

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Nicole Rebeca Cerbaro Silva

RECITAR AULAS & LECIONAR POESIAS:
a imaginação como estratégia pedagógica para inclusão

Porto Alegre

2012

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Nicole Rebeca Cerbaro Silva

RECITAR AULAS & LECIONAR POESIAS:
a imaginação como estratégia pedagógica para inclusão

Trabalho de Conclusão apresentado à
Comissão de Graduação do Curso de
Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de
Educação da Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, como requisito parcial e
obrigatório para a obtenção do título em
Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dr. Maria Carmem
Silveira Barbosa

Porto Alegre

2. semestre

2012

*Para Rafael e a todas as crianças
que, assim como eu, um dia foram
chamadas de esquisitas.*

“Quando sonhava em sua solidão, a criança conhecia uma existência sem limites. Seu devaneio não era simplesmente um devaneio de fuga. Era um devaneio de alçar voo”. (BACHELARD, 1988, p.94).

Resumo:

O presente trabalho resulta de uma análise dos trajetos percorridos na construção do imaginário coletivo, em sala de aula, como estratégia pedagógica para a inclusão. O corpus de análise foi o estágio docente da pesquisadora, onde a imaginação coletiva foi utilizada como estratégia de trabalho. A proposta foi realizada em colaboração com uma turma de maternal II, crianças de três e quatro anos, na qual se encontrava matriculado um aluno com diagnóstico de autismo. A construção do corpus se deu a partir de fragmentos do pensamento etnográfico (Malinowski) com foco na docência, utilizando a observação participativa e elaboração de um diário de campo/classe. O material empírico floresceu deste diário denominado posteriormente *Relatório de Estágio Docente: de 4 à 7 anos*. Bachelard (2001) fundamenta teoricamente a importância da imaginação como uma potência que resgata a essência criadora. No âmbito de integrar as essências, Freire (2006) dá visibilidade à inclusão na educação, não como um somar de sujeitos ditos “especiais”, mas como o exercício fundamental de ser *alter*, tendo sempre a necessidade humana de inclusão. Desse modo, haveria na prática pedagógica, que utiliza a imaginação, a possibilidade de incluir os sujeitos da educação através da imaginação coletiva? As conclusões indicam como sendo significativa a docência que valoriza o imaginário, que resgata no coletivo a essência de cada aluno e professor, proporcionando a inclusão dos sujeitos da educação.

Palavras-chave: educação infantil; imaginação; inclusão.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	7
1.1 PALAVRAS FATIGADAS DE INFORMAR: contextualização	7
1.2 METODOLOGIZANDO.....	8
1.3 UM APANHADOR DE DESPERDÍCIOS: justificativa	11
2 POÉTICAS	14
2.1 CHEGAR ALI... ..	14
2.2 O SILÊNCIO DAS PAREDES.....	15
3 IMAGINAÇÃO INCLUSIVA	19
3.1 O NASCIMENTO DO IMAGINÁRIO.....	19
3.2 DEVANEIOS SOLITÁRIOS E IMAGINÁRIO COLETIVO.....	21
CONSIDERAÇÕES FINAIS	35
REFERÊNCIAS	36

1 INTRODUÇÃO

Naquele momento, ao esticar meu olhar sobre a janela do submarino, pensei que havíamos ido longe demais. Admito que quando concordei em participar da incansável busca pela coroa perdida não mensurava os perigos que nos aguardavam. Porém refletir sobre meus arrependimentos agora estava fora de cogitação, pois tínhamos que nos livrar de um terrível e enorme polvo que nos fitava intensamente.

Diante desse acontecimento fatídico a pergunta que se instaurava era simplesmente: como fomos parar lá?

Se o leitor se sentir à vontade, convido-o para entrar conosco no submarino e colocar o cinto de segurança, pois estaremos embarcando em uma grande aventura. Só não esqueça que na Terra da Imaginação “tudo o que não inventarmos é falso” (BARROS, 2008, p.7). Seja bem-vindo!

1.1 PALAVRAS FATIGADAS DE INFORMAR¹: **contextualização**

O presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) consiste em uma análise das estratégias pedagógicas utilizadas no período do estágio docente, etapa obrigatória no 7º semestre do curso de graduação em Licenciatura em Pedagogia – na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

O foco do trabalho foi a imaginação como estratégia pedagógica para a inclusão. De maneira que o problema de pesquisa se constituiu: de que forma as estratégias pedagógicas que valorizam a imaginação podem contribuir para a inclusão dos sujeitos da educação?

¹ Frase recortada da prosa-poética *O Apanhador de Desperdícios*, de Manoel de Barros. Através da expressão “não gosto das palavras fatigadas de informar” o autor manifesta a frieza das palavras que apenas são utilizadas para transmitir alguma informação. Em seguida retoma a importância das dotadas de conteúdo arrebatador ao colocar “dou mais respeito às que vivem de barriga no chão tipo água, pedra, sapo” (BARROS, 2008, p.45).

O *corpus* da pesquisa foi o *Relatório de Estágio Docente: de 4 a 7 anos*, de minha autoria, onde foram registrados comentários, falas das crianças e das professoras, fotografias e impressões pessoais, referentes ao estágio. As análises do material são centradas essencialmente no que se refere à inclusão das diferenças, por meio da imaginação.

Essa temática se manifestou frente ao desafio de selecionar alguns dos diversos saberes, trabalhados ao longo do curso de graduação, que auxiliassem no exercício de tecer um fazer docente significativo, tanto para os alunos como para os professores envolvidos. Mas, mesmo após quatro anos de preparação teórica para a atuação prática, ainda faltavam subsídios que transmitissem certeza de que as estratégias selecionadas proporcionariam uma docência que abarcasse o “diferente”.

A imaginação como estratégia pedagógica, poderia ser considerada como um possível caminho para proporcionar na coletividade uma paixão por descobrir a vida, a partir do resgate das especificidades de cada aluno?

1.2 METODOLOGIZANDO

Provocar um novo olhar à imaginação, tendo-a como estratégia pedagógica para a inclusão, se assemelha a tentar amarrar o vento em um poste. Isso por que os saberes instituídos como “verdade” sempre estiveram diretamente ligados às relações de poder existentes em cada período histórico.

O pensamento iluminista veio com o intuito de romper com todas as possíveis ligações existentes entre fé e razão. Após um longo período de trevas, a Idade Média foi, pouco a pouco, no decorrer do século XVII, sendo iluminada pelo conhecimento científico. Os pensadores passaram a convocar o pensamento crítico afirmando que fundamentar as origens da vida e dos acontecimentos em uma lógica transcendental seria como construir o alicerce de um castelo na areia. Portanto, a sociedade ocidental foi rompendo com o pensamento religioso e subjetivo e passou a construir um alicerce científico centrado na materialidade e comprovação de fatos.

Mas, com o decorrer do tempo e o desenvolvimento de estudos, pesquisas e experimentos pautados na razão, a ciência comprovativa também mostrou que não

proporcionaria as respostas para todos os questionamentos, pois muitos deles estavam diretamente relacionados ao inconsciente, à subjetividade, à filosofia ou, como diria Albert Einstein (1905), à relatividade dos acontecimentos. E, por falar em Einstein, destaco sua contribuição para com o universo científico ao trabalhar os princípios da relatividade geral em contrapartida à relatividade restrita. Isaac Newton afirmava que os objetos colocados em uma grande caixa não seriam capazes de modificar o espaço, pois segundo ele este espaço, no caso a caixa, era “absoluto”. Já Einstein “propõe uma visão completamente diferente do mundo: os objetos que se posicionam no espaço – a Terra, a pedra, o Sol, vocês e eu – o modificam e sofrem o efeito das modificações produzidas pelos outros corpos” (BALIBAR, 2008, p.61). Ele propunha que o espaço jamais seria o mesmo após entrar em contato com objetos distintos, portanto as comprovações de experimentos poderiam ser relativas. Em ciências humanas principalmente, por se tratar de pessoas que incondicionalmente são *alter*².

