UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

TÂNIA REGINA LAURINDO

200329040

A educação pelo outro:
Lorelai, uma experiência de inclusão

UNICAMP
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
2003

UNICAMP

TÂNIA REGINA LAURINDO

A educação pelo outro: Lorelai, uma experiência de inclusão

Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, área temática 4 - *Ensino, avaliação e formação de professores*, sob orientação da Profa. Dra. Eliana Ayoub.

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida por Tânia Regina Laurindo e aprovada pela Comissão Julgadora em 25/02/2003.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Eliana Ayoub: _____

Profa. Dra. Cecília Colares: _____

Prof. Dr. Guilherme Val Toledo Prado: _____

UNICAMP - FACULDADE DE EDUCAÇÃO
2003

© by Tânia Regina Laurindo, 2003.

UNIDADE BC
Nº CHAMADA T/Unicamp
L375e
V ____ EX ____
TOMBO BC/ 55528
PROC. 16/124/03
C ☐ D ☑
PREÇO R$ 11,00
DATA 02/09/03
Nº CPD ____

CM00188455-5
Bib id. 298603

Catalogação na Publicação elaborada pela biblioteca da Faculdade de Educação/UNICAMP
Bibliotecário: Gildenir Carolino Santos –

L375e

Laurindo, Tânia Regina.
A educação pelo outro : Lorelai, uma experiência de inclusão / Tânia Regina Laurindo. -- Campinas, SP: [s.n.], 2003.

Orientador : Eliana Ayoub.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Freinet, Celestin, 1897-1966. 2. Inclusão escolar. 3. Alfabetização. 4. Pedagogia. 5. Ensino. 6. Professores – Formação. I. Ayoub, Eliana. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

03-042-BFE

Para todas as crianças, principalmente à Lorelai, com quem virei professora. Para Wanderley e Corinta, meus pais, que sempre acreditaram em mim. Ao José Luiz pela caminhada amorosa que compartilhamos.

Ando devagar porque já tive pressa, carrego esse sorriso, porque já chorei demais. Hoje me sinto mais forte, mais feliz quem sabe eu só levo a certeza de que muito pouco eu sei, eu nada sei.
Conhecer as manhas, e as manhãs, o sabor das massas e das maçãs, é preciso o amor pra poder pulsar, é preciso paz pra poder sorrir, é preciso a chuva para florir.

RESUMO

Este estudo narra uma experiência de inclusão em sala regular de ensino, vivida pela autora, como professora-pesquisadora, com uma turma de primeira série do ensino fundamental. O trabalho realizado com Lorelai, uma criança portadora de necessidades especiais foi instigado pela busca por uma efetiva inclusão tendo como base teórica, além de outros, os princípios e instrumentos da Pedagogia Freinet. As pistas/indícios deixados por Lorelai, ao longo do processo, foram fundamentais para as mediações da professora na construção de caminhos para que a inclusão de fato acontecesse.

ABSTRACT

This study concerns an experience of integration promoted by the author as a teacher and researcher in a regular first grade class of an elementary school. The integration work carried out with Lorelai, a child with special needs, was encouraged by the search of an effective integration using as a theoretical base the principles and instruments of Celestin Freinet's pedagogy. The evidences given by Lorelai during the process were essential for the teacher to find ways to make that integration effective.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Eliana Ayoub pela dedicação e o carinho sempre presente, antes e durante a elaboração da dissertação.

À Profa. Dra. Cecília Collares, pelas contribuições dadas com a leitura atenciosa do texto na qualificação e com quem muito aprendi. Que pena não ter sido sua aluna!

Ao Prof. Dr. Guilherme val Toledo Prado, pelas contribuições dadas ao texto e pelo apoio sempre carinhoso.

À Gláucia, que durante dez anos me ensinou e me ensina tanto! e me proporcionou participar do seu sonho por uma escola diferente.

À minha irmã Joana, que sem saber, ensinou-me a paixão por literatura infantil, quando lia as histórias infantis para ela.

As Professoras e Professores da Escola Curumim, os que já caminharam conosco e aos que continuam na caminhada, que muito contribuíram na produção do trabalho, com conversas, atitudes e fundamentalmente com o carinho demonstrado em cada gesto e cada olhar.

Aos funcionários da Escola Curumim, pelo apoio no cotidiano nem sempre prazeroso. O trabalho com a inclusão é de todos nós.

Aos meus amigos e amigas, que fiz e faço na caminhada da vida, com eles o mundo fica mais bonito!

SUMÁRIO

Introdução **01**

I. Narrar e narrar-se: primeiras histórias **05**

II. De alma impregnada: utopias e práticas de Celéstin Freinet **25**

III. Em sala de aula: com os outros, sendo outra, constituindo-me outra **57**

IV. Por onde andou e anda Lorelai? **89**

V. Aprendizados provisórios **111**

Bibliografia **115**

INTRODUÇÃO

> A alteridade da infância é algo muito mais radical: nada mais, nada menos que sua absoluta heterogeneidade em relação a nós e ao nosso mundo, sua absoluta diferença. E se a presença enigmática da infância é a presença de algo radical e irredutivelmente outro, ter-se-á de pensá-la na medida em que inquieta o que sempre nos escapa: na medida em que inquieta o que sabemos (e inquieta a soberba da nossa vontade de saber), na medida em que suspende o que podemos (e a arrogância da nossa vontade de poder) e na medida em que coloca em questão os lugares que construímos para ela (e a presunção da nossa vontade de abarcá-la). Aí está a vertigem: no como a alteridade da infância nos leva a uma região em que não comandam as medidas do nosso saber e do nosso poder" (Larrosa, 1998, p.232).

Este trabalho teve sua origem nas reflexões e dúvidas surgidas na minha prática como professora de primeira série, e levadas para discussão nos cursos, encontros e, obviamente, na minha formação ao longo do mestrado, formação buscada precisamente para tentar elaborar melhor minhas próprias questões e algumas respostas, no embate com as teorias sobre educação e sobre pesquisa. Minha questão básica pode ser resumida na necessidade de dar conta, de efetivamente como trabalhar em sala de aula regular com crianças portadores de necessidades especiais: será que essa criança seria capaz de aprender como

as outras? será que eu conseguiria trabalhar com ela? Como poderia enfrentar meus medos e preconceitos diante da situação diferente que me era apresentada?

A partir dessas questões, narro o percurso de trabalho, vivido por mim como professora de Lorelai, e os anos subsequentes, até a quarta série do ensino fundamental vividos por Lorelai, personagem principal deste estudo. Seu nome fictício advém da relação estabelecida pela aluna e pela turma com as histórias e os personagens do livro **A bolsa amarela**, *de Lígia Bojunga Nunes*, lido e discutido em sala de aula.

O percurso aqui narrado, quando vivido efetivamente, esteve impregnado de dúvidas, possibilidades e reflexões sobre a prática pedagógica, na tentativa de compreender e construir a partir do que se ia aprendendo à medida que se vivia, caminhos possíveis para uma efetiva inclusão de Lorelai.

Para efetivar o trabalho não me encontrava sozinha, fui me constituindo ao longo do trabalho com outros companheiros, que me ajudaram a construir possíveis caminhos para a inclusão. Como autodidata e depois como aluna, aproximei-me de Vygotsky, Ferreiro, Bakhtin, e sobretudo Freinet, que é o companheiro sempre presente e cujo saber e fazer me inspiraram e me inspiram.

A organização desta dissertação está composta por quatro capítulos. No primeiro capítulo – "*Narrar e narrar-me: primeiras histórias*" - narro meus primeiros passos, meus primeiros tateios, minha chegada à alfabetização e à educação inclusiva: foram estes movimentos que me levaram à realização do trabalho, e neles procuro entender os mecanismos sobre a inclusão na educação brasileira. Fundamentalmente neste capítulo, trabalho com a mudança de olhar que precisamos ter como profissionais da educação para

podermos assumir as singularidades e com elas sermos capazes de produzir ensino e aprendizado.

No capítulo dois - "*De alma impregnada: utopias e práticas de Freinet*"- retomo a minha descoberta dos princípios e instrumentos de Celéstin Freinet, conseqüência de meu trabalho na escola Curumim. Com a utilização de seus instrumentos e de seus princípios fui me constituindo professora identificada com este educador: quanto mais aprendo sobre ele e com ele, mais aprendo a ser eu mesma.

No capítulo três - "*Em sala de aula: como os outros, sendo outra e constituindo-me outra*" - narro um conjunto de episódios do processo de aquisição da escrita de Lorelai. Cada um pode ser interpretado como um indício deixado por minha personagem sobre as condições de possibilidade do aprendizado de uma criança portadora de necessidades especiais. Estes indícios, destes rastros, interpretados como pistas do seu aprendizado, extraio uma lição, que vale como princípio que poderá nortear futuros trabalhos de ensino em classes inclusivas.

No capítulo quatro - "*Por onde andou e anda Lorelai?*" – apresento, com base em trabalhos realizados por ela, em narrativas de seus professores, de episódios de aprendizado nas séries posteriores, e ainda com base no relatório da professora da quarta série, cursada por Lorelai em 2002 e em entrevista realizada com ela, seu percurso de escolaridade até este último ano letivo, tentando extrair de sua história de escolaridade ensinamentos para as práticas pedagógicas.

Nas "*Considerações finais*" retomo a narrativa e dela extraio as aprendizagens que me parecem mais salientes e que remetem à teoria pedagógica que inspira a ação de inclusão, à comunidade escolar em que a

inclusão se dá e às relações afetivas que se constróem no cotidiano da sala de aula entre professora e criança portadora de necessidades especiais.

I - NARRAR E NARRAR-ME: PRIMEIRAS HISTÓRIAS

> Talvez os homens não sejamos outra coisa que um modo particular de contarmos o que somos. E, para isso, para contarmos o que somos, talvez não tenhamos outra oportunidade senão percorrermos de novo as ruínas de nossa biblioteca, para tentar aí recolher as palavras que falem de nós... É possível que não sejamos mais do que uma imperiosa necessidade de palavras, pronunciadas ou escritas, ouvidas ou lidas, para cauterizar a ferida... E cada um tenta dar um sentido a si mesmo, construindo-se como um ser de palavras a partir das palavras e dos vínculos narrativos que recebeu (Larrosa, 1998, p.26).

1996. *Quatro anos depois de professora, meu primeiro ano como professora da primeira série. A ansiedade não a havia deixado dormir na noite anterior. Várias questões vinham à cabeça: Como seriam as crianças? Como ensiná-las a ler e escrever? E os pais? O que pensariam da professora? Como agir se as crianças não aprendessem a ler e escrever? Dúvidas, ansiedade e medo a perseguiam neste Fevereiro de 1996.*

Ao chegar à escola, caminha até sua sala. Na porta várias crianças com mães e pais, esperando a professora. Alguns já a conheciam pois trabalhava na escola há dois anos com educação infantil, outros eram

novos. Sorte dela que não havia choro neste primeiro dia. Uma mãe, nova na escola, aproxima-se com seu filho, apresenta-se e apresenta o filho. Ao olhar para ele percebe que ele está com um lencinho enxugando a boca e que havia uma "corcunda" em suas costas. Ocorre, assim, a primeira impressão deixada pelo aluno para a professora: "nossa ele baba e é corcunda", o que vou fazer?

Esse acontecimento registrado em minha memória foi o primeiro episódio vivido por mim, como professora, de inclusão de portadores de necessidades especiais em sala regular de ensino. E agora percebo que ele ajudou a impulsionar-me para a realização desse estudo. Quanto mais me aprofundo no assunto, percebo que a literatura ainda é escassa, especialmente no que se refere à inclusão de portadores de necessidades especiais em sala regular de ensino.

Talvez seja por ser uma questão nova no sistema de ensino brasileiro: somente a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional aponta que a política de inclusão de alunos que apresentam necessidades educacionais, na rede regular de ensino, não deve voltar-se somente para a permanência física desses alunos junto aos demais, mas deve direcionar-se, acima de tudo, para a ousadia de rever paradigmas para desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças.

É bom salientar que as Diretrizes Nacionais da Educação (Brasil, 2001), no que se refere à educação inclusiva, estão embasadas na Declaração de Salamanca elaborada pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, realizada na Espanha em 1994.

Acompanhando o documento das Diretrizes, apresento alguns trechos que acredito servirem como suporte para entender a proposta de educação inclusiva no Brasil:

> - cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprios;
> - os sistemas educativos devem ser projetados e os programas aplicados de modo que tenham em vista toda a gama dessas diferentes características e necessidades;
> - as pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas comuns que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a essas necessidades;
> - adotar com força de lei ou como política, o principio da educação integrada que permita a matrícula de todas as crianças em escolas comuns, a menos que haja razões convincentes para o contrário;
> - desenvolver uma pedagogia centralizada na criança, capaz de educar com sucesso todos os meninos e meninas, inclusive os que sofrem de deficiências graves. O mérito dessas escolas não está só na capacidade de dispensar educação de qualidade para todas as crianças; com sua criação, dá-se um passo muito importante para tentar mudar atitudes de discriminação, criar comunidades que acolham a todos [...]
> - o acolhimento, pelas escolas, de todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou

> outras necessidades educativas especiais;
> - uma pedagogia centralizada na criança, respeitando tanto a dignidade como as diferenças de todos os alunos (Brasil, 2001, p.4-5).

Como determinação legal, o acolhimento, a inclusão e a necessidade de construir uma pedagogia que desse conta destas novas realidades caíram de "pára-quedas" nas escolas, afetando padrões de heterogeneidade inculcados ou construídos durante décadas no espaço educacional. A inclusão, proposta de correntes pedagógicas progressistas, torna-se princípio legal sem que houvesse nas escolas condições e preparos prévios. Como muitas outras leis impostas, esta também pode ou poderia tornar-se "letra morta", estatuindo uma aparência de inclusão formal. Construir uma inclusão efetiva coube e está cabendo a cada professor, a cada turma, a cada turno escolar, a cada escola. São estas práticas de professores que não se restringem à inclusão formal que estão criando possibilidades de caminhos . Incluo meu trabalho no interior destas práticas, ainda tateantes, que buscam tornar efetiva a inclusão, até mesmo quando o próprio conceito de inclusão ainda é nebuloso.

> As escolas inclusivas propõem um modo de se constituir o sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em virtudes dessas necessidades. A inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apóia a todos: professores,

> alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral (Mantoan, 1997, p.145).

Juntamente com o trabalho cotidiano, e nem sempre prazeroso, fui questionando-me sobre o trabalho que estava realizando, pensando em como encarar os nossos mitos e medos e, principalmente, como fazer um trabalho com crianças portadoras de necessidades especiais em sala regular de ensino.

Tomar contato com a história dos "deficientes"[1], especialmente no que se refere à educação, permitiu que eu compreendesse os meus medos e preconceitos diante das diferenças de modo geral.

Seguramente, não sou a única a ter esta história e a fazer esta constatação. Não só por mim, também por outras pessoas da minha geração – e por gerações anteriores – o diferente era olhado com medo e isto era passado para nós pelos adultos de então.

Em toda a minha trajetória de vida, incluída aí minha história escolar, nunca havia convivido com crianças portadoras de necessidades especiais. Sempre que fazíamos algo errado, diziam-nos que iriam chamar o "João Louco" (deficiência neurológica) ou "Maria Manca" (deficiência física) para nos "pegar". Ou seja, na infância, assustaram-nos com esses cidadãos diferentes. Estava aí, portanto, uma constatação que me levou a refletir sobre a situação vivida por nós, professoras e professores, com o trabalho de inclusão: fomos criados para uma sociedade na qual a diferença é considerada incapacidade e o sujeito diferente não só como incapaz mas como "monstro assustador" porque capaz de ação imponderável.

---

[1] Para aprofundamento sobre a história da educação do deficiente no Brasil, consultar Jannuzzi (1985) e Lima (1985).

Durante minha formação nunca havia tido aula sobre deficiências, no máximo tinha ouvido falar nas crianças que não aprendiam na escola devido a problemas sociais, familiares e afetivos.

O que fazer, então, com essas crianças que possuíam, a cada ano, diferentes necessidades especiais? Somente incluí-las ou integrá-las com as outras? Será que é possível trabalhar em sala regular de ensino com toda e qualquer necessidade especial? Que trabalho é possível realizar? Elas aprendem como as outras? Como entender as suas necessidades e mudar os focos de nossos olhares para além da declaração simplista de que essas crianças têm o direito de freqüentar uma sala regular e criar outros vínculos de amizade e de produção de conhecimento com crianças ditas "normais"?

Essas e outras tantas perguntas fizeram-me com que buscasse na academia possíveis caminhos para encontrar respostas. Esta questão remete-me a Zeichner (1998, p.216) quando afirma em seu artigo que nós, professores, sentimo-nos distantes das pesquisas educacionais. "*Eles não estão buscando respostas fáceis ou receitas, mas estão desejando ser desafiados intelectualmente e reconhecidos pelo que sabem e pelo que podem fazer*".

Este trabalho, de busca de um caminho para a inclusão, é primeiramente um grande desafio, pois além de mexer com nossos medos e preconceitos, ele envolve não só os educadores que trabalham efetivamente com as crianças, mas todos os educadores da escola. Estou chamando de educador todas as pessoas que fazem parte da instituição escolar. Estamos todos envolvidos.

Esta inclusão não é meramente o trabalho de integrar a criança que apresenta uma diferença significativa, ou seja, é portadora de uma necessidade especial que "salta aos olhos" pois, se analisarmos mais

profundamente, todos temos necessidades, uns mais outros menos. Mas sim proporcionar a todas as crianças todas as vivências e desafios do trabalho cotidiano realizado na escola, não esquecendo do respeito aos ritmos de aprendizado de cada uma.

> Nós não precisamos escolher entre a socialização e as amizades nas classes de educação geral e uma educação de qualidade nas classes especiais. Podemos proporcionar uma educação de qualidade nas classes de educação geral (Strully & Strully apud Mantoan, 1989, p.77)

Neste trabalho, juntamente com a análise do processo de alfabetização vivido por uma aluna, Lorelai[2], relato os caminhos percorridos por ela, pela turmas e por mim como professora de uma primeira série no ano de 1999, na Escola Curumim (Campinas/SP) em que trabalhei com a inclusão de Lorelai na sala de aula e na escola como um todo. Collares e Moysés (1996, p.17) apontam que

> No dizer de Karel Kosik (1969), a atividade de pesquisa diferencia-se de outras formas de busca de saberes por basear-se em um processo de construção. Não apenas técnica, mas caminho para o acesso ao objeto de estudo, acesso à sua apreensão, pela decomposição e reconstrução dialética de sua totalidade. Processo possível de

[2] Nome fictício. Escolhi este nome porque li durante um mês na sala de aula, para a turma, o livro "A bolsa amarela", de Ligia Bojunga. As crianças adoraram a leitura, principalmente da Lorelai que vivia dentro da bolsa amarela e comunicava-se com a Raquel, dona da bolsa.

> superação do aparente, que por vezes é enganoso; pelo enfrentamento de enigmas a serem decifrados, e de jogos de aparências e sombras, que ocultam o próprio objeto que se procura conhecer. Processo que, não sendo neutro, apóia-se em pressupostos epistemológicos e teóricos.

Neste desafio de enfrentar enigmas para decifrar aparências, em que nem sempre somos vitoriosos, o objetivo maior é compor uma compreensão que ilumine o que se passou para projetar-se na construção dos múltiplos caminhos do trabalho escolar. Com base em um estudo de caso, realizei um recorte para que pudesse entender, por meio das pistas deixadas pela Lorelai, como fui realizando um trabalho para que o aprendizado da escrita acontecesse e que transformações iam ocorrendo em mim, nela e no grupo como um todo.

O mesmo desejo que me impulsionou na busca pela inclusão efetiva da Lorelai, levou-me também a conhecer o seu percurso na 2ª, 3ª e 4ª série do ensino fundamental. Que outras pistas Lorelai foi deixando ao longo do caminho?

Portanto, focalizo, neste estudo, um ano de trabalho realizado com a Lorelai como minha aluna e os anos subsequentes, tentando desvendar, com base em pistas deixadas no percurso, os seus processos de aprendizado. Tomo como instrumento de direção de meus olhares o *Paradigma Indiciário* proposto por Ginzburg (1989), o qual se caracteriza como um modelo epistemológico voltado para análise de pesquisas qualitativas cuja origem encontra-se na história de algumas práticas humanas, em especial as de caça e as de adivinhação. Este modelo preocupa-se com o particular, o diferente, os sinais que fazem

com que a singularidade esteja presente. Estas pistas/indícios constituem dados importantes para a construção de hipóteses que levam a possibilidades de compreensão do ocorrido.

Usando pistas, desenvolvi um estudo de caso do processo de aprendizado da Lorelai. Segundo Ludke e André (1986), o estudo de caso fundamenta-se no pressuposto de que o conhecimento não é algo acabado mas é uma construção que sempre se refaz, "*o pesquisador estará sempre buscando novas respostas e novas indagações no desenvolvimento do seu trabalho*" (Ludke e André, 1986, p 18).

O meu olhar é do lugar da professora que questionou, sofreu, reviu preconceitos, enfim, construiu saberes nem sempre condizentes com as teorias sobre a inclusão e que foi afetada pelo processo vivido.

Mas que olhar é este da professora? É um olhar que, ao longo do processo vivido, foi modificando-se. Começou olhando somente a diferença que "salta aos olhos", sem ver possibilidades de mudança. Aos poucos, a diferença foi abrindo caminho para novos olhares que pudessem perceber a diferença mas, mesmo com ela, criar possibilidades de construção de conhecimento. Tenho consciência de que os saberes produzidos na prática cotidiana muitas vezes deixam de lado algo de fundamental: "*Você não sabia onde olhar e, assim, você perdeu o que havia de mais importante*" (Conan Doyle).

Ao longo de minha formação como professora fui, aos poucos, conhecendo as idéias de Célestin Freinet e apaixonando-me por sua Pedagogia. Paralelo ao meu crescimento profissional, fui descobrindo, por entre as pedras, que ao longo do caminho iam sendo retiradas, que cada criança é uma: tem um ritmo próprio de conhecer e de aprender, e que este aprender não é linear, principalmente com a Lorelai, pois com

ela aconteceram avanços e retrocessos no processo de aquisição da escrita.

Nessa trajetória, fui me descobrindo e compreendendo as dimensões que precisavam ser modificadas em mim, no grupo e na própria Lorelai, para o aprendizado, não somente da leitura e da escrita, mas também do convívio harmonioso com seus pares, aprendendo a cooperação, o respeito e, acima de tudo, aprendendo a controlar-se perante os desafios encontrados e que continuará a encontrar ao longo de sua vida.

