



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA



SUZANA PINHEIRO NASCIMENTO

Em Defesa de Práticas Pedagógicas Humanizadoras em Salas
Multisseriadas:
uma proposta de produção de textos sob a perspectiva dos
estudos de Celestin Freinet em Bacabeira-MA

São Luis
2025

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS (CCSO)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA (PPGEEB)**

SUZANA PINHEIRO NASCIMENTO

**EM DEFESA DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS HUMANIZADORAS EM SALAS
MULTISSERIADAS: uma proposta de produção de textos sob a perspectiva
dos estudos de Celestin Freinet em Bacabeira-MA**

**SÃO LUÍS
2025**

Imagem da capa:

Design criado no aplicativo Canva em assinatura privada.

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Nascimento, Suzana Pinheiro.

EM DEFESA DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS HUMANIZADORAS EM
SALAS MULTISSERIADAS: : uma proposta de produção de textos
sob a perspectiva dos estudos de Celestin Freinet em
Bacabeira-MA / Suzana Pinheiro Nascimento. - 2025.
147 p.

Orientador(a): Vanja Maria Dominices Coutinho
Fernandes.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Gestão de Ensino da Educação Básica/ccso, Universidade
Federal do Maranhão, São Luís, 2025.

1. Multisseriação. 2. Produção de Textos. 3.
Alfabetização Humanizadora. 4. Celestin Freinet. I.
Dominices Coutinho Fernandes, Vanja Maria. II. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS (CCSO)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA (PPGEEB)

SUZANA PINHEIRO NASCIMENTO

**EM DEFESA DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS HUMANIZADORAS EM SALAS
MULTISSERIADAS: uma proposta de produção de textos sob a perspectiva
dos estudos de Celestin Freinet em Bacabeira-MA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), da Universidade Federal do Maranhão como requisito obrigatório de Qualificação ao Mestrado Profissional Gestão de Ensino da Educação Básica.

Orientadora: Profa. Dra. Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes

SÃO LUÍS

2025

SUZANA PINHEIRO NASCIMENTO

**EM DEFESA DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS HUMANIZADORAS EM SALAS
MULTISSERIADAS: uma proposta de produção de textos sob a perspectiva
dos estudos de Celestin Freinet em Bacabeira-MA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), da Universidade Federal do Maranhão como requisito obrigatório de Qualificação ao Mestrado Profissional Gestão de Ensino da Educação Básica.

Aprovada em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Profa Dra Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes (Orientadora)
Doutora em Educação - PPGEEB/UFMA

Profa Dra Hercília Maria de Moura Vituriano (Examinadora Interna)
Doutora em Educação - PPGEEB/UFMA

Profa Dra Mônica da Silva Cruz (Examinadora Externa)
Doutora em Linguística e Língua Portuguesa - PGLetras/UFMA

Profa Dra Edith Maria Batista Ferreira (1º Suplente)
Doutora em Educação - Curso de Pedagogia - UFMA

Profa Dra Cristiane Dias Martins da Costa (2º Suplente)
Doutora em Educação - PPGEEB/UFMA

*A todos os professores alfabetizadores de
classes multisseriadas.*

AGRADECIMENTOS

Acima de tudo, agradeço a Deus, pela vida, pela saúde, pela proteção e pelas oportunidades concedidas, bem como pela força e serenidade que me permitiram superar os obstáculos encontrados ao longo desta trajetória acadêmica. Obrigada, meu Senhor.

Nenhuma conquista se constrói de forma solitária. Muitas pessoas especiais fizeram parte desta caminhada e deixaram marcas significativas em minha formação pessoal e acadêmica.

À minha amada filha, Sofia, que esteve comigo em cada disciplina cursada, ainda em meu ventre, sendo fonte de amor, esperança e motivação diária.

Ao meu esposo, Thiago Nascimento, pelo amor, carinho, incentivo, cuidado e apoio incondicional. Sem a sua presença e parceria, esta conquista não seria possível.

À minha avó, Cândida Pinheiro, pelo constante incentivo e apoio aos meus estudos. À minha mãe, Simone Carvalho, e aos meus irmãos, pelo afeto, compreensão e encorajamento ao longo de todo o percurso.

À Universidade Federal do Maranhão (UFMA), instituição pública que possibilitou minha formação acadêmica.

Ao Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica (PPGEEB/UFMA), pela oportunidade de crescimento intelectual, científico e profissional.

À minha orientadora, Profa. Dra. Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes, pela orientação competente, paciente e comprometida, conduzindo este trabalho com dedicação e sensibilidade. Os conhecimentos construídos ao longo do curso foram fundamentais para a escrita desta dissertação. Você é inspiração.

A todos(as) os(as) professores(as) que compõem o Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica (PPGEEB/UFMA), em especial ao Prof. Dr. Antônio de Assis Cruz Nunes, à Profa. Dra. Hercília, à Profa. Dra. Cristianye e ao Prof. Dr. João Batista Bottentuit Junior, pelas contribuições teóricas e formativas.

À Escola Municipal Ana Beatriz Lopes pela colaboração e por possibilitar a realização desta pesquisa.

Aos colegas da Turma 2023, pelo convívio, pelas trocas, pelo incentivo mútuo e pelas experiências compartilhadas, que impactaram de forma significativa minha formação acadêmica.

A minha querida amiga Rozilene, que durante esse percurso estivemos uma incentivando a outra e mantivemos a jornada compartilhando saberes, dúvidas, angústias, alegrias, tristezas, inseguranças e a tarefa de desdobrar em ser mãe, esposa, dona de casa, profissional e estudante de mestrado.

Ao Antônio que por muitas vezes abriu mão do seu descanso e contribuiu com minha preparação para o processo seletivo no mestrado profissional.

Por fim, agradeço a todos que contribuíram direta ou indiretamente para a realização desta pesquisa.

RESUMO

A pesquisa intitulada *Em Defesa de Práticas Pedagógicas Humanizadoras em Salas Multisseriadas: uma proposta de produção de textos sob a perspectiva dos estudos de Celestin Freinet em Bacabeira-MA* foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica (PPGEEB), Mestrado Profissional da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). O estudo teve como objetivo analisar as repercussões do uso do Ateliê de Produção de Texto Livre, proposto por Celestin Freinet, para o ensino e a aprendizagem da produção de textos em salas multisseriadas do município de Bacabeira-MA, com vistas à elaboração de um produto educacional. A pesquisa adotou abordagem qualitativa e foi realizada por meio de observação participante, com registros sistemáticos em diário de bordo, no contexto de turmas multisseriadas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O referencial teórico fundamentou-se na alfabetização humanizadora e na pedagogia freinetiana, ancorando-se, principalmente, nas contribuições de Freinet (1977, 1996), Arena (2020), Arena e Arena (2024), Bortolanza e Corrêa (2023), Jolibert (2006), Smolka (1989), Mortatti (2006, 2008, 2019), Collelo (2021) e Miller (2020), além dos aportes da psicologia histórico-cultural de Vigotski, Luria e Leontiev. Os resultados evidenciaram que as práticas de produção de textos na sala multisseriada observada são marcadas por tensões entre abordagens tradicionais, centradas na cópia e no ditado, e iniciativas que buscam atribuir sentido social à escrita. Verificou-se que a mediação docente, embora cuidadosa e intencional, ainda tende a conduzir excessivamente o processo de escrita das crianças, limitando, em alguns momentos, sua autonomia e autoria. Por outro lado, identificaram-se indícios de práticas alinhadas à pedagogia de Freinet, especialmente na valorização da experiência dos alunos, no uso de temas do cotidiano e na socialização das produções textuais, ainda que de forma pontual e não sistematizada. Como desdobramento da pesquisa, foi elaborado o produto educacional “Caderno de Orientações Pedagógicas – Ateliê de Produção de Texto Livre em Salas Multisseriadas”, com o objetivo de subsidiar a formação e a prática de professores alfabetizadores, oferecendo orientações teórico-metodológicas para o desenvolvimento de propostas de produção textual mais significativas, autorais e humanizadoras. Conclui-se que o Ateliê de Texto Livre constitui uma estratégia pedagógica potente para a reorganização das práticas de

escrita em salas multisseriadas, contribuindo para uma alfabetização que reconhece a criança como sujeito de linguagem e autora de seus textos.

Palavras-chave: Multisseriação. Produção de textos. Alfabetização humanizadora. Celestin Freinet.

ABSTRACT

The research entitled *In Defense of Humanizing Pedagogical Practices in Multigrade Classrooms: a proposal for text production from the perspective of Celestin Freinet's studies in Bacabeira, Maranhão* was developed within the Graduate Program in Teaching Management in Basic Education (PPGEEB), Professional Master's Degree at the Federal University of Maranhão (UFMA). The study aimed to analyze the implications of using the Free Text Production Workshop, proposed by Celestin Freinet, for the teaching and learning of text production in multigrade classrooms in the municipality of Bacabeira, Maranhão, with a view to developing an educational product. The research adopted a qualitative approach and was carried out through participant observation, with systematic records in a field diary, in the context of multigrade classes in the early years of Elementary Education. The theoretical framework was grounded in humanizing literacy and Freinet's pedagogy, mainly based on the contributions of Freinet (1977, 1996), Arena (2020), Arena and Arena (2024), Bortolanza and Corrêa (2023), Jolibert (2006), Smolka (1989), Mortatti (2006, 2008, 2019), Collelo (2021), and Miller (2020), as well as on the contributions of cultural-historical psychology by Vygotsky, Luria, and Leontiev. The results showed that text production practices in the observed multigrade classroom are marked by tensions between traditional approaches, centered on copying and dictation, and initiatives that seek to attribute social meaning to writing. It was found that teacher mediation, although careful and intentional, still tends to excessively guide the children's writing process, limiting, at times, their autonomy and authorship. On the other hand, evidence of practices aligned with Freinet's pedagogy was identified, especially in the appreciation of students' experiences, the use of everyday themes, and the socialization of textual productions, although in a sporadic and non-systematized manner. As an outcome of the research, the educational product "Pedagogical Guidelines Notebook – Free Text Production Workshop in Multigrade Classrooms" was developed, aiming to support the training and practice of literacy teachers by providing theoretical and methodological guidelines for the development of more meaningful, authorial, and humanizing text production proposals. It is concluded that the Free Text Workshop constitutes a powerful pedagogical strategy for reorganizing writing practices in multigrade classrooms, contributing to a literacy process that recognizes the child as a subject of language and the author of their own texts.

Keywords: Multigrade classrooms. Text production. Humanizing literacy. Célestin Freinet.

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAED – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNCA – Compromisso Nacional Criança Alfabetizada

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFMA – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC – Ministério da Educação

PEA – Programa Escola Ativa

PNAD Contínua – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua

PRAEMA – Programa de Acompanhamento e Formação Continuada para o Ensino Multisseriado no Processo de Alfabetização

PPGEEB – Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica

PPP – Projeto Político-Pedagógico

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

UFMA – Universidade Federal do Maranhão

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Períodos que impulsionaram as mudanças na alfabetização	24
Figura 2: Mapa do Maranhão- localização município de Bacabeira	68
Figura 3: Escola Municipal Ana Beatriz Lopes	69
Figura 4: Pátio da Escola Municipal Ana Beatriz Lopes	70
Figura 5: Pátio da Escola Municipal Ana Beatriz Lopes	71
Figura 6: Espaço reservado a guarda de materiais	71
Figura 7: Sala de aula Multisseriada (1° e 2° ano)	72
Figura 8: Foto da sala pesquisada	78
Figura 9: Professora da Sala Multiseriada	79
Figura 10: Prática de leitura e escrita	82
Figura 11: Capa do Produto Educacional	91
Figura 12: Sumário	93
Figura 13: Considerações iniciais	94
Figura 14: Seção 2	95
Figura 15: Seção 3 – Alfabetização Humanizadora	96
Figura 16: Etapas no desenvolvimento do Ateliê	97

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2A ALFABETIZAÇÃO E SEU PERCURSO DE DESENVOLVIMENTO NO BRASIL: a história, seus legados e as reverberações em turmas multisseriadas	23
2.1 As concepções que comandam o ensino da linguagem escrita e reverberam nas classes multisseriadas	23
2.2 As salas multisseriadas no contexto educacional do Maranhão.....	30
2.2.1 Contexto Histórico e Surgimento.....	32
3A PERSPECTIVA DE ALFABETIZAÇÃO HUMANIZADORA E O ENSINO DA PRODUÇÃO DE TEXTO EM CLASSES MULTISSERIADAS: pressupostos, o professor/a alfabetizador e as contribuições de Celestin Freinet	35
3.1 Alfabetização Humanizadora e seus pressupostos.....	35
3.2 O/A Professor/a Alfabetizador/a: formação e seu papel na perspectiva humanizadora	41
3.3 A produção de textos na perspectiva humanizadora e as contribuições de Celestin Freinet: implicações para a prática pedagógica em turmas multisseriadas	49
3.3.1 Celestin Freinet, e seu legado.....	50
3.3.2 O Ensino do ato de produzir textos	54
4O TEXTO LIVRE COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO NA ALFABETIZAÇÃO	61
4.1 O Sentido do Termo "Livre" no Texto Livre	61
4.2 O Texto Livre no Processo de Alfabetização	66
5 A ESCOLA MUNICIPAL ANA BEATRIZ LOPES SILVA NO CONTEXTO DA PROPOSTA FREINETIANA EM TURMAS MULTISSERIADAS.....	68
5.1 Caracterização da Escola Municipal Ana Beatriz Lopes Silva	68
5.2 Metodologia da Pesquisa	74
5.3 Análise e interpretação dos dados da realidade investigada.....	77

5.4 O Caderno de Orientações – Ateliê de Produção de Texto Livre em Salas Multisseriadas	91
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
REFERÊNCIAS.....	101
APÊNDICE A - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO EM SALA MULTISSERIADA DA ESCOLA MUNICIPAL ANA BEATRIZ LOPES SILVA.....	105
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA DO(S) PARTICIPANTE(S) DA PESQUISA NA ESCOLA MUNICIPAL ANA BEATRIZ LOPES SILVA	106
APÊNDICE C - PRODUTO EDUCACIONAL.....	107
ANEXO A: CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA	149
ANEXO B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	150
ANEXO C: TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE IMAGENS	151

1 INTRODUÇÃO

A escola sempre foi mais do que um local de aprendizado em minha trajetória; foi um espaço de socialização que me proporcionou oportunidades singulares e deixou memórias indestrutíveis. Assim, ousei iniciar apresentando minha trajetória¹ com lágrimas nos olhos, desenhando este texto com o coração cheio de gratidão diante do objeto que busquei investigar na pesquisa.

Nesta perspectiva, me apresento como filha de uma família de baixa renda do município de São Luís/MA, minha mãe, apesar das dificuldades e sem completar o ensino médio, nunca me privou da educação. Sempre obtive boas notas, sentava na frente e era aquela aluna que observava com afinho os professores/as, ansiosa por qualquer oportunidade de ajudar, como escrever o cabeçalho na lousa quando permitido.

Após concluir o ensino médio em 2010, fui aprovada no ENEM para Gestão em Turismo e, posteriormente, prestei concurso no Instituto Federal do Maranhão (IFMA) em Alcântara. A reprovação na prova didática na terceira etapa do certame foi um ponto de virada, levando-me à docência. Decidi buscar formação continuada, especializando-me em Docência para o Ensino Superior, experiência na qual Paulo Freire e outros teóricos abriram meus horizontes. Percebendo a necessidade de uma base sólida, iniciei minha formação em Licenciatura em Formação Pedagógica e, apaixonada pelo ensino, optei por fazer Pedagogia a distância na UFMA. Durante esse percurso, também completei uma especialização em Informática para Educação e continuei estudando para concursos públicos, cansada do serviço administrativo de tempo integral.

Em meio à pandemia de 2021, fui convocada para assumir o cargo de professora efetiva na Secretaria Municipal de Educação de Rosário-MA (SEMED). A alegria e a gratidão transbordavam em mim, apesar de ser designada para uma classe multisseriada de Alfabetização sem recursos adequados. Comecei a confeccionar jogos pedagógicos com materiais simples como caixas de papelão e tampinhas de refrigerante, utilizando meu próprio salário para comprar outros materiais.

¹ Na introdução em partes do texto usaremos a primeira pessoa em virtude de que descreveremos a constituição do objeto de pesquisa entrelaçado a nossa vida.

Como professora alfabetizadora, enfrentei inúmeros desafios para mediar o processo de alfabetização das crianças. Busquei teóricos como Emília Ferreiro para compreender as garatujas de alguns alunos, muitos dos quais ainda não tinham desenvolvido a coordenação motora adequada para o ensino fundamental, era o que eu acreditava naquele momento.

Essa jornada como professora dos anos iniciais em classes multisseriadas me fez compreender que o processo de ensino-aprendizagem floresce em um ambiente diverso e desafiador. A cada dia, eu me vi desafiada a adaptar minhas práticas pedagógicas para atender às necessidades específicas de cada aluno, criando estratégias inclusivas e motivadoras. A interação com os estudantes me ensinou a valorizar não apenas os resultados acadêmicos, mas também o desenvolvimento emocional e social de cada criança.

Além de todas as motivações profissionais que alavancaram o meu interesse por este objeto de estudo, há também uma motivação social, que se justifica pelos evidentes e recorrentes índices de analfabetismo no Brasil e em específico no Maranhão.

Saviani (2009) ressalta que o compromisso pela democratização do ensino público é uma responsabilidade do Estado e direito do cidadão. Fazendo levantamento de dados educacionais divulgados pelo IBGE, em 2010, cita que o estado do Maranhão sempre figurou entre os maiores índices de analfabetismo no Brasil. Em dados mais recentes, o Censo de 2022, aponta que houve uma redução absoluta de 175,9 mil pessoas analfabetas. A taxa de analfabetismo saiu de 20,9% em 2010 para 15,1% em 2022. Ainda assim, há um expressivo cenário que necessita de atenção quanto a alfabetização.

A alfabetização, seja nos anos iniciais do Ensino Fundamental ou na Educação de Jovens e Adultos (EJA), ainda é um campo caracterizado pela necessidade de esforços contínuos pela melhoria e aprimoramento. No Brasil, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) em 2022, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade foi estimada em 5,6% (9,6 milhões) (IBGE, 2020). Aqui cabe considerar que dessas pessoas, 55,3% (5,3 milhões) viviam na Região Nordeste, e que a maioria dos considerados analfabetos, segundo a pesquisa, são pretos e pardos (IBGE, 2022).

Já em 2023, foi lançado um relatório da UNICEF Brasil, denominado "Pobreza Multidimensional na Infância e Adolescência no Brasil" este foi realizado com base na

Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD-C) Anual, dos anos 2016 a 2022. Os dados revelam uma piora visível no quesito alfabetização: “a proporção de crianças de 7 anos que não sabem ler nem escrever saltou de 20% para 40% entre 2019 e 2022” (UNICEF, 2023, p. 8), especialmente entre crianças negras e aquelas afetadas pela pandemia durante o período de alfabetização.

De uma forma geral, os estudos realizados nos últimos anos apontam como a pandemia afetou diretamente na educação escolar em diversas dimensões. Em novembro de 2020, mais de 5 milhões de meninas e meninos de 6 a 17 anos não tinham acesso à educação no Brasil. Desses, mais de 40% eram crianças de 6 a 10 anos, faixa etária em que a educação estava praticamente universalizada antes da pandemia, segundo relatório da UNICEF (2021, p. 44), cenário que se agravou nos anos seguintes, e que, ainda em 2024, as escolas tentavam se recuperar deste déficit educacional.

Já relacionado ao nível de formação dos professores/as da rede pública, o Censo Escolar MEC/INEP, de 2021, revela uma realidade pior se comparado com outras regiões do país. Nas redes públicas de ensino de educação básica no Maranhão, contabiliza-se mais de 6,5% dos professores/as, cerca de 2 mil, que atuam na etapa dos anos iniciais do ensino fundamental possuem apenas formação em nível médio ou inferior, não portando a qualificação necessária.

Deste cenário descrito sinteticamente por meio dos índices, concluímos que, embora tenha havido progressos na redução do analfabetismo, os desafios educacionais no Brasil, e especialmente no Maranhão, são profundos e multifacetados. A pandemia expôs e amplificou as desigualdades existentes, e a recuperação desses déficits exigirá um compromisso renovado com políticas educativas inclusivas e equitativas, formação continuada de professores/as e apoio específico às populações mais vulneráveis.

A formação continuada constitui-se, portanto, num processo de desenvolvimento docente que se reflete diretamente na maneira como o professor/a constrói a sua realidade profissional, transformando a si mesmo, no bojo das atividades concretizadas na cotidianidade da prática pedagógica. Para tanto, se faz necessária postura docente reflexiva, com vista ao questionamento dos limites e possibilidades da profissão professor/a, o que aponta para uma análise mais aprofundada das funções docentes e das situações de aprendizagem profissional.

O professor/a, nos dias atuais, está mais atarefado em sua rotina, pois notamos que ele busca atender a sua necessidade pessoal e profissional e também suprir a necessidade que as escolas estão buscando para sair da zona negativa que a educação está. Nesse contexto, o período necessário para o estudo do professor/a fora do ambiente de sala de aula torna-se escasso.

No que se refere à formação do professor/a alfabetizador/a, entendemos a complexidade dessa tarefa educacional, as exigências pertinentes da fase de alfabetização, que precisam ser consideradas na formação (inicial e continuada) dos docentes, visto que, é na alfabetização que os sujeitos se percebem e constituem capazes de compreender o mundo através do domínio da linguagem escrita.

Todavia, convém ressaltar que não basta somente adquirir conhecimentos específicos sobre as necessidades dos estudantes da fase de alfabetização bem como sobre técnicas eficazes para ensinar. É preciso, como propõe Pimenta (2006), uma formação profissional baseada numa epistemologia da prática, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção do conhecimento.

Dessa forma, é nesse contexto que se justifica a realização de uma pesquisa fundamentada nas proposições da Alfabetização Humanizadora, por diversos motivos. Essa abordagem, discutida pelo estudioso Dagoberto Buim Arena, busca promover a humanização dos indivíduos por meio do desenvolvimento integral e da formação de sujeitos ativos. Assim, investigar e compreender como a Alfabetização Humanizadora pode ser efetivamente implementada, bem como seus impactos no processo de ensino-aprendizagem, revela-se de grande relevância para a área da educação.

Além disso, a Alfabetização Humanizadora propõe uma visão ampliada da linguagem escrita, compreendendo-a como um mediador híbrido que reflete a cultura, a história e as particularidades sociais dos sujeitos (Arena, 2020). Nesse sentido, a pesquisa ancorada nessa abordagem possibilita explorar formas de trabalhar a linguagem escrita de maneira mais contextualizada e significativa, considerando as trocas sociais e culturais presentes nos enunciados.

Outro aspecto relevante diz respeito ao caráter crítico da pesquisa proposta, que busca resistir às políticas e aos métodos que promovem a desumanização no contexto educacional — como a desconsideração dos contextos socioculturais dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Por meio de práticas de alfabetização que potencialmente humanizam as salas de aula, almeja-se a construção de um ambiente

mais inclusivo, participativo e respeitoso, além de “revitalizar a concepção de alfabetização tão esvaziada de sentido e mecanizada por métodos e técnicas nos documentos oficiais das políticas públicas de alfabetização” (Bortolanza; Corrêa, 2023, p. 2).

É importante ressaltar que a Alfabetização Humanizadora se baseia em conhecimentos de áreas como semiótica, filosofia da linguagem, psicologia, didática e antropologia. Realizar uma pesquisa nessa abordagem permite aprofundar os estudos nessas áreas, contribuindo para a produção de conhecimento científico e para o avanço teórico e prático da educação.

Considerando todos esses aspectos, uma pesquisa com a abordagem da Alfabetização Humanizadora se justifica para ampliar o entendimento sobre o processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita, investigar o impacto dessa abordagem na formação humana dos indivíduos e, de uma forma mais ampla, contribuir para a construção de práticas educacionais.

Na escola, ao nos aproximarmos da alfabetização, percebemos que ensinar a ler e escrever, é o grande desafio do docente. Sobre esta atividade, não é incomum encontrar queixosos. Essa problemática é perceptível em várias localidades do Brasil e, apesar da academia já estar há bastante tempo discutindo e investigando a alfabetização e suas propostas didáticas, o assunto não se esgota, pelo contrário, amplia-se, mostrando ser esse, potencialmente um grande objeto de estudo da educação.

O grande desafio passa a ser, encontrar situações teórico-metodológicas que substitua as angústias e medos dos/as alfabetizadores/as, com contribuições de práticas que propiciem bons resultados na alfabetização dos/as estudantes.

Precisamos nos aliar aos demais estudiosos do campo da alfabetização e, buscar diferentes contextos escolares, mostrando a estreita relação entre a formação profissional e as várias fases de apropriação dos saberes docentes, já que entendemos que a ação alfabetizadora pressupõe conhecimentos adquiridos no processo de formação.

Deste modo este estudo proposto se entrelaça à minha trajetória desde a graduação, durante o curso de Pedagogia, e em observações realizadas durante as atividades de estágio supervisionado da “Formação Pedagógica”, após a finalização da disciplina “Alfabetização e Letramento” e “Fundamentos e Metodologias da Alfabetização”, nos quais e nas quais percebemos a necessidade de aprofundar o

assunto em questão, já que observávamos que há certo distanciamento, ou mesmo uma discrepância, entre a teoria e a prática, embora também que as experiências em sala de aula nos fazem querer trazer mais melhorias para as crianças e os professores/as.

Assim, nos colocamos diante do seguinte problema de pesquisa: Como desenvolver de forma humanizada o processo de produção de textos em classes multisseriadas no contexto da perspectiva humanizadora de alfabetização a partir das contribuições de Celestin Freinet?

E, visando esmiuçar melhor o percurso da investigação elencamos as seguintes questões norteadoras: Quais concepções teórico metodológicas sobre alfabetização foram se difundindo no cenário brasileiro e se tornaram basilares para o processo de alfabetização nas classes multisseriadas? Quais saberes sobre alfabetização os/as professores/as (alfabetizadores/as) da Unidade Escolar no Município de Bacabeira – Maranhão conhecem e desenvolvem em sua prática em sala de aula que se aproximam ou se distanciam da perspectiva humanizadora de produção de textos nas classes multisseriadas? Quais contribuições teórico metodológicas da alfabetização humanizadora corroboram para o ensino da produção de textos em turmas multisseriadas? Que elementos teórico metodológicos considerar para a proposição de um caderno pedagógico contendo um Roteiro Didático para o uso do Ateliê de Texto Livre em Salas Multisseriadas – contribuições para o processo de produção de textos?

O objetivo geral da investigação é: Compreender o uso do Ateliê de Texto Livre proposto por Celestin Freinet para o ensino da produção de textos em salas multisseriadas no município de Bacabeira – MA com vistas a elaboração de um “Roteiro Didático”.

Para ordenar as ações a serem desenvolvidas na pesquisa elencamos os seguintes objetivos específicos: *sistematizar as concepções teórico metodológicas sobre alfabetização que foram se difundindo no cenário brasileiro e se tornaram basilares para o processo de alfabetização nas salas de aula multisseriadas; *sistematizar as contribuições teóricas sobre a alfabetização humanizadora e as suas repercussões nas práticas de ensino da produção de textos à luz de Celestin Freinet para as turmas multisseriadas com ênfase ao ateliê de texto livre; *identificar o repertório de saberes sobre alfabetização dos professores alfabetizadores em uma Unidade Escolar com atendimento multisseriado no Município de Bacabeira –

Maranhão, adquiridos na sua formação inicial e continuada para trabalhar com a produção de textos; *sistematizar elementos teórico metodológicos para a elaboração de um caderno pedagógico contendo um Roteiro Didático para o uso do Ateliê de Texto Livre em Salas Multisseriadas – contribuições para o processo de produção de textos.

A relevância deste estudo reside na necessidade de compreender e integrar métodos pedagógicos que promovam não apenas a aquisição de habilidades de leitura e escrita, mas também o desenvolvimento integral dos alunos, considerando suas experiências e contextos específicos.

Assim, apresentamos essa pesquisa com a estrutura determinada pelas normas do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB). Inicialmente na introdução, contextualizamos o tema da pesquisa, apresentamos o problema investigado, os objetivos gerais e específicos, e a justificativa e relevância do estudo. Em seguida, abordamos na segunda seção o histórico e as principais concepções de alfabetização que reverberam nas salas de aula no Brasil e no Maranhão, destacando as influências e mudanças ao longo do tempo. Depois exploramos os fundamentos teóricos e práticos da alfabetização humanizadora e examinamos a aplicação das ideias de Freinet na produção de textos em salas multisseriadas, enfatizando como essas práticas podem ser adaptadas e implementadas no contexto brasileiro das salas multisseriadas. Trazemos a seguir na penúltima seção a técnica de Texto Livre como instrumento pedagógico na alfabetização e chegamos na última seção o lócus da investigação, a metodologia da pesquisa, e o produto educacional - o roteiro didático, seguida da última seção trazendo as Considerações Finais.

.

2 A ALFABETIZAÇÃO E SEU PERCURSO DE DESENVOLVIMENTO NO BRASIL: a história, seus legados e as reverberações em turmas multisseriadas

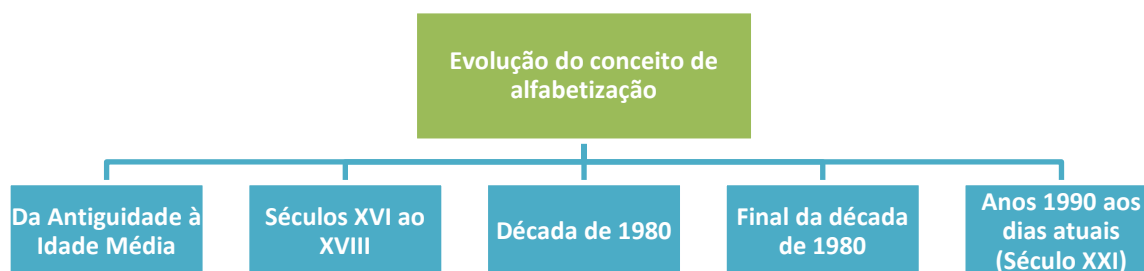
O objetivo desta seção, considerando o exposto, é compreender um pouco sobre as concepções teórico metodológicas de alfabetização que comandam o ensino e seu percurso de desenvolvimento no Brasil e influenciam as classes multisseriadas, abordando as questões relativas a historização da alfabetização no Brasil estabelecendo relações acerca da sua história e repercussões para as práticas escolares.

2.1 As concepções que comandam o ensino da linguagem escrita e reverberam nas classes multisseriadas

O processo de alfabetização tem sido marcado por diferentes enfoques teóricos e metodológicos, o que nos leva a concordar com Pérez (2008, p. 178) ao afirmar que um conceito é uma construção histórica, decorrente das mudanças ocorridas na sociedade. A autora afirma que “[...] o conceito é uma produção histórica, ressignificada em função do contexto social, econômico, político e epistemológico de cada período histórico [...]”. Ao analisar a trajetória dos enfoques metodológicos de alfabetização, percebemos uma estreita relação com as transformações sociais, econômicas, políticas e educacionais, que moldaram e foram moldadas por esses métodos (Mendonça, 2017).

No intuito de sistematizar o movimento de revisitação do conceito de alfabetização nos fundamentamos nos estudos de Colello (2021), que sintetiza as mudanças conceituais da alfabetização em quatro momentos históricos, articulando as questões teóricas do ensino da escrita às metodologias de ensino que emergem nas práticas pedagógicas alfabetizadoras. Para indicar os diferentes momentos da alfabetização, apresentamos a Figura 01, cujo conteúdo será objeto de nossas reflexões.

Figura 1: Períodos que impulsionaram as mudanças na alfabetização



Fonte: Elaborado pela autora conforme estudos desenvolvidos por Colello (2021), Mortatti (2014) e Pérez (2008).

A figura 01 sinaliza para o percurso histórico da alfabetização, enfatizando os estudos propostos de Colello (2021), Mortatti (2014) e Pérez (2008), no tocante dos estudos desenvolvidos, afirmam que este processo está dividindo em quatro momentos: o primeiro inclui a Antiguidade e a Idade Média, quando predominou o método da soletração. O segundo, que se inicia pela reação contra o método da soletração, entre os séculos XVI e XVIII, estende-se até a década de 1960, e se caracterizou pelo surgimento dos métodos analíticos em contraposição ao método sintético. O terceiro período (meados dos anos 80, século XX), marcado pelo questionamento e refutação da alfabetização como mera associação dos sinais gráficos da escrita aos sons da fala. Neste período, no início dos anos 80, século XX, surgem os estudos de Ferreiro (1999), sobre a psicogênese da língua escrita. O quarto momento, final da década de 1980 até os dias atuais, emergem os estudos sobre letramento e sobre alfabetização como processo discursivo.

A alfabetização no contexto da Antiguidade e da Idade Média, no que se refere ao ensino da linguagem escrita necessitava de sistematização e transcorria com base no método da soletração, ou seja, das unidades menores (letras, sílabas, por exemplo), para as unidades maiores (palavras, frases e contos). Identificamos uma ênfase nos processos de codificação e decodificação no ensino da linguagem escrita. As implicações metodológicas dessa concepção de alfabetização se traduziam no ensino da escrita de forma mecanizada (por meio da soletração), concebendo a leitura como decifração de nomes das letras e de sílabas, para posteriormente, se estender

à decodificação de palavras, frases e contos. A escrita era resumida à cópia, ditado e desenho de letras (Mortatti, 2000).

