca de correspondências – tais como Freinet pensou e propôs a partir das demandas que via na escola com seus/suas estudantes (FREINET, 1978), em seguida, traremos as adequações em cada uma delas, realizadas pela professora em diálogo com a filosofia bakhtiniana.

4. 1 Jornal de parede e assembleia

Entendendo que a escola por ser permeada por sujeitos singulares que respondem diferentemente às muitas demandas e situações da vida, Freinet propôs uma técnica em que os conflitos também fossem parte do aprendizado dos/as estudantes. Para que eles/as soubessem lidar com os mais diversos tipos de situações e sem que isso fosse a tarefa escolarizada descontextualizada da vida, propôs um mural afixado na sala de aula em que os/as estudantes tivessem livre acesso e pudessem depositar mensagens nos compartimentos sinalizados com "criticamos", "pedimos" e "felicitemos".

A proposta de Freinet (2001) era que os/as estudantes registrassem os acontecimentos que precisavam ser debatidos coletivamente, fossem eles erros, falhas, denúncias, reclamações de questões de organização escolar. Em uma assembleia semanal em que todos/as participavam, era escolhido o/a representante da turma que fazia a intermediação da assembleia. Neste momento, organizavam a leitura dos registros que constavam no jornal mural e

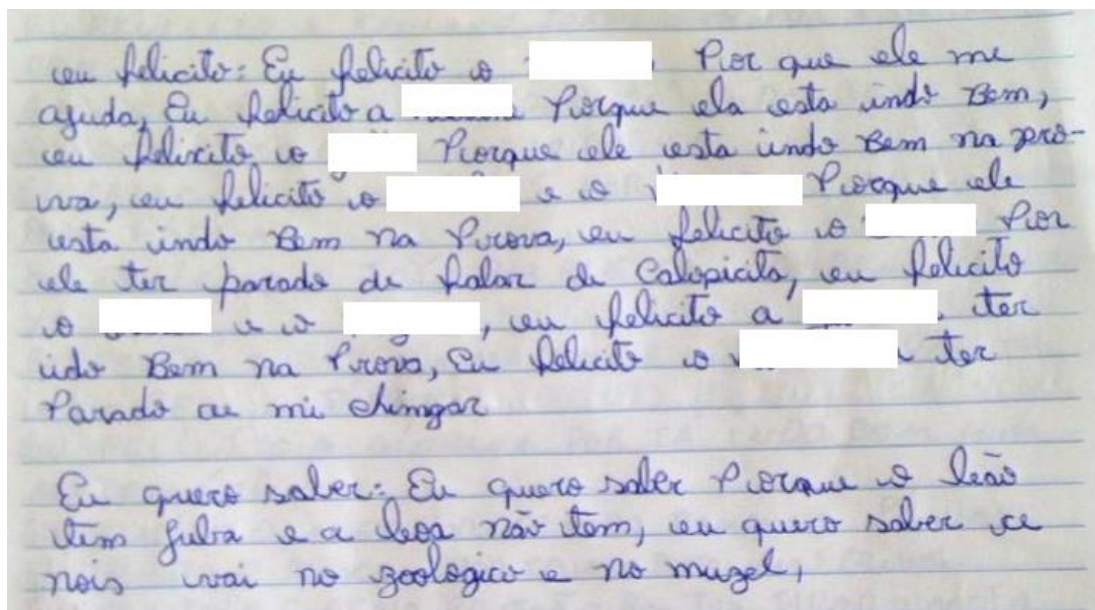
⁶ Entendemos a compreensão como ato social e, portanto, ideológica.

⁷ Imbernón (2012) nos conta que Freinet não queria ser associado a um método, pois o entendia como algo estático, um estereótipo. Considerava, então, ser lembrado pelas técnicas desenvolvidas por ele "como procedimentos e atividades 'da pedagogia popular' que impregnaram a vida da escola e haviam sido construídas, experimentadas e evoluíram nas salas de aula das escolas" (p. 29).

discutiam cada um dos acontecimentos, dando oportunidade para que todos/as os/as envolvidos/as se expressassem, argumentando, defendendo ou reorientando o ponto de vista.