Como professora da Escola Curumim[3], encontrei na Pedagogia Freinet a filosofia e os instrumentos que me ajudaram nos caminhos que fui trilhando para o trabalho na escola com a primeira série, pois ela permite que respeitemos os ritmos individuais de cada criança, reconhecendo que há diversas possibilidades de passos a seguir para o aprendizado.

Vale ressaltar que esta escola, que me constituiu e me constitui, é particular, por isso a pequena quantidade de alunos na sala de aula. Tal fato pode ser lido como privilégio, face à realidade brasileira na qual encontramos salas de aula com até 50 alunos, dentre eles, por força de lei, estes novos incluídos/excluídos, portadores de necessidades especiais. Mas este mesmo fato pode ser lido de outra forma: a possibilidade de levar em consideração estes cidadãos tão menores na

[3] Instituição particular de ensino – educação infantil e básica – sediada em Campinas-SP. A escola foi fundada em 1978 e sempre teve características próprias em função de querer constituir-se como escola "alternativa". Organizada formalmente como cooperativa, havendo professores sócios e professores não sócios. Meu objetivo não é fazer a história desta escola e compreendê-la no contexto do surgimento das escolas alternativas no Brasil dos anos 1970-1980. A escola Curumim é hoje conhecida pela sua opção pela pedagogia Freinet e pelo esforço de se fazer uma escola inclusiva. No segundo capítulo deste trabalho serão abordadas algumas características importantes para o estudo aqui realizado.

nossa sociedade excluidora, que engana quando propõe a inclusão em sistemas extremamente excluidores.

A partir da utilização dos instrumentos criados por Freinet e da organização do espaço escolar para o trabalho temos, nós professores, disponibilidade para atender as necessidades de cada criança individualmente.

Exemplo disso são os trabalhos em **ateliês** que permitem uma dinâmica na qual existem situações diferentes. Podemos trabalhar ora com o mesmo objetivo com todos os alunos, ora com diferentes objetivos, respeitando assim os níveis e ritmos de aprendizado individuais. Assim, os ateliês vão sendo formados, a partir da dinâmica do grupo e de suas necessidades. Neles, cada criança irá fazer um trabalho que escolheu, o que não quer dizer que a professora não fará as interferências que julgar necessárias, colocando desafios de aprendizado, respeitando os ritmos de cada um.

Neste narrar-me e narrar a experiência, narração não isenta dos entusiasmos localizados e das concepções assumidas, poderá parecer ao leitor que as ações em sala de aula são fáceis, que para realizar a inclusão é só estudar a Pedagogia Freinet e aplicar seus instrumentos que tudo sai muito bem. Não é bem assim. No cotidiano de uma sala de aula temos vários acontecimentos que influenciam em nossas ações: diferentes ritmos, a adequação dos conteúdos voltados às necessidades das crianças, o professor que também é ser humano e geralmente tem suas mudanças de humor e, fundamentalmente, estamos trabalhando com crianças e não com robôs, portanto elas falam, gritam, choram etc...

Esse trabalho exige do professor a superação dos seus medos e preconceitos, a disposição para criar um outro olhar, enxergando que essas crianças têm o direito de freqüentar uma sala regular, podendo ter o

desafio de criar outros vínculos de amizade e de produção de conhecimento com crianças ditas "normais".

> Ao invés de buscar o defeito, a carência da criança, o olhar procura o que ela já sabe, o que tem, o que pode aprender a partir daí. O profissional tenta mais que tudo, encontrar o prisma pelo qual a criança olha o mundo, para ajustar o seu próprio olhar. Sabendo que existem limites para seu olhar, que está sujeito a erros, pois não está lidando com verdades absolutas (Moysés, 2001, p.43).

Explorei muito minha disposição interna para criar uma mudança de olhar: fui e sou movida pelo desejo pessoal de ver todas as crianças, esta nova geração, convivendo com as diferenças sem preconceitos e percebendo que as diferenças fazem parte de nosso ser e do nosso estar no mundo. Não queria fazer um papel secundário na relação de ensino com a Lorelai, ela tendo na sala de aula apenas um espaço/tempo de socialização, ficando a cargo de outros especialistas seu aprendizado. Sentia que poderia haver muito mais do que comumente chamamos de socialização. Lorelai é uma criança "real" e, portanto, trazia para a escola sua experiência de vida, suas motivações, seus interesses, enfim, o que eu poderia esperar dela nesse espaço escolar. Inclui-la como sujeito obrigava a todos nós incluir-nos como sujeitos, sempre em constituição na relação com a alteridade e a diferença.

Esse desejo pessoal levou-me ao que Moysés (2001, p.257) denomina de ruptura epistemológica:

> Ruptura epistemológica, que nos permite construir novas formas de olhar o mundo e as pessoas, em um olhar que se proponha a - e consiga - enxergá-las, em toda a sua individualidade e sua totalidade, como sujeitos históricos, que têm direitos a serem respeitados e que não podem ser afrontados em nenhuma circunstância. Um sujeito que constrói e é constituído por seu tempo, seus semelhantes, seu ambiente natural e social.

A necessidade de trabalhar com a inclusão fez com que me deparasse com as dificuldades que fui encontrando no cotidiano do trabalho. Comecei, portanto, um processo de rupturas, num esforço de superar as falsas certezas sobre alfabetização que tinha até então, para encontrar respostas mais adequadas ou mais elaboradas que me ajudassem a entender o trabalho realizado. Com a intenção de encontrar novos caminhos que pudessem ajudar-me no trabalho com crianças portadoras de necessidades especiais em sala regular de ensino, encontrei-me estudando sozinha em casa e escrevendo sobre os acontecimentos vividos no trabalho.

Os problemas vividos como profissional na Escola Curumim eram possíveis de ser solucionados com orientações e conversas ao longo do trabalho realizado. Houve um tempo em que procuramos montar um grupo de estudos na escola. Começamos com quatro professores e a coordenadora. Este grupo iniciou-se com a proposta de discutir a educação em geral. Seria também um momento para refletirmos sobre o ensino realizado em nossas aulas. Lembro-me que começamos com a leitura do livro "Pedagogia da Autonomia", de Paulo Freire (1996), e uma das idéias que mais me marcou durante a leitura foi esta:

> A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos (Freire, 1996, p. 35).

Foi a partir das discussões e reflexões realizadas no grupo que minha "curiosidade" colocou-me impaciente frente aos "problemas" que tinha na realização do trabalho como professora.

Este grupo era movido basicamente pela paixão de estudar e aprofundar seus conhecimentos sobre educação. Nestes momentos de reflexão, trazíamos exemplos de nossas práticas educativas para a **roda de conversa** e partilhávamos nossas angústias, conquistas, medos e desafios.

> Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. Conhecer não é, de fato, adivinhar, com intuir. O importante, não resta dúvida, é não pararmos satisfeitos ao nível das intuições, mas submetê-las à análise metodicamente rigorosa de nossa

> curiosidade epistemológica (Freire, 1996, p.51).

Nosso grupo não era institucionalizado. Todos estávamos ali para compreender nossas ações cotidianas, nossa luta diária para nos tornarmos professor e professora.

O grupo era pequeno, queríamos dialogar com mais professores da escola. Divulgamos mais intensamente nossas reuniões e as discussões realizadas. Colocávamos os assuntos em um cartaz, pendurávamos na sala dos professores para que as pessoas lessem e talvez assim ficassem com vontade de participar de nossos encontros. E esta estratégia deu certo. No ano seguinte tínhamos mais quatro companheiras na luta. Estávamos, portanto, constituindo um grupo, sem o saber, de professores–pesquisadores. Estávamos extrapolando as nossas práticas educacionais e produzindo outras ações e reflexões que permitiam confrontar, questionar, sistematizar conhecimentos.

> (...) uma 'prática reflexiva é encará-la como a vinda à superfície das teorias práticas do professor, para análise crítica e discussão'. Essa prática, segundo ele [Zeichner], deve ser fomentada em grupo para que as hipóteses e compreensões de um professor auxilie a compreender a ação do outro. Afirma que o ensino reflexivo não pressupõe a reflexão dos professores sobre a aplicação, nas suas salas de aula, das teorias geradas noutras esferas. Trata-se, num diálogo explícito com a terminologia de Schon, de uma prática em que os professores criticam e desenvolvem 'as suas teorias práticas na medida que refletem

> sozinhos e em conjunto na ação e sobre ela, acerca do seu ensino e das condições sociais que modelam as suas experiências de ensino (Dickel, 1998, p.57).

Continuamos a nos reunir durante o ano inteiro estudando basicamente Freinet, suas idéias e nossas práticas cotidianas. Até este momento não havia deparado-me com a questão que me levaria a esta dissertação.

No ano seguinte, o grupo se desfez devido ao tempo que cada um dispunha. Volto então para a universidade, para assistir aulas na graduação com a professora Roseli Fontana. Estava à procura de um grupo que me impulsionasse a estudar. Ao voltar à faculdade, realizei uma explanação de minha formação como professora e do trabalho que eu realizava na Escola Curumim com a Pedagogia Freinet. Naquele momento, senti necessidade de entender melhor o processo vivido até então.

Para isso, busquei autores que me ajudassem a entender a minha constituição como professora (Roseli Fontana e Jorge Larrosa), as agruras vividas pelas crianças que não aprendem na escola (Aparecida Moysés e Cecília Collares), o trabalho cotidiano, na busca de soluções possíveis (Freinet, Paulo Freire, Vygotsky, Ana Luiza Smolka, Sonia Krammer e tantas outras leituras).

Hoje posso dizer que no meu percurso de professora alfabetizadora ocorreram muitos erros. Erros cometidos na busca de fazer um trabalho uniforme com todas as crianças; erros cometidos por não saber fazer distinção entre ritmos de aprendizado, por não querer segregar as crianças portadores de necessidades especiais, acreditava que

somente elas estando dentro da sala de aula e convivendo com crianças ditas "normais" já estavam incluídas e eu sendo coerente com o meu discurso; erros por sentir medo de algumas ações. Vivi e senti tudo isso, mas nunca deixei de estar disposta a trabalhar com todas as crianças sem distinção, lutando bravamente comigo mesma, com meus medos, nojos e preconceitos. E, certamente, foi esta disposição que me trouxe até aqui.

Como salientado anteriormente, o ano de 1999, ano do meu encontro Lorelai, foi tão importante, tanto na minha constituição como professora, quanto na constituição do grupo, que escrevi um artigo intitulado "**A construção do afeto ou a paixão como segredo da vida**" [4] no qual relato acontecimentos vividos.

Neste artigo pretendo discutir a questão do trabalho com alunos "especiais" ou melhor dizendo, alunos portadores de necessidades especiais.

Em toda a minha história escolar, e acredito que na história de toda a nossa geração, nunca tinha me relacionado com crianças com deficiências tanto físicas como neurológicas, elas simplesmente eram trancafiadas em suas casas ou colocadas, como até hoje acontece, em escolas especiais.

Agora, como professora ao longo destes sete anos, tenho convivido com a inclusão destas crianças em sala de aula.

Este trabalho me traz desafios e, devo confessar, algum receio, especialmente no início. Esta não é, para mim, aqui na Escola, uma experiência inédita. Em outros anos também tive a oportunidade de trabalhar com estes alunos ditos "especiais". Este ano era a Lorelai,

[4] Artigo publicado em "Tateios", uma publicação interna da Escola Curumim. A cada final de semestre escrevemos um artigo sobre nossa prática educativa para essa publicação.

esta figurinha que todos conhecem, tão comunicativa, que veio para o nosso grupo. Olhando agora para trás e analisando o trabalho deste trimestre, percebo que os receios e inseguranças foram se afastando na medida em que fui dando espaço para que a afetividade se construísse entre mim e cada um dos alunos e com o grupo como um todo. É esta construção de afeto que desarma os nossos preconceitos e aprendendo, mais uma vez, com as crianças foi que me vi livre para encarar este relacionamento integralmente. Foi também o fato de ver a relação sem preconceito que o grupo foi criando com a Lorelai. As diferenças são percebidas pelas crianças e no entanto elas não reagem de forma preconceituosa, ao contrário, mostram-se amigas e abertas ao relacionamento.

Nos primeiros dias a nossa relação foi difícil, eu não sabendo entender a sua linguagem e ela tentando se comunicar com o grupo todo, sem se preocupar se estávamos entendendo ou não. Quando surgiam os conflitos adotei uma atitude mais "autoritária", mais rígida, estabelecendo os limites. Ao mesmo tempo nossa relação foi se constituindo de conversas. Buscando na memória, vejo que quem começou a entender a sua linguagem primeiro foram as crianças. Nas nossas rodas de conversa as crianças "traduziam" suas falas para que pudéssemos nos entender. É nesta roda que conversamos sobre nossas descobertas, nossos anseios e refletimos sobre nossas ações perante o grupo.

As técnicas da Pedagogia Freinet possibilitam a criação de um clima harmonioso e de solidariedade para o trabalho. No início do ano, trabalhamos com todos os alunos a concentração e o respeito para participar da roda. Construímos nossas regras: "Levantar a mão para falar", "ouvir os colegas" são exemplos de atitudes que ao longo do ano

vão sendo incorporadas pelo grupo. Portanto é na roda que vamos nos exprimir por meio da escrita e da linguagem, é na roda que todos democraticamente e organizadamente têm sua vez de falar.

Um outro exemplo muito importante é o Livro da Vida. Quando começamos a escrever no livro da vida as nossas descobertas, não só a Lorelai, mas também o grupo todo ficou mais atento. Começávamos a escrever a nossa história, partindo do nome de cada um. Para Lorelai este trabalho foi fundamental e até hoje ela busca o Livro da Vida quando quer escrever o nome de algum colega. Para o grupo como um todo, esta escrita é uma atividade que eles observam atentamente, procurando perceber e/ou reconhecer palavras que eu esteja escrevendo, o formato mesmo de um texto, letra maiúscula, enfim tudo que eles puderem absorver sobre a escrita.

Além disso, e tendo sempre claro a importância de atender as necessidades individuais, organizamos o trabalho em ateliês. Cada aluno ou grupo de alunos escolhe (dentro de um leque de possibilidades) o trabalho que irá realizar. Este tipo de organização me permite atender às crianças individualmente. Isto quer dizer que as necessidades são mesmo diferentes: há aqueles que já estão num processo mais adiantado de alfabetização, há outros nos níveis intermediários e há aqueles que estão iniciando. É importante dizer que não costumo dividir a classe segundo estes níveis, ao contrário, as crianças têm a oportunidade de trabalhar com os colegas segundo o projeto de trabalho, o que os une é o trabalho e não o nível de aprendizagem. Isto cria as condições para trocas verdadeiras entre eles: trocas intelectuais, afetivas, sociais. É por meio deste processo que conseguimos criar um verdadeiro clima de solidariedade. É comum ver crianças de diferentes níveis trabalharem juntas num determinado projeto e, aí podemos ver claramente as trocas

que se estabelecem: aquela que já domina melhor a escrita ao ensinar reorganiza o seu conhecimento (reforça-se) e aquela que ainda não domina sente-se à vontade para fazer tentativas sem medo de errar pois o modelo (a outra criança) é mais próximo e não tão perfeito e inatingível como é o professor. São estas "técnicas" que criam um ambiente solidário e não competitivo.

Convido vocês, leitoras e leitores, a ler este **livro da vida** "escrito" por mim, pela Lorelai, pela turma e pelos tantos outros autores de nossa história, a partir do meu olhar de professora que foi se construindo a cada virar de página do **livro da vida**.

Turma do Um - 1999

II. DE ALMA IMPREGNADA: UTOPIAS E PRÁTICAS DE FREINET

Sem o ancoramento firme numa utopia, nenhum projeto tem futuro.
(Celéstin Freinet)

Abrem-se agora as páginas do **livro da vida** que tratam da Pedagogia Freinet e do trabalho por mim realizado na Escola Curumim.

Quando comecei a trabalhar na Escola Curumim, em 1992, entrei como auxiliar de classe de maternal. Em 1993, fui professora de uma turma de segunda série. Eu nunca havia trabalhado antes com uma turma só minha e já iria começar justamente com uma sala estigmatizada, isto porque as aulas já haviam começado há duas semanas e chamaram-me porque a antiga professora não tinha "agüentado" a turma e tinha ficado doente. Havia nesta turma um menino com um diagnóstico de hiperatividade: não me esqueço das muitas vezes que deitei no chão para segurá-lo, pois queria ficar correndo pela sala e derrubar os cadernos de seus amigos. Não me recordo de como o trabalho foi conduzido, mas me lembro bem das conquistas desse menino - os trabalhos realizados, a construção do seu respeito ao grupo, e a construção do respeito do grupo a ele. Quando terminamos o ano, as crianças e eu fizemos uma avaliação oral do grupo e

do programa que teríamos de ter cumprido e percebemos que tínhamos conseguido cumpri-lo quase integralmente.

Nos anos de 1994 e 1995, voltei ao trabalho com turmas de educação infantil. Em 1996, comecei o trabalho com a primeira série. Neste momento eu me encontrava, pensava eu, com todas as teorias sobre alfabetização na "ponta da língua". Havia estudado para me fazer alfabetizadora e alfabetizadora de classe inclusiva, o que eu não conhecia muito bem era a Pedagogia Freinet. Porém, como estava vivendo um momento forjado de saberes provisórios, tive coragem de arriscar o diferente, o novo, com medo sem dúvida. Ia devagar trilhando as pedras do meu caminho. A primeira coisa instituída em minha sala foi a **roda de conversa**, pois nela todas as crianças poderiam expressar suas opiniões, organizar, junto comigo, o trabalho a ser realizado, iniciando assim um processo na construção da autonomia de cada um. Comecei então a construir um conhecimento nascido da reflexão sobre o fazer que ia sendo alimentado a cada dia pelo conhecimento da Pedagogia Freinet, vivendo sem dúvida as desconfianças pelo não entendimento do como fazer em sala de aula.

Mas a paixão pela história de vida deste educador foi lentamente me impregnando a alma. Pensava sempre comigo: como ele conseguia fazer tudo aquilo?

Celestin Freinet foi um professor primário, que nasceu em 15 de outubro de 1896, no sul da França. Ainda jovem ele foi chamado a lutar na 1° Guerra Mundial e isto o impediu de terminar o curso normal. Gravemente ferido em uma batalha, perdeu grande parte de sua capacidade pulmonar. Embora pudesse receber uma aposentadoria por invalidez, teimou em exercer a profissão para qual se formara: o magistério.

> Sem dúvida, essa experiência de uma guerra extremamente cruel e mortífera foi determinante para a busca de novas formas de ensinar. Como muitos ex-combatentes, jovens pertencentes a uma geração sacrificada, voltou profundamente imbuído de princípios pacifistas e também com o desejo de questionar radicalmente um sistema econômico cujos interesses constituíram a verdadeira raiz do conflito. Este ideário constitui, sem dúvida, o substrato de sua proposta pedagógica (Oliveira, 1995 b, p.47).

Todo o seu trabalho, ele o fez com autonomia. Podemos encontrar até um certo radicalismo, porque em alguns momentos de sua vida, Freinet não aceita seus superiores hierárquicos e os intelectuais em geral, afirmando que todos os professores tinham o direito fundamental de serem práticos e teóricos da educação. Possuía um profundo respeito para com a criança, estudava sozinho para tentar entender o que acontecia em sua sala (Oliveira, 1995).

> Diariamente anotava aquilo que ouvia de seus alunos, registrava as observações que considerava originais, o comportamento de cada criança perante as novas situações, seus sucessos e fracassos... Com isso foi descobrindo os interesses, os problemas e a personalidade de cada criança, individualmente, a qual passava a ser objeto de seu carinho e preocupação (Sampaio, 1989, p.14).

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

Para entender essas situações, Freinet começou a estudar os clássicos da educação, Pestalozzi, Rousseau, Montaigne. Freinet foi citado como um prático não aceitando, muitas vezes, realizar reflexões teóricas. O que não é verdade pois podemos notar em sua vasta obra várias reflexões teóricas referentes a sua prática.

Conhecendo cada vez mais as crianças, Freinet começou a questionar as normas educacionais vigentes, como filas, silêncios, ordens, currículos exigidos oficialmente. Percebia que o interesse das crianças estava fora da sala de aula,

> (...) nos bichinhos que subiam pelo muro, nas pedrinhas redondas do rio, pois percebia que, nos momentos de leitura dos livros de classe, o desinteresse era total. Nessas ocasiões, os olhares dos meninos atravessavam as janelas e acompanhavam o vôo dos pássaros ou das abelhas zumbindo e batendo nos vidros das janelas empoeiradas (Sampaio, 1989, p.15).

Criado este impasse, e sem saber o que fazer com o interesse das crianças, Freinet resolve levá-los para os lugares que lhes interessavam. Levou as crianças para fora da sala, pois o interesse estava lá. Surge assim a **aula passeio**, que é um de seus instrumentos de grande valor, pois as crianças estudam sobre determinado assunto nos lugares onde eles acontecem.

Quando voltam das **aulas passeio** as crianças registram tudo o que foi visto. Outro instrumento que Freinet utilizou foi a **imprensa** para que as

crianças pudessem escrever e imprimir para dar aos outros para lerem. Começa assim, a **correspondência escolar.**

> Através de suas ações e de seus escritos, Freinet dialogou com o seu tempo, confrontou-se com a problemática social e educacional de sua época, enfrentou essa problemática com a consciência que lhe era então possível alcançar. Neste sentido, sua obra foi um avanço considerável e, até certo ponto, 'revolucionário', uma vez que ensejou o surgimento do novo que estava prestes a nascer do velho. A grande repercussão que teve não pode ser atribuída somente a uma 'genial originalidade'. Acredito, ao contrário, com Lucien Goldmann, que 'os indivíduos excepcionais são aqueles que exprimem a consciência coletiva melhor e de uma maneira mais precisa que os outros membros do grupo'(Goldmann, 1959: 27). Freinet, sem dúvida, foi um desses indivíduos que soube expressar de forma privilegiada os anseios, desejos e projetos dos docentes da sua época frente aos desafios concretos que a prática educativa lhe colocava (Oliveira, 1995 b, p.14-15).