No segundo momento, de acordo com a autora, marcado pela defesa de novos métodos: analíticos e sintéticos, transcorrido entre os séculos XVI e XVIII, estendeu-se até a década de 1960.

A partir do século XVI, pensadores começam a manifestar-se contra o método da soletração, em função da sua dificuldade. Na Alemanha, Valentin Ickelsamer apresenta um método com base no som das letras de palavras conhecidas pelos alunos. Na França, Pascal reinventa o método da soletração: em lugar de ensinar o nome das letras (efe, eme, ele etc.) ensinava o som (fê, lê, mê), na tentativa de facilitar a soletração. Em 1719, Vallange cria o denominado método fônico com o material chamado “figuras simbólicas”, cujo objetivo era mostrar palavras acentuando o som que se queria representar. Entretanto, o exagero na pronúncia do som das consoantes isoladas levou tal método ao fracasso. (Mendonça, 2017 p. 03).

Logo no método analítico a alfabetização ocorre por meio das unidades maiores (palavras, frases, contos), consideradas unidades de significados. Significa que o ponto de partida para a alfabetização poderia ser a palavra, conforme o método de palavração, que depois de identificada, poderia ser detalhada em sílabas e letras. O ensino da linguagem escrita poderia iniciar pela leitura de uma frase, para identificação de palavras, sílabas e letras, bem como poderia ter como ponto de partida uma pequena história (conto), indo do todo para as partes na tentativa de romper com a decifração. Trata-se de um período de grande preocupação com o como ensinar (com os métodos). As implicações metodológicas constituem ênfase na memorização de sinais gráficos, na valorização da correspondência grafema-fonema. A leitura permanece valorizando a decodificação, em detrimento da compreensão e interpretação. A escrita privilegia os usos da cópia e o ditado.

O terceiro momento, meados dos anos 1980 do século XX, é sinalizado pelos estudos sobre a teoria psicogenética proposta por Emília Ferreiro. A teoria psicogenética ou psicogênese da escrita teve (tem) bastante impacto teórico e metodológico na área da Alfabetização. Trata-se de uma teoria, fundamentada no pensamento piagetiano, a respeito de como as crianças se apropriam da linguagem escrita e das hipóteses que formulam para interpretar o que é a escrita, o que representa e como representa (Ferreiro; Teberosky, 1999). De acordo com as autoras, a construção da escrita pelas crianças ocorre por meio de processos sistemáticos, a partir das hipóteses que produzem a respeito do funcionamento da escrita.

Essas hipóteses de escrita (pré-silábica, silábica, silábica-alfabética e alfabética), foram caracterizadas a partir das interpretações das crianças sobre a escrita. Na fase pré-silábica, por exemplo, a linguagem escrita pode ser representada por desenhos, rabiscos, letras e números. Na escrita das crianças não existe correspondência entre grafia e som. Nesta etapa as crianças se pautam na hipótese do nom

e e no realismo nominal, pensam que a escrita serve para informar o nome do objeto no que encontra (hipótese do nome) e que o tamanho da palavra corresponde ao tamanho daquilo que ela representa (realismo nominal).

A hipótese silábica, sustentada nos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999), a criança já supõe que a escrita representa a fala, escreve uma letra para cada sílaba. Essa hipótese apresenta dois níveis de escrita: a silábica sem valor sonoro e a silábica com valor sonoro. No primeiro, o que as crianças escrevem não tem correspondência com o som convencional da sílaba representada. No segundo, escrita silábica com valor sonoro, cada sílaba é representada por uma vogal ou consoante correspondente ao som representado.

Na hipótese silábico-alfabética, a criança passa por conflito cognitivo ao refletir sobre o que escreve, começa a perceber que a sílaba pode ser representada por mais de uma letra. A criança escreve oscilando entre a escrita silábica e a escrita alfabética, por isso, essa é uma hipótese de transição. Na hipótese alfabética, a criança percebe que cada som da palavra é representado por um caractere (letra). É o início do processo de evolução da escrita convencional, é o processo no qual a criança domina ou não a escrita ortográfica.

Quais as implicações metodológicas da teoria psicogenética na alfabetização? Dentre as diferentes implicações pedagógicas da psicogênese da escrita, destacamos a compreensão da escrita como sistema notacional, a percepção de que as crianças se apropriam da escrita por meio de processos reflexivos e a identificação das hipóteses de escrita para sistematização das intervenções didáticas, na mediação dos alfabetizadores.

No quarto momento, final da década de 80 do século XX, a perspectiva do letramento se insere nas reflexões e análises sobre a alfabetização. As ideias propagadas pela teoria do letramento têm se mostrado pertinentes para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita, visto que, no contexto brasileiro, o conceito de alfabetização se articulava à percepção da

aprendizagem da escrita como um processo de codificação/decodificação. Essa percepção, de um modo geral, se encontrava interrelacionada à hipótese de que a linguagem escrita é uma representação fiel da fala. (Goulart, 2006).

A que se refere o letramento? Para Soares (2004, p. 47), o termo letramento diz respeito ao “[...] estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita [...]”. O letramento constitui a participação nos usos sociais da escrita, reconhece que esse objeto cultural tem diferentes funções no contexto das sociedades letradas. Lemos e escrevemos como diferentes objetivos (para nos informar, para nos entreter, para auxiliar nossa memória, entre outros). No cenário de estudos sobre letramento e alfabetização identificamos diferentes posições. Por um lado, Soares (2004) e Morais (2012), entre outros, entendem que alfabetização e letramento dizem respeito a processos diferentes, mas interdependentes.

Alfabetização entendida, portanto, como processo de apropriação das habilidades de leitura e escrita. Letramento como processo que envolve, além das habilidades de ler e escrever, capacidade de usar a escrita nas práticas sociais do cotidiano. Morais (2012), por exemplo, afirma que a alfabetização e o letramento são processos imbricados, interdependentes, pois um afeta o outro. Por outro lado, Colello (2021) faz alusão ao embate conceitual na área dos estudos sobre letramento, que contesta a distinção entre alfabetização e letramento e defende um único conceito (alfabetização), por incorporar o letramento. Smolka (1989) colabora com os estudos sobre essa temática destacando que, na medida em que “[...] o letramento vai configurando e se referindo, à prática social, à ambiência letrada, à convivência das pessoas com as formas escritas de linguagem, a alfabetização vai sendo (novamente?) circunscrita e reduzida a uma forma de letramento escolar [...]” (Smolka, 2017, p. 35).

Podemos, nesta acepção, falar das implicações metodológicas do letramento na alfabetização? A teoria do letramento acarretou mudanças nas práticas de alfabetização, no que se refere às questões metodológicas. Alfabetizar letrando exige que o ensino da linguagem escrita transcenda os processos de codificação e de decodificação, privilegiando as práticas sociais de leitura e de escrita. Alfabetizar letrando, portanto, significa oportunizar às crianças o contato com diferentes gêneros discursivos que circulam no contexto da sociedade. Com a ampla divulgação dos estudos sobre letramento, a alfabetização passa a valorizar a utilização de gêneros

discursivos como ponto de partida para a alfabetização, inserindo nas práticas de leitura e escritas diferentes tipologias textuais (textos narrativos, descritivos, instrucionais, entre outros).

Ainda no quarto momento, final da década de 80 do século XX, com na tese de Smolka (1989), identificamos reflexões sobre alfabetização como processo discursivo, [...] de produção de sentidos, uma forma de interação com os outros pelo trabalho de escrita. Nesta perspectiva, a leitura e a escrita, no contexto escolar, encarnam seus usos e funções na sociedade, as interações com os outros e, principalmente, traz para o cenário da alfabetização a necessidade de se questionar (por exemplo): O que se escreve? Para que se escreve? Para quem? Com que objetivo leio e escrevo? Essas questões permitem pensar os aspectos sociais, culturais e políticos da alfabetização, associadas à natureza discursiva da linguagem.

Para realçar as implicações metodológicas dessa concepção de alfabetização, destacamos a ênfase no ensino da linguagem escrita por meio da utilização de gêneros discursivos, a natureza reflexiva do aprendizado da leitura e da escrita e as interações e compartilhamentos com os outros. Em relação aos gêneros discursivos, recorremos a Marcuschi (2007, p.23) ao recomendar que a escola contemple “[...] textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica [...]”.

As crianças que se encontram no processo de alfabetização podem ter acessos aos diferentes textos que circulam no contexto social (lista de compras, receitas, bula de remédio, os rótulos de produtos, bilhetes, cartas, histórias em quadrinhos, entre outros), para compreenderem suas estruturas, seus objetivos e seus significados sociais.

Deste modo, as disputas em torno dos métodos de alfabetização contribuíram (contribuem) para a dificuldade das crianças em aprender a ler e escrever de diversas maneiras, assim, Mortatti (2006, p. 4) nos leva a entender que “constantes disputas entre diferentes abordagens e métodos de alfabetização podem ter levado a uma fragmentação no processo de ensino, dificultando a criação de uma abordagem consistente e contínua para o desenvolvimento da leitura e escrita (Mortatti 2006, p. 4).

A existência de múltiplos métodos e proposições em disputa pode ter gerado confusão entre os educadores, pais e alunos, dificultando a definição de um

caminho claro e eficaz para o ensino da alfabetização. A falta de consenso sobre qual método seguir pode ter impactado negativamente o aprendizado das crianças. As disputas em torno dos métodos de alfabetização, ainda para essa mesma autora (Mortatti 2006), “muitas vezes refletem ideologias educacionais e tradições arraigadas, o que pode dificultar a adoção de abordagens inovadoras e eficazes (Mortatti 2006, p. 13)”. A resistência à mudança e a manutenção de práticas ultrapassadas podem ter prejudicado o processo de aprendizagem das crianças.

Nesse sentido, observa-se que as implicações das disputas metodológicas no campo da alfabetização, não apenas refletem diferentes perspectivas pedagógicas, mas também resultam em uma fragmentação que arrisca comprometer a consistência e a eficácia do processo educativo. Tal ausência de uma abordagem unificada, ou de um consenso teórico-operacional, parecem conduzir ao enfraquecimento do ensino da leitura e da escrita, gerando incertezas entre os diversos agentes envolvidos, como professores/as, pais e alunos.

Ademais, as divergências em torno dos métodos de alfabetização não se assentam unicamente no campo das técnicas, mas são igualmente ideológicas, enraizadas em tradições que, por vezes, resistem à inovação. Tal resistência, ao perpetuar-se, sem a devida adaptação, práticas “antiquadas” de ensino da leitura, contribui para o atraso na implementação de estratégias mais alinhadas às demandas do século XXI. Nesse ponto, a reflexão de Mortatti (2006) aponta para a necessidade urgente de superar polarizações e promover uma integração teórica que valorize tanto a historicidade dos métodos quanto a flexibilidade para abraçar mudanças educativas.

Parece estar nascendo uma nova abordagem ou perspectiva de alfabetização nos anos 2020 do século XXI, esta perspectiva de alfabetização denominada humanizadora, proposta por Dagoberto Buim Arena (2020, 2024), em linguagem escrita é considerada um meio fundamental no processo de humanização, pois os enunciados escritos são os objetos de ensino e aprendizagem na alfabetização. A apropriação dos enunciados ideológicos também é importante, pois são compostos por signos verbais e não verbais que expressam a cultura histórica e social de uma nação. Nesse sentido, a alfabetização não é o fim em si mesma, mas sim um meio de promover a formação humana.

No processo de alfabetização nessa perspectiva, as crianças não apenas aprendem a ler e escrever, mas também se apropriam de enunciados que refletem as trocas sociais e as particularidades das classes sociais, posicionamentos políticos e

morais. A linguagem escrita é um mediador híbrido, composto por signos que expressam a cultura. Portanto, ao aprender a ler e escrever, as crianças não apenas decifram signos, mas se apropriam de significados que transitam por contextos sociais diversos.

Diante do exposto, opto por aprofundar a abordagem de alfabetização humanizadora por compreender que ela responde de forma mais ampla e sensível às complexas demandas do mundo atual. Essa perspectiva transcende a simples codificação e decodificação de sinais linguísticos, em vez de restringir-se a métodos técnicos e fragmentados, a alfabetização humanizadora promove uma formação integral, que considera a criança em sua totalidade — histórica, social, afetiva e cognitiva.

Essa escolha também se justifica pela capacidade da abordagem humanizadora em integrar o legado histórico da alfabetização com a necessidade de inovação, superando dicotomias que por muito tempo limitaram o debate pedagógico. Ao considerar os enunciados como objetos centrais do processo de aprendizagem, essa proposta amplia as possibilidades de engajamento das crianças com textos socialmente expressivos, tornando o ato de ler e escrever uma experiência viva e contextualizada. Diante disso, desenvolvê-la com mais profundidade nas próximas seções será fundamental para discutir suas contribuições teóricas e práticas no campo da alfabetização.

2.2 As salas multisseriadas no contexto educacional do Maranhão

Neste tópico, adota-se como conceito de classes multisseriadas as salas de aula caracterizadas, essencialmente, pela heterogeneidade do público atendido, especialmente no que se refere à idade e aos diferentes níveis de escolarização. Tal configuração exige dos/as docentes não apenas a capacidade de trabalhar com conteúdos distintos simultaneamente, mas também uma competência pedagógica que possibilite a mediação do processo de ensino-aprendizagem considerando as variadas fases de desenvolvimento dos/as estudantes (Silva; Rios, 2018).

De modo convergente, o Ministério da Educação define as turmas multisseriadas como aquelas que “são compostas por estudantes de diferentes idades/séries/anos/ciclos nas mesmas turmas e salas de aula” (MEC, 2024).

Essa forma de organização escolar está fortemente associada aos contextos rurais e às regiões de baixa densidade demográfica, como ocorre em grande parte do estado do Maranhão. Um dos principais motivos para a existência das classes multisseriadas é a distância entre as residências dos alunos e as escolas-sede mais bem estruturadas, o que inviabiliza a organização seriada tradicional. Nesse sentido, as classes multisseriadas possibilitam o acesso à educação sem a necessidade de longos deslocamentos, contribuindo para a permanência dos estudantes em suas comunidades de origem e para a valorização do território em que vivem.

Alguns autores utilizam terminologias como multietapas ou multiidade para se referirem a essa organização escolar, especialmente na Educação Infantil. Abreu (2020) esclarece que:

Na Educação Infantil, o agrupamento de crianças de diversos níveis e idades é denominado Multiidade ou agrupamento Multietário, ou seja, uma organização onde crianças da Educação Infantil de idades diferentes e consequentemente níveis de desenvolvimento diferenciados, são reunidas em uma mesma sala de atividades, sob o cuidado de apenas um docente, o que significa que se tem apenas um professor que terá que dar conta de uma significativa quantidade de alunos que possuem diferentes idades, modalidades, necessidades e com desenvolvimento e ritmos diferenciados, tudo isso ao mesmo tempo (Abreu, 2020, p. 15)

Essa definição dialoga diretamente com a realidade da escola pesquisada, evidenciando que a multisseriação não se restringe a uma opção pedagógica, mas constitui uma resposta às condições estruturais e sociais do território. A configuração multisseriada demanda do/a professor/a uma postura pedagógica diferenciada, capaz de lidar com situações complexas inerentes ao ensino de alunos em diferentes etapas de escolarização dentro de um mesmo ambiente educativo. Além disso, exige a criação de estratégias flexíveis que garantam um processo de ensino-aprendizagem inclusivo e equitativo.

Outro desafio relevante refere-se ao campo das políticas públicas educacionais, que historicamente negligenciaram a formação específica para o trabalho em classes multisseriadas. Segundo Freitas (2013), a formação inicial de professores/as raramente aborda de maneira consistente as especificidades desse tipo de organização escolar, o que resulta em profissionais que precisam construir estratégias pedagógicas no decorrer da prática docente. Tal cenário reflete a ausência de condições adequadas oferecidas pelo Estado, comprometendo a qualidade do

ensino e ampliando desigualdades educacionais, sobretudo em contextos rurais e socialmente vulneráveis.

Apesar das dificuldades, as classes multisseriadas também podem se constituir como espaços potentes de aprendizagem, ao favorecerem a interação entre alunos/as de diferentes idades e níveis de desenvolvimento. Vygotsky (2001) destaca que a aprendizagem ocorre de forma mais significativa nas interações sociais, especialmente quando há mediação pedagógica intencional. Contudo, essa potencialidade só se concretiza quando há planejamento adequado, formação docente específica e recursos didáticos compatíveis com a diversidade presente nessas turmas. Na ausência desses elementos, o que poderia ser uma experiência formativa rica transforma-se em mais um fator de intensificação das desigualdades educacionais e do fracasso escolar.

As salas multisseriadas configuram-se, portanto, como uma realidade predominante no cenário da Educação do Campo no Brasil e no Maranhão. Trata-se de uma modalidade de organização do ensino que agrupa, em um mesmo espaço físico e, na maioria das vezes, sob a responsabilidade de um único professor, alunos de diferentes idades e séries. Embora frequentemente associadas à precariedade e à falta de recursos, essas classes representam, em muitos contextos, a única possibilidade de acesso à educação formal para milhares de crianças que vivem em áreas rurais.

Nesse tópico, adotaremos como conceito de classes multisseriadas, as salas de aulas que se caracterizam, essencialmente, por um público heterogêneo em termos de idade, o que exige dos/as docentes não apenas habilidades para trabalhar com diferentes níveis de formação, mas também uma competência pedagógica que permita mediar a aprendizagem considerando as variadas idades e fases de desenvolvimento dos/as estudantes (Silva; Rios, 2018).

2.2.1 Contexto Histórico e Surgimento

A origem das classes multisseriadas no Brasil está diretamente relacionada à expansão tardia e desigual da educação formal no território nacional, sobretudo nas áreas rurais. A ausência de políticas educacionais voltadas para o campo levou à adoção de soluções adaptativas, que buscavam garantir, ainda que de forma limitada,

o acesso à escolarização. Oliveira (2018) descreve esse processo histórico ao afirmar que:

As classes multisseriadas surgem no Brasil após a expulsão dos Jesuítas, vinculadas ao Estado, ou sem esse vínculo, mas convivendo, no tempo, com os professores ambulantes que, de fazenda em fazenda, ensinavam as primeiras letras [...] nas pequenas vilas, nos lugarejos pouco habitados, reuniam-se crianças em torno de alguém que podia ser professor, e aí elas aprendiam a ler, escrever e contar. Mais tarde, as classes multisseriadas foram criadas oficialmente pelo governo imperial, pela Lei Geral do Ensino de 1827 (Oliveira, 2018, p. 36).

A citação evidencia que a multisseriação é uma prática histórica no sistema educacional brasileiro, nascida da carência de infraestrutura e da dispersão populacional. Essa organização escolar, embora tenha garantido o acesso inicial à educação, consolidou-se ao longo do tempo como sinônimo de improvisação e baixa qualidade, reforçando a visão de que a educação rural seria inferior à urbana. Tal percepção contribuiu para a invisibilização das escolas multisseriadas nas políticas públicas e para a ausência de investimentos específicos voltados a essa realidade.

2.2.2 Desafios pedagógicos e políticas públicas educacionais

A prática docente em salas multisseriadas impõe desafios que vão além da simples gestão de turmas heterogêneas. A ausência de formação específica, a inadequação dos materiais didáticos — geralmente pensados para turmas seriadas urbanas — e a precariedade da infraestrutura comprometem historicamente a qualidade do ensino ofertado. Oliveira (2018), ao investigar a realidade das escolas multisseriadas no município de Codó-MA, sintetiza essa problemática ao afirmar que:

As escolas multisseriadas e unidocentes são um desafio às políticas públicas do campo, uma vez que apresentam historicamente um quadro da ausência do Estado e de gestão deficitária. Por essa razão, têm sido constantemente criticadas pela baixa eficiência e qualidade: [...] o problema das turmas multisseriadas está na ausência de uma capacitação específica dos professores envolvidos, na falta de material pedagógico adequado e, principalmente, na ausência de infraestrutura básica material e de recursos humanos — que favoreça a atividade docente e garanta a efetividade do processo de ensino-aprendizagem (Oliveira, 2018, p. 41).

O trecho evidencia a urgência de políticas públicas que reconheçam as especificidades da multisseriação. Iniciativas como o Programa Escola Ativa (PEA), criado em 1997, representaram avanços ao propor metodologias participativas e materiais didáticos específicos para classes multisseriadas. Contudo, a descontinuidade dessas políticas e a ausência de dados sistematizados sobre essas

turmas contribuíram para a manutenção dos desafios enfrentados por professores e estudantes.

2.2.3 Novas perspectivas e o papel da formação docente

Em julho de 2024, o Ministério da Educação instituiu o Programa de Acompanhamento e Formação Continuada para o Ensino Multisseriado no Processo de Alfabetização (Praema), sinalizando uma mudança de perspectiva ao reconhecer a multisseriação como uma modalidade que exige políticas públicas estruturadas e contínuas. O documento oficial destaca que:

O programa é uma estratégia que visa desenvolver e apoiar ações de formação continuada com ênfase no desenvolvimento da oralidade e na aprendizagem da leitura e da escrita, em parceria com estados, municípios e instituições públicas de ensino superior [...] Para 2024, será realizado um projeto piloto de formação docente em parceria com a Universidade Federal do Pará (UFPA), com a liderança de professores que se destacam em ações de ensino, pesquisa e extensão na formação docente de turmas multisseriadas (Ministério da Educação, 2024).

A criação do Praema aponta para a centralidade da formação docente como elemento estruturante para a qualificação das práticas pedagógicas em salas multisseriadas. Ao articular universidades, redes de ensino e especialistas, o programa busca transformar a heterogeneidade da sala de aula em potencial pedagógico, especialmente no processo de alfabetização, leitura e escrita.

As salas multisseriadas, portanto, não constituem uma anomalia do sistema educacional, mas a espinha dorsal da educação em amplas áreas rurais do Brasil e do Maranhão. Superar a visão dessas classes como sinônimo de fracasso escolar exige investimento contínuo em formação docente, produção de materiais didáticos adequados e reconhecimento institucional de suas especificidades. Somente assim será possível garantir o direito a uma educação pública, gratuita e de qualidade para todas as crianças, independentemente do território em que vivem.

3 A PERSPECTIVA DE ALFABETIZAÇÃO HUMANIZADORA E O ENSINO DA PRODUÇÃO DE TEXTO EM CLASSES MULTISSERIADAS: pressupostos, o professor/a alfabetizador e as contribuições de Celestin Freinet

Esta seção tem como objetivo apresentar e discutir a alfabetização sob uma perspectiva humanizadora, com foco no ensino da produção de texto em classes multisseriadas. Parte-se do entendimento de que alfabetizar não se resume a ensinar a codificar e decodificar a linguagem escrita, mas implica promover a formação integral dos sujeitos, considerando suas dimensões sociais, culturais, políticas e afetivas.

Ao trazer essa abordagem para o contexto das classes multisseriadas, busca-se refletir sobre como práticas pedagógicas humanizadoras podem responder aos desafios específicos dessa organização escolar, valorizando a autonomia, a escuta, a criatividade e o protagonismo dos/as alunos/as.

Para alcançar esse objetivo, a seção está dividida em três partes. Na primeira, serão apresentados os pressupostos teóricos e filosóficos que fundamentam a alfabetização na perspectiva humanizadora. A segunda parte, abordará o papel do/a professor/a alfabetizador/a nesse processo, destacando a importância de sua formação crítica e reflexiva para atuar de forma sensível e eficaz junto às diferentes realidades escolares. Por último, a terceira parte, explorará a produção de texto em classes multisseriadas, trazendo contribuições de Célestin Freinet e propondo caminhos metodológicos coerentes com a abordagem defendida ao longo deste trabalho.

3.1 Alfabetização Humanizadora e seus pressupostos

A principal abordagem que sustenta essa proposta investigativa é a alfabetização humanizadora que se baseia no entendimento de que os enunciados da linguagem escrita são meios fundamentais no processo de humanização (Arena e Arena, 2024).

O princípio da Alfabetização Humanizadora deu-se com a criação do NAHum, ou Núcleo de Alfabetização Humanizadora - criado no final de 2020, durante a pandemia da COVID-19, por um grupo de educadores e pesquisadores envolvidos:

A constituição do Núcleo de Alfabetização Humanizadora, interessado em discutir conteúdos e processos de ensino-aprendizagem de linguagem em

seu momento inicial de apropriação a que denominamos Alfabetização, reflete a preocupação de um grupo de educadores - Dagoberto Buim Arena, Stela Miller, Elianeth Dias Kanthack Hernandez, Adriana Pastorello Buim Arena, Érika Christina Kohle, Sônia de Oliveira Santos, Vanilda Gonçalves de Lima - com a formação das crianças como seres pensantes, que sabem utilizar os conhecimentos adquiridos para compreender o mundo e nele agir de forma ativa e responsável (Arena, 2020, p.1).

Este núcleo reflete a preocupação de educadores em formar crianças como seres pensantes, que utilizam os conhecimentos adquiridos para compreender e agir de forma ativa e responsável no mundo.

Os estudos do Núcleo de Alfabetização Humanizadora são necessários para garantir uma formação integral para as crianças, que as prepare para serem participantes conscientes e ativos em sua realidade social, se justifica pela necessidade de discutir e aprimorar os conteúdos e processos de ensino-aprendizagem da linguagem escrita.

Os principais objetivos do Núcleo de Alfabetização Humanizadora incluem: discutir conteúdos e processos de ensino aprendizagem, pois o núcleo busca refletir sobre a alfabetização sob uma perspectiva humanizadora, considerando a formação das crianças como seres pensantes que utilizam conhecimentos para compreender e agir no mundo. Promover uma visão crítica sobre a linguagem escrita. A proposta enfatiza que a linguagem escrita é um instrumento cultural complexo, que deve ser compreendido em suas diversas funções sociais e não apenas como um sistema normativo de representação da língua, e ampliar discussões teóricas e práticas. O núcleo visa constituir um conjunto de conhecimentos e reflexões sobre o processo de alfabetização, promovendo debates teóricos e práticas que defendam uma abordagem humanizadora, em oposição a métodos que focam apenas na decodificação e memorização de formas linguísticas (Arena, 2020).

A proposta parte do princípio de que a linguagem escrita é um instrumento cultural complexo, que não deve ser reduzido ao mero conhecimento do sistema normativo da língua. “Em vez disso, é essencial que as crianças tenham acesso a uma variedade de gêneros discursivos, que são fundamentais para a interação social e para a construção de significados (Miller, 2020, p. 1).

Além disso, o Núcleo busca promover uma alfabetização que transcende a mera decodificação de fonemas e grafemas, uma alfabetização que vai além do ensino dos sons e formas gráficas das letras, apresentando a riqueza e a complexidade dos enunciados que compõem a linguagem escrita. Essa abordagem

visa garantir que as crianças não apenas aprendam a ler e escrever, mas também a compreender e produzir sentido em suas interações sociais, permitindo que as crianças desenvolvam uma visão crítica sobre a escrita e suas implicações em suas vidas.

Não podemos ignorar todo o trabalho de Paulo Freire quanto a Alfabetização Humanizadora. Para Freire (1996, 2014), "a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele" (Freire, 2014, p. 20). Essa perspectiva encontra eco no NAHum, que busca promover uma alfabetização que considere a complexidade cultural e social da linguagem escrita.

Freire (1996, 2014) entendia a alfabetização não como uma mera habilidade técnica, mas como um ato político, um meio de conscientização. O método freiriano de alfabetização humanizadora, ao se integrar às propostas do NAHum, propõe um ensino da linguagem que transcenda a decodificação de símbolos linguísticos, abordando a escrita como prática sociocultural. Segundo Freire (2014, p. 34), "o processo educativo tem de estar baseado em uma prática comunicativa que valorize o diálogo e o protagonismo dos educandos". Esse diálogo é essencial para que o ensino da escrita seja significativo, possibilitando que os estudantes se apropriem criticamente dos gêneros discursivos e das práticas sociais de leitura e produção desses gêneros discursivos, os textos.

Nessa perspectiva, Freire (1996, 2014) afirmava que o aprendizado não deve ser imposto de forma vertical, mas construído coletivamente em um movimento de troca entre educadores e educandos. Assim como o texto livre e a correspondência escolar propostos por Freinet, as práticas educativas defendidas por Freire (1996, 2014) promovem a autonomia dos alunos, encorajando-os a se expressarem e a refletirem sobre suas experiências e realidades.

Um aspecto fundamental da alfabetização humanizadora é a valorização de diferentes gêneros discursivos, que permitem às crianças desenvolverem uma compreensão ampla da linguagem escrita e suas funções sociais, seus usos sociais por meio dos atos humanos de ler e escrever produzir enunciados, textos. De acordo com Miller (2020), o acesso a uma variedade de gêneros discursivos contribui para a interação social e a construção de significados. Freire também destacava a importância de situar o processo de alfabetização em contextos reais e significativos para os alunos, considerando suas vivências e necessidades concretas.

Na concepção de Freire (1996, 2014), o papel do educador é fundamental para o sucesso de uma alfabetização humanizadora. Ele deve atuar como mediador do conhecimento, promovendo situações de aprendizado em que os alunos sejam encorajados a pensar criticamente e a questionar o mundo ao seu redor. Essa mediação se dá por meio de um diálogo constante, no qual o educador reconhece o saber prévio dos estudantes e os desafia a ampliar suas perspectivas.

Esse movimento busca ressignificar as práticas pedagógicas, integrando aspectos sociais e culturais ao processo de alfabetização, e enfatiza a importância de se considerar a linguagem escrita como um instrumento cultural mediador de trocas sociais.

Nesta perspectiva, a alfabetização não é apenas a aquisição das habilidades de leitura e escrita, mas sim um caminho para a formação humana, para a consciência e para a troca de cultura. Os enunciados escritos não são apenas objetos de ensino e aprendizagem, mas sim instrumentos culturais que mediam as trocas sociais (Arena e Arena, 2024).

Para Arena e Arena (2024, p. 9), “a linguagem escrita não se torna um meio de comunicação, mas um instrumento cultural mediador de trocas sociais, híbrido, composto por signos verbais e não verbais, que tem como fim a humanização e a formação da consciência”. Os enunciados da linguagem escrita expressam a cultura histórica e social de uma nação, levando em consideração as particularidades das classes sociais, os posicionamentos políticos e morais em situações reais de vida. Assim, as crianças se apropriam desses enunciados como um meio de se conectar com a cultura e com as trocas humanas.

É importante ressaltar que os enunciados não existem isoladamente, mas sim dentro de um gênero que os acolhe. Conforme Miller (2021, p. 2) “é pelos enunciados, concretizados nos diferentes gêneros discursivos, que interagimos com outros sujeitos, trocando ideias, informações, sentimentos, percepções, enfim”. Além disso, os enunciados são permeados pela substância da cultura e pelos julgamentos e apreciações humanas. Por meio da troca imediata e contínua entre professores/as e crianças, os enunciados se mantêm vivos em ambientes escolares, contribuindo para a formação humana e para a busca da humanização.

A linguagem escrita desempenha um papel fundamental no processo de alfabetização humanizadora, uma vez que é por meio dela que ocorrem as trocas sociais e culturais entre os indivíduos.

Assim, Arena e Arena (2024), baseando-se em origem soviética, como em Volochinov, Medvedev, Bakhtin, Vigotski e a alguns de seus seguidores, elenca algumas características da linguagem escrita nesse processo:

Meio de comunicação: A linguagem escrita é um meio de comunicação utilizado para expressar pensamentos, ideias, informações e sentimentos. Através da escrita, é possível estabelecer relações entre diferentes sujeitos e compartilhar conhecimentos.

Mediador híbrido: A linguagem escrita é composta por signos verbais e não verbais, ou seja, além das palavras, também utiliza-se de elementos visuais, como imagens, símbolos e diagramas, para transmitir significados. Essa combinação de elementos verbais e não verbais torna a escrita um mediador complexo nas trocas sociais.

Expressão da cultura: Os enunciados escritos são carregados de significados culturais, históricos e sociais. Ao se apropriarem da linguagem escrita, as crianças também se apropriam dos enunciados que expressam a cultura de uma nação, incluindo as particularidades das classes sociais, posicionamentos políticos e morais.

Trocas humanas: A linguagem escrita é gerada na relação entre os seres humanos, especialmente entre professores/as e crianças. É por meio da interação e troca de conhecimentos que os enunciados escritos adquirem vida e contribuem para a formação humana.

Enunciado e enunciação: No contexto da alfabetização humanizadora, utiliza-se o termo "enunciado" em vez de "discurso" ou "enunciação". Esse termo é mais adequado para designar a manifestação concreta de um mediador das trocas humanas, composto por signos verbais e não verbais.

Troca verbal: Ao invés do termo "comunicação", utiliza-se o conceito de "troca verbal" para descrever as interações realizadas por meio da linguagem escrita. A troca verbal se sustenta na troca social e envolve sujeitos que existem apenas nessa troca, enquanto a comunicação pressupõe a existência de entidades estáveis e individuais que não se modificam durante a troca.

Nesse sentido, a alfabetização humanizadora busca ir além da simples aquisição da leitura e da escrita, promovendo a formação integral das crianças e o desenvolvimento de uma consciência crítica (Arena, 2020). O objetivo final desse processo, é a humanização dos indivíduos, por meio do diálogo, da troca de cultura e do desenvolvimento da consciência social. Através da apropriação dos enunciados escritos, as crianças se tornam sujeitos ativos nas trocas sociais e culturais, potencialmente contribuindo para a construção de uma sociedade mais humanizada (Arena; Arena, 2024).

