

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

VIRGINIA BEDIN

**DIVERSIDADE E INTERSUBJETIVIDADE EM LABORATÓRIOS DE
APRENDIZAGEM DO I CICLO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO
DE PORTO ALEGRE – RS**

Porto Alegre

2007

VIRGINIA BEDIN

**DIVERSIDADE E INTERSUBJETIVIDADE EM LABORATÓRIOS DE
APRENDIZAGEM DO I CICLO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO
DE PORTO ALEGRE – RS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof^a. Dra. Beatriz Vargas Dorneles

Porto Alegre

2007

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO-CIP

B412d Bedin, Virginia

Diversidade e intersubjetividade em laboratórios de aprendizagem do I ciclo da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre – RS [manuscrito] / Virginia Bedin – 2007.
129 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2007.

Orientação: Beatriz Vargas Dorneles.

1. Laboratório de aprendizagem – I ciclo – Ensino público municipal – Porto Alegre. 2. Diversidade – Intersubjetividade – Laboratório de aprendizagem 3. Serviço de apoio pedagógico. I. Dorneles, Beatriz Vargas. II. Título.

CDU: 371.263.3(816.51)

Bibliotecária responsável: Jacira Gil Bernardes CRB 10/463

VIRGINIA BEDIN

**DIVERSIDADE E INTERSUBJETIVIDADE EM LABORATÓRIOS DE
APRENDIZAGEM DO I CICLO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO
DE PORTO ALEGRE – RS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Aprovada em ____ de _____ de 2007.

Prof^a Dr^a Beatriz Vargas Dorneles – Orientadora

Prof Dr Claudio Roberto Baptista

Prof^a Dr^a Mari Margarete dos Santos Forster

Prof^a Dr^a Maria Luisa Merino de Freitas Xavier

Dedico este trabalho a todas as crianças e aos jovens que freqüentam a escola e persistem para constituírem-se sujeitos plenamente autônomos de suas aprendizagens. Admiro sua coragem, esforço e alegria. Obrigado pelo privilégio de estar junto a vocês!

AGRADECIMENTOS

A escrita é uma tarefa árdua, que traduz em palavras uma trajetória que não se fez solitária, mas com muitos “nós”. Como não se vive a dificuldade e nem se é feliz sozinha, agradeço:

à minha querida orientadora Profa. Dra. Beatriz Vargas Dorneles que me acolheu nestes anos desde o primeiro momento; sua orientação foi intensa e valiosa.

ao Prof. Dr. Cláudio Roberto Baptista, cujos ensinamentos e convivência contribuíram para o meu crescimento pessoal e acadêmico e por estar sempre “por perto”;

ao prof. Dr. Hugo Beyer (*in memoriam*) pelo privilégio de ter sido sua aluna e atenção recebida;

às professoras Dras. Mari Margarete dos Santos Forster e Maria Luisa Merino de Freitas Xavier pela leitura cuidadosa e análise deste trabalho;

aos meus colegas de pós-graduação, cuja cumplicidade merece especial destaque: Maria Teresa, Adriana, Isabel, Luciana, Neila, Jutta, Luciana, Rosane, Rosangela e Karla ao longo destes anos;

às amigas das escolas da Rede Municipal de Ensino no processo de construção deste trabalho em especial a Kátia, Vera, Catiana, Patrícia e Ziza;

às amigas Judithe, Margareth e Santuza que ao longo dos anos compartilharam minhas descobertas e continuam presentes;

ao Bruno Bonatto meu querido aluno, por ser muito especial;

aos meus colegas de trabalho que acompanharam toda minha trajetória acadêmica e sempre torceram por mim;

aos colegas de outras linhas de pesquisas em especial à Gabriela pelas longas conversas e também pela companhia nos estudos;

à UFRGS por oferecer ensino público e gratuito de qualidade;

à SMED pela possibilidade de mostrar o trabalho desenvolvido na RME;

aos meus pais Beatriz e Roly que com sua humildade e amor conseguiram apoiar os caminhos que escolhi, mesmo sendo diferentes dos seus. Admiro vocês!

aos meus filhos Henrique e Mariana obrigada por permitir educá-los e compartilhar conquistas. Admiro e os amos. Vocês são cidadãos do mundo – aproveitem a vida!

ao Gelson meu esposo pela presença constante, pelo respeito e pelo carinho. Esse trabalho é nosso. Amo você!

ao meu irmão Mateus e à sua namorada Nicole pela presença jovial e criativa;

à minha irmã Bárbara, parceira de todos os momentos e ao Rodrigo que colocaram em minha vida a Luiza;

à Denise por amar incondicionalmente a Mariana;

à minha Dinda Mara e sua família, pelos momentos de convívio e alegria;

a todos que direta ou indiretamente colaboraram com este trabalho.

É impossível ser feliz sozinha!

Eu não sou você
Você não é eu
Mas sei muito de mim
Vivendo com você
E você, sabe muito de você vivendo comigo?
Eu não sou você
Você não é eu
Mas encontrei comigo e me vi
enquanto olhava pra você
[...]
Eu não sou você
Você não é eu
Mas sou mais eu, quando consigo
lhe ver, porque você me reflete
No que já sou e
No que quero vir a ser ...
Eu não sou você
Você não é eu
Mas somos um grupo, enquanto
somos capazes de, diferenciadamente,
eu ser eu, vivendo com você e
Você ser você, vivendo comigo.

Madalena Freire

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo apresentar reflexões a respeito do Laboratório de Aprendizagem (LA), pertencente à Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, RS. Para tanto, realizou-se uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico ao longo de 4 meses no ano de 2006. Foram entrevistadas 5 professoras de Laboratório de Aprendizagem de 4 escolas do Ensino Fundamental, que trabalham com crianças de 7 a 9 anos de idade pertencentes ao I Ciclo do Ensino Regular. Além das entrevistas semi-estruturadas, optou-se por observar as situações de ensino-aprendizagem em que estavam envolvidas as crianças e suas professoras. Em tais observações, procurou-se destacar o papel do Laboratório de Aprendizagem, seu funcionamento, bem como instrumentos e estratégias utilizadas pelas professoras que valorizassem a diversidade e que o caracterizassem como espaço intersubjetivo de aprendizagem. Os resultados qualitativos da pesquisa fornecem indicativos de que a diversidade e a intersubjetividade são contempladas nos LAs pesquisados. A diversidade é entendida como valor positivo e deve ser potencializada em cada criança, através da flexibilização das situações de ensino-aprendizagem, permitindo que aprenda com seu próprio ritmo e estilo de aprendizagem. A intersubjetividade é entendida como construção conjunta de esforços cognitivos pessoais e interpessoais e promove a compreensão compartilhada. O conhecimento intersubjetivo - obtido através da colaboração - torna-se o conhecimento intra-subjetivo da criança, incorporando a compreensão compartilhada anteriormente alcançada.

Palavras-chave: Educação, Serviço de Apoio Pedagógico, Ciclos de Formação, Laboratório de Aprendizagem, Diversidade, Intersubjetividade.

ABSTRACT

The purpose of this work is to present the reflections considering the Learning Laboratory which belongs to the Municipal Education Department of Porto Alegre, RS. With this aim a qualitative research, with ethnographic purpose, was done during four months in the year 2006. Five teachers, from the Learning Laboratory, of four schools from the Elementary School were interviewed. They worked with 7 to 9 year-old children, who belonged to the first three years of Elementary Education. Besides the semi-structured interviews, we opted to observe the teaching-learning situations where the pupils and their teachers were involved. In such observations we intended to emphasize the role of the Learning Laboratory, its working, as well as tools and strategies used by the teachers with the objective to value the diversity and distinguish the Lab as an intersubjective space of learning.

The qualitative results of the research give indications that the diversity and intersubjectivity are present at the studied Labs. The diversity is understood as a positive value and should be potencialized in each child, through the flexibility of the teaching-learning situations allowing every child to learn on its own rhythm and learning style. The intersubjectivity is understood as a mutual construction of personal and interpersonal cognitive efforts and promotes the shared comprehension. The intersubjective knowledge obtained through the cooperation becomes the own intrasubjective knowledge of the pupil, incorporated the shared comprehension attained before.

Keywords: Education, Pedagogical Service, Formation Cycles, Learning Laboratory, Diversity, Intersubjectivity

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Comparativo entre as Leis 9.394/96 e 11.274/06.....	24
Tabela 2: Estrutura da escola da RME por Ciclos de Formação.....	31
Tabela 3: Classificação do porte das escolas da RME e Laboratórios de Aprendizagem	66
Tabela 4: Carga Horária de LAs nas escolas pesquisadas.....	66
Tabela 5: Resumo de informações obtidas nas entrevistas	85
Tabela 6: Procedimentos adotados pelas professoras.....	88

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1: Espaço Intersubjetivo.....	59
--	----

LISTA DE SIGLAS

FICAI	Ficha de Comunicação de Aluno Infreqüente
FIFA	Federação Internacional de Futebol
LA	Laboratório de Aprendizagem
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
ONG	Organização Não-Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PABAEE	Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar
PPDA	Plano Pedagógico Didático de Apoio
RME	Rede Municipal de Ensino
SESC	Serviço Social do Comércio
SIR	Sala de Integração e Recursos
SMED	Secretaria Municipal de Educação
SOP	Serviço de Orientação Pedagógica
TP	Turma de Progressão
TT	Turma de Transição
UNESCO	United Nations Education, Scientific and Cultural Organization
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 EVOLUÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA NO BRASIL: DO SÉCULO XVIII AO SÉCULO XXI	17
1.1 OS ANTECEDENTES	17
1.2 A HISTÓRIA DA ESCOLA PÚBLICA PROPRIAMENTE DITA	19
2 DA <i>CORAGEM DE MUDAR EM EDUCAÇÃO À CIDADE QUE APRENDE</i>	27
2.1 ESCOLA POR CICLOS DE FORMAÇÃO	30
3 LABORATÓRIO DE APRENDIZAGEM	34
4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	39
4.1 DIVERSIDADE	39
4.1.1 A Escola e a Diversidade	42
4.2 INTERSUBJETIVIDADE	47
5 MÉTODO DE PESQUISA	60
5.1 OBJETIVO GERAL	60
5.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	60
5.3 ENFOQUE METODOLÓGICO E INSTRUMENTOS.....	60
5.4 LOCAL DE PESQUISA	61
5.4.1 As Escolas Pesquisadas	61
5.4.2 O Ambiente	63
5.4.3 Sujeitos Pesquisados	67

6 LABORATÓRIO DE APRENDIZAGEM: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	69
6.1 Que Espaço é Esse?	69
6.2 ORGANIZAÇÃO DOS LABORATÓRIOS DE APRENDIZAGEM	70
6.3 Encaminhamento dos Alunos	73
6.4 Perfil dos Alunos Encaminhados	74
6.5 Investigação dos Alunos	76
6.6 Frequência dos Alunos	77
6.7 Construção de Parcerias	79
6.8 Avaliação dos Alunos	82
6.9 Estratégias e Instrumentos para a Intervenção	86
6.10 Diversidade e Intersubjetividade no Laboratório de Aprendizagem	88
6.11 Situações de Ensino e Aprendizagem	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
REFERÊNCIAS	118
ANEXOS	124

INTRODUÇÃO

O enfoque central deste estudo é investigar o papel do Laboratório de Aprendizagem (LA) como um espaço de diversidade e/ou intersubjetividade no Ensino Regular da Rede Municipal de Ensino, em Porto Alegre, RS.

Os objetivos específicos são:

- a) caracterizar a dinâmica de funcionamento do Laboratório de Aprendizagem;
- b) destacar os instrumentos e as estratégias utilizados por professores de Laboratório de Aprendizagem do I Ciclo que valorizem a diversidade e que o caracterizem como espaço intersubjetivo de aprendizagem.

No presente estudo, faz-se um breve histórico da escola pública em nosso país desde o século XVIII até os dias de hoje, além de situar o Brasil no cenário internacional educacional, a partir de documentos da United Nations Education, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). No cenário municipal, retrata-se a trajetória da RME de Porto Alegre – RS no período compreendido entre 1989 a 2005, bem como relata-se o modo de estruturação da escola, por Ciclos de Formação.

O estudo ocorre no espaço do Laboratório de Aprendizagem, apresentando-se sua concepção, atribuições e dinâmica de funcionamento. Para melhor entendimento do trabalho desenvolvido no LA, apresentam-se a diversidade e a intersubjetividade como princípios teóricos que norteiam o estudo. Por fim, descrevem-se o método de pesquisa e a análise dos dados, articulando-as com a fundamentação teórica. Nas considerações finais, destacam-se a relevância da diversidade e da intersubjetividade, presentes no espaço do Laboratório de Aprendizagem.

1 EVOLUÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA NO BRASIL: DO SÉCULO XVIII AO SÉCULO XXI

Este capítulo tem como objetivo traçar um breve histórico da escola pública em nosso país. Para tanto, utilizamos a periodização proposta por Saviani et al. (2004), que distingue duas etapas. A primeira etapa é considerada “os antecedentes” (1549-1890); a segunda, a “história da escola pública propriamente dita” que estes autores denominaram o “longo século XX” (de 1890 até os dias atuais). Os motivos para tal escolha são as importantes transformações econômicas, políticas, sociais, culturais e educacionais ocorridas no final do século XIX.

“Os antecedentes” compreendem: a pedagogia jesuítica, fundamentalmente cristã e literária, podendo ser entendida como uma escola pública religiosa (1549-1759); as “Aulas Régias” instituídas pelo Marquês de Pombal sendo consideradas como as primeiras tentativas de criar uma escola pública estatal inspirada nas idéias iluministas (1759-1827); e as tentativas de se organizar a educação como responsabilidade do governo imperial e das províncias (1827-1890).

“A história da escola pública propriamente dita” inicia em 1890 com a instituição progressiva dos grupos escolares e das escolas normais nos estados; passando pelo processo de regulamentação nacional das escolas superiores, secundárias e primárias, o qual, por seu lado, inicia em 1931 e estende-se até a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1961; por fim, a unificação da educação nacional incluindo as redes privada e pública e estendendo-se até a nossa atual LDB de 1996. O capítulo também procura situar o Brasil no cenário educacional internacional a partir de documentos da UNESCO.

1.1 OS ANTECEDENTES

A Revolução Industrial, no século XVIII, causou grande impacto sobre a estrutura da sociedade, num processo de transformação na produção de bens de consumo e evolução tecnológica. Para acompanhar essas mudanças, a população

precisava ser qualificada, tanto na mão-de-obra quanto no domínio de escrita e leitura. A escola pública passou a ser o local de oportunidades educacionais comuns a todos e continuou a se expandir pelo século XIX (DORNELES, 2004a-b).

Os portugueses chegaram ao Brasil no século XV com o objetivo de colonizá-lo a fim de obter recursos financeiros para sair de uma economia mercantil para um regime industrial capitalista. No entanto, Portugal do século XVIII mostrava sinais de dependência político-econômica e atrasos científicos. O Marquês de Pombal procurou recuperar a economia e modernizar a cultura portuguesa, propondo a “Reforma Pombalina” no “âmbito escolar metropolitano e colonial” (RIBEIRO, 1998, p. 30).

Ao iniciar a reforma do ensino, Pombal desejava modificar os objetivos e os fins da educação e, para isso, retirou da Igreja os cuidados da Escola e responsabilizou o Estado com a instrução pública. A educação ministrada pela Igreja com fins religiosos não estava de acordo com o ensino pretendido pelo Estado, que deveria ser laico e buscava fins científicos e práticos. Porém o Estado tinha uma atuação limitada, responsabilizando-se apenas pelos salários dos professores e fornecendo as diretrizes curriculares do ensino. Ao professor cabia responsabilizar-se pelo local onde ministraria as aulas e pelos recursos pedagógicos utilizados (SAVIANI et al., 2004).