Um dos grandes receios de Freinet era que a utilização de seus instrumentos virassem apenas métodos de ensino. Dizia que somente conselhos técnicos seriam insuficientes para um professor que quisesse

trabalhar com a proposta freinetiana. Por isso ele escreveu uma série de princípios que chamou de **invariantes pedagógicas,** isto é, atitudes que o professor deve tomar e que não variam de forma alguma. Podemos perceber, ao longo da leitura das **invariantes pedagógicas,** que elas são fichas de auto-avaliação do professor. Para cada princípio Freinet organizou um sistema de avaliação para ser respondido pelos professores de modo que estes pudessem ter um parâmetro para a sua prática pedagógica.

Baseando-se no código de trânsito, as cores vermelha, amarela e verde tornaram-se sinais com os quais o professor elabora um quadro de sua atuação como educador. Freinet organizou da seguinte forma:

> (...) **Sinal verde** – Sempre que estiver atuando de acordo com a invariante. *Para essas ações, os educadores não devem apresentar receios, pois elas com certeza conduzem ao êxito.*
> **Sinal amarelo** – Sempre que uma prática estiver em desacordo com a invariante.
> *Essa prática deve ser modificada o mais breve possível.*
> **Sinal vermelho** – Sempre que uma atitude for circunstancialmente benéfica. *Esse tipo de atitude é, às vezes, perigoso, por isso é preciso prudência e trabalho para que seja modificado* (Sampaio, 1989, p.80).

Dentre as trinta **invariantes pedagógicas** elaboradas por Freinet, destaco as que mais me chamam a atenção[1], e que nos fazem ter uma visão da criança como um ser humano agindo no mundo, como sujeito, e não na espera para atuar no mundo, como objeto:

1. A natureza da criança

A criança e o adulto têm a mesma natureza.

A criança é como uma árvore que ainda não tendo terminado seu crescimento, se nutre, cresce e se defende exatamente como a árvore adulta.

Sinal verde – Você tem se esforçado para aceitar esta invariante.

Sinal amarelo – Você reconhece esta invariante, mas fica hesitante em colocá-la em prática.

Sinal vermelho – No seu comportamento, você considera e age como se a criança tivesse natureza diferente da sua.[2]

[...]

2. As reações das crianças:

[...]

Ninguém gosta de fazer determinado trabalho por coerção, mesmo que, em particular, ele não o desagrade. Toda a atitude coerciva é paralisante.

[...]

Ninguém gosta de trabalhar sem objetivo, atuar como máquina, sujeitando-se a rotinas nas quais não participa.

3. As Técnicas Educativas

Não são a observação, a explicação e a demonstração - processos essenciais da escola- as únicas vias normais de aquisição de conhecimento, mas a experiência tateante, que é uma conduta natural e universal.

---

[1] Para maiores detalhes e aprofundamento de estudos sobre a Pedagogia Freinet, ver a bibliografia manuseada e outras obras referidas nesta trabalho.

[2] Coloquei os sinais verde, amarelo e vermelho somente nesta primeira invariante para os leitores terem uma idéia de como é realizada esta avaliação.

> [...]
> Fale o menos possível.
> [...]
> Os castigos são sempre um erro. São humilhantes, não conduzem ao fim desejado e não passam de um paliativo.
> [...]
> A democracia de amanhã prepara-se pela democracia na escola. Um regime autoritário na escola não seria capaz de formar cidadãos democratas.
> [...]
> É preciso ter esperança otimista na vida. (Sampaio, 1989, p.81-99).

Hoje percebemos o quanto Freinet foi além de seu tempo, pois ousou resistir. Em uma época rica em movimentos marcantes, envolveu-se no grande movimento da sociedade de os homens construírem dias melhores e uma sociedade mais igualitária. Nesta época, Freinet não foi o único homem a se engajar desta forma na luta; o que o diferencia de muitos outros, e principalmente da massa conformada, é que ele (e muitos outros também) foram capazes de mudar, por pouco que fosse, a ordem estabelecida. Nas palavras de Oliveira (1995, p.215) encontramos a explicação:

> (...) a necessidade de realizar um projeto que, por sua vez, tem sua raiz num desejo. Este desejo, todos nós carregamos, consciente ou inconscientemente: é o desejo de dar sentido ao que fazemos, ao que somos, à nossa passagem pela existência.

Minha constituição como professora é perpassada pelo conhecimento do educador Celestin Freinet, tal como compreendido e sempre reinterpretado no contexto da escola na qual trabalho. Nos acasos dos acontecimentos, todos situados e datados no contexto social, vamos nos fazendo com os companheiros de nossas viagens. Freinet é o companheiro sempre presente, cujo saber e fazer me inspiram.

O trabalho com a Pedagogia Freinet ajudou-me a fazer o trabalho com a Lorelai, porque ele não só permite que as próprias crianças organizem seu tempo e que trabalhem com autonomia, como faz com que o professor reflita sobre o seu trabalho o tempo todo, buscando sempre um sinal verde para a continuidade e sucesso do trabalho.

Por toda a minha experiência na Escola Curumim trabalhando com a Pedagogia Freinet, acredito que a filosofia e os instrumentos desta Pedagogia possibilitam que o professor adquira segurança para construir caminhos que viabilizem um trabalho efetivo de inclusão com portadores de necessidades especiais.

Desde a criação da Escola Curumim, em 1978, podemos encontrar ações que iniciaram um processo de integração de portadores de necessidades especiais, que ao longo do tempo foi trilhando e construindo caminhos para uma efetiva inclusão.

As principais idéias do projeto da Escola Curumim eram de construção de uma escola verdadeiramente democrática, baseada nos princípios da cooperação, da autonomia e do contato com a natureza. Uma escola onde as crianças pudessem desenvolver-se livremente. A partir dessas idéias, o local escolhido foi uma chácara, longe da cidade.

Surge assim uma cooperativa tanto administrativa quanto pedagógica[3]. Desta Associação fazia parte um grupo de pessoas, na sua maioria professores, que trabalhava na escola e que respondia legalmente pela instituição.

Quando comecei a trabalhar nesta escola, ela era a Associação Educacional de Campinas. Após quatro anos, a escola passou a ser dirigida por novos sócios que se propuseram a entrar com algum dinheiro (pouco na verdade, pois a maioria eram e são professores) para a continuidade da escola. Houve uma mudança de endereço, mas preservando o grande espaço de área verde, os instrumentos e fundamentalmente os princípios utilizados por Freinet para a prática pedagógica cotidiana.

Hoje consigo perceber o porquê de ter me envolvido e assumido o trabalho com a Pedagogia Freinet. Ao analisar sua vida e obra deparei-me com os mesmos objetivos e ideais de vida que norteiam minha concepção de mundo, muito particularmente com relação à igualdade de direitos de todos os seres humanos.

Sob essa ótica, reafirmo a importância desta Pedagogia para um trabalho que pretenda uma efetiva inclusão de portadores de necessidades especiais em sala regular de ensino.

A proposta pedagógica da Escola Curumim está centrada nas idéias de Freinet e busca trazer para a prática educativa seus instrumentos de

[3] A Escola Cooperativa Curumim é mantida pela Associação Educacional de Campinas, que tem por objetivos congregar pessoas que tenham a finalidade de promover e aprimorar a educação e a pesquisa na área de educação, podendo, para tanto, instituir estabelecimentos de ensino, editar publicações, promover cursos, palestras e seminários, estabelecer convênios com entidades correlatas ou não e patrocinar outras atividades que colaborem para o desenvolvimento da educação." Cap. II, art. 2° dos Estatutos da Associação Educacional de Campinas (Curumim, 2001).

trabalho, seus princípios e, fundamentalmente, trabalhar a partir das necessidades da criança que segundo Freinet são:

- **Exprimir sentimentos e idéias**: por meio da fala, desenhos, textos, conversas, álbuns, livro da vida etc.;
- **Comunicar-se com os outros:** por meio de correspondência, intercâmbio, apresentação das pesquisas realizadas, confecção de livros individuais e coletivos, etc.;
- **Criar, agir, conhecer**: por meio de ateliês de pesquisa, escrita, artes, matemática, trabalhos manuais e técnicos;
- **Organizar-se**: por meio de planos de trabalho anual, mensal e semanal, fichário e cadernos auto-corretivos, fontes de documentação, trabalho individual ou em grupo de pesquisa;
- **Avaliar-se:** por meio de balanço semanal; apresentação dos trabalhos realizados, auto-avaliação, cada um aprende a avaliar o que realizou.

Partindo dessas necessidades, que são do ser humano em geral e não só das crianças, para o trabalho acontecer de fato, utilizamos os instrumentos pedagógicos criados por Freinet.

Para garantir um conhecimento efetivo de organização do contexto educativo (tanto para a professora quanto para os alunos) e, fundamentalmente, trabalhar com os cinco eixos das necessidades da criança temos os seguintes instrumentos:

TEXTO LIVRE

Um instrumento básico da Pedagogia Freinet é o **texto livre**, que consiste em deixar a criança escrever livremente. Com estes textos

percebemos a criatividade da criança e a espontaneidade, pois ela transmite o que sente.

> Ao produzir seu texto, a criança se produz a si mesma e revela sua individualidade. É nisso que o texto livre é profundamente libertador: Permite a afirmação de uma outra visão de mundo: a do oprimido. (...) o texto livre freinetiano é essencialmente encarado sob o aspecto do seu valor de uso: 'A relação entre o produtor e o consumidor não é mediatizada, não é reificada. Em momento algum há uma cisão entre o produtor e seu produto' (Clanché, 1976: 45) (Oliveira, 1995 b, p.148-149).

Esse instrumento objetiva, desde o início do processo de aquisição da escrita, dar à criança meios para se exprimir e comunicar-se por meio da palavra. E, justamente na primeira série, em que as crianças estão ávidas para aprender a escrever tudo, esta livre expressão faz com que seus textos tornem-se vivos.

Este texto deve ser realmente livre, na forma e no tema, pois só assim ele trará em suas histórias espontaneidade, vida, criação. É interessante notar em sala de aula durante os trabalhos que acontecem nos ateliês que, quando a criança não sabe como utilizar o instrumento **texto livre**, começa a escrever pequenas frases como: *"A casa é bonita"*, *"O cachorro é feliz"*. E as outras crianças que desde o infantil são incentivadas a escrever *do seu jeito* e o que quiserem, escrevem longas histórias sem muitas vezes estarem alfabetizadas.

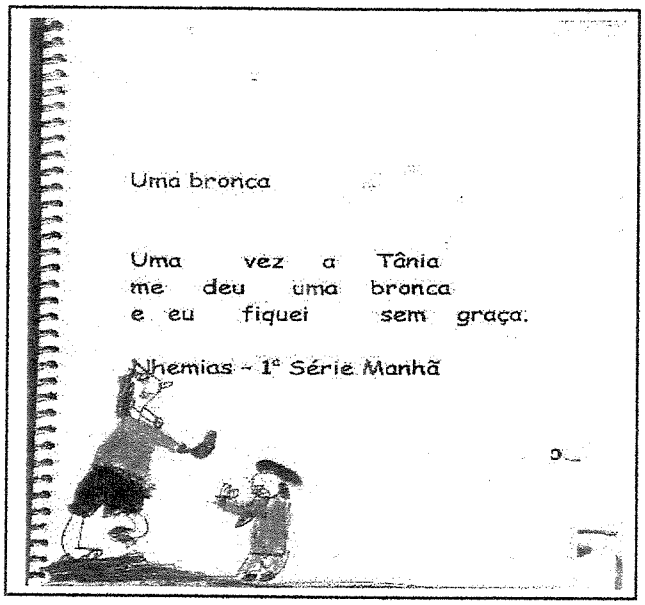
O papel do professor é fundamental, pois é ele que irá trabalhar com a criança o prazer e o entusiasmo de escrever e expressar-se; ele irá inspirar-lhe o desejo de o fazer. Acreditar na criatividade da criança e a cada dia encorajá-la para que avance cada vez mais no sistema de escrita ao escrever suas histórias. Geralmente ouvia de meus alunos a seguinte frase: "*Hoje vamos ter ateliê de* ***texto livre****?*" Ficava muito satisfeita ao ouvir isso porque eles demonstravam o prazer que tinham em escrever, diferentemente da maioria das pessoas que sentem muita dificuldade ao escrever um pequeno texto, pois mesmo os que ainda não liam e nem escreviam elaboravam suas hipóteses por meio do **texto livre**.

Era formidável vê-los chegando com quase meia folha de letras escritas aleatoriamente e contando-me a história que haviam escrito. O meu procedimento neste momento era o de *escriba*, escrevendo para eles em baixo da história para que o enredo não se perdesse, uma vez que a escrita apresentada não era ainda uma escrita alfabética. Este momento era mágico pois havia cumplicidade, amorosidade e respeito com o trabalho da criança, portanto eles não manifestavam "medo" de errar e assim iam avançando cada vez mais nas interpretações e criatividade na escrita. Avançavam também nas estruturas dos textos, na ortografia, pois eu, como mediadora de todo o trabalho, ia juntamente com a criança fazendo as correções necessárias do texto.

> Quando a criança sentir por um lado, que lhe dão a liberdade de se exprimir e que, por outro, a tipografia pode materializar o seu pensamento para propagar, dá-se a abundância de textos e histórias. Não

> temam de início a leitura nem o comprimento dos textos nem a sua complicação; procurem sobretudo não fazer dizer certas palavras que lhes pareçam mais cômodas de ler. A criança sentiu o seu texto, ela lê-lo-á, ela retê-lo-á (Freinet, 1968, p.350).

Selecionei alguns **textos livres** da primeira série para mostrar a elaboração da escrita das crianças ao construírem suas histórias. Percebemos nestes textos as diferenças de estruturação e elaboração das histórias feitas por diferentes crianças em diferentes ritmos de aprendizado.



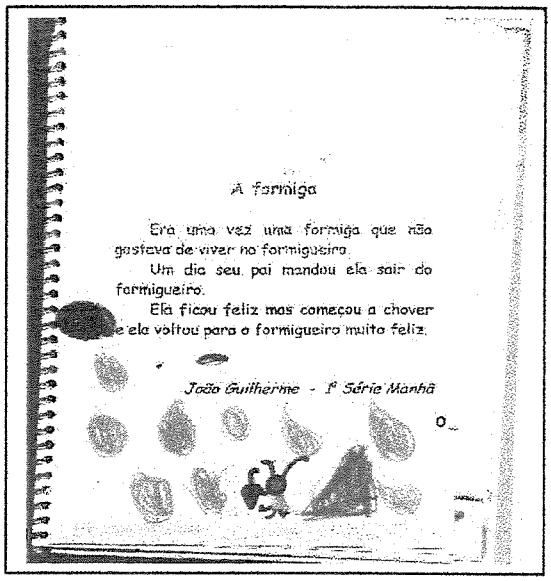
A formiga

Era uma vez uma formiga que não gostava de viver no formigueiro.

Um dia seu pai mandou ela sair do formigueiro.

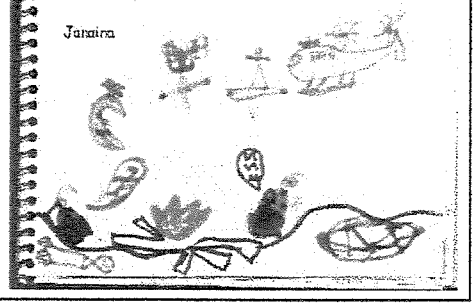
Ela ficou feliz mas começou a chover e ela voltou para o formigueiro muito feliz.

João Guilherme - 1ª Série Manhã



Era uma vez uma maçã
Que chamou a laranja
Elas fizeram uma festa
Tinha mais pessoas
E ficaram muito feliz
Mas as frutas foram para casa
A maçã e laranja
Ficaram tristes então elas
Fizeram uma fogueira
Estava tão quentinha
Que adormeceram.

Janaina



O Arco-íris

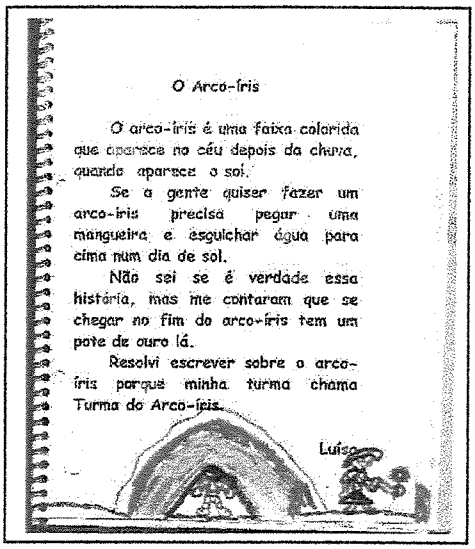
O arco-íris é uma faixa colorida que aparece no céu depois da chuva, quando aparece o sol.

Se a gente quiser fazer um arco-íris precisa pegar uma mangueira e esguichar água para cima num dia de sol.

Não sei se é verdade essa história, mas me contaram que se chegar no fim do arco-íris tem um pote de ouro lá.

Resolvi escrever sobre o arco-íris porque minha turma chama Turma do Arco-íris.

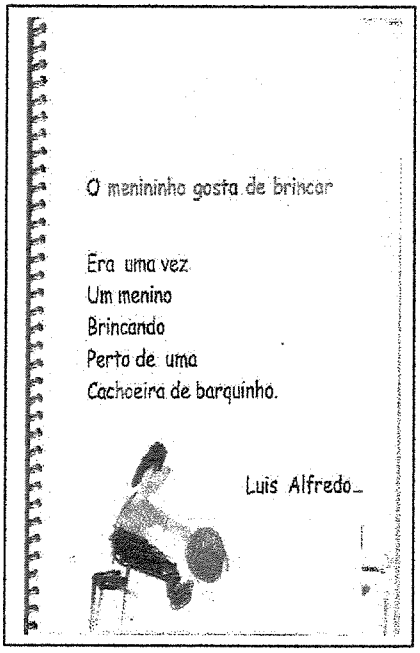
Luísa



O menininho gosta de brincar

Era uma vez
Um menino
Brincando
Perto de uma
Cachoeira de barquinho.

Luis Alfredo



UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

RODA DE CONVERSA

Este é um momento muito importante, pois é na roda que organizamos o dia, um espaço para o grupo se conhecer, respeitar o outro, falar e ser ouvido, ouvir histórias, registrar no livro da vida e tantas outras coisas. A **roda de conversa** pode ser aberta a qualquer momento do dia para alteração da dinâmica de atividades, para solução de problemas cotidianos como brigas e para organização e preparação para outras atividades, como por exemplo aula de educação física, de música, que geralmente acontecem em outros espaços. E é também na roda que avaliamos o trabalho realizado naquele dia.

roda de conversa

É importante registrar que se o **texto livre** deixa para cada criança a liberdade de escolha de tema e de forma de escrita, a **roda de conversa** é o espaço de definição coletiva de formas de trabalhos, de sua seqüência, de estabelecimento de compromissos e de convívio coletivo organizado democraticamente. Neste "tempo coletivo, ações individuais que se contrapõem a direitos dos outros são avaliadas, são discutidas, são formalizados os pactos e construídas as partilhas.

Merece registro a concepção de criança aprendiz que subjaz a este instrumento freinetiano: o que aprende não segue os passos inflexíveis do planejamento daquele que ensina, mas é ele próprio participante planejador de seu fazer e do processo de ensino. A criança que é sujeito de sua aprendizagem, não só aprende mas também ensina.

LIVRO DA VIDA

Este é um grande livro da turma onde são registrados os acontecimentos vividos pelo grupo, as descobertas, os conteúdos novos que vamos trabalhar, fatos comuns ou importantes, novidades, atualidades, enfim, é um diário da vida do grupo. É a apropriação real da escrita.

No início do ano, é a professora que escreve no livro. As crianças vão ajudando o que e como irá escrever e a professora vai organizando essas falas. As crianças adoram este livro, apropriam-se dele de forma cuidadosa. Muitas vezes podemos ver na biblioteca, onde ficam guardados os livros quando acaba o ano, crianças que já estão na quinta série lendo o **livro da vida** de quando estavam na pré-escola e na primeira série. Podemos ouvir

comentários como: "*Nossa olha o jeito que a gente escrevia! Como a gente desenhava mal!*"

Registro no **livro da vida**

Eis alguns exemplos de primeiros registros referentes ao **livro da vida** do ano de 1999.

Campinas, 3 de Março de 1999.

Hoje sentimos a necessidade de fazer nossas regras[4]*:*

1- Resolver os problemas conversando.

2- A janela foi feita para olhar para fora e não pular.

[4] Buscando em meu diário de campo verifiquei o porquê da necessidade de fazer estas regras neste dia: "Hoje estava chovendo na escola, e como é muito barro e não tem espaço para as crianças brincarem nos dias de chuva, as crianças ficaram alvoroçadas. Propus que brincassem na sala com jogos ou fossem ler livros enquanto eu iria tomar café. Quando voltei do café estavam todos suados e cheios de barro. Perguntei o que havia acontecido e eles foram falando todos ao mesmo tempo. Resolvi que era o momento de intervir e fomos sentar na roda para ver o que havia acontecido. Muitas das meninas reclamaram que alguns dos meninos pularam a janela e sujaram todas as carteiras. Conversamos sobre estes assuntos do que poderia ou não fazer em dias de chuva e como faríamos para que eles lembrassem de nossos combinados. Imediatamente uma aluna disse que poderíamos escrever no livro da vida. E foi o que fizemos. (Diário, 3/3/99).

3- Fechar a boca para comer.

4- Brincadeira tem hora.

5- Quando não conseguir resolver os problemas chamar a professora.

6- Ficar quieto quando alguém estiver falando.

7- Quando chover não pisar no barro.

Campinas, 8 de Março de 1999.

Hoje está fazendo uma semana que começamos a ler o livro A BOLSA AMARELA.

Todos quiseram falar o que estavam mais gostando da história:

Isabel: Ainda não gostou do livro.

Mariana: Gostou do livro, principalmente da Raquel e das cartas.

Rodrigo: Está curioso para saber como vai terminar a história.

Lucas: Adorou.

Nárima: Adorou porque a Raquel fica inventando um monte de pessoas.

Letícia: Gostou muito da Raquel.

Lívia: Gostou da Raquel e dos irmãos que ficam perguntando.

Rayssa: Gostou quando a Raquel inventou a Lorelai.

Lucas M.: Gostou da parte que o irmão arrancou a carta da Raquel.

Campinas, 12 de Março de 1999.

Hoje nós fizemos uma roda de conversa e combinamos com a Letícia e com o Lucas Madi que não pode bater nos colegas, e quando tem algum problema deve chamar a professora.

Cada um vai fazer um desenho para enfeitar sua carteira.