A escolha do termo "enunciado", em vez de "discurso", é fundamentada nas teorias de pensadores como Volóchinov e Bakhtin, que enfatizam a importância do contexto social nas interações verbalizadas.

Intencionalmente, não usamos o termo "discurso" nem o adjetivo "discursivo", porque, ao nos alinharmos aos estudiosos de origem soviética, como Volóchinov, Medvedev, Bakhtin, Vigotski e alguns de seus seguidores,

tradutores e comentadores, brasileiros e franceses, observamos que, em vez do termo "discurso", seria mais apropriado escolher o termo "enunciado" para designar a manifestação concreta do mediador das trocas humanas pela linguagem, e por ser, também, um termo mais adequado que "enunciação" (Arena e Arena, 2024, p. 08).

O enunciado, diferentemente do discurso, é a manifestação concreta que permite a troca humana através da linguagem. É um conceito mais apropriado para descrever as interações comunicativas, pois considera a singularidade e a unicidade de cada ato de fala.

O objeto da alfabetização não é apenas a linguagem escrita, mas sim, a linguagem escrita misturada com os nossos atos, ou seja, a alfabetização ganha sentido quando a linguagem escrita se mistura aos atos diários (exemplo: lista de supermercado, lembretes, bilhetes, agenda). A alfabetização é um processo fundamental não apenas para a aquisição da leitura e da escrita, mas também para a humanização do indivíduo. Os enunciados da linguagem escrita – os textos, que são objetos de ensino e aprendizagem, desempenham uma função expressiva nesse processo. Eles não devem ser vistos como fins em si mesmos, mas como meios que possibilitam a formação da consciência e a troca social.

O foco da alfabetização vai além da simples linguagem escrita; trata-se da linguagem escrita integrada aos nossos atos diários. É fundamental que ensinemos às crianças os atos humanos de ler e escrever, porque nós somos o modelo. Nós somos os adultos, ou seja, a nossa geração tem que ensinar a essas crianças o que fazemos com a linguagem escrita.

Assim, “a alfabetização humanizadora não é excludente, é culturalmente diversa (Arena e Arena, 2024, p. 12)”, pois trabalha com a pluralidade e a diversidade, ou seja, não se trata de uma metodologia que exclui. Todos os alfabetizadores devem refletir sobre suas práticas: estou excluindo aqueles que não ouvem? Estou excluindo os que não enxergam? Estou excluindo os que têm dificuldades na pronúncia?

Portanto, nossa geração tem o dever de mostrar a essas crianças como utilizamos a linguagem escrita em nosso cotidiano. As práticas humanas de ler e escrever, uma vez que somos os modelos para elas, os adultos. Não podemos nos restringir ao que aprendemos em nossa infância, pois a continuidade social e a própria natureza da linguagem escrita evoluem. Assim, cabe a nós, enquanto educadores, a responsabilidade de instruir os alunos que adentram o processo de alfabetização nos tempos atuais, sobre a linguagem escrita que é pertinente ao contexto atual.

É imprescindível que direcionemos nossa atenção para as práticas humanas que envolvem a escrita contemporânea, afastando-nos das metodologias que eram comuns há décadas. A dinâmica social e cultural é um reflexo de que nada permanece inalterado. Portanto, é fundamental que orientemos as crianças acerca dessas transformações, apresentando a escrita como um elemento intrínseco à vida cotidiana, da mesma forma que os atos de ler e escrever se manifestam na sociedade moderna.

3.2 O/A Professor/a Alfabetizador/a: formação e seu papel na perspectiva humanizadora

Os/As docentes alfabetizadores/as como mentores do processo educativo, devem se esforçar para criar um espaço onde a diversidade seja celebrada e onde cada criança possa se sentir parte integrante da comunidade escolar. Isso envolve não apenas a adaptação das metodologias de ensino, mas também a formação contínua dos educadores, para que eles possam reconhecer e valorizar as diferenças entre os alunos. Assim, ao promovermos um ambiente educacional inclusivo, estaremos contribuindo para o desenvolvimento integral de todas as crianças, preparando-as para se tornarem cidadãos conscientes e respeitosos em uma sociedade plural.

Pode-se dizer que um dos maiores desafios dos professores/as alfabetizadores é o processo da alfabetização na escola, pois alfabetizar não requer apenas a reprodução da leitura e da escrita, mas sim a tomada da consciência de como usá-las, para isso Garcia (2008, p.27) enfatiza que a alfabetização é um processo que deve favorecer aos educandos plenamente, “tornando-os autoconfiantes e capazes de ler criticamente a palavra do outro e a escrever criativamente a sua própria palavra”.

Como visto sempre serão necessários inúmeros saberes para que os professores/as alfabetizadores/as sejam protagonistas autônomos para transformar e formar alunos em sujeitos participantes na sociedade para exercer seu papel de cidadão.

Nas palavras de Tardif (2002, p.36-39), sobre o saber docente ser plural, ele menciona:

Saber da formação profissional – conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores. Não se limitam a produzir conhecimentos, mas procuram também incorporá-los à prática do professor.

Saber disciplinar – saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob forma de disciplina.

Saber curricular – estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita.

Saber experiencial – Baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados.

Nesse sentido, é o mobilizar desses saberes que leva os/as professores/as a desenvolverem suas práticas pedagógicas e mostrar que estes não são apropriados apenas no processo de sua formação, mas são advindos de diversas fontes, principalmente de suas experiências anteriores.

Conforme Hargreaves (2002, p.115) “Uma inovação bem sucedida implica mais do que aperfeiçoar habilidades técnicas. Ela também estimula a capacidade de compreensão dos professores/as em relação às mudanças que estão enfrentando”. Com isso, tornar-se importante à busca por qualificação profissional para os professores/as com intuito de melhorar suas didáticas em sala de aula, proporcionando melhorias tanto para discente quanto para si, por conseguinte, para a própria instituição de ensino.

Como instrui Fontana (2000), quando estamos indo para o exercício da profissão professor/a não vamos prontos, mas sim vamos construir identidades que nos referenciem dentro daquela realidade. Portanto, o mergulho nessa pesquisa, vai ao encontro de respostas que orientem inovações pedagógicas na área de produção de textos para as turmas de alfabetização das Classes Multisseriadas.

Para que a alfabetização se torne um processo verdadeiramente humanizador, é essencial abrir espaços para novas ideias e práticas educativas que humanizem o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a formação de educadores deve incluir dentre muitas outras coisas a escuta das crianças e a consideração de suas experiências, criando um ambiente onde a alfabetização possa acontecer como um ato de troca e construção social.

No contexto relacionado à formação destaca-se mais uma vez a característica da docência para a alfabetização ser permeada de uma atitude investigadora, uma vez que as travessias realizadas possam ser alicerçadas em contínuas pesquisas e estudos, tanto teóricos, quanto práticos. Garcia (2015), coloca

este aspecto como essencial ao considerarmos à docência para alfabetização como objeto, principalmente no âmbito escolar, pois:

Reconhecer a professora como capaz de teorizar sobre a sua prática é um princípio teórico-epistemológico que alicerça nossa postura política e que nos faz considerar a escola como um espaço de teoria em movimento permanente de construção, desconstrução e reconstrução. (...) O processo de tornar-se pesquisadora de sua própria prática faz com que a professora atualize os conhecimentos que adquiriu em seu curso inicial e que foi enriquecendo em sua prática e em cursos, leituras e estudos. (...) No processo de transformação da professora alfabetizadora em professora pesquisadora estabelece-se um movimento prática-teoria-prática como critério de verdade. (Garcia, 2015, p. 17-18)

De forma acentuada essa característica deve ser considerada desde os cursos de formação inicial. Sendo a graduação em Pedagogia o atual lócus privilegiado de formação para atuação formal e oficial no ciclo da alfabetização, este merece um olhar atento às configurações curriculares e práticas formativas.

Nesse sentido, estudos como os de Mortatti (2006, 2008, 2019), Frade (2019) e Peres (2016), mostram que historicamente a formação de alfabetizadores, na definição dos perfis e na construção da identidade profissional, sempre esteve diretamente relacionada com a história da alfabetização em nosso país. As posições teóricas, as orientações metodológicas e as posturas epistêmicas adotadas no campo influenciam diretamente nos sentidos tomados pela formação docente que, hoje, se materializam fundamentalmente nos cursos de Pedagogia diretamente afetados pelas políticas curriculares nacionais.

Apesar de uma trajetória extensa e complexa podemos destacar diversas omissões que se materializam em desafios para a formação de alfabetizadores. Ainda que se considere a densidade do campo, é necessário compreender que há uma “constante tensão entre rupturas (desejadas) e permanências (indesejadas e silenciadas, mas silenciosa e fortemente operantes)” (Mortatti, 2008, p. 476).

De acordo com Rocha, Santos e Oliveira (2018, p.11), “a formação do professor, no decurso da história da educação no Brasil, saiu de uma ênfase privada e elitista, passando a ser uma questão de ordem pública e social”. Esta transição apontada revela a influência do Estado no processo de formação dos professores/as, que visava atender às expectativas que este tinha em relação à formação cidadã. Nesse contexto, ainda segundo Rocha, Santos e Oliveira (2018), é necessário sempre nos questionarmos: qual a figura do professor/a na sociedade moderna? Como o

Estado enxerga o professor/a? O Estado ainda utiliza os cursos de formação docente (inicial e continuada) para difundir suas ideias políticas de/sobre educação?

Somamos a essa ampla problemática levantada pelos autores, a implementação de políticas educacionais nos últimos anos. No que diz respeito à alfabetização, objeto de nossa pesquisa, podemos citar aqui a Política Nacional da Alfabetização – PNA, (já revogada) Decreto nº 9.765 de 11 de abril de 2019, que no seu artigo previa:

Art. 8º A Política Nacional de Alfabetização será implementada por meio de programas, ações e instrumentos que incluam:

VII - estímulo para que as etapas de formação inicial e continuada de professores da educação infantil e de professores dos anos iniciais do ensino fundamental contemplem o ensino de ciências cognitivas e suas aplicações nos processos de ensino e de aprendizagem; (Brasil, 2019, n/p).

A PNA, assinada e apresentada com cem dias de governo do então presidente, Jair Messias Bolsonaro, integra o denominado “projeto político-ideológico neoliberal e ultraconservador do atual governo federal” (Mortatti, 2019, p. 01). De igual modo, há outros projetos como a Resolução nº 02 de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores/as para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores/as da Educação Básica (BNC-Formação). Tais instrumentos de políticas educacionais apontam para uma formação, tanto inicial quanto contínua, alinhada à preceitos da lógica neoliberal (Mortatti, 2019).

Neste sentido, podemos apreender que a educação e suas políticas apontam para a não neutralidade do ato de ensinar ou de formar, como enuncia Paulo Freire “uma tal separação entre educação e política, ingênua ou astutamente feita, enfatizemos, não apenas é irreal, mas perigosa” (Freire, 2014, p. 13). Essa complexa trajetória de conflitos entre a ação formativa e a ação docente, pensar a especificidade da docência na alfabetização, seja de crianças, ou na EJA, exige o pensar reflexivo sobre as experiências e as práticas que o/a docente materializa enquanto professor/a.

Se retornarmos à historicidade da formação do profissional alfabetizador, encontraremos com facilidade dados das pesquisas desenvolvidas no âmbito do Grupo de Pesquisa e do Projeto Integrado de Pesquisa “História do Ensino de Língua e Literatura no Brasil” que se referem à formação do alfabetizador do século XIX ao século XX, assumida formalmente na formação do professor/a primário em três tipos principais de instituições/cursos com essa finalidade: Escola Normal, o Instituto de

Educação e a Habilitação Específica para o Magistério (Mortatti, 2008). Neste cenário Mortatti (2008, p. 469) destaca três pontos que servem de base para compreendermos essa história da formação do alfabetizador:

a) que a expressão “formação do alfabetizador” é de uso recente na história da educação no Brasil, mais ainda do que o termo “alfabetização”, que se expande a partir da década de 1910, aproximadamente; b) que o crescente processo de especialização e interdisciplinarização da alfabetização como objeto de estudo e pesquisa (resultante dos resistentes e persistentes problemas de nossos alunos com o ler e escrever), sobretudo nas últimas décadas, vem contribuindo também para certas proposições específicas relativas à formação do professor que alfabetiza, tendendo a separá-la (equivocadamente) da formação para o ensino das diferentes matérias nas séries escolares da etapa de “pós-alfabetização”; e c) que, como se sabe, não há, no Brasil, cursos destinados exclusivamente à formação inicial do professor responsável pela alfabetização de crianças, estando sua formação subsumida na do “professor primário” (Mortatti, 2008, p. 469).

Neste mesmo ensaio, intitulado “Notas para uma história da formação do alfabetizador no Brasil”, Mortatti (2008) destaca que ao longo desse período, o modelo de formação de professores/as foi moldado para ensinar os educadores a aplicar novas propostas de ensino da leitura e escrita, alinhadas com as urgências políticas e sociais de cada momento histórico. Isso resultou em uma “identidade funcional” dos cursos de formação de professores/as, em que ser um “bom” professor/a passou a significar aplicar eficientemente as propostas oficiais.

A autora ainda observa uma crescente “profissionalização” na formação de alfabetizadores, à medida que a ênfase se deslocou da educação geral e da fundamentação teórica para aprender a aplicar o que é considerado moderno em cada contexto. Isso também levou a uma mudança na função do/a professor/a, que passou de transmissor de conhecimento para facilitador do processo de aprendizagem dos alunos. Assim, Mortatti (2008), como outras estudiosas da história da alfabetização no Brasil (Frade, 2019; Peres, 2016) ressaltam a evolução e permanência de certos paradigmas na formação docente, destacando como a educação formal pode ser vista como um meio de conformação a fins preestabelecidos.

Desta forma, podemos notar que história da formação de alfabetizadores, na definição dos perfis e na construção da identidade profissional, sempre esteve diretamente relacionada com a história da alfabetização em nosso país. As posições teóricas, as orientações metodológicas e as posturas epistêmicas adotadas no campo influenciam diretamente nos sentidos tomados pela formação docente que, hoje, se

materializam fundamentalmente nos cursos de Pedagogia diretamente afetados pelas políticas curriculares nacionais.

No que diz respeito à atuação como alfabetizador/a, é preciso considerar a importância de um ambiente de aprendizagem acolhedor e estimulante, no qual os alunos se sintam mobilizados e engajados. O/a alfabetizador/a deve dominar diferentes estratégias de ensino, visando promover a participação ativa dos alunos, garantindo seu desenvolvimento.

Ser alfabetizador consiste em promover o ensino do ato de ler e do ato de escrever, produzir textos para crianças, jovens e adultos durante o exercício consciente das habilidades dentro da sociedade, promovendo interpretações e compreendendo o que é a linguagem escrita e como funciona esse objeto cultural complexo para expressão frente à sociedade.

Com isso cabe ressaltar nas palavras de Garcia (1996, p.21):

[...] o professor no exercício da prática docente é portador de uma teoria adquirida em curso de formação inicial, teoria esta atualizada a cada dia em sua relação com as crianças na sala de aula, nas leituras que faz, nos cursos de que participa, nas reflexões que produz, (Enfim, na formação continuada) grifo nosso.

Os debates sobre a formação do professor/a dos anos iniciais são recorrentes no âmbito educacional, onde nos tempos passados, existia menos burocracia quanto à necessidade de aperfeiçoamento para esse profissional. Nos moldes atuais de legislação, a condição para exercício da docência possui respaldo fundamentado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96, cap. VI, art. 60-68) que trata da formação do professor/a em curso de licenciatura, portando o diploma de Pedagogo regularizado por instituição vinculada ao Ministério da Educação, segundo Brasil (1996).

A atuação da LDB traz de maneira mais formal o papel de que os profissionais pertencentes à área de educação têm que possuir. Partindo disto, as escolas começaram a admitir profissionais gabaritados e, que de fato, tivessem habilidades adequadas para assumir uma sala de aula.

Apesar de um grande avanço com relação à formação destes profissionais que atuariam desde a educação infantil até as séries iniciais, há sempre um fator a ser instituído entre o conhecimento e a prática desses educadores, tratando-se não apenas de realizar uma formação, mas construir de forma diferente das demais

práticas que buscam apenas o repasse de conteúdo sem a contextualização devida e a inserção de significado no universo do educando.

A LDB 9394/96, em seu artigo 61, afirma que:

Art. 61 - A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:
I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (BRASIL 1996, p. 16).

Destaca-se que a lei é clara ao enfatizar com extrema relevância que a formação dos profissionais da educação, principalmente a dos professores/as, deve atender primordialmente as metas da educação básica. Por meio da LDB, princípios, ações e direcionamentos norteiam a formação inicial e continuada e as práticas docentes em todo o país, propiciando uma unidade de ação nos cursos de formação e nas exigências de atuação dos professores/as.

Sendo de suma importância a clareza do professor/a em sala com a relação a teoria e prática, ou seja, vivenciar não só apenas aquela visão conteudista em sala, mas sim ampliar seu horizonte visualizando o aluno como totalidade.

Cabe ressaltar que as práticas sociais dos professores/as não devem ser vistas apenas como um processo simples na sala de aula, mas sim como um processo que contém toda uma dinâmica entre professor/as, aluno, escola e comunidade.

Nunes (2001, p. 27) tece comentário acerca da necessidade de os profissionais da área de educação repensarem as suas práticas pedagógicas, cita que: “[...] em sua trajetória, constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade de utilização dos mesmos, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais”.

Segundo Tardif e Raaymond (2000, p. 115), o “professor é um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, e a partir dos quais ele a arquiteta e a norteia”. Essa concepção visa um enfoque em princípios que criem e provoquem reflexão sobre sua docência e todo entorno além dela.

Para Nóvoa (1992, p. 25), a formação de professores deve conter e abordar três eixos estratégicos: “a pessoa, o profissional e a instituição”. Investir na pessoa e dar um estatuto aos saberes da experiência é fundamental em todo processo educacional, pois o desenvolvimento pessoal auxilia a compreender os processos

presentes ao longo da história de vida do professor/as e a sua influência no trabalho docente, inclusive os ocorridos anteriormente à sua formação acadêmica.

Ainda abordando o aparato legislativo se traz as reformas do século XXI, a citar o Plano Nacional da Educação (PNE), instituído pela Lei nº 10.172/2001, e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) – este último lançado oficialmente em 24 de abril de 2007 pelo Ministério da Educação, tendo como um dos principais objetivos a melhoria da educação básica, possuindo várias diretrizes a serem seguidas até o ano de 2028, entre elas aponta-se nitidamente a formação do professor/a.

O PDE e o Plano de Ações Articuladas (PAR), que visa melhoria de qualidade do plano educacional do Brasil, apresentam como proposta elevar o índice de qualidade educacional do Brasil, tendo por base o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O IDEB cita que a formação continuada é uma centralidade a ser considerada como um fator primordial nesse plano, para melhorar e assegurar a educação básica do País.

É notório que se teve bastante evolução com relação às atribuições que o professor/a adquiriu ao longo da massificação do ensino, mas não houve avanço em relação ao investimento financeiro para que facilitasse o melhor desempenho do profissional e, principalmente, o seu desprendimento de uma rotina excessiva em detrimento do seu aperfeiçoamento profissional.

É pertinente trazer para a discussão neste momento a perspectiva do Método Natural de Gramática, desenvolvido por Célestin Freinet, que pode enriquecer a compreensão do papel do professor/a alfabetizador/a ao enfatizar a prática pedagógica baseada no envolvimento ativo dos alunos e na articulação entre teoria e prática. Freinet defendia que o aprendizado deve partir das necessidades e interesses reais dos estudantes, promovendo uma abordagem investigativa e participativa que se conecta diretamente com a realidade vivida pelos aprendizes (Freinet, 2010).

Nesse sentido, o professor/a alfabetizador/a assume um papel de mediador, facilitador e tantos outros papéis conforme permitam as interações vividas em sala de aula com as crianças, criando condições para que elas desenvolvam sua autonomia e protagonismo no processo de aprendizado, explorando o mundo ao seu redor e transformando as experiências em conhecimento. A "pedagogia do bom senso" proposta por Freinet incentiva o uso de ferramentas como o texto livre e a

correspondência escolar, que valorizam a expressão dos alunos e promovem a interação social como meio de aprendizagem (Freinet, 2010, p. 16).

Ao associar essas ideias ao contexto da formação docente, percebemos a importância de preparar professores/as para adotarem uma postura investigativa e reflexiva. Freinet sugeria que os educadores fossem pesquisadores de sua prática e incorporassem técnicas que incentivassem a aprendizagem por meio da experimentação e da descoberta, elementos que dialogam com os apontamentos de Mortatti (2008) sobre a necessidade de um movimento constante entre prática e teoria na formação do alfabetizador.

A pedagogia freinetiana também nos faz refletir sobre a relevância de ambientes que estimulem a cooperação e o protagonismo dos alunos. No processo de alfabetização, essa abordagem pode ser traduzida em práticas como a criação de jornais escolares e oficinas de escrita coletiva, que integram diferentes linguagens e disciplinas, tornando o aprendizado mais dinâmico e contextualizado. Assim, o Método Natural de Gramática de Freinet se apresenta como uma referência nesta pesquisa para repensar o papel do professor/a alfabetizador/a na promoção de uma educação humanizadora e transformadora.

3.3 A produção de textos na perspectiva humanizadora e as contribuições de Célestin Freinet: implicações para a prática pedagógica em turmas multisseriadas

Esta subseção tem como objetivo examinar a aplicação da abordagem/perspectiva humanizadora na produção de textos em classes multisseriadas, à luz das contribuições de Célestin Freinet e refleti como suas ideias podem ser adaptadas e implementadas no contexto educacional brasileiro, com ênfase em propostas metodológicas que favoreçam a autoria e a expressão dos/as alunos/as por meio da linguagem escrita, valorizando a produção de textos como prática viva e socialmente situada, pretende-se apresentar caminhos pedagógicos coerentes com a perspectiva de alfabetização humanizadora que defendemos.

Para isso, a subseção está organizada em três partes. Na primeira, abordaremos o ensino do ato de produzir textos, refletindo sobre os princípios que devem orientar essa prática em uma perspectiva formativa e significativa. Em seguida,

trataremos da produção de texto especificamente em classes multisseriadas, destacando os desafios e as possibilidades inerentes a esse tipo de organização escolar. Por último, exploraremos o legado de Célestin Freinet, enfatizando como suas propostas dialogam com a produção textual e podem enriquecer as práticas pedagógicas no contexto da alfabetização humanizadora tomando por base o Ateliê de Texto Livre.

3.3.1 Celestin Freinet, e seu legado

Célestin Baptistin Freinet nasceu em Gars, “um pequeno povoado montanhoso nos Alpes marítimos franceses, onde viveu sua infância e adolescência em meio a trabalhadores rurais (Legrand, 2010)”. Essa experiência pastoral teve um impacto importante em sua abordagem educacional. Freinet se casou com Élise Freinet, que também foi uma colaboradora importante em suas iniciativas educacionais e na preservação de seu legado após sua morte em 1966. Ele produziu várias contribuições significativas para a educação popular, que se destacam por sua abordagem inovadora e centrada no aluno. Algumas das principais contribuições serão abordadas a seguir.

As Técnicas Freinet são um conjunto de métodos pedagógicos ou inovações pedagógicas desenvolvidos/as por Célestin Freinet, que visam promover uma educação mais ativa, participativa e centrada no aluno. Algumas das principais técnicas incluem:

Quadro 1: Técnicas de Freinet

TÉCNICA	RESUMO
A Imprensa Escolar	Os alunos são incentivados a criar e publicar seus próprios jornais e revistas, o que lhes permite expressar suas ideias, opiniões e experiências. Isso promove a escrita, a leitura e a comunicação.

A Correspondência Interescolar	Esta técnica envolve a troca de cartas e informações entre diferentes escolas, permitindo que os alunos compartilhem suas vivências e aprendam sobre outras realidades. Essa prática estimula a socialização e a colaboração entre os estudantes.
O Textos Livre	Os alunos são encorajados a escrever textos sobre suas experiências e interesses, sem a pressão de seguir normas rígidas. Essa abordagem valoriza a expressão pessoal e a criatividade, além de facilitar a aprendizagem da escrita.
A Aula-Passeio	Freinet introduziu a ideia de levar os alunos para fora da sala de aula, permitindo que observem e interajam com o ambiente natural e social. Essa técnica visa conectar o aprendizado à vida real e ao contexto dos alunos.
Atividades Manuais e Artesanais	Freinet valorizava o aprendizado prático e a experiência direta, incentivando atividades que envolvessem a manipulação de materiais e a criação de projetos. Isso ajuda a desenvolver habilidades motoras e a compreensão prática de conceitos.
Autoavaliação e Avaliação Coletiva	Em vez de depender apenas de avaliações tradicionais, Freinet propôs que os alunos participassem do processo de avaliação, refletindo sobre seu próprio aprendizado e o dos colegas. Isso promove a responsabilidade e a autonomia.

Fonte: Elaborado pela autora.

Essas técnicas visaram transformar a educação em um processo mais dinâmico e produtivo, onde os alunos são protagonistas de sua própria aprendizagem, desenvolvendo habilidades essenciais para a vida em sociedade.

O "texto livre" é uma das técnicas pedagógicas desenvolvidas por Célestin Freinet. Essa abordagem permite que os alunos escrevam sobre suas próprias

experiências, interesses e sentimentos, sem a pressão de seguir normas rígidas de escrita.

Freinet acreditava que escrever não deveria ser uma atividade isolada, desvinculada das experiências vividas pelos alunos. Segundo ele, a produção textual deve emergir de situações concretas e significativas, nas quais os alunos estejam imersos. Nesse sentido, o texto livre, técnica central do método freinetiano, torna-se uma ferramenta valiosa. Por meio dele, "os alunos são encorajados a expressar suas ideias e relatar suas vivências, transformando a sala de aula em um espaço dinâmico de troca e criação *por escrito*" (Freinet, 2010, p. 16 *grifo nosso*).

Na prática pedagógica freinetiana, os textos produzidos pelos alunos são revisados coletivamente, o que não apenas aprimora as competências de escrita, mas também fomenta a cooperação. Freinet enfatizava que a correção textual deveria ser um momento de aprendizado ativo, em que as regras gramaticais e ortográficas fossem integradas de forma contextualizada. Assim, os alunos se tornam protagonistas no processo de construção do conhecimento linguístico, enquanto o professor/a desempenha o papel de mediador (Freinet, 2010).

A perspectiva de Freinet dialoga diretamente com as ideias contemporâneas sobre a escrita como uma prática social e com os pressupostos da alfabetização Humanizadora. Para ele, a escrita só faz sentido quando inserida em contextos de comunicação reais. A correspondência escolar, por exemplo, é outra técnica essencial em seu método, que conecta os alunos com outras escolas, criando uma rede de troca de cartas e textos. "Essa atividade incentiva o desenvolvimento de habilidades discursivas e reflexivas, ao mesmo tempo em que amplia o repertório cultural dos participantes" (Freinet, 2010, p. 22).

Freinet também defendia a utilização de uma tipografia escolar, onde os próprios alunos imprimiam os textos que produziam. Essa prática, além de trazer um componente manual ao processo de aprendizagem, reforçava o caráter público e social da escrita. Para ele, "a legibilidade e a clareza dos textos eram questões de honra, pois representavam o compromisso com a comunicação e a cooperação coletiva" (Freinet, 2010, p. 20). Assim como Freinet recomendava o uso da tipografia escolar, Arena (2020, 2024) atualiza em seus estudos e chama atenção para o fato de que não são apenas as letras que compõem o universo da escrita, mas todo o conjunto de caracteres — como números, sinais de pontuação, acentos, símbolos —

que integram os teclados de computadores, tablets e presentes nos celulares utilizados cotidianamente pelas crianças.

Nesse sentido, a proposta freinetiana de uma tipografia escolar viva, acessível e voltada à expressão autêntica das crianças precisa se atualizar diante das novas tecnologias e práticas de letramento digital. Arena (2020, 2024) ressalta que o acesso pleno aos "caracteres contemporâneos" é fundamental para que as crianças possam manipular, experimentar e descobrir os segredos da linguagem escrita em sua totalidade, indo além das letras do alfabeto tradicional.

Portanto, ao pensar a tipografia escolar hoje, deve-se garantir que os estudantes tenham contato e liberdade para usar todo o repertório gráfico disponível, entendendo a escrita como um sistema amplo e em constante transformação.

Em classes multisseriadas, os desafios são ampliados pela necessidade de atender a alunos em diferentes níveis de aprendizagem, com diferentes experiências e habilidades. Nesse cenário, a abordagem de Freinet oferece alternativas eficazes, especialmente por valorizar o trabalho cooperativo e a autonomia dos alunos. O uso emanado da herança positiva da imprensa escolar, por exemplo, é uma atividade que pode integrar alunos de diferentes idades, com cada um contribuindo para o processo de criação de um jornal. "Essa prática possibilita que os mais experientes ajudem os iniciantes, promovendo uma aprendizagem dialógica e significativa" (FREINET, 2010, p. 26).

No contexto das classes multisseriadas, o ensino da produção textual assume características únicas, especialmente quando sustentado por abordagens pedagógicas inovadoras, como as de Célestin Freinet. Reconhecendo as especificidades de ambientes educacionais com múltiplos níveis de aprendizagem, Freinet propôs estratégias que envolvem a participação ativa dos alunos e a criação coletiva, permitindo que cada criança contribua a partir de sua perspectiva, independentemente do nível de proficiência (Freinet, 2010).

Sob essa perspectiva, Freinet ressaltava a importância de respeitar o ritmo e a individualidade de cada aluno. Em suas palavras, "não se pode obrigar o cavalo a beber se ele não tem sede" (Freinet, 2010, p. 39). Essa metáfora reflete sua visão de que a motivação para a escrita deve surgir de uma necessidade real, seja ela comunicativa, criativa ou reflexiva. Para isso, o professor/a deve criar um ambiente que instigue a curiosidade e valorize as ideias dos alunos, conectando-as com as atividades propostas.

Freinet via o professor/a como um facilitador, alguém que organiza o ambiente de aprendizagem para que os alunos possam explorar suas habilidades de forma autônoma. Ele defendia que “o ensino não deveria ser prescritivo ou mecanicista, mas, sim, baseado em um "tateio experimental", no qual as crianças aprendem por meio de tentativas e erros, descobrindo caminhos e soluções de forma prática e colaborativa” (FREINET, 2010, p. 29).

Vale realçar que esse "tateio experimental" é particularmente relevante para a produção textual, pois permite que os alunos experimentem diferentes formas de se expressar por escrito, sem o medo de errar. A escrita, nesse contexto, deixa de ser uma tarefa meramente técnica e passa a ser uma atividade criativa, em que os erros são vistos como parte do processo de aprendizagem.

3.3.2 O Ensino do ato de produzir textos

No contexto da escolarização formal, sobretudo no processo de alfabetização, é fundamental que as crianças tenham acesso a diversas práticas de leitura, de modo a favorecer o desenvolvimento de habilidades e competências leitoras. À medida que essas capacidades se ampliam, o leitor passa a escolher textos que respondam às suas necessidades e a utilizar estratégias de leitura condizentes com seus objetivos e características.

Nesse sentido, o leitor competente é aquele que estabelece uma relação ativa com o texto: reconhece informações explícitas, compreende o que lê e é capaz de construir sentidos, inferindo significados que não estão expressos de forma direta no material escrito.

No contexto da escolarização formal, sobretudo no processo de alfabetização, é fundamental que as crianças tenham acesso a diversas práticas de leitura, de modo a favorecer o desenvolvimento de habilidades e competências leitoras. À medida que essas capacidades se ampliam, o leitor passa a escolher textos que respondam às suas necessidades e a utilizar estratégias de leitura condizentes com seus objetivos, características e adequadas ao seu perfil.

Nesse sentido, o leitor competente é aquele que estabelece uma relação ativa com o texto: reconhece informações explícitas, compreende o que lê e é capaz de construir sentidos, extrai significados e elementos que não aparecem explicitamente no texto. Essas habilidades e competências podem ser objeto de

interesse de um processo de alfabetização que transcenda à dimensão instrumental do processo de aquisição da linguagem escrita (Colello, 2021).

No processo de desenvolvimento das habilidades e competências leitoras em sala de aula, para a autora vale destacar a importância de o professor priorizar o trabalho com uma variedade de textos, haja vista que cada texto exige habilidades diferentes. Isso implica reconhecer que não se lê do mesmo modo uma notícia de jornal, um conto de fadas, um poema ou uma receita culinária. Para que os alunos construam competências leitoras, torna-se necessário organizar intencionalmente tempos e espaços destinados à leitura, de modo que essa prática seja sistemática e orientada para a construção de sentidos. Assim, a leitura deixa de ser uma atividade ocasional e passa a constituir um eixo central do trabalho pedagógico.