Einstein ao comprovar a teoria da relatividade ponderou que tanto as pesquisas quantitativas como as qualitativas podem ter em si essências umas das outras, pois nem tudo é exato ou subjetivo, mas há um pouco de exatidão e subjetividade em cada estudo, cada descoberta. E por que não considerar essa compreensão no âmbito das ciências humanas? Por que deveria colocar o conteúdo no qual venho trabalhando – a imaginação – dentro de um tubo de ensaio?

Estudar e pesquisar sobre a imaginação é realmente como tentar amarrar o vento em um poste. Sabemos da existência do vento, podemos ouvir seu som e sentir sua brisa nos tocando insistentemente, mas não conseguimos prendê-lo em uma caixa, levando-o a algum laboratório para dissecá-lo e, por fim, ter a seu respeito todas as respostas e comprovações científicas.

Nesse sentido seria mais fácil agrupar uma série de pessoas com o intuito de aplicar questionários referentes à imaginação, não desqualificando essa metodologia de coleta de dados, mas afirmando que essa seria uma atitude medíocre frente a um tema que, assim como o vento, não pode ser compreendido facilmente.

Foi nesse sentido que a construção do *corpus* se deu a partir de fragmentos do pensamento etnográfico com foco na docência. A etnografia como metodologia

² Terminologia que procede do Latim e traz as noções de alteridade e diferença. É correspondente no português ao conceito de *outro*.

compreende uma inserção do pesquisador no campo de pesquisa, buscando conhecer uma determinada realidade social. E é, em geral, muito utilizada no campo antropológico.

O pesquisador assume um lugar de sujeito da pesquisa, portanto passa a ser também objeto de análise. Isso por que não pode existir uma participação neutra do pesquisador, por mais que este o queira. O próprio Einstein comprova na teoria da relatividade, como colocado anteriormente, que um corpo no espaço não é inoperante em um determinado espaço, pelo contrário, influencia e recebe influência. Nesse sentido os dados coletados não são imparciais. Contudo, cabe ao pesquisador, como exercício ético de pesquisa, não agir em detrimento a um ou outro resultado de pesquisa.

No âmbito educacional a metodologia acaba por encontrar algumas alterações. O pesquisador encontrará dificuldades em acompanhar um grupo (professor e alunos de uma mesma turma) por mais de um ano letivo e também sua inserção será diariamente resumida ao turno escolar (manhã ou tarde). Creio existem, além das citadas, outras razões que diferenciem a metodologia no âmbito educacional, mas para fins desta pesquisa apenas destaco estas.

A escolha desta metodologia esteve diretamente ligada à construção do *corpus*. Após a leitura dos diários de Malinowski (1997) ficou claro que a postura de um professor que seria posteriormente pesquisador de sua prática, não poderia ser melhor avaliada de outra maneira que não um diário, no contexto desta pesquisa especificamente. Isso por que os diários de Malinowski tinham um cunho acadêmico científico, mas oportunizaram a manifestação de impressões pessoais, sentimentos e inacabamentos do vir a ser. Grandes riquezas para uma pesquisa que trabalha diretamente com a subjetiva imaginação.

Então com o decorrer de minha prática docente fui confeccionando um diário de campo/classe que abarcasse em si não apenas questões que poderiam ser significativas para a pesquisa posteriormente, mas também impressões pessoais, indagações e anseios. E como pesquisar as essências da construção de um fazer docente que emergem de um ser humano constituído de emoções, sentimentos e razão – o professor – sem alcançar seu pensamento subjetivo e não apenas técnico?

A resposta não é definitiva, creio que possam existir outras maneiras, mas no momento encontrei nos diários de campo de Malinowski possíveis rotas de pesquisa.

E “naquele dia, no meio do jantar, eu contei que tentara pegar na bunda do vento — mas o rabo do vento escorregava muito e eu não consegui pegar” (BARROS, 2008, p.181). Talvez realmente esteja tentando amarrar o vento em um poste, mas vou continuar a segurá-lo pelo menos por alguns segundos.

1.3 UM APANHADOR DE DESPERDÍCIOS³: **justificativa**

Por que escolher a imaginação como um tema de trabalho e pesquisa?

Um dia desses, não sei exatamente quando, encontrei um baú jogado em um canto escuro. Surpreendi-me ao vê-lo empoeirado, esquecido... Ao me aproximar pude notar algumas letras gravadas em sua superfície, cheguei mais perto e passei a mão para tirar um pouco do pó. As letras marcadas na madeira diziam: PASSADO.

Fiquei me questionando: o que teria passado? Resolvi abrir o baú, com muita cautela, pois não sabia ao certo o que me aguardava, queria descobrir o que havia ficado para trás.

Ao abri-lo vi uma menina e me interessei em observá-la. Corria com o seu cachorro de estimação pelo jardim. Era um São Bernardo. Aliás, ele parecia tão real que demorei a perceber que era de pelúcia, na verdade ainda não tenho muita certeza...

A menina se aventurava sozinha, tendo apenas a companhia do animal. Foi então que notei um pirata sanguinário que chegava por trás para capturá-los, gritei para que ela percebesse, mas estava tão distante que nem me escutou.

O pirata os levou para seu navio de madeira e em seguida amarrou a criança em um barril de pólvora. Não demorou muito para que em seguida acendesse um fósforo colocando fogo no estopim do barril. O barco tinha a aparência de um antigo veleiro, mas não era.

A embarcação teria ido pelos ares não fosse o cachorro roer as cordas que prendiam a menina. Ao se soltar ela rapidamente apagou o fogo que corria ligeiro para o barril. O pirata a essas alturas se encontrava longe fugindo em um pequeno bote. A menina e seu

³ Frase da prosa-poética O Apanhador de Desperdícios (BARROS, 2008, p.45).

companheiro tomaram o timão e seguiram em direção à *Terra da Imaginação*. Eu não sabia que *Terra* era essa, mas ela não me era estranha.

Quando chegaram ao destino pude ver a magia solta, a menina podia voar se quisesse. Transformava-se em princesa, em pirata, em alguns momentos era vilã e em outros virava heroína. Ela podia realizar todos os seus sonhos e mesmo que alguém morresse bastava beber a poção curadora que, pelo visto, fazia até as pedras ganharem vida.

Fui então, pouco a pouco, percebendo que aquela menina era eu...

Fiquei a perguntar por que algo tão belo estaria guardado em um velho e empoeirado baú? Saint-Exupéry responde “talvez eu seja um pouco como as pessoas grandes, devo ter envelhecido” (SAINT-EXUPÉRY, 2009, p.19).

Encontrei esse baú no curso de Licenciatura em Pedagogia. Não pude deixar de resgatar a criança que fui ao pensar sobre a docência para crianças pequenas. Hoje abro o baú para vivenciar outras aventuras na *Terra da Imaginação*, mas agora como alguém que convida seus alunos para irem até lá.

Sou grata às pessoas que me deram pistas para reencontrar o baú. Fui incentivada durante a graduação pela professora Dr^a. Ilza Jardim que constantemente me presenteava com livros de poesias que resgataram em mim o imaginário e a poética. Depois, ainda por meio de sua influência conheci as teorias de Gaston Bachelard, filósofo cientista, poeta francês e professor de matemática, física e química, que se deteve em estudar a *imaginação*, o *devaneio* e o *sonho*. Quase no término da graduação participei de um núcleo de pessoas imaginativas que pesquisavam a autoria e criação coletiva, denominado Laboratório de Linguagem Interação e Cognição (LELIC), coordenado pela professora Dr^a. Margarete Axt. Mas, tudo isso não faria sentido se não encontrasse alguém que soubesse com tanta leveza, articular os mais belos saberes à prática docente. Foi então que tive a oportunidade de estar mais próxima à professora Dr^a. Maria Carmem Barbosa, mais conhecida como Lica, que me ajudou no exercício de construir com as crianças aquilo que considerava significativo, ou seja, o gosto pelo imaginário, pelo descobrir e pelo criar com leveza.

Escolher trabalhar e pesquisar sobre esse tema não foi por acaso. Simplesmente não poderia selecionar outro para a conclusão de minha formação no curso de graduação.