No século XIX, ficaram mais visíveis os descontentamentos de submissão política à metrópole. Muito lentamente, a emancipação foi se desenvolvendo; após a Proclamação da Independência em 1822, se fazia necessária uma Constituição. Em 1824, foi outorgada a Constituição em que era garantida, em seu art. 179, inciso XXII, “a instrução primária gratuita a todos os cidadãos”. Com relação ao ensino elementar, apenas uma única Lei Geral de 15 de outubro de 1827 vigorou até 1946. Esta deu valor apenas à distribuição geográfica em todo o território brasileiro das escolas de primeiras letras, limitando seus objetivos. Mesmo assim, as escolas de primeiras letras eram em número reduzido e poucas pessoas se interessavam pelo ofício de ensinar, devido à falta de amparo profissional. Nessa época, foram criadas as primeiras escolas normais (RIBEIRO, 1998).

No transcorrer desse período, o Brasil tinha uma base econômica rural-agrícola que estava em crise, mas o cultivo do café deu fôlego à economia que passou a ser urbano-agrícola-comercial. Mesmo com o crescimento econômico,

pouco se investiu na instrução primária que ainda era constituída de aulas de leitura, escrita e cálculo e não alcançava a população em idade escolar. A maioria dos brasileiros era composta por trabalhadores livres, escravos e semi-escravos, os quais não ingressavam ou permaneciam na escola. A exclusão se dava no início da escolarização (RIBEIRO, 1998).

A camada média da população, composta por militares, comerciantes, funcionários públicos e pequenos proprietários de terras, é que pressionava para a abertura de mais escolas, pois estas representavam a oportunidade de ascensão social (RIBEIRO, 1998).

Em 1879, a Reforma Leôncio de Carvalho não foi aprovada pelo Legislativo, mas algumas conseqüências práticas aconteceram, entre elas, respeito ao credo religioso dos alunos e abertura de colégios onde a tendência pedagógica positivista tentava ser aplicada. Algumas iniciativas particulares surgiram, como, por exemplo, o ensino feminino secundário e escolas primárias modelo sob influência norte-americana protestante e positivista (RIBEIRO, 1998).

1.2 A HISTÓRIA DA ESCOLA PÚBLICA PROPRIAMENTE DITA

No ano seguinte ao da Proclamação da República (1889), foi decretada a Reforma Benjamin Constant, que tinha como princípios norteadores “a liberdade e laicidade do ensino, como também a gratuidade da escola primária” que estava organizada em duas categorias: “de 1º grau, para crianças de 7 a 13 anos, e de 2º grau, para crianças de 13 a 15 anos. A secundária tinha a duração de sete anos. No nível superior afetou o ensino politécnico, o de direito, o de medicina e o militar” (RIBEIRO, 1998, p. 73).

A instituição dos grupos escolares foi a grande inovação; eles reuniam, em um único prédio, as antigas escolas de primeiras letras que atendiam alunos com vários níveis de aprendizagem em uma só classe e com professor único. Logo os grupos escolares substituíram as escolas de primeiras letras e tornaram-se conhecidos como escolas graduadas, pois os alunos eram agrupados por séries com os mesmos níveis de aprendizagem. Este modelo de escola, difundido em todo o

país a partir do Estado de São Paulo, é o que se encontra em vigor atualmente em nosso Ensino Fundamental (SAVIANI et al., 2004).

As oportunidades escolares se expandiram no período republicano, mas o analfabetismo passou a ser um problema, porque a leitura e a escrita tornaram-se instrumentos básicos necessários para a população integrar a economia urbano-comercial estabelecida no final do século XIX (RIBEIRO, 1998).

Modificações da estrutura econômica urbano-comercial para a industrial no século XX e, principalmente, nos anos 20 trouxeram uma nova relação do Brasil com países industrializados e provocaram a necessidade de alfabetizar os trabalhadores que também exigiam a expansão do sistema educacional. Moreira (1995, p. 85) declara que, “...como os analfabetos¹ não podiam votar, a burguesia industrial emergente viu na alfabetização das massas um instrumento para mudar o poder político e derrotar as oligarquias rurais”. O processo de urbanização e as mudanças estruturais de poder geraram tensões e conflitos entre a população brasileira e o governo. Começaram a ocorrer, em alguns estados, reformas educacionais propostas pelos Pioneiros² da Escola Nova.

Em 1932, Fernando de Azevedo redigiu um documento conhecido como o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. Esse manifesto contava com a assinatura de 25 intelectuais brasileiros que tornaram públicas suas idéias e propostas educacionais, entre elas, a escola universal acessível a todas as classes sociais, gratuita e obrigatória. Em contrapartida, educadores católicos defendiam que a educação deveria estar subordinada à doutrina religiosa.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, como lembra Saviani et al. (2004), “é um marco de referência que inspirou as gerações seguintes, tendo influenciado, a partir de seu lançamento, a teoria da educação, a política educacional, assim como a prática pedagógica de todo o país” (p. 35).

¹ Nesse período, 85% da população era analfabeta (MOREIRA, 1995).

² Em São Paulo, Antônio de Sampaio Dória tentou erradicar o analfabetismo. Na Bahia, Anísio Teixeira procurou atender às necessidades individuais e sociais das crianças. Em Minas Gerais, Francisco Campos e Casassanta reorganizam os ensinos elementar e normal a partir de uma abordagem técnica de questões educacionais. No Distrito Federal, Fernando de Azevedo procurou modernizar o sistema escolar a partir de princípios filosóficos coerentes (MOREIRA, 1995).

A Constituição Federal de 1934 procurou atender as propostas educacionais defendidas pelos dois grupos, fazendo uma síntese. O art. 5º, inciso XIV, fixa como competência da União “traçar as diretrizes da educação nacional” e o art. 10, inciso VI, “difundir a instrução pública em todos os seus graus”, demonstrando a necessidade de organizar a educação na esfera nacional. Mas apenas na Constituição Federal de 1946 art. 5º, inciso XV, letra d, definiu-se como competência da União legislar sobre “diretrizes e bases da educação nacional” (SAVIANI et al., 2004).

Conquistas tênues e vagarosas foram se consolidando ao longo de todo processo educativo brasileiro, bem como os direitos políticos e sociais, como nos lembra Carneiro (1998):

Na verdade, somente a partir de 1948, com a Carta de Direitos da Organização das Nações Unidas (ONU), é que grande parte de países como o Brasil se deu conta de que todos serão iguais perante a lei, de fato, à medida que todos tiverem direito ao trabalho, à moradia, à saúde, à educação, entre outros (p. 15).

Em 1956, Juscelino Kubitschek foi eleito prometendo cinquenta anos de desenvolvimento em cinco. Durante seu governo, vários segmentos da sociedade nacional (empresários, classe média, trabalhadores) e internacional se uniram em favor da industrialização. O país estava aberto ao capital estrangeiro e várias multinacionais aqui se instalaram. Nesse período, um acordo entre Brasil e Estados Unidos implementou o Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAE) que visava: ao treinamento de supervisores do Ensino Primário e professores de escolas normais; à produção, adaptação e distribuição de material didático para uso em treinamento de professores e à seleção de professores para treinamento em educação elementar a ser realizado nos Estados Unidos. O programa obteve grande êxito alcançando os objetivos estabelecidos e estreitando relações cooperativas entre os dois países. No entanto, devemos ter um olhar amplo, pois este programa introduziu a “transferência educacional” de modelos e idéias tecnicistas aos educadores brasileiros, bem como propagou o jeito americano de viver (MOREIRA, 1995).

A primeira LDB, Lei 4.024/1961 foi promulgada em 1961. Mesmo com a demora de treze anos entre o encaminhamento e sua aprovação, a Lei 4.024/1961

proporcionou a flexibilização na estrutura do ensino às escolas secundárias, “permitindo que elas definissem parte de seu currículo” (MOREIRA, 1995, p 121).

Em 1962, foram apresentadas, pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), metas educacionais (qualitativas e quantitativas) a serem alcançadas por todo o país num prazo de oito anos. Infelizmente, essas não se constituíram em lei. Em 1967, trabalhou-se no Plano de Educação para Todos, que não se efetivou; sucederam-se descontínuas tentativas de implantar Planos de Educação.

A ditadura militar instituída em 1964 restringiu a liberdade de expressão do cidadão brasileiro com a censura em diversos âmbitos da sociedade, inclusive no da educação, impondo uma mordaza intelectual, social e política. Não eram permitidos encontros e discussões, “a escola passou a ser palco de vigilância permanente dos agentes políticos do Estado” (CARNEIRO 1998, p. 19). Assim, o governo distribuía recursos e centralizava as decisões educacionais sem articulação com estados e municípios, os quais apenas se adequavam às propostas verticais e uniformes a que estavam submetidos. A fim de tornar o sistema educacional brasileiro mais efetivo e produtivo, este foi reorganizado pelos militares.

A segunda LDB, a Lei 5.692/71, denominada de Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, exprimiu os seguintes princípios básicos da Legislação, destacados por Saviani et al. (2004):

- a) integração vertical (dos graus, níveis e séries de ensino) e horizontal (dos ramos de ensino e das áreas de estudo e disciplinas);
- b) continuidade (formação geral) – terminalidade (formação especial);
- c) racionalização – concentração, voltado à eficiência e produtividade com vistas a se obter o máximo de resultados com o mínimo de custos;
- d) flexibilidade;
- e) gradualidade de implantação;
- f) valorização do professorado;
- g) sentido próprio para o ensino supletivo. (p. 43)

A partir desses princípios, o Ensino de Primeiro Grau passou a ter a duração de oito anos; o de segundo, três anos, sendo este último com caráter profissionalizante. Onze anos mais tarde, a Lei 7.044/82 revogou os dispositivos que tornavam a profissionalização obrigatória (SAVIANI et al., 2004).

Na década de 80, ocorreram eleições indiretas para presidência da república, e o país passou por uma redemocratização política. Mas a crise econômica se

agravava, havia aumento da dívida externa e hiperinflação. Este cenário só fez agravar as desigualdades sociais, o desemprego e a corrupção, além de propiciar a deflagração de greves.

Em contrapartida, com o fim da censura, os educadores que estavam exilados retornaram ao país, e a produção da literatura pedagógica crítica cresceu. Seminários foram promovidos para discutir os problemas da educação brasileira. Aconteceram as “reformas dos anos oitenta” (CURY, 1985), pois educadores faziam parte dos partidos de oposição e passaram a ocupar cargos em secretarias de educação de diversos estados. Assim, buscava-se distanciamento dos modelos educacionais vigentes no governo militar, bem como a superação da transferência educacional importada dos americanos (MOREIRA, 1995).

Com a Constituição Federal de 1988, a comunidade educacional e os movimentos sociais viram contempladas algumas de suas reivindicações, tais como: diretrizes e bases da educação nacional, cooperação técnica e financeira entre a União, estados e municípios, condições de acesso e permanência na escola, gratuidade do Ensino público e Ensino Fundamental obrigatório. O país agora estava em busca de uma educação para os seus cidadãos tanto quanto estava preocupado com o acesso à escolarização e a qualidade da mesma (SAVIANI et al., 2004).

A aprovação da LDB 9.394/1996 foi impulsionada pela Constituição Federal de 1988 sendo resultado de debates acalorados da sociedade, vindo a ampliar o dever do poder público para com o Ensino Fundamental e estando de acordo com a Declaração Mundial de Educação para Todos (Jomtien, Tailândia, em 1990). Foi instituída, assim, a década da educação.

A Lei 9.394/96, no art. 22, garante a todos que “A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. O teor desse artigo é de suma importância, pois promete a oferta educacional em todos os cantos do país; possibilita aos alunos a troca de uma escola para a outra, bem como de um sistema para outro; reafirma a condição de cidadão estabelecida na Constituição Federal, art. 5º “Todos são iguais perante a lei”; e assinala o caráter de terminalidade e continuidade ao Ensino Fundamental.

A nova LDB substituiu os termos de Ensino de 1º e 2º Graus para Ensino Fundamental e Médio. A educação básica no Brasil é, agora, composta pela Educação Infantil, pelo Ensino Fundamental e pelo Ensino Médio.

Ressaltamos que a Lei 9.394/96 sofreu modificações ao longo de sua existência. A última alteração em sua redação deve-se à Lei 11.274/06, que regulamenta a duração de nove anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. Apresentamos na Tabela 1 um comparativo mostrando as novas modificações, destacadas em negrito.

Tabela 1: Comparativo entre as Leis 9.394/96 e 11.274/06

Lei 9.394/96	Duração	Alterações na redação proposta pela Lei 11.274/06	Duração
Educação Básica:		Educação Básica:	
• Educação Infantil	Variável	• Educação Infantil	Variável
• Ensino Fundamental	8 anos	• Ensino Fundamental	9 anos
• Ensino Médio	3 anos	• Ensino Médio	3 anos
Educação Superior	Variável	Educação Superior	Variável
OBS		OBS	
Art. 32. O Ensino Fundamental, com duração mínima de oito anos , obrigatório e gratuito na escola pública a partir dos seis anos, terá por objetivo a formação básica do cidadão.		Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 anos , gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão.	
Art. 87. § 2º O Poder Público deverá recensear os educandos no Ensino Fundamental, com especial atenção para os grupos de sete a quatorze anos e de quinze a dezesseis anos de idade.		Art. 87. § 2º O Poder Público deverá recensear os educandos no ensino fundamental, com especial atenção para o grupo de 6 a 14 anos de idade e de 15 a 16 anos de idade.	
§ 3º Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá:		§ 3º Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá:	
I – matricular todos os educandos a partir dos sete anos de idade e, facultativamente, a partir dos seis anos, no ensino fundamental;		I – matricular todos os educandos a partir dos 6 (seis) anos de idade no Ensino Fundamental;	
I – matricular todos os educandos a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental, atendidas as seguintes condições no âmbito de cada sistema de ensino: (Redação dada pela Lei 11.114, de 2005)		a, b, c – revogados pela Redação da Lei 11.274, de 2006	
a) plena observância das condições de ofertas fixadas por esta Lei, no caso de todas as redes escolares; (Incluída pela Lei 11.114, de 2005)			
b) atingindo a taxa líquida de escolarização de pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) da faixa etária de sete a catorze anos, no caso das redes escolares públicas; e (Incluída pela Lei			

11.114, de 2005)

c) não redução média de recursos por aluno do ensino fundamental na respectiva rede pública, resultante da incorporação dos alunos de seis anos de idade; **(Incluída pela Lei 11.114, de 2005)**

Fonte: Virginia Bedin, a partir de dados constantes em Carneiro (1998) e informações retiradas das leis 9.394/96 e 11.274/06.

As alterações propostas na Lei 11.274/06³ poderão ser implementadas no prazo máximo de quatro anos, ou seja, até 2010.

No mesmo ano da promulgação da Lei 9.394/96, 1996, no cenário internacional, em Salamanca, foi realizada a Conferência dos Direitos da Criança no século XXI, e instituído o Ano Internacional contra a Exclusão. Dirigida por Jacques Delors (1998), essa conferência produziu um relatório à UNESCO e estabeleceu que a educação deveria organizar-se em torno de quatro pilares do conhecimento ao longo da vida: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

Aprender a conhecer implica adquirir instrumentos para a compreensão do mundo que nos cerca para que possamos viver dignamente, desenvolver capacidades profissionais e comunicar-nos com os outros. É necessário então combinar o conhecimento de uma cultura geral, abrangente, e aprofundar determinados objetivos. Não se trata de transmitir conhecimentos compartimentados, classificados, mas aprender a aprender e beneficiar-se da educação ao longo da vida.