No contexto da alfabetização, o desenvolvimento da competência leitora em sala de aula é potencializado quando o professor atua como mediador de situações desafiadoras. Em vez de uma decodificação passiva, o foco recai sobre o engajamento intelectual da criança. Isso se concretiza por meio de estratégias conforme destacado por Cafiero (2005) tais como: “[...] fazer previsões a partir do título, sobre o assunto do texto, gênero e suporte. Outra estratégia está na possibilidade de levantar hipóteses de como o texto continua a partir de informações do início dele [...]” (Cafiero, 2005, p.41). Mais do que apenas checar informações, o ato de questionar o texto é o que permite à criança refletir sobre o que lê, refinando sua capacidade de interpretar e produzir significados próprios. Pois os questionamentos sobre o texto são importantes para que as crianças aprendam a refletir sobre a leitura e para aguçar a interpretação e produção de sentidos. Nesse cenário, a autora ressalta que lidar com palavras desconhecidas não deve ser um obstáculo, mas uma oportunidade de aprendizado, como pensar na prática de consultar o dicionário para extrair sentidos e significados de palavras desconhecidas, encontradas durante a leitura de textos.

Ferreira e Correia (2020, p. 81), ao discutirem a alfabetização, defendem que esse processo deve ocorrer a partir da exploração de diferentes gêneros discursivos. As autoras chamam atenção para o fato de que a leitura, assim como a escrita, apesar de serem objeto de ensino na escola, “[...] não tem recebido o valor e a importância que deveria ter, exatamente por não ser utilizado como linguagem, ou seja, em vez de ser concebido como forma de interação social [...]”. Segundo as

autoras, esse fato está relacionado do modo como a escola tem concebido a língua, ainda marcada por práticas que pouco enfatizam a interação verbal.

No cenário educacional brasileiro, a apropriação da linguagem escrita é compreendida como um processo em que o ensino da leitura e da escrita ocorre de forma concomitante. Não se trata de etapas isoladas, mas de eixos que se retroalimentam simultaneamente, e, por essa razão, o processo de alfabetização se preocupa tanto com o ensino da leitura, quanto com o ensino da escrita. O ensino-aprendizagem da leitura e da escrita tem como finalidade que as crianças desenvolvam competências leitoras e escritoras, a fim de permitir sua inserção nas práticas sociais da linguagem oral e escrita.

Para Foucambert (1994), ninguém aprende a ler de verdade apenas decifrando letras ou sílabas isoladas; aprende-se ao vivenciar a escrita em situações sociais do cotidiano de usos da leitura e da escrita. O autor corrobora que o ato de ler e escrever deve estar sempre conectado ao seu uso na sociedade, contextualizando em suas práticas sociais. Não se trata de uma técnica mecânica, mas de uma inserção cultural. É fundamental privilegiar o texto como unidade de sentido na alfabetização, ao invés de focar em fragmentos sem significado (como o famoso "ba-be-bi-bo-bu"), o foco deve ser o texto completo. É no todo textual que a linguagem ganha vida e faz sentido para quem está aprendendo. Os elementos da língua escrita só fazem sentido quando estão ajustados, formando um todo comunicativo e expressivo, para comunicar algo a alguém, dentro de um contexto específico. Fora disso, o ensino se torna vazio e desestimulante.

No que se refere ao ensino da produção escrita, podemos questionar: o que é escrever? Como trabalhar a produção de textos escritos na alfabetização? Morais (2012, p.29) aborda essa temática afirmando que "[...] algumas pesquisas recentes sobre a aquisição da escrita, têm destacado o papel das práticas sistemáticas e reflexivas de ensino como condição primordial da alfabetização das crianças e requisito para o domínio autônomo da leitura e produção de textos". Portanto, o autor corrobora que a aprendizagem da escrita não ocorre naturalmente nem apenas pelo contato com textos escritos; ela depende de ações pedagógicas planejadas e conscientes. Ao destacar que as pesquisas evidenciam a importância de práticas de ensino sistemáticas e reflexivas, ressalta-se que o professor tem um papel central na mediação desse processo para que a criança desenvolva, de forma autônoma, a leitura e a produção de textos.

Um aspecto importante a ser considerado quando nos reportamos à produção escrita na alfabetização é compreender o que é escrever.

Na perspectiva de alfabetização humanizadora que defendemos neste estudo, escrever vai muito além do simples ato de copiar palavras ou frases. Trata-se de um processo de elaboração e construção de ideias, no qual o sujeito movimenta conhecimentos, experiências e intenções para produzir sentidos. A escrita, portanto, configura-se como uma atividade criativa e produtiva, que demanda do escritor saberes sobre aquilo que se deseja expressar.

Ainda que a escrita esteja presente no cotidiano das crianças e circule em diversos portadores textuais, como placas, letreiros, jornais, revistas e livros, a apropriação da escrita não ocorre de forma espontânea. Aprender a escrever requer ensino sistemático e intencional. A produção escrita precisa ser ensinada e cabe à escola esse ensino. Nesse sentido, é papel da escola organizar situações didáticas que favoreçam a aprendizagem da produção escrita, possibilitando que as crianças se reconheçam como autores de seus textos e sintam prazer em escrever.

No contexto da alfabetização, a produção de um texto escrito deve ser compreendida como uma prática que movimenta diferentes capacidades, especialmente as cognitivas, e que se organiza em etapas capazes de favorecer o avanço do desenvolvimento linguístico do aprendiz. A respeito da produção escrita Bajard (2012, p. 168) defende que escrever um texto consiste em “[...] uma atividade que supõe informação, conhecimento do objeto sobre o qual se vai discorrer, além, é claro, de outros conhecimentos de ordem textual-discursiva e linguística [...]”. Produzir um texto, na perspectiva do autor, pressupõe que o escritor possua domínio sobre o assunto que será tratado, independentemente de se tratar de turmas em processo de alfabetização ou de etapas mais avançadas da escolarização. No contexto da mediação da escrita, é fundamental que o aluno se perceba como protagonista de sua produção, compreendendo que o texto elaborado reflete suas ideias, interpretações e o entendimento que constrói acerca do tema sobre o qual escreve.

Tanto na leitura quanto na produção escrita, a utilização de diferentes gêneros discursivos é um pilar indispensável para que as crianças percebam as diferentes funções que assumem na sociedade letrada. Essa prática permite que a criança compreenda a plasticidade dos textos, reconhecendo que seus formatos e suportes não são aleatórios, mas respondem a funções específicas dentro da cultura letrada. Marcuschi (2002, p. 24) afirma que um texto produzido por alguém explicita

“[...] uma identidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual [...]”. Segundo a perspectiva de Marcuschi (2002), a produção textual não é um ato isolado, mas o local onde uma identidade se manifesta.

Kleiman (1999, p.17) realça que escrever um texto consiste em “[...] uma atividade que supõe informação, conhecimento do objeto sobre o qual se vai discorrer, além, é claro, de outros conhecimentos de ordem textual-discursiva e linguística”. Por isso, é de extrema importância que o/a professor/a tenha consciência do que consiste o processo de produção de textos, pois essa atividade vai além da simples atividade “[...] de fazer um texto a partir de um título, de uma temática, de uma imagem ou mesmo de um fragmento de outro texto” (Kleiman, 1999, p.18). Produzir um texto procede de um trabalho de estudo, de planejamento, de contextualização do assunto a ser tratado, aspectos que antecedem a produção propriamente dita.

Em contextos de alfabetização em escolas multisseriadas, o ato da leitura e da escrita de textos deve ser mediado pelo professor/a de forma a refletir o uso real dos gêneros textuais na sociedade (seja uma poesia, uma crônica, uma bula de remédio, uma receita culinária, um e-mail, uma reportagem, uma charge, entre outros).

Nessa perspectiva, o aprendizado da escrita pelas crianças deve se ancorar em modelos que efetivamente circulam na sociedade. Como bem pontua Marcuschi (2008), trabalhar com gêneros significa lidar com a língua em seu cotidiano, manifestada em suas múltiplas formas e contextos. Portanto, o/a professor/a precisa ressaltar a grandeza funcional da escrita, que se concatena ao seu papel social em uma cultura letrada, que exige que a sala de aula dialogue diretamente com as vozes e os usos reais da linguagem. Precisando reforçar a real necessidade de as crianças escreverem textos, com base nos textos que circulam socialmente.

A partir das reflexões dos autores Jolibert e Jacob (2006) entende-se que, ao transpor o caráter funcional e a relevância social do contexto social para o ambiente escolar, a criança promove uma quebra de paradigma fundamental, o aluno abandona a mera execução da redação, enquanto gênero restrito aos muros da escola, para se tornar um produtor de textos reais (Jolibert e Jacob, 2006).

Quanto às intervenções de alfabetizadores no processo de produção de textos, o que percebemos na escrita deste texto é que a escola precisa ceder do exercício mecânico do ato de escrever, cujo resultado tem sido a escrita de pseudos textos (textos sem sentido, cartilhescos). Marcuschi (2002, p. 24) realça enfatizando

que ao produzir um texto, “o aluno deve assumir-se como locutor, como sujeito de seu dizer e isso implica que tenha o que dizer e tenha razões para esse dizer, que ele saiba a quem dizer e com que finalidade produz seu dizer [...]”. O conhecimento desses elementos o auxilia na escolha das estratégias que constituem seu dizer, na seleção dos mecanismos que determinam o modo de dizer e, por fim, na escolha do gênero textual a ser empregado em diferentes situações sociais. Ou seja, é necessário ter um destinatário, (Jolibert e Jacob, 2006). Essa concepção traz à tona outro fator: o texto é visto como um objeto de interação entre interlocutores e não como um produto final a ser avaliado pelo professor/a, corrigido por ele e devolvido com uma nota.

Para que as crianças enfrentem o desafio de escrever, é fundamental que compreendam a organização das frases, parágrafos e do texto como um todo, dominando os recursos linguísticos e de coesão. Cabe ao docente o domínio dos saberes docentes e conhecimentos dos elementos (como estrutura da frase, do parágrafo, do texto) para orientar o aprendizado com segurança, partindo da premissa de que “a escrita é uma prática social e não um ato mecânico, destituído de sentido” (Marchuschi, 2002, p.25). Constitui que para a produção de textos é preciso que ocorram procedimentos de preparação a fim de que as crianças conheçam o que é um texto, como se estrutura e para que serve. Jolibert (2006, p. 52) menciona um aspecto que tem desafiado os professores ao trabalharem a produção de textos.

A autora nos faz pensar em como avaliar os textos escritos pelas crianças. Aborda essa questão refletindo sobre o que denomina reescrita analítica do texto, que segundo sua compreensão se refere a “[...] uma prática que exige do professor uma concepção dialógica da linguagem, [...], a reescrita vai possibilitar ao aluno ajustar o que tem a dizer à forma de dizer de um determinado gênero”. A reescrita analítica do texto resulta das reflexões do autor (a criança), mediadas pelos professores/as, sobre o que escreveu, ou seja, reescrever um texto implica em sua reorganização, é “[...] bem mais complexa do que o simples ato de “passar a limpo”, o número de vezes que o texto será reescrito dependerá das condições didático-metodológicas difundidas pelo professor em cada processo de escrita” (Jolibert, 2006, p.52).

Na concepção da autora, reescrever textos produzidos exige que o professor/a estabeleça uma sequência didática do processo de reescrita, no qual o aluno (autor) retoma a leitura do seu texto, observando atenciosamente as indicações feitas e o que precisa reescrever, a fim de reorganizar o processo de escrita com vistas

a interação com os leitores, seus destinatários. Diante desses apontamentos sobre o processo de produção de textos, destacamos a importância da reescrita do texto como um momento singular de aprendizagens para as crianças, cujo foco não se prende apenas a avaliação da escrita das crianças, mas se dá como uma atividade que pode provocar muitos aprendizados.

4 O TEXTO LIVRE COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO NA ALFABETIZAÇÃO

Esta seção busca aprofundar a compreensão desse instrumento, utilizando como base a obra "O texto livre como instrumento pedagógico na alfabetização de crianças", de Ana Flávia Valente Teixeira Buscariolo, para apresentar suas origens, sua função social e seu impacto no desenvolvimento da linguagem escrita.

A pedagogia de Célestin Freinet parte de uma concepção radicalmente distinta das abordagens tradicionais de ensino da escrita. Para Freinet, a criança não aprende a escrever por meio de exercícios mecânicos e repetitivos de programação e decodificação, mas sim através da necessidade genuína de expressão e comunicação. O texto livre constitui, nessa perspectiva, o instrumento pedagógico central por excelência, uma vez que coloca a criança na posição de sujeito ativo e autora de sua própria linguagem desde os primeiros momentos da alfabetização.

O conceito de "texto livre", idealizado pelo pedagogo francês Célestin Freinet, representa uma ruptura fundamental com os métodos tradicionais de ensino da escrita. Longe de ser apenas uma técnica, ele se constitui como uma prática pedagógica que reposiciona a criança como autora e protagonista de seu processo de alfabetização, valorizando a expressão genuína de suas vivências, sentimentos e pensamentos.

4.1 O Sentido do Termo "Livre" no Texto Livre

Para compreender a profundidade do texto livre como instrumento pedagógico, é necessário situá-lo em suas origens teóricas e filosóficas. A pedagogia Freinet nasce de uma perspectiva materialista da educação, na qual o trabalho entendido como atividade humana transformadora ocupa papel principal. A criança, ao produzir seu texto, não realiza apenas um exercício escolar, ela trabalha, transforma a realidade pela linguagem e, ao fazê-lo, transforma a si mesma.

Diferentemente das inovações pedagógicas que nascem de uma perspectiva puramente teórica, o texto livre emerge de uma necessidade concreta da prática docente, de uma práxis materialista. Sua criação não foi o resultado de um plano abstrato, mas uma solução para as contradições vivenciadas por Freinet em sua sala de aula. O autor Pierre Clanché, citado por Buscariolo (2025), elucida essa gênese:

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 apud Buscariolo, 2025, p. 104).

Essa origem pragmática confere ao instrumento uma legitimidade singular. Ele não é uma idealização imposta à realidade escolar, mas uma ferramenta forjada no próprio "chão da escola", respondendo a desafios reais como o desinteresse e a passividade dos alunos frente aos manuais didáticos. A análise de Clanché (apud Buscariolo, 2025) demonstra que a inovação de Freinet foi resolver uma contradição interna da prática pedagógica por meio de uma transformação material, e não apenas discursiva.

Essa gênese prática encontra atualização na própria trajetória histórica de Freinet. Observando sua sala de aula no pequeno vilarejo de Le Bar-sur-Loup, nas primeiras décadas do século XX, após a Primeira Guerra Mundial, o professor percebeu que suas crianças não se interessavam pelos manuais escolares, chamados por ele de "escolásticos". Estavam, ao contrário, atentando a tudo o que acontecia para além dos muros da escola: o voo das borboletas, o andar lento dos caramujos do jardim, a vida que pulsava lá fora. A partir dessa observação, Freinet resolveu produzir textos com as crianças sobre os passeios realizados e, ao trazer a imprensa para a sala de aula, vislumbrou a possibilidade de as crianças escreverem seus próprios textos. Nas suas palavras: "A minha feliz descoberta, mas muito natural e evitada de bom senso, foi, nessa fase me convencendo de que, diga-se o que disser, a criança era capaz de produzir assim textos válidos, dignos de influência em nossa escolástica". (Freinet, 1975, p. 26 apud Buscariolo; Smolka; Anjos, 2022, p. 155).

O adjetivo "livre", por sua vez, carrega uma densidade política e ideológica que transcende a simples ausência de um tema imposto, como ocorre na tradicional "redação de assunto livre". A liberdade do texto reside, fundamentalmente, em sua autenticidade e em seu modo de solicitação, ou seja, na possibilidade de seu aparecimento ser uma iniciativa da própria criança. Oliveira (apud Buscariolo, 2025) aprofunda essa questão, ligando a liberdade à emancipação:

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, 1995, p. 147-148 apud Buscariolo, 2025, p. 105).

Portanto, o texto é "livre" porque é libertador. Ele oferece um espaço para que a criança expresse sua visão de mundo, utilizando sua própria voz, em oposição a um discurso escolar muitas vezes alienante e descontextualizado. Trata-se de uma liberdade concreta, que se manifesta no processo social de produção da escrita e permite que a criança se posicione como sujeito de seu dizer.

A prática do Texto Livre consiste na possibilidade de a criança decidir sobre o conteúdo, a forma e a intenção de sua escrita, partindo de interesses e experiências que lhe sejam reais. Essa autonomia favorece o exercício da autoria, estimula a imaginação e contribui para que a escrita seja vivenciada como atividade expressiva e não apenas como tarefa escolar. Nesse contexto, as produções podem assumir diferentes gêneros e formatos (narrativas, poemas, relatos, bilhetes, cartas, entre outros) conforme as escolhas e necessidades comunicativas do próprio aluno. A proposta de Célestin Freinet coloca o texto livre como eixo fundamental para o desenvolvimento da leitura e da escrita, pois é nele que a criança encontra espaço para expressar suas necessidades, desejos e experiências. Mais do que uma técnica, trata-se de um princípio pedagógico que valoriza a autoria infantil e dá sentido social ao ato de escrever.

Como instrumento pedagógico, o texto livre marca sua oposição às redações escolares, tão banalizadas nas escolas tradicionais, escritas de forma obrigatória pelas crianças, que muitas vezes se sentem bloqueadas e até forçadas ao produzi-las, tornando-se meras reprodutoras das histórias contidas nos manuais escolares. Freinet (2004) defende, ao contrário, a importância de a criança dizer o que tem a dizer:

Preciso sentir que encontrei, em você e na sua escola, a ressonância de falar com alguém que as escuta, de escrever a alguém que as leia ou as compreenda, de produzir alguma coisa de útil e de belo que é a expressão de tudo o que traz nelas de generoso e de superior. (Freinet, 2004, p. 129 apud Buscariolo; Smolka; Anjos, 2022, p. 155).

Nesse sentido, o texto livre pretende dar a ver o que uma criança traz de suas experiências de vida para a sala de aula, seja qual for essa experiência. Trata-se de um lugar da autoria, da escuta sensível e também de (re)existência. Por ele se explicitar o real vívido, especialmente para aquelas crianças que vivem em situação de maior precariedade social. A possibilidade de escolher (o que, como e quando escrever) abre às crianças um espaço mais flexível de produção de texto, convidando-as a falar coisas que fazem sentido para elas, suas vidas e suas vivências (Buscariolo; Smolka; Anjos, 2022)

A proposta de Célestin Freinet coloca o texto livre como eixo fundamental para o desenvolvimento da leitura e da escrita, pois é nele que a criança encontra espaço para expressar suas necessidades, desejos e experiências. Mais do que uma técnica, trata-se de um princípio pedagógico que valoriza a autoria infantil e dá sentido social ao ato de escrever.

Nesse contexto, diferentes estudiosos como Leber (2006) citado por Buscariolo (2025, p. 72-73) destacam como a livre expressão se articula com o trabalho educativo, conferindo-lhe vida e significado:

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 apud Buscariolo p. 72-73).

A ideia de que a leitura e a escrita surgem das necessidades reais da criança é revolucionária porque rompe com a lógica da imposição de conteúdos. Em vez de ensinar primeiro a técnica e depois buscar aplicação, Freinet inverte: cria-se o desejo e a necessidade, e a técnica surge como resposta. Isso coloca o aluno como protagonista do processo educativo, e o professor como mediador que organiza o ambiente para que essas necessidades floresçam.

Militante e engajado na luta por uma escola para o povo, Freinet defende que o texto livre “permite que os alunos das camadas populares se apropriem da escrita, da competência de escrever com suas próprias palavras, vivendo uma situação real

de trabalho, não reificado” (Oliveira, 1995, p. 49 apud Buscariolo; Smolka; Anjos, 2022, p. 156). Ao produzir seu texto, a criança produz a mesma e revela sua individualidade. É sobretudo nesse aspecto que o texto livre se mostra profundamente libertador: permite a afirmação de outra visão de mundo, a do oprimido. Na obra intitulada *Texto livre*, Freinet (1976) afirma que os textos, o pensamento e as obras das crianças têm direitos de cidadania, conferindo, portanto, à palavra escrita e à alfabetização o estatuto de direito (Buscariolo; Smolka; Anjos, 2022).

O texto livre não se reduz ao ato individual de escrever espontaneamente. Ele integra um conjunto articulado de práticas que reorganizam a vida da sala de aula, inserindo a escrita em um circuito real de comunicação. Nessa técnica a escrita livre nasce da experiência vívida: a criança escreve quando sente necessidade de comunicar algo, e não para cumprir uma tarefa. Essa escrita pode surgir de acontecimentos do cotidiano, de observações da natureza, de conflitos vívidos no grupo ou de narrativas pessoais. O ponto de partida é sempre a vida, o contexto da criança. O texto livre é, nesse sentido, uma ponte entre a necessidade de se expressar e o processo de aprender a ler e escrever, tornando a alfabetização cheia de vida.

Entretanto, a liberdade não implica ausência de mediação docente. Ao contrário, a técnica pressupõe um trabalho coletivo posterior à produção inicial. Após a escrita individual, o texto pode ser lido ao grupo, discutido, votado para publicação e, se escolhido, revisado coletivamente. Nesse momento, ocorre o que Freinet denomina "texto coletivo", etapa em que a turma, com a orientação do professor, analisa aspectos linguísticos, ortográficos e estruturais. A correção deixa de ser punitiva e passa a ser funcional, revisando-a para comunicar melhor.

Esse circuito comunicativo possui ainda uma dimensão material essencial. Na pedagogia freinetiana, a introdução da imprensa na sala de aula teve um papel central: não era apenas uma questão técnica, mas uma forma de dar materialidade às produções das crianças, valorizando o texto livre e demonstrando que aquilo que elas escreveram tinha importância social. O impresso circulava, era lido, ganhava vida fora da sala de aula. Nas palavras de Buscariolo (2025, p. 80):

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 (Buscariolo 2025, p. 80).

O uso do tipógrafo, na época dele, não era apenas uma questão técnica, era uma forma de dar materialidade às produções das crianças, valorizando o texto livre e mostrando que aquilo que elas escreviam tinha importância social. O impresso circulava, era lido, ganhava vida fora da sala de aula.

Hoje, quando se utiliza uma impressora, o computador ou plataformas digitais, reinventa-se essa técnica. O suporte muda (do tipógrafo artesanal ao dispositivo eletrônico), mas a função permanece: comunicar, dar visibilidade e reconhecer às vozes das crianças. A palavra escrita pela criança não pode ficar encerrada nos limites da sala de aula, ela precisa circular, ser lida, provocar ressonância. É isso que confere à escrita seu sentido mais profundo: ser, nas palavras do próprio Freinet (1977, p. 164 apud Buscariolo; Smolka; Anjos, 2022, p. 156), "uma porção de próprio, e a mais nobre, que lançamos para frente, ou nós para cima, para procurar um ponto de apoio como ressonância".

4.2 O Texto Livre no Processo de Alfabetização

A aplicação do texto livre desde o início do processo de alfabetização, como relatado na pesquisa de Buscariolo (2025), demonstra seu potencial para engajar as crianças no mundo da escrita de forma significativa. A prática de incentivar a produção textual, mesmo quando a criança ainda não domina o sistema de escrita convencional, faz com que ela se veja como autora, motivando-a a se apropriar do código para expressar suas ideias de maneira cada vez mais elaborada. O trabalho de reescrita, no qual o professor atua como escriba, é um momento pedagógico crucial. Freinet (1976) orienta essa prática:

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 apud Buscariolo, 2025, p. 126).

Essa abordagem respeita as hipóteses da criança e, ao mesmo tempo, oferece um modelo da escrita convencional, funcionando dentro do que Vigotski chamaria de Zona de Desenvolvimento Proximal. A pesquisa apresentada por Buscariolo (2025) corrobora essa visão, mostrando que "o incentivo à produção de textos, na fase inicial de alfabetização, faz diferença para as crianças" (Buscariolo,

2025, p. 167). Ao focar na função comunicativa e na autoria, o texto livre permite que a alfabetização se desenvolva não como um mero treino de habilidades de codificação e decodificação, mas "como uma forma nova e complexa de linguagem" (Vigotski, 1989, p. 133 apud Buscariolo, 2025, p. 99).

O estudo do texto livre, a partir da obra de Buscariolo (2025), revela a profundidade de uma prática pedagógica que integra de forma coesa a expressão individual, a função social da escrita e a aprendizagem técnica da língua. Sua origem materialista, o sentido libertador do adjetivo "livre" e sua conexão intrínseca com a imprensa escolar demonstram que se trata de um instrumento complexo, que visa transformar não apenas a maneira como se ensina a escrever, mas a própria relação da criança com a palavra e com o mundo. Ao permitir que a criança escreva para ser lida e compreendida, o texto livre resgata o sentido primordial da escrita: a comunicação e a expressão humana.

5 A ESCOLA MUNICIPAL ANA BEATRIZ LOPES SILVA NO CONTEXTO DA PROPOSTA FREINETIANA EM TURMAS MULTISSERIADAS

A presente seção tem como objetivo situar o contexto empírico da pesquisa e apresentar a proposta didática fundamentada nos princípios da pedagogia freinetiana, desenvolvida em turma multisseriada do município de Bacabeira/MA. Parte-se da compreensão de que a análise das práticas pedagógicas requer, inicialmente, a contextualização do espaço educativo em que elas se materializam, considerando suas condições sociais, institucionais e pedagógicas.

5.1 Caracterização da Escola Municipal Ana Beatriz Lopes Silva

A pesquisa foi realizada no município de Bacabeira, localizado na mesorregião Norte Maranhense e integrante da Região Metropolitana da Grande São Luís. Emancipado politicamente em 1994, o município apresenta características típicas de contextos em desenvolvimento, com desafios sociais e educacionais que impactam diretamente a organização e o funcionamento das escolas da rede pública municipal.

Figura 2: Mapa do Maranhão- localização município de Bacabeira



Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Bacabeira>

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Bacabeira possui população majoritariamente residente em áreas urbanas e rurais, com parte significativa das famílias em situação de vulnerabilidade socioeconômica. No campo educacional, a rede municipal atende tanto a zona urbana quanto a zona rural, enfrentando desafios relacionados à infraestrutura escolar, ao acesso a recursos pedagógicos e à garantia da aprendizagem, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

De acordo com o censo escolar do QEDu, o município de Bacabeira/MA possui 26 escolas públicas distribuídas em áreas rurais e urbanas, oferecendo desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Sendo 16 escolas que atendem aos anos iniciais.

O campo empírico desta investigação foi a Escola Municipal Ana Beatriz Lopes Silva, situada no Povoado denominado Cearense, às margens da BR-135, no município de Bacabeira/MA. Trata-se de uma instituição da rede pública municipal de ensino que oferta a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais), na modalidade regular.

Figura 3: Escola Municipal Ana Beatriz Lopes



Fonte: Acervo da autora (2025)

A escolha dessa escola como lócus da pesquisa justificou-se por atender turmas organizadas em regime **multisseriado**, realidade comum em escolas localizadas em áreas rurais, e por concentrar alunos provenientes de comunidades próximas, muitas delas marcadas por condições de vulnerabilidade social. Esse contexto torna a escola um espaço relevante para a investigação das práticas pedagógicas desenvolvidas no processo de alfabetização.

No que se refere à estrutura física, a escola dispõe das seguintes dependências: 4 salas de aula; 1 sala de professores; 1 sala da gestão, 1 espaço para armazenamento de materiais, 1 cozinha, 1 banheiro para funcionários/as, 2 banheiros para as crianças e um pátio amplo, utilizado para momentos de recreação e atividades coletivas. Apesar de atender às necessidades básicas de funcionamento, observou-se a limitação de recursos didáticos, especialmente no que diz respeito a materiais voltados ao trabalho com leitura e produção de textos.

A seguir, alguns registros fotográficos de espaços físicos da instituição lócus da pesquisa.

Figura 4: Pátio da Escola Municipal Ana Beatriz Lopes



Fonte: Acervo da autora (2025)

O pátio da escola é um espaço bastante utilizado pelas crianças segundo a gestora e professoras para a realização de eventos e projetos e também é utilizado como refeitório das crianças, só que não há mobiliário para função de refeitório.

Na imagem 6, abaixo, é a visão do pátio com a parte arborizada.

Figura 5: Pátio da Escola Municipal Ana Beatriz Lopes



Fonte: Acervo da autora (2025)

Figura 6: Espaço reservado a guarda de materiais



Fonte: Acervo da autora (2025)

Figura 7: Sala de aula Multisseriada (1º e 2º ano)



Fonte: Acervo da autora (2025)

O corpo docente da escola é composto por nove professores, distribuídos entre efetivos e contratados. Cada turma conta com um professor responsável, sendo que, nas turmas multisseriadas, o docente atua simultaneamente com alunos de diferentes anos escolares, o que exige planejamento diferenciado e constante adaptação das práticas pedagógicas.

Tabela 1: Perfil da participante da pesquisa

IDADE	56 ANOS
2- Sexo	Feminino
3- Escolaridade Superior	Incompleto (Magistério)
4- Tempo de trabalho na Escola	4 anos
5- Tempo de experiência em sala de aula	28 anos
6- Tempo de experiência em classes multisseriadas	4 anos
7- Horas de trabalho por semana	20 horas semanais
8- Situação de trabalho	Contrato temporário

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora em novembro de 2025.

O funcionamento da escola ocorre em dois turnos. No turno matutino, concentram-se a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental,

totalizando 35 alunos, distribuídos entre turmas regulares e multisseriadas. No turno vespertino, funcionam as turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental, atendendo aproximadamente 63 alunos.

A organização das turmas no turno da manhã apresenta a seguinte configuração, conforme dados coletados em campo:

Tabela 2: Quadro quantitativo de Turmas e Alunos

Etapa / Turma	Configuração	Quantidade de Alunos
Educação Infantil	Turma única	9 alunos
1º e 2º Ano	Multisseriada	13 alunos (6 do 1º ano; 7 do 2º ano)
3º Ano	Turma única	9 alunos
4º e 5º Ano	Multisseriada	13 alunos (Total combinado)
Total		35 alunos

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

No turno da manhã, foco desta pesquisa, a organização das turmas apresenta a seguinte configuração: uma turma única de Educação Infantil; uma turma multisseriada de 1º e 2º ano; uma turma regular de 3º ano; e uma turma multisseriada de 4º e 5º ano. Essa organização evidencia a heterogeneidade presente no cotidiano escolar e os desafios enfrentados pelos professores no desenvolvimento do trabalho pedagógico.

A turma multisseriada observada caracteriza-se pela presença de alunos com diferentes níveis de aprendizagem, ritmos e necessidades educativas. Essa diversidade exige práticas pedagógicas sensíveis às especificidades dos estudantes, especialmente no que se refere ao processo de alfabetização e à produção de textos, foco central desta investigação.

Observou-se, ainda, que muitos alunos dependem exclusivamente do transporte escolar para frequentar a escola, o que, em algumas situações, interfere na frequência e na regularidade das aulas. Essa realidade reforça o papel da escola como espaço de acolhimento, socialização e garantia do direito à educação para as crianças das comunidades atendidas.

Diante desse contexto, a Escola Municipal Ana Beatriz Lopes Silva configura-se como um potencial espaço escolar para a realização da pesquisa, por reunir elementos que dialogam diretamente com o objeto investigado: a organização

multisseriada, os desafios da alfabetização nos anos iniciais e a necessidade de práticas pedagógicas que promovam a produção de textos de forma expressiva, contextualizada e humanizadora.

A investigação proposta teve um caráter eminentemente colaborativo, caracterizando-se pela participação de 1 professora alfabetizadora da classe multisseriada, referente ao 1º e 2º ano e outros agentes educacionais diretamente envolvidos no contexto estudado, são os alunos, no total 13 alunos.

5.2 Metodologia da Pesquisa

A presente pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão do Ensino da Educação Básica (PPGEEB/UFMA), adotando uma abordagem qualitativa, por compreender que os fenômenos educacionais se constituem em contextos sociais, históricos e culturais marcados por sentidos, significados e relações simbólicas que não podem ser reduzidos a dados quantitativos. Essa abordagem possibilitou uma aproximação aprofundada com o contexto investigado, considerando as práticas pedagógicas em sua dinamicidade e complexidade.

A opção pela pesquisa qualitativa justificou-se pela necessidade de compreender como se desenvolveram as práticas de produção de textos em uma sala multisseriada, à luz da perspectiva da alfabetização humanizadora e das contribuições de Celestin Freinet, a partir da imersão no cotidiano escolar. Conforme Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, das motivações, das crenças e dos valores, permitindo apreender processos educativos em sua dimensão relacional e experiencial.

Sobre pesquisa qualitativa considera que há uma relação indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números, conforme Godoy (1995) e Richardson (1989). Clareando a distinção entre as duas abordagens, Hübner (1998, p. 56) ensina que “o que define uma pesquisa como sendo qualitativa ou quantitativa não é o método de coleta, mas sim a forma de tratamento dos dados”.

O campo empírico da investigação foi uma escola da rede pública municipal localizada na zona rural do município de Bacabeira-MA, especificamente em turmas multisseriadas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A escolha desse contexto

deveu-se à especificidade das salas multisseriadas, que demandam estratégias pedagógicas diferenciadas e sensíveis à heterogeneidade dos sujeitos, bem como à relevância social do processo de alfabetização em territórios marcados por vulnerabilidades educacionais.

Antes do início das observações na Unidade Escolar Básica, foi protocolado um pedido de autorização junto à Secretaria Municipal de Educação, que prontamente já assinou e concedeu a permissão para o acesso à escola e, conseqüentemente, para a execução da pesquisa. A solicitação ocorreu por meio de uma Carta de Apresentação (ANEXO A).