O Lucas Madi pediu desculpas e a Letícia também.

Campinas, 18 de Março de 1999.

Temos uma novidade para contar: Ontem ganhamos para a sala um computador. Ficamos alegres, e amanhã vamos começar a ter aula de logo que é uma tartaruga que anda muito rápido e que desenha o que a gente mandar.

Amanhã vamos fazer culinária:

Torta salgada (desenho)

Brigadeiro (desenho)

Suco de laranja (desenho)

E todos irão trazer os ingredientes.

Campinas, 22 de Março de 1999.

Na quinta –feira, dia 18 de Março fizemos a experiência do PALADAR.

A Tânia pegou algumas coisas como: vinagre, açúcar, maça, sal e paçoca.

A turma toda sentou na mesa lá fora e ficaram de olhos fechados e boca aberta. Aí a Tânia foi colocando coisa por coisa na boca de cada um, e a turma foi dizendo se era doce ou salgado, amargo ou ácido.

Descobrimos, em um livro, que a língua é um músculo e não tem osso.

Que cada parte da língua é sensível a um gosto diferente.

(desenho mostrando as partes da língua na qual identificamos os gostos diferentes).

Campinas, 31 de Março de 1999.

Hoje fizemos uma pesquisa em livros sobre a PÁSCOA. Olha só o que descobrimos.

A PÁSCOA

Lemos em um livro que dizia que a Páscoa significa passagem para uma vida nova. Damos ovos de Páscoa porque significa vida.

No domingo de Páscoa Jesus foi para o céu e Sexta – Feira Santa ele foi crucificado. Os Egípcios, povo antigo, foram os primeiros a dar ovos de Páscoa. Antigamente os ovos de páscoa eram de galinha.

Os que acreditam em Jesus ficam sem comer na Sexta – Feira Santa.

Campinas, 6 de Abril de 1999.

A Turma do Um[5] *irá pesquisar sobre os animais. Cada um vai escolher, ou já escolheu um e querem saber:*

- *Onde vive*
- *O que come*
- *Como se locomove*
- *Se sobe em árvores*
- *Como enxerga*
- *Se é carnívoro ou herbívoro*
- *Se tem veneno ou não*
- *Como se reproduz*

[5] Na Escola, todas as turmas no começo do ano escolhem um nome para serem reconhecidas pela escola inteira por esse nome. As crianças dizem que nome gostariam que a turma tivesse e todos esses nomes vão à votação. Neste ano, ganhou o nome turma do um. A criança que havia criado este nome explicou para todos o porquê: como nos éramos a primeira série seríamos o numero um, a segunda série o número dois e assim por diante. Todos adoraram a idéia e votaram neste nome.

- *Se é da noite ou do dia.*

Agora vamos ver qual animal que cada um irá pesquisar:

Nárima- elefante

Rodrigo- Dinossauro

Daniel- cachorro

Gabriel- cobra

Lucas Madi- cavalo

Lívia- pernilongo

Lucas R.- mosquito

Isabel- gato

Mariana- papagaio

Rayssa- urso

Letícia- peixe

Ana Paula- rato

Campinas, 15 de Abril de 1999.

Hoje o Alexander trouxe um álbum de fotografia de quando ele era bebê.

Combinamos de montar um painel de fotos da turma de quando eram bebê e de como estão agora.[6]

Toda a turma trouxe livros de casa para trabalhar.

---

[6] Virou um super projeto. Pois as crianças envolveram-se no trabalho gostando imensamente de se identificar como pessoas. Trabalhamos portanto, o passado, quando eram bebês, o presente, como são hoje, e o futuro o que querem ser quando crescer. Cada um trouxe fotos de quando eram bebês e de como são hoje e isto resultou textos das crianças sobre o assunto. E se desenharam como serão no futuro. Surgiu assim, uma lista por ordem alfabética das profissões. O Painel ficou meses na sala, cada dia as crianças iam até ele para ler o que cada um escreveu sobre si próprio. No final do ano montei um livro para cada um e dei de lembrança da primeira série.

Lemos na roda inicial o livro que o Rodrigo trouxe, se chama: A invasão dos bichos.

Depois do lanche o Alex trouxe um canudo que faz um barulho estranho, gostoso e bonito. O Rodrigo disse que é o barulho do vento.

Nós estamos fazendo a agenda com os telefones da turma.

O telefone da Letícia é: ***2567646***

O Rodrigo e a Nárima inventaram uma .....arada[7] *assim:*

"A Letícia usa 16 meias"

Vocês sabem o que eles quiseram dizer?

Campinas, 16 de Abril de 1999.

Quase todos falaram que a palavra ....arada é com ch. Então a palavra escrita é charada. Muitos viram no dicionário outros fizeram pesquisas com os pais.

Com relação ao telefone da Letícia que é 2567646, alguns chegaram no resultado que é somando o 5 mais 7 que dá 12 e depois o mais 4 que dá 16.

Campinas, 18 de Maio de 1999.

Hoje vamos voltar a trabalhar com os cinco sentidos e o corpo humano.

Primeiro vamos ouvir e escrever a história que o Rodrigo fez sobre seu nascimento.

---

[7] Perguntei para as crianças se charada era com ch ou com x, uns responderam que era com ch e outros com x, como já estava quase na hora de irmos embora pedi para que levassem como pesquisa para casa, que no dia seguinte me trouxessem a resposta. Quando saímos da sala todos saíram empolgados perguntando para os maiores e para os adultos que encontravam pelo caminho a resposta.

QUANDO EU NASCI

Antes de eu nascer
Eu fiquei dentro de uma sementinha
dentro do saco do meu pai
E essa sementinha foi para a barriga da minha mãe
Aí eu cresci, cresci e cresci.
Minha mãe foi para o hospital
E cortou a barriga e eu nasci. (Rodrigo)

Encontramos no **livro da vida** um espaço no qual são criadas condições para a construção de um processo de alfabetização que está ligado às tradições culturais, ao prazer da língua escrita e à produção das crianças, com apropriação irrestrita das crianças que estão se alfabetizando. O que está escrito neste imenso livro são falas das próprias crianças, que se tornam objeto de leitura, leitura que leva a novos registros, novas escritas e assim sucessivamente.

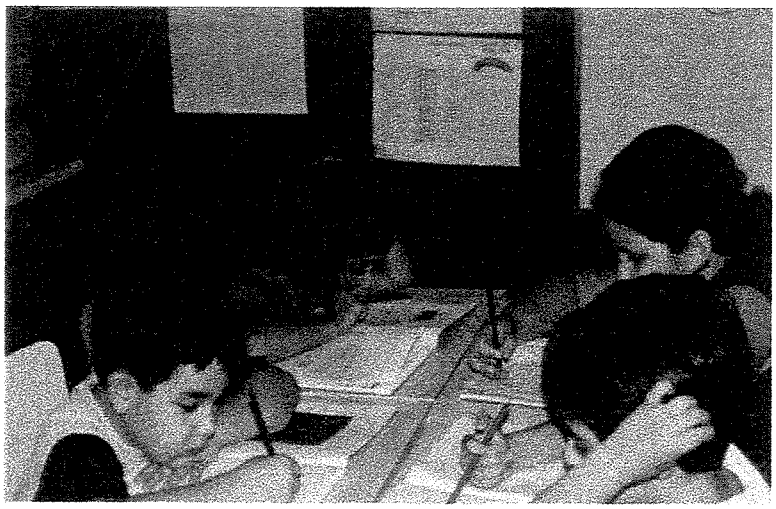
Os registros, aqui expostos como exemplos, mostram que o **livro da vida** contém inúmeros acontecimentos da vida escolar, desde a definição de trabalhos a serem executados (e.g. 16 de abril de 1999) até decisões tomadas com base na singularidade dos acontecimentos (e.g. 6 de março de 1999 e 12 de março de 1999). Importa ressaltar aqui um princípio geral que sustenta o registro no **livro da vida**: a atenção ao cotidiano, ao acontecimento, ao acaso e ao aprendizado que estas singularidades permitem, de modo que o que se aprende, ainda que de valor genérico – uma regra de comportamento, uma informação objetiva sobre uma data ou

celebração, uma concepção de tempo etc – está baseada na experiência vivida e compartilhada.

Do ponto de vista pedagógico, as práticas destes registros indiciam uma concepção de aula como acontecimento, uma concepção de aprendizado como experiência e partilha, uma concepção de conteúdos não linearizados e seriados, mas que brotam do vivido de modo que aprender a aprender é mais importante do que o conteúdo aprendido.

ATELIÊS

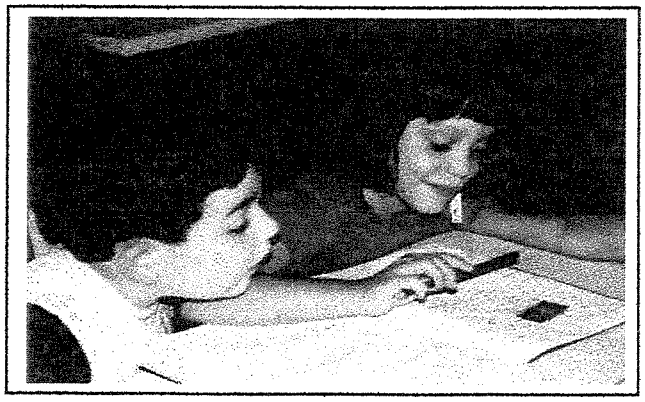
Durante o dia na classe, temos os momentos de trabalho individual e coletivo. Os **ateliês** geralmente são de escrita, matemática, pesquisa, artes. Eles podem variar dependendo dos projetos da turma. Nestes momentos de **ateliês**, o professor terá mais chances de trabalhar com cada criança individualmente, podendo assim considerar os diferentes ritmos de aprendizado.



Ateliê de escrita

> O material e os locais devem ser idealizados não objetivamente, digamos, mas antes de tudo em função das crianças que serão seus usuários; não de crianças tais como as desejaríamos, mas tais como são verdadeiramente; não num meio particular, imaginado e organizado de fora, mas no meio normal e verdadeiro das crianças(Freinet, 1998, p.161).

Nos **ateliês** a mediação de conhecimento entre uma criança e outra torna-se mais presente e visível. A sala transforma-se num verdadeiro "*canteiro de obras*", em que podemos encontrar grupos organizados em trabalhos coletivos, duplas elaborando uma história ou, ainda, crianças sozinhas sendo desafiadas pelas suas necessidades. Sendo assim, não temos uma sala silenciosa, mas um espaço no qual a conversa é estimulada e incentivada, pois ela estimula e troca de experiência entre as crianças.



CORRESPONDÊNCIA ESCOLAR

É a necessidade viva de escrever e ser entendido. Começamos quase sempre com as correspondências coletivas de uma classe para outra, ou de uma escola para outra. Depois, essas cartas, que primeiramente são coletivas e escritas pela professora, passam a ser escritas pelas crianças que começam a se corresponder individualmente.

Em um primeiro momento, eles pedem para que os ajudemos na escrita com correções, mas com o tempo sentem-se mais seguros e já escrevem sozinhos sem a nossa ajuda. Um exemplo é a carta coletiva, elaborada por todos, geralmente uma turma toma a iniciativa de mandar recados escritos para a outra, começando assim um longo processo de escrita entre as turmas, pois compartilham tudo o que acontece, novidades que descobrem sobre pesquisas, dúvidas e uma série de questões.

Sabemos que não é ético ler correspondência alheia. Entretanto, convido para a leitura de algumas das correspondências coletivas da *Turma do Um.*

31 de Março de 1999.[8]

Oi crianças!

Vocês fizeram um trabalho lindo nas cestas.

---

[8] Todos os anos fizemos um trabalho com as crianças sobre a Páscoa e o sentido dela, não voltado para o lado religioso, mas trabalhando com a fantasia das crianças. Muitas acreditam no coelho da Páscoa e as que dizem que não acreditam ficam em dúvida. Uma vez uma aluna que estava em transição entre acreditar ou não no coelho da Páscoa perguntou-me se eu acreditava nele. Fiquei surpresa e não sabia o que responder, mas disse que acreditava sim. As crianças preparam cestas com ninhos para o Coelho e deixam bilhete para ele, outra vez a escrita como algo necessário, quem ainda não consegue escrever faz um desenho e escreve do seu jeito, mas depois de escrever do seu jeito pedem para que eu escreva do meu para que o Coelho entenda.

Muito obrigado por me ajudar.
Durante os meus passeios pela
escola ouvi muitas vezes
que vocês estavam lendo um
livro que se chamava a bolsa
amarela, e que tinha uma
personagem que era a guarda-
chuva, por isso resolvi dar a
vocês um guarda chuva de
chocolate.
Acreditem sempre em mim!
Um beijo do
Coelho

Neste mesmo dia recebemos nossa primeira correspondência coletiva da turma da tarde. Quando chegamos na sala estava o bilhete pendurado e as crianças ficaram eufóricas todas querendo ler o que estava escrito. Sentamos em **roda de conversa** e lemos o bilhete. Em seguida, colamos no **livro da vida** e também respondemos para a turma.

Bom dia Turma do 1 (um)
Estamos escrevendo para desejar
uma boa Páscoa para vocês.
Desejamos Paz e Alegria
e muitas felicidades.
Turma dos Curumins

As correspondências são também uma forma de trocar informações com outras turmas ou outras escolas sobre o que as crianças estão pesquisando na sala de aula, o que provoca nas crianças mais motivação para o trabalho, valoriza o aprendizado da leitura e da escrita e torna significativa a pesquisa que a criança ou o grupo está realizando.

Um exemplo disso é a correspondência realizada entre as duas turmas de primeira série do ano de 2000. A turma da manhã chamava-se "*Turma das Cobras*" e a turma da tarde "*Turma dos Dinossauros*". Cada uma delas estava pesquisando e realizando uma porção de textos e desenhos sobre a cobra e o dinossauro. A professora da manhã e eu tomamos a iniciativa de começar uma correspondência. Falei com a turma e eles entusiasmaram-se. Perguntei o que iríamos escrever para a turma. Fui escrevendo o que eles iam me ditando:

Oi, turma da Manhã!
Somos a turma da Turma da Tarde e já escolhemos um nome para a nossa Turma. Sabem como vamos nos chamar?
Turma dos Dinossauros. Quem escolheu foi o Ian, foi este nome escolhido porque ele ganhou na votação. E Vocês como vão se chamar?

Um beijo com sabor de Dinossauro

Recebemos a seguinte resposta:

Oi Turma dos Dinossauro adoramos receber a carta de vocês e saber sobre o nome da Turma. Nós também já escolhemos. Turma da Cobra. O nome foi escolhido porque no dia da votação do nome da turma o Lucas trouxe

uma cobra que o seu pai achou no quintal da casa deles. Depois da visita a nossa sala seu pai levou-a para o serpentário. E aí vocês gostaram do nome?

P.s. Estávamos pesquisando sobre cobras e encontramos coisas sobre Dinossauros. Vocês tem coisas sobre répteis, cobras e Dinossauros.

Um beijo com gosto de cobra

A Turma dos Dinossauros estava envolvida na pesquisa sobre os dinossauros e quando a Turma da cobra manda uma carta perguntando se eles conheciam alguma coisa sobre cobra, imediatamente eles trazem de casa uma porção de informações que mandamos junto com a carta para a Turma da Cobra. Eles escrevem no dia seguinte:

Boa tarde Turma dos Dinossauros.

Gostamos muito de receber a resposta da carta.

Nós descobrimos que a cascavel tem um chocalho que é feito por escamas duras, ocas e que não se desprendem da cauda da cascavel quando ela troca de pele.

O barulho é feito quando esses anéis batem um no outro.

Se vocês tiverem mais coisas sobre cobras, nos mandem que nós também continuamos pesquisando.

Tchau, um abraço com enrolado de cobra.

As crianças ficam entusiasmadas e motivadas para ler o que está escrito na carta e também para ajudar a responder. Sentem desta forma, uma necessidade real de aprender a ler e escrever. As crianças começaram a

perceber que teriam outros interlocutores de sua escrita e não somente a professora.

> Essa correspondência, na qual a criança se engaja globalmente, é importante, pois dá uma dimensão emocional ao trabalho, indispensável à formação de uma personalidade equilibrada, de uma situação de aprendizagem da vida.
> A correspondência permite abrir a escola para a vida, que, por sua vez, se mistura com a vida dos alunos. As notícias do que ocorre fora da classe chegam, por intermédio das cartas, cheias de emoção e criam uma ligação que envolve também os pais e os professores que organizam as correspondências (Sampaio, 1989, p.197).

Por meio da **correspondência escolar** o professor poderá organizar os conteúdos necessários e também trabalhar com os diferentes ritmos de aprendizado dos alunos.

JORNAL DE PAREDE

Esse instrumento da Pedagogia Freinet é um dos mais importantes, pois permite a interação do grupo como um todo e faz com que nos organizemos como grupo, discutindo nossos fracassos e sucessos, resolvendo e tentando superar os conflitos existentes na turma.

Ele é feito da seguinte forma: na parede da sala de aula há um cartaz com diferentes envelopes nos quais estão escritos: *Eu critico, Eu felicito, Eu proponho, Eu quero saber.*

No momento em que uma criança sentir a necessidade de criticar, propor, felicitar ou querer saber alguma coisa, ela escreve um bilhete e coloca no envelope determinado. Uma vez por semana, abrimos todos os envelopes e o professor lê o que há neles. Todos os bilhetes são assinados para que a criança contextualize o que quer ou o que houve. O envelope das críticas é o que geralmente está mais cheio. Muitas vezes, refere-se a uma crítica sobre alguma "briguinha" que as crianças tiveram no início da semana e ao chegar no final da semana já está resolvida. Ouvi muitas vezes *"Ah! Tânia pode jogar fora esse 'critico' que nós voltamos a ser amigos"*.

Considero este espaço de discussão extremamente importante, pois por meio desse instrumento pedagógico as crianças sentem que há espaço para a discussão e resolução dos problemas que acontecem em seu cotidiano. Muitas vezes pensamos, nós adultos, que a solução é somente pedir desculpas e que tudo está resolvido depois de entendermos os motivos dos conflitos. Esta solução parece simples, de imediato já resolvemos e pronto. Por meio do uso deste instrumento a solução é construída pelas crianças nas relações com o grupo. Este confronto e embate de idéias e opiniões é fundamental.

Muitas vezes nas rodas de leitura do **jornal de parede**, aparecem situações em que uma criança fala uma opinião e é questionada pelo grupo. Outras na qual uma criança questiona a crítica recebida, ou as propostas de encaminhamento de solução de problemas diferenciam-se. Este momento é o do diálogo no qual as crianças têm a oportunidade de organizar seus

argumentos e aprender a conviver com opiniões diferentes, sendo nós, os professores, os mediadores de toda esta discussão.

Foi o trabalho com esses princípios e instrumentos freinetianos que viabilizou que trilhássemos um caminho na busca efetiva da inclusão de portadores de necessidades especiais em sala regular de ensino.

Das histórias destas buscas, seleciono um caso particular: a história de inclusão da Lorelai. Importa-me não perder sua singularidade, sua individualidade. Como disse Benjamin (1936), as narrativas sustentam-se nas experiências. Elas não nos fornecem regras, porque não são experimentos. Elas nos fornecem conselhos. E os conselhos não estabelecem passos invariáveis a serem percorridos sempre de forma igual. Os conselhos são princípios e revelam o lado épico da verdade porque nos dão sabedoria. Como já se viu, as **invariantes pedagógicas** freinetianas são conselhos que orientam a prática e a construção de instrumentos de sua pedagogia. Resultam, para usar uma expressão benjaminiana, da experiência e sustentam novas experiências e não meras aplicações.

Vamos abrir as páginas do **livro da vida** que narram a trajetória para desvelar as pistas deixadas por Lorelai e nelas encontrar possibilidades de condução do trabalho de inclusão.

III. EM SALA DE AULA: COMO OS OUTROS, SENDO OUTRA, CONSTITUINDO-ME OUTRA

> Não somos as missionárias – às vezes conseguimos nos lembrar disso – não somos lindas e chiques, não somos boazinhas, não demos e não daremos conta de salvar a Humanidade '(Sem educação não há salvação)', sequer a humanidade dos alunos e de nós mesmas. Não somos o que o discurso religioso ou o discurso moderno nos ensinou que deveríamos ser. E se não somos isso e se não temos nenhum reconhecimento social (para não falar em salário) disso que somos dia – a - dia, concretamente, quem somos nós afinal? Todo mundo ajuda a construir uma certa imagem.... mas quem mora nela somos nós (Lopes apud Fontana, 1999, p.15).

Momento mais doloroso deste trabalho: narrar os acontecimentos vividos no ano de 1999, na busca da inclusão da aluna Lorelai. Os acontecimentos serão narrados com uma linearidade que não existiu quando foram vividos. Esta linearidade faz com que fique, muitas vezes, oculto o processo de idas e vindas, lembranças e esquecimento, mudanças de

caminho ao longo da trajetória. Narramos o acontecido lhe dando um acabamento que, no vivido, não existe. A vida não é linear nem o tempo vivido é apenas cronológico: a seqüência e a cronologia é uma criação posterior, um modo de dar forma ao vivido e sentido. Ato estético. No momento do vivido, somos e temos apenas horizontes de possibilidades, em que cada presente se faz com base no passado, mas orientado pela memória de futuro (Bakhtin, 1992).

Se é necessário me reportar à palavra doloroso, é necessário utilizar também a palavra prazeroso, pois foram as duas que fizeram parte, intensamente, do processo vivido. Aprendi muito a partir deste ano. Como diz Paulo Freire (1996), um professor pode ser capaz de ensinar, mas também de aprender com as experiências trazidas pelos seus alunos.

Não é tranqüilo abrir portas que nos esconderam dentro de nossas certezas durante anos, mas é a partir da abertura das portas que é possível reconstruir os momentos, as pistas e as possibilidades que foram sendo construídas ao longo do trabalho.

Portanto, tentarei rememorar e utilizar algumas passagens de um diário que fiz no ano de 1999, para descrever o trajeto no qual eu, a professora, tentava compreender e agir sobre o trabalho com a inclusão de portadores de necessidades especiais em uma sala de primeira série.

Ao longo de seis anos de experiência com a primeira série na Escola Curumim aconteceram diversas histórias que poderiam aqui ser narradas. Dentre tantas, pretendo narrar alguns acontecimentos, cujos rastros mostram possibilidades de trabalho que o convívio com a Lorelai ensinou.