Lembro que no decorrer da graduação utilizei várias horas lendo e relendo diversos livros de histórias em quadrinhos da série Calvin e Haroldo, de Bill Watterson, minha mãe gritava da cozinha dizendo *“fecha esse livro e vai estudar”*. Hoje me baseio nos levantamentos do autor, acerca da imaginação, para algumas análises. Nesse sentido procuro defender, por meio do presente do trabalho, que além de ter um caráter de leveza, sendo essencial para o equilíbrio psíquico e para a construção do conhecimento, a imaginação também pode ser uma estratégia pedagógica para a inclusão.

Já dizia Manoel de Barros (2008), citando Albert Einstein, que a imaginação é mais importante do que o saber.

2 POÉTICAS

Pude sentir o calafrio subindo pela espinha. Como faríamos para enfrentar aquele grandioso animal sobre o qual sabíamos tão pouco?

O barulho era intenso e o nervosismo parecia ressoar nas paredes do submarino. Mas, naquele momento só conseguia pensar em como havíamos chegado até ali...

2.1 CHEGAR ALI...

No primeiro semestre de 2012 realizava o 7^a semestre obrigatório do curso de graduação em Pedagogia, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que é denominado *Estágio de Docência*.

O aluno da graduação que se matricula nesta etapa do curso tem como pré-requisito a conclusão de todas as disciplinas teóricas de caráter-obrigatório referentes aos seis primeiros semestres do curso. Ao realizar a matrícula é possível optar pelo nível de ensino desejado, minha escolha foi pela educação infantil.

O *Estágio de Docência* é um exercício do professorar⁴, portanto o aluno assume a posição de docente que planeja, avalia e participa de cada construção do grupo de alunos, em uma duração de 15 semanas (duas de observação e treze de atuação).

Realizei o estágio na Creche Francesca Zacaro Faraco com uma turma de Maternal II. Éramos um grupo de dezoito crianças e quatro professoras⁵.

Talvez essa fosse a explicação mais razoável sobre como eu chegara ali. Mas, como disse o poeta “a esse tempo também eu aprendi a escutar o silêncio das paredes” (BARROS, 2008, p.27). Chegar não seria o suficiente, era necessário escutar os silêncios. Isso significava *ouvir* olhares, gestos e sorrisos, transformá-los em palavra, lê-los e estudá-los para proporcionar um professorar que os atendesse em suas especificidades.

⁴ Utilizo o conceito *professorar* a partir da Tese de Doutorado de Ilza Jardim: “*A Magia do Professorar: a aula como um excursionar entre os saberes*”, 2011.

⁵ Além de mim, mais três professoras titulares.

2.2 O SILÊNCIO DAS PAREDES

Na primeira semana de atuação docente sentamos em roda para que eu lesse a história *O Oceano Mágico*, de Susana Leigh (2000). O livro trabalha um drama que acontece nas profundezas do oceano, sendo a problemática da história o sumiço da coroa do rei.

A escolha do livro se deu a partir de dados coletados no período das semanas de observação. Considero importante destacar que não me agrado da terminologia *dados coletados*. De alguma forma busquei ler a *poética* de cada criança. Coloquei-me em uma posição de ouvinte de silêncios, de observadora, buscando romper com “a tendência institucional de diluir as diferenças e singularidades, anulando o nome e a autoria de cada gesto” (AMORIN, 1986, p.90).

A partir dessa tentativa de escutar silêncios foi possível encontrar algumas pistas para o trabalho inicial de planejar caminhos, buscando promover o interesse pelo saber com base no que se pôde ler como sendo significativo para os alunos. Nesse âmbito, Junqueira Filho coloca que “articulados pelo olhar do professor, estes fragmentos, partes, pedaços, indicam a ele pistas que o encaminha em direção ao que faz sentido, ao que é significativo – emergente, prioritário, insistente – a cada uma das crianças do seu grupo de alunos” (JUNQUEIRA FILHO, 2008, p.19).

Diante disso foi indispensável estar próximo às crianças observando suas brincadeiras, diálogos, suas preferências por determinados espaços, as interações criança-criança, assim como as interações criança-professora. Mas, para que essa observação fosse ainda mais eficaz, foi necessário participar do que era construído pelo grupo. Ou seja, brincar, ler e desenhar junto, aproveitando para conversar como quem apenas joga palavras ao vento, mas que, no entanto, anota-as com cuidado no simples distrair dos pequenos. Aliás, como são preciosas as *conversas de bar*⁶ das crianças, que

⁶ O termo *conversas de bar* faz referência aos diálogos informais que geralmente acontecem sem pressupostos, simplesmente nascem no calor do momento de intimidade e geralmente assumem um caráter muito mais pessoal do que os diálogos induzidos.

geralmente acontecem paralelamente a alguma atividade central, como a leitura de um livro, uma roda de desenho ou até mesmo o lavar das mãos no banheiro.

Foi nesse ensurdecer de barulhos e conversas que encontrei o silêncio de Bruno⁷. Isso aconteceu quando de longe o observei colocar repetitivamente, por cerca de uma hora, areia no escorregador. O menino olhava os grãos deslizando suavemente até o chão, em seguida repetia o gesto de colocar areia no brinquedo.

Na primeira vez que vi essa brincadeira solitária, me aproximei, mas ele não me notou. Quando procurei fazer o mesmo movimento, de colocar a areia no escorregador, ele repentinamente se levantou, distanciando-se do escorregador e de mim.

Faço um breve recorte do trabalho *Relatório de Estágio Docente: de 4 a 7 anos* retomando o que, na época, foi escrito sobre o menino.

Realmente notei um comportamento diferenciado, Bruno não se envolve com as outras crianças em nenhuma atividade, evita estar em grupos e foge de qualquer contato que possa se apresentar a ele. A única pessoa que consegue se aproximar do menino e manter um vínculo comunicativo é a professora Leonora, que dedica quase todo o seu tempo à especificidade do menino (2012, p.6).

Bruno era o silêncio que eu não sabia ouvir. Portanto, questionar as professoras a respeito do menino parecia ser uma boa tentativa de alcançar a leitura de sua poética, pois ele estava naquele momento inalcançável para mim. Infelizmente foi a pior decisão.

Antes de ler um livro que interpreta uma determinada poesia, ou pelo menos busca interpretar, temos que ler a própria poesia, pois nela está contida a essência do poeta. Antes de buscar leituras de outros sobre um determinado aluno é necessário primeiro construir a sua própria leitura. As notas de rodapé e as observações só podem ser escritas após a elaboração de um texto, pois elas não definem este texto.

⁷ Utilizo o nome Bruno, que é fictício, para conservar a identidade do aluno. Por questões de ética e com intuito de preservar esses sujeitos, aparecerão no decorrer do trabalho outros nomes fictícios de alunos e professores.

Não basear a escrita de uma bela história em um pequeno comentário que posteriormente chamaria de nota de rodapé foi um exercício muito difícil. Saber que Bruno tinha um diagnóstico de suspeita de autismo quase me fez olhar para ele como sendo O DIFERENTE. Hoje esse comentário é apenas um detalhe, que nem precisaria aparecer no corpo do texto.

Fui informada, pelas professoras da sala, sobre o caso específico do aluno Bruno. Segundo os relatos, ele possui suspeita de autismo (2012, p.5).

Meu desafio, a partir de então, seria olhar para aquele menino como mais uma poética a ser lida, sem rótulos e sem antecipações. Teria que aprender a escutar o silêncio das paredes.

Ainda na semana de observações, Bruno me surpreendeu. Fez um desenho, levantou-se sem nenhuma palavra e, com uma expressão séria, entregou em minhas mãos. Ele era mais do que eu imaginava, era como uma caixinha de surpresas esperando para, aos poucos, ser descoberta. Mas, como faria para ler aquela criança?

A estratégia adotada foi acompanhar minuciosamente os passos do menino. Sentar ao seu lado, desenhar com ele, puxar conversa e, mesmo sem ter a sua resposta, permanecer dialogando.