A produção dos dados ocorreu exclusivamente por meio da observação participante, acompanhada de registros sistemáticos em diário de bordo, ao longo da inserção da pesquisadora no cotidiano escolar. A observação participante permitiu acompanhar de forma direta as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, as interações entre professora e estudantes, as estratégias realizadas no trabalho com a linguagem escrita e as dinâmicas próprias da organização multisseriada.

Segundo André (2010), a observação participante possibilita ao pesquisador compreender os fenômenos educacionais a partir de uma perspectiva interna, favorecendo a análise das ações pedagógicas em seu contexto real de ocorrência.

Conforme Ibiapina (2008, p. 91), esse tipo de observação se desenvolve em contextos escolares por meio da observação de aulas. Assim, segundo a autora,

Esse procedimento constrói momentos reflexivos que permitem a formação e o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais autônoma. Nessa direção, a observação colaborativa é o procedimento metodológico que valoriza a participação, a colaboração e a reflexão crítica, conquanto princípios formativos.

As considerações da autora são pertinentes, pois esses princípios desenvolvidos na pesquisa colaborativa (re)constróem teoria e prática, ressignificando um saber-fazer das práticas pedagógicas de forma compartilhada.

A mesma autora (2008, p.97) nos descreve que:

As sessões reflexivas são sistematizadas com a finalidade de auxiliar os professores a reconstruir conceitos e práticas, desenvolvendo um processo reflexivo que inicia pelas construções já existentes e pela identificação dos componentes básicos dos eixos teóricos da ação e as tendências que estão mais próximas do fazer didático. Essa reflexão promove a reelaboração de conceitos e práticas pedagógicas e a avaliação das possibilidades de mudança da atividade docente.

Nessa perspectiva, a pesquisa colaborativa é fundamentalmente uma atividade interativa, como define Ibiapina (2008):

[...] uma atividade de co-produção desenvolvida por pesquisadores e professores, com objetivo de transformar uma determinada realidade educativa, levando tempo para ser concretizada, pelas suas ações serem realizadas em ações formativas, buscando a valorização do pensamento do próximo na construção dos diálogos de autonomia e respeito mútuo (IBIAPINA, 2008, p. 31 apud PEREIRA, 2019, p. 91).

Este conceito evidencia os pilares da abordagem: a coprodução de saberes, a intencionalidade transformadora e a dimensão formativa. A pesquisa não é um fim em si mesma, mas um meio para a reflexão crítica e a reelaboração das práticas. Para que isso ocorra, é fundamental distinguir colaboração de cooperação. Enquanto a cooperação pode envolver uma divisão de tarefas em que prevalecem relações hierárquicas, a colaboração pressupõe um trabalho conjunto, com objetivos negociados e apoio mútuo (Ibiapina, 2016). Boavida e Ponte (2002) esclarecem essa diferença a partir da etimologia das palavras:

[...] a cooperação é uma palavra derivada do verbo latino *operare* (operar, executar, fazer funcionar de acordo com o sistema), enquanto que a palavra colaboração é derivada de *labore* (trabalhar, produzir, desenvolver atividades tendo em vista determinado fim). Nesse caso, na cooperação uns ajudam os outros (co-operam) e na colaboração, os partícipes trabalham conjuntamente (co-laboram) (Boavida; Ponte, 2002 apud Ibiapina, 2016, p. 50).

Portanto, a pesquisa colaborativa se alicerça no trabalho conjunto, na partilha de responsabilidades e na construção de um ambiente democrático onde as vozes de todos os participantes — pesquisadores e professores — têm igual valor no processo investigativo e formativo.

Nesse sentido, a pesquisadora assumiu uma postura de imersão reflexiva, acompanhando as atividades desenvolvidas sem interferir na rotina escolar, registrando situações, diálogos, práticas e acontecimentos relevantes para a compreensão do objeto investigado.

Os registros realizados em diário de bordo constituíram-se como instrumento central de sistematização das experiências vivenciadas durante o trabalho de campo. Esses registros contemplaram descrições detalhadas das aulas observadas, das propostas de produção textual elaboradas pela professora, bem como reflexões analíticas da pesquisadora acerca das aproximações e distanciamentos das práticas observadas em relação aos pressupostos da

alfabetização humanizadora e da pedagogia freinetiana, o que nos direcionou à produção do Caderno Pedagógico – Ateliê de Texto Livre em Salas Multisseriadas.

O diário de bordo foi compreendido não apenas como um instrumento de registro descritivo, mas como um dispositivo reflexivo, que possibilitou à pesquisadora articular observação, interpretação e fundamentação teórica, contribuindo para a construção de uma análise crítica das práticas pedagógicas observadas. Conforme Bogdan e Biklen (1994), os registros de campo permitem captar nuances do cotidiano escolar que dificilmente seriam apreendidas por outros instrumentos.

5.3 Análise e interpretação dos dados da realidade investigada

A análise e interpretação dos dados desta pesquisa foram realizadas a partir dos registros produzidos durante a observação participante e sistematizados no diário de bordo.

Os dados gerados na pesquisa de campo, por serem de abordagem qualitativa foram examinados com a referência teórica da análise de conteúdo do tipo temática, metodologia proposta por Bardin (2009). Mais especificamente, a análise temática se refere à contagem de um ou vários temas ou itens de significação numa unidade de codificação previamente determinada, ou seja, consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação, cuja presença ou frequência signifique alguma coisa para o objeto analítico escolhido.

Portanto, esta análise tem como finalidade “[...] estabelecer uma compreensão dos dados coletados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder as questões formuladas, e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando-o ao contexto cultural da qual faz parte” (MINAYO, 2008, p. 36). Este movimento realizado alimentou a proposta didática apresentada no Produto Educacional da Pesquisa.

Para organizar a análise, os dados foram agrupados em tópicos, elaborados a partir da recorrência de situações observadas e em diálogo com o referencial teórico da alfabetização humanizadora e da pedagogia de Celestin Freinet. Esses tópicos possibilitaram uma leitura mais sistemática das práticas desenvolvidas, evidenciando limites, potencialidades e tensões presentes no cotidiano da sala multisseriada.

a) Organização da sala multisseriada e dinâmicas do cotidiano escolar

A observação participante permitiu compreender como a organização da sala multisseriada influencia diretamente as práticas pedagógicas e as interações estabelecidas no cotidiano escolar. A turma observada é composta por alunos do 1º e do 2º ano do Ensino Fundamental, organizados em um mesmo espaço físico, sem separação por série, o que exige da professora uma atuação constante de mediação e adaptação das atividades propostas.

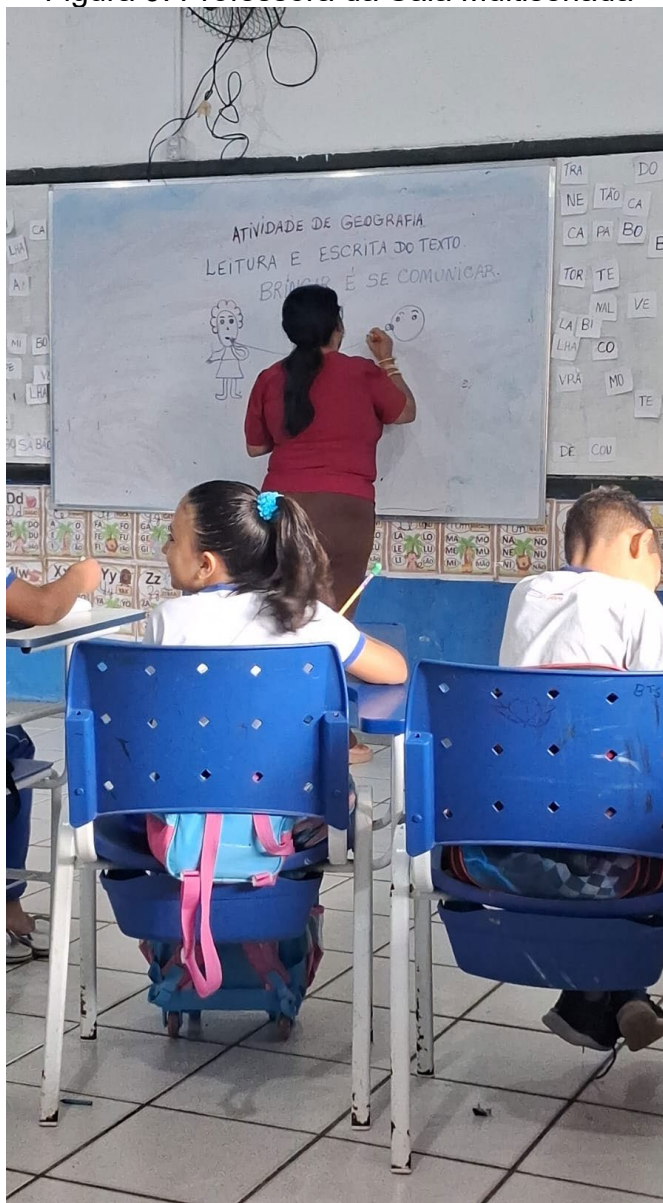
A sala de aula apresenta-se como um ambiente organizado e acolhedor, com elementos visuais que buscam apoiar o processo de alfabetização. Conforme registrado no diário de bordo, o espaço conta com alfabeto impresso e colorido exposto na parede, sequência numérica visível, cartazes temáticos e produções dos alunos afixadas, o que contribui para tornar o ambiente mais estimulante para as crianças. Entretanto, também foi observado que, apesar da presença de um painel identificado como “cantinho da leitura”, não havia livros ou textos disponíveis para o manuseio livre dos alunos, o que limita as possibilidades de contato cotidiano com diferentes gêneros textuais, evidenciando a perspectiva de alfabetização que lá reside e distancia-se da humanizadora.

Figura 8: Foto da sala pesquisada



Fonte: Arquivo da autora (2025)

Figura 9: Professora da Sala Multiseriada



Fonte: Arquivo da autora (2025)

No que se refere à dinâmica da turma, os registros evidenciam um clima de tranquilidade e atenção durante as aulas. Em uma das observações, a pesquisadora registrou que:

“Os alunos são bem calmos, atentos e o ruído da sala permaneceu baixo durante toda a aula. Não foram observados conflitos ou interrupções, e a movimentação ocorreu de maneira organizada, indicando respeito ao espaço dos colegas.”

Esse comportamento favorece a condução das atividades pedagógicas, especialmente em um contexto multisseriado, no qual a professora precisa dividir sua atenção entre alunos com diferentes níveis de aprendizagem. A calma da turma possibilita intervenções individuais e o acompanhamento mais próximo das crianças que apresentam maiores dificuldades no processo de alfabetização.

A organização multisseriada também se revelou como um espaço de aprendizagem colaborativa entre os próprios alunos. Em diferentes momentos, foi possível observar que alunos com maior domínio da leitura e da escrita auxiliavam espontaneamente os colegas mais novos, sem que isso gerasse desordem na sala. Conforme registrado no diário de bordo:

“Foi possível observar alunos mais velhos, ao finalizarem suas atividades, oferecendo ajuda aos colegas mais novos, orientando na escrita de palavras ou na organização do caderno.”

Essa interação entre os alunos demonstra que a sala multisseriada, apesar dos desafios, pode favorecer práticas de cooperação e aprendizagem entre pares, contribuindo para o desenvolvimento social e emocional das crianças.

Entretanto, a heterogeneidade da turma também impõe desafios à gestão do tempo pedagógico. As observações indicaram que o ritmo de realização das atividades varia consideravelmente entre os alunos. Enquanto alguns concluem rapidamente as propostas, outros necessitam de mais tempo e acompanhamento constante da professora. Em uma das cenas observadas, a pesquisadora registrou que:

“Enquanto os alunos do 2º ano avançavam na escrita e já iniciavam a ilustração de seus textos, os alunos do 1º ano ainda permaneciam na escrita das palavras, exigindo intervenções mais frequentes da professora.”

Essa diferença no tempo de execução das atividades exige da docente estratégias contínuas para manter todos os alunos envolvidos, evitando que aqueles que finalizam mais rapidamente fiquem ociosos ou que os alunos com maior dificuldade se sintam pressionados ou desmotivados.

Outro aspecto observado diz respeito à frequência escolar, que, em alguns momentos, foi impactada por questões relacionadas ao transporte escolar. Em determinado dia de observação, a pesquisadora registrou que apenas parte da turma

compareceu à aula devido a problemas no ônibus escolar, único meio de transporte disponível para muitas crianças da comunidade. Essa situação evidencia como fatores externos à escola interferem diretamente no processo de ensino e aprendizagem, especialmente em contextos rurais.

Dessa forma, a análise da organização da sala multisseriada e das dinâmicas do cotidiano escolar revela um cenário marcado tanto por possibilidades quanto por limitações. A sala multisseriada se constitui como um espaço de convivência, cooperação e aprendizagem, mas também exige do professor um esforço constante de planejamento, flexibilidade e sensibilidade pedagógica para atender à diversidade de ritmos, níveis de aprendizagem e condições sociais dos alunos. Esses elementos precisam ser considerados na análise das práticas de produção de textos desenvolvidas nesse contexto, foco central desta investigação.

b) Práticas de leitura e escrita no cotidiano da sala multisseriada

As práticas de leitura e escrita observadas na sala multisseriada revelam uma organização pedagógica marcada pela coexistência de propostas tradicionais de alfabetização e tentativas de aproximação com atividades que atribuem maior sentido social à linguagem escrita. Ao longo das observações, foi possível identificar que a escrita aparece com frequência associada à cópia de textos da lousa, ao ditado de palavras e à reprodução de modelos prontos, especialmente em atividades voltadas para a consolidação do sistema de escrita alfabética.

análise das cenas observadas indica que, em muitos momentos, a escrita assume um caráter mecânico, centrado na reprodução, com poucas oportunidades para que as crianças expressem ideias próprias ou compreendam a função social do texto produzido.

Além da cópia, o ditado de palavras e pseudopalavras também foi uma prática recorrente, especialmente em atividades relacionadas à preparação para testes de fluência. Em uma das observações, a pesquisadora registrou:

“A professora realiza o ditado de palavras e, em seguida, de pseudopalavras, repetindo cada termo e circulando pela sala para observar a escrita dos alunos, fazendo correções pontuais.”

Embora essas atividades contribuam para o reconhecimento de padrões silábicos e para o desenvolvimento da precisão na escrita, elas pouco favorecem a produção de textos com sentido comunicativo. Conforme apontam Vygotsky (2001) e Morais (2012), a escrita se desenvolve de forma mais significativa quando está vinculada a situações reais de comunicação, nas quais o aluno compreende o quê, por que escreve e para quem escreve.

Por outro lado, também foram observadas práticas que buscaram ampliar o significado da escrita, relacionando-a a temas do cotidiano e da realidade local dos alunos. Em uma das cenas, a professora propôs a produção de um texto com o tema “Bacabeira, minha terra”, incentivando os alunos a escreverem sobre o lugar onde vivem. Segundo o registro do diário de bordo:

“A professora solicita que os alunos escrevam um texto sobre Bacabeira. Durante a atividade, vai perguntando quais palavras eles querem escrever sobre a cidade e ajuda individualmente na escrita.”

Essa proposta aproxima-se de uma concepção de escrita mais contextualizada, ao partir da experiência dos alunos. No entanto, a mediação docente, muitas vezes realizada por meio do ditado de letras e palavras, acaba conduzindo fortemente o processo, o que limita a autonomia das crianças na elaboração de seus textos.

Outra prática observada diz respeito ao uso de livros e vídeos como disparadores para a produção textual. Em uma das aulas, a professora trabalhou a leitura do livro *A menina bonita do laço de fita*, promovendo uma conversa sobre

diversidade e, posteriormente, solicitando que os alunos produzissem um pequeno texto inspirado na história. Conforme registrado:

“Após a leitura e o vídeo, a professora propõe que os alunos escrevam um pequeno texto sobre a temática da diversidade. Os alunos do 2º ano avançam com mais autonomia, enquanto os do 1º ano necessitam de maior apoio.”

Essa cena evidencia uma tentativa de articular leitura, reflexão e produção escrita, favorecendo a expressão de ideias e sentimentos dos alunos. Entretanto, a diferença de níveis entre as crianças da turma multisseriada torna o acompanhamento da produção textual um desafio constante, exigindo da professora estratégias diferenciadas de mediação.

De modo geral, a análise das práticas de leitura e escrita indica que a sala multisseriada é atravessada por tensões entre propostas voltadas para o domínio técnico da escrita e iniciativas que buscam atribuir sentido social à produção textual. A presença simultânea dessas práticas revela os desafios enfrentados pelos professores que atuam em contextos multisseriados, especialmente diante das exigências curriculares e avaliativas da rede de ensino.

Essas observações reforçam a necessidade de práticas pedagógicas que ampliem as oportunidades de produção de textos livres, reconhecendo a criança como autora e considerando a escrita como uma prática social, cultural e comunicativa. Tal perspectiva dialoga diretamente com os princípios da alfabetização humanizadora e com as contribuições da pedagogia de Celestin Freinet, que serão retomadas e aprofundadas nos próximos eixos de análise.

c) Mediação docente e o lugar da criança no processo de escrita

A observação participante evidenciou que a mediação docente ocupa um papel central no processo de ensino da escrita na sala multisseriada investigada. A professora acompanha de forma constante o trabalho dos alunos, oferecendo orientações individuais, esclarecendo dúvidas e intervindo sempre que identifica dificuldades na escrita das palavras, na organização do texto ou na compreensão das atividades propostas.

Em diferentes momentos observados, a docente circula pela sala, aproxima-se das carteiras e dialoga com as crianças sobre o que estão escrevendo. Conforme registrado no diário de bordo:

“A professora passa de aluno em aluno, pergunta o que ele quer escrever, ajuda a pensar nas palavras e, muitas vezes, dita letra por letra ou escreve a palavra para que a criança copie.”

Essa forma de mediação demonstra o cuidado da professora em garantir que os alunos consigam registrar suas ideias por escrito, especialmente aqueles que ainda estão em fase inicial de alfabetização. Contudo, a análise das cenas observadas indica que esse apoio, quando excessivamente diretivo, tende a reduzir o espaço de experimentação da criança no processo de escrita.

Em algumas situações, a escrita da criança é conduzida quase integralmente pela professora, que define as palavras, orienta a sequência das frases e, em certos momentos, antecipa as respostas esperadas. Em uma das cenas registradas, a pesquisadora observou que:

“Durante a produção do texto, a professora vai sugerindo as palavras e escrevendo na lousa para que os alunos copiem. A maioria dos alunos escreve exatamente o que foi orientado, com poucas variações.”

Essa prática revela que, embora a criança esteja fisicamente escrevendo, sua participação como autora do texto é limitada. Conforme defendem Vygotsky (2001) e Arena (2020), o processo de alfabetização deve possibilitar que a criança experimente a escrita, reflita sobre ela e atribua sentido ao que escreve, mesmo que com erros e hipóteses próprias.

Por outro lado, também foram observadas situações em que a professora buscou ampliar o protagonismo dos alunos, incentivando-os a expressar ideias a partir de suas vivências. Na cena em que os alunos produziram textos inspirados na temática da diversidade, a pesquisadora registrou:

“A professora pergunta o que cada aluno quer escrever, escuta as respostas e incentiva que tentem escrever do seu jeito. Alguns alunos escrevem com mais autonomia, enquanto outros pedem ajuda para completar as palavras.”

Nessas situações, ainda que a mediação esteja presente, a criança ocupa um lugar mais ativo no processo de escrita, sendo estimulada a pensar sobre o que deseja comunicar. Esse movimento aproxima-se da perspectiva da alfabetização humanizadora, que compreende a escrita como um processo de construção gradual, no qual o erro faz parte da aprendizagem.

Outro aspecto observado diz respeito à relação da criança com o erro. Em atividades de ditado e autocorreção, a professora solicita que os alunos revisem suas próprias escritas, identifiquem erros e registrem a forma correta das palavras. Conforme registrado no diário de bordo:

“Após o ditado, a professora pede que os alunos troquem os cadernos e façam a correção, explicando que errar faz parte do aprendizado.”

Essa prática contribui para que a criança reflita sobre o sistema de escrita, desenvolvendo maior consciência sobre suas produções. No entanto, quando desvinculada de situações reais de produção textual, a correção tende a se restringir ao aspecto formal da escrita, sem ampliar a compreensão da linguagem como prática social.

A análise das cenas observadas evidencia, portanto, que a mediação docente oscila entre o apoio necessário ao processo de alfabetização e a condução excessiva da escrita das crianças. Em contextos multisseriados, essa tensão se intensifica, uma vez que a professora precisa atender simultaneamente alunos em diferentes níveis de aprendizagem, o que muitas vezes a leva a optar por estratégias mais controladas para garantir o andamento da aula.

Diante disso, torna-se fundamental refletir sobre o equilíbrio entre orientar e permitir que a criança experimente a escrita com maior autonomia. Conforme propõe a alfabetização humanizadora, o lugar da criança no processo de escrita deve ser o de sujeito ativo, capaz de expressar ideias, sentimentos e experiências por meio da linguagem escrita, ainda que em processo de construção.

Assim, a análise das práticas de mediação docente indica que, embora haja um esforço constante da professora em apoiar os alunos, faz-se necessário ampliar as oportunidades para que a criança assuma, de forma mais efetiva, o lugar de autora de seus textos. Esse movimento é essencial para o desenvolvimento da escrita como

prática significativa e para a consolidação de uma alfabetização que valorize o sujeito, suas experiências e sua voz.

d) Indícios de práticas alinhadas à pedagogia freinetiana

A observação participante permitiu identificar ainda, no cotidiano da sala multisseriada investigada, a presença de práticas pedagógicas que, ainda que não sistematizadas como uma proposta freinetiana formal, apresentam aproximações com os princípios da pedagogia de Celestin Freinet. Esses indícios se manifestam especialmente na valorização da experiência dos alunos, na escolha de temas próximos à realidade das crianças e em propostas que buscam dar sentido à produção escrita.

Em uma das cenas observadas, a professora propôs a produção de textos a partir de um tema relacionado ao contexto local, solicitando que os alunos escrevessem sobre o município de Bacabeira. Conforme registrado no diário de bordo:

“A professora pediu que os alunos escrevessem um texto com o título ‘Bacabeira, minha terra’, perguntando o que eles gostariam de escrever sobre o lugar onde vivem.”

Essa proposta dialoga com o princípio freinetiano do estudo do meio, ao partir da realidade concreta dos alunos e de suas vivências cotidianas. Para Freinet, a aprendizagem deve estar ancorada no meio em que a criança vive, possibilitando que o conhecimento escolar se relacione com a vida e com a experiência social do sujeito.

Outro indício de aproximação com a pedagogia freinetiana foi observado em atividades que utilizaram textos literários e recursos audiovisuais como ponto de partida para a produção escrita. Em uma das aulas, a professora trabalhou a leitura do livro *A menina bonita do laço de fita*, promovendo uma conversa coletiva sobre diversidade e identidade, para, em seguida, propor a escrita de um pequeno texto. Segundo o registro da pesquisadora:

“Após a leitura e o vídeo, a professora conversou com os alunos sobre a diversidade e pediu que escrevessem um texto inspirado na história.”

Essa prática evidencia a tentativa de transformar a leitura e a escrita em um momento de reflexão e expressão, favorecendo a escrita como forma de

comunicação de ideias e sentimentos. Embora a mediação docente ainda se faça presente de forma orientadora, a proposta aproxima-se do princípio do **texto livre**, defendido por Freinet, ao incentivar a criança a escrever a partir de temas do cotidiano.

Também se destaca, nas observações, a valorização da autoria das crianças por meio da exposição dos textos produzidos em sala. Em uma das cenas, a pesquisadora registrou que:

“Após a finalização das produções, os textos foram expostos na parede da sala, junto com o título do projeto, valorizando o trabalho realizado pelos alunos.”

A exposição das produções contribui para o reconhecimento da criança como autora e para a socialização da escrita, aspectos centrais da pedagogia freinetiana. Para Freinet, a escrita escolar deve ter um destinatário e uma função social, ultrapassando o uso restrito ao caderno individual.

Outro elemento observado diz respeito ao uso da escrita como instrumento de comunicação e organização da vida escolar. Em algumas atividades, a professora orientou os alunos a escreverem listas, pequenos textos e registros relacionados às atividades desenvolvidas, o que se aproxima da concepção de escrita como “prática social da escrita” defendida por Freinet.

Apesar desses indícios, a análise das cenas também revela que as práticas alinhadas à pedagogia freinetiana ainda convivem com propostas mais tradicionais, como a cópia e o ditado, que limitam a espontaneidade e a autonomia da escrita. Essa coexistência indica que os princípios freinetianos aparecem de forma fragmentada, sem uma sistematização pedagógica que garanta maior continuidade às práticas de texto livre e de expressão autoral.

Dessa forma, os registros de observação apontam que, embora a sala multisseriada não se organize formalmente a partir da pedagogia de Celestin Freinet, há práticas que dialogam com seus pressupostos, especialmente no que se refere à valorização da experiência, da autoria e da escrita com sentido. Esses indícios reforçam o potencial da pedagogia freinetiana como referência teórica e prática para a reorganização das propostas de produção textual em salas multisseriadas, contribuindo para uma alfabetização mais humanizada e significativa.

e) Tensões entre práticas avaliativas e a escrita como prática social

As observações realizadas na sala multisseriada evidenciaram a presença constante das avaliações externas e diagnósticas no cotidiano escolar, influenciando de forma significativa as práticas de leitura e escrita desenvolvidas pela professora. Essas avaliações, voltadas principalmente para a fluência leitora e o domínio do sistema de escrita alfabética, orientam a organização de muitas atividades propostas em sala de aula, especialmente aquelas relacionadas ao treino da leitura e da escrita.

Em uma das cenas observadas, a professora explicou aos alunos que realizariam um teste de fluência nos dias seguintes e que, por esse motivo, realizariam atividades de preparação. Conforme registrado no diário de bordo:

“A professora explicou que o teste de fluência iria acontecer no dia seguinte e que aquele momento era para treinar a leitura, reforçando que o objetivo era ajudar cada aluno a melhorar.”

A partir dessa explicação, a aula foi organizada com atividades de ditado de palavras e pseudopalavras, leitura cronometrada e identificação de padrões silábicos. Embora essas práticas contribuam para o acompanhamento do desempenho dos alunos, observou-se que elas priorizam aspectos técnicos da alfabetização, como velocidade, precisão e decodificação, em detrimento da escrita como forma de expressão e comunicação.

Em outra cena registrada, a pesquisadora observou que:

“A professora realizou ditado de palavras e pseudopalavras, circulando pela sala para corrigir as escritas, enquanto os alunos se concentravam em registrar corretamente cada palavra.”

Essas práticas refletem as exigências impostas pelos sistemas de avaliação, que demandam resultados mensuráveis e comparáveis. No entanto, conforme apontam Vygotsky (2001) e Moraes (2012), quando a escrita se reduz a exercícios de codificação e reprodução, perde-se a oportunidade de trabalhar a linguagem escrita em sua dimensão social e cultural.

Ao mesmo tempo, a professora demonstra preocupação em minimizar a ansiedade das crianças diante das avaliações. Em uma das observações, foi registrado que a docente buscou tranquilizar os alunos, afirmando que o teste não tinha caráter punitivo e que servia apenas para identificar dificuldades. Essa postura revela sensibilidade pedagógica e cuidado com o aspecto emocional dos estudantes.

Apesar disso, a forte presença das avaliações externas acaba limitando o tempo destinado a atividades de produção textual mais livre e significativa. As

propostas de escrita com maior potencial expressivo, como a produção de textos a partir de histórias, vídeos ou temas do cotidiano, aparecem com menor frequência e, muitas vezes, são adaptadas para atender aos critérios avaliativos.

Essa tensão entre atender às demandas avaliativas e desenvolver a escrita como prática social fica evidente quando se observa que, mesmo em atividades de produção textual, a preocupação com a correção formal e com o desempenho esperado acaba orientando a mediação docente. Conforme registrado no diário de bordo:

“Durante a produção do texto, a professora orienta constantemente para não errar a escrita das palavras, corrigindo de imediato e conduzindo a forma correta.”

A análise dessas cenas indica que a escrita, nesses momentos, assume um papel instrumental, voltado mais para a preparação para as avaliações do que para a expressão de ideias, sentimentos e experiências. Tal situação distancia-se da perspectiva da alfabetização humanizadora, que compreende a escrita como prática social, situada em contextos reais de uso da linguagem.

Dessa forma, as tensões observadas revelam os desafios enfrentados pelos professores que atuam em salas multisseriadas, especialmente em contextos de vulnerabilidade social, onde os resultados das avaliações externas assumem grande peso na organização do trabalho pedagógico. Conciliar essas exigências com propostas que valorizem a autoria, a criatividade e a função social da escrita constitui um desafio permanente.

A análise desse eixo evidencia a necessidade de repensar o lugar das avaliações no processo de alfabetização, buscando estratégias que possibilitem atender às demandas institucionais sem comprometer o desenvolvimento da escrita como prática significativa. Nesse sentido, as contribuições da pedagogia freinetiana e da alfabetização humanizadora apresentam-se como caminhos possíveis para equilibrar essas tensões, favorecendo práticas pedagógicas que reconheçam a criança como sujeito de linguagem e a escrita como instrumento de participação social.

5.4 O Caderno de Orientações – Ateliê de Produção de Texto Livre em Salas Multisseriadas

O desenvolvimento do produto educacional constitui uma exigência do Mestrado Profissional em Gestão do Ensino da Educação Básica (PPGEEB/UFMA) e se configura como desdobramento direto da pesquisa realizada, articulando teoria, prática pedagógica e intervenção formativa no contexto escolar investigado. Nesse sentido, o produto educacional não se apresenta como um material dissociado da investigação, mas como resultado das análises construídas a partir da observação participante e dos registros sistematizados em diário de bordo.

O produto elaborado consiste em um Caderno de Orientações Pedagógicas, intitulado “Ateliê de Produção de Texto Livre em Salas Multisseriadas”, destinado a professores alfabetizadores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente em contextos de turmas multisseriadas. O material tem como objetivo subsidiar a prática docente no trabalho com a produção de textos, a partir de uma perspectiva humanizadora da alfabetização e das contribuições da pedagogia de Celestin Freinet.

Figura 11: Capa do Produto Educacional



Fonte: Nascimento; Fernandes (2025)

O Produto encontra-se licenciado sob a Licença Creative Commons, o que assegura sua circulação, compartilhamento e utilização por professores, gestores e

demais profissionais da educação, desde que respeitados os termos estabelecidos pela licença, especialmente no que se refere à atribuição de autoria e ao uso não comercial. A adoção dessa licença está em consonância com os princípios do Mestrado Profissional, ao favorecer a democratização do acesso ao conhecimento produzido, ampliar o alcance social do produto educacional e estimular sua adaptação e aplicação em diferentes contextos escolares, contribuindo para a qualificação das práticas pedagógicas no âmbito da alfabetização humanizadora.

A proposição do caderno pedagógico fundamenta-se nas demandas identificadas ao longo da pesquisa empírica, que evidenciaram a predominância de práticas de escrita centradas na cópia, no ditado e na reprodução de modelos, fortemente influenciadas pelas exigências avaliativas externas com ênfase na consciência fonológica. Ao mesmo tempo, foram observados indícios de práticas pedagógicas que valorizam a experiência, a autoria e a contextualização da escrita, ainda que de forma pontual e não sistematizada. O produto educacional surge, portanto, como uma resposta pedagógica a essas tensões, buscando apoiar o professor na reorganização de suas práticas.

A organização do Produto encontra-se sistematizada no sumário, que explicita a arquitetura didático-pedagógica do material e orienta sua navegabilidade. Estruturado de forma progressiva, o caderno contempla seções que articulam fundamentos teóricos, princípios da pedagogia freinetiana, orientações metodológicas e propostas de atividades, possibilitando ao professor compreender não apenas o “como fazer”, mas também o “por que fazer” em sua prática. O sumário evidencia, ainda, a intencionalidade formativa do produto, ao organizar os conteúdos de modo integrado, favorecendo a aplicação em contextos multisseriados e contribuindo para a consolidação de práticas de escrita mais significativas, autorais e contextualizadas.