Na Figura 1 podemos ler o registro de uma dessas assembleias realizadas na sala de aula.

Figura 1 – Registro de assembleia⁸



Fonte: Acervo pessoal da professora.

A professora modificou os compartimentos do jornal de parede, trazendo os dizeres em primeira pessoa de modo a tentar valorizar a autoria singular de cada um dos registros. Além disso, a partir da experiência de uma colega de profissão, fez uso de um quarto compartimento no jornal de parede da turma "eu quero saber". Ao inaugurar esse bolso no jornal de parede a professora começou a recolher perguntas que os/as estudantes tinham, as questões que os/as instigavam e que, assim, poderiam ser o início de projetos de pesquisa e estudo. Perguntas sobre animais, sobre assuntos que não foram tratados no material apostilado, perguntas sobre a organização da escola foram, pouco a pouco, sendo escritas e lidas nos momentos de assembleia. As vozes das crianças descoladas das páginas dos livros movimentaram muitas assembleias e nos ajudam a pensar em dois conceitos discutidos por Bakhtin (2010): a empatia e a transgrediência.

Ao abrir os bilhetes revelando aos/às estudantes o seu conteúdo escrito, bem como a autoria e, no caso do "eu critico" e "eu felicito", os/as

⁸ "Eu felicito: eu felicito o 'Felipe' por que ele me ajuda, Eu felicito a 'Andréia' porque ela está indo bem, eu felicito o 'Ney' porque ele está indo bem na prova, eu felicito o 'Guilherme' e o 'Renan' porque ele está indo bem na prova, eu felicito o 'Matheus' por ele ter parado de falar de calopocita, eu felicito o 'João' e o 'Pedro', eu felicito a 'Raissa' ter ido bem na prova, eu felicito o 'Gustavo' ter parado de mi chingar Eu quero saber: eu quero saber porque o leão tem juba e a leoa não tem, eu quero saber se nois vai no zoológico e no muzel,"

destinatários/as, os/as estudantes eram provocados/as a se perceberem empaticamente na relação com o outro.

Ao momento da empatia segue sempre o da objetivação, ou seja, o de situar fora de si mesmo a individualidade compreendida através da empatia – separando-a de si mesmo, e retornando a si mesmo. Somente tal consciência que retorna a si mesma confere forma estética, do seu próprio lugar, à individualidade apreendida desde o interior mediante a empatia como individualidade unitária, íntegra, qualitativamente original (BAKHTIN, 2010, p. 61).

A aproximação da situação narrada pelo autor das felicitações e do "quero saber" trazidos anteriormente, que felicita o estudante porque ele foi bem na prova, nos parece que foi precedida por uma relação de empatia em que, o autor situando-se fora de si na tentativa de compreender a situação vivida pelo estudante que alcançou um bom resultado na avaliação, ao voltar para si, conferiu uma forma estética possível somente a partir do seu lugar, da sua individualidade e que, com isso, pode registrar o elogio ao estudante.

Essa possibilidade de registro de um elogio daquilo que o autor percebe na relação que estabelece com o estudante nos parece corresponder também a um elemento transgrediente em relação ao estudante. O autor do elogio na relação empática com o estudante e, sendo outro na relação, consegue dizer além, pode como que ver mais e além daquilo que o próprio estudante viu de si e da nota que recebeu na avaliação. Parece-nos que o autor comparou a nota recebida com, talvez, as notas anteriores, verificou uma melhoria no desempenho do colega.

A escrita de bilhetes a serem depositados no jornal de parede pode, ao nutrir-se da vida e de suas relações na escola, oferecer aos/às estudantes tanto um movimento interior, de empatia, de posicionar-se distanciado de si para um reposicionamento, quanto um movimento de, sendo outro para o estudante, perceber elementos transgredientes à situação vivida pelo colega.