> Por milênios o homem foi caçador. Durante inúmeras perseguições, ele

> aprendeu a reconstruir as formas e movimentos das presas invisíveis pelas pegadas na lama, ramos quebrados, bolotas de esterco, tufos de pêlos, plumas emaranhadas, odores estagnados. Aprendeu a farejar, registrar, interpretar e classificar pistas infinitesimais como fios de barba. Aprendeu a fazer operações mentais complexas com rapidez fulminante, no interior de um denso bosque ou numa clareira cheia de ciladas. (...) O caçador teria sido o primeiro a 'narrar uma história porque era o único capaz de ler, nas pistas mudas (se não imperceptíveis) deixadas pela presa, uma série coerente de eventos (Ginzburg, 1989, p.151-152).

Nós, professoras e professores, sentimo-nos caçadores tentando decifrar os indícios deixados pelas crianças no processo de alfabetização, principalmente das crianças que já possuem um diagnóstico de portadoras de deficiência. Quais seriam os indícios deixados por elas, quais o meios para se chegar ao aprendizado da escrita?

> A função do educador será justamente a de abolir as barreiras, a ultrapassar ou a de estabelecer degraus que permitirão chegar ao objectivo, sem crise, por uma sucessão de êxitos, a de abrir fendas favoráveis, a de reforçar barragens nos caminhos proibidos (Freinet, 1971, p.30).

Trabalhar com alfabetização causa nos primeiros anos um certo pavor, mas com o decorrer do tempo vamos percebendo o quanto é

gratificante ser o mediador do processo de construção da leitura e da escrita. A alfabetização é mais do que a capacidade do indivíduo ler e escrever determinado idioma. Significa ler o mundo e interagir com ele em busca de mudanças.

DO MEDO PARA A AÇÃO

> A relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas, fundamentalmente, uma relação mediada (Oliveira, 1995, p.27).

Em 1996, comecei meu trabalho com alfabetização de crianças na Escola Curumim, tendo como experiência o trabalho na pré-escola e a educação de adultos na Fumec[1] e na construção civil.[2]

Lembro-me de entrar na sala e ver quinze[3] pares de olhinhos atentos a me observar. Meu primeiro pensamento nessa hora foi "*nossa como vou dar conta de alfabetizar essas crianças*"? Fui, portanto, buscando nos autores que já tinha estudado, estratégias de trabalho, como por exemplo Sonia Kramer (1993, p.23-24):

---

[1] Fundação Municipal de Educação e Cultura. Fui professora substituta no ano de 1992, durante 8 meses. No ano de 1993, passei no concurso, fui efetivada, ficando somente 3 semanas no cargo. Pedi exoneração por motivos particulares.

[2] Projeto desenvolvido pela PUCCAMP, na qual eu era aluna de Pedagogia, para alfabetizar operários da construção civil. Fui professora neste projeto durante 2 anos. A empresa Encol, na qual os operários trabalhavam, entrou em falência e a primeira medida tomada foi o fim da escola desses alunos-operários.

[3] Na Escola Curumim o máximo de alunos por sala é 25, pois consideramos este número viável para que o trabalho aconteça com seriedade. Ter 25 alunos por turma é uma luta política em que devemos nos engajar todos para que em todas as escolas isso seja possível.

> (...) ou se ensina passiva e mecanicamente as crianças a ler e escrever ou se possibilita seu contato e convívio com produções favorecendo sua construção ativa e dinâmica da linguagem escrita, é preciso existir a compreensão de que a linguagem escrita tem um aspecto simbólico (as palavras representam, significam, querem dizer coisas, sentimentos, idéias), mas é preciso haver também aquisição dos mecanismos básicos desse código, do contrário não se lê e não se escreve.

Algo de que tinha certeza é que não queria ensinar passivamente meus alunos a ler e escrever e nem trabalhar com cartilhas. E foi no tateio, repleta de dúvidas se daria certo ou não, que experimentei o trabalho com o **livro da vida**, pois esse instrumento permite que as crianças tenham um motivo real para utilizar a escrita.

Estava, neste momento, procurando situações que me dessem pistas a respeito daquelas crianças, e por meio delas, da minha práxis, nós encontraríamos caminhos para o ensino e o aprendizado.

Naquele momento de busca e de reflexão sobre o novo, vi no meio dessas 15 crianças uma que chamava mais atenção do que as outras, pois ela tinha cifose, e isso fazia com que ela tivesse uma corcunda nas costas. Ao olhar para sua mão vi uma toalhinha para secar sua saliva que escorria queixo abaixo. Fiquei assustada! Tentei agir normalmente, sentindo que o medo e o susto estavam estampados em meu rosto.

No final da aula, sua mãe veio falar comigo e contou-me sobre sua doença: ele nasceu sem sensibilidade tátil e não percebia que precisava engolir a saliva. Diante dessa situação, meus preconceitos vieram à tona: o

UNICAMP

que me repugnava era a sua saliva escorrendo em suas roupas e cadernos. Como iria trabalhar com essa criança? Confesso que muitas vezes não conseguia chegar nem perto dela, mas mesmo com os percalços que o cotidiano apresenta, mesmo tateando na alfabetização e também na inclusão propriamente dita, o trabalho foi delineando-se com o passar do tempo. Essa criança alfabetizou-se de acordo com o seu ritmo. Hoje, refletindo sobre o processo vivido, percebo que muitas vezes não conseguia compreender muito bem o trabalho realizado. Penso que poderia ter ajudado mais essa criança, ou pelo menos tê-la visto com outro olhar. Não conseguia enxergá-la como todas as crianças, sentia pena, mas sabia que isso não bastava:

> Meus pais não foram piores que os pais de ninguém. Mas eu cresci vendo a deficiência como um grande pavor. A maioria das crianças ainda hoje é educada assim. Vê uma pessoa em cadeira de rodas na rua, tem vontade de olhar, de saciar a curiosidade, mas o adulto não deixa, diz: 'É feio'. Eu aprendi. Lógico, agora não sou mais capaz de gestos de rejeição explícita em relação a uma pessoa com deficiência. O preconceito ao qual me refiro se manifesta de modo sutil. Está presente nos jornais e no discurso dos próprios familiares das pessoas com deficiência (Werneck, 1997, p.31).

Os anos foram se passando e a cada ano em minha sala havia uma criança que chamávamos de "*com necessidade especiais*". Fui realizando o que já havia feito anteriormente: propunha alguns trabalhos, que essas crianças iam realizando de acordo com o seu ritmo de aprendizado. Mas

isso não era suficiente. Comecei a me incomodar com as situações de conhecimento vivenciadas pelas crianças, pois elaborava material diferente de trabalho para elas e um questionamento sempre me assaltava: se era para incluir as crianças portadoras de necessidades especiais em sala regular de ensino, não era para restringir o trabalho à integração com o grupo, mas sim era preciso que elas pudessem fazer o que todos faziam. Eu não queria de forma nenhuma excluir uma criança. No entanto, também não tinha idéia de como realizar um trabalho de inclusão efetiva.

Começo, então, um longo processo de aprendizado com minha orientadora pedagógica na Escola Curumim, Gláucia de Mello Ferreira, com meus colegas interlocutores das angústias vividas cooperativamente e fui buscar na literatura respostas para meus dilemas tão presentes no processo de ensino-aprendizado.

No ano de 1999, a busca por um trabalho efetivo com crianças portadoras de necessidades especiais mobilizou-me por completo.

1999: O COMEÇO OU TENTATIVAS DE AÇÃO

Neste ano, ao voltarmos das férias, durante o planejamento, nossa coordenadora havia criado uma dinâmica em que todos nós, professores, deveríamos lembrar-nos o que em nossa infância nos metia medo, isto é, qual a figura que havia na cidade em que morávamos de que sentíamos medo.

Depois que cada um do grupo relatou seus medos de infância, desde as histórias que nos contavam até figuras reais que havia nas próprias

cidades, fizemos um teatro para representar os personagens que nos colocavam medo. Surgiram assim, diferentes figuras como: *O Homem do Saco, o Homem das Muletas que não tinha uma perna, A Moça louca que corria atrás das crianças*, entre muitos outros. Após as representações, cada participante foi para um ateliê. Os ateliês eram de texto, desenho, pintura, poesia e jornal. Uma professora e eu escolhemos o ateliê de poesia.

Olhei e tive medo
Fui remetida à minha infância
Sem autorização no entanto
De correr para um lugar seguro
Para incluir foi preciso excluir
De dentro de mim
Os medos os preconceitos
A compaixão estagnadora
E criar a partir deste vazio
Possibilidades de construir
Vínculos e andar lado a lado
Conseguir olhar sem medo
O que é diferente de mim.[4]

Neste ano, em que havíamos começado a estudar e preocupar-nos mais profundamente com o trabalho de inclusão que realizávamos na escola, entra em minha sala de aula uma aluna que irá tornar-se o centro de minha busca conhecimentos, expressão de sentimentos, companhia de realizações, sujeito de minhas decepções e encorajamentos.

A aluna apresentava um quadro de deficiência neuro-motora, o que prejudicava a articulação das palavras, implicando em grande dificuldade de

[4] Produção conjunta com a Profa. Anita San Martin, em reunião de planejamento da Escola Curumim.

entendimento da sua linguagem verbal. Eu compreendia somente uma ou duas palavras de uma frase completa.

Parti para a batalha inicial de enfrentamento comigo, com a aluna e com o grupo da escola como um todo. Senti que não era somente eu que queria incluí-la na turma, e também que não bastava incluí-la somente na turma. Tratava-se de um processo de inclusão com a escola toda, porque não bastava integrá-la com o grupo, isto ela dava conta muito bem, por que esta aluna é extremamente sociável e desde o seu primeiro dia na escola, já saía para fora da classe para perguntar o nome das pessoas e o que estas faziam na escola.

Entretanto, meu desafio consistia em criar condições para que a escola e eu, em minha prática pedagógica, conseguíssemos, efetivamente, incluir essa aluna, e agora num sentido de inclusão que ia bem além das minhas experiências anteriores em que o simples gesto de "permitir" a presença, na sala de aula, de "aluno portadores de necessidades especiais" já era incluir.

Em sala de aula, ao longo do ano de 1999, procurei aprimorar o trabalho que até então realizava na escola, para que todos, sem distinção, pudessem aprender de acordo com seu ritmo, procurando não deixar esta aluna fora do trabalho que acontecia em sala.

Este processo foi facilitado por vários aspectos: primeiro, porque a escola batalha para que todos ajudem e formem todas as crianças; segundo, porque esta aluna é extremamente sociável e mostrou-se estimulada para aprender. E o terceiro, que penso ser de extrema importância, é que trabalhamos com a Pedagogia Freinet, que realiza um trabalho partindo das

necessidades dos alunos, o que faz com que o respeito ao ritmo de aprendizado aconteça de fato.

É importante salientar que deve estar claro para nós, professores, que existe uma diferença de ações entre a **inclusão** e a **integração**. De acordo com Martino (1999), inclusão e integração são conceitos diferentes, uma vez que a integração pode ser considerada uma fase anterior à inclusão. A integração é um processo pelo qual a pessoa com alguma deficiência será capaz de participar da sociedade do jeito que esta se encontra. Já com o processo de inclusão é necessário tornar a educação acessível a todos, sem distinção e criar possibilidades para que todos possam aprender.

> Segundo Vygotsky, é no curso de suas relações sociais (atividade inter-pessoal) que os indivíduos produzem, se apropriam (de) e transformam as diferentes atividades práticas e simbólicas em circulação na sociedade em que vivem, e as internalizam como modos de ação/elaboração 'próprios' (atividade intra-pessoal), constituindo-se como sujeitos (Fontana, 1996, p.11).

O que me chamou a atenção na Lorelai é que ela não se preocupava se as pessoas a entendiam ou não quando falava. Ela repetia quantas vezes fosse necessário até as pessoas entenderem o que estava perguntando. Muitas vezes, outra criança da turma, que entendia o que ela falava ia junto com ela e "traduzia" a sua linguagem. Portanto, a primeira batalha, que foi a socialização da Lorelai, já estava ganha. No entanto, faltava a mais desafiadora: a luta cotidiana minha e dela, para nos conhecermos e trabalharmos juntas com o grupo.

Primeira pista: aprendendo com o outro

Aprendi muito com as outras crianças, no modo de entender esta aluna. É claro que no começo sentia-me muito insegura em minhas ações e fui tateando os meus primeiros passos com ela. Descobri, na primeira semana de aula, quando todos os alunos já estavam em seus ateliês, que Lorelai já conhecia algumas letras do alfabeto. Eu estava na minha mesa organizando os novos cadernos que seriam distribuídos para todos os alunos, quando de repente Lorelai levanta-se de seu ateliê que era de escrita (neste ateliê as crianças estavam elaborando hipóteses de escrita para escrever uma história), vai para a lousa e começa a ler e escrever as letras do alfabeto, fazendo cópia do alfabeto que se encontrava em cima da lousa. Percebi e fiquei admirada com a atitude dela, pois até então eu não sabia o que ela dominava sobre a linguagem escrita. Imediatamente pedi a ela que escrevesse as letras do alfabeto em seu caderno e foi partindo daí que fomos juntas escrevendo os nomes das pessoas de nossa turma. Eu ia perguntando a ela: "*Quem começa com a letra A?*" E ela me respondia: "*A Ana Paula.* O meu objetivo naquele momento era que ela escrevesse em ordem alfabética todos os nomes da turma. Então ia falando para ela as letras que utilizávamos para escrever o nome da amiga. É claro que em um primeiro momento conseguimos escrever somente três nomes, mas já havia sido sucesso, pois estávamos trabalhando a compreensão das palavras na interação com o outro. Neste caso, eu, a professora, percebi que a Lorelai já reconhecia a sonoridade das letras do alfabeto, mas não conseguia juntá-las para escrever sozinha o nome dos colegas.

Minha preocupação inicial não foi que ela terminasse o dia escrevendo todos os nomes dos colegas, mas tentar saber que relações ela mantinha com a escrita e que hipóteses ela elaborava sobre a escrita. Percebi que ela havia "decorado" algumas letras e conseguia "cantar" o alfabeto quando líamos, porém não conseguia usar a escrita para se expressar e comunicar.

Estávamos criando, Lorelai e eu, relações de interação. O meu papel era o de proporcionar um trabalho de mediação entre ela e o conhecimento da linguagem escrita. Ela, por sua vez, esforçava-se o máximo para estar ali sentada tentando escrever o que eu pedia; mostrava-me que percebia a imagem social de professora e o que era esperado dela naquele espaço escolar, a criança aprende a dizer o que quer pela escrita, mas o aprender está relacionado a usar e praticar esta escrita, pois quando escreve aprende a escrever e ao mesmo tempo, aprende sobre a escrita

Neste momento do trabalho, fui atrás de teorias da educação que me ajudassem a compreender a minha prática docente. Já tinha iniciado os estudos sobre Vygotsky durante o curso de graduação e havia conhecido o conceito de "*zona de desenvolvimento proximal*", que implica considerar o nível de desenvolvimento conquistado pela criança e também o nível proximal, a capacidade da criança resolver situações e problemas com a ajuda de outras pessoas. Muitas coisas que as crianças não conseguem resolver sozinhas são capazes de realizá-las com a ajuda de outrem. Esta idéia perpassava as minhas ações desde que comecei a trabalhar como professora. Estava, portanto, achando um caminho para a conquista da leitura e da escrita da Lorelai, esperançosa de que, todos juntos, poderíamos ajudá-la em seu aprendizado.

> Vygotsky argumentava que as origens das funções psicológicas superiores deveriam ser encontradas nas relações sociais das quais o indivíduo participa. No entanto, em tal visão, o meio não determina os comportamentos de indivíduos passivos, mas o homem participa do processo de criação deste meio. O homem altera, modifica e cria instrumentos; a sociedade organiza as tarefas do novo ser que acaba de nascer; a linguagem é mediadora de toda esta relação, significando conceitos generalizados, fonte e produto - produção do conhecimento humano (Padilha, 1997, p.15).

No começo, não foi fácil, o trabalho todo girava em torno de fazer com que ela participasse do grupo e fizesse todos os trabalhos que estes faziam. Com a Lorelai eu fazia os trabalhos da seguinte maneira: quando era um trabalho que ela conseguia fazer sem precisar de minha ajuda, ela ia para o ateliê e os realizava sem problemas; geralmente era um desenho. Com relação à escrita, ela, neste momento, negava-se a fazer, inventava mil desculpas como querer tomar água, fazer xixi para que pudesse fugir da tarefa proposta.

Segunda pista: confronto com os sentimentos

Foi de extrema importância para mim um fato que ocorreu já no começo do ano letivo e creio ser muito importante narrá-lo para que o leitor tente imaginar o processo vivido dia a dia com Lorelai. Concordo com Schon (apud Dickel, 2000), quando diz que a reflexão na ação é produzida pelo profissional ao se defrontar com situações de incertezas, singularidades e conflitos e era exatamente o que estava acontecendo comigo.

"Lorelai deu o maior Piti (como ela própria autodenomina seus ataques) hoje. Durante a roda de conversa estávamos discutindo a organização dos ateliês, Lorelai chega na sala querendo brincar no computador na hora da roda. Fiz as perguntas rotineiras: O que sua turma está fazendo? Qual é o momento de trabalhar no computador etc. Mas não adiantou de nada, ela começou a empurrar o computador querendo jogá-lo ao chão. Levantei da roda, as crianças ficaram em silêncio e falei a ela que não podia fazer aquilo. Neste momento, ela começa a gritar, se jogou ao chão, esperneava querendo arrancar a roupa. Eu fiquei apavorada, pois não conseguia controlá-la e também estava preocupada com as outras crianças. Imagine a cena da sala de aula neste momento. Pedi a um aluno que fosse chamar a Gláucia. Minha sorte é que a Gláucia estava na escola neste momento. Ela chegou rapidinho e usou palavras firmes com ela, dizendo que não precisava fazer aquilo e que se acalmasse.

Ela imediatamente se levantou e olhou para a Gláucia e disse que queria brincar no computador. A Gláucia disse a ela que não iria conversar agora sobre este assunto, queria primeiro que ela arrumasse a

bagunça que havia feito na sala com seu Piti. Fiquei espantada mas ela foi com tranqüilidade arrumar o que havia feito" (Diário, abril de 1999).

Lembro-me hoje o quanto eu fiquei nervosa, sem saber o que fazer neste acontecimento. Foi uma mistura de sentimentos como raiva, medo, impotência.

No dia seguinte, tive sessão orientação com a coordenadora pedagógica da escola. Quando começamos a conversar perguntou-me qual era o meu sentimento pela Lorelai, questionando-me se eu gostava dela ou não. Esta pergunta levou-me a chorar, pois estava naquele momento demonstrando minhas fragilidades, não queria que este choro revelasse a minha incapacidade de lidar com a situação nova que se apresentava. A Gláucia pediu-me para que pensasse sobre os meus sentimentos em relação à Lorelai. Lembro-me aqui de Dickel (2000, p.25) quando descreve o processo do diálogo e as reflexões que as interferências no diálogo permitem fazer:

> Há a necessidade de outras mediações que possibilitem momentos de estranhamento, tais como a criação de um espaço de reflexão sobre o ocorrido que compreenda a abertura para o outro. Eu como um dos sujeitos do diálogo, não somente penso sobre o ocorrido e sobre suas condições de produção, mas eu reelaboro o meu pensamento pela possibilidade que a distância me dá de olhar novamente para a situação, não imediatamente pressionada pela necessidade de ação/resposta, analisá-la, situá-la, com o auxílio da repercussão

> que meu enunciado produziu sobre o meu companheiro de diálogo (locutor), das questões que nele gera a minha fala, e também das tensões que o olhar do outro, a sua vivência partilhada ou em confronto com a minha produzem.

A minha interação com a orientadora foi muito importante, pois eu não tinha receio de mostrar o quanto ainda precisava aprender sobre como trabalhar com a Lorelai. Este diálogo, ocorrido logo após o incidente citado, trouxe à tona minhas fragilidades: como lidar com a heterogeneidade de uma sala de aula? Até então eu tinha clareza que as crianças não eram iguais umas às outras e o aprendizado ocorria em diferentes ritmos. Porém a Lorelai tinha determinadas atitudes, como se jogar ao chão, se auto agredir, que eram diferentes de tudo o que eu havia enfrentado até então e, portanto, eu não compreendia e não sabia como agir. Parecia que suas auto agressões também eram para me punir.

É fundamental narrar que no dia seguinte ao incidente, comecei um trabalho comigo mesma, de tentar entender a fala da Lorelai, sem que as crianças precisassem, muitas vezes, traduzir o que ela queria me dizer.

Estávamos em roda, no início da manhã, quando uma das crianças sugere que lêssemos o livro, "*A Bolsa Amarela*", na roda inicial e não na final como fazíamos regularmente. Aceitei a sugestão e fiz a leitura. Como nos encontrávamos na metade do enredo do livro pedi que cada um da turma falasse o que estava mais gostando na história e eu fui escrevendo no **livro da vida**.

Podemos encontrar falas como: *"ainda não gostou do livro. Gostou do livro, principalmente da Raquel e das cartas. Está curioso para saber*

como vai terminar a história". E muitas outras mais.[5] Ao passo que ia perguntando para as crianças, preocupava-me saber se a Lorelai iria responder em sua vez ou teria mais um "*piti*" por não lembrar de nada da história, uma vez que, durante a narração da história percebia que ela não estava prestando atenção no seu enredo. Quando chega sua vez, eu peço para a turma não traduzir o que ela dizia para mim porque eu queria entender sozinha. Ela diz a seguinte frase: "*Eu gostei muito da Raquel*". Neste momento, a sonoridade de sua fala passou a fazer sentido para mim. E a palavra expressava a emoção, mostrando-me, a seu modo, que estava prestando atenção na história que eu estava contando.

No relatório individual da Lorelai, referente ao primeiro trimestre de 1999, destaco que:

Apesar de sua dificuldade na linguagem, ela não tem nenhuma dificuldade em se expressar oralmente.

Possui extensão em seu vocabulário e apresenta clareza no raciocínio ao relatar fatos. Tem uma memória formidável, lembra de fatos que ocorreram há muito tempo.

Não se concentra quando estou contando história na roda, está sempre mexendo em algo ou pede para ir beber água.

Nos textos coletivos sempre quer colaborar na escrita destes. Reconhece a grafia do próprio nome e também o alfabeto inteiro. Nas atividades de escrita pede a minha ajuda e vai perguntando letra por letra qual deve usar.

---

[5] Ver no Capítulo II, transcrição de registros do **Livros da vida**, 8 de março de 1999.