Aprender a fazer está diretamente ligado a aprender a conhecer e como o professor pode ensinar os alunos a utilizar o conhecimento adquirido durante a sua escolarização no âmbito profissional e social. Trabalhar em equipe e buscar soluções conjuntas aos desafios pode ajudar a desenvolver habilidades necessárias para a vida.

³ A RME de Porto Alegre recebe alunos com 6 anos de idade no I Ciclo do Ensino Fundamental desde a implantação do ensino por ciclos.

Aprender a viver juntos é um dos maiores desafios e objetivos da educação contemporânea. A tarefa é árdua, mas, com a participação em projetos comuns visando à cooperação, à amizade e à solução de conflitos, bem como à compreensão do outro, podemos melhorar a situação. Assim, a escola pode aproveitar todas as ocasiões para lutar contra a exclusão através do diálogo valorizando o pluralismo e a paz. A missão da educação, entendida por Delors (1998) “é transmitir conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana e, por outro, levar as pessoas a tomar consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos do planeta” (p. 97).

Aprender a ser é o pilar fundante dos demais conhecimentos. A educação pode contribuir para o desenvolvimento integral do aluno, fornecendo referências intelectuais que lhe permitam compreender o mundo. O desenvolvimento do ser humano é um processo dialético.

O Brasil, país membro da UNESCO desde 1946, expressa compromisso com a conferência ocorrida em 1996 e com outras Declarações Internacionais das quais é signatário, por exemplo, a Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien, Tailândia, 1990); a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais (Salamanca, Espanha, 1994); a Declaração de Educação para Todos: cumprindo nossos compromissos coletivos (Cochabamba, Bolívia, 2001); a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Guatemala, Guatemala, 1999); e o Fórum Consultivo Internacional para a Educação para Todos (Dakar, Senegal, 2000). De certa forma, o Brasil já vem contemplando, em maior ou menor escala, na sua legislação, as intenções que estes documentos apontam.

Com esta breve reflexão a respeito da escola pública brasileira, notamos que perante a legislação há uma preocupação crescente com acesso, permanência e qualidade da educação para todos. Isto já existe de direito, a legislação garante, mas não significa que ela exista de fato. Estar em consonância com o cenário internacional não garante que a escola pública do século XXI seja menos segregária, mais inclusiva ou mais acessível a todos.

2 DA CORAGEM DE MUDAR EM EDUCAÇÃO À CIDADE QUE APRENDE

Este capítulo apresenta a trajetória da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME) e as transformações político-educacionais compreendidas no período de 1989 a 2005.

Em 1989, a Administração Popular assumiu a Prefeitura de Porto Alegre, tendo a educação como sua prioridade. Na Secretaria Municipal de Educação (SMED), o slogan *Coragem de mudar em educação* inicia um movimento de (re)construção de concepções e práticas educativas, desencadeando um abrangente processo de inclusão de alunos, professores, funcionários e pais. Foi dada ênfase à alfabetização devido aos altos índices de evasão e reprovação de alunos. Todos foram convidados ao debate teórico através da formação continuada nas escolas ou em eventos de médio e grande porte, os quais implicaram estudos sobre educação popular, diversidade cultural, diferença e não-deficiência, dificuldade de/na aprendizagem, (in)disciplina. Alguns teóricos como “Paulo Freire, Peter McLaren, Bárbara Freigat, Miguel Massolo, Frei Betto, Edgar Morin, Sara Paim e Alicia Fernandez” (TITTON, 2004, p. 118) estiveram presentes na RME para auxiliar a discussão *Coragem de mudar em educação*. Delineou-se a Proposta Político-Pedagógica da RME, fruto das tendências pedagógicas: libertadora, construtivista e sócio-histórica.

Em 1993, na segunda gestão da Administração Popular, a escola pública municipal passou por uma profunda reorganização educacional. Ocorreu de forma processual a constituição da *Escola Cidadã* e iniciaram-se a reestruturação da SMED, a implementação dos Conselhos Escolares, a reestruturação curricular, o Projeto Constituinte Escolar e a estruturação do Ensino Fundamental por ciclos. Para Azevedo (1999), a *Escola Cidadã*:

[...] é a materialização da possibilidade histórica de constituir o contraponto à mercoescola⁴ (...) [e a] afirmação da escola como espaço político, onde a construção do conhecimento está a serviço da produção de valores emancipatórios, libertadores, formadores de sujeitos históricos críticos e conscientes, capazes de conquistar e exercer a cidadania. (p. 148)

A *Escola Cidadã* valeu-se de experiências realizadas na década de 80 em países como Espanha, Portugal, França, Argentina; no Brasil, em São Paulo (1989-92), coordenada por Paulo Freire e em Belo Horizonte (1993-96), coordenada por Miguel Arroyo. Tais escolas, que se organizam por Ciclos de Formação, favorecem o processo de ensino-aprendizagem dos educandos, respeitando o ritmo, o tempo e as experiências de cada um e adotam a interdisciplinaridade na Escola (PORTO ALEGRE, 2003).

Em 1995, iniciou-se a implantação da escola por Ciclos de Formação; em 2000 toda a RME estava assim estruturada. A continuidade do processo educativo operacionalizou-se com a adoção dos Ciclos de Formação envolvendo a “investigação dos processos sociocognitivos de produção de conhecimento, pelos quais passa cada educando” (PORTO ALEGRE, 2003, p. 12). A partir dessa nova estruturação, a escola vem trabalhando contra a lógica excludente e seletiva do fracasso escolar crônico e a defasagem idade-série. Oportuniza-se, assim, à classe popular, ensino de qualidade desde o início da formação escolar com Arte-Educação, Informática Educativa, Língua Estrangeira e Filosofia nos últimos anos-ciclos. Enfatiza-se a interdisciplinaridade. O professor participa da pesquisa socioantropológica e, a partir das falas da comunidade, é definido o tema que servirá para trabalhar as diferentes visões de mundo sob a forma de complexo temático e novos conteúdos escolares (TITTON, 2004).

Entre 2001 e 2004 foram propostos a qualificação da organização dos Ciclos de Formação das escolas, o incentivo ao protagonismo docente, a autonomia pedagógica e a construção de projetos próprios em cada escola. A SMED também propôs a ampliação do conceito de *Escola Cidadã* para o conceito de *Cidade Educadora*. A RME faz parte das novas relações sociais e políticas que a cidade

⁴ A mercoescola torna a educação competitiva, individual, se vale das leis do mercado neoliberal e propicia a exclusão (AZEVEDO, 1999).

promove, tais como a cidadania e a inclusão na sociedade formal e de conhecimento. Relata Tilton (2004) que assim se amplia a compreensão:

[...] dos ciclos da escola fundamental para os ciclos da vida do conjunto de sujeitos da cidade, esse era o movimento necessário para a inclusão de todos – crianças, adolescentes, jovens e adultos – na realização de um objetivo maior, o da inclusão social. (p. 128)

No ano de 2005, uma nova administração assume a prefeitura de Porto Alegre, e a SMED passa por uma reestruturação⁵, atuando sob o slogan *A Cidade que Aprende*. Procura promover:

[...] múltiplos espaços de aprendizagem concebidos e vividos pelos diversos atores sociais neles implicados, tais como alunos, pais, professores, diretores, funcionários, expressões de organizações comunitárias, comunidade, entre outros, em suas potências, desejos e necessidades. A partir da idéia irradiadora da Cidade que Aprende, a secretaria busca dar conta da materialidade das condições à aprendizagem. (SMED, 2006)

Uma nova composição da equipe educativa pretende qualificar o processo de aprendizagem do professor, do aluno e dos demais atores que compõem a comunidade escolar. A partir da escuta de professores, alunos e comunidade, pretende-se aperfeiçoar o sistema de ciclos, pois o objetivo fundamental é a aprendizagem para todos. Nesse mesmo ano, a SMED propôs às escolas uma avaliação escrita através de questionários a respeito dos ciclos, da organização curricular e da equipe auxiliar da ação educativa, entre outros. A principal ação desenvolvida, a partir do levantamento desses dados, seria a instituição de Turmas de Transição (TT) para o próximo ano letivo (informação verbal)⁶.

Podemos perceber que ao longo dos anos o objetivo da RME sempre foi atender as classes populares, garantindo o acesso e a permanência de todos na

⁵ Até 2004, as assessorias didático-pedagógicas a professores e equipes diretivas eram feitas por meio dos NAIs (Núcleo de Ação Institucional) cada um responsável por uma micro-região da cidade a qual a escola pertencia. Na atual administração, os espaços são chamados de territórios, agenciamentos pedagógicos coletivos e tessituras educativas.

⁶ Comunicação da secretária-adjunta Dra. Joyce Muraski Pernigotti em visita à E.M.E.F. Saint´Hilaire, em 30 abril de 2005.

escola, e trabalhando numa perspectiva de inclusão não só escolar, mas também social. Neste momento, parece que a SMED (2006) “busca dar conta da materialidade das condições à aprendizagem” compartilhando as concepções educacionais e políticas públicas desenvolvidas na administração anterior, não tendo disponibilizado, ainda, novos documentos que deliberem mudanças nos Ciclos de Formação e Proposta Político-Pedagógica da RME.

2.1 ESCOLA POR CICLOS DE FORMAÇÃO

Apresentamos sinteticamente a Proposta Político-Pedagógica da *Escola Cidadã*⁷, e apontamos as diretrizes e a estrutura dos Ciclos de Formação na RME de Porto Alegre. As informações foram retiradas de publicações da SMED, editadas no período de 1994 a 2003, em especial os Cadernos Pedagógicos.

Na RME, o Ensino Fundamental está estruturado em três ciclos com o tempo de três anos cada um. Cada ciclo corresponde a uma das etapas do desenvolvimento da criança.

O currículo visa à efetiva construção de conhecimento e aprendizagem dos alunos e professores, promove a interdisciplinaridade entre as diversas áreas do conhecimento, estabelece relação entre o conhecimento historicamente acumulado e o conhecimento da realidade atual expressa pelos educandos e é processual (PORTO ALEGRE, 2003). Apresentamos na Tabela 2 como está estruturada a escola por Ciclos de Formação.

⁷ Apesar do slogan *Cidade que Aprende*, a atual administração utiliza a Proposta Político-Pedagógica e demais regimentos da *Escola Cidadã*.

Tabela 2: Estrutura da escola da RME por Ciclos de Formação

Ciclos	Ano-ciclo	Turmas de	Base curricular
I Ciclo Infância (6 a 8 anos)	1º A 10	Progressão AP	Globalizada, amplia e organiza as experiências dos alunos em direção à apropriação do conhecimento social e historicamente acumulado.
	2º A 20	Transição AT	
	3º A 30		
II Ciclo Pré-adolescência (9 a 11 anos)	1º B 10	Progressão BP	Constituída por áreas de conhecimento, tais como expressão, ciências físicas e naturais, sócio-histórica e educação matemática possibilitando aos alunos que se percebam como sujeitos histórico-sociais.
	2º B 20	Transição BT	
	3º B 30		
III Ciclo Adolescência (12 a 14 anos)	1º C 10	Progressão CP	Constituída por áreas de conhecimentos organizadas por relações pluri e interdisciplinar, aprofunda e sistematiza os conhecimentos trabalhados nos ciclos anteriores.
	2º C 20	Transição CT	
	3º C 30		

Fonte: Virginia Bedin a partir dos dados constantes em Caderno Pedagógico n.9, 2003 e Memorando n. 1503 de 01 novembro de 2005.

Os professores que constituem o I Ciclo são: Professor-referência⁸, Professor Itinerante⁹, Professor de Arte-Educação e Professor de Educação Física. Os professores que constituem o II Ciclo são: Professor-referência Generalista, Professor Itinerante, Professor de Língua e Cultura Estrangeira Moderna¹⁰, Professor de Arte-Educação e Professor de Educação Física. Os professores que constituem o III Ciclo são: Professor de Língua Portuguesa e Literatura, Professor de Língua e Cultura Estrangeira Moderna, Professor de Educação Física, Professor de Arte-Educação, Professor de Ciências, Professor de História, Professor de Geografia, Professor de Filosofia, Professor de Matemática e Professor Itinerante (PORTO ALEGRE, 2003).

⁸ O Professor-referência é aquele que fica o maior tempo com a turma e coordena os trabalhos pedagógicos junto com os outros professores da turma.

⁹ O Professor-Itinerante também é conhecido como volante. Atua em mais de uma turma, geralmente três, e auxilia os demais em tarefas específicas, tais como entrar em sala de aula e trabalhar com os alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem ou ficar com a turma enquanto o Professor-referência realiza avaliação personalizada a um grupo de alunos fora da sala de aula.

¹⁰ A RME oferece o ensino dos idiomas: inglês, espanhol e francês.

O professor possui várias atribuições no exercício da docência, das quais destacamos as que consideramos mais importantes: planejar, articular, intervir, avaliar e registrar o processo educativo dos alunos; promover a aprendizagem inclusive dos alunos com dificuldade; mediar o processo de ensino-aprendizagem (PORTO ALEGRE, 2003).

Em cada ciclo, constituem-se Turmas de Progressão (TP) com o objetivo de atender os educandos com defasagem entre sua faixa etária e escolaridade. Estas turmas também auxiliam na adaptação de estudos de educandos vindos de outras escolas, ou daqueles sem escolaridade. As TPs têm uma configuração de tempo diferente do ano-ciclo. Os alunos podem avançar para outra turma a qualquer momento, desde que aconteçam aprendizagens efetivas que os qualifiquem a freqüentar outra turma com nível de escolarização mais complexo. As Turmas de Progressão têm caráter provisório e contemplam aproximadamente vinte alunos (PORTO ALEGRE, 2003).

Em cada ciclo, a partir de 2006, também se constituem Turmas de Transição como mais uma estratégia para auxiliar os educandos com dificuldades de aprendizagem ou defasagem de conteúdos importantes e que não deram conta, ao longo dos três anos de cada ciclo, de superarem tais problemas. Estes podem avançar a qualquer momento para o ano-ciclo seguinte, desde que aprendizagens efetivas tenham ocorrido. Essas turmas também têm caráter provisório (PORTO ALEGRE, 2005).

A RME mantém a oferta de espaços pedagógicos de ação educativa que buscam ampliar as oportunidades de aprendizagem e inclusão de alunos. Dentre estes espaços, destacamos a Sala de Integração e Recursos (SIR); um espaço pedagógico que investiga, avalia e atende alunos com necessidades educativas especiais que freqüentam o Ensino Fundamental, ou nele serão incluídos, e visa à superação de dificuldades. Este espaço é regionalizado, isto é, a SIR não atende apenas os alunos que freqüentam a escola-sede, mas, inclusive, alunos das regiões próximas (PORTO ALEGRE, 2003).

O trabalho na SIR também compreende assessoria e planejamento envolvendo os professores do aluno em seu local de origem e sua escola, servindo como elo entre a escola especial e a escola de Ensino Regular, orientando os

responsáveis pela criança. O atendimento é realizado por professores com formação em Educação Especial no turno inverso da aula (TEZZARI, 2002).

Outro espaço pedagógico de relevância é o LA, objeto deste estudo que será descrito no capítulo seguinte.