Figura 12 - Sumário

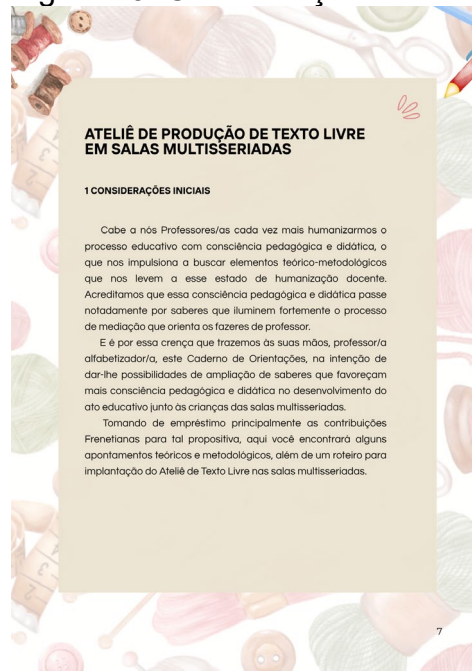



<i>Sumário</i>	
ATELIÊ DE PRODUÇÃO DE TEXTO LIVRE EM SALAS MULTISSERIADAS	
1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	07
2 ALGUNS FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA FREINET	
2.1 PRINCÍPIOS CENTRAIS	08
2.2 QUEM FOI CÉLESTIN FREINET	09
2.3 TATEAMENTO EXPERIMENTAL	12
2.4 O QUE É TEXTO LIVRE?	13
3. A ALFABETIZAÇÃO HUMANIZADORA, A PEDAGOGIA FREINET E AS SALAS MULTISSERIADAS:	
3.1 ROTEIRO PARA IMPLANTAÇÃO DO ATELÊ DE TEXTO LIVRE EM SALAS MULTISSERIADAS	15
ETAPAS NO DESENVOLVIMENTO DO ATELÊ	22
ALGUMAS IDEIAS DE PROCEDIMENTOS - ROTEIRO	25
5. ORIENTAÇÕES FINAIS	37
REFERÊNCIAS	38
SOBRE OS AUTORES	40

Fonte: Nascimento; Fernandes (2025)

O Ateliê de Produção de Texto Livre, conforme proposto no caderno, inspira-se nos princípios da pedagogia freinetiana, especialmente na valorização da expressão livre, da função social da escrita, da cooperação e do protagonismo infantil. Nessa perspectiva, a escrita é compreendida como prática social e cultural, e não como mero exercício técnico de codificação. O caderno orienta a organização do tempo, do espaço e das mediações docentes, de modo a favorecer situações reais de produção textual, nas quais as crianças possam escrever com sentido, para leitores reais, reconhecendo-se como autoras de seus textos.

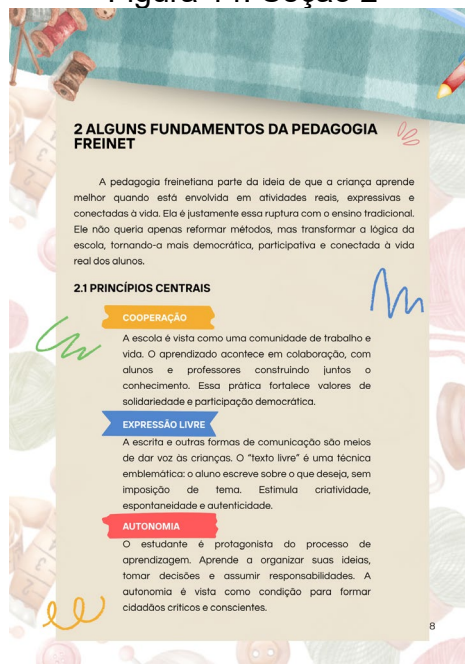
Figura 13: Considerações iniciais



Fonte: Nascimento; Fernandes (2025)

O material apresenta orientações práticas para a implementação do ateliê em salas multisseriadas, considerando as especificidades desse contexto, como a heterogeneidade de níveis de aprendizagem, os diferentes ritmos das crianças e a necessidade de estratégias pedagógicas flexíveis. As propostas contidas no caderno buscam ampliar as possibilidades de trabalho com a produção de textos, respeitando o processo de alfabetização das crianças e promovendo a autonomia progressiva na escrita.

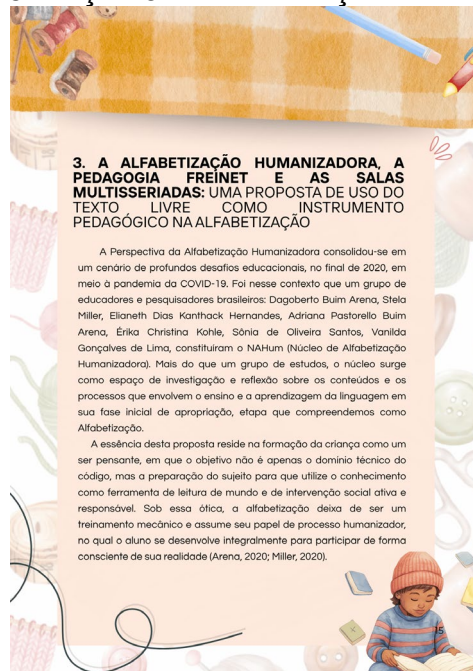
Figura 14: Seção 2



Fonte: Nascimento; Fernandes (2025)

Além disso, o produto educacional dialoga com a perspectiva da alfabetização humanizadora, ao defender práticas pedagógicas que reconheçam a criança como sujeito histórico, social e cultural, capaz de produzir sentidos por meio da linguagem escrita. O caderno orienta o professor a mediar o processo de escrita sem suprimir a criatividade e a expressão das crianças, valorizando o erro como parte constitutiva da aprendizagem e promovendo momentos de revisão e socialização das produções textuais.

Figura 15: Seção 3 – Alfabetização Humanizadora



Fonte: Nascimento; Fernandes (2025)

Do ponto de vista formativo, o produto educacional também se configura como um instrumento de apoio à formação continuada dos professores alfabetizadores, ao oferecer subsídios teórico-metodológicos que articulam a prática cotidiana às reflexões construídas no campo da alfabetização. Ao sistematizar princípios, orientações e propostas de trabalho, o caderno contribui para a reflexão sobre o fazer pedagógico em salas multisseriadas, fortalecendo práticas mais humanizadoras.

Figura 16: Etapas no desenvolvimento do Ateliê



Fonte: Nascimento; Fernandes (2025)

O Caderno de Orientações Pedagógicas – Ateliê de Produção de Texto Livre em Salas Multisseriadas é apresentado como apêndice desta dissertação, conforme as normas do PPGEED/UFMA, e pode ser utilizado e adaptado por professores de diferentes contextos escolares. Espera-se que o produto educacional contribua para a ampliação das práticas de produção textual nos anos iniciais do Ensino Fundamental, promovendo uma alfabetização que valorize a autoria, a participação e a função social da escrita.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação desenvolvida permitiu compreender, de forma situada e aprofundada, como se configuram as práticas de produção de textos em salas multisseriadas oportunizando elaborar propositivas didáticas inspiradas na pedagogia de Célestin Freinet - (Ateliê de Texto Livre) e nos pressupostos da alfabetização humanizadora para iluminar o processo de ensino da Produção nesse contexto. Ao acompanhar o cotidiano de uma escola pública do município de Bacabeira-MA, foi possível lançar luz sobre uma realidade educacional que, embora recorrente em contextos rurais, ainda permanece pouco visibilizada nas políticas públicas e nas práticas formativas docentes.

A sala multisseriada mostrou-se um espaço pedagógico atravessado por contradições. Por um lado, evidencia-se a ausência histórica de políticas estruturantes que reconheçam suas especificidades, refletida na escassez de formação docente direcionada, na inadequação dos materiais didáticos e na forte pressão exercida pelas avaliações externas. Por outro, revela-se um território fértil para experiências pedagógicas que valorizam a cooperação, a interação entre pares e a construção coletiva do conhecimento, desde que haja intencionalidade pedagógica e condições mínimas para tal, semelhantes a que materializamos no Produto Educacional.

Os achados da pesquisa indicam que o ensino da produção textual, nesse contexto, ainda se encontra fortemente ancorado em práticas que privilegiam a dimensão técnica da escrita, como a cópia e o ditado, frequentemente orientadas pela necessidade de atender a critérios avaliativos padronizados. Tais práticas, embora não possam ser completamente desconsideradas no processo de alfabetização, demonstraram limites quando dissociadas de situações reais de uso da linguagem escrita, restringindo a autoria, a criatividade e a participação ativa das crianças.

Entretanto, a observação participante também permitiu identificar movimentos pedagógicos que tensionam essa lógica, especialmente quando a escrita é realizada a partir das experiências dos alunos, de temas do cotidiano e de propostas que reconhecem a criança como sujeito de linguagem. Nessas situações, ainda que de forma incipiente, a escrita passa a assumir um caráter comunicativo e expressivo, aproximando-se dos princípios freinetianos e da perspectiva humanizadora da alfabetização.

A mediação docente revelou-se um elemento central nesse processo. A atuação da professora observada demonstra compromisso com a aprendizagem dos alunos e sensibilidade diante das dificuldades enfrentadas pelas crianças em diferentes estágios do processo de alfabetização. Contudo, a pesquisa evidenciou que a condução excessiva da escrita, muitas vezes motivada pela necessidade de garantir resultados imediatos, acaba por limitar o desenvolvimento da autonomia e da autoria discente. Tal constatação aponta para a urgência de processos formativos que auxiliem os professores a repensar suas práticas, equilibrando orientação pedagógica e liberdade de expressão.

Nesse cenário, o Ateliê de Produção de Texto Livre apresenta-se como uma alternativa pedagógica potente, ao propor a reorganização do tempo, do espaço e das mediações em sala de aula, favorecendo a escrita como prática social e cultural. A proposta do ateliê desloca o foco da escrita enquanto exercício mecânico para a escrita enquanto ato de comunicação, criação e participação, possibilitando que as crianças escrevam com sentido, para leitores reais, reconhecendo-se como autoras de seus textos.

O produto educacional elaborado nesta pesquisa: o *Caderno de Orientações Pedagógicas: Ateliê de Produção de Texto Livre em Salas Multisseriadas*, constitui-se, portanto, como um desdobramento concreto dos achados empíricos e das reflexões teóricas construídas ao longo do estudo. Mais do que um material instrucional, o caderno assume um caráter formativo, propondo caminhos para que professores alfabetizadores possam ressignificar suas práticas, adaptando-as às especificidades das turmas multisseriadas e às realidades socioculturais dos estudantes.

Cabe destacar que este estudo apresenta limites, próprios de uma pesquisa qualitativa situada em um contexto específico. Os resultados aqui discutidos não pretendem generalizações, mas oferecem subsídios analíticos e pedagógicos que podem dialogar com outras realidades semelhantes, especialmente no âmbito da Educação do Campo e das escolas que atendem turmas multisseriadas. Nesse sentido, a pesquisa abre possibilidades para novos estudos que aprofundem a relação entre alfabetização humanizadora, multisseriação e políticas públicas educacionais.

Por fim, reafirma-se a compreensão de que a superação dos desafios identificados não depende apenas da iniciativa individual dos professores, mas de um compromisso coletivo e institucional com a valorização da educação em contextos

multisseriados. Investir em formação docente continuada, produzir materiais didáticos contextualizados e reconhecer a multisseriação como uma modalidade legítima de organização do ensino são passos fundamentais para a construção de uma educação pública mais justa, inclusiva e humanizadora.

Assim, espera-se que esta dissertação contribua para o fortalecimento do debate sobre alfabetização em salas multisseriadas, inspirando práticas pedagógicas que reconheçam a criança como sujeito histórico, social e cultural, e reafirmando a escrita como direito, expressão e possibilidade de participação no mundo.

REFERÊNCIAS

ABREU, Airan Celina Sepúlveda dos Santos Rocha de. **Prática docente na educação infantil em agrupamentos de multiidade no município de Altos/PI: experiências e resistências no campo**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2020.

ALARCAO, Isabel (Coord.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 2005.

ANDRÉ, Marli. **O que é um estudo de caso qualitativo em educação?** Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95–103, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/viewFile/753/526>. Acesso em: 11 ago. 2018.

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ARENA, Adriana Pastorello Buim; ARENA, Dagoberto Buim. **Alfabetização humanizadora: princípios e funções de caracteres**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024.

ARENA, Dagoberto Buim. **Alfabetização e humanização: fundamentos teóricos e práticas pedagógicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2020.

ARENA, Dagoberto Buim. **O que entendemos por alfabetização humanizadora?** Website Nahum, 2020. Disponível em: <https://nahum-lescrever.com.br/o-que-entendemos-por-alfabetizacao-humanizadora/>. Acesso em: 14 fev. 2024.

BACABEIRA. Prefeitura Municipal. **Portal institucional**. Disponível em: <https://bacabeira.ma.gov.br>. Acesso em: 14 nov. 2025.

BAJARD, Élie. **Ler e dizer: compreensão e produção de textos escritos**. São Paulo: Cortez, 2012.

BERVIAN, Pedro Alcino; CERVO, Amado Luiz. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1996.

BORTOLANZA, Ana Maria Esteves; CORRÊA, Cíntia Resende. **Leituescrita–lescrever: caminhos para uma alfabetização humanizadora**. Linha Mestra, v. 17, n. 50, p. 301–314, 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 4 de dezembro de 1996: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 1996.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese das informações: Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 20 maio 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: documento de apresentação**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE**. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Compromisso Nacional Criança Alfabetizada**. Brasília, 2024. Disponível em: <https://criancaalfabetizada.caeddigital.net/>. Acesso em: 16 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Formação continuada para o ensino multisseriado (PRAEMA)**. Brasília, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/>. Acesso em: 18 dez. 2025.

BUSCARIOLO, Ana Flávia Valente Teixeira. **O texto livre como instrumento pedagógico na alfabetização de crianças**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. Recurso digital. ISBN 978-65-265-2074-1.

CAFIERO, Delaine. **Leitura como processo: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFGM, 2005.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

CANDAU, Vera Maria. **Formação continuada de professores: tendências atuais**. In: REALI, Maria de M.; MIZUKAMI, Maria das Graças N. (Org.). **Formação de professores: práticas pedagógicas e escolas**. São Carlos: EdUFSCar, 2003. p. 140–152.

COLELLO, Sílvia Maria Gasparin. **Alfabetização em tempos de pandemia**. *Convenit Internacional*, n. 35, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://www.silviacolello.com.br>. Acesso em: 25 jul. 2021.

DESGAGNÉ, Serge. **O conceito de pesquisa colaborativa: aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos**. *Educação em Questão*, Natal, v. 29, n. 15, p. 7–35, maio/ago. 2007.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 1994.
FERNANDES, Vanja Maria Dominices Coutinho. **Um enfoque histórico da formação do professor alfabetizador: do mestre-escola ao alfabetizador**. *Pesquisa em Foco: Educação e Filosofia*, São Luís, v. 5, n. 5, mar. 2012.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1996.

FREINET, Célestin. **As técnicas Freinet da escola moderna**. Lisboa: Estampa, 1977.

FREINET, Célestin. **Pedagogia do bom senso**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

FREINET, Célestin. **O método natural de gramática**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 45. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FUNDAÇÃO VALE. **Trilhos da alfabetização**. 2025. Disponível em: <https://www.fundacaovale.org>. Acesso em: 16 nov. 2025.

IBGE. **Censo Demográfico 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

INEP. **Resultados do IDEB 2023**. Brasília: MEC, 2024. Disponível em: <https://www.qedu.org.br>. Acesso em: 15 nov. 2025.

JOLIBERT, Josette. **Ensinar a ler e a escrever: uma abordagem socioconstrutivista**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

JOLIBERT, Josette. **Além dos muros da escola: a escrita como ponte entre alunos e comunidade**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MILLER, S. **Por que um núcleo de alfabetização humanizadora?** Boletim NAHum, Marília, n. 1, p. 2–3, nov./dez. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Caminhos do pensamento: epistemologia e método**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2008.

MORAIS, Artur Gomes. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**. Brasília: MEC/INEP/CONPED, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **Relações de ensino e desenvolvimento humano**. Revista Brasileira de Alfabetização, v. 1, n. 9, 2017.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO EM SALA MULTISSERIADA DA ESCOLA MUNICIPAL ANA BEATRIZ LOPES SILVA

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO EM SALA MULTISSERIADA

Observar e registrar:

- O que as crianças escrevem
- O que as crianças leem
- Como as Professoras desenvolvem a aula de leitura e de escrita na sala de aula?
- As professoras trabalham com textos?
- Como trabalham com o texto na sala de aula?
- Como ela organiza a sala multisseriada para trabalhar?

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA DO(S) PARTICIPANTE(S) DA PESQUISA NA ESCOLA MUNICIPAL ANA BEATRIZ LOPES SILVA



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)**



ENTREVISTA NARRATIVA

Destacamos que sua participação é livre e sua identidade será mantida em sigilo, haja vista que, ao analisarmos as narrativas utilizaremos nomes fictícios para cada interlocutor da pesquisa. Agradecemos desde já sua colaboração para a realização da pesquisa.

1-Em quais séries você trabalha?

2- Há quanto tempo trabalha em sala multisseriada?

3- O que o (a) levou a trabalhar com classes multisseriadas?

4-Qual sua opinião das classes multisseriadas?

5-Quando você participa de cursos voltados à formação inicial ou continuada, a SEMED disponibiliza substituto para a turma? Ou como fica a turma durante esse período?

APÊNDICE C - PRODUTO EDUCACIONAL



SUZANA PINHEIRO NASCIMENTO
VANJA MARIA DOMINICES COUTINHO FERNANDES

CADERNO DE ORIENTAÇÕES

Ateliê de Produção **DE TEXTO LIVRE** em Salas Multisseriadas



São Luis
2025



Universidade Federal do Maranhão

Reitor

Prof. Dr. Fernando Carvalho Silva

Vice-reitor

Prof. Dr. Leonardo Silva Soares

Agência de Inovação, Empreendedorismo, Pesquisa, Pós Graduação e Internacionalização-AGEUFMA

Profa Dra. Flávia Raquel Fernandes do Nascimento

Coordenação do Programa de Pós Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica-PPGEEB

Prof. Dr. Antônio de Assis Cruz Nunes

Autores do produto educacional

SUZANA PINHEIRO NASCIMENTO

VANJA MARIA DOMINICES COUTINHO FERNANDES

Diagramação

Mariceia Ribeiro Lima

Imagem da capa

Banco de Imagens canva. www.canva.com



BY



NC



ND

São Luis
2025



Apresentação

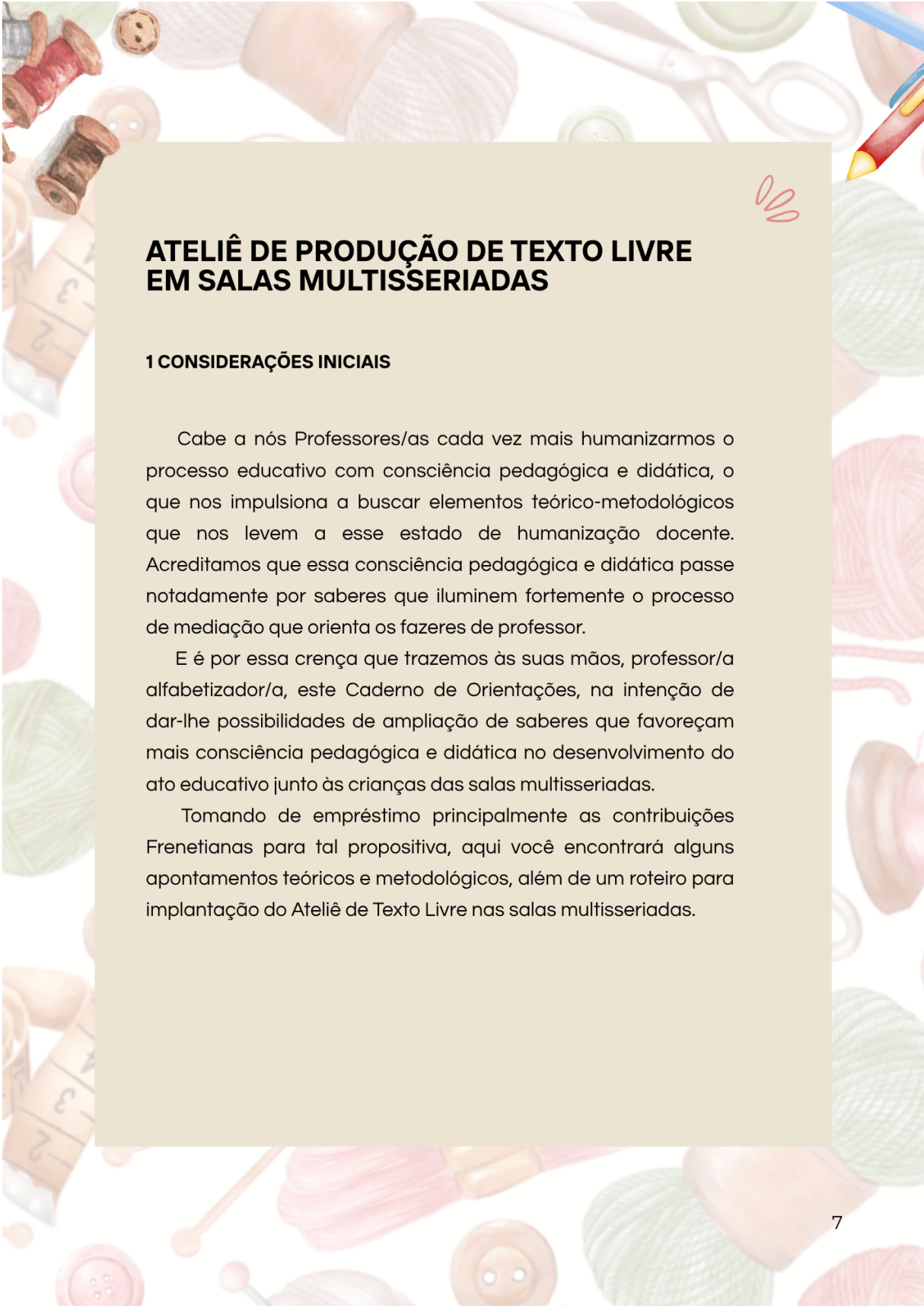


A entrada no mundo da escrita e da leitura é um dos fios de passagem mais marcantes da/para a vida escolar. Partimos do pressuposto de que ensinar a ler e escrever vai muito além de apresentar letras e sons, trata-se de inserir a criança na cultura e na vida social, ou seja, mergulhar a criança na linguagem escrita. E é com esse propósito que apresentamos este Caderno de Orientações: para implantação de um Ateliê de Produção de Texto Livre em Salas Multisseriadas.

Este produto educacional vinculado à pesquisa de Mestrado intitulada “EM DEFESA DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS HUMANIZADORAS EM SALAS MULTISSERIADAS: uma proposta de produção de textos sob a perspectiva dos estudos de Celestin Freinet em Bacabeira-MA” na Universidade Federal do Maranhão nasce da necessidade de transformar a sala de aula em um espaço vivo, onde a escrita não seja uma tarefa mecânica, mas uma ferramenta de liberdade para criança poder de se expressar por meio da escrita livre. Inspirado principalmente na Pedagogia de Célestin Freinet e na Perspectiva de Alfabetização Humanizadora, este caderno foi pensado para apoiar a sua prática docente (no ciclo da alfabetização), especialmente em contextos educativos marcados pela diversidade de ritmos, idades e níveis de aprendizagem, como ocorre nas salas multisseriadas, oferecendo caminhos para que seus alunos se tornem verdadeiros autores de seus discursos.



	
Sumário	
ATELIÊ DE PRODUÇÃO DE TEXTO LIVRE EM SALAS MULTISSERIADAS	
1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	07
2 ALGUNS FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA FREINET	
2.1 PRINCÍPIOS CENTRAIS	08
2.2 QUEM FOI CÉLESTIN FREINET	09
2.3 TATEAMENTO EXPERIMENTAL:	12
2.4 O QUE É TEXTO LIVRE?	13
3. A ALFABETIZAÇÃO HUMANIZADORA, A PEDAGOGIA FREINET E AS SALAS MULTISSERIADAS:	
3.1 ROTEIRO PARA IMPLANTAÇÃO DO ATELIÊ DE TEXTO LIVRE EM SALAS MULTISSERIADAS	15
ETAPAS NO DESENVOLVIMENTO DO ATELIÊ	
ALGUMAS IDEIAS DE PROCEDIMENTOS - ROTEIRO	
5. ORIENTAÇÕES FINAIS	
REFERÊNCIAS	
SOBRE OS AUTORES	
	



ATELIÊ DE PRODUÇÃO DE TEXTO LIVRE EM SALAS MULTISSERIADAS

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Cabe a nós Professores/as cada vez mais humanizarmos o processo educativo com consciência pedagógica e didática, o que nos impulsiona a buscar elementos teórico-metodológicos que nos levem a esse estado de humanização docente. Acreditamos que essa consciência pedagógica e didática passe notadamente por saberes que iluminem fortemente o processo de mediação que orienta os fazeres de professor.

E é por essa crença que trazemos às suas mãos, professor/a alfabetizador/a, este Caderno de Orientações, na intenção de dar-lhe possibilidades de ampliação de saberes que favoreçam mais consciência pedagógica e didática no desenvolvimento do ato educativo junto às crianças das salas multisseriadas.

Tomando de empréstimo principalmente as contribuições Frenetianas para tal propositiva, aqui você encontrará alguns apontamentos teóricos e metodológicos, além de um roteiro para implantação do Ateliê de Texto Livre nas salas multisseriadas.

2 ALGUNS FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA FREINET

A pedagogia freinetiana parte da ideia de que a criança aprende melhor quando está envolvida em atividades reais, expressivas e conectadas à vida. Ela é justamente essa ruptura com o ensino tradicional. Ele não queria apenas reformar métodos, mas transformar a lógica da escola, tornando-a mais democrática, participativa e conectada à vida real dos alunos.

2.1 PRINCÍPIOS CENTRAIS

COOPERAÇÃO

A escola é vista como uma comunidade de trabalho e vida. O aprendizado acontece em colaboração, com alunos e professores construindo juntos o conhecimento. Essa prática fortalece valores de solidariedade e participação democrática.

EXPRESSÃO LIVRE

A escrita e outras formas de comunicação são meios de dar voz às crianças. O “texto livre” é uma técnica emblemática: o aluno escreve sobre o que deseja, sem imposição de tema. Estimula criatividade, espontaneidade e autenticidade.

AUTONOMIA

O estudante é protagonista do processo de aprendizagem. Aprende a organizar suas ideias, tomar decisões e assumir responsabilidades. A autonomia é vista como condição para formar cidadãos críticos e conscientes.

**SAIBA
mais**
O método
natural de
gramática



FUNÇÃO SOCIAL DA ESCRITA

A escrita não é apenas técnica, mas instrumento de participação social. Serve para comunicar, registrar experiências, reivindicar direitos e transformar a realidade.

PAPEL DO PROFESSOR

Atua como mediador, facilitando o processo de descoberta, orientando os alunos em seus experimentos e produções, sem impor respostas prontas e atua como organizador do ambiente, pois cria condições materiais e simbólicas para que o aprendizado aconteça.

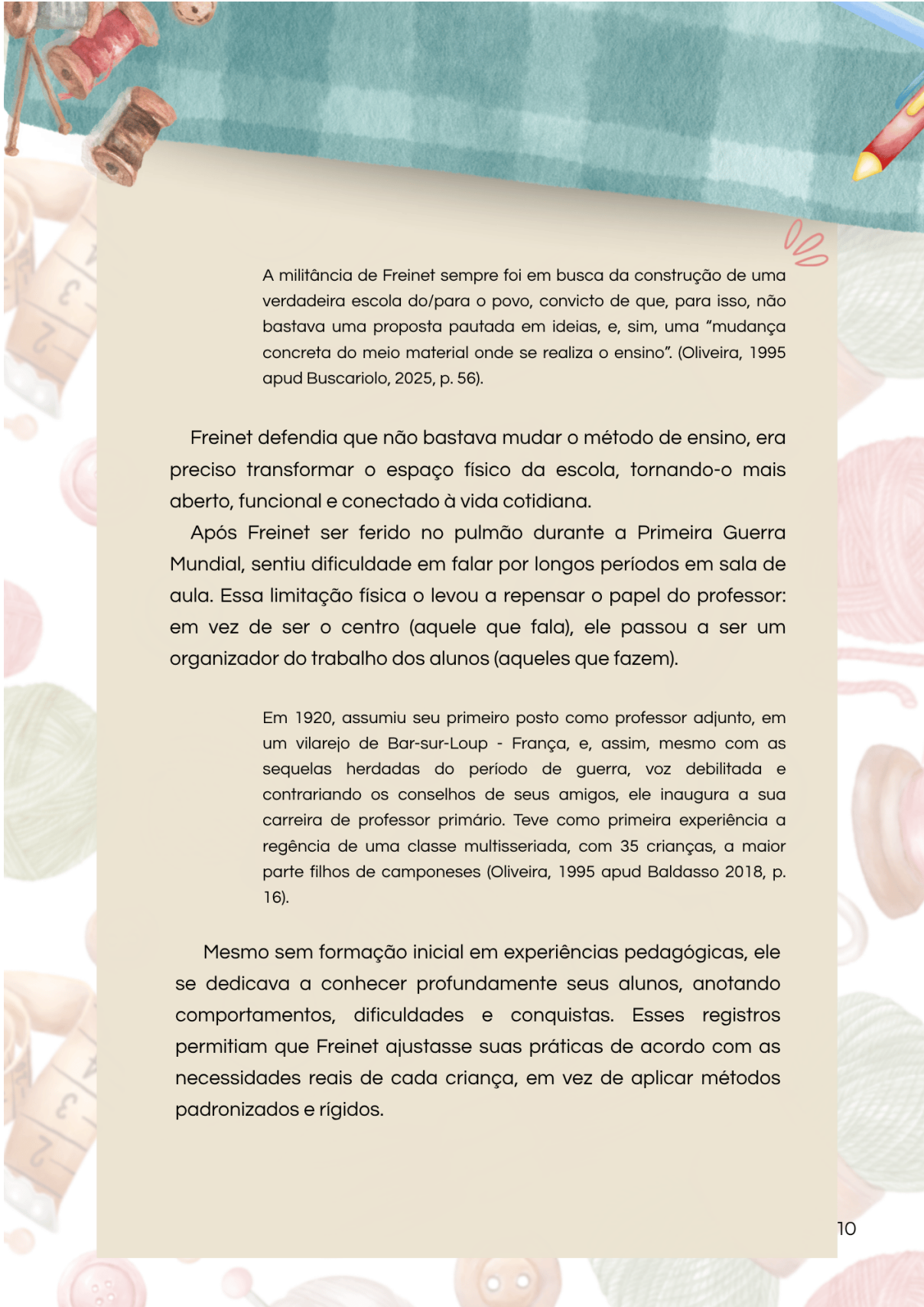
PAPEL DO ALUNO

Torna-se protagonista de sua aprendizagem. A escola deixa de ser apenas transmissora de conteúdos para se transformar em um espaço de experimentação e vivência.

2.2 QUEM FOI CÉLESTIN FREINET

Célestin Baptistin Freinet nasceu em 15 de outubro de 1896, na cidade de Gars, no sul da França. Filho de camponeses, cresceu em uma região rural marcada por relações sociais tradicionais, considerada menos desenvolvida em comparação com outros centros urbanos franceses (Buscariolo, 2025).

Ele foi um educador francês que acreditava que a escola deveria ser um espaço vivo, onde a criança aprende pela experiência, pela cooperação e pela expressão.



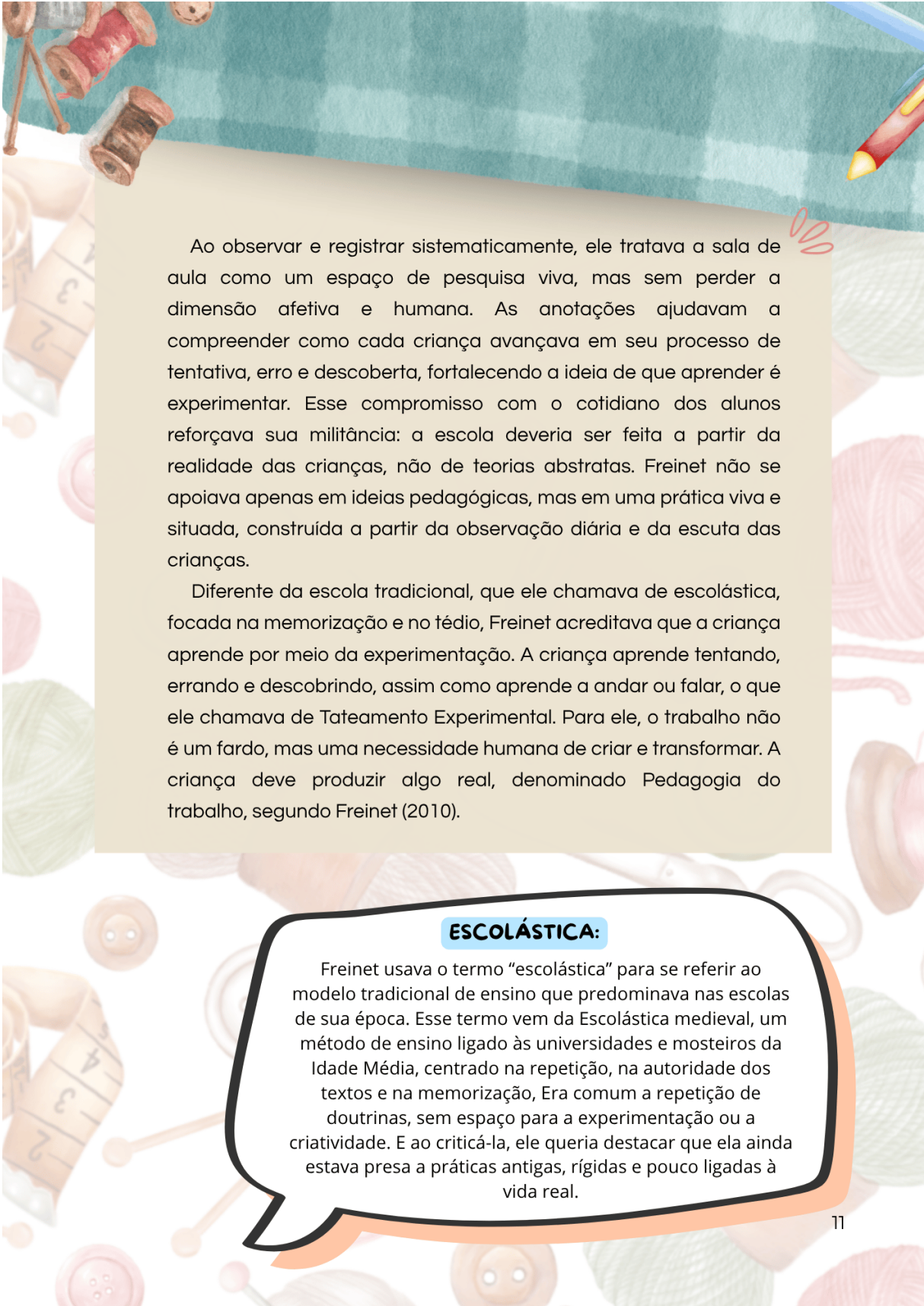
A militância de Freinet sempre foi em busca da construção de uma verdadeira escola do/para o povo, convicto de que, para isso, não bastava uma proposta pautada em ideias, e, sim, uma “mudança concreta do meio material onde se realiza o ensino”. (Oliveira, 1995 apud Buscariolo, 2025, p. 56).