Podemos perceber que este relatório foi escrito depois de três meses de trabalho com a Lorelai e demonstra avanços em relação ao conhecimento dela sobre a linguagem escrita, uma vez que ela começou o ano reconhecendo somente algumas letras do alfabeto.

Com relação ao relatório do segundo trimestre, já conseguimos perceber uma mudança de atitude da Lorelai com seus "*pitis*".

"*No começo do ano Lorelai não aceitava as regras de saber ouvir e esperar sua vez de falar. Quando não conseguia esperar pedia para ir tomar água e ficava lá fora durante um bom tempo, até eu ir chamá-la.*

Hoje consegue esperar sua vez para falar na roda sem precisar sair da sala para esperar.

Com relação à organização preciso estar todo dia chamando sua atenção para que organize seu material e arrume suas roupas, casaco de frio, pois deixa no lugar que estiver.

No começo do ano, quando era contrariada por mim ou por alguém do grupo se agredia fisicamente, conversamos com ela muito seriamente e estas atitudes não acontecem mais. Hoje quando é contrariada, joga alguma coisa que estiver por perto ou em sua mão no chão, peço muito brava para que pegue o que jogou. Ela aceita e arruma o que desarrumou tranqüila. Sua tolerância e paciência tem aumentado a cada dia com respeito e carinho com todos".

Estava obtendo grandes avanços no que se refere ao aprendizado de modo geral, percebendo-se como parte do grupo e aprendendo que não era porque poderia dar "*piti*" que seriam realizadas todas as suas vontades. Eu

sentia-me cada vez mais segura para colocar limites à ela e também entender sua fala: "*Antes de controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala. Isso produz novas relações com o ambiente, além de uma nova organização do próprio comportamento*" (Vygotsky, 1991, p.27).

É interessante notar que no segundo semestre a Lorelai passa a compreender as regras que foram elaboradas pelo grupo inteiro e também por ela. Estas regras ficavam escritas e penduradas na sala de aula para que não fossem esquecidas. Quando ela queria falar junto, ou primeiro que um amigo na roda, ele mesmo apontava para a regra e dizia à ela: "*Olha a regra*[6]*, não está vendo que você precisa esperar eu terminar para falar?*" Nessa atitude do amigo de turma da Lorelai, podemos notar a inclusão, de fato, pelo seus colegas pois ela também é parte do grupo, deve seguir as mesmas condições elaboradas para o grupo.

Este aluno já tinha se apropriado das regras estabelecidas pelo grupo e também se apropriou na maneira de dizer isso, fazendo com que a Lorelai pensasse sobre o lugar e tempo (esperar) para se manifestar.

Já tinha trabalhado com crianças portadores de necessidades especiais tanto físicas quanto neurológicas, mas Lorelai estava mostrando-me o quanto temos de nos afastar de nossa prepotência, nossos medos, repugnância, diante do ser humano e o quanto somos seres singulares. Não tinha clareza, ainda, de que era possível que Lorelai aprendesse na escola, e como faria para que ela conseguisse superar seus "*pitis*" e se colocasse no grupo por inteiro. Estávamos construindo juntos um caminho, neste momento um caminho tortuoso e sem indicação para onde estávamos indo.

Por outro lado, eu também não estava impregnada pela "*previsão do fracasso*" (conforme Geraldi, 1994) ou pela "*profecia auto-realizadora*" ou "*concepção de fracasso*" (conforme Rosenthal e Jacobson apud Geraldi, 1994), na qual a professora tem o "dom" de prever o futuro das crianças na escola. Neste momento do trabalho eu não tinha certezas mas só incertezas diante da busca.

> É na minha disponibilidade permanente à vida a que me entrego de corpo inteiro, pensar crítico, emoção, curiosidade, desejo, que vou aprendendo a ser eu mesmo em minha relação com o contrário de mim. E quanto mais me dou à experiência de lidar sem medo, sem preconceito, com as diferenças, tanto melhor me conheço e construo meu perfil (Freire, 1996, p.152).

Foram as pistas/indícios que a Lorelai ia me mostrando ao longo da caminhada que me ajudaram a desvendar as possibilidades para a realização de um trabalho de alfabetização com ela. Fazendo um tateio experimental na busca por uma efetiva inclusão, fui experimentando, a partir da minha prática docente, o que dava e o que não dava certo no trabalho com ela; não às cegas, mas tateando atitudes, emoções, desafios e mudanças.

São, portanto, essas pistas/indícios que continuaram me movimentando para as possibilidades que foram encontradas em cada pequeno gesto, em cada desassossego, em cada dúvida.

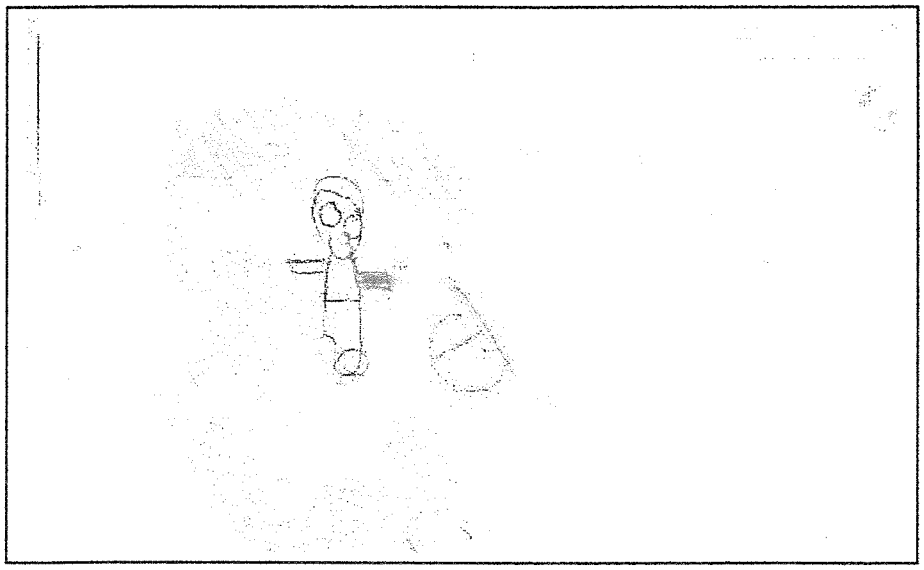
---

[6] "Enquanto um amigo fala, o outro escuta e espera sua vez".

Terceira pista: lidar com a diferença não é deixar-se guiar pela anomia e pelas vontades de fuga

Lorelai vinha de uma escola municipal, na qual havia feito a pré-escola, e agora enfrentava a "escola de aprender a ler e escrever" e não aceitava esta mudança. Muitas vezes, queria ficar no espaço da educação infantil dizendo que era um bebê. Muito interessante essa atitude, porque ela só queria ir para o espaço da educação infantil quando notava que as atividades que os amigos estavam fazendo eram difíceis para ela. Portanto, ela fugia para não enfrentar as dificuldades apresentadas na realização de um trabalho. Quando os seus amigos estavam realizando atividades nos ateliês e ela percebia que não iria conseguir fazer, pedia para fazer um desenho.

Mesmo seu desenho é pouco elaborado no início do ano, suas formas não são bem definidas. Mas era necessário que se expressasse pelo desenho, pois suas necessidade de obter sucesso com seus trabalhos era fundamental para que pudéssemos prosseguir com os desafios que o aprendizado da escrita lhe apresentava, como de resto apresenta a todos os alunos, a cada um de forma diferente a partir de suas necessidades.



Auto retrato de Lorelai, em março de 1999

Para fugir das dificuldades, Lorelai algumas vezes dizia que ia tomar água e ficava andando pela escola um tempão até eu notar que ela não havia voltado. Algumas vezes eu ia buscá-la, outras pedia a algum colega. Ela sempre voltava na maior calma; parece que esperava que alguém notasse sua falta para ir buscá-la. Quando era eu que ia trazê-la de volta para a sala, reforçava o meu apoio dizendo a ela que se não estivesse conseguindo fazer o trabalho sozinha eu iria ajudá-la.

> Também há de se considerar as características de que se reveste a interação adulto/criança. Ela é uma relação de ensino, cuja finalidade imediata – ensinar/aprender – é explícita para seus participantes, que ocupam lugares sociais diferenciados e hierarquicamente organizados (Fontana, 1996, p.21).

Ao longo do trabalho percebi que Lorelai dava seus "*pitis*" e se auto agredia se não era atendida em suas vontades e também nas suas frustrações quando não sabia ou não conseguia realizar algum trabalho. Passei, então, a realizar todas as suas vontades. Eu estava utilizando, neste momento, o que é chamado de "*mecanismo de defesa*":

> (...) são técnicas ou estratégias com que a personalidade total opera para manter o equilíbrio intrapsíquico, eliminando fontes de insegurança, perigo, tensão ou ansiedade, quando, por alguma razão, não está sendo possível lidar com a realidade (Amaral, 1998, p.19).

Não conseguia entender esta realidade que me deixava sem ação. Perguntava-me a todo momento: "*o que vou fazer com a Lorelai? Não vou conseguir realizar um trabalho com ela desta maneira!*"

Entretanto, optei por esperar... Esperava que a minha experiência como professora também me daria pistas sobre como agir com a Lorelai. Estava cansada dos embates que já tinham acontecido entre nós. Amaral (1998, p.20) também aponta que ao entrarmos em contato com as diferenças ou mesmo com o sentimento de rejeição que ela pode gerar e quando sentimos a necessidade de fugir desta realidade "*(...) podemos assumir a postura de avestruz: enfiamos a cabeça na areia para não ver o que não queremos ou não podemos*". Enfim havia, naquele momento, colocado uma venda em meus olhos para não enxergar o que realmente acontecia. Não queria enfrentá-la em seus "*pitis*".

Deixei-a realizando suas "vontades", sempre que estava ocupada com as outras crianças que necessitavam de ajuda mais individual para fazer seus trabalhos, isto é, quando precisavam de uma explicação detalhada referente a uma atividade que estavam realizando. Afinal, não era só a Lorelai que precisava de atendimento e atenção individual, também as outras crianças em alguns momentos necessitavam de ajuda. Quando isso acontecia, eu deixava que ela "trabalhasse" no computador, com os joguinhos disponíveis. Ela adorava ficar lá brincando no "Kidi Pix" ou em um joguinho no qual tinha de acertar a quantidade de vezes que uma galinha havia cantado. Neste momento não tinha me ocorrido que poderia utilizar este desejo de trabalhar no computador para que ela produzisse algo escrito. Isto só aconteceu mais tarde!

Quarta pista: lidar com a diferença é perceber potencialidades negadas pela uniformidade escolar

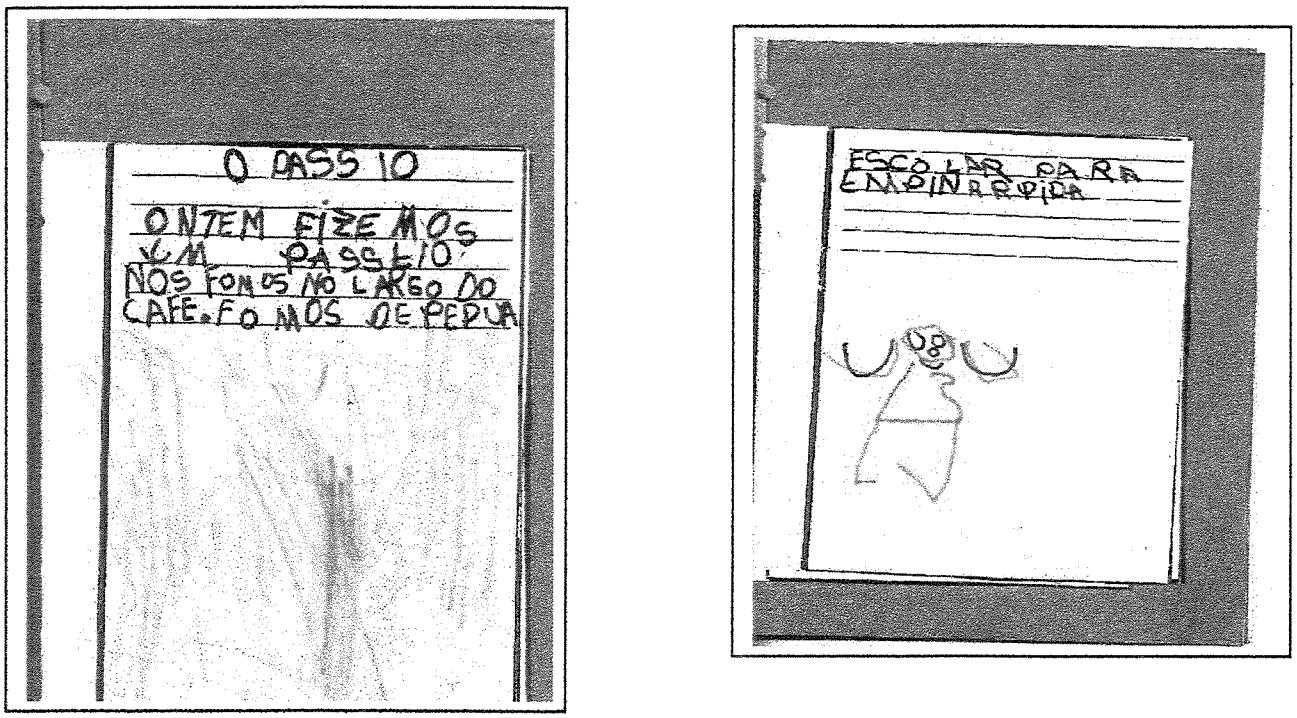
Não consegui manter por muito tempo esta forma de conduta, pois a necessidade de vê-la enfrentando suas dificuldades e frustrações com relação aos trabalhos que realizávamos na sala era fundamental para mim. Ela não poderia ficar na sala fazendo o que bem entendia. Neste momento me embasava na necessidade de coerência, justiça e eqüidade: se todos estavam trabalhando por que ela poderia ficar brincando?

Se conclamamos aos quatro ventos que a inclusão é urgente em nossa sociedade, se dentro de nossa sala de aula elaboramos junto com o grupo regras para o convívio, estas precisam valer para todos e não era isso que estava acontecendo, pois estava deixando a Lorelai seguir suas próprias

regras e "burlando" as do grupo como um todo. Pensei comigo mesma: "*Isto não pode continuar assim! O que será que poderia motivar a Lorelai para o trabalho?*" Comecei, então, a motivá-la com trabalhos que ela pudesse levar para casa para mostrar aos pais o que ela estava produzindo em sala, como, por exemplo, um **texto livre** no computador.

Na mesma semana, estávamos organizando, juntamente com o professor de educação física, uma **aula passeio** cuja atividade central era empinar pipa, as quais eles haviam confeccionado em aula. Neste momento, vi que a Lorelai estava entusiasmada com o passeio e após o mesmo, no dia seguinte, todas as crianças foram escrever sobre o passeio que haviam feito. Propus que ela também escrevesse e que depois iríamos fazer um livrinho com a história escrita, assim todos que o lessem quando o livro fosse para a biblioteca, iriam saber como este passeio foi gostoso. Lembro-me agora que ela sentou-se ao meu lado e pediu a minha ajuda. Ia perguntando-me como escrevia determinada palavra e eu ia repetindo devagar para que ela pudesse escrever.

> A escrita deve ter significado para as crianças, de que uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida. Só então poderemos estar certos de que ela se desenvolverá não como hábito de mão e dedos, mas como uma forma nova de linguagem (Vygotsky, 1991, p.).



Livro feito por Lorelai com minha ajuda

No segundo semestre, fomos conquistando mais e mais tempo para que ela ficasse em sala e trabalhasse.

A fala que utilizávamos, todos da escola e eu, quando a víamos andando pelo pátio era: *"Onde está a sua turma? Você precisa estar lá com eles".*

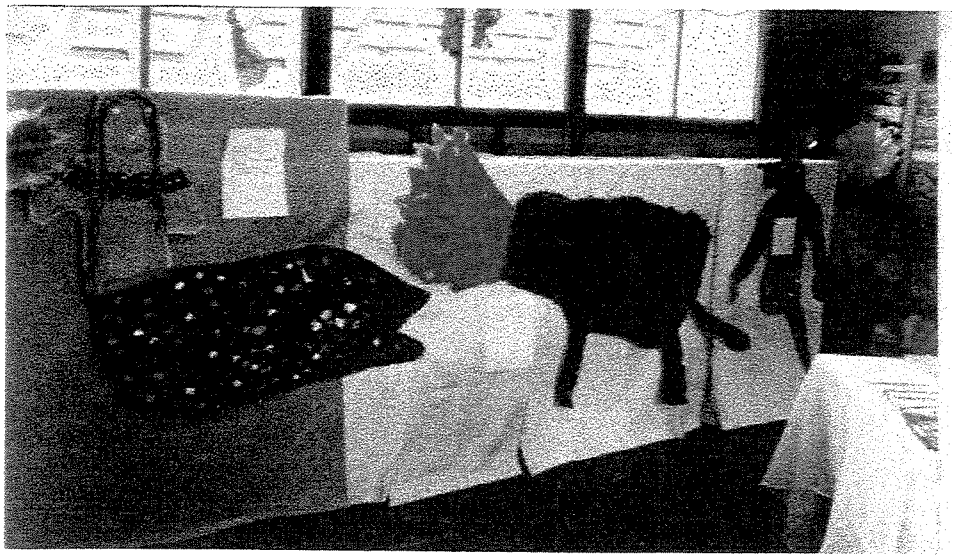
Ela aos poucos foi incorporando essa fala e até utilizava para outras crianças da escola. Muitas vezes, nós a víamos carregando pela mão uma criança da educação infantil e levando-a para a sala dizendo: "*Onde está a sua turma? Você precisa estar lá com eles."*

Aos poucos eu também fui entendendo sua necessidade de fazer os textos escritos no computador. Como ela possuía uma grande dificuldade motora para escrever, para ela era mais fácil teclar as letras no computador, assim seus textos conseguiam sair legíveis para mostrar ao grupo e também para mostrar aos seus pais. O computador fez o papel de elemento mediador citado por Vygotsky, ele seria o instrumento: "*O instrumento é um elemento interposto entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho, ampliando as possibilidades de transformação da natureza*" (Oliveira, 1995, p.33).

Quinta pista: venha que eu te ajudo! ou nós de ajudamos!

Como fazia freqüentemente, no dia 21 de Agosto de 1999 começamos nossa manhã com a roda inicial e depois fomos escolher os ateliês que faríamos naquele dia. Muitas crianças estavam em projetos para terminar trabalhos já iniciados, pois a nossa festa da primavera estava chegando. Todos envolvidos em ateliês de artes, maquetes, bonecos, término de pasta de pesquisa. Reafirmo, mais uma vez, que a sala estava como um verdadeiro "canteiro de obras", metáfora freqüentemente usada por Freinet.

A Lorelai encontrava-se em um grupo que estava fazendo um boneco da sereia, pois haviam estudado sobre as lendas do Folclore e também tinham escrito sobre elas.



Sala preparada para exposição dos trabalhos

Neste dia, ela estava muito agitada e queria ficar lá fora, não queria mais participar do trabalho. Como eu estava envolvida na organização dos grupos não percebi a sua inquietação e ela já havia saído da sala. Primeiramente, organizei os grupos e depois fui atrás dela. Encontrei-a no tanque de areia brincando e disse a ela que não era o momento de estar lá, pois todos estavam em suas salas trabalhando. Ela me disse que queria trabalhar no computador fazendo um **texto livre**. Disse, então, que eu iria ajudá-la, mas que ao terminar teria de voltar ao seu grupo pois ela havia se comprometido com ele em terminar o trabalho e, portanto, teria de finalizá-lo. Ela disse "*tudo bem*" e fomos para a sala.

Chegando lá sentei com ela no computador e perguntei o que ela queria escrever. Ela disse que queria fazer um **texto livre** e perguntou se poderia fazer uma poesia. Ressaltei que ela poderia escrever o que quisesse

pois tratava-se de um **texto livre**. Ficou um tempo pensando e disse que iria escrever sobre o dia.

TEXTO LIVRE[7]

UM BOM DIA

UM BOM DIA PARA DORMIR,
PARA SONHAR.
E DE MANHÃ OS RAIOS
QUENTINHOS DO SOL IRÃO ME ACORDAR.

Cada palavra que ela ia escrevendo perguntava-me como era a grafia: "***te*** *de texto é o* ***t*** *e o* ***e****, né Tânia?*", "*Como que é o* ***quem*** *de quentinhos?*"

Esta cena da Lorelai escrevendo a poesia e perguntando para mim como se escreviam determinadas palavras, demonstra um grande avanço na sua produção escrita, pois o texto apresenta coerência entre o que ela ia dizendo e a sua escrita. Perguntava somente como eram escritas algumas palavras que eram difíceis de escrever, não só para ela como para outras crianças que estavam escrevendo livremente sem medo de errar. Lorelai

[7] Em todos os textos escritos pela Lorelai são utilizadas as letras de forma maiúscula, pois esta escrita ela reconhece em todos os textos. Não era o objetivo, neste momento, que ela identificasse qualquer grafia, como afirma Cagliari (1999, p.50) sobre este assunto: "*(...) tem-se percebido, também, que confusão entre a forma gráfica das letras pode levar o aluno a não conseguir estabelecer, posteriormente, o valor de cada uma delas, dentro do sistema. Em outras palavras, pode-se dizer que, sem conhecer bem as formas das letras, e sem saber diferenciá-las entre si* ***(categorização gráfica)****, o aluno pode não ser capaz de efetuar com pleno sucesso a* ***categorização funcional*** *de cada letra - o que pode causar sérios problemas de aquisição de leitura e escrita*".

estava elaborando sua escrita por meio de uma relação de ensino em que se ampliam as possibilidades de aprendizado.

> Nessa interação, a professora ensina, explícita e implicitamente, os aspectos mecânicos e estruturais da escrita, ao mesmo tempo que demonstra para a criança que reconhece nela alguém capaz de aprender a ler e escrever. Também aprende a ouvir a criança, a entender o que ela tem a dizer sobre a escrita, a 'ler' o que ela registra sobre o papel. Nessa relação, o conhecimento sobre a escrita é compartilhado, reconhecido e elaborado (Cruz e Fontana, 1997, p.214).

Nesta relação o "*não aprendido*" é também de responsabilidade da professora que vai junto com a aluna desvendando os mistérios da escrita. Percebemos assim, a relevância da interação da professora com seus alunos e dos momentos de interlocução nos espaços de elaboração do conhecimento.