3 LABORATÓRIO DE APRENDIZAGEM

Este capítulo apresenta as concepções e atribuições do Laboratório de Aprendizagem. O LA faz parte da equipe auxiliar de ação educativa e dedica-se especificamente a alunos com dificuldades de aprendizagem. Atualmente o entendimento do Laboratório de Aprendizagem apresentado por Porto Alegre (2003) é:

um espaço pedagógico da escola que investiga e contribui no processo de superação das dificuldades de aprendizagem dos/as alunos/as, na sua interação com os conhecimentos escolares, com os outros (adultos ou não) e com os instrumentos culturais de mediação (já existentes ou novos, de origem filogenética ou sócio-histórico-cultural) no desenvolvimento do pensamento, do conhecimento, da socialização e dos processos comunicativos construídos historicamente. (p. 45)

Para que este espaço pedagógico investigue e contribua para a superação das dificuldades de aprendizagem, são descritas nove atribuições, quais sejam (PORTO ALEGRE, 2003):

- a) investigar o processo de construção de conhecimento e possíveis causas de insucesso dos/as alunos/as, que apresentarem dificuldades e limitações no seu processo de aprendizagem, e que são indicados para uma avaliação;
- b) criar estratégias de atendimento educacional complementar, grupal ou até mesmo individual (excepcionalmente), esse/as alunos/as;
- c) buscar a integração das atividades desenvolvidas no laboratório de aprendizagem com o trabalho da turma e do Ciclo, remetendo todas as informações possíveis, referentes ao processo do aluno/a, ao coletivo de professores/as que trabalham com o aluno/a que freqüentam o laboratório de aprendizagem e ao Serviço de Coordenação Pedagógica;
- d) proporcionar diferentes vivências, visando ao resgate do/a aluno/a em todas as dimensões e que contribuam para o real avanço e superação de suas dificuldades;
- e) confeccionar materiais didático-pedagógicos, juntamente com o coletivo do ciclo, que venham facilitar o trabalho cotidiano realizados nas turmas e nos ciclos;
- f) estabelecer parcerias com as famílias dos/as alunos/as, visando ao comprometimento dos mesmos com o trabalho realizado no Laboratório de Aprendizagem e nas turmas dos/as alunos/as envolvidos/as;
- g) encaminhar ao coletivo do ciclo um relatório que retrate o processo de desenvolvimento do/a aluno/a, a fim de que este contribua na avaliação formativa e nos encaminhamentos dos conselhos de Classes;

- h) participar das formações e atividades de planejamento da escola já que sua atuação não pode ser desvinculada da forma como se dá a organização do ensino e o seu desdobramento nos diferentes ciclos;
- i) cumprir as demais atribuições disciplinadas no plano político-administrativo-pedagógico da escola. (p. 45 -46)

Em Porto Alegre, todas as escolas do Ensino Fundamental possuem LAs. Os professores candidatos para este espaço são eleitos pelo corpo docente a partir da apresentação de Projeto de Trabalho. Os alunos que freqüentam o LA são indicados por seus professores, pelos mais diferentes motivos e recebem atendimento individual ou em grupo, no contra-turno da aula.

O Laboratório de Aprendizagem corre o risco de não favorecer a aprendizagem do aluno quando reproduz a sala de aula, evidenciando a diferença como desvantagem, não realizando parcerias com os professores e com a família. Mas favorece o aluno ao realizar parcerias com professores e família, ao evidenciar a diferença de ritmos e estilos de aprendizagem como vantagem e ao criar estratégias de ensino-aprendizagem adequadas.

A temática do Laboratório de Aprendizagem tem sido pouco trabalhada na literatura brasileira. Um dos motivos é a forma como este espaço pedagógico está denominado e configurado. Destacamos a escrita de duas autoras sobre o tema em questão.

Leonço (2007) acredita que os Laboratórios de Aprendizagem:

são espaços de pesquisa e ressignificações que detêm um ritmo diferenciado da sala de aula. Não se pode pensar em exercer sobre seus responsáveis a idéia de “curar”, “adequar” alunos ao processo ou ao ciclo. O trabalho no laboratório não reforça aprendizagens, não treina conceitos, não faz cópias. É, sim, um fazer onde o educador responsável busca conhecer as interferências na aprendizagem. (p. 55)

O professor será um conhecedor profundo do aluno e, por meio da investigação, reunirá o maior número possível de informações, fará o diagnóstico do que pode estar interferindo na aprendizagem e proporá a intervenção (lúdica), trabalhando a causa e não apenas o sintoma. Ele busca estabelecer um relacionamento de confiança com o aluno, fortalecendo o seu vínculo e desejo de aprender, pesquisando sobre a modalidade de aprendizagem do aluno (LEONÇO,

2002, 2007). Para a autora, o professor de LA deveria ter uma formação ou um conhecimento psicopedagógico para propor a ressignificação do processo de aprendizagem. De acordo com esta abordagem, a pergunta do professor do LA seria: “Quais fatores bloqueiam as estruturas operatórias ou distanciam o aluno da aprendizagem?”.

Dorneles (2004a), de uma outra perspectiva, considera o Laboratório de Aprendizagem:

um espaço de trocas significativas entre sujeitos que têm diferentes ritmos de aprendizagem e contam com a chance de aprender de forma distinta daquela da sala de aula. É um espaço para reconstruir conceitos e significados que não foram construídos em anos anteriores, ou que foram “esquecidos”; é um espaço de exposição de dificuldades, de dúvidas, de receios, de certezas que não podem ser expressos em sala de aula. (p. 212-213)

Cada aluno é atendido em seu estilo e ritmo de aprendizagem, logo, o professor é paciente e criativo. Dorneles (2004a) destaca quatro características do professor de Laboratório de Aprendizagem:

1. Conhecimento profundo dos processos de aprendizagem, das etapas da construção de cada um dos domínios simbólicos que o professor deve trabalhar.
2. Conhecimento de diferentes técnicas de ensino e aprendizagem que favoreçam a aprendizagem de alunos com processos de aprendizagem e ritmos diferentes.
3. Flexibilidade para mudar seu planejamento toda a vez que perceber que o aluno não está acompanhando as atividades propostas ou que estas estão muito fáceis para ele.
4. Tolerância para propor muitas vezes a mesma tarefa ou o mesmo conteúdo de diferentes formas e esperar que o aluno vá progressivamente construindo o conhecimento a partir da interação com essas diferentes situações. (p. 215)

Para Dorneles (2004a), o LA “contempla a diversidade da aprendizagem no seu sentido mais amplo” (p. 213), aceitando cada aluno com suas possibilidades e limitações, mas também fornecendo recursos educativos privilegiados para que haja possibilidade de sucesso no âmbito pessoal, interpessoal e escolar. A pergunta do

professor do LA seria: “Como valorizar o que cada aluno pode fazer melhor contemplando a diversidade de processos, ritmos e formas de aprendizagem?”.

Podemos apontar que ambas as autoras entendem o LA como um espaço diferente da sala de aula. No entanto, compartilhamos as idéias de Dorneles (2004a) na medida em que apresentam uma visão abrangente que envolve não apenas processos de ensino-aprendizagem, mas o “respeito à diversidade como condição essencial para uma proposta educativa voltada para o sucesso” (p. 212).

Mesmo com poucos autores abordando a temática, há diferentes concepções sobre o papel do LA. Oliveira (2002) em sua pesquisa apresentou práticas contrastantes, bem como concepções contraditórias entre os professores do LA. Enquanto alguns professores favoreciam a aprendizagem de seus alunos através de práticas criativas, lúdicas e flexíveis, outros professores reproduziam a sala de aula, não favorecendo a reorganização da aprendizagem ou faziam do LA um espaço de “reforço”.

A revisão teórica exposta vem subsidiar a necessidade de problematizar o Laboratório de Aprendizagem como um espaço de reorganização das aprendizagens dos alunos, revertendo suas trajetórias de fracasso escolar, mostrando o quão limitada é a produção sobre o tema.

Destacamos que no ano 2006 a SMED, após uma interrupção no ano de 2005, retoma a assessoria aos LAs, promovendo encontros sistemáticos com os professores em horários flexíveis para garantir a presença de pelo menos um representante de cada escola. Os encontros trataram de diversos assuntos, tais como: aprendizagem, saúde e relato de experiências. Este último permitiu que vários professores de LA apresentassem o trabalho desenvolvido em sua escola. Também foi oferecido um curso à noite com encontros semanais. Cada encontro tratava de uma temática, por exemplo, construção numérica e música. Outra ação da assessoria de LA foi solicitar artigos a respeito do trabalho desenvolvido em cada escola para a publicação em material da própria SMED¹¹.

¹¹ Os artigos foram publicados no ano de 2007 no livro intitulado **Laboratórios de Aprendizagem: múltiplos meios de aprendizagem**.

Uma iniciativa muito importante foi a elaboração de um documento com diretrizes comuns para respaldar o funcionamento do LA qualificando este espaço. Dentre os pontos levantados, destacamos que:

- a) para o professor candidatar-se à eleição do LA, deve ter uma carga horária mínima de 20 horas semanais;
- b) o atendimento dos alunos que freqüentam o LA deve ocorrer no contraturno de aula;
- c) deve ser estabelecido um limite mínimo e máximo de alunos por grupo de trabalho e por professor;
- d) a eleição dos professores de LA deve estar vinculada às eleições das equipes diretivas.

Tais ações objetivaram unificar os LAs da RME, visando à sua qualificação. No presente momento (2007), aguardam-se a finalização e a aprovação destas ações.

4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, apresentamos os princípios teóricos para este estudo, considerando a diversidade e a intersubjetividade como relevantes para compreender as características e funcionamento do LA, bem como destacar os instrumentos e as estratégias utilizados pelas professoras.

4.1 DIVERSIDADE

Esta seção tem como objetivo apresentar o tema diversidade, considerando-o como fonte positiva para o processo ensino-aprendizagem promovido na escola. Evidenciamos como a sociedade vem abordando este assunto e como isso influencia a escola. Apresentamos exemplos de organização e movimentação da sociedade civil em torno do tema, bem como sistemas educativos alternativos que procuram contemplar a diversidade e o desenvolvimento da criança enquanto cidadão autônomo e responsável.

Ao pesquisar a definição da palavra diversidade no dicionário Luft (1995), vamos encontrar: diferença, dessemelhança, contradição e oposição. Isso nos remete a pensar a diversidade apenas como marca visível e perceptível aos nossos olhos, o que significa que permanecemos no senso comum. Mas não podemos fazer a análise de forma reducionista ou simplista; ao contrário, torná-la-emos mais ampla para que contemple a diversidade em sua complexidade.

Hoje não é mais suficiente reconhecer a diversidade descolada do contexto social, político e cultural. Para Gomes (2003), as diferenças podem ser entendidas de duas formas:

- 1) as diferenças são construídas culturalmente tornando-se, então, empiricamente observáveis; e
- 2) as diferenças também são construídas ao longo do processo histórico, nas relações sociais e nas relações de poder. Muitas vezes, os grupos humanos tornam o outro diferente para fazê-lo inimigo, para dominá-lo (p. 71).

Ao compartilhar com a autora esta visão, entendemos que a diversidade se estabelece na relação com o outro e nos valores que orientam sua relação. Ao tornar o outro diferente, o fazemos através de uma comparação, um juízo de valor que está próximo do entendimento que temos do mundo, ou de algo que é padrão no grupo ao qual pertencemos. Gomes (2003) nos diz que “esse padrão pode ser de comportamento, de inteligência, de esperteza, de beleza, de cultura, de linguagem, de classe social, de raça, de gênero, de idade” (p. 71).

No Brasil, desde o descobrimento até os dias de hoje, muitos grupos humanos foram e são desrespeitados como tais. Sabemos que a desconsideração por diferentes grupos pode ser aplicada a qualquer segmento da sociedade. Poderíamos aqui falar dos negros, dos pobres, das mulheres, entre outros grupos humanos. Só poderemos lutar contra a desconsideração, a discriminação, o desrespeito do diferente posicionando-nos como cidadãos e educadores. De modo geral, não há neutralidade na maneira como valoramos os grupos humanos. É na relação histórica, social e política que reconhecemos no outro “alguém como eu, humano, [...] portador dos mesmos direitos [...], alguém diferente e igual. O contrário de igual não é diferente – é desigual, e tem uma conotação social e política” (RIOS, 2003, p. 121). Inserido na luta contra a discriminação, Freire (1999) veementemente escrevia:

Não me venha com justificativas genéticas, sociológicas ou históricas ou filosóficas para explicar a branquitude sobre a negritude, dos homens sobre as mulheres, dos patrões sobre os empregados. Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar (p. 67).

O tema diversidade não é novo, mas a forma como a sociedade o vem abordando e lidando com ele nos fornece pistas de que há um movimento para compreender a diversidade como um valor positivo. Podemos citar alguns exemplos:

A Comunidade Européia desde 2003 realiza a campanha Pela Diversidade Contra a Discriminação. Inicialmente, tal campanha dedicou-se à diversidade no local de trabalho, visando à não-discriminação racial, étnica, religiosa, etária, de portadores de deficiência física ou quanto à orientação sexual. Governos, sindicatos, Organizações Não-Governamentais (ONGs) e entidades patronais são

colaboradores. Um dos eventos de grande expressividade é a Corrida pela Diversidade, que ocorre anualmente em diversos países da Europa e reúne pessoas de várias origens e idades, em cadeiras de rodas, a pé, de bicicleta, em skates e outros meios alternativos de transporte (UNIÃO EUROPÉIA, 2006).

No ano de 2006, durante a Copa do Mundo, a Federação Internacional de Futebol (FIFA) preocupou-se ainda mais com as manifestações crescentes de xenofobia e preconceito racial praticadas por torcedores e atletas. Para inibir tais manifestações, colocou em vigor desde 16 de março de 2006 o novo código disciplinar, que inclui punições mais rigorosas, como a perda de pontos e até a eliminação das equipes. É claro que esta alteração no código disciplinar não é a solução para eliminar esses comportamentos, mas serve de alerta aos envolvidos e aponta caminhos para a convivência pacífica no esporte (FIFA, 2006).

Em Porto Alegre, em março de 2006, a ONG Coletivo Feminino Plural comemorou 10 anos de atividade a favor dos direitos humanos e cidadania de mulheres e meninas. Atua em todo o Rio Grande do Sul em parceria com órgãos públicos municipais e estaduais (saúde, direito, educação), entidades não-governamentais, empresas do segundo setor, como Serviço Social do Comércio (SESC) e movimentos sociais, entre outros. Desenvolve projetos como Meninas Sabidas e Salto Alto, visando ao protagonismo juvenil e de mulheres e à organização comunitária. Cooperar e articula-se em rede com organizações de mulheres negras, a Casa Viva Maria de proteção à Mulher, os Núcleos Interdisciplinares de estudos sobre a Mulher e Gênero da UFRGS e de outras universidades. Em 2004, a entidade desenvolveu o Projeto Rede Menina: prevenção da violência contra meninas, voltado para a qualificação e sensibilização de agentes públicos e pessoas envolvidas com a temática. Como produto do referido projeto, a entidade produziu, em parceria com Atenas Produções, o filme *Canto de Cicatriz*¹² que tem como protagonistas mulheres que foram vítimas de violência sexual na infância e na adolescência. Este documentário aborda temas como a exploração sexual infantil, a violência sexual contra mulheres e meninas, ressaltando a

¹² O documentário está à disposição na sede da entidade, situada na Rua Salgado Filho, 28/701, Porto Alegre.

importância do fortalecimento da rede de proteção e enfrentamento da violência (Informação verbal)¹³.