Foi nessa delicada relação inicial que foram se evidenciando algumas especificidades de Bruno, sua poética começava a fazer algum sentido para o meu professorar. Suas rimas diziam respeito a marcas do oceano. Seus olhos estavam cheios de mar e em seu raro sorriso comecei a ver a coragem de enfrentar tubarões.

Para o leitor a impressão que pode se estabelecer a partir das colocações anteriores é que as pistas estariam evidentes sobre a poética de Bruno, mas a verdade é que o trabalho de se aproximar, desenhar com, estar junto, brincar, convidar, dialogar (mesmo sem respostas) oportunizou que eu enxergasse suas pistas discretas, que sem esse trabalho de se fazer amigo não seria possível. Destaco um trecho do *Relatório* ilustrando as dificuldades encontradas:

O menino que possui suspeita de autismo não fala nada claramente, apenas balbucia e tenta responder a algumas perguntas quando dirigidas a ele (através de gestos tímidos). Continuou preferindo as atividades isoladas e por diversas vezes escapou da sala de aula. É instigante notar que passa horas e horas analisando diferentes livros sobre animais marinhos e em alguns momentos trouxe o livro com um sorriso estampado no rosto para me mostrar (2012, p.7).

Então foi assim, na busca por escutar Bruno, que cheguei à escolha do livro *O Oceano Mágico*. Isso não significa que as demais poéticas não eram significativas ou que não deviam ser consideradas. Mas, em vista da dificuldade de incluir Bruno nos trabalhos e processos coletivos, levar em consideração seu interesse pelo oceano poderia abrir uma porta para que também participasse da turma, pois os demais colegas pareciam já fazer parte do grupo.

3 IMAGINAÇÃO INCLUSIVA

Naquele instante, com as fortes cabeçadas do polvo gigante, nossa atenção se voltara aos parafusos, digo, costuras do submarino (por vezes esqueço que ele era de pano).

A tripulação corria agitada de um lado a outro. Todos temiam o pior, nosso meio de transporte corria sérios riscos de virar lata de atum. Estávamos legitimamente encencados, e agora a questão que nos assolava era simplesmente: chegaríamos à superfície?

3.1 O NASCIMENTO DO IMAGINÁRIO

A construção de um processo de imaginário coletivo em educação não se dá de maneira simplificada em um momento repentino. Inicialmente é necessário que o professor elabore pouco a pouco cada detalhe, de maneira coerente e significativa para os envolvidos no processo.

No exercício de imaginar coletivamente, e isso inclui alunos e professores, se estabelecem dois momentos fundamentais que ocorrem respectivamente: (1) a criação de um ambiente imaginativo solitário, a partir do devaneio individual e (2) o encontro de devaneios, com o intuito do enriquecimento de experiências e saberes na diversidade, o que possibilitará o imaginar no coletivo.

Nas análises do material, a partir de um olhar voltado à complexidade dos acontecimentos, é possível perceber claramente onde ocorrem esses dois momentos específicos.

O primeiro nasce com o ritual do sentar em roda para contar/ouvir histórias, como se nesse exercício estivesse contido um mistério silencioso, que acompanha a prática da contação de histórias por séculos. Paley (2006) personifica a arte do contar histórias ao trazer que “el narrador de historias es un creador de cultura que requiere La participación de um auditorio” (PALEY, 2006, p.54).

É nesse sentido que se solidifica o primeiro momento para a criação do imaginário coletivo. Pois, há na essência desta arte, de contar e ouvir histórias, uma possibilidade para o nascimento do devaneio individual.

Bachelard (1988) explica que o devaneio “é um fenômeno espiritual demasiado natural – demasiado útil também para o equilíbrio psíquico – para que o tratemos como uma derivação de sonho, para que o incluamos, sem discussão, na ordem dos fenômenos oníricos” (BACHELARD, 1988, p.11). O mesmo autor, em outra situação, coloca que o devaneio seria uma espécie de sonho consciente e destaca que seu caráter de leveza, determinado pela consciência, é o que o diferencia do sonho noturno. Pois, “o sonho pode permanecer sobrecarregado das paixões mal vividas na vida diurna” enquanto no devaneio “as recordações tristes adquirem pelo menos a paz da melancolia” (BACHELARD, 1988, p.14).

Isso, no período do estágio, passa a acontecer quando as crianças em suas brincadeiras fazem de conta que recebem cartas da sereia *Miloca*, simbolização que parte da narrativa do livro *O Oceano Mágico*. E, nesse instante, oportuniza-se o nascimento de um imaginário coletivo, isso por que a imaginação neste caso foi baseada em uma variável comum: a narrativa contada.

No exercício de penetrar aspectos da narrativa se estabelece uma vasta amplitude de aprendizagens acerca da vida, “habitar essas vidas de fantasia é uma forma de refletir sobre destinos possíveis e cotejá-los com o nosso” (CORSO, 2006, p.21). E não é por acaso que nas brincadeiras se evidenciam os aspectos ficcionais de algumas histórias, “o certo é que escolhemos aqueles enredos que nos falam de perto, mas não necessariamente de forma direta, pode ser uma identificação tangencial, enviesada” (CORSO, 2006, p.21).

Nesse âmbito pode existir por parte do professor uma intervenção no sentido de proporcionar espaço para o crescimento dessa imaginação primária e tímida. E, com essa finalidade, foram enviadas cartas para as crianças “escritas pela personagem *Rosinha*” no decorrer de todo o trabalho pedagógico. As cartas vinham no sentido de resgatar a imaginação e proporcionar subsídios para o devaneio solitário.

O intuito era oportunizar o segundo momento para o imaginário coletivo, ou seja, com o decorrer e o amadurecimento do exercício ficcional, provocar encontros de

devaneios. Mas, inicialmente nem todas as crianças estavam de fato envolvidas com a temática, ainda nem vivenciavam o devaneio individual em sua essência.

Foi então que acabamos construindo, com a ajuda de muitos adultos e crianças, um submarino de pano. Craidy e Kaercher (2001) sistematizam a importância de pensar o espaço da sala de aula como um lugar que sugere aprendizagens. As autoras sugerem a elaboração de cantos significativos para as crianças que tenham temas característicos, “estes podem variar conforme o espaço físico, o interesse das crianças e os temas que estão sendo trabalhados” (2001, p.78).

Foi importante, na elaboração do submarino, projetar algo que pudesse ser removido quando necessário, tendo em vista o melhor aproveitamento do espaço físico da pequena sala de aula que tínhamos. Nesse sentido “é importante que os educadores tenham bom-senso para verificar a possibilidade concreta de organizar a sua sala em função do espaço real que possuem” (CRAIDY; KAERCHER, 2001, p.76). E a projeção do espaço está diretamente ligada à ideia de que a imaginação não é um estado permanente esquizofrênico, mas uma proposta na qual se pode entrar e sair a qualquer momento, pois ela não é aprisionadora e sim libertadora, como defende Corso (2006).

Passávamos a provocar o devaneio trazendo para o plano da materialização algumas instâncias do imaginário da autora, das professoras e das crianças, passando a apontar caminhos para a criação coletiva. A autoria foi se evidenciando, quando ao retomarmos a contação da história nos “demos conta” de que o submarino não fazia parte do enredo original. Aliás, nenhum de nós fazia parte. Portanto não precisaríamos seguir com tanta dependência as orientações do livro.

3.2 DEVANEIOS SOLITÁRIOS E IMAGINÁRIO COLETIVO

A construção do submarino resgatou as crianças que pareciam distantes da narrativa, convidando-as ao devaneio solitário.

Até então Bruno estava inerte à situação. Constantemente corria agitado de um lado a outro com exceção das vezes em que, por falarmos sobre peixes, tubarões, polvos e demais animais marinhos, nos agradava com sua breve presença na roda de contação.

Ao ver a grande máquina de pano o menino entrou imediatamente e por cerca de 20 minutos permaneceu no interior do submarino, como se ali estivesse construindo uma solidão criadora (*imagem 1*).