4. 2 Textos livres

O texto livre proposto por Freinet é o registro escrito que pode ser alimentado pelas muitas situações propostas por ele que permeiam a escola como a horta, o cuidado com os animais, as aulas-passeio, o jornal escolar e as correspondências interescolares. Esses textos têm como função principal a expressão livre. Podem vir a ser instrumentos para a comunicação, sendo compartilhados tanto na imprensa escolar quanto em momento de leitura para apreciação da turma.

O texto livre é, como a sua designação indica, um texto que a criança escreve livremente, quando tem desejo de o fazer, em conformidade com o tema que a inspira. Não é aconselhável, por conseguinte, a imposição de um assunto, nem se deve estabelecer um plano destinado ao que se tornaria então uma espécie de exercício de texto livre que, como é óbvio, constituiria apenas uma redação de tema livre (FREINET, 1975, p. 60).

A técnica de escrita de textos livres foi adaptada pela professora, aproximando-se do que Freinet chamou de redação de tema livre, pois os momentos em que os/as estudantes podiam se dedicar à escrita de textos livres eram, na maioria das vezes, proporcionados pela professora e não pela vontade genuína de livre expressão por parte dos/as estudantes.

Além disso, os instrumentos que Freinet (1975) menciona como possíveis inspiradores para que os/as estudantes tenham vontade de expressar e de se comunicar por escrito (horta, aula-passeio, animais, imprensa, correspondências interescolares) não faziam parte do cotidiano da escola da professora.

Entretanto, não nos parece que tal movimento privou os/as estudantes de relacionarem-se de outra maneira com este tipo de produção escrita, pois eles/as não deixaram de buscar em si, nas experiências, nas histórias narradas por outros, elementos com que pudessem trabalhar sua escrita.

Os/as estudantes, por mais que tivessem hora para começar seus textos, e que, no início demonstrassem insegurança na produção de um texto de sua autoria e não uma cópia da lousa como estavam acostumados/as a fazer, foram pouco a pouco se arriscando em suas produções escritas.

Aqueles/as que se sentiam confortáveis liam suas produções para a turma. Os/as colegas opinavam e votavam em um texto que seria trabalhado gramaticalmente e olhado com mais atenção, possivelmente acrescentando outros elementos, ampliando seus sentidos. Depois, este texto era digitado no computador, impresso e ilustrado por seu/sua autor/a para que pudesse ser também um veículo de comunicação quando disposto no mural da sala de aula. E, com isso, a prática da professora aproximava-se da proposta de Freinet em que "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).

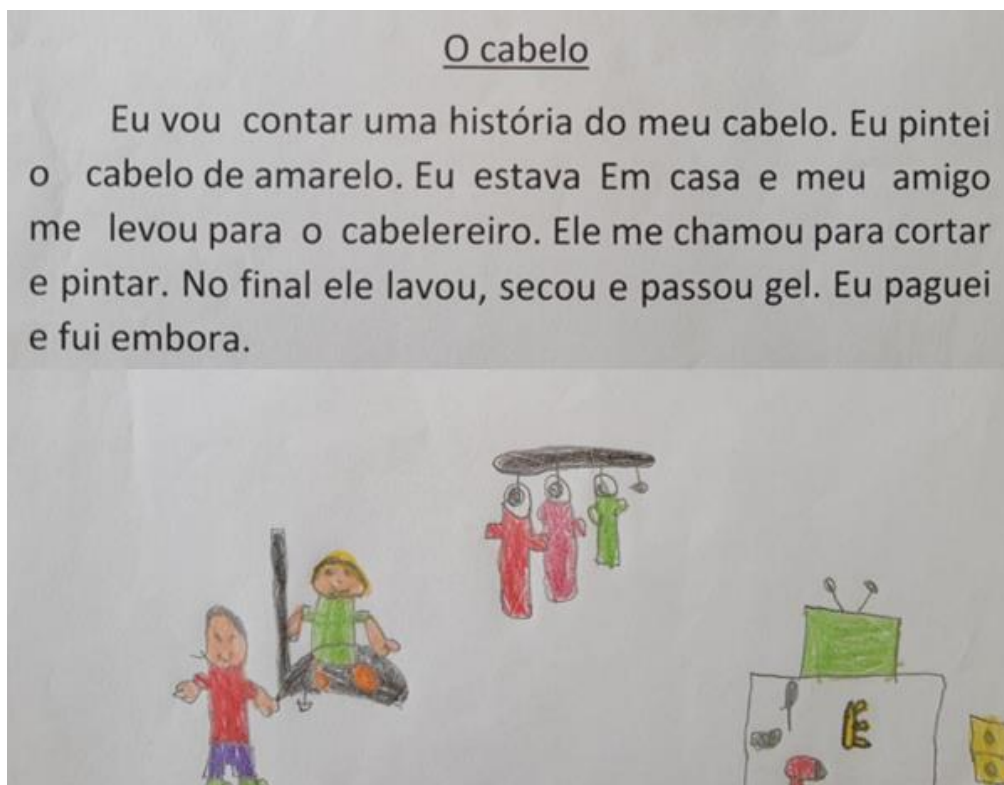
Traremos aqui uma narrativa escrita pela professora a partir do que vivenciou com o Kauan, cuja preocupação da mãe com a sua habilidade em ler e escrever foi trazida na narrativa da seção anterior deste artigo.