Freinet defendia que não bastava mudar o método de ensino, era preciso transformar o espaço físico da escola, tornando-o mais aberto, funcional e conectado à vida cotidiana.

Após Freinet ser ferido no pulmão durante a Primeira Guerra Mundial, sentiu dificuldade em falar por longos períodos em sala de aula. Essa limitação física o levou a repensar o papel do professor: em vez de ser o centro (aquele que fala), ele passou a ser um organizador do trabalho dos alunos (aqueles que fazem).

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 (Oliveira, 1995 apud Baldasso 2018, p. 16).

Mesmo sem formação inicial em experiências pedagógicas, ele se dedicava a conhecer profundamente seus alunos, anotando comportamentos, dificuldades e conquistas. Esses registros permitiam que Freinet ajustasse suas práticas de acordo com as necessidades reais de cada criança, em vez de aplicar métodos padronizados e rígidos.



Ao observar e registrar sistematicamente, ele tratava a sala de aula como um espaço de pesquisa viva, mas sem perder a dimensão afetiva e humana. As anotações ajudavam a compreender como cada criança avançava em seu processo de tentativa, erro e descoberta, fortalecendo a ideia de que aprender é experimentar. Esse compromisso com o cotidiano dos alunos reforçava sua militância: a escola deveria ser feita a partir da realidade das crianças, não de teorias abstratas. Freinet não se apoiava apenas em ideias pedagógicas, mas em uma prática viva e situada, construída a partir da observação diária e da escuta das crianças.

Diferente da escola tradicional, que ele chamava de escolástica, focada na memorização e no tédio, Freinet acreditava que a criança aprende por meio da experimentação. A criança aprende tentando, errando e descobrindo, assim como aprende a andar ou falar, o que ele chamava de Tateamento Experimental. Para ele, o trabalho não é um fardo, mas uma necessidade humana de criar e transformar. A criança deve produzir algo real, denominado Pedagogia do trabalho, segundo Freinet (2010).

ESCOLÁSTICA:

Freinet usava o termo “escolástica” para se referir ao modelo tradicional de ensino que predominava nas escolas de sua época. Esse termo vem da Escolástica medieval, um método de ensino ligado às universidades e mosteiros da Idade Média, centrado na repetição, na autoridade dos textos e na memorização. Era comum a repetição de doutrinas, sem espaço para a experimentação ou a criatividade. E ao criticá-la, ele queria destacar que ela ainda estava presa a práticas antigas, rígidas e pouco ligadas à vida real.

2.3 Tateamento Experimental:

Freinet defendia o Tateamento Experimental — aprender fazendo, errando e descobrindo. “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 (Buscariolo, 2025, p. 56)”. Para ele, o trabalho escolar deveria ser produtivo e cheio de experiências, não uma repetição mecânica. A criança deveria criar algo útil e real, em vez de apenas acumular informações abstratas.

O tateio experimental de Freinet ganha uma força especial quando pensamos na produção textual.

Por que é tão relevante para a escrita?

Há experimentação sem medo, em que a criança pode testar diferentes formas de se expressar e brincar com palavras, frases e estilos, sem a pressão de acertar de primeira.

O erro não é visto como fracasso, mas como uma etapa natural da aprendizagem, parte do processo. Assim como ao aprender a andar, cair faz parte do caminho; na escrita, os tropeços ajudam a avançar.

Em vez de ser uma tarefa técnica e mecânica (copiar, repetir, decorar regras), a escrita se torna uma atividade criativa, ligada à vida e às experiências da criança. O aluno deixa de ser apenas receptor de conteúdos e passa a ser produtor de textos, desenvolvendo sua voz própria.

Para Freinet, escrever é descobrir-se e descobrir o mundo. O Tateio Experimental abre espaço para que cada tentativa seja uma conquista, e cada erro, um degrau para novas formas de expressão.

2.4 O QUE É TEXTO LIVRE?

Ao analisar a origem do texto livre, Clanché (1977, citado por Buscariolo, 2025) esclarece que Freinet não estabeleceu essa prática a partir de conceitos predefinidos sobre a liberdade de expressão. Pelo contrário, a atividade foi instituída como resultado de uma práxis pedagógica, servindo como uma ferramenta para superar obstáculos reais no processo de aquisição da linguagem escrita pelos alunos.

A técnica Freinet do Texto Livre faz parte de um conjunto de técnicas desenvolvidas pelo educador francês Célestin Freinet, preocupado em desenvolver uma metodologia que aproximasse a escola da vida. Dentre as várias técnicas do Método Natural, está o Texto Livre (Conceição, 2024).

O Texto Livre é uma prática em que a criança escolhe o que deseja escrever, como deseja escrever e por que deseja escrever. Essa liberdade favorece a criatividade, o desenvolvimento da autoria e o prazer pela escrita. Os textos podem ser histórias, poesias, relatos, bilhetes, cartas ou qualquer forma que o aluno deseje explorar.

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, Clanché (1977, citado por Buscariolo, 2025).



O texto livre, segundo a pedagogia de Célestin Freinet, é muito mais do que uma atividade de escrita: ele é um instrumento de expressão e comunicação. A ideia principal é que a criança escreva movida por sua própria necessidade de se expressar, em situações de livre escolha, sem que o texto seja reduzido a mero exercício mecânico ou tarefa escolar.

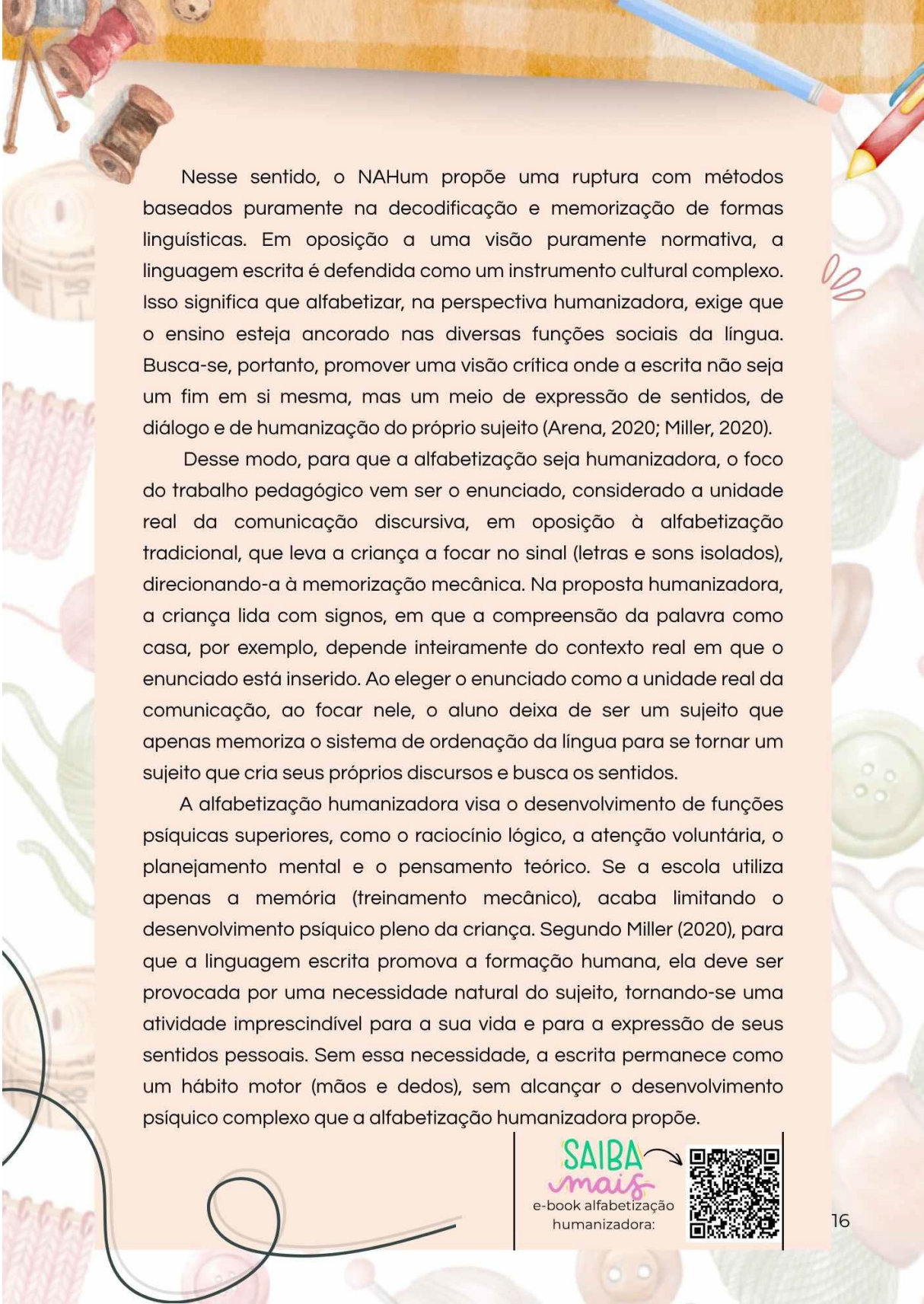


3. A ALFABETIZAÇÃO HUMANIZADORA, A PEDAGOGIA FREINET E AS SALAS MULTISSERIADAS: UMA PROPOSTA DE USO DO TEXTO LIVRE COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO NA ALFABETIZAÇÃO

A Perspectiva da Alfabetização Humanizadora consolidou-se em um cenário de profundos desafios educacionais, no final de 2020, em meio à pandemia da COVID-19. Foi nesse contexto que um grupo de educadores e pesquisadores brasileiros: Dagoberto Buim Arena, Stela Miller, Elianeth Dias Kanthack Hernandes, Adriana Pastorello Buim Arena, Érika Christina Kohle, Sônia de Oliveira Santos, Vanilda Gonçalves de Lima, constituíram o NAHum (Núcleo de Alfabetização Humanizadora). Mais do que um grupo de estudos, o núcleo surge como espaço de investigação e reflexão sobre os conteúdos e os processos que envolvem o ensino e a aprendizagem da linguagem em sua fase inicial de apropriação, etapa que compreendemos como Alfabetização.

A essência desta proposta reside na formação da criança como um ser pensante, em que o objetivo não é apenas o domínio técnico do código, mas a preparação do sujeito para que utilize o conhecimento como ferramenta de leitura de mundo e de intervenção social ativa e responsável. Sob essa ótica, a alfabetização deixa de ser um treinamento mecânico e assume seu papel de processo humanizador, no qual o aluno se desenvolve integralmente para participar de forma consciente de sua realidade (Arena, 2020; Miller, 2020).



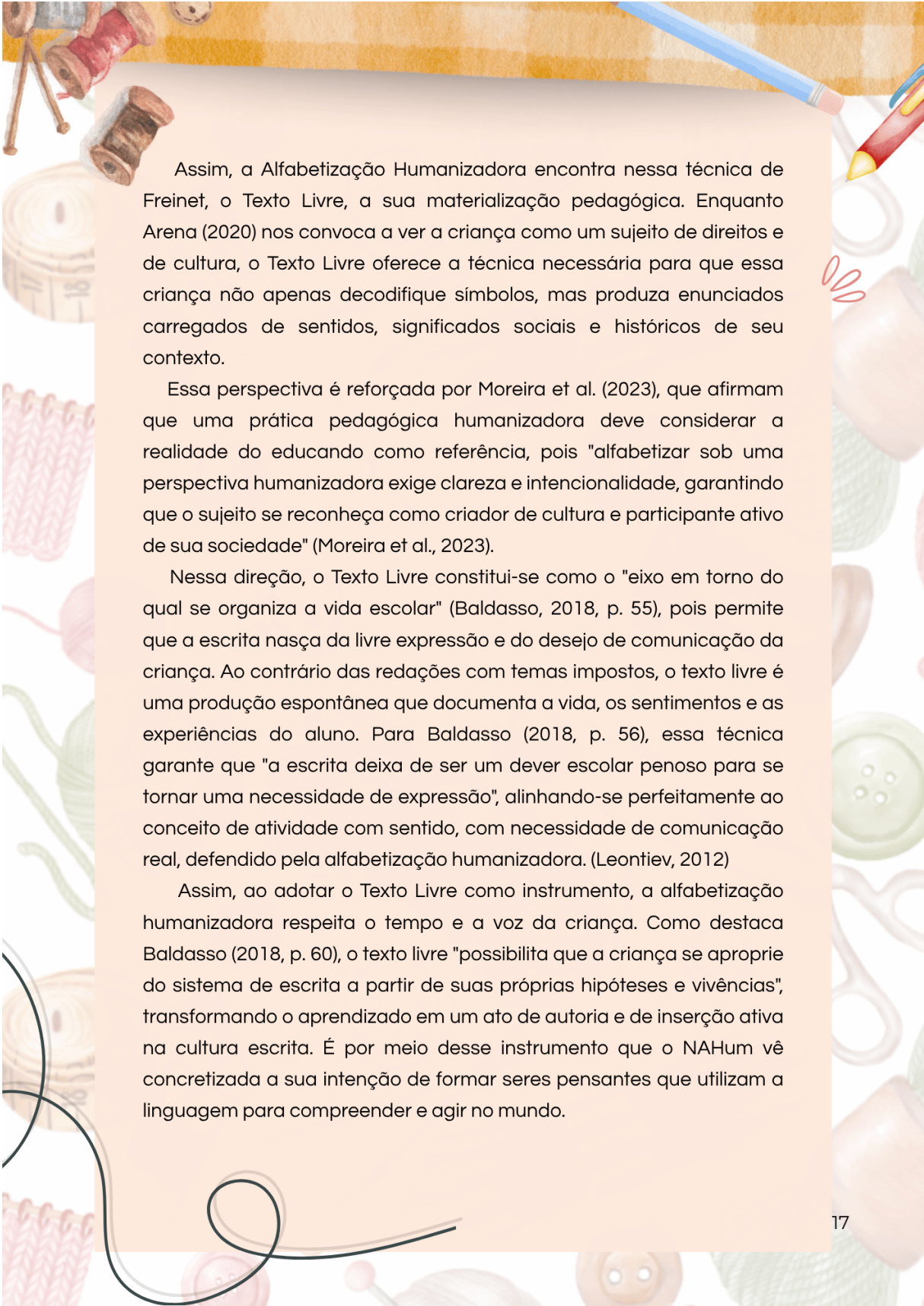


Nesse sentido, o NAHum propõe uma ruptura com métodos baseados puramente na decodificação e memorização de formas linguísticas. Em oposição a uma visão puramente normativa, a linguagem escrita é defendida como um instrumento cultural complexo. Isso significa que alfabetizar, na perspectiva humanizadora, exige que o ensino esteja ancorado nas diversas funções sociais da língua. Busca-se, portanto, promover uma visão crítica onde a escrita não seja um fim em si mesma, mas um meio de expressão de sentidos, de diálogo e de humanização do próprio sujeito (Arena, 2020; Miller, 2020).

Desse modo, para que a alfabetização seja humanizadora, o foco do trabalho pedagógico vem ser o enunciado, considerado a unidade real da comunicação discursiva, em oposição à alfabetização tradicional, que leva a criança a focar no sinal (letras e sons isolados), direcionando-a à memorização mecânica. Na proposta humanizadora, a criança lida com signos, em que a compreensão da palavra como casa, por exemplo, depende inteiramente do contexto real em que o enunciado está inserido. Ao eleger o enunciado como a unidade real da comunicação, ao focar nele, o aluno deixa de ser um sujeito que apenas memoriza o sistema de ordenação da língua para se tornar um sujeito que cria seus próprios discursos e busca os sentidos.

A alfabetização humanizadora visa o desenvolvimento de funções psíquicas superiores, como o raciocínio lógico, a atenção voluntária, o planejamento mental e o pensamento teórico. Se a escola utiliza apenas a memória (treinamento mecânico), acaba limitando o desenvolvimento psíquico pleno da criança. Segundo Miller (2020), para que a linguagem escrita promova a formação humana, ela deve ser provocada por uma necessidade natural do sujeito, tornando-se uma atividade imprescindível para a sua vida e para a expressão de seus sentidos pessoais. Sem essa necessidade, a escrita permanece como um hábito motor (mãos e dedos), sem alcançar o desenvolvimento psíquico complexo que a alfabetização humanizadora propõe.



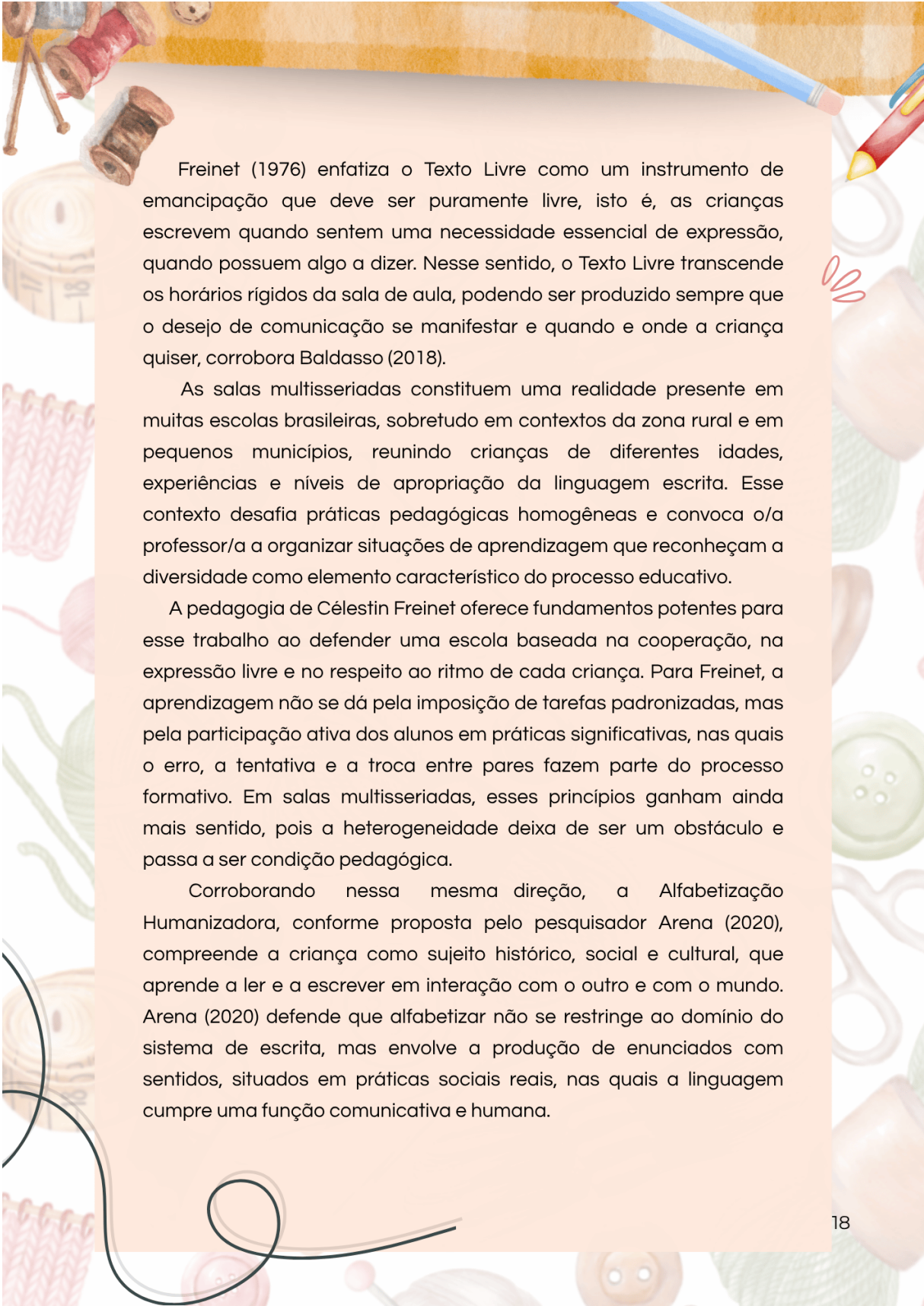


Assim, a Alfabetização Humanizadora encontra nessa técnica de Freinet, o Texto Livre, a sua materialização pedagógica. Enquanto Arena (2020) nos convoca a ver a criança como um sujeito de direitos e de cultura, o Texto Livre oferece a técnica necessária para que essa criança não apenas decodifique símbolos, mas produza enunciados carregados de sentidos, significados sociais e históricos de seu contexto.

Essa perspectiva é reforçada por Moreira et al. (2023), que afirmam que uma prática pedagógica humanizadora deve considerar a realidade do educando como referência, pois "alfabetizar sob uma perspectiva humanizadora exige clareza e intencionalidade, garantindo que o sujeito se reconheça como criador de cultura e participante ativo de sua sociedade" (Moreira et al., 2023).

Nessa direção, o Texto Livre constitui-se como o "eixo em torno do qual se organiza a vida escolar" (Baldasso, 2018, p. 55), pois permite que a escrita nasça da livre expressão e do desejo de comunicação da criança. Ao contrário das redações com temas impostos, o texto livre é uma produção espontânea que documenta a vida, os sentimentos e as experiências do aluno. Para Baldasso (2018, p. 56), essa técnica garante que "a escrita deixa de ser um dever escolar penoso para se tornar uma necessidade de expressão", alinhando-se perfeitamente ao conceito de atividade com sentido, com necessidade de comunicação real, defendido pela alfabetização humanizadora. (Leontiev, 2012)

Assim, ao adotar o Texto Livre como instrumento, a alfabetização humanizadora respeita o tempo e a voz da criança. Como destaca Baldasso (2018, p. 60), o texto livre "possibilita que a criança se aproprie do sistema de escrita a partir de suas próprias hipóteses e vivências", transformando o aprendizado em um ato de autoria e de inserção ativa na cultura escrita. É por meio desse instrumento que o NAHum vê concretizada a sua intenção de formar seres pensantes que utilizam a linguagem para compreender e agir no mundo.

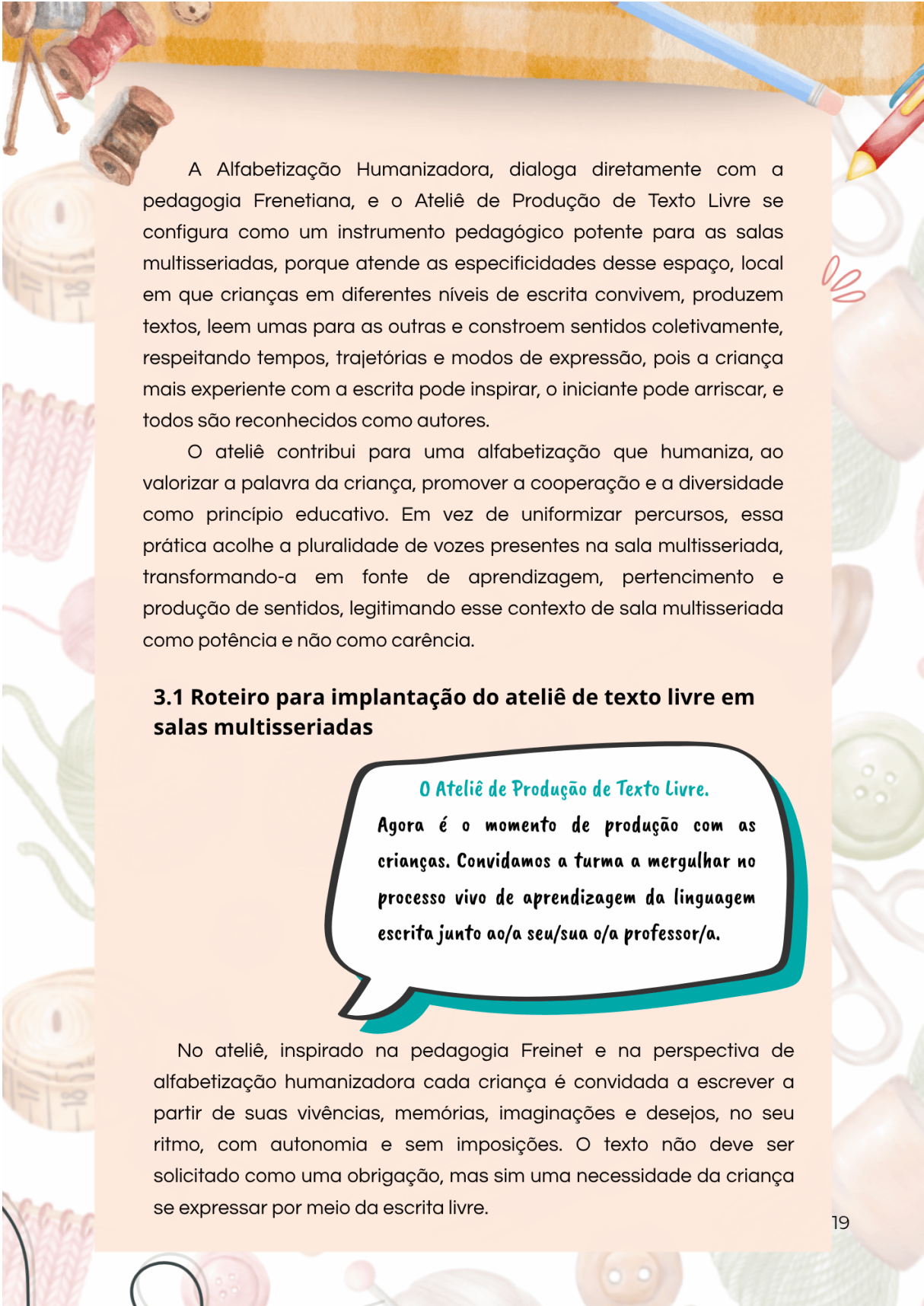


Freinet (1976) enfatiza o Texto Livre como um instrumento de emancipação que deve ser puramente livre, isto é, as crianças escrevem quando sentem uma necessidade essencial de expressão, quando possuem algo a dizer. Nesse sentido, o Texto Livre transcende os horários rígidos da sala de aula, podendo ser produzido sempre que o desejo de comunicação se manifestar e quando e onde a criança quiser, corrobora Baldasso (2018).

As salas multisseriadas constituem uma realidade presente em muitas escolas brasileiras, sobretudo em contextos da zona rural e em pequenos municípios, reunindo crianças de diferentes idades, experiências e níveis de apropriação da linguagem escrita. Esse contexto desafia práticas pedagógicas homogêneas e convoca o/a professor/a a organizar situações de aprendizagem que reconheçam a diversidade como elemento característico do processo educativo.

A pedagogia de Célestin Freinet oferece fundamentos potentes para esse trabalho ao defender uma escola baseada na cooperação, na expressão livre e no respeito ao ritmo de cada criança. Para Freinet, a aprendizagem não se dá pela imposição de tarefas padronizadas, mas pela participação ativa dos alunos em práticas significativas, nas quais o erro, a tentativa e a troca entre pares fazem parte do processo formativo. Em salas multisseriadas, esses princípios ganham ainda mais sentido, pois a heterogeneidade deixa de ser um obstáculo e passa a ser condição pedagógica.

Corroborando nessa mesma direção, a Alfabetização Humanizadora, conforme proposta pelo pesquisador Arena (2020), compreende a criança como sujeito histórico, social e cultural, que aprende a ler e a escrever em interação com o outro e com o mundo. Arena (2020) defende que alfabetizar não se restringe ao domínio do sistema de escrita, mas envolve a produção de enunciados com sentidos, situados em práticas sociais reais, nas quais a linguagem cumpre uma função comunicativa e humana.



A Alfabetização Humanizadora, dialoga diretamente com a pedagogia Frenetiana, e o Ateliê de Produção de Texto Livre se configura como um instrumento pedagógico potente para as salas multisseriadas, porque atende as especificidades desse espaço, local em que crianças em diferentes níveis de escrita convivem, produzem textos, leem umas para as outras e constroem sentidos coletivamente, respeitando tempos, trajetórias e modos de expressão, pois a criança mais experiente com a escrita pode inspirar, o iniciante pode arriscar, e todos são reconhecidos como autores.

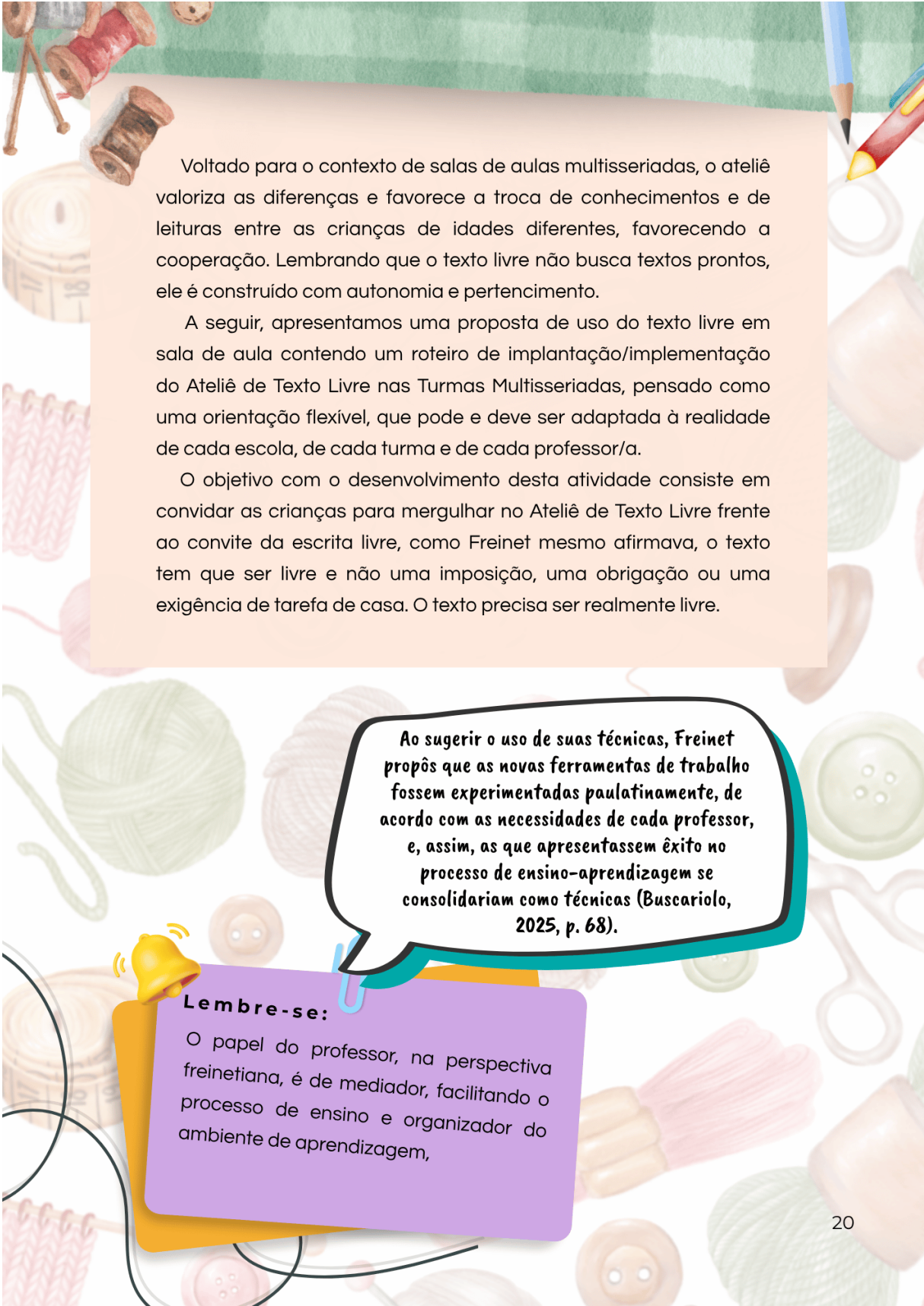
O ateliê contribui para uma alfabetização que humaniza, ao valorizar a palavra da criança, promover a cooperação e a diversidade como princípio educativo. Em vez de uniformizar percursos, essa prática acolhe a pluralidade de vozes presentes na sala multisseriada, transformando-a em fonte de aprendizagem, pertencimento e produção de sentidos, legitimando esse contexto de sala multisseriada como potência e não como carência.

3.1 Roteiro para implantação do ateliê de texto livre em salas multisseriadas

O Ateliê de Produção de Texto Livre.