A partir dos exemplos acima, podemos notar que a sociedade vem se mobilizando e se organizando para conviver com a diversidade. Através de debates, refletimos e sentimo-nos pressionados direta ou indiretamente a respeito da complexidade da diversidade como componente humano. Assim, ela é vista como um valor positivo, qualidade irrepitível, intraindividual, interindividual e intergrupala. Sacristán (2002) afirma:

Somos únicos porque somos “variados” internamente, porque somos uma combinação irrepitível de condições e qualidades diversas que não são estáticas, o que nos faz também diversos em relação a nós mesmos ao longo do tempo e segundo as circunstâncias mutáveis que nos afetam. (p. 17)

A diversidade está garantida no plano biológico, isto é o que nos torna semelhantes; mas esta semelhança não garante o direito à diversidade cultural, econômica, social e educacional, nem o mesmo acesso aos bens culturais. No entanto, aspiramos à universalidade de participação e acesso em condições de igualdade aos bens culturais, sociais, econômicos e educacionais.

4.1.1 A Escola e a Diversidade

Podemos dizer que a educação se faz pela diferença e oposição, logo estamos falando de diversidade, que não se limita à educação especial, mas sim a todas as pessoas, pois todos somos diferentes. A variedade faz parte da espécie humana. Ser singular, ser individual é o que temos de semelhante; reconhecer tais características na escola e trabalhar com elas é um desafio (SACRISTÁN, 2001, 2002).

¹³ Comunicação da psicóloga Aparecida Luz Fernandes em visita à E.M.E.F Saint’Hilaire em 03 de maio de 2006.

A escola pública hoje - podemos arriscar - é a escola para todos porque “busca praticar conquistas sociais e políticas muito recentes” (MACEDO, 1999, p. 22-23). O acesso, a permanência e o tempo de escolarização, por exemplo, vêm aumentando substancialmente, e suas ações pedagógicas visam à construção de competências para todos “respeitando os limites do processo de desenvolvimento, a diversidade e a singularidade de suas possibilidades” (ibidem).

Novas formas de organização, gestão e práticas educativas se fazem necessárias para a busca do equilíbrio entre a universalidade “do direito de receber o ensino em condições de igualdade” (SACRISTÁN 2002, p. 14) e a diversidade como possibilidade de individualidade. A escola, em muitos momentos, apresenta características contraditórias por estimular a diversidade, a autonomia e, ao mesmo tempo, socializar e compartilhar padrões de comportamentos, pensamentos e valores culturais. A forma como esse compartilhamento de padrões ocorre é que determinará como as relações e ações pedagógicas se concretizarão se perpassadas pela ética, coerção, seleção e/ou autonomia.

A organização curricular e escolar da educação para todos regula a diversidade, classificando e hierarquizando os sujeitos, traduzindo-se paradoxalmente na indicação de desigualdade da qual se derivam rótulos para os melhores e piores classificados. Assim, uma rede de conceitos (avanço, progressão, reprovação) perpassa as relações entre estudantes e professores. Flexibilizar qualquer tipo de classificação das práticas educativas possibilita a diversificação do tratamento pedagógico e aumenta “as opções de cada estudante, de forma que se possa expressar nelas a diversidade” (SACRISTÁN 2001, p. 89). Podemos pensar em um currículo comum flexível, que possibilite uma prática diversificada. Para tanto, apresentamos cinco princípios elaborados por Sacristán (2001), os quais vislumbram formas de abordar uma educação que seja promotora de todos e para todos:

- a) Estabelecer o que deve ser comum a todos (escola, professores e estudantes). Nos objetivos e conteúdos comuns encaminhar estratégias de ensino-aprendizagem para que a maioria dos estudantes alcance um domínio mínimo do currículo comum, sendo necessário empregar mais tempo e recursos para alguns estudantes. O currículo comum flexível dá “conta do pluralismo social e cultural, admitindo as diferenças entre

culturas sem renunciar à universalidade de muitas características culturais e de certos objetivos básicos” (SACRISTÁN, 2001, p. 92).

- b) Propor atividades variadas, diversificar ritmos de aprendizagem, ampliar a participação e progresso dos estudantes dentro dos objetivos e conteúdos comuns. “A diversidade dos sujeitos deve ser respondida com a diversificação da pedagogia” (ibidem).
- c) Disponibilizar e distribuir recursos e instrumentos que possibilitem ao professor atender os estudantes viabilizando o progresso de todos. Criar ambientes de aprendizagem diversos, trabalhar com e em pequenos grupos, propor tutoria entre os estudantes e outros.
- d) Disponibilizar materiais tais como: livros, jornais, documentação catalogada de assuntos variados, biblioteca, sala de informática.
- e) Entender “a individualização como uma estratégia geral para longos períodos de tempo, rompendo as classificações de graus e as ações individuais dos professores fechados em suas especialidades” (ibidem, p. 93).

Para isso, repensar as relações escolares à luz da diversidade é um “aspecto necessário e irrevogável” (DORNELES, 1999, p. 27); o que está em jogo é a função social da escola e a repercussão de suas ações na produção e reprodução da cultura.

Sistemas educativos alternativos são encontrados em todo o mundo com o objetivo de proporcionar uma educação inclusiva, solidária e integral. Para González (2002), assim como para muitos educadores, “as crianças não são iguais e não deveriam ser tratadas como se o fossem. Uma vez que as crianças são diferentes umas das outras, devem ser tratadas de forma diferente para alcançarem às mesmas metas” (p. 92).

Brevemente, citaremos algumas experiências de escolas públicas e privadas que se esforçam em contemplar a diversidade e que, de certa forma, servem como modelo para essa concepção de educação plena.

Na Itália, as escolas municipais de Reggio Emilia começaram a delinear-se após a Segunda Guerra Mundial. Os pais construíram a primeira escola com a

venda de um tanque de guerra, alguns caminhões e cavalos. O jovem professor Loris Malaguzzi juntou-se à comunidade e foi o mentor das idéias que mantêm até hoje o sistema educacional de Reggio Emilia com “[...] escolas pré-primárias para crianças de 3-6 anos, bem como [...] centros para crianças de 0-3 anos, [...] incluindo crianças com necessidades especiais” (EDWARDS; GANDINI e FORMAN, 1999, p. 21). O ambiente escolar é organizado para apoiar a aprendizagem das crianças através da cooperação e resolução de problemas. A entrada da escola antecipa como ela está organizada, pois em suas paredes encontram-se os trabalhos das crianças e dos professores. Há também uma área comum central, onde são realizadas diversas atividades. As salas de aula, o atelier, o estúdio, o laboratório, a sala de música são locais para a “manipulação ou experimentação com linguagens visuais separadas ou combinadas, isoladamente ou juntamente às linguagens verbais” (EDWARDS; GANDINI e FORMAN, 1999, p. 73).

São formados pequenos grupos para a realização de projetos, e as crianças permanecem com os mesmos pares de educadores durante três anos. Em uma sala de aula, encontram-se diversos pequenos grupos com projetos próprios. Tudo o que é realizado pelas e com as crianças é documentado em vídeos, ambiente virtual, fotografias e outros recursos. O registro tão diverso e minucioso tem por objetivo permitir que os educadores compreendam melhor as crianças e avaliem seu próprio trabalho; facilitar a troca de idéias entre os educadores a partir dos registros; conscientizar as crianças que seus esforços para aprender são reconhecidos por todos; manter um arquivo com a história da escola e todos que ali estiveram envolvidos no prazer de aprender e informar os pais a respeito do desenvolvimento e das experiências das crianças.

A equipe escolar reúne-se uma vez por semana para discutir, planejar e também participar de capacitação em serviço. A cada início do ano letivo, são traçados projetos gerais de curto e longo prazo que servem como apoio; a decisão de como estes serão desenvolvidos, no entanto, ficará a cargo das crianças e dos professores. A educação é baseada no relacionamento, na comunicação e na cooperação. O planejamento pedagógico envolve crianças, educadores e pais. As famílias reúnem-se com os professores em pequenos grupos ou em reuniões de toda a escola, mas também se reúnem entre si (EDWARDS; GANDINI e FORMAN, 1999).

Em Portugal, a Escola da Ponte iniciou, a partir de 1976, um processo de mudança em seu sistema educativo. O projeto pedagógico está alicerçado na autonomia, solidariedade e co-responsabilidade dos educandos no processo de autoformação, valorizando a reflexão e a capacidade de análise crítica. Este projeto encontra-se dividido em três núcleos.

O primeiro, chamado de Iniciação, busca integrar as crianças recém-chegadas à escola às demais e também ensinar os rudimentos de leitura e escrita. As crianças deixam este primeiro núcleo à medida que adquirem atitudes e competências básicas para trabalhar com autonomia, gerenciando os tempos, espaços e objetivos de sua aprendizagem.

No segundo núcleo, chamado de Consolidação, as crianças procuram alcançar os objetivos de aprendizagem definidos nacionalmente para o primeiro ciclo do Ensino Básico. Neste, as crianças precisam ter certo domínio dos preceitos que embasam o trabalho com autonomia. São eles: a autoplanificação e auto-avaliação, a pesquisa, o trabalho em grupo e a metodologia de trabalho de projetos.

No último núcleo, chamado de Aprofundamento, as crianças desenvolvem as competências definidas para o segundo ciclo do Ensino Básico e podem participar de projetos de enriquecimento curricular. Os grupos de projetos são constituídos entre 8 e 15 alunos com interesse em um mesmo assunto. Os grupos se reúnem com um professor-tutor que estabelece um plano de trabalho de 15 dias. Ele orienta os alunos a respeito dos locais mais adequados para pesquisar o assunto. Ao final dos 15 dias, o grupo se reúne e avalia, junto com o professor-tutor, o que aprendeu. Se o que aprendeu for adequado, o grupo se dissolve, formando-se assim um novo grupo para estudar outro assunto (ESCOLA DA PONTE, 2006).

A Escola Internacional Lumiar, sediada em São Paulo, fundada em 2003 buscou inspiração em Summerhill e outras. Oferece educação básica (infantil, fundamental) e atende crianças de 2 a 10 anos. A escola fundamenta-se em três pilares: liberdade, cidadania e aprendizado profundo. A criança aprende de forma interativa e universal, experimentando o conhecimento sem hierarquia, desenvolvendo a capacidade de valorizar e aprender, a partir das diferenças. Na escola, cada educador possui 15 alunos sob sua responsabilidade por vários anos para que ele conheça seus alunos profundamente e saiba o melhor momento para cada aprendizado.

A organização curricular é chamada de mosaico e está estruturada em um único ciclo com grupos não seriados, baseados no interesse e competência de cada um. As oportunidades de aprendizagem ocorrem através de estudos individuais, nos quais as crianças aprofundam seus interesses sobre determinado tema e contam com a orientação dos educadores, dos cursos planejados com mestres e dos cursos de iniciativa das crianças sobre temas específicos. Tais mestres podem ser um educando com alguma habilidade específica, um educador, ou alguém contratado para este fim. As crianças decidem sobre a duração dos cursos, formato, frequência dos encontros. Tudo o que as crianças aprendem é registrado diariamente de forma digital e passa a compor um relatório extenso que é entregue aos pais. As crianças são incentivadas a participar de comitês administrativos e sociais. Uma vez por semana, são realizadas assembléias para tratar desde assuntos mais simples, como brigas, até os mais complexos, como organização de eventos. As decisões são tomadas a partir de votação (SEMLER, 2006).

As escolas da RME de Porto Alegre também podem ser incluídas no hall de escolas que têm como princípio educar pela - e na - diversidade. Possui organização curricular por Ciclos de Formação, correspondendo às etapas do desenvolvimento da criança, apresentado no capítulo 2. Preocupa-se em atender todas as crianças, disponibilizando serviços extracurriculares que as beneficiem, como por exemplo: alunos com dificuldades de aprendizagem freqüentam o Laboratório de Aprendizagem, problematizado neste estudo. O Laboratório de Aprendizagem faz parte deste cenário, e repensar sua dinâmica de funcionamento, os instrumentos e estratégias utilizados por professores que valorizem a diversidade, auxiliarão os educandos e educadores na construção de uma aprendizagem significativa.

4.2 INTERSUBJETIVIDADE

Esta seção tem como objetivo apresentar o tema da intersubjetividade, considerando-o relevante para o processo ensino-aprendizagem promovido no LA. Evidenciamos como autores contemporâneos fazem uso de tal tema inspirados pela obra de Vygotsky. Apresentamos também exemplos de pesquisas que abordam o assunto e podem nos auxiliar no estudo a respeito do Laboratório de Aprendizagem.

A obra de Vygotsky é muito complexa e tem inspirado inúmeros autores como Rogoff e Werstch (1984), Werstch, Del Rio e Alvarez (1998), Rogoff (1993, 1998, 2005) e outros, tornando-a relevante para a educação e o estudo em questão. Nossa intenção não é analisar a obra de Vygotsky, mas destacar elementos que possam nos auxiliar a refletir a respeito do espaço do LA, a diversidade e a intersubjetividade neles contempladas, a partir dos autores acima que - explicita ou implicitamente - se valem de tal teoria.

Vygotsky acredita que o desenvolvimento psicológico é de natureza cultural, englobando aspectos sociais e históricos, ou seja, o homem constitui-se como sujeito nas e pelas diversas interações sociais com a cultura e outros sujeitos. Ao nascer a criança já encontra-se em um mundo cultural; ela necessitará interagir socialmente para internalizar comportamentos, tradições, conhecimentos do grupo social em que vive através das mediações no próprio grupo.

Para Vygotsky (2000, v. III), as funções psicológicas superiores (únicas dos seres humanos) originam-se no plano social e têm de se constituir no plano individual, como justifica o autor:

Toda a função no desenvolvimento cultural da criança ocorre duas vezes, em dois planos; primeiro no plano social e depois no psicológico, a princípio entre os homens como categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica (p. 150).

Consideramos que a complexa reorganização das funções psicológicas superiores ocorre através do processo de internalização, mediado por sistemas simbólicos, tendo por base a operação com signos. Não é uma simples transferência linear da realidade, pois há “uma reorganização individual em oposição a uma transmissão automática dos instrumentos fornecidos pela cultura” (CASTORINA, 1995, p. 30).

A complexa vida em sociedade permite que diversificados meios de mediação sejam usados para conhecer, comunicar experiências e idéias, transformar o mundo entre outras coisas. Assim, o homem cria instrumentos de mediação materiais e simbólicos que regulam as ações sobre os objetos, pois ampliam a possibilidade de intervenção na natureza e os signos auxiliam os homens

em suas atividades psíquicas. Dessa forma, a linguagem é um sistema simbólico e caracteriza-se fundamentalmente por, organizar os signos em estruturas complexas e desempenhar um papel determinante na formação das características psicológicas humanas. Por meio dela, os seres humanos são capazes de categorizar o mundo; abstrair e generalizar; pensar a respeito dos objetos sem que eles estejam presentes; transmitir idéias situadas no tempo e espaço; comunicar-se, garantindo a preservação de informações e experiências adquiridas pela humanidade ao longo de sua história.

Na perspectiva vygotskiana, o desenvolvimento psicológico humano se dá no e pelo grupo social, através da internalização de mediadores culturais. O desenvolvimento cognitivo pressupõe que o ensino se efetive na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), já que o conhecimento humano encontra-se em processo de elaboração e depende da participação interativa entre o aprendiz e o outro mais capaz. É importante destacar o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal postulado por Vygotsky (1991), o qual afirma que:

A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (p. 97).

Podemos considerar que a ZDP é o espaço propício para a constituição da intersubjetividade, pois “o desenvolvimento se liga aos processos de interiorização e estes aos dispositivos de interação onde se configuram possibilidades específicas de funcionamento psicológico intersubjetivo” (BAQUERO, 2001, p. 74).