Kauan ficou bravo comigo na roda em que compartilhamos os textos que escrevemos. Não falava direito, só enrolava a língua e não olhava para mim. Evandro chegou perto e disse que era porque eu não havia deixado que ele lesse o texto que tinha produzido. Falei que não tinha visto que ele estava inscrito na leitura, por isso não forcei para que ele lesse. Kauan estava indignado, disse que queria ler, mas que não sabia. Me propus a ajudá-lo assim como fiz com o Gustavo. Ele não quis. Já não era a hora, a roda estava desfeita, a turma já estava em outra atividade e ele, sendo o único que não sabe ler e escrever convencionalmente, fica com vergonha, com medo dos colegas tirarem sarro. Falei, então, que corrigiríamos, eu e Kauan, o texto para que ele pudesse reescrevê-lo na informática e depois ilustrá-lo. Ficou todo empolgado. Veio com o material inteiro para a mesa ao lado da minha, feliz da vida. Nem brigava mais comigo. Escrevemos novamente seu texto, era sobre o dia em que faltou à aula para pintar o cabelo. A produção ficou ótima.

Kauan sabe muito, mas não sabe que sabe. (Fonte: Acervo pessoal da professora).

Kauan, pelo olhar e pela narrativa da professora, nos mostra uma grande vontade de escrever e de compartilhar sua escrita com seus/suas colegas. Trazemos na sequência o texto livre e a ilustração que Kauan produziu:

Figura 2 – Texto livre



Fonte: Acervo pessoal da professora.

A possibilidade de expressar por meio do texto livre e comunicar o que escreveu para outros/as estudantes da turma ajudou Kauan a consolidar algumas hipóteses de escrita que, antes, eram trabalhadas apenas com atividades prontas, retiradas da *internet*, que evidenciavam sílabas e palavras soltas, descontextualizadas e que não partiam da real necessidade do menino em se expressar e se fazer entender.

Freinet compreende que a escrita de textos livres, tendo interlocutores/as presentes, ajuda os/as estudantes a se sentirem motivados/as e participantes de uma comunicação real e não apenas escreverem como mais uma atividade da escola desprovida de sentido fora deste espaço.

Bakhtin (2017) nos mostra que nos constituímos a partir das relações que estabelecemos com os outros. Ao entendermos que só somos o que somos em relação aos nossos outros – constituindo-nos nas relações, pelos movimentos de ser eu-para-mim, eu-para-o-outro, outro-para-mim –, compartilhar os textos livres com os/as colegas passa a ser um modo de ver além do que os/as autores/as conseguiram enxergar de suas produções.

Quando escrevem para se expressar e para comunicar algo para alguém, afirmam a importância daquilo que têm a dizer e, além disso, podem ouvir dos/as colegas o que podem melhorar nos textos, por meio de elogios e sugestões. Recebem deles/as elementos tangentes (SERODIO; SOUZA, 2018) ao escrito e que podem lhes ajudar a apresentar melhoras, adequações ao que queriam dizer, ao que pretendiam contar.