Imagem 1 – Construindo uma possível solidão criadora no submarino.

Para Bruno o submarino passa a ser um lugar de devaneio solitário, onde é possível visitar os próprios pensamentos. E a importância disso vem no sentido de que “há devaneios tão profundos, devaneios que nos ajudam a descer tão profundamente em nós mesmos que nos desembaraçam da nossa história” (BACHELARD, 1988, p.95). O silêncio de Bruno passava a ter ruídos e pouco a pouco foi sendo possível constatar que o menino tinha facilidade para mergulhar em seus devaneios. Apesar de não querer participar diretamente de nenhuma atividade coletiva, interagia com cada criança a partir de seu devaneio solitário. Refiro-me ao fato de explorar silenciosamente por horas as criações dos colegas em situações distintas. Na sequência de fotos da *imagem 2*, Bruno explora polvos de sucata feitos pelos colegas, situação que ocorreu na segunda semana de prática, importante observar que o menino chega a pegar uma cadeira para analisá-los de um ângulo ainda melhor (*imagem 2*).



Imagem 2 – Bruno em seus devaneios individuais experimentando os trabalhos de seus colegas.

E, na sequência da *imagem 3*, o menino experimenta a criação de móveis de peixes feitos em papelão, também confeccionados pelos colegas – situação que ocorreu na quarta semana de prática (*imagem 3*). Como é possível visualizar o menino também organiza sozinho as cadeiras para acessar ao material produzido.

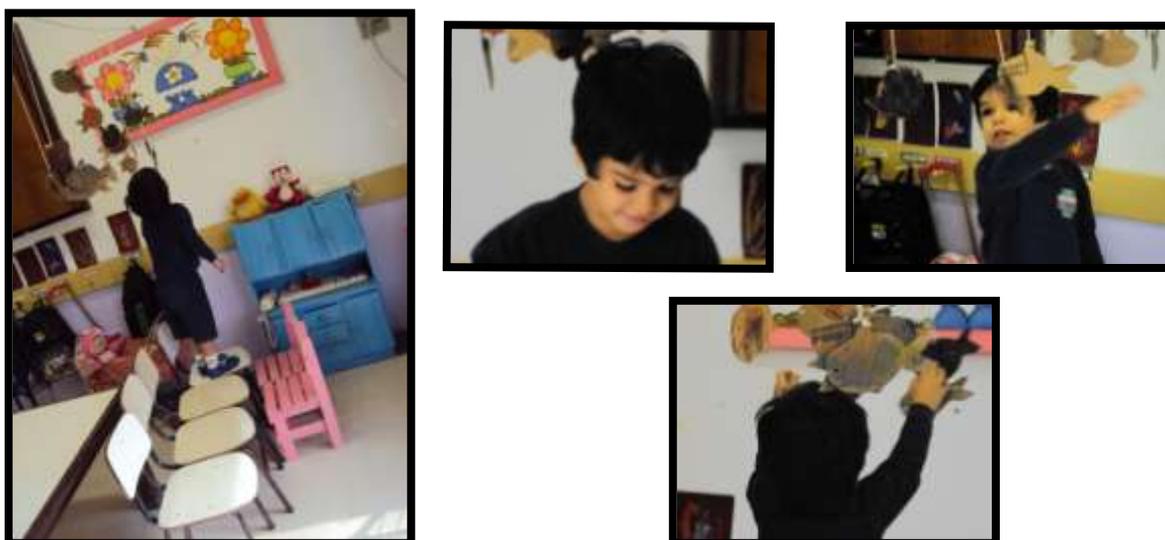


Imagem 3 – Sozinho Bruno organiza as cadeiras lado a lado para poder explorar os móveis feitos por seus colegas. Em seguida passa a vivenciar sua solidão criadora.

Bachelard destaca que “essas solidões primeiras, essas solidões de criança, deixam em certas almas, marcas indeléveis” (BACHELARD, 1988, P.94). Que solidões seriam estas? Bruno começava a me dar pistas para o conceito de solidão.

Não poderia convidar alguém para discorrer sobre solidão se não um poeta, afinal não estávamos falando de poéticas?

Rainer Maria Rilke (1875 – 1926) foi um grande poeta do antigo Império Austro-Húngaro, suas obras tiveram influência sobre mais de uma geração de poetas. Além das muitas obras “destacam-se também suas cartas, de alta densidade poética, que revelam com clareza, simplicidade e paciência toda a riqueza de seu pensamento, sempre gravitando em torno da criação artística” (SÜSSEKIND, 2006, *in*: RILKE, 2010, p.13). Destas cartas seleciono as enviadas para o jovem Franz Xaver Kappus⁸, por meio das quais Rilke busca ensiná-lo a escrever poesias.

Trago poetas para a discussão por acreditar que professorar se assemelhe a arte de escrever poesias. Mas, isso não significa que todos os professores seriam necessariamente poetas, é preciso primeiro aprender a recitar aulas e lecionar poesias que é um exercício construído ao longo da vida.

Rilke afirma que poeta é aquele que aprende acima de tudo a perceber a vida de maneira poética, conceito muito semelhante ao de *escuta sensível*, proposto por Barbier (1998), diretamente ligado à sensibilidade do pesquisador na aceitação ao *outro*. Freire (1996) também traz a escuta como uma ação que vai muito além da percepção sensorial, “escutar é algo que vai além da possibilidade auditiva de cada um; escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro” (p.135). Os três autores acabam por afirmar, de maneiras distintas, que a percepção consciente requer poética, sensibilidade e integração ao que é externo.

Foi na terceira semana de prática que, pela primeira vez, escutamos Bruno falar alguma palavra com significado real. Até então o ouvíamos balbuciando sozinho, mas era impossível compreendê-lo por meio da fala e sempre que necessário se fazia entender através de olhares, gestos e expressões faciais.

Ouvir a sua voz esteve diretamente ligado a receber naquela semana um presente da personagem *Rosinha*. Segundo as cartas enviadas pela menina ela conseguira salvar

⁸ Essas correspondências compõem o livro *Cartas a um Jovem Poeta*.

das garras do malvado personagem *Xereta* um pequeno peixinho, enviando-o para a turma.

[...] Bruno se aproximou da mesa. Ele ainda não havia visto o motivo da algazarra. Mas, quando viu veio correndo tocar no aquário. Ao tocar me olhou de uma maneira tão profunda como se seus olhos dissessem “*você também está vendo?*”, ele sorria intensamente e apontando para o aquário olhou para mim e falou em alto e bom som “*É PEIXE!*”. As três professoras me olharam admiradas e Leonora chegou a dizer “*esta é a primeira vez que eu escuto a voz dele*”. Ele continuou repetindo a afirmativa por algumas vezes e batia no vidro tentando chamar a atenção do peixe (2012, p.24).

Rilke propunha que a poesia estaria contida em todas as coisas, se o poeta soubesse olhar as essências com leveza e delicadeza. “Caso o seu cotidiano lhe pareça pobre, não reclame dele, reclame de si mesmo, diga para si mesmo que não é poeta o bastante para evocar suas riquezas; pois para o criador não há nenhuma pobreza e nenhum ambiente pobre, insignificante” (RILKE, 2010, p.26).

Nesse sentido ser professor é um exercício de ser poeta, é olhar para cada criança evocando a riqueza de sua vida, a essência de seu existir. Entender a vida como uma poética a ser lida, ter paixão por descobrir, brincar com as palavras e ver o belo nas *desimportâncias*, como diria Manoel de Barros, como alguém que aprende novamente a sonhar como criança.

Bachelard (1988) coloca que “ao sonhar com a infância, regressamos à morada dos devaneios que nos abriram o mundo” (BACHELARD, 1988, p.97), considero que esse seja um dos maiores desafios do professor: imaginar junto com as crianças, permitir-se voltar aos devaneios de sua própria infância.

E esse levantamento sobre as pontes existentes entre o professor e o poeta vem ao encontro do conceito de solidão. Que é um dos primeiros exercícios do ser poeta, segundo Rilke, e estendendo para a sala de aula um dos primeiros exercícios do ser professor/aluno poeta, de ser um sujeito criador.