Podemos dizer, então, que o desenvolvimento cognitivo segue do social para o individual; do individual para o social. Em outras palavras, o que a criança é capaz de fazer hoje em colaboração será capaz de fazê-lo com autonomia futuramente. Essa autonomia na resolução de problemas ocorre como resultado da orientação de companheiros mais capazes, o que forma uma relação dinâmica entre aprendizagem e desenvolvimento. Logo, a escolarização poderia voltar-se à ZDP para vislumbrar o desenvolvimento de capacidades cognitivas da criança. “Na idade infantil, só é bom

o ensino que vai adiante do desenvolvimento e impulsiona este último” (VYGOTSKY, 2001, vol. II, p. 242).

Autores contemporâneos dão sentidos diversos ao conceito de ZDP. Vasconcelos e Valsiner (1995) citam Winegar (1988), apresentando três perspectivas dominantes, a respeito da ZDP. A primeira perspectiva entende a ZDP como “um lugar de construção do conhecimento” (1995, p. 74) onde a participação da criança na resolução de problemas é avaliada qualitativamente. A segunda compreende a ZDP como “espaço interativo planejado, facilitador de aprendizagem e ações partilhadas” (ibidem). Esta perspectiva é abordada pela autora Rogoff (1993, 1998, 2005). Já a terceira perspectiva define a ZDP como “espaço propiciador de internalizações construtivas do sujeito” (ibidem), a qual é defendida por Wertsch (1984).

Selecionamos para análise a segunda e terceira perspectivas dadas a ZDP, procurando direcionar ao objetivo proposto na presente investigação. Destacamos, a seguir, os dois sentidos dados à ZDP por Rogoff e Wertsch (1984), Rogoff (1993, 1998, 2005) e Wertsch, Del Rio e Alvarez (1998) onde se constitui a intersubjetividade.

Rogoff (1993, 1998, 2005) examina e analisa os processos de aprendizagem em diferentes contextos socioculturais, nos quais o sujeito está inserido. A autora afirma que todos se transformam à medida que “juntos se constituem e são constituídos pela atividade sociocultural” (ROGOFF, 1998, p. 135). As transformações pessoais ocorrem devido ao envolvimento na comunidade, às relações interpessoais (participação guiada¹⁴) e aos artefatos culturais que mediatizam as atividades organizadas. A seguir, apresentamos os três planos de análise que a autora utiliza para referir-se aos processos pessoais, interpessoais e comunitários.

O primeiro plano refere-se ao envolvimento dos indivíduos em atividades socioculturais e tem como propósito a participação efetiva e responsável de aprendizes menos experientes com pares mais experientes. É importante ressaltar que o aprendizado não se restringe à dualidade experiente e inexperiente, mas

¹⁴ Rogoff, a partir de 2005, utiliza a expressão *participação orientada* com o mesmo objetivo.

envolve compromissos pessoais e interpessoais de esforços cognitivos para alcançar objetivos comuns. Os aprendizes tornam-se participantes mais responsáveis à medida que se familiarizam com a tarefa. Esta familiarização ocorre através da imitação, da observação, da explicação, do questionamento, do planejamento, da construção, da orientação e, enfim, das mais diferentes formas de interação do aprendiz com as tradições institucionais, os instrumentos culturais e pessoas.

O segundo plano de análise refere-se ao conceito de participação orientada, pois enfatiza “que a aprendizagem é um processo de participação variável em atividades da comunidade” (ROGOFF, 2005, p. 233) e inclui envolvimento e esforços cognitivos recíprocos entre as pessoas do grupo, para ampliar o campo comum de atenção e entendimento compartilhado. Inclui interações instrutivas, mas também valores e práticas comunitárias sem tais intenções. Todo o esforço cognitivo pessoal e interpessoal promove a “compreensão compartilhada sobre a base de um centro de atenção comum e de alguns pressupostos compartilhados” (ROGOFF, 1993, p. 104). Para autora, este processo chama-se intersubjetividade. Existe uma variedade de níveis de intersubjetividade, dependendo da atividade cultural proposta. Os indivíduos podem compartilhar o mesmo objeto, as mesmas referências culturais, ou ainda opiniões resultantes de negociações a partir de suas próprias interpretações. Existem dois processos básicos de participação orientada. O primeiro relaciona-se às crianças que apóiam-se mutuamente, “ao tentar conectar suas diferentes perspectivas, por meio de instrumentos culturais disponíveis, como palavras, gestos, e servindo de referência às ações e às reações umas das outras” (ROGOFF, 2005, p. 233). Assim, as crianças comunicam suas idéias e intenções sobre a tarefa, e seus parceiros as ajudam a ampliar a compreensão da mesma. O segundo processo relaciona-se com a estrutura de envolvimento que as crianças elaboram para facilitar a participação - umas das outras - em atividades compartilhadas, que vão desde a escolha da atividade até a interação com seus pares.

O terceiro plano de análise refere-se ao conceito de apropriação participatória. A idéia básica é a de que, através da participação pessoal em uma atividade em curso, o indivíduo modifica-se, de modo que sua participação em tarefas posteriores será diferente. Os indivíduos refletem como alcançarão seus

objetivos individuais e coletivos, através da comunicação de suas histórias pessoais e compartilhadas. Rogoff (1998) afirma que:

A visão de apropriação participatória de como o desenvolvimento e o aprendizado ocorrem envolve uma perspectiva na qual as crianças e seus parceiros sociais são interdependentes, seus papéis são ativos e dinamicamente mutáveis, e os processos específicos pelos quais eles se comunicam e compartilham na tomada de decisões são a substância do desenvolvimento cognitivo (p. 133).

A partir do exposto, podemos considerar que o desenvolvimento cognitivo das crianças ocorre através da sua participação em atividades socioculturais e reflete a sua compreensão de acordo com o seu envolvimento na atividade. A participação própria das crianças é um processo dinâmico e mútuo, que envolve “os processos pessoais, interpessoais e culturais que se constituem entre si à medida que transformam a atividade sociocultural” (ROGOFF, 1998, p. 137).

Rogoff (1998) esclarece que muitos autores utilizam o termo apropriação como um sinônimo para o termo internalização utilizado por Vygotsky (2001). Ela afirma que a internalização postulada por Vygotsky refere-se a um processo assim descrito: “algo externo é importado e transformado para se adequar aos propósitos do novo ‘possuidor’ ” (p. 134). Para a autora, o conceito de apropriação refere-se “à mudança resultante da participação própria de uma pessoa em uma atividade, e não a sua internalização de algum acontecimento ou técnica externa” (p. 134).

No entanto, acreditamos que Vygotsky não utiliza o conceito *internalização* de maneira bidirecional e estático, conforme a leitura de Rogoff (1998). O termo *internalização* refere-se a um processo de natureza semiótica, o que é internalizado são as relações sociais permeadas por suas significações. Assim, o social e o pessoal estão dialeticamente entrelaçados e são indissociáveis. Nós entendemos que não há divergência entre o conceito de *internalização* e *apropriação*; portanto, para fins deste estudo, utilizá-los-emos como sinônimos.

Wertsch (1984) procura ampliar as idéias de Vygotsky a respeito da ZDP propondo três constructos teóricos: a definição de situação, a intersubjetividade e a mediação semiótica.

A definição de situação é o modo pelo qual um contexto é representado e compreendido, ou seja, definido por aqueles que nele estão operando. Wertsch (1984) afirma, “uso o termo definição porque eu desejo enfatizar que os humanos criam ativamente uma representação de uma situação, eles não são recipientes passivos desta representação” (p. 8). Ele observa interações assimétricas entre adultos e crianças em tarefas compartilhadas. Os pares em questão orientam o desenvolvimento uns dos outros quando colocam em jogo suas formas individuais (intrapsicológicas) de compreensão e solução de tarefas. A discrepância na resolução de tarefas entre adulto e criança ocorre porque a criança compreende as tarefas diferentemente do adulto. No entanto se o adulto – no decorrer das tarefas – interagir com a criança, ela poderá redefinir a sua situação através da intersubjetividade.

Para Wertsch (1984), “os parceiros estarão, constantemente, em alguma forma de relação de intersubjetividade, compartilhando e construindo, em conjunto, novas definições de situação vivenciada” (p. 7). Assim, a intersubjetividade existe entre duas pessoas em uma tarefa, quando estas compartilham algum aspecto de suas definições de situação. As redefinições de situação indicam desenvolvimento cognitivo real ou proximal. Dessa forma, existem diferentes níveis de intersubjetividade, por exemplo, em um jogo de quebra-cabeça, inicialmente ocorre intersubjetividade entre o adulto e a criança apenas por compartilhar o local onde se realiza a tarefa, ou no fato de ambos selecionarem as peças do mesmo jogo. Quando o adulto intervém, a criança passa a selecionar as peças do quebra-cabeça observando o modelo. Quando a criança e o adulto passam a montar o quebra-cabeça com semelhante habilidade, significa que ela já realiza a tarefa de forma independente e – supostamente - alcançou um nível mais complexo de intersubjetividade. Para que haja a redefinição de situação, é necessária uma negociação, e esta só é possível através da mediação semiótica. A mediação pelos signos, especialmente os lingüísticos, desempenha um papel fundamental para a negociação da definição de situação intersubjetiva. Para Wertsch (1984), “a intersubjetividade é freqüentemente criada através do uso da linguagem” (p. 13).

Podemos considerar que a ZDP exige que a relação entre os dois parceiros seja intersubjetiva, ou seja, a obtenção de conhecimento mútuo e função da tarefa estejam presentes em alguma medida. Enquanto o adulto serve inicialmente como

regulador, a criança internaliza as estratégias e as usa em benefício próprio. Isso não quer dizer que a estratégia se move do adulto para a criança na sua forma direta, mas ao contrário: é um processo dialético.

O autor sugere que a forma como as instruções são realizadas na ZDP podem indicar o nível de conhecimento compartilhado, mas afirma que as instruções por si mesmas são uma tentativa de negociação por um parceiro, pois é a resposta do outro que determina o nível de compreensão compartilhada. A introdução pelo adulto de informação relacionada a uma tarefa pode ser entendida como uma iniciativa para estabelecer um nível de intersubjetividade, bem como uma tentativa de descobrir os conhecimentos prévios que a criança já possui da tarefa. A instrução apresentada pelo adulto é um reflexo tanto das solicitações e negociações feitas pela criança, quanto das percepções do adulto a respeito de suas necessidades.

Os autores escolhidos para dar suporte teórico à intersubjetividade apresentam pontos convergentes quando explicitam que os indivíduos se “co-constituem” na inter-relação assimétrica e simétrica em tarefas organizadas socioculturalmente. Rogoff e Wertsch (1984) e Rogoff (1993, 1998, 2005) entendem a intersubjetividade como espaço onde indivíduos comunicam suas histórias pessoais sobre uma determinada situação e, através de esforços conjuntos, compartilham inicialmente uma tarefa para depois chegar à compreensão compartilhada, a qual proporciona mudança cognitiva. Tudo isso mediado por instrumentos culturais.

É essencial destacar que, em uma situação de interação colaborativa, por exemplo, entre o professor e um grupo de crianças, nem sempre ocorre a mudança cognitiva imediata. Há uma grande diferença na atitude do professor entre ajudar as crianças a localizar peças de um jogo e ajudá-las a compreender conceitos colaborativamente, para que construam uma aprendizagem duradoura e generalizável, qual seja aplicável em diversos contextos. O papel do professor como mediador em atividades compartilhadas com as crianças é contínuo ao apresentá-lhes situações de aprendizagem cada vez mais complexas, produzindo – assim – progressivas negociações sobre os significados pessoais na ZDP de cada criança. Os dois processos básicos de participação orientada expostos anteriormente por Rogoff (2005) indicam que as crianças, ao colaborarem entre si, propiciam

assistência mútua, pois as diferenças entre as ZDP de cada uma oportunizam a ampliação do espaço intersubjetivo.

A partir desses autores, podemos perceber que existem diferentes níveis de intersubjetividade, tais como: compartilhar os mesmos objetos e suas representações, as mesmas referências culturais, acordos e negociação através da comunicação ou não. A seguir, descrevemos três pesquisas que envolvem o tema da intersubjetividade e podem ser úteis para o desenvolvimento deste estudo.

Empson (1999) estudou o aprendizado de frações em crianças de 1^a. série e como a professora aproveitou o conhecimento informal das mesmas a esse respeito. As instruções oferecidas às crianças basearam-se na discussão e solução de tarefas de divisão em partes iguais. As instruções planejadas em sala de aula permitem a coordenação de fontes de pensamento compartilhado a respeito de frações e resultam em oportunidades de mudança cognitiva. A coordenação de fontes de pensamento compartilhado pode ser chamada de intersubjetividade. Criar e manter a intersubjetividade envolve esforços recíprocos da professora e crianças para que novas formas de pensar a respeito de frações ocorram. Os resultados apresentados pela autora sugerem que “a forma como a criança pensa a respeito de frações é influenciada não só pela maneira como seu próprio conhecimento está estruturado, mas talvez mais profundamente pela forma como o contexto de pensar a respeito e de discutir frações é estruturado” (p. 238).

Ligorio, Tálamo e Pontecorvo (2005) em uma pesquisa envolvendo duas turmas de 5^a série, geograficamente distantes, uma na Itália e outra na Grécia, demonstraram como promover e manter um espaço de intersubjetividade a distância. A partir da mediação computadorizada, as crianças foram solicitadas a escrever conjuntamente contos de fadas. Usando a autoria colaborativa, um grupo de crianças escrevia o início de uma história e o outro grupo a finalizava. Isto exigia esforço e coordenação cognitiva para criar histórias coerentes. A mediação computadorizada amplificou a “presença” dos parceiros durante todo o processo criativo, expandindo a definição de autoria como uma atividade onde a audiência desenvolve um papel fundamental como co-autor.

O projeto foi estruturado em cinco fases. No primeiro momento, as crianças se familiarizaram com o tópico *diversidade*. Elas coletaram todo o tipo de informação sobre esse assunto e disponibilizaram-no no ambiente virtual. No segundo momento,

as crianças selecionaram um conto de fadas que abordava a temática diversidade discutida anteriormente. Na terceira fase, cada turma iniciou a escrita de um conto de fadas que deveria ser concluído pela outra turma. Na quarta fase, cada turma conheceu o conto de fadas o qual deveriam concluir e disponibilizaram o final no ambiente virtual. Na última fase, as turmas leram os contos prontos, discutiram a forma como esses foram concluídos e enviaram suas observações para o ambiente virtual.

Desde o início do projeto tanto as crianças italianas como as gregas estavam preocupadas em elaborar um material de fácil entendimento aos seus companheiros e que permitisse ao mesmo tempo uma continuação coerente da história. Dessa forma, exigiu-se deles uma coordenação em um nível metacognitivo, pois neste ambiente virtual de aprendizagem, as crianças foram capazes de apresentar suas idéias, aprender sobre outros pontos de vista, refletir sobre diferenças e similaridades e encontrar meios de colaboração mediada. É nessas dimensões que se constrói a intersubjetividade.

Pontecorvo, Ajello e Zucchermaglio (2005) estudaram a interação comunicativa entre professor e aluno, e entre alunos em diferentes contextos interdisciplinares, “científico-naturalístico, econômico, histórico-social [...] e aquisição da língua escrita” (p. 11). Procuraram entender:

[...] quais processos ocorrem na interação que se realiza em contextos sociais e naturais nos quais é solicitada a participação de todos, e de que modo os processos de compartilhamento e de negociação dos significados e das soluções são significativos para os objetivos da transmissão cultural e da construção do conhecimento (p. 48).

Assim, o interesse pela descrição do processo social conjunto, pode ser chamado de intersubjetividade. A comunicação e o trabalho colaborativo potencializam o desenvolvimento e a aprendizagem, mas como destacaram as autoras em sua obra, nem sempre é dada a possibilidade das crianças trabalharem conjuntamente.