Quando a professora se dispõe a trazer mais a escrita de textos livres para a sala de aula e, além disso, propõe o compartilhamento deles em rodas de leitura e no mural da classe, a orientação para a escrita é alterada. Antes a orientação era destinada exclusivamente ao cumprimento das páginas das apostilas, respondendo a outras vozes sem considerar as demandas da vida, de certo modo dizendo não à vida. Parece-nos que, nos "tateios" com Freinet, a professora modifica não só o método, mas também a epistemologia, a relação dela e dos/as estudantes com os conhecimentos e com a construção desses conhecimentos.

4. 3 Correspondência

Alimentado pela potência da escrita de textos livres que eram trabalhados para a impressão dos jornais, dando a ver a comunicação dos textos em sua expressão, Freinet buscou parceria com um amigo, Daniel, e iniciou uma troca de correspondência interescolar. Enviavam textos, enviavam o jornal e proporcionaram viagens-intercâmbio entre as cidades francesas, Bar-sur-Loup e Saint-Philibert-deTrégunc, em que residiam e lecionavam (FREINET, 1975).

A troca de correspondências interescolares proporcionava uma escrita com sentido entre os/as interlocutores/as, voltada para os/as estudantes de Freinet. Além disso, ao trocarem textos que traziam as realidades em que viviam, em diversos aspectos, como sua geografia, seus costumes, mostravam elementos que podiam ser desconhecidos aos/às leitores/as, ampliando o que Volóchinov (2018) chama de comunidade linguística. Quando a comunidade linguística do sujeito se amplia a partir de outras relações que estabelece com outros *outros*, amplia-se também a possibilidade de compreensão de diferentes maneiras de dizer, de diversos usos e significados para as palavras.

Com essa troca de correspondências, Freinet prezava o intercâmbio rico de saberes, o encantamento de conhecer outros pensamentos, outras culturas, diferentes maneiras de pensar e de se relacionar com outros.

Movimentada pela experiência vivida, quando pesquisadora de iniciação científica⁹ (FUJISAWA, 2010) em que trocou correspondências pessoais com estudantes de um quinto ano do ensino fundamental, a professora adotou a escrita de cartas em suas turmas. A professora se correspondeu com seus/suas estudantes. Embora se distanciasse da proposta de troca de correspondências interescolares de Freinet, aproximava-se da escrita com sentido para os sujeitos que dela participam, da escrita como forma de expressão e com função comunicativa:

⁹Pesquisa de iniciação científica intitulada "A carta como instrumento mediador das relações entre sujeitos em sala de aula – estudo de caso em uma classe de 5º ano do Ensino Fundamental", desenvolvida com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), de 01 de setembro de 2009 a 30 de junho de 2010, número do processo: 09/08121-6.

Querida professora,
Eu estou bem! E a senhora?
Não sora é porque eu tenho medo de muita gente mas tirando isso eu tenho vergonha mas sora a senhora sabe que a minha mãe e o meu pai só quer que os filhos deles como eu e o meu irmão tem que ser tudo sertinho que não pode errar nunca. Mas tirando isso é legal; a senhora sabe que eu inventei como saber como se a maçã está boa ou não é só pegar o garfo e infiar na maçã se o caudo da maçã estiver com gosto de uva é porque a maçã está podre e se ela estiver com o caudo estiver meio doce e meio amargo é porque ela está boua então eu chego poraqui. Espero sua resposta
Um beijo
Roberto

Fonte: acervo pessoal da professora

Muitas vezes, ao ler as cartas dos/as estudantes, como esteve presente na narrativa da estudante Raíssa na segunda seção deste texto, a professora os/as via como personagens em seus escritos. E esta visão possibilitou à professora outras compreensões daquilo que antes percebia dos/as estudantes. A escrita de cartas, revelando uma linguagem aproximada da linguagem oral, permitia que os/as estudantes contassem situações que, por inúmeros motivos, não encontravam espaço para expressarem na sala de aula.