A solidão acontece quando há um voltar a si, no sentido do retorno às essências por meio do silêncio, da quietude, com o propósito de “sondar as profundezas de onde

vem a sua vida” (RILKE, 2010, p.27), pois é dessa forma que se encontram as fontes criadoras.

Mesmo estando em uma prisão, segundo o autor, privado de liberdade, distante de toda a beleza existente no mundo, ainda assim é possível acessar as mais belas lembranças, criando novos mundos dotados de riquezas que marcaram a memória. Esse é o poder do devaneio solitário, uma imaginação que pode unir passado, presente e futuro, no trabalho de resolver questões internas que inevitavelmente acabarão por refletir externamente. Para o professor e poeta vem então a provocação: “pense, meu caro, no mundo que o senhor leva dentro de si, então dê a esse pensamento o nome que quiser; pode ser lembrança da própria infância ou anseio do próprio futuro” (RILKE, 2010, p.56).

Essa solidão que proponho não é estar sozinho fisicamente, mas centrar-se no que há de mais íntimo em si. E é por essa razão que a imaginação coletiva posteriormente passará a ser tão significativa, pois mesmo que todos imaginem estar no fundo do oceano, em frente a um polvo gigante, cada um terá em seu imaginário aspectos específicos de seu devaneio. Cada pessoa imaginará um oceano a partir de si, tendo como referência seu repertório de oceanos. E esse repertório é construído por meio de vivências, filmes, desenhos animados, revistas, histórias em quadrinhos, livros, documentários, conversas, descrições, enfim.

Recebemos, em determinada ocasião, da personagem *Rosinha* uma caixa de tesouros da Ilha de Madagascar. Dentro existiam alguns tecidos e elementos da natureza, tais como pinhas, flores, folhas, enfim. Questionei os alunos sobre qual poderia ter sido o momento em que *Rosinha* pegara cada objeto. Enquanto alguns falavam ao mesmo tempo Ale, segurando um tecido preto que brilhava, disse “*isto aqui é um pedaço da noite de Madagascar que a Rosinha conseguiu pegar para nós*”. A menina não sabia que aquele era um tecido? A questão é que naquele instante estava se permitindo sonhar – imaginar – poetizar. Se Ale estava aprendendo a ser poeta, não seria capaz de posteriormente olhar sensivelmente a diferença?

Ter escutado Bruno falando pela primeira vez apontava significados que estavam sendo construídos naquele momento com o todo o grupo. E o exercício de viver a amplitude da solidão oportuniza, posteriormente, o imaginário coletivo. Essa questão fica mais clara por meio da análise do trecho recortado do diário de campo/classe apresentado a seguir.

Essa situação me fez repensar o meu posicionamento como professora de uma turma onde há inclusão. No dia anterior o clima na sala de aula havia sido de funeral, pois em uma reunião com as psicólogas foi confirmado que Bruno realmente tem autismo. Admito que cheguei terça-feira olhando para ele como sendo o menino autista. Mas tive a impressão que o grito dele ao dizer “*é peixe*” era um grito que me dizia “*não desista de mim, eu sou muito mais do que um diagnóstico, eu ainda posso te surpreender*”.

Naquele mesmo dia em que tudo isso aconteceu, terça-feira, estávamos tão extasiados que tivemos que ir para o pátio brincar, correr e gritar, enfim, precisávamos libertar toda a emoção.

Ainda no pátio, interagi muito com o Bruno. Ele vinha e pegava a minha mão e saía correndo para que eu o pegasse, em seguida sinalizava que ele ia me pegar, então eu fugia dele. As outras crianças viam o quanto estávamos nos divertindo, pois ambos ríamos sem parar, e pediam para brincar junto. O mais interessante é que quando os outros participavam junto ele interagia também com os outros, me dava a mão e saíamos correndo atrás de alguém para pegá-lo.

Em determinado momento acabei cansando de correr e fui embalar Helena no balanço de pneu e me sentei no chão para fazê-lo. Não demorou muito e o Bruno se sentou no meu colo, vendo como eu a embalava quis embalar junto e tanto a Helena como ele riam muito pois a força do balanço quase sempre o fazia cair na grama. Um momento eu me joguei para trás levando-o junto e ambos caímos na grama. Eu disse “*aiaiai... fiquei toda sujinha, né Bruno?!*” e, para a minha surpresa, ele se levantou silenciosamente e começou a passar a mão nas minhas costas para tirar a grama. Eu fiquei, mais uma vez, muito surpresa com a atitude do menino e pensando em como integrá-lo ao projeto já que era muito mais do que aquilo que estávamos pensando sobre ele (2012, p.24).

No quadro anterior ficam claros dois momentos: i) o devaneio solitário da professora, como uma silenciosa reflexão sobre as essências dos acontecimentos e ii) o nascimento da imaginação coletiva, oportunizando a inclusão, na materialidade e não apenas na ordem ficcional – resultantes de uma ação-reflexão individual no imaginário.

Por essa razão é preciso primeiro “entrar em si mesmo e não encontrar ninguém por horas, é preciso conseguir isso” (RILKE, 2010, p.56), para depois ser possível imaginar coletivamente. Nesse sentido não apenas Bruno, mas todos os sujeitos da educação foram construindo sua solidão para em seguida viverem sua inclusão. “E é assim que nas suas solidões, desde que se torna dona dos seus devaneios, a criança

conhece a ventura de sonhar, que será mais tarde a ventura dos poetas” (BACHELARD, 1988, p.94).

Também no trecho citado anteriormente destaco o convite de Bruno à professora, como se naquele instante ele encontrasse uma possibilidade de interação de devaneios, um possível diálogo entre eles. E “é neste sentido também que a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos” (FREIRE, 1996, p.67).

Freire (1996) chamaria esse exercício de pensar certo, pois segundo ele a teoria significativa é aquela que engloba em si o testemunhar. Estar criando em conjunto com Bruno, fosse uma brincadeira, um olhar ou um sorriso ensinava que o restante da turma também poderia fazer da mesma forma. Realmente foi, a partir deste ocorrido, que foram se evidenciando timidamente pistas interacionais entre Bruno e os demais alunos, sem a necessidade de intervenção dos adultos. E “neste sentido é que ensinar a pensar certo não é uma experiência em que ele – o pensar certo – é tomado em si mesmo e dele se fala ou uma prática que puramente se descreve, mas algo que se faz e que se vive enquanto dele se fala com a força do testemunho” (FREIRE, 1996, p.41).

O menino passou a pouco a pouco responder os contatos dos colegas, mas não era o único que estava aprendendo a imaginar, todos estavam. Bruno aprendia a imaginar coletivamente e os demais aprendiam a imaginar solitariamente. Esse diálogo foi possível por que o menino era especialista em sua solidão, portanto poderia ensinar sobre ela e ensinando estaria se incluindo e incluindo os demais colegas e professores na sua rede de relações (*imagem 4 – p.29*).