LeBlanc e Bearison (2004) desenvolveram um estudo com 36 meninos e 36 meninas de idade entre 6 e 11 anos de 6 escolas. Durante uma semana, pares de crianças da mesma idade e sexo foram solicitados a construir e jogar um jogo de

tabuleiro a partir de materiais fornecidos pelos pesquisadores. Na semana seguinte uma das crianças foi aleatoriamente selecionada como criança-professor e formou uma nova dupla com uma criança-aluno. A criança-professor foi solicitada a ensinar à outra as regras do jogo que ela havia construído anteriormente.

Os pesquisadores observaram a interação entre os membros da nova dupla quando estes desempenhavam papéis de criança-professor e criança-aluno. No decorrer do jogo notou-se que a criança-aluno buscava aprender as regras tão bem quanto à criança-professor para não ficar em desvantagem em relação a este. Para que tal situação se realizasse a criança-aluno deveria permitir ser ensinada pela criança-professor, ou seja, permitir ser “regulada” pelo outro para adquirir e internalizar o conhecimento necessário para jogar o jogo de tabuleiro. Quando a criança-aluno passou a “regular” o comportamento da criança-professor, a dupla tornou-se mais colaborativa e conseguiu trabalhar melhor conjuntamente.

O estudo de LeBlanc e Bearison (2004) concluiu que as interações entre criança-professor e criança-aluno quanto a jogar o jogo de tabuleiro mostra como o relacionamento inicialmente marcado por orientação, torna-se colaborativo marcado pela coordenação de comportamentos auto-regulados,

Quando professores regulam o comportamento de alunos eles não apenas discordam do método dos alunos de jogar, mas eles provêem instruções adicionais quanto à relevância da tarefa. Quando os alunos regulam o comportamento dos professores, eles mostram seu entendimento das regras enquanto desafiam o controle que os professores têm sobre a atividade (p. 506).

As pesquisas acima citadas mostram diferentes experiências educativas adotadas por professores, que ao apresentar tarefas compartilhadas aos alunos promovem a aprendizagem significativa através de espaços intersubjetivos.

Destacamos também as contribuições de Pozo (2002) para este estudo, mesmo não abordando diretamente o tema da intersubjetividade. O autor acredita que, ao entendermos a aprendizagem como um funcionamento psicológico, poderemos adaptar “as atividades de instrução aos recursos, capacidades e disposições, sempre limitados, tanto de quem aprende como de quem tem que ensinar, quer dizer, ajudar os outros a aprender” (p. 17). Ajudar os outros a aprender implica pensar em como se constrói o conhecimento socialmente situado, já que a

aprendizagem é permeada pelo contexto social. As representações constroem-se na interação social. Logo toda e qualquer situação de ensino-aprendizagem tem caráter social e cultural, pois implica a interação entre alunos e professores.

As tarefas socialmente organizadas favorecem a interação colaborativa entre alunos e proporciona a todos formas mais complexas de aprender. Através da colaboração pode acontecer o apoio mútuo para a resolução de uma tarefa, a negociação obrigando os alunos a defender ou argumentar suas idéias e o planejamento da própria aprendizagem. Levar em consideração os conhecimentos prévios dos alunos em atividades colaborativas auxilia o professor a propor intervenções pedagógicas mais adequadas a ZDP dos alunos.

As discussões realizadas até o momento, a partir dos autores e pesquisadores acima abordados, nos permitem formular nosso próprio entendimento da ZDP e intersubjetividade. Entendemos que a ZDP não é um processo individual, mas sim um espaço intersubjetivo que promove o desenvolvimento cognitivo das crianças quando participam colaborativamente na resolução de uma tarefa. O conhecimento intersubjetivo obtido através da colaboração torna-se o próprio conhecimento intra-subjetivo da criança, incorporando a compreensão compartilhada anteriormente alcançada (A ilustração 1 a seguir representa o espaço intersubjetivo).

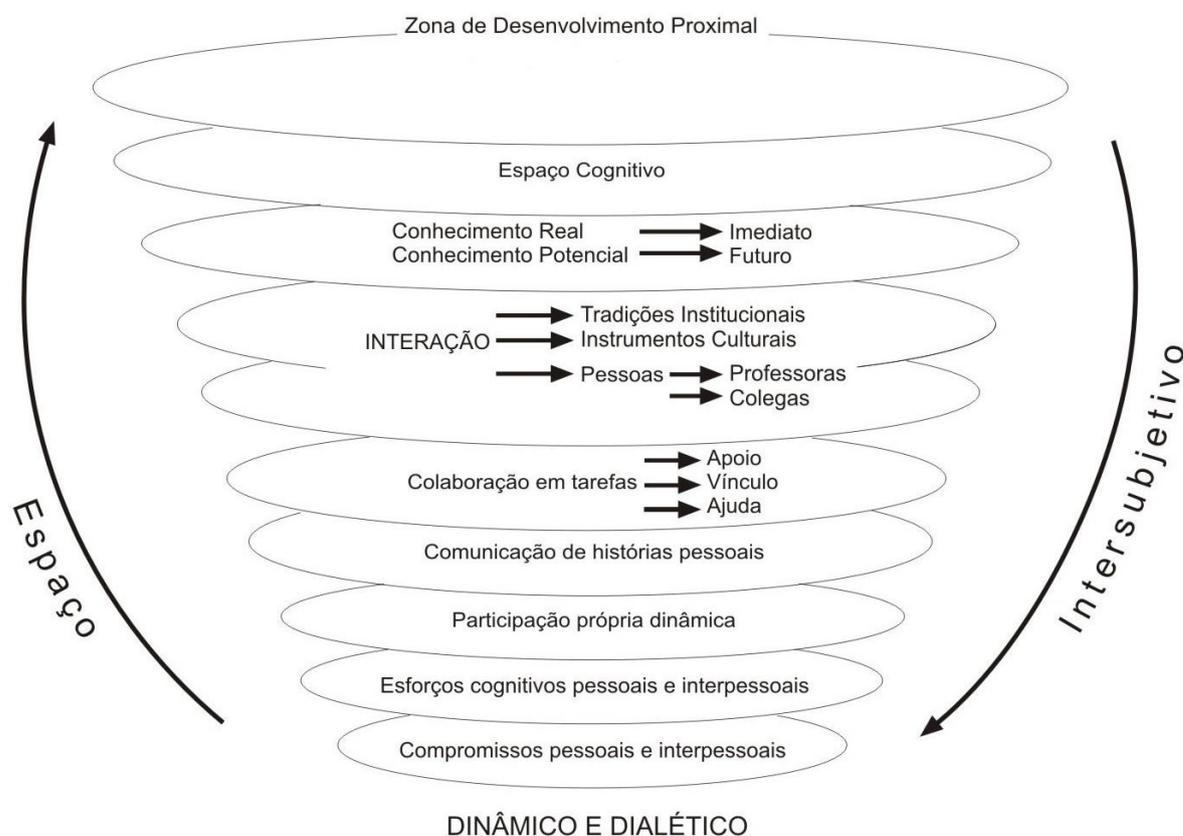


Ilustração 1: Espaço Intersubjetivo

Fonte: Ilustração elaboração da autora.

O papel do professor é fundamental para organizar as tarefas e orientar ou instruir as crianças para a resolução das mesmas. Através da interação a criança coloca em jogo o seu conhecimento real, potencial e seu interesse para alcançar objetivos próprios e coletivos. As instruções, apoios e colaborações podem ser ajustadas “para combinar com os limites de crescimento da competência da criança” (ROGOFF e WERTSCH, 1984, p. 5). Na ZDP a interação é dinâmica orientada para futuros conhecimentos e habilidades da criança, ou seja, há situações onde o que a criança faz, representa ou compreende não serve para o crescimento potencial imediato.

O próximo capítulo objetiva destacar quais são os instrumentos utilizados por professores de LA para criar e manter espaços de intersubjetividade.

5 MÉTODO DE PESQUISA

Apresentamos o método qualitativo adotado para a realização desta pesquisa. Em seguida, definimos os objetivos geral e específicos, o enfoque metodológico e os instrumentos utilizados no presente estudo.

5.1 OBJETIVO GERAL

O objetivo geral deste estudo é investigar o papel do Laboratório de Aprendizagem como um espaço de diversidade e/ou intersubjetividade no Ensino Regular da RME de Porto Alegre.

5.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Os objetivos específicos são:

- a) caracterizar a dinâmica de funcionamento do Laboratório de Aprendizagem;
- b) destacar os instrumentos e as estratégias utilizadas por professores de Laboratório de Aprendizagem do I Ciclo que valorizem a diversidade e que o caracterizem como espaço intersubjetivo de aprendizagem.

5.3 ENFOQUE METODOLÓGICO E INSTRUMENTOS

A pesquisa realizada é de cunho qualitativo e natureza etnográfica, na qual o pesquisador participa ativamente realizando entrevistas semi-estruturadas e abertas, observações e análise documental. André (1999) argumenta:

A observação é chamada participante porque parte do princípio de que o observador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. As entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados (p. 28).

A pesquisa qualitativa foi escolhida por permitir a descrição profunda do espaço do Laboratório de Aprendizagem, destacando a importância do processo e dos sujeitos envolvidos. Procuramos descrever como os professores do I Ciclo definem instrumentos e estratégias de valorização à diversidade e à intersubjetividade.

As entrevistas e a análise dos documentos fornecidos pela SMED (anexo A), pelo Laboratório de Aprendizagem, projetos e relatórios da escola entre outros nos auxiliaram a aprofundar e rever as questões abordadas. A coleta de dados nos Laboratórios de Aprendizagem desenvolveu-se no período de agosto a novembro de 2006, sendo que em cada LA a pesquisadora permaneceu 10 horas, totalizando 40 horas de observações em um período de quatro meses. Os sujeitos envolvidos na pesquisa permitiram ser filmados e fotografados (anexos B e C). Foram realizadas observações com diferentes grupos de alunos com idades entre 7 e 9 anos que frequentam o LA.

A escolha da entrevista semi-estruturada (anexo D) permitiu a organização em tópicos pré-selecionados, mantendo-se assim o foco da pesquisa. Acrescentou-se a entrevista aberta para registro ou esclarecimento de informações incompletas. Ambas foram gravadas, sempre que o entrevistado permitiu.

5.4 LOCAL DE PESQUISA

5.4.1 As Escolas Pesquisadas

A pesquisa foi realizada junto a quatro escolas da RME de Porto Alegre, sendo que duas escolas disponibilizaram-se espontaneamente, uma das escolas pesquisadas foi sugerida pela SMED, e a outra foi selecionada através de contato

peçoal com a professora. Tomamos o cuidado de selecionar escolas localizadas em diferentes regiões da cidade. A investigação se deu a partir de cinco professoras do I Ciclo e seus respectivos alunos que integram diferentes Laboratórios de Aprendizagem. Apresentamos a seguir as escolas selecionadas:

Escola A

A escola localiza-se na região norte – Bairro Rubem Berta – COHAB. Esse é considerado um dos bairros mais populosos de Porto Alegre, com 78.624 habitantes (PORTO ALEGRE, 2007). Próximo à escola há lojas, padaria, posto de saúde e conjuntos habitacionais.

A escola possui em torno de 2.000 alunos, entre os turnos da manhã, tarde e noite, sendo considerada de grande porte (Tabela 3). O terreno é plano com quadras, pátio e uma pequena horta.

Escola B

A escola localiza-se na região extremo sul, Bairro Restinga, com 50.020 habitantes (PORTO ALEGRE, 2007). O bairro é populoso, parecendo uma cidade à parte, e tem todo o comércio necessário para atender às necessidades básicas dos moradores. Por ser longe do centro da cidade, muitas vezes os moradores referem-se ao seu bairro como se a Restinga fosse independente da capital.

A escola possui cerca de 1.800 alunos, entre os turnos da manhã, tarde e noite, sendo considerada de grande porte. O terreno é plano com quadras e pátio e possui prédios de alvenaria.

Escola C

A escola localiza-se na região leste, Bairro Lomba do Pinheiro com 30.388 habitantes (PORTO ALEGRE, 2007). Em frente, encontra-se o Parque Saint-Hilaire, com ampla área verde; próximo a ela, há lojas, mercado e vídeo locadora.

A escola possui cerca de 1.600 alunos, entre manhã, tarde e noite, sendo considerada de grande porte. Os prédios são de alvenaria, e o terreno é acidentado, sendo que o pátio e alguns prédios encontram-se em dois níveis no terreno.

Escola D

A escola localiza-se na região sul, Bairro Cavahada, com 19.854 habitantes (PORTO ALEGRE, 2007). Próximo a ela há residências e alguns armazéns.

A escola possui cerca de 800 alunos sendo considerada de médio porte com três prédios de alvenaria. Possui um pátio onde existe um mini-zôo com patos e tartarugas. A escola é ajardinada e arborizada.

5.4.2 O Ambiente

Os espaços físicos destinados para cada LA, na maioria das escolas, revelam-se adequado para atender a um pequeno número de alunos. As salas são organizadas, e as professoras procuram a cada ano melhorá-las.

Escola A

As salas do LA estão em locais provisórios devido à falta de espaço nos prédios da escola. É afastada das salas de aula, pois fica em uma casa que sediava o Posto de Saúde. Nesta casa, existem três salas, uma pequena cozinha e um banheiro.

Na sala 1, fica a professora **Ka**. É uma sala de aproximadamente 9 m², menor que uma sala de aula, mas adequada para receber até seis alunos. Apresenta mesas dispostas em forma de U, um armário com portas e um armário de aço onde se encontram jogos e brinquedos confeccionados pela professora ou comprados, além de uma prateleira onde estão expostos dicionários de Língua Portuguesa. Abaixo desta prateleira está pendurado um alfabeto confeccionado pela professora e alunos. Há também um quadro de giz e espaço para a circulação dos alunos e professora. Na porta da sala, a professora fez um quadro escrito Laboratório de Aprendizagem. É um ambiente aconchegante e organizado.

Para a sala 2 existir, foi feita uma divisória improvisada. É uma sala de aproximadamente 2 m². Há um armário com portas e um armário de aço com os jogos e brinquedos confeccionados pela professora **Ve** ou comprados e um pequeno quadro de giz. Cabem apenas quatro mesas dispostas uma de frente para outra, mais a mesa da professora. Ela precisa deixar todo o material selecionado antes de os alunos entrarem na sala; caso contrário, fica difícil a movimentação. Apesar de pequena, a sala é organizada.

Escola B

A professora **Cat** trabalha na sala do LA que fica em um prédio onde há salas de aula e o refeitório. A sala é ampla, com duas mesas redondas e três armários coloridos. Há um mural onde estão expostos trabalhos dos alunos juntamente com o alfabeto e os numerais. Há uma janela do tipo basculante que não permite boa ventilação. Apesar disso, a sala é agradável e colorida.

Escola C

A sala fica no primeiro andar do prédio da escola onde é atendido o I Ciclo. O corredor deste prédio é todo pintado com temas infantis, animais e natureza. É uma sala ampla. Em uma das paredes, estão pintadas as letras do alfabeto de forma lúdica. Possui 4 mesas redondas, um armário fechado, várias prateleiras, um balcão

e um espelho. A professora **Pa** divide o espaço com outra professora de LA que atende adolescentes, e em muitos momentos o barulho de um grupo interfere no outro causando um pouco de dispersão entre os alunos. O espaço é colorido e aconchegante.