Apresentar um/a destinatário/a real, um sujeito que irá ler as cartas e que, em ato responsável (BAKHTIN, 2010), irá respondê-las, constitui-se em um ato, nesse caso literalmente responsivo, que unifica o mundo da vida e o mundo da cultura em evento que tem cabimento e responde ativamente às demandas interlocutivas e aos/às estudantes.

5. Conclusão

5.1 Seguimos "tateando": um final de conversa

A possibilidade de narrar as situações do cotidiano como forma de registro, para que seja possível compartilhar com outros uma situação inusitada, um acontecimento, nos ajudou a perceber em algumas das muitas materialidades produzidas a partir das relações na escola que os/as estudantes dizem muito mais do que está previsto nos "livros do professor".

O que caracteriza, com efeito, a escolástica, é a obrigação que têm os alunos – de acordo com os regulamentos, os manuais escolares e o professor – de apresentar um trabalho que não tem, em geral, cabimento na vida dos indivíduos, e, por conseguinte, que não os toca nem os influencia em profundidade. Este trabalho não é funcional (FREINET, 1975, p. 30).

Assim como Kauan, Raíssa e Joaquim, outros/as estudantes apresentam-se, a partir da materialidade que trouxemos, neste artigo, como estudantes com demandas próprias, que não podem ser enquadradas nos

materiais apostilados, ou respondidas diretamente a eles, porque são singulares na vida e na relação com os conhecimentos. Por outro lado, os/as estudantes e suas demandas não podem ser desconsiderados/as quando a professora assume uma postura de não-indiferença¹⁰ (BAKHTIN, 2010) a eles/as. O não álibi¹¹ (BAKHTIN, 2010) para responder responsivamente às demandas dos/as estudantes faz com que a professora pense em outras maneiras de dizer e fazer, ou não dizer e fazer ao não agir no mundo da vida.

Ao não orientá-los/las apenas a virar as páginas das apostilas, a completar as questões que são colocadas por interlocutores ausentes, a professora vai buscando nos "tateios" com a Pedagogia Freinet algumas técnicas que a ajudem a ser professora de outra maneira. Maneira esta, em que se coloca verdadeiramente em relação de escuta e de trabalho com os/as estudantes, maneira esta, em que a vida em relação a si e a seus/suas estudantes, a vida que envolve a escola é vista, percebida, respondida e é tema de produção de conhecimentos, maneira esta, em que a vida é compreendida como evento (BAKHTIN, 2010) irrompe na escola.

Esta outra forma de pensar a prática docente — que é uma forma que parte das relações que os/as estudantes estabelecem com a vida e com seus outros e delas se nutrem para que possam produzir conhecimentos — altera metodologicamente e epistemologicamente as relações entre o ensinar e o aprender. Colocar os sujeitos, estudantes, como o centro da prática docente, e não mais o material apostilado, faz com que os/as professores/as e os/as estudantes reconheçam seu não álibi para a vida e suas relações, faz com que esses sujeitos expressem suas vozes e não dependam da escuta sem sentido das vozes escondidas nos "livros do professor".

Entendemos a necessidade de seguirmos os conselhos de Freinet (2004, p. 114) e adaptarmos suas técnicas ao que for possível e preciso para a nossa realidade. Arregaçaremos as mangas para trabalhar com os/as estudantes, nos atiraremos ao trabalho com eles/as. Não teremos medo de sujar as mãos com terra, com trabalho, de nos machucarmos com uma martelada, de hesitarmos diante de uma criança que, viva, domina uma situação mais e melhor do que nós, de nos enganar, de recomeçarmos, de "tatearmos" a Pedagogia Freinet no diálogo com a filosofia proposta por Mikhail Bakhtin, de nos alimentar da vida e de suas relações.

Referências

BEGO, Amadeu Mora. A implantação de sistema apostilado de ensino e o trabalho docente: os problemas e as decisões de uma rede escolar pública municipal. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 98, n. 250, p. 764-782, set./dez. 2017.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

¹⁰Quando nos assumimos sujeitos singulares e insubstituíveis, entendemos também a singularidade do outro, nos vestindo de uma postura não-indiferente a este outro.