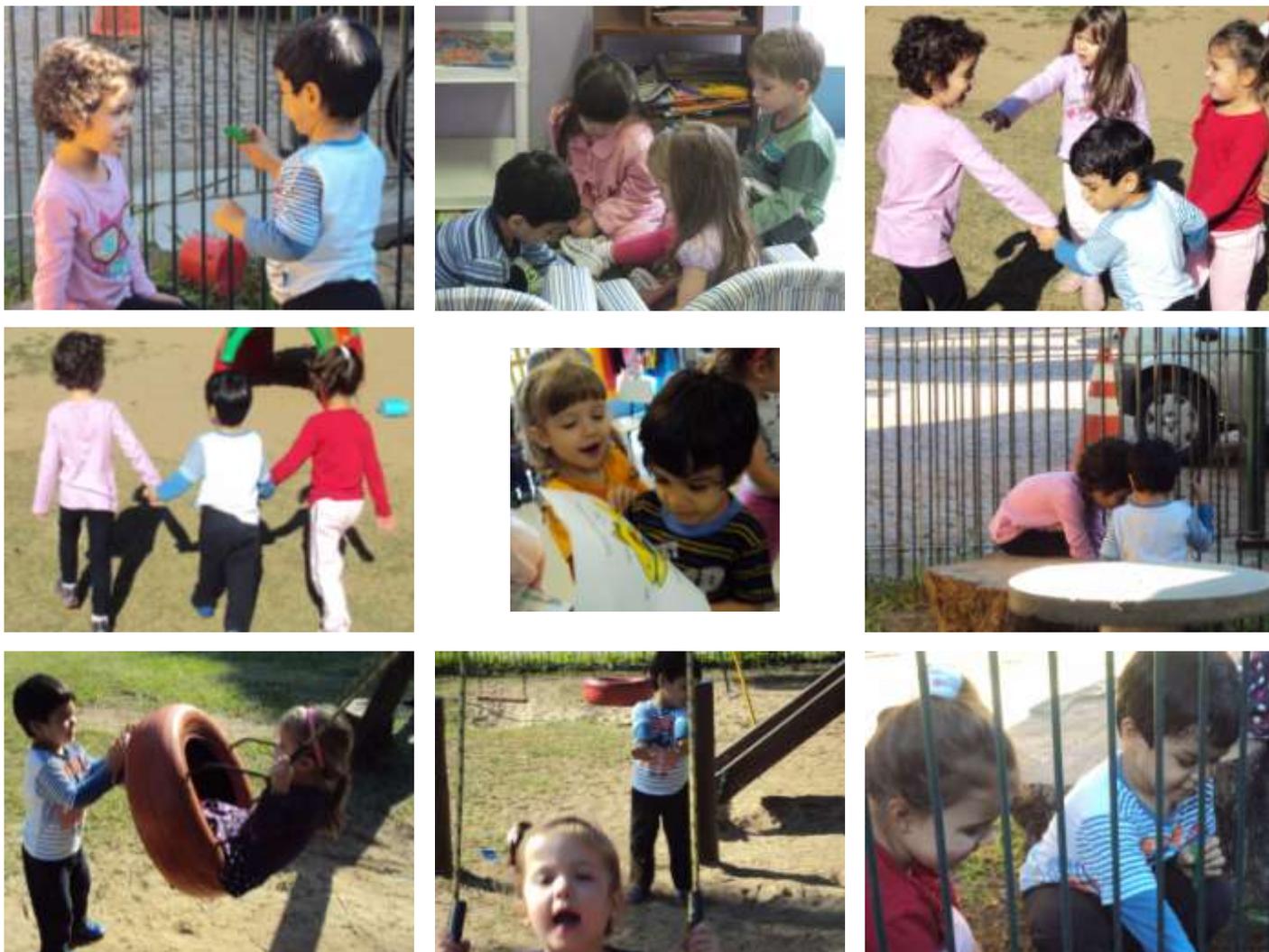


Imagem 4 – Distintos momentos de interação entre Bruno e outras crianças.

Destaco que das fotografias que compõem a *imagem 4* nenhuma é anterior à quarta semana de prática. Realmente não existem fotografias onde Bruno apareça acompanhado anteriores à quarta semana de docência. Isso mostra que as intensas poéticas e encantamentos tiveram um tempo de maturação, mesmo que o trabalho de fazer da imaginação uma estratégia pedagógica estivesse presente desde o primeiro dia de aula.

E nesse âmbito é importante destacar que o período de devaneio solitário não teve a mesma duração para todos e que as crianças não passaram ao imaginário coletivo ao mesmo tempo, algumas demoraram mais tempo. Cada um tem o seu tempo de maturação do devaneio, o que auxilia no equilíbrio do grupo.

Sheron teve dificuldade para vivenciar suas solidões. Entrava no submarino e saía rapidamente afirmando sempre que aquilo era apenas um lençol pendurado. Não se permitia viajar nos sonhos, como se houvesse uma pedra que a amarrava ao chão.

Enquanto muitas crianças viam polvos e tubarões, a menina ria sentada em uma cadeira analisando o comportamento dos demais, dizia a eles que estavam *doidos*, pois ali na sala de aula não existia um oceano como defendíamos constantemente.

Em um determinado dia Sheron me chamou em um canto e perguntou se tudo aquilo existia mesmo e a resposta que naquele momento pude oferecer é que poderíamos estar em qualquer lugar a qualquer momento se quiséssemos, bastava apenas imaginar. Foi a partir deste episódio que a menina começou a entrar no submarino e gradativamente a se permitir imaginar, sonhar e criar.

Entrávamos sempre no início das aulas no submarino para brincar dando continuidade à história. E essa simbolização, a partir da narrativa, proporcionava um refletir aspectos como, por exemplo, até que ponto se teria coragem de imaginar um tubarão para enfrentá-lo?

Em um determinado dia na sexta semana de prática convidei Sheron para entrar no submarino e Bruno quis participar também. Entramos os três, mas lá não estava muito interessante, precisávamos de elementos integradores – que unissem ficção e materialidade. Então busquei algumas comidinhas de faz-de-conta e ofereci para Sheron e Bruno. A menina ainda tinha dificuldades para imaginar e, a meu ver, Bruno não se interessava pelo jogo simbólico.

Interessante considerar que Sheron recusou a comidinha de faz-de-conta, mas Bruno sem hesitar aceitou e fez de conta que comia e bebia, sem encostar os objetos diretamente na boca, o que mostrava que realmente estava brincando de imaginar (*imagem 5*).



Imagem 5 – Bruno brincando de faz-de-conta.

Com frequência fui escutando falas do grande grupo como “*profª, hoje a Rosinha passou na minha casa e deixou uma carta para ti*”. A personagem escapava de minhas mãos passando a ter novas características ao entrar em cada devaneio. Já não existia apenas uma solidão, mas nascia uma solidão interativa.

E é essa a exigência do poeta Rilke, quando destaca que é necessário “ser solitário como se era quando criança, quando os adultos passavam para lá e para cá, envolvidos com coisas que pareciam grandiosas”, mas esqueciam de, “como uma criança, observar algo de estranho, a partir da profundidade do próprio mundo, da amplitude da própria solidão, que é ela mesma um trabalho, um cargo e uma profissão” (RILKE, 2010, p.56).

Retomo, para que o leitor não se perca, que o intuito desse trabalho não é provar que as crianças tiveram devaneios, mas defender sua importância frente ao processo de incluir um menino que não sabia compartilhar sua solidão. Talvez poucos saibam compartilhar. E por causa disso o devaneio seja essencial no professorar, pelo fato de conter os tesouros mais preciosos de cada pessoa, tornando-se inclusivo, não apenas falando de casos ditos “especiais”.

O pequeno Calvin, das histórias em quadrinhos de Bill Watterson, é um dos melhores exemplos de devaneios solitários. Watterson consegue, a meu ver, construir uma fronteira entre imaginação e devaneio, mesmo que ambos estabeleçam uma relação de interdependência.

Calvin é uma criança de seis anos de idade que mora com seus pais em uma pequena cidade dos Estados Unidos. O menino tem como amigos um tigre de pelúcia e Susie, sua vizinha e colega de aula. A relação com a menina é muito superficial, portanto Calvin acaba passando a maior parte do tempo com seu tigre de pelúcia Haroldo.

Com Haroldo Calvin viaja no tempo, enfrenta ferozes dinossauros, desafia as leis da física, trava batalhas contra monstros e tudo isso sem abandonar a realidade. Diferente da maioria das histórias em quadrinhos, nas quais somos convidados a penetrar em uma realidade ficcional, Watterson consegue esclarecer que o menino apenas imagina suas tramas.

Haroldo, o tigre de pelúcia, é como um dispositivo para a imaginação, no sentido de disparar o imaginário. Isso porque está presente no mundo material, mas provoca o

imaginário e em seguida passa a também fazer parte desse universo construído pela imaginação. Então o dispositivo trabalha como uma ponte entre materialidade e imaginário e acaba se tornando uma peça fundamental para o devaneio.