• • •

A minha interação com a Lorelai não foi orientada por um diagnóstico prévio a respeito de suas dificuldades. De acordo com um relatório da fonoaudióloga da Lorelai, que chegou em minhas mãos no final do ano de 1999, pude saber que, especialmente em relação à comunicação oral, Lorelai apresentava "*(...) imprecisão articulatória de alguns fonemas, e também dificuldade de estruturação de frases, o que se deve ao fato de apresentar dificuldade de monitoramento motor para a emissão de*

determinados sons, e também devido à sua dificuldade de discriminação e análise e síntese auditiva. Devemos, portanto, considerar que melhorou consideravelmente nesta área pois faz-se entender e possui vocabulário bastante amplo e diversificado, sendo que hoje se faz entender através de sua linguagem". Felizmente o processo de alfabetização da Lorelai não se fez orientado pelas faltas, pelas lacunas, pelas dificuldades, mas pela aposta nas capacidades e potencialidades detectadas a cada momento. Isto possibilitou que a minha interação e o trabalho realizado com a Lorelai não se submetesse a diagnósticos prévios, o que poderia reforçar as minhas limitações para lidar com a sua inclusão, gerando descrença na possibilidade do seu aprendizado.

Chegamos ao final de 1999, com muitas conquistas, porém Lorelai não se encontrava alfabetizada. No entanto, no contexto da Escola Curumim, que é uma escola preocupada com os ritmos individuais de aprendizado de seus alunos, decidimos que a Lorelai passaria para a segunda série. As pistas por ela deixadas davam indícios que o caminho que havíamos começado a trilhar na primeira série, deveria prosseguir nos anos seguintes.

Eu terminei o ano diferente de como comecei, acreditando mais no que as crianças são capazes de fazer. Creio que a mudança de olhar é fundamental para essa relação e a afetividade e confiança no outro é que faz com que respeitemos as singularidades do outro, uma forma de enxergarmos nossas próprias singularidades.

IV. POR ONDE ANDOU E ANDA LORELAI?

Navegantes, navegar é preciso viver. Nossos roteiros de viagem dirão de nós o que fomos: de qualquer forma estamos sempre definindo rotas – os focos de nossas compreensões.
(Geraldi, 1991)

De agora em diante, o lugar da professora cede espaço para o lugar de outras professoras. O meu olhar sobre as conquistas da Lorelai estará sendo mediado pelo olhar de colegas, pelo meu próprio olhar face à continuidade do convívio na escola, pelo olhar da própria Lorelai que continuamente me contou momentos vividos na escola e fora dela.

Os episódios aqui narrados são, portanto, marcados por estas condições de produção e representam não o produto de uma pesquisa longitudinal em que variáveis foram controladas ou que a coleta de material tenha seguido um programa prefixado. São, ao contrário, muito mais produto de um acompanhamento interessado e interesseiro – a Lorelai não era para mim apenas uma ex-aluna, e por isso fui acompanhando com curiosidade toda sua escolaridade, seu sucesso era o meu, o nosso sucesso. Sua história já estava imbricada com a minha história. São pinceladas destas

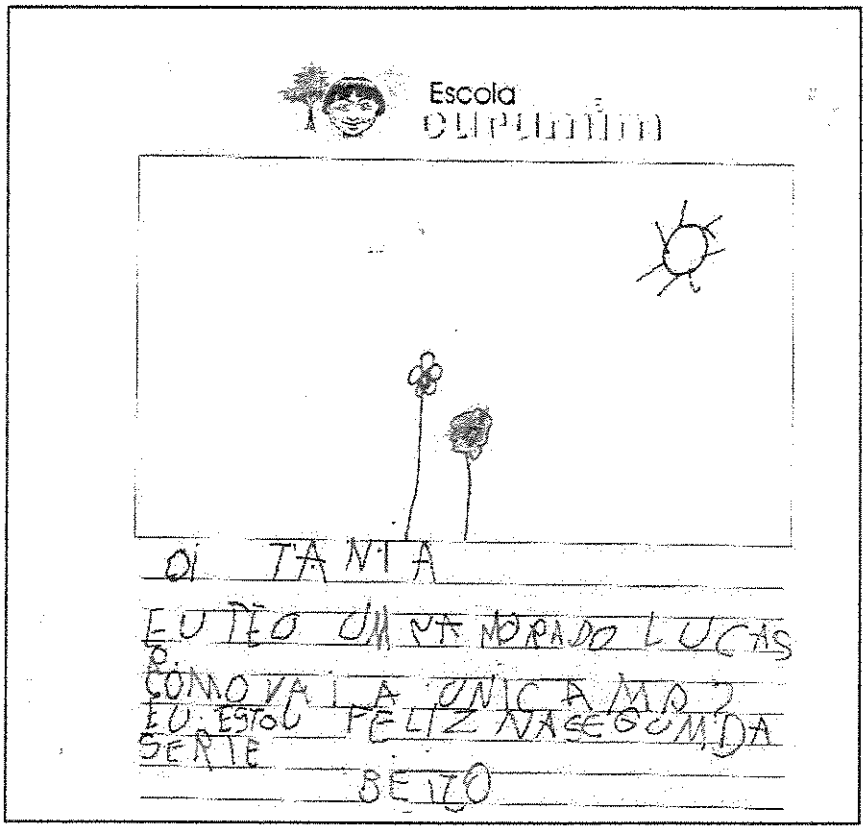
histórias que aparecerão aqui, apontando sempre como se desenvolveu e se desenvolve a escolaridade de Lorelai.

2000 – LORELAI NA SEGUNDA SÉRIE

Queria muito ter continuado o trabalho que estava realizando com a Lorelai, mas diversos fatores – passei a dar aulas para o turno da tarde - impossibilitaram-me de acompanhar a turma na segunda série. Este não acompanhamento da turma e de Loralai em particular teve também vantagens para seu aprendizado. Era necessário, naquele momento, que Lorelai tivesse outras referências de professores e não somente a minha, que criasse outros vínculos; seria melhor ter novamente o desafio de "conquistar" a nova professora da segunda série.

Estive uma manhã na escola e quando Lorelai me viu, correu para mim, abraçou-me bem forte e disse que estava morrendo de saudade de mim. Olhou-me dos pés à cabeça, como faz com todo mundo, e disse que eu estava linda! Nesse momento, a sua professora disse que ela precisa retornar para a sala e escolher um ateliê para trabalhar, "*pois todos os seus amigos estavam trabalhando!*", expressão incorporada na prática desta nova professora. Fiquei sabendo posteriormente que ela escolheu o **ateliê** de escrita para escrever uma carta para mim.

Segundo informações da professora, na escrita desta carta ela não precisou de ajuda, pois estava motivada para escrever porque queria me contar a novidade que tinha namorado e me dizer que estava feliz na segunda série. A necessidade da escrita para comunicar estava presente neste momento, juntamente com a afetividade.



Carta de Lorelai[1]

Na segunda série, ela também queria somente fazer seus trabalhos no computador. Muitas vezes, durante o ano, passei em sua sala de aula e ela estava sozinha mexendo no computador. A professora contava-me que ela se acalmava ao trabalhar com o computador, e que ela havia conseguido um jogo com figuras; pediu à Lorelai que escolhesse uma para escrever uma história. Ela escolheu a figura de um cachorro com óculos. Depois, Lorelai

[1] A carta estava assinada pela Lorelai, e para evitar seu reconhecimento, no copiar, apaguei seu nome verdadeiro. A assinatura estava em letra manuscrita.

me deu a história dizendo que a sua professora havia corrigido para eu entender.

Era uma vez um homem bem Velhinho que virou cachorro.

O cachorro se chamava cachorro – noel, ele também virou um rato que virou um grande filhote de cachorro, que virou um miau de gato e que comeu uma bala especial.

E desta bala acabou virando uma palavra, então o cachorro começou a falar.

- Gente, vamos parar com isso, eu sou só um cachorro que usa óculos.

Percebemos neste texto que ela já construiu o conhecimento das grafias. Ela lê os livrinhos infantis disponíveis na sala de aula ou os da biblioteca, não lê com a rapidez de muitos de seus amigos da sala de aula, mas demonstra que compreende o que lê.

Quando estava na biblioteca, segundo informações da professora, pegava geralmente uma coleção do Ziraldo: "bichinho da maçã". Ela gostava muito das histórias, lia em voz alta e ria muito do enredo. Sempre que a professora ou a bibliotecária a estimulavam a pegar outro livro, ela não aceitava, somente queria fazer a leitura desta coleção. Estes livros são pequenos, com muita ilustração, as historinhas são engraçadas e para Lorelai entender a história quando lia sozinha era mais fácil ler um livro pequeno. Ela certamente se perdia no meio do enredo e não conseguia acompanhar uma história mais complexa.

> O objetivo da escrita é a leitura, mas quem vai escrever só é capaz de fazê-lo se souber ler o que escreve. Portanto a leitura é uma habilidade que precede a própria escrita.
> [...] Além de ter um valor técnico para a alfabetização, a leitura é ainda uma fonte de prazer, de satisfação pessoal, de conquista, de realização, que serve de grande estímulo e motivação para que a criança goste da escola de estudar (Cagliari, 1989, p.169)

O objetivo do trabalho, não só com a Lorelai mas com todas as crianças da escola, é que a escrita tenho sentido e seja valorizada em todos os seus aspectos, desde as primeiras hipóteses e tentativas de escrever até a elaboração de grandes histórias. A leitura é estimulada o tempo todo, e a escrita será produzida a partir das experiências de vida das crianças e não na repetição ou reprodução de algo já escrito e lido. A Lorelai estava nos mostrando que a leitura lhe dava prazer, já estava construindo seu processo de alfabetização na interação e interlocução com os outros, através da escrita.

Na segunda série começou a reconhecer a grafia da letra manuscrita. Desde a primeira série, quando via suas amigas escreverem com esta letra, ela queria aprender. Ainda na primeira série, sentindo que ela queria muito aprender e sabendo que a letra manuscrita seria muito difícil, face a suas dificuldades motoras, passei-lhe em uma folha de caligrafia as letras do alfabeto, e depois seu nome. Ela adorou a atividade e ficou o período inteiro trabalhando. No final, quis levar para casa como lição de casa. Já na segunda série, assina, em todos os seus trabalhos, o nome em letra manuscrita.

2001: LORELAI NA TERCEIRA SÉRIE

Neste ano voltei a trabalhar no turno matutino, com uma turma de primeira série. Lorelai estava na terceira série, no mesmo turno. Quando ela me encontrava sempre dizia: "*Ah! como eu queria voltar para a primeira série*! *Que saudades de você!*" E me dava um grande abraço. Eu sempre respondia valorizando o fato de ela estar na terceira série, pois isso significava que ela estava crescendo.

Na terceira série, Lorelai começa o ano tentando testar a professora. Não queria ficar na sala de aula. Via entre os vãos de minha janela a professora indo sempre atrás dela para que retornasse para a sala de aula.

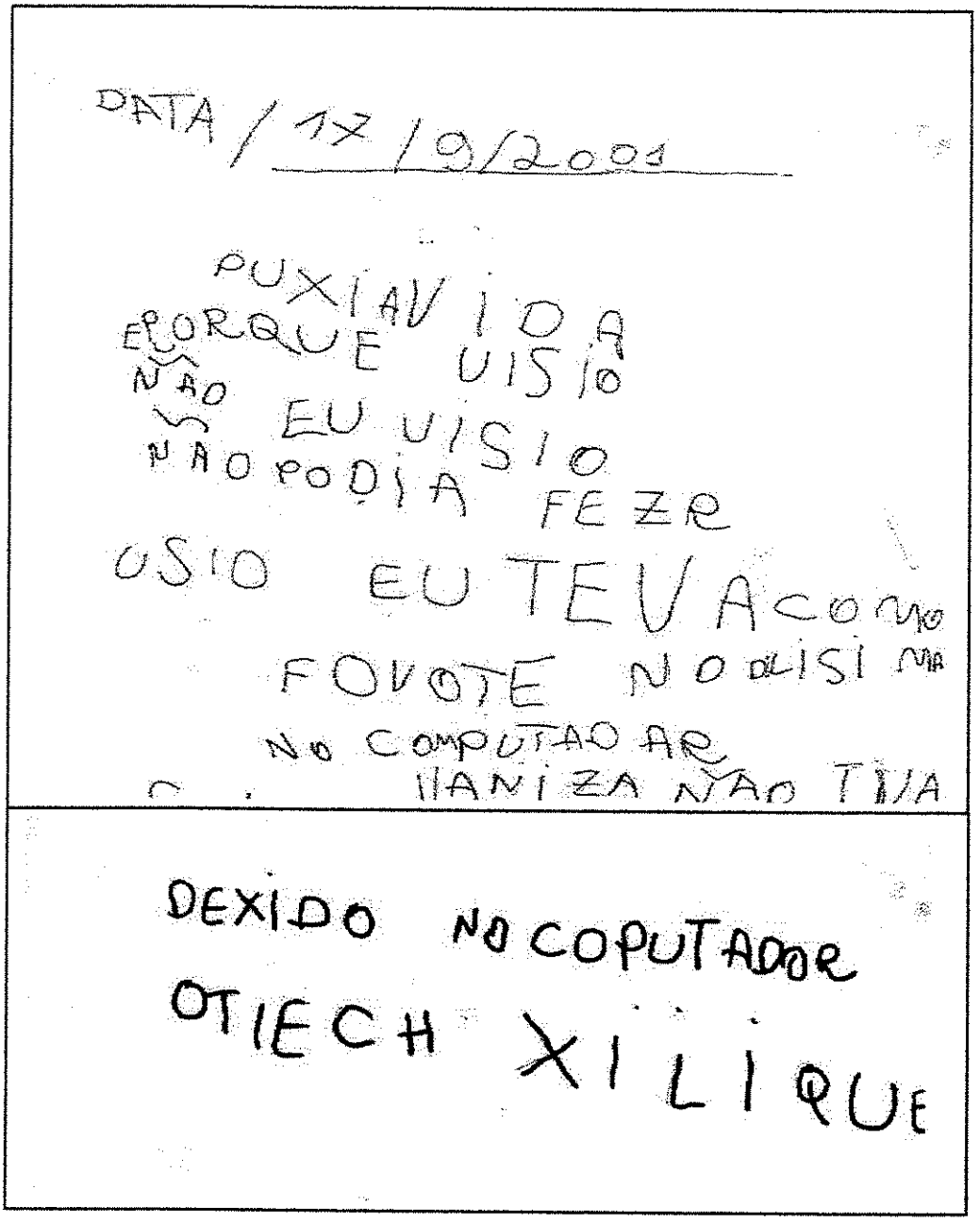
No início daquele ano, aconteceu um fato que me chamou atenção: ela brigou com um colega porque ele não a deixou ir para o computador na hora em que ele estava digitando um trabalho. Ela não se conteve e começou a derrubar o computador. As crianças da turma falavam para ela se controlar, mas ela não conseguiu. A professora mandou uma criança me chamar, pois a coordenadora – Gláucia Mello Ferreira - não estava na escola naquele momento. Quando eu cheguei na sala, a professora já havia conseguido tirá-la da sala de aula e estavam no corredor. Eu cheguei e falei muito brava pedindo que ela parasse com aquilo e levantasse do chão imediatamente! Que avanço, para mim, ter conseguido agir como e com autoridade!. Ela olhou-me e começou a pedir desculpas. Falei-lhe que não era para mim que ela deveria pedir desculpas, mas sim para a classe inteira. Ela voltou-se para a sala e disse: "*Desculpa Turma?*" Todos falaram "*sim*",

mas demonstraram que não gostaram do que ela havia feito. Ela olhou para mim e pediu para tomar um chá para se acalmar. Disse que ela deveria pedir permissão para a professora. Autorizada pela professora, mas com a exigência de que deveria voltar logo para trabalhar.

Levei-a para tomar chá e ela não queria conversar sobre ocorrido. Ficou chamando minha atenção para outras coisas. Eu falei que naquele momento não queria falar sobre outras coisas, mas sim sobre o fato que havia acontecido na sala. Ela me relatou, sem esconder nenhum detalhe. Eu conversei com ela da mesma forma que fazia quando era minha aluna, enfatizando que era necessário que ela se controlasse e que deveria lembrar de contar até dez, caso percebesse que iria perder a paciência e não esquecer da palavrinha "controlar", tão conhecida por ela desde a primeira séria. Ela deu uma risadinha e me abraçou dizendo obrigada e foi para a sala de aula.

Não sei se foi o ideal o que falei a ela. Não sei se fui 'correta' em termos pedagógicos. Mas senti que ela precisava, naquele momento, de algo mais que apenas uma bronca, precisava de um caminho para tentar se controlar em seus "*pitis*".

Noutro dia, mais um de seus "*pitis*". A coordenadora estava na escola e não presenciei o ocorrido. Foi também em função do computador e nem a palavrinha que agora todos usavam - "controlar"- não adiantou. Ela havia quebrado um vidro da janela. A coordenadora levou-a para sua sala – ser chamado ou ser levado para a sala da Gláucia é já uma espécie de 'instituição' da escola e é interpretado por todos que a 'bronca' é séria. Ela precisaria pagar o vidro que havia quebrado e que, portanto, teria de escrever para seu pai pedindo o dinheiro. A Gláucia pediu que ela escrevesse o que ela havia feito. Ela escreveu:



Bilhete de Lorelai para os pais[2]

[2] Na leitura de Lorelai: "Puxa vida/ porque eu fiz isso/ Não eu fiz isso/ Não podia fazer/ Eu tava com vontade de ir no computador lá de cima/ A Vaniza não deixou mexer/ eu dei chilique.

Neste texto percebemos que ela apresenta um retrocesso com relação às hipóteses de escrita, mesmo comparando apenas com o texto produzido na segunda série e já transcrito. Tal retrocesso pode ter ocorrido devido, primeiramente, ao fato de ela estar sendo pressionada, pois teria de escrever para os pais o porquê de ter quebrado um vidro na sala de aula; quem havia pedido para ela escrever era a diretora da escola, posição hierárquica que ela já demonstrava conhecer. Creio que, naquele momento, a Gláucia pretendia que Lorelai escrevesse e aprendesse a partir de sua própria experiência, dando sentidos para suas próprias palavras, e para o ato de escreve, envolvendo mais do que mera atividade de sala de aula: havia uma história a contar, uma confissão a fazer, uma conta a pagar.

Naquele momento, o que teria levado a Lorelai a escrever dessa forma?

> Novas motivações socialmente enraizadas e intensas, dão direção à criança. K. Lewin descreveu essas motivações como *Quasi Beduerfnisse* (quase-necessidades) e defendeu que a sua inclusão em qualquer tarefa leva a uma reorganização de todo o sistema voluntário e afetivo da criança. Ele acreditava que, com o desenvolvimento dessa quase- necessidade, a impulsão emocional da criança desloca-se da preocupação com o resultado para a natureza da solução. (Vygotsky (1991, p.41)

Lorelai não tinha escapatória. Tinha de escrever o bilhete. Era uma necessidade de fato. Precisaria, ela própria, contar aos pais o acontecido

pois teria que trazer o dinheiro para pagar o vidro quebrado, e isto somente os pais teriam para lhe dar. Portanto, a solução seria a de escrever um bilhete para contar o fato ocorrido.

Como se pode ver, em seu texto, ela não narra o acontecido, toma-o como conhecido e começa com uma exclamação (Puxa vida), adequadamente usada já que ela está ciente que não deveria ter feito o que fez e lamenta o ocorrido. A segunda frase (Eu... por que fiz isso), lido como uma interrogação precedida por uma interrupção, funciona como uma pergunta retórica que retoma a pergunta que lhe foi endereçada – por que fez isso? – mas não se segue uma resposta imediata – entre a resposta *eu estava com vontade de ir no computador lá de cima, a Vaniza não deixou mexer, eu dei chilique* – há uma negação, uma afirmação de ter feito e a expressão da regra – *não podia fazer isso*. Ao longo do texto não ocorre a explicitação da referência do pronome '*isso*', fato corriqueiro em textos de crianças deste nível de escolaridade.

Interessante registrar também o uso das expressões 'piti' e 'chilique', que funcionam nas relações de interlocução entre Lorelai, seus companheiros e adultos de seu convívio, como uma espécie de senha que remete a suas dificuldades gerais, incluindo desde o descontrole até atitudes agressivas. O uso do item lexical 'chilique', que começa a substituir a expressão 'piti' (mais próxima da fala infantil), funcionando como senha, resume e expressa toda a ação. E esta senha é compartilhada por seus interlocutores – no caso, os pais para os quais está escrevendo.

> O outro é a medida: é para o outro que se produz o texto. E o outro não se inscreve

> no texto apenas no seu processo de produção de sentidos na leitura. O outro insere-se já na produção, como condição necessária para que o texto exista. É porque se sabe do *outro* que um texto acabado não é fechado em si mesmo. Seu sentido, por maior precisão que lhe queira dar seu autor, e ele o sabe, é já na produção um sentido construído a dois (Geraldi, 1991, p.102).

O que ficamos sabendo é que ela levou o bilhete e mostrou aos seus pais. No dia seguinte, trouxe o dinheiro para a troca do vidro da janela, o que significa que ela foi capaz não só de narrar e explicitar o que aconteceu, mas também foi capaz de relatar a fala de outrem – a coordenadora – já que tinha que trazer o dinheiro para pagar o custo da vidraça quebrada.

Quanto ao "retrocesso" no uso convencional do alfabeto, para além das condições de produção sob pressão, é interessante registrar que o movimento de aprendizado não é retilíneo: a passagem de um estado de desenvolvimento para outro, e mesmo quando as tarefas deste novo estágio já são efetuadas sem o auxílio do mediador (necessário no período de desenvolvimento proximal), não há garantia de que em todas as circunstâncias o conhecido está "disponível" e é executado. Isto confirma observações já feitas no desenvolvimento do aprendizado e seria ingênuo ler linearmente e agir como se tudo se desse linearmente, com a flecha do desenvolvimento apontando sempre para a mesma direção, cmo no esquema:

desenvolvimento real → desenvolvimento proximal → desenvolvimento final

em que o desenvolvimento final seria equivalente a outro desenvolvimento real, base para novo aprendizado, e assim sucessivamente e sempre sem recuos.

Este exemplo de Lorelai nos mostra que a flecha nem sempre aponta no mesmo sentido e que podemos esperar, na aquisição da escrita, movimentos e direções às vezes imprevisíveis, inclusive com avanços no aprendizado que nos surpreendem. Na prática de sala de aula o professor não pode esquecer estes movimentos de avanços, recuos e avanços independentes da atividade escolar.