¹¹Entendemos com Bakhtin (2010) que cada sujeito é único, singular e insubstituível no mundo, em suas relações, por isso, quando toma uma iniciativa não possui álibi para ela.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. Fragmentos dos anos 1970-1971. In: BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. São Paulo: Editora 34, 2017.

CÂNDIDO, Patrícia Yumi Fujisawa. **Guardados de professora**: bordados da prática docente e emaranhados de linhas de pesquisa. Dissertação (Mestrado Profissional), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP: [s.n.], 2020.

CLANDININ, Jean; CONNELLY, Michael. **Pesquisa Narrativa** – Experiência e História em Pesquisa Qualitativa. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CONNELLY, Michael; CLANDININ, Jean. Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. In: LARROSA, Jean. **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación**. Barcelona: Laertes, 1995, págs.15 a 38.

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

FREINET, Célestin. **A educação do trabalho**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

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

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

FREINET, Élise. **Nascimento de uma pedagogia popular**. Métodos Freinet. Lisboa, Portugal: Editorial Estampa LTDA, 1978.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não**: cartas a quem ousa ensinar. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 119, pp. 379-404, abr./jun., 2012.

FUJISAWA, Patrícia Yumi. **Sobre cartas, crianças e aprendizagens**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP: [s.n.], 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Pedagogia Freinet**. A atualidade das invariantes pedagógicas. Porto Alegre: Penso, 2012.

LAURINDO, Tânia Regina. **Fora de lugar**: ação e reflexão na coordenação pedagógica em uma escola de sistema apostilado. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos: UFSCar, 2012.

MASPERO, François. **A pedagogia Freinet por aqueles que a praticam**. São Paulo: Martins Fontes, 1976.

MOTTA, Thais da Costa; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Pesquisa-formação: uma opção teorico-metodológica de abordagem narrativa (auto)biográfica. Artes de

dizerfazer os saberes da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 04, n. 12, p. 1034-1049, set./dez. 2019.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; DOS SANTOS MORAIS, Jacqueline de Fátima. Inventário-organizando os achados de uma pesquisa. **EntreVer-Revista das Licenciaturas**, v. 1, n. 1, p. 137-154, 2011.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; *et al.* (orgs.). Metodologia narrativa de pesquisa em educação: uma perspectiva bakhtiniana. **São Carlos: Pedro & João Editores**, 2015.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; FRAUENDORF, Renata Barroso Siqueira; CHAUTZ, Grace Carolina Chaves Buldrin. Inventário de pesquisa: uma possibilidade de organização de dados da investigação. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 03, n. 08, pp. 532-547, maio/ago. 2018.

SIMAS, Vanessa França; PRADO, Guilherme do Val Toledo; SEGOVIA, Jesús Domingo. Tornar-se professora: o saber da experiência na pesquisa narrativa. *In*: **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 04, n. 12, p. 991-1004, set./dez. 2019.

SIMAS, Vanessa França; SERODIO, Liana Arrais; FUJISAWA, Patrícia Yumi. Por práticas compartilhadas de aprender e ensinar com as crianças. Diálogos com Bakhtin e o círculo. **Línguas & Letras**, v. 21, n. 50, pp. 220-238, 2020.

SERODIO, Liana Arrais; SOUZA, Natan Bastos de. Uma introdução aos saberes transgredientes. *In*: SERODIO, Liana Arrais; SERODIO; SOUZA, Nathan Bastos (orgs.). **Saberes transgredientes**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora, 34, 2018.

Contribuição dos autores

Autora 1: Contribuição para a escrita do texto, seleção e interpretação das materialidades.

Autor 2: Contribuição para a escrita do texto e revisão final.

Agradecimentos

Adriana Stella Pierini e Vinícius Camargos Cândido pelas revisões gramaticais do texto e do *abstract* respectivamente.

Enviado em: 12/novembro/2020 | Aprovado em: 15/fevereiro/2022