Na tira que segue (*imagem 6*), Watterson consegue expor as duas formas de enxergar o dispositivo: na primeira Haroldo é apenas um bichinho de pelúcia inanimado, é assim que todos o veem; na segunda, através da imaginação de Calvin o animal ganha vida e se torna um perigoso tigre, no entanto companheiro e amigo do menino.



Imagem 6 – (WATTERSON, 2008, p.72).

Essa questão é relevante no sentido de compreender as duas formas como as crianças do Maternal II enxergavam o submarino de pano. Em alguns momentos ele realmente era apenas um lençol, mas em outros ele era uma máquina poderosa que nos mantinha protegidos dos perigos marítimos.

Para acreditar em suas tramas grandiosas e na existência de Haroldo, Calvin atravessa as fronteiras da imaginação, refugiando-se em seu mundo paralelo, “[...] porque essa outra dimensão parece estar ali, constantemente convidativa, para contrapor-se à chatice e à mediocridade de seu cotidiano de criança pequena” (CORSO, 2006, p.282).

Pode parecer utópico, mas tínhamos o oceano inteiro para explorar a qualquer momento na própria sala de aula. Se uma proposta pedagógica não fosse suficientemente interessante, era possível correr para a imaginação. Isso não significa

deixar de lado a aprendizagem, pois a imaginação, se orientada com sabedoria, pode abraçar aspectos muito profundos da materialidade.

A potencialidade do imaginário de, em algumas situações, ser um “simples” conto de fadas e, em outros momentos, parecer a pura realidade é o que oportuniza o acesso a experiências de aprendizagem significativas, reais tanto no imaginário, como na materialidade. Questões que por vezes são de tamanha abstração que só podem ser refletidas se existir um diálogo entre ficção e materialidade. Na tira que segue Calvin e Haroldo constroem um diálogo imaginário que abre portas para o devaneio solitário (imagem 7).



Imagem 7 – (WATTERSON, 2008, p.30).

Calvin diversas vezes reflete sobre assuntos de tamanha profundidade, no caso da tira anterior discute a importância do ser humano como um ser ético frente às questões ambientais. E isso é possível pelo fato de simplesmente estar ali, em algum lugar de seu imaginário. Não que a discussão moral sobre não sujar o meio ambiente também não provoque um pensar analítico sobre essa prática, mas pessoalmente quando era criança sempre considerei mais interessante minhas descobertas individuais do que aquelas que vinham batizadas com um caráter moralista acusador.

Semelhante à tira aconteceu também na turma do Maternal II. Caminhávamos pelos arredores da Creche, em busca de recolhemos do chão alguns fragmentos de natureza para enviarmos à personagem *Rosinha* que, naquela época, se encontrava alojada na Ilha de Madagascar, como ela mesma especificara através de cartas. *Rosinha* queria saber como era a natureza de onde morávamos, pois já havia mandado fotos sobre como era onde ela estava.

Enquanto fotografava as crianças em sua busca, fui interrompida por Anelise que, mostrando um copo de café que estava jogado pelo chão, afirmou “só pode ter sido o *Xereta* que fez isso”. *Xereta* era o vilão da narrativa que vínhamos dia-a-dia construindo, ele que roubara a coroa do rei, um personagem original do enredo de Leigh. Que exercício importante Anelise fez, talvez por que já tivesse escutado diversas vezes o sermão moralista, pôde relacionar o aspecto negativo ao personagem maligno de maneira a unir materialidade, moralismo e imaginação. Que desenvoltura!

Considero difícil falar de Bruno sem contar sobre cada criança que aprendeu a se incluir em uma bela história, assim como Bruno, todos aprenderam a ser um grupo e nisso me incluo como professora.

Bruno também acabou sendo alguém nessa história e creio que pôde construir novas relações. No início de todo o trabalho pedagógico era uma criança que simplesmente não existia. Estava presente em sala de aula, mas não era alguém que constituía aquele lugar. Por fim Bruno acabou sendo participante não só de uma turma, mas iniciou uma habitação em diferentes lugares de imaginação. Corso (2006) coloca que “a paixão pela fantasia começa muito cedo, não existe infância sem ela, e a fantasia se alimenta da ficção, portanto não existe infância sem ficção” (CORSO, 2006, p.21).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim como não posso provar que as crianças imaginaram, mesmo as vendo falar de peixes e tubarões fictícios que navegavam pela sala de aula, não tive como perguntar a Bruno se ele acabou se sentindo incluído. E, nesse momento, talvez o leitor pense que toda a pesquisa foi uma grande fraude. É aí que você se engana, porque houve inclusão.

Talvez nunca seja possível escutar Bruno falando que esteve incluído no grupo, mas esse provar a inclusão de Bruno não era o objetivo do trabalho. O que posso afirmar é que no último dia de aula com a turma, enquanto o menino pegava delicadamente minha mão me conduzindo ao balanço, lembrava-me da dificuldade que tive quando criança em fazer amigos e que ainda tenho, pouco a pouco os olhos foram enchendo de lágrimas, e naquele instante soube que a imaginação pode ser uma estratégia pedagógica para incluir. Bruno me incluiu em sua vida e eu o incluí na minha, após isso nossa existência levaria marcas um do outro, não éramos mais os mesmos.

O menino olhava profundamente em meus olhos e por minutos, mesmo sem dizer nada, seus olhos prendiam minha atenção, tínhamos criado uma amizade tão profunda e silenciosa que encontro dificuldade para selecionar palavras que a expliquem. “*Vou sentir saudades*” disse a ele, Bruno sorrindo se inclinou para trás apontando para o ninho de passarinhos que uma vez mostrara a ele há cerca de duas semanas. Aquele gesto me fazia saber que nossa história tinha um significado para ambos e que mesmo com nossas diferenças havíamos aprendido a ser um grupo, uma equipe.

Ao ler o título deste trabalho pode parecer que tento neste trabalho ensinar uma fórmula mágica para a inclusão. Não construí uma fórmula, nem uma lei pedagógica e tampouco afirmo que essa experiência pode ser repetida, cada um tem uma história e cada história inicia, se desenvolve e termina de uma maneira única. Em nenhum momento trouxe à discussão autores das linhas de pesquisa sobre inclusão, isso com a finalidade de defender que INCLUIR não é uma ação de poder exercida sobre as pessoas com deficiências ou transtornos de desenvolvimento. Incluir é “*botar dentro*”, como diria uma de minhas alunas, mas dentro do quê? “*Do coração, ora bolas*”.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Mailia. **Atirei o Pau no Gato: a pré-escola em serviço.** São Paulo: Brasiliense, 1986.

CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis. **Educação Infantil: pra que te quero.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

BACHELARD, Gaston. **Poéticas do Devaneio.** São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BALIBAR, Françoise. **Einstein: o prazer de pensar.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

BARBIER, René. **A escuta sensível na abordagem transversal.** In: BARBOSA, Joaquim (Coord). Multirreferencialidade nas Ciências e na Educação. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998.

BARROS, Manoel de. **Memórias Inventadas: as infâncias de Manoel de Barros.** São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008.

CORSO, Diana; CORSO, Mário. **Fadas no Divã: psicanálise nas histórias infantis.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

CRUZ, Deusina Lopesa da. **Um Autista Muito Especial.** Porto Alegre: Mediação, 2008.

FREIRE, Madalena. **A Paixão de Conhecer o Mundo.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel. **Linguagens Geradoras.** Porto Alegre: Mediação, 2005.
PALEY, Vivian Gussin. **El Niño que Queria ser um Helicóptero.** Buenos Aires: Amorrortu, 2006.

LEIGH, Susanna. **O Oceano Mágico.** São Paulo, Scipione, 2000.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Um Diário no Sentido Estrito do Termo.** Rio de Janeiro: 1997.

RILKE, Rainer Maria. **Cartas a um Jovem Poeta.** Porto Alegre: L&PM, 2006.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O Pequeno Príncipe.** Rio de Janeiro: Agir, 2009. 48 ed.

WATTERSON, Bill. **Yukon Ho!** São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2008.