Agora é o momento de produção com as crianças. Convidamos a turma a mergulhar no processo vivo de aprendizagem da linguagem escrita junto ao/a seu/sua o/a professor/a.

No ateliê, inspirado na pedagogia Freinet e na perspectiva de alfabetização humanizadora cada criança é convidada a escrever a partir de suas vivências, memórias, imaginações e desejos, no seu ritmo, com autonomia e sem imposições. O texto não deve ser solicitado como uma obrigação, mas sim uma necessidade da criança se expressar por meio da escrita livre.



Voltado para o contexto de salas de aulas multisseriadas, o ateliê valoriza as diferenças e favorece a troca de conhecimentos e de leituras entre as crianças de idades diferentes, favorecendo a cooperação. Lembrando que o texto livre não busca textos prontos, ele é construído com autonomia e pertencimento.

A seguir, apresentamos uma proposta de uso do texto livre em sala de aula contendo um roteiro de implantação/implementação do Ateliê de Texto Livre nas Turmas Multisseriadas, pensado como uma orientação flexível, que pode e deve ser adaptada à realidade de cada escola, de cada turma e de cada professor/a.

O objetivo com o desenvolvimento desta atividade consiste em convidar as crianças para mergulhar no Ateliê de Texto Livre frente ao convite da escrita livre, como Freinet mesmo afirmava, o texto tem que ser livre e não uma imposição, uma obrigação ou uma exigência de tarefa de casa. O texto precisa ser realmente livre.

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 (Buscariolo, 2025, p. 68).

Lembre-se:

O papel do professor, na perspectiva freinetiana, é de mediador, facilitando o processo de ensino e organizador do ambiente de aprendizagem,

O professor é um observador atento

(Registra comportamentos, dificuldades e conquistas dos alunos, ajustando as práticas pedagógicas conforme suas necessidades).

Incentivador da autonomia

(Estimula os estudantes a se tornarem protagonistas de sua aprendizagem, valorizando suas iniciativas e produções)

Construtor de comunidade

(Promove a cooperação, o trabalho coletivo e o vínculo entre escola e vida social, reforçando o caráter popular da educação).

O professor é quem abre caminhos e organiza o espaço para que o trabalho experimental aconteça, garantindo que cada criança possa aprender de forma autônoma.

A watercolor illustration of various sewing tools and materials. The top half features a light background with scattered items like spools of thread, buttons, and a pair of scissors. A central white box with a blue border contains the title. The bottom half shows a blue and white checkered fabric surface with a pink book, a pink ruler, a red pencil, a needle with blue thread, a large pink button, a wooden-handled scissors, a spool of red thread, and several colorful buttons (green, blue, orange, red).

ETAPAS NO DESENVOLVIMENTO DO ATELIÊ



***INSTALAÇÃO DO ATELIÊ**

(Essa fase só acontece no início do trabalho com o ateliê em sua Turma Professor/a)



SESSÃO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS

Escrita



SESSÃO DE PARTILHA DE TEXTOS

Leitura



SESSÃO DE MELHORAMENTO DE TEXTOS

Revisar, corrigir



SESSÃO DE COMPARTILHAMENTO DE TEXTO

Publicação

IMPLANTAÇÃO DO ATELIÊ DE TEXTO LIVRE EM SALAS MULTISSERIADAS

Para construção deste roteiro utilizamos como base todos os textos referentes a Celestin Freinet já citados anteriormente e a Monografia de Graduação do Curso de Pedagogia – UFMA/PAFOR/Codó - "Produção de Texto nas Salas Multisseriadas no Município de Codó: o uso do texto livre de Celestin Freinet" de Telma Domingas da Conceição que teve como orientadora a Profa Dra Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes cuja proposta serviu como ponto de partida para pensarmos a organização das etapas do roteiro aqui apresentadas. O material acessado foi revisto e aprimorado por meio de adaptações, ampliações conceituais e reorganizações metodológicas, de modo a atender às demandas específicas da pesquisa desenvolvida e ao contexto pedagógico de toda e qualquer sala multisseriada, ou até mesmo em salas regulares.

A INSTALAÇÃO DO ATELIÊ NA SALA DE AULA

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 (Buscariolo, 2025, p. 77).

Para realizamos a Instalação do **Ateliê na sala de aula** – o/a professor/a poderá iniciar com uma **Roda de Conversa** com as crianças apresentando a proposta do Ateliê. Você precisará dos seguintes materiais:

- » cadernos para cada criança;
- » lápis;
- » caneta;
- » canetinhas;
- » lápis de cor ou cera;
- » tesoura;
- » cola;
- » uma caixa grande ou uma cesta para colocar os cadernos do Ateliê, funcionando como um local específico de guarda.

ALGUMAS IDEIAS DE PROCEDIMENTOS - ROTEIRO

Roteiro

ETAPA INICIAL
1 ou 2 dias de aula
SESSÃO DE INSTALAÇÃO DO ATELÊ

1. APRESENTAÇÃO/INSTALAÇÃO DO ATELÊ:

- Leve uma caixa embrulhada para presente contendo lápis e cadernos ou Folhas (um/a para cada criança) e brinque de adivinhar o que tem dentro da caixa, dê pistas a elas.
- Em seguida explique às crianças que dentro da caixa há materiais especiais que serão usados em um novo espaço chamado Ateliê.
- Discuta com elas sobre o que é Ateliê.
- Conte que o Ateliê será um lugar para criar, escrever e desenhar livremente, como uma oficina onde cada pessoa constrói algo com suas próprias ideias.
- Conclua dizendo que o Ateliê da sala será uma oficina de produção de textos, onde cada criança poderá produzir textos livres, de acordo com sua vontade e imaginação.

IMPORTANTE:

Sobre ateliê use exemplos práticos para facilitar a compreensão: oficinas de conserto de carros ou bicicletas, onde cada mecânico cria soluções com suas ferramentas.

IMPORTANTE:

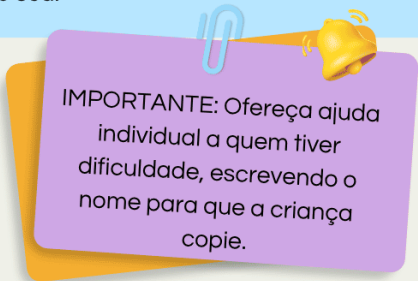
Aqui a palavra imaginação tem dois sentidos: relacionado ao seu poder de criação no que diz respeito ao conteúdo do que vai escrever, e a respeito da forma, ou seja, por se tratar de sala multisseriada cuja marca central são idades diferentes convivendo e aprendendo no mesmo espaço, é necessário considerar as etapas de cada um/a na sua produção concreta, que vai desde o desenho, passando por escritas ilegíveis até àquelas que já necessitam de poucas revisões, correções.

2. ENTREGA DOS MATERIAIS

- Abra a caixa de presente e entregue a cada criança um caderno e um lápis. Explique que o caderno será um espaço exclusivo e pessoal, destinado às suas criações.

3. PRIMEIRO CONTATO COM O CADERNO – COLOCAR SUA MARCA NO CADERNO – SEU NOME

- Solicite que cada criança escolha um local na capa do caderno e a forma com que vai escrever seu nome nele para ficar registrado e marcado que aquele é o seu.



IMPORTANTE: Ofereça ajuda individual a quem tiver dificuldade, escrevendo o nome para que a criança copie.



4. PERSONALIZAÇÃO DO CADERNO



Proponha que cada criança busque na caixa seu caderno identificando-o pelo seu nome escrito na capa, em seguida proponha que cada uma delas desenhe e crie uma capa personalizada para o próprio caderno na primeira folha do mesmo. Esse momento de personalização reforça o sentimento de pertencimento e autonomia.

5. ENCERRAMENTO DA ETAPA INICIAL

Após a finalização das capas, recolha os cadernos e guarde-os. Explique que no dia seguinte o Ateliê continuará com a primeira escrita livre, onde cada criança poderá escrever o que desejar.



1ª Sessão de Produção de texto livre

Roteiro

1ª ETAPA - 1 ou 2 dias de aula

SESSÃO DE PRODUÇÃO DE
TEXTOS LIVRES

1. PRODUÇÃO DE TEXTO LIVRE – RELEMBRAR O PROPÓSITO DO ATELÊ

- Inicie com uma conversa retomando com as crianças o significado do Ateliê: um espaço para criar, escrever e desenhar livremente, sem regras rígidas ou obrigações, escrever como sabe. Reforce que cada caderno é um espaço pessoal, onde elas podem registrar suas ideias, sentimentos e histórias.

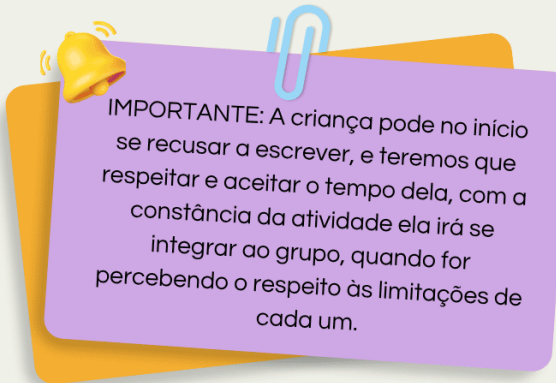
2. CONVITE À ESCRITA

- Convide as crianças a escreverem seu primeiro texto livre no caderno. Explique que podem escrever sobre qualquer assunto que desejarem, ou sugira como ponto de partida uma direção tipo: quem tem uma situação engraçada que já viveu e que gostaria de compartilhar com os colegas por escrito? Quem quer contar como se sentiu ao receber seu caderno de texto livre?, etc... Reforce que essa é apenas uma sugestão: que quem preferir pode escrever sobre outra experiência ou tema de sua escolha.

IMPORTANTE: Use sua imaginação Professor/a, de modo que você possa dar motivos reais para a produção dos textos, motivos que suscitem situações reais vividas pelas crianças, de forma que elas tenham o que dizer.

3. GARANTIA DE LIBERDADE

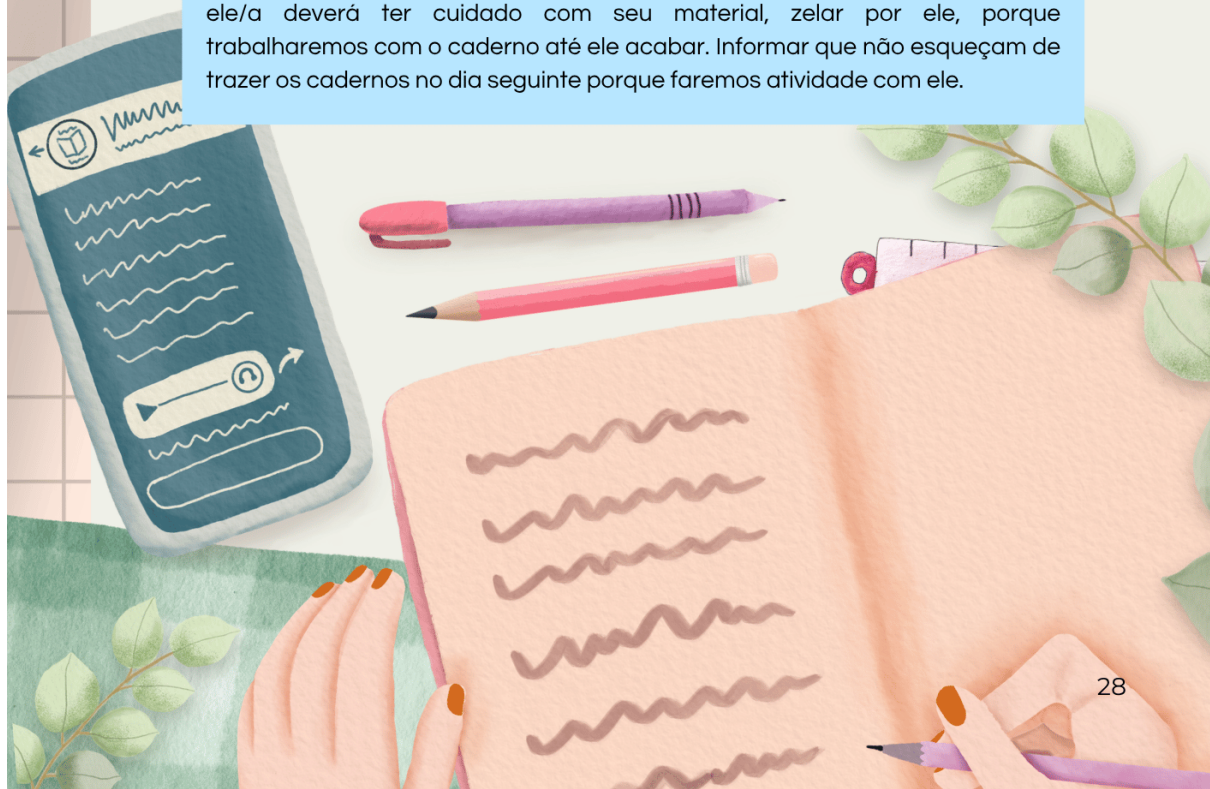
Destaque que o Ateliê é um espaço de liberdade: ninguém será obrigado ou forçado a escrever. Cada criança decide o que e como deseja registrar.



IMPORTANTE: A criança pode no início se recusar a escrever, e teremos que respeitar e aceitar o tempo dela, com a constância da atividade ela irá se integrar ao grupo, quando for percebendo o respeito às limitações de cada um.

4. CONTINUIDADE EM CASA

Após a escrita, autorize que levem os cadernos para casa. Explique que poderão continuar o texto iniciado ou começar uma nova escrita junto da família, se desejarem. Ressalte que o caderno é um espaço de criação contínua, que acompanhará cada um ao longo das atividades do Ateliê, que ele/a deverá ter cuidado com seu material, zelar por ele, porque trabalharemos com o caderno até ele acabar. Informar que não esqueçam de trazer os cadernos no dia seguinte porque faremos atividade com ele.



1º Sessão de leitura

2ª ETAPA - 1 ou 2 dias de aula

SESSÃO DE PARTILHA DE
TEXTOS LIVRES - Leitura

Roteiro

1. RETORNO AOS CADERNOS

- As crianças trarão seus cadernos com textos produzidos tanto em sala quanto em casa. Explique que este será um momento especial de compartilhar as produções com os colegas.

2. CONVITE À LEITURA VOLUNTÁRIA

- Convide as crianças que desejarem a ler seus textos para a turma, oportunize a todas que desejarem realizar a proferição dos seus textos. Reforce que a leitura é opcional: que quem não quiser ler pode pedir que o professor leia em seu lugar (caso o texto seja legível) ou, simplesmente compartilhar oralmente a ideia principal. Valorize a liberdade de escolha e as condições de escrita de cada um/a, mantendo o ambiente acolhedor e sem pressão.

SUGESTÃO DE ROTEIRO DE FALA/CONVITE:

Acolhida e retomada:

Hoje vamos continuar nosso Ateliê de Escrita Livre. Vocês trouxeram seus cadernos com os textos que escreveram aqui na sala e/ou em casa? Esse é um momento especial para compartilharmos nossas ideias e histórias. Quem quiser pode ler o seu texto para os colegas. Lembrando que a leitura é voluntária: ninguém é obrigado.

Se você preferir, pode pedir para eu ler o seu texto ou apenas contar oralmente o que escreveu. O importante é compartilhar da forma que se sentir mais confortável”.

3. VALORIZAÇÃO DAS PRODUÇÕES

- Após cada leitura, agradeça e destaque algum ponto positivo, como o humor, uma ideia criativa ou uma descrição interessante. Esse reconhecimento fortalece a autoestima e o prazer de escrever.

SUGESTÃO DE ROTEIRO DE FALA/CONVITE:

"Obrigado por compartilhar! Gostei muito da parte em que você... [destacar humor, criatividade, descrição interessante]. Cada texto traz algo único e especial."

4. NOVA PROPOSTA DE ESCRITA

- Depois da roda de leitura, provoque as crianças a iniciarem uma nova produção livre. Incentive a imaginação com sugestões: inventar histórias, recordar lembranças, escrever sobre sonhos, criar descrições ou personagens. Reforce que cada um pode escolher o tema que desejar, mantendo o espírito de liberdade do Ateliê.

SUGESTÃO DE ROTEIRO DE FALA/CONVITE:

"Agora vamos começar uma nova produção livre. Vocês podem inventar histórias, escrever lembranças, sonhos, criar personagens ou descrever algo que imaginam. O tema é livre, cada um escolhe o que deseja escrever. O Ateliê é o espaço de vocês."



5. Encerramento e continuidade

Ao final, recolha os cadernos e guarde-os na caixa do Ateliê, para observações que favoreçam possíveis intervenções pedagógicas. Informe às crianças que na semana seguinte o Ateliê continuará com novas produções, mantendo o ciclo criativo ativo.

SUGESTÃO DE ROTEIRO DE FALA/CONVITE:

“Quando terminarmos, vou recolher os cadernos e guardá-los na caixa do Ateliê. Na semana que vem, vamos continuar nossas produções e descobrir novas ideias juntos.”

Dicas:

Use sempre um tom acolhedor e encorajador, valorizando cada participação.
Evite comparações entre os textos; destaque pontos positivos individuais.
Reforce constantemente a ideia de liberdade e escolha.



EM QUE CONSISTE O MELHORAMENTO DE TEXTO?

3ª ETAPA - 1 ou 2 dias de aula
SESSÃO DE MELHORAMENTO
DE TEXTOS

De acordo com Freinet, o trabalho pedagógico de melhoramento de texto consiste em realizar coletivamente a revisão de um dos textos produzidos pelas crianças com sua autorização, o/a autor/a do texto deve participar ativamente do melhoramento, autorizando de forma negociada com a condução sábia do professor cada mexida no texto, de modo que o mesmo possa expressar de fato o que ele/a quis comunicar.

O melhoramento deve ser realizado coletivamente de acordo com a proposição de Freinet por meio do tateio experimental, tomando por base os pressupostos humanizadores a partir de Vigotski em relação a mediação docente, ou seja, o que faço hoje com ajuda, farei autonomamente mediante muitas experimentações mais à frente.

Realizado desta forma, revisar, melhorar, corrigir um texto se tornará naturalmente parte do processo, e estaremos ensinando às crianças que escrever consiste em: ter o conteúdo dentro de si de modo a poder se expressar, se pôr a escrever e revisar o escrito, pensando no interlocutor, no destinatário do texto que precisar compreender minha mensagem por escrito ao lê-la. Esse ato (corrigir, melhorar o texto) também mostrará para as crianças que não se escreve um texto ótimo na primeira sentada, há sempre o que melhorar até chegar ao texto final, a obra-prima (Jolibert e Jacob, 2006).

É importante também ressaltar que com essa atividade as questões gramaticais emergirão potentemente no processo de ensino, permitindo as aprendizagens por parte das crianças de forma leve e significativa por meio das correções que se constituirão em vivências significativas.

1º Sessão de leitura

2ª ETAPA - 1 ou 2 dias de aula

SESSÃO DE PARTILHA DE
TEXTOS LIVRES - Leitura

Roteiro

1. Retomada e propósito da atividade

- Explique às crianças que hoje o Ateliê será dedicado a observar como podemos melhorar um texto juntos, aprendendo sobre organização das ideias, espaços em branco entre as palavras, ortografia e pontuação. Reforce que o objetivo não é criticar, mas construir coletivamente, aprender sobre escrever, escrevendo.

2 Escolha da produção para o melhoramento

- Selecione apenas um texto entre os cadernos para realizar a correção coletiva, mas no início desse trabalho com sua Turma é necessário conversar com o/a autor/a sobre o processo de melhoramento, pedindo sua autorização para as mudanças no texto, garantindo sua participação de forma ativa, livre e sem vergonha. Essa é uma aprendizagem que precisa ser incorporada ao processo de escrita, a de corrigir, melhorar, revisar o escrito após o início de sua escrita. Todos precisamos compreender que escrever é: escrever e revisar.
- Outro ponto importante nesse processo, diz respeito aos motivos que nos faz partir para a correção, o objetivo é a versão final do texto que deve ser endereçado a alguém com propósitos diferentes, esta parte – a revisão o melhoramento – precisa ficar muito clara para o/a autor/a, pois seu texto será lido por outras pessoas, por isso ele precisa dizer de fato de forma ótima sua mensagem, pois na maioria das vezes não estaremos lá para esclarecer o que precisar.

3. Correção colaborativa - melhoramento

- Após ser selecionado, leia o texto para a turma e convide-os a pensar em como ele pode ficar ainda mais claro e bem estruturado. Conduza a correção com toda a sala, destacando aspectos como:
- Ordem das ideias;
- Uso de pontuação;
- Ortografia;
- Formas de enriquecer o texto – espaços em branco, caracteres, preposição, conjunção, pronome, concordância, etc...
- Estimule a participação dos alunos, mostrando que cada sugestão ajuda a melhorar a produção e dar ao texto a coesão e a coerência das quais todo texto precisa.

4. Leitura voluntária

- Após a correção, convide as crianças que desejarem a ler seus próprios textos para verificar se precisa de melhoramento, revisão, correção. Reforce que a leitura é opcional e que cada um pode escolher se quer compartilhar o seu para melhoramento. Informe às crianças que essa ficará sendo uma prática no ateliê.

5. Gestão do tempo

- Observe o tempo disponível: Se houver tempo, abra espaço para mais leituras voluntárias. Se o tempo for curto, priorize apenas a atividade principal (produção/correção) e encerre de forma tranquila.

6. Encerramento

- Agradeça a participação da turma e destaque pontos positivos do trabalho coletivo.
- Informe que na próxima semana o Ateliê continuará com novas produções, mantendo o ciclo criativo de desenvolvimento do percurso do ateliê.



SESSÃO DE COMPARTILHAMENTO DE TEXTOS LIVRES

4ª ETAPA - 1 ou 2 dias de aula
SESSÃO DE
COMPARTILHAMENTO DE
TEXTOS LIVRES

Esta sessão consiste em apresentar/enviar aos seus destinatários reais os textos que passaram pelo melhoramento, aqui convém esclarecer que nem todos os textos das crianças precisam passar pela revisão. É claro que todo o ciclo do Ateliê precisa ser vivenciado pelas crianças durante todo o ano letivo várias vezes, quantas forem possíveis, de modo a tornar o processo do ato de produzir textos parte da vida delas e do/a professor/a.

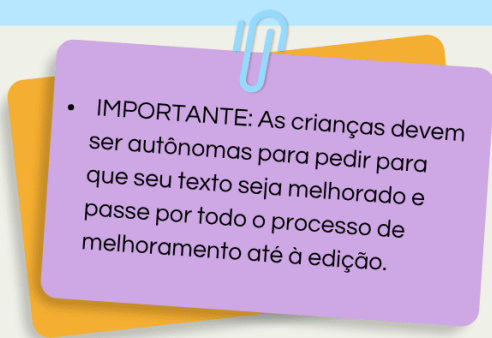
Sendo assim, são muitas as formas de desenvolvimento que essa sessão pode assumir, porque depende do tipo de texto produzido e do destinatário do mesmo, uma vez que ele pode ter um endereçamento individual ou coletivo.



Roteiro

1. Edição do texto para compartilhamento

- Realizar Roda de Conversa com as crianças para decidir ao final do melhoramento do texto a forma de socialização, publicização do mesmo, aprendendo coletivamente que a partir do tipo de texto produzido qual a melhor forma de apresentá-lo ao destinatário. Essa reflexão mostrará às crianças que o gênero produzido quer seja a um conto, poesia, causos, ou  tipo produzido pelas crianças pede seu portador de texto específico: cartão, portfólio, cartaz, folha decorada/colorida, folha simples, também que pode ser manuscrito ou digitado.

- 
- **IMPORTANTE:** As crianças devem ser autônomas para pedir para que seu texto seja melhorado e passe por todo o processo de melhoramento até à edição.

2. Endereçamento do texto

- Socialização, publicização do texto com quem de fato é o seu destinatário, seja ele individual ou coletivo, caso tenha sido esse o combinado da sessão de melhoramento do texto, porque nessa sessão necessariamente esse texto pode não ser publicizado, mas se configurar com um desejo espontâneo da criança em melhorá-lo para viver o processo.

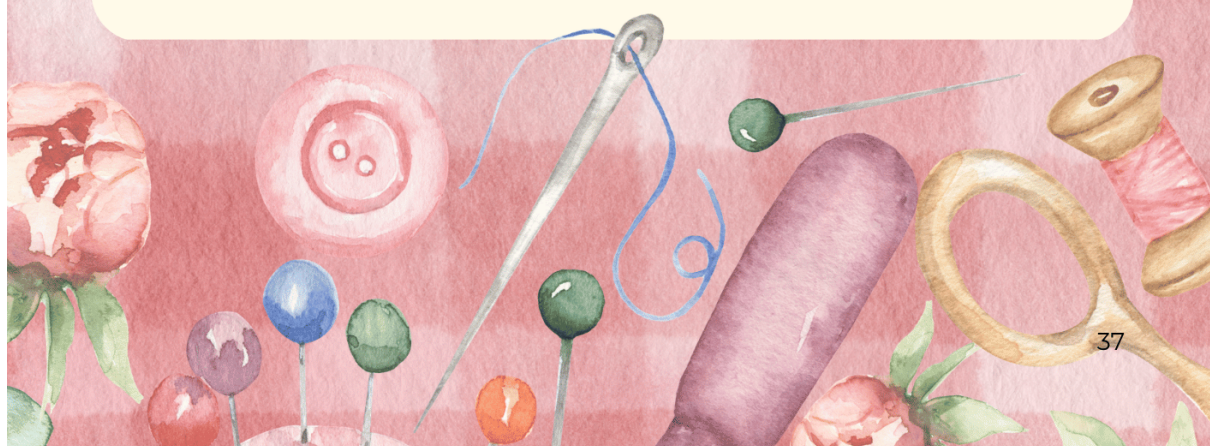
5. ORIENTAÇÕES FINAIS

1. Roda de conversa sobre a experiência

- Conduza uma conversa aberta com a turma, convidando-os a refletir sobre:
- O que mais gostaram de viver no Ateliê;
- O que aprenderam durante as produções;
- O que pretendem continuar escrevendo livremente daqui em diante.
- Reforce que o Ateliê é um espaço de liberdade, imaginação e cooperação, e que cada texto produzido é parte da memória coletiva da turma e a prova de que eles são capazes de escrever o que quiserem.

2. Riqueza e Devolutiva dos cadernos

- Converse com as crianças, conscientizando-as de que os cadernos são os espaços de autoria, expressão e memória. Explique que podem continuar escrevendo sempre que desejarem, seja em sala ou em casa, mantendo viva a prática da escrita livre.



REFERÊNCIAS

BALDASSO, Isabella Tambascia. Práticas de leitura e escrita na Pedagogia Freinet: um olhar para o processo de alfabetização das crianças pela mediação dos instrumentos pedagógicos freinetianos. 2018. 92 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

BUSCARIOLO, Ana Flávia Valente Teixeira. O texto livre como instrumento pedagógico na alfabetização de crianças. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. Recurso digital. ISBN 978-65-265-2074-1

CONCEIÇÃO, Telma Domingas da. Produção de texto nas salas multisseriadas no município de Codó: o uso do texto livre de Célestin Freinet. 2024. 40 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – UFMA, Maranhão, 2024.

FREINET, Célestin. Método natural de gramática. Tradução: Luiz G. J. Bezerra. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010. 154 p. (Coleção Educadores).

JOLIBERT, Josette. JACOB, Jeannet. Além dos muros da escola. Trad. Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LEONTIEV, Alexis N. Uma contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKI, Lev; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N.. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 12. ed. São Paulo: Ícone, 2012.

MILLER, Stela. O ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita como um processo humanizador. Educ. Anál. Londrina, v. 5, n. 1, p. 7-30, jan. /jun. 2020. Disponível em: <https://orcid.org/0000-0002-3521-9526>. Acesso em: 19 dez. 2025.

MOREIRA, Elisângela et al. A alfabetização humanizadora nos processos de ensino e de aprendizagem. Revista Estudos Aplicados em Educação, [S. l.], v. 8, e20239265, jan./dez. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.13037/reae.vol8.e20239265>. Acesso em: 15 out. 2025.

FREINET, Célestin. Método natural de gramática. Tradução: Luiz G. J. Bezerra. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010. 154 p. (Coleção Educadores).



Sobre as Autoras

SUZANA PINHEIRO NASCIMENTO

É graduada em Pedagogia (UFMA), além de possuir Licenciatura em Formação Pedagógica em Educação Profissional e Tecnológica - EPT (IFMA).

Possui especialização em Informática para a Educação pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IFMA (2022), especialização em Docência no Ensino Superior pelo Instituto de Ensino Superior Franciscano - IESF (2017) e especialista em Atendimento Educacional Especializado – AEE (UFPI - 2024).

É Mestranda em Gestão de Ensino da Educação Básica pelo Programa de Pós-Graduação (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

No âmbito da educação básica, atua como Professora na Rede Municipal de Ensino de Rosário (SEMED-ROSÁRIO), com experiência nos anos iniciais e na Educação de Jovens e Adultos (EJA), com ênfase em Alfabetização. Sua trajetória na Educação a Distância inclui o exercício da tutoria em Pós-Graduação (DOCENTEPT) pela Reitoria e Centro de Referência Tecnológica (CERTEC/IFMA) - Campus Santa Inês, além de experiência acumulada pelo Núcleo de Tecnologias para a Educação (UEMANET) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Sua principal área de interesse e atuação envolve a Alfabetização.





**VANJA MARIA DOMINICES
COUTINHO FERNANDES**

Possui Doutorado (2011) e Mestrado em Educação (2001) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP - Campus de Marília-SP e graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (1996). Atualmente é Professora Adjunta I da Universidade Federal do Maranhão. Coordenadora do PPGEEB Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica - Programa Profissional/UFMA. Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Ensino da Língua Portuguesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental - GruPELPAI. Tem experiência na área de Educação, com docência, direção e coordenação pedagógica na educação básica, além de docência, coordenação de curso, e de programa de formação para professores para a educação básica no ensino superior, atuando nas Licenciaturas e no curso de Pedagogia, nas seguintes áreas: formação de professor, currículo, alfabetização, metodologia do ensino da matemática, de ciências e de língua portuguesa, pesquisa educacional, estágios e educação de jovens e adultos. Realiza pesquisas na área de formação de professores alfabetizadores e ensino de língua materna.



ANEXOS

ANEXO A: CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA

	UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)	
---	--	---

CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA CONCESSÃO DE PESQUISA DE CAMPO

**À EXMA. SENHORA
LUCINEIRE FERREIRA RODRIGUES
SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BACABEIRA/MA**

Vimos por meio desta apresentar-lhe a estudante **Suzana Pinheiro Nascimento**, regularmente matriculada no Mestrado Profissional Gestão de Ensino da Educação Básica, da Universidade Federal do Maranhão para desenvolver uma pesquisa de conclusão de curso, intitulada: **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS HUMANIZADORAS EM SALAS MULTISSERVIADAS: uma experiência de produção de textos sob a perspectiva dos estudos de Celestin Freinet.**

Na oportunidade, solicitamos autorização de Vossa Senhoria em permitir a realização da pesquisa neste recinto educacional, **Escola Municipal Ana Beatriz Lopes**, para que a referida estudante possa coletar dados por meio de observações, entrevistas, questionários e outros meios metodológicos que se fizerem necessários.

Solicitamos ainda a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, preservando sigilo e ética, conforme termo de consentimento livre que será assinado pelos sujeitos envolvidos na pesquisa. Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição.

Colocamo-nos à disposição de V. Sª para quaisquer esclarecimentos.

São Luís, 23 / 12 /2025



Prof.ª Lucineire Ferreira Rodrigues
Sec. Mun. de Educação Bacabeira/MA
Portaria Nº 02/2025-GAB



Prof. Dr. ANTONIO DE ASSIS CRUZ NUNES
Coordenador do PPGEEB/UFMA

ANEXO B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu _____, professora dos anos iniciais, da Escola Municipal Ana Beatriz Lopes Silva, concordo em conceder entrevista para **Suzana Pinheiro Nascimento**, a mestranda, do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), para a **pesquisa** intitulada: " **EM DEFESA DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS HUMANIZADORAS EM SALAS MULTISSERIADAS: uma proposta de produção de textos sob a perspectiva dos estudos de Celestin Freinet em Bacabeira-MA**".

Declaro estar ciente de que minha participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Declaro, ainda, estar ciente de que por intermédio deste Termo são garantidos a mim os seguintes direitos: (1) solicitar, a qualquer tempo, maiores esclarecimentos sobre esta Pesquisa; (2) ter ampla possibilidade de negar-me a responder a quaisquer questões ou a fornecer informações que julguem prejudiciais à minha integridade física, moral e social.

São Luis, ____/____/____

Assinatura do entrevistado(a)

ANEXO C: TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE IMAGENS

ANEXO C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DAS IMAGENS INTERNAS DA ESCOLA MUNICIPAL ANA BEATRIZ LOPES SILVA

Eu _____, Gestora da Escola Municipal Ana Beatriz, autorizo a mestranda SUZANA PINHEIRO NASCIMENTO do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) a divulgar imagens internas desta instituição de Ensino por meio de fotografias para pesquisa de sua Dissertação de Mestrado.

São Luís - MA, 10 de dezembro de 2025.

Gestora da Escola Municipal Ana Beatriz Lopes Silva