2002 - LORELAI NA QUARTA SÉRIE

Neste ano, Lorelai ingressou na quarta série do ensino básico. Tinha percorrido um longo processo de construção do conhecimento.

Para outra escola, o que ela havia adquirido de conhecimento, informações e controles de sentimentos, talvez fosse pouco e ela não estaria em uma quarta série. Entretanto, ela estava na Escola Curumim, que a respeitava, e apostava na suas potencialidades. A escola estava preocupada em dar condições para que Lorelai fosse enfrentando novos desafios, de acordo com o seu ritmo de aprendizado e ao lado do seu grupo..

Mantoan (s.d.), em seu texto intitulado "*Todas as crianças são bem vindas à escola*", destaca como a escola aberta, isto é, inclusiva para todos, deveria estar organizada e quais seriam as primeiras ações que devem ser realizadas com urgência:

> - colocando a aprendizagem como eixo das escolas, porque escola foi feita para fazer com que **todos os alunos aprendam**;
> - garantindo tempo para que todos possam aprender e **reprovando a repetência**;
> - abrindo espaço para que **a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico** sejam exercitados nas escolas, por professores, administradores, funcionários e alunos, pois são habilidades mínimas para o exercício da verdadeira cidadania;
> - estimulando, formando e valorizando o professor que é o responsável pela tarefa fundamental da escola – a aprendizagem dos alunos;

> - elaborando planos de cargos e aumentando salários, realizando concursos públicos de ingresso, acesso e remoção de professores (Mantoan, s.d., p.3-4). (grifos meus)

A educação inclusiva não é apenas imperativo legal. É também uma exigência social, bandeira de uma utopia de inclusão e de reconhecimento das diferenças. Para que o sonho se faça realidade, para a concretização efetiva da inclusão, necessitamos mudar a escola que exclui os portadores de necessidades especiais, os pobres, os que apresentam diferentes ritmos de aprendizado, pois se insistirmos com a reprovação ou com a profecia do fracasso das crianças que apresentam diferentes formas para aprender, estaremos excluindo. E também estaremos excluindo quando tratamos a herança cultural, os conhecimentos, como objetos quantificados. Mensurar supõe que tudo pode ser reduzido à quantidade, e para uma escola inclusiva, não é a quantidade de conhecimentos adquiridos que define repetições. Não se trata de ignorar que há na escola os que aprendem mais rápido, que acumulam mais conhecimentos etc. Trata-se de trabalhar com a diferença sem torná-la medida capaz de cercear as possibilidades do aprender.

Com relação ao aprendizado da Lorelai fomos construindo juntas com ela um caminho, e acredito que este caminho há de continuar, de possibilidades por meio das pistas que ela nos revelava, de reflexão e de realização que vão modificando cada vez mais nossa prática pedagógica para que todos os alunos aprendam de acordo com sua singularidade.

Na quarta série pude perceber que Lorelai já não sai com tanta freqüência da sala de aula. Quando ando pela escola e passo em sua sala ela

está trabalhando em grupo, com a professora e muitas vezes a vejo trabalhando no computador.

Continua muito observadora, não perde um fato inusitado que acontece na escola. Quando passo por sua sala sempre me vê e dá um sorriso voltando para o trabalho, querendo me mostrar que está trabalhando. Algumas vezes vem até a porta para contar algumas novidades que vê pela escola: o sapato alto de uma professora, uma criança que repetiu a camiseta dois dias seguidos, e outros detalhes sem qualquer tom de mexerico, pois muitas vezes ela já disse isso à própria pessoa observada.

Em outubro de 2002, realizei uma entrevista com ela. Sentamos embaixo de uma árvore. Com um gravador nas mãos disse-lhe que iria perguntar algumas coisas e que eu iria gravar. Sorriu e esfregou as mãos bem feliz me perguntando se era para a Unicamp. Vamos perceber no diálogo que na situação de entrevista, não ficamos à vontade, nem ela nem eu. Ela respondia bem depressa pois queria ouvir a gravação.

P _ *Você lembra quando entrou na primeira série?*

L _ L*embro.*

P _ *De que escola você estava vindo?*

L _ De uma Emei.

P _ O que você gostou da primeira série?

L _ Não tinha lição.

Antes mesmo de eu terminar a primeira pergunta, ela já estava respondendo. É importante observar a questão da lição. Ela diz que não tinha lição. Efetivamente, no começo da primeira série, como já explicitado, ela ficava muito fora da sala, e eu, sem saber o que fazer, deixava-a fazer

somente o que ela queria para não ter que enfrentá-la em seus pitis e nem me sentir incapaz de realização de um trabalho com ela. Mas esta resposta pode não estar se remetendo diretamente às ocorrências da primeira série, e sim uma comparação entre as exigências da primeira série e das séries subseqüentes. Muitas vezes ela repetiu que tinha saudades e que queria voltar para a primeira série. Obviamente na primeira série as dificuldades foram aparentemente menores, especialmente com um olhar do presente sobre o passado: estava experimentando a escrita, elaborando sentidos para que seu interlocutor entendesse o que ela queria expressar. Com o passar dos anos ela foi percebendo que a cada degrau, subiam os desafios e as *lições* foram aumentando e ficando cada dia mais presentes em seu cotidiano.

P _ Quando você chegou aqui na escola o que você viu?

L _ A turma

P _ Quem fazia parte da sua turma?

L _ A Ana Paula, o Daniel, o Alex.

P _ O que você acha da Escola Curumim?

L _ Boa, todo o dia não tem lição, ich! Hoje eu não vou ter lição prá mim.

P _ Por que não vai ter lição para você?

L _ Porque daqui a pouco bate o sinal, certo? e aí ... é isso.

Novamente ela retoma a questão da lição. Aqui ela está falando da lição de casa, geralmente indicada no final da aula e como neste momento ela estava fora da classe, estaria liberada de lições. Ela percebeu que o sinal da saída bateria logo, porque as crianças da educação infantil já estavam

subindo para o portão. Ela sabe que quando eles sobem com as mochilas está quase na hora do primário sair.

P _ Que lição que você gosta mais de fazer?

L _ Texto livre.

Esse instrumento da Pedagogia Freinet, foi o que ela mais gostou de fazer ao longo dos anos. Desde a primeira série quando escolhia algum **ateliê** era sempre o de **texto livre** que ela queria. Tinha muito embate entre eu e ela para que fosse para outro **ateliê.**

P _ Qual é o texto livre que você lembra, o último que você fez?

L _ É... dos pais.

P _ Dos pais e o que estava escrito?

L _ Sobre o meu pai. Feliz dia dos pais.

P _ este foi o último? nos estamos em Outubro o dia dos pais foi em agosto, e esse que você lembra?

L _ É eu não lembro de outro.

P _ O que você aprendeu aqui nesta escola?

L _ coisas da natureza, cuidar muito bem das plantinhas, que mais ah! Vou passar de ano. Educação física, ah? aula de arte, que mais não me lembro.

P _ Quando você entrou na escola você já sabia ler e escrever?

L _ Não. Aprendi a ler e escrever.

P _ Lembra que na primeira série você escrevia de letra de forma?

L _ Lembro.

P _ E agora você escreve com letra de mão, você gosta de escrever com essa letra?

L _ Gosto.

Nestas passagens, é interessante registrar que ela recorda o texto sobre os pais, como se fosse o último escrito. Possivelmente, esta lembrança imediata tinha que ver com o significado do texto, vinculado à data e às relações familiares. Este certamente não foi um texto livre sem compromisso de interlocução.

De um modo geral, a resposta sobre o que aprendeu na escola poderia ser considerada como insuficiente, já que se espera que crianças, diante de perguntas genéricas como a que formulei, na resposta listem inúmeros conteúdos tratados na escola. Esta expectativa não se cumpre com Lorelai, como não se cumpre com quase nenhuma criança. Mas o que importa ela diz: *vai passar de ano* e isto significa que "sabe" tudo o que se ensinou!

Por outro lado, é de ressaltar que ela não inclui em sua resposta que aprendeu a ler e a escrever – perguntando-lhe sobre isso levei-a à consciência deste aprendizado. Mas o mais significativo é que "ler e escrever" já é parte de seu cotidiano, já está tão "encorpado" e "naturalizado" que ela – e muitas vezes nós mesmos – esquecemos que a leitura e a escrita são uma aquisição. Vivendo em sociedades letradas, esquecemos que as letras são uma criação humana.

P _ Como você acha que vai ser o Ginásio?

L _ Difícil

P _ Difícil por quê?

L _ Ah! O dia, vai ter muitas lição de casa.

Antes da primeira resposta, Lorelai fica pensando por um instante. Ela percebe o desafio que terá que enfrentar: vai ter muita lição de casa, vai ter muito que aprender. E ela sabe disso, porque convive na escola. Muito

antes de iniciar uma nova série, as crianças já sabem, pelos amigos mais velhos, o que terão pela frente. Lorelai tem plena consciência dos processos de seriação escolar e de seu significado em termos de tarefas e dificuldades; passar de ano é também perturbador.

L _ Os professores. Não vai ter lanche coletivo. Eu posso comprar lá na cantina.

P _ Que mais?

L _ Ah! que mais... posso fazer a lição á noite.

P _ Por quê?

L _ A tarde vai dar para dormir um pouquinho.

P_ Agora vamos ouvir.

Apesar desta entrevista ter sido com perguntas direcionadas, percebemos que Lorelai reconhece-se como aluna da escola, tem um grupo e dele participa. Sua preocupação constante com as lições, tanto as de casa como as de sala de aula, revela sua consciência das dificuldades e do trabalho que é aprender. Ela tem consciência de que a cada novo ano, a cada nova série, menos se brinca e mais se tornam complexos os conteúdos a serem aprendidos. Sua segunda insistência – sua preferência pelo **texto livre** – nos mostra que nestas situações ela poderá vencer os desafios por ela mesma definidos e que terá sucesso perante a turma.

Sobre o aprendizado de Lorelai, eis o que nos conta a professora em seu relatório no fim na quarta série:

A Lorelai manteve seu ritmo de trabalho neste trimestre, interessando-se pelos estudos do corpo humano e pelas pesquisas apresentadas pelos

colegas . Prestou bastante atenção nas aulas e foi capaz de realizar a avaliação feita pela turma com pequenas adaptações.

Em português, termina o ano com conceitos das classes gramaticais básicas. Sabe que os substantivos são palavras que dão nome as coisas, que os verbos são ações, são aquilo que nós fazemos, sabe que os adjetivos são qualidades boas ou não das pessoas e dos objetos. Não tem dificuldade com a compreensão de textos, mas sim com o registro do que compreende. Precisa de auxílio muitas vezes nesse momento. Seus textos livre vêm crescendo desde o início do ano.

Em matemática percebo uma oscilação no trabalho. Às vezes é capaz de realizar adições e subtrações simples (centenas) sem precisar de ajuda. Mas por várias vezes tive que auxiliá-la a realizar operações do tipo 8-3. O mesmo acontece em relação ao uso do material dourado, ás vezes precisa dele para realizar operações simples, às vezes não.

É capaz de fazer multiplicações simples (tabuada) e precisa de auxílio nas divisões.

Trabalhou em Estudos Sociais as regiões brasileiras, mas registrou apenas a Região Norte, que foi a região trabalhada em equipe. Ela foi responsável pela digitação dos textos coletados pelo grupo.

Esteve bastante instável emocionalmente neste último trimestre, recusando-se, algumas, a trabalhar, saindo sem pedir ou avisar, não ouvindo o que os colegas falavam e brigando por coisas poucas.

Numa ocasião pisou na mochila de um colega e quando outro chamou sua atenção jogou-se no chão, fez um escândalo, que acabou com o vidro da janela quebrado.

Creio que sentiu-se insegura quanto ir ou não para a quinta série, conversei com ela e conduzi de volta ao trabalho e a turma, colocando isso como uma das condições para sua aprovação.

Neste relatório do final do ano de 2002, percebemos que a Lorelai ainda continua com avanços e retrocessos, tanto em seus pitis quanto em seu aprendizado.

É interessante observar que ela consegue avanços no desenvolvimento do aprendizado quando se encontra em grupo, com os colegas, e também com a ajuda da professora: "*mas registrou apenas a*

região Norte que foi trabalhada em equipe". Mais uma vez encontramos o instrumento, o computador, mediando seu trabalho de escrita. É importante registrar sua responsabilidade perante o grupo de digitar o trabalho. Seus colegas, que vinham desde a primeira série juntos com a Lorelai, não a privilegiavam de maneira alguma, exigem sua participação e tratam-na como outra criança do grupo. Até mesmo na quarta série o instrumento (no caso, o teclado do computador) é para Lorelai um facilitador na concretização de seus trabalhos escritos. Como já foi salientado, ela não maneja com a mesma precisão de seus colegas o lápis ou a caneta. Não me parece que haja necessidade de exigir presteza no uso de todo e qualquer instrumento para considerar que uma pessoa sabe escrever.

Com relação à instabilidade emocional, também presente durante este ano, fomos assistindo à redução de episódios de "pitis". As saídas da sala de aula se intensificaram no segundo semestre e a professora escreve em seu relatório que este fato aconteceu devido a sua dúvida quanto ä aprovação. Segundo informações obtidas, a psicóloga de Lorelai havia questionado se não era melhor que ela ficasse na quarta série por mais um ano, pois a quinta série teria muitos professores, fato que poderia prejudicar a Lorelai. A escola, ao contrário, vem insistindo nos sucessos da Lorelai – e por isso ela foi promovida para a quinta série. Lidar com um maior número de professores e com diferentes disciplinas será seu próximo grande desafio, e também nosso, que teremos de aprender a criar possibilidades para que ela tenha sucesso e motivação para o trabalho. A aposta e o desejo são que Lorelai possa:

> Crescer fisicamente, normalmente, com o desenvolvimento orgânico indispensável;

> crescer emocionalmente equilibrado; crescer intelectualmente através da participação em práticas educativas quantitativa e qualitativamente asseguradas pelo Estado; crescer no bom gosto diante do mundo; crescer no respeito mútuo, na superação de todos os obstáculos que proíbem hoje o crescimento integral de milhões de seres humanos espalhados pelos diferentes mundos em que o mundo se divide, mas, sobretudo, no Terceiro (Freire 1993, p.126)

Formatura da Quarta Série – 2002

Lorelai está crescendo.

APRENDIZADOS PROVISÓRIOS

> *Somos aprendizes, às vezes com a pretensão de mestres e ocultando de bom grado, a nós mesmos, as nossas imperfeições e as nossas impotências. (Freinet, 1988, p.112)*

Este estudo foi sendo elaborado à medida que eu organizava minhas memórias de olho em meu diário de campo: era preciso compor o quadro aqui harmonioso e colorido, doloroso e incompleto. A vida não se deixa conter na folha escrita.

Não convivi com a Lorelai que está aqui, convivi, ensinei e aprendi com uma criança real, corpo e mente presente, e quase nada é fácil de entender.

Procurei, ao narrar a trajetória vivida no ano de 1999, traçar o caminho percorrido durante o trabalho com a Lorelai. O distanciamento, quando mudamos o foco de nosso olhar para assumirmos nossas incapacidades e incertezas, permite um reencontro com o que passou e com o que virá. E ao refletir sobre isso, creio que todo o percurso começou quando me convenci de que todas as pessoas, quaisquer que sejam elas, precisam ser respeitadas em sua singularidade, para poderem aprender com o que lhe organizamos como professoras.

Retomando minhas indagações do início do estudo - *o que fazer [...] com essas crianças que possuíam, a cada ano, diferentes necessidades*

especiais? Somente incluí-las ou integrá-las com as outras? Será que é possível trabalhar em sala regular de ensino com toda e qualquer necessidade especial? Que trabalho é possível realizar? Elas aprendem como as outras? Como entender as suas necessidades e mudar os focos de nossos olhares para além da declaração simplista de que essas crianças têm o direito de freqüentar uma sala regular e criar outros vínculos de amizade e de produção de conhecimento com crianças ditas "normais"? – fico perguntando-me se não tenho hoje mais perguntas do que respostas.

Sei que não retornei a todas as questões levantadas. Sei que não foram respondidas, mas tenho certeza que muitas delas serão reconstruídas a partir de novos olhares, mantido o desejo de trabalhar para uma efetiva inclusão de crianças portadores de necessidades especiais, seja qual for a necessidade especial, já que temos todos necessidades e para cada um a sua necessidade é especial.

Os caminhos que trilhei junto com Lorelai foram construídos afetivamente e amorosamente, durante o ano em que ela chegou na escola, suas atitudes foram a cada dia modificando-se a partir das relações interpessoais que foram sendo construídas. Acreditando em seu potencial, depois de uma luta interna para entender que era possível um trabalho com ela e com as demais crianças da sala, fomos juntas enfrentando os desafios, que nos eram impostos a cada dia, de criar possibilidades de trabalho com a leitura e escrita.

E do trabalho feito, sobressaem três aprendizagens extraídas da experiência vivida:

1. A inclusão é na escola como um todo, e não somente numa turma e numa sala de aula.

2. Na sala de aula, a inclusão exige a construção de uma relação de afeto que vença os preconceitos tão arraigados dentro dos quais nascemos e vivemos.
3. Para evitar que a relação de afeto anule a relação de ensino/aprendizado, é necessário que o professor tenha uma opção pedagógica assumida, na qual crê e que lhe forneça os instrumentos para um trabalho atento para enxergar no cotidiano as oportunidades de ensinar e da criança aprender.

Sobre a primeira aprendizagem, é preciso dizer que sem a Escola Curumim não teria havido esta história; sobre a segunda aprendizagem, é preciso dizer que somos humanos e por isso mesmo sujeitos a paixões e oscilações: não é fácil amar o tempo todo; sobre a terceira aprendizagem, é preciso dizer que a Pedagogia Freinet sustentou o trabalho, e é uma concepção adequada para o trabalho de inclusão, o que não significa que somente no seu interior a inclusão pode ser bem sucedida.

Mas todas estas aprendizagens valem menos do que aquilo que aprendeu Lorelai: ler e escrever, abrindo com este instrumento – a escrita – portas para sua inclusão social de diferente.

Eu desconfiava:
todas as histórias em quadrinhos são iguais.
Todos os filmes norte americanos são iguais.
Todos os partidos políticos são iguais.
Todas as mulheres que andam na moda são iguais.
Todas as guerras do mundo são iguais.
Todas as fomes são iguais

Todos os amores, iguais, iguais, iguais.

Iguais todos os rompimentos.

A morte é igualíssima.

Todas as ações, cruéis, piedosas ou indiferentes, são iguais.

Contudo, o homem, bicho ou coisa.

Ninguém é igual a ninguém.

Todo ser humano é um estranho ímpar.

(Carlos Drummond de Andrade. "Igual – desigual" inclusão. in A palavra mágica. Rio de Janeiro: Record, 1997)

Referências bibliográficas

AMARAL, Ligia Assumpção. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, Julio Groppa (Org). *Diferenças e Preconceito na escola*. São Paulo: Summus,1998.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BENJAMIN, Walter. *O narrador*: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. São Paulo, Brasiliense, 1994.

BRASIL. *Diretrizes Nacionais de educação*. Brasília: MEC, 2001.

CAGLIARI, Gladis Massini, CAGLIARI, Luiz Carlos. *Diante das letras*: a escrita na alfabetização .Campinas: Mercado de letras, 1999.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização & Lingüistica*. São Paulo: Scipione, 1989.

COLLARES, Cecília A L., MOYSÉS, M. Aparecida. *Preconceitos no cotidiano escolar*: ensino e medicalização. São Paulo: Cortez, 1996.

DICKEL, Adriana. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: GERALDI, Corinta M. G., FIORENTINI, Dario, PEREIRA, Elizabete M. de A (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente:* professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras: Associação de leitura do Brasil, 1988. p. 33-71.

FERREIRO, Emilia. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1991.

FONTANA, Roseli A. C. *Mediação pedagógica na sala de aula*. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

_____. *Como nos tornamos professoras*? Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FONTANA, Roseli, CRUZ, Nazaré. *Psicologia e trabalho Pedagógico*. São Paulo: Atual, 1997.

FREINET, Célestin Freinet. *O Método Natural I:* a aprendizagem da língua. Lisboa: Editoral Estampa,1977.

_____. *O Método Natural II:* a aprendizagem do desenho. Lisboa: Editoral Estampa, 1977.

_____. *O Método Natural III*: a aprendizagem da escrita. Lisboa: Editoral Estampa, 1977.

_____. *Pedagogia do bom senso*. Martins Fontes: São Paulo, 1988.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GERALDI, Corinta M. G., FIORENTINI, Dario, PEREIRA, Elisabete M. de A. (Orgs). *Cartografia do trabalho docente*: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras/ Associação de Leitura do Brasil (ALB), 1998.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem*. Campinas: Martins Fontes,1991.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas e sinais*. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

JANNUZZI, Gilberta Sampaio S. de Martino. *História da educação do deficiente mental no Brasil 1876 a 1935*. Campinas, 1985. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação,1985.

KRAMER, Sônia. *Alfabetização, Leitura e Escrita:* Formação de Professores em curso.Rio de Janeiro: Papéis e cópias de Botafogo e Escola de Professores, 1995.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana*: danças, piruetas e mascaradas. Porto Alegre: Contra-Bando,1998.

LIMA, Gerson Zanetta. *Saúde escolar e educação*. São Paulo: Cortez, 1985.

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Educação de Deficientes mentais*. Campinas, 1987. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 1987.

_____. *Ser ou estar: eis a questão*: explicando o déficit intelectual. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____. *Todas as crianças são bem-vindas à escola*. (s.d. - mímeo).

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. *A institucionalização invisível*: crianças que não aprendem na escola. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2001.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky:* aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. 3ª ed. São Paulo: Scipione, 1995.

OLIVEIRA, Anne Marie Milon. *Célestin Freinet*: Raízes Sociais e Políticas de uma proposta pedagógica. Rio de Janeiro: Papéis e cópias de Botafogo e Escola de Professores, 1995.

PADILHA, Ana Maria. *Possibilidades de histórias ao contrário*: ou como desencaminhar o aluno da classe especial. São Paulo: Plexus, 1997.

SAMPAIO, Rosa Maria Whitaker F. *Freinet:* evolução histórica e atualidades. São Paulo: Scipione, 1989.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita*: a alfabetização como processo discursivo. Campinas: Unicamp, 1988.