Escola D

A sala fica no primeiro andar de um dos três prédios da escola. É ampla, limpa e muito organizada, possui mesas dispostas em grupo. Está equipada com um quadro de giz, um tapete onde as crianças sentam para ouvirem histórias ou jogarem, dois armários de madeira e um de aço. Há janelas com vista para árvores e cerca da escola. Há muito espaço, e o ambiente é aconchegante.

5.4.2.1 Os Laboratórios de Aprendizagens Pesquisados

Cada Laboratório de Aprendizagem possui peculiaridades em sua estrutura e forma de funcionamento, mas todos observam a distribuição de carga horária apresentada na Tabela 3 conforme Caderno Pedagógico n^o 9 (PORTO ALEGRE, 2003), que dependerá do porte da escola: pequena, média ou grande.

Tabela 3: Classificação do porte das escolas da RME e Laboratórios de Aprendizagem

Tipologia	Pequena	Média	Grande ¹⁵
Escola	Até 700 alunos	Até 1.200 alunos	Mais de 1.200 alunos
Laboratório de Aprendizagem	40 H/R ¹⁶ (I e II Ciclos) 60 H/R (I, II, III Ciclos)	60 H/R	80 H/R

Fonte: Caderno Pedagógico n.9, PORTO ALEGRE, 2003.

O Laboratório de Aprendizagem das escolas pesquisadas submete-se à carga horária definida pela SMED, sendo distribuída de acordo com a necessidade e realidade de cada escola. A Tabela 4 mostra a distribuição da carga horária nas escolas pesquisadas.

Tabela 4: Carga Horária de LAs nas escolas pesquisadas

Escola	A (grande)	B (grande)	C (grande)	D (média)
Alunos matriculados	Aprox. 2.000 alunos	Aprox. 1.800 alunos	Aprox. 1.600 alunos	Aprox. 800 alunos
H/R (hora/relógio)	100 horas	100 horas	100 horas	60 horas
Professores de LA	4 professoras	7 professoras	4 professores	3 professoras
Professores de LA participantes	2 professoras	1 professora	1 professora	1 professora

Fonte: LAs pesquisados e Caderno Pedagógico n° 9, PORTO ALEGRE, 2003.

¹⁵ No Caderno Pedagógico n° 9 não consta a informação da SMED que considera as escolas com 1.600 alunos ou mais como GG, ou seja, extra-grande, cuja carga horária do Laboratório de Aprendizagem é de 100 H/R.

¹⁶ H/R significa hora/relógio.

5.4.3 Sujeitos Pesquisados

5.4.3.1 As Professoras

A pesquisa envolveu cinco professoras dos Laboratórios de Aprendizagem de Escolas Municipais de Ensino Fundamental de Porto Alegre, conforme definido na proposta de pesquisa.

Na escola A, participaram duas professoras. A professora **Ka** possui carga horária de 30 horas no LA distribuídas em cinco manhãs e uma tarde. Atende alunos de todos os ciclos. Atua há 17 anos no magistério e na RME, sendo este o segundo ano como professora de LA. Possui o curso de Letras/Português. A professora **Ve** possui carga horária de 20 horas no LA distribuídas em quatro manhãs. Atende alunos de A20 e A30 (conforme Tabela 2). Possui graduação em Pedagogia, habilitação em Magistério e Supervisão Escolar. Já atua há 30 anos no magistério, dos quais 15 anos na RME, sendo este o segundo ano como professora de LA.

Na escola B, participou a professora **Cat**, que possui carga horária de 20 horas no LA distribuídas no turno da manhã. Atende alunos de A20 e A30. Possui graduação em Educação Infantil e pós-graduação em Supervisão Escolar. No magistério, atua há 13 anos, e na RME, há quatro anos, sendo três anos como professora de LA.

Na escola C, participou a professora **Pa**, que possui carga horária de 20 horas no LA, distribuída em turnos alternados. Atende alunos de A20 e A30. Coursou graduação em Letras, com habilitação em Língua Espanhola e Língua Portuguesa, e pós-graduação em Psicopedagogia. Já tem 10 anos de atuação no magistério, sendo que há cinco anos atua na RME, e este é o seu primeiro ano como professora de LA.

Na escola D, participou a professora **Zi**, que possui carga horária de 20 horas no LA distribuídas no turno da tarde. Atende alunos de A20 e A30. Coursou graduação em Pedagogia Orientação Educacional e pós-graduação em

Psicopedagogia. Já atua há 24 anos no magistério e há 16 anos na RME, sendo este o seu sexto ano como professora de LA.

5.4.3.2 Os Alunos

A pesquisa envolveu meninos e meninas com idades entre 7 e 9 anos do I Ciclo em turmas de A20 e A30 que freqüentavam o LA no ano de 2006. Quatro escolas atenderam as crianças em pequenos grupos de no máximo 7 alunos. A escola C excepcionalmente atendeu um menino individualmente.

Ressaltamos que as crianças cujos pais não deram consentimento para a participação nesta pesquisa estiveram presentes nos encontros, porém não utilizamos os dados coletados destas fontes. A permanência de tais crianças no LA deve-se à impossibilidade de separá-los do grupo ao qual pertencem, pois isto prejudicaria seu desenvolvimento cognitivo, a interação com seu grupo de trabalho e com a professora. Dessa forma, os diálogos transcritos apresentam lacunas indicadas pela notação “[...]”, correspondentes à omissão da participação destas crianças.

6 LABORATÓRIO DE APRENDIZAGEM: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A coleta e a análise de dados são processos dinâmicos que se reformulam constantemente, “a Coleta de Dados num instante deixa de ser tal e é a Análise de dados, e esta, em seguida, é veículo para nova busca de informações” (TRIVIÑOS, 1987, p. 137). A seguir, faremos a descrição dos dados coletados a partir das entrevistas concedidas pelas professoras e a observação dos LAs.

6.1 Que Espaço é Esse?

A organização dos Laboratórios de Aprendizagem quanto a atendimento dos alunos, carga horária das professoras, e turnos de trabalho se dá de acordo com a disponibilidade de horário das professoras, bem como experiência docente e formação. Outro fator que influencia a organização do LA é a concepção que cada professora tem sobre este espaço.

A professora **Ka** entende que o LA é um:

espaço múltiplo assistemático e sistemático de construção de saberes, englobando as diferentes modalidades de aprendizagem. Tenho que ser muito perspicaz para tornar esse ambiente atraente e contínuo para desenvolver qualquer temática de trabalho. Eu estou sempre inventando, planejando e replanejando, construindo, desconstruindo comigo mesma e com meus alunos.

Acredita que o LA é um espaço de reorganização das aprendizagens dos alunos por ser:

único e singular, uma vez que o aluno com a total intervenção inicial da professora passa a se interessar, a desenvolver o gosto pelo aprender de diferentes formas, ora assistemática, ora sistemática.

A professora **Ve** entende que o LA é um espaço: “que permite que o professor possa ter um olhar mais intenso em cima do aluno, com menos crianças. É

um momento em que você pode conseguir ver mais as dificuldades." Completa seu pensamento acrescentando que o LA funciona como um espaço de reorganização das aprendizagens dos alunos quando ressalta novamente que:

se pode ter um olhar mais atento em cima de cada um deles. Você pode ter um material alguns jogos, joguinhos. Aqui nós temos condições de fazer um trabalho com mais cuidado, com mais atenção por isso que eu acho que nós conseguimos um crescimento melhor.

Para a professora **Cat**, o LA é:

um recurso a mais que os alunos têm. Nós sempre deixamos bem claro para os colegas, para os pais que não é um espaço de reforço. É um espaço a mais que o aluno tem, e nós vamos estar investigando o processo de aprendizagem de cada um.

Expressa também que o LA auxilia na reorganização das aprendizagens dos alunos por ser um espaço diferente da sala de aula, onde a intervenção pedagógica é feita por outro professor.

A professora **Pa** considera o LA um espaço: "não só de reorganização mas também de novas aprendizagens. É um espaço muito rico e acho que não é bem aproveitado ou encarado com a tamanha seriedade que ele precisa ter."

Para a professora **Zi**, o LA é um espaço:

privilegiado onde a criança tem oportunidade de tentar suprir as lacunas de aprendizagem que ela tem, porque na maior parte das vezes nós percebemos que são momentos não vivenciados. Não é um reforço, nós procuramos deixar bem claro para os professores.

6.2 ORGANIZAÇÃO DOS LABORATÓRIOS DE APRENDIZAGEM

A organização dos LAs depende da carga horária disponibilizada em cada escola e do número de alunos indicados para este espaço.

A professora **Ka** relata que:

seis alunos por grupo, porém me sugam tanto que às vezes não consigo atender qualificadamente a todos em cada encontro. Estou sempre tentando resgatar algo, é como se fosse aquele adágio popular: “sempre correndo atrás da máquina”.

Acrescenta que no último trimestre de cada ano letivo muitos professores indicam mais alunos para o LA com o objetivo de garantir a permanência do aluno no ano-ciclo. Assim, necessita reduzir o tempo de atendimento aos alunos que já freqüentavam o LA para dar conta da demanda do final de ano.

Entendemos que neste caso, o LA deixa de ser um espaço de superação das dificuldades de aprendizagem, e passa a ser uma sala de avaliação classificatória, visando à retenção de alunos. Mas a professora **Ka** discorda deste tipo de prática e é enfática ao afirmar que: “discordo total[mente], mas faço parte desse sistema que venho tentando mudar com meu comportamento profissional e o caráter do meu trabalho.”

A professora **Ve** atende 22 alunos de A20 e 20 alunos de A30 (Tabela 2) e os distribui em pequenos grupos de no máximo 4 alunos, devido ao pouco espaço da sala. Os alunos são atendidos uma vez por semana por um período de 50 minutos no contra-turno. A professora **Ve** organiza os grupos de alunos do seguinte modo:

Gosto muito de não pôr alunos da mesma turma juntos. Gosto de diversificar. Acho que produz mais. De repente aqueles vícios que os alunos têm que não são bons lá sala de aula..., não ajuda muito aqui misturar os alunos.

A professora **Cat** atende 6 alunos por grupo, em períodos de 50 minutos, dois períodos seguidos no contra-turno para cada grupo, mas as famílias que não conseguem se organizar, trazem as crianças 2 vezes por semana. Às quintas-feiras, abre exceções e atende um número maior de alunos para garantir a presença dos mesmos, já que neste dia ocorre na escola o horário reduzido das 7h30min às 10h10min.

A professora **Pa** atende de 5 a 6 alunos por grupo, duas vezes por semana cada grupo em períodos de 60 minutos, no contra-turno. Ela flexibiliza muito o horário de atendimento, para garantir a presença dos alunos:

Na quarta-feira eles vêm com os irmãos e vão embora com os irmãos. É o dia da Reunião Pedagógica. Eu tenho dois alunos que ficam das 8 h às 10 h comigo.

Os 2 alunos que às quartas-feiras permanecem duas horas com a professora **Pa** são atendidos em um primeiro momento; depois brincam com os jogos pedagógicos em outra mesa enquanto a professora atende o grupo seguinte.

Em muitos casos, os alunos de LA também são atendidos na brinquedoteca da escola, sendo o horário organizado de tal forma que garanta os 2 atendimentos no mesmo dia. Além de contemplar o melhor horário para os alunos, a professora **Pa** organiza os grupos de acordo com as hipóteses de escrita e os níveis de aprendizagem indicados nas testagens que realiza com eles. Assim, em um mesmo grupo podemos encontrar alunos de A20 e A30.

A professora **Zi** atende de 6 a 7 alunos por grupo para qualificar o trabalho, duas vezes por semana no contra-turno em períodos de 60 minutos cada grupo. Ela acredita que não existem grupos homogêneos, logo vai conhecendo os alunos do LA e:

procuro fazer um trabalho atendendo as dificuldades dos alunos. Eu agrupo mais ou menos pelo nível de dificuldade. A30 misturado com A20, o que está mais adiante puxa o que está mais atrás.

Durante a pesquisa, constatou-se que todas as professoras observadas trabalham com um número reduzidos de alunos por grupo, no máximo 7. A maneira como são formados os grupos de alunos varia de acordo com as experiências das professoras e as características dos alunos.

6.3 Encaminhamento dos Alunos

Cada escola criou um procedimento para a indicação dos alunos ao LA. Na maioria das escolas observadas, isso ocorre através do Serviço de Orientação Pedagógica (SOP), onde o Professor-referência registra em uma ficha as informações do aluno, justificando a necessidade de atendimento. Outra forma de encaminhamento dos alunos para o LA é feito através do Conselho de Classe.

A professora **Ka** declara que os alunos são encaminhados: com uma ficha, via SOP. “No final do ano pegamos as FICAIs e PPDA’s e ao longo do ano, depois dos Conselhos de Classe.”

A Ficha de Comunicação de Aluno Infreqüente (FICAI) é um documento utilizado pelas escolas para comunicar a SMED, e por vezes o Conselho Tutelar (CT), o número excessivo de faltas ou a infrequência do aluno. A partir de 10 faltas consecutivas, há necessidade de preencher a FICAI e comunicar os órgãos competentes. Já o Plano Pedagógico Didático de Apoio (PPDA) é um documento utilizado no final de cada ano letivo. Os professores que trabalharam com os alunos ao longo do ano, e perceberam que estes necessitam de um apoio pedagógico diferenciado ou indicação para o LA no ano seguinte, preenchem o PPDA. As informações escritas indicam como o aluno interage em sala de aula com os colegas e com conteúdos escolares, as intervenções pedagógicas de apoio que foram realizadas ao longo do ano letivo e as indicações e sugestões que os professores pensam ser relevantes para o próximo ano letivo.

A professora **Ve** expressa claramente que: “Nós temos um compromisso. Nós não recebemos as crianças boca a boca, passa pela supervisão.” Essa atitude uniformiza a entrada dos alunos ao LA e mostra a integração deste espaço com os demais setores da escola.

A professora **Cat** recebe os alunos para o LA via SOP. O professor-referência preenche uma ficha de encaminhamento. Ela esclarece que, além de ser professora de LA, também exerce a função de supervisora escolar; então:

eu encaminho e eu mesma pego. No Conselho de Classe, também são feitos encaminhamentos ou o professor diz "tem um aluno novo, estou preocupado", aí passa a ficha, se nós tivermos vaga, nós damos uma analisada e, se for o caso, nós chamamos.

A professora **Pa** não recebe diretamente os alunos de LA, pois são encaminhados via SOP. Os professores preenchem uma ficha com informações mínimas dos alunos, indicando a necessidade de freqüentar o LA. A professora destaca que muitos professores não gostam de preencher a ficha de encaminhamento dos alunos, pois eles acreditam ser perda de tempo.

A professora **Zi** recebe a ficha preenchida pelos professores - do aluno a ser encaminhado ao LA durante o Conselho de Classe.

6.4 Perfil dos Alunos Encaminhados

O perfil dos alunos indicados para o LA é muito amplo, pois o que é para um professor-referência caso de atendimento, para outro professor-referência não é. Por exemplo, alunos com 7 anos que estão freqüentando a escola pela primeira vez e que no mês de maio ainda não lêem e não escrevem, podem ser motivo de indicação para LA por alguns professores, mas não para outros. Também envolve inúmeros fatores externos, por exemplo, metodologia de ensino e a pouca freqüência do aluno à escola. Por isso a importância do diálogo constante entre o professor-referência e professor do LA.

A professora **Ka** relata que os alunos de I Ciclo encaminhados ao LA são os:

alunos com dificuldades de alfabetização, que ainda não reconhecem as letras e seus plurais sons. A parte lógica de cálculos também é bastante comprometida, pois muitos não tem a construção da quantidade numérica.

Acredita ainda que os professores-referência rotulam tais alunos com dificuldade de ler e calcular. A professora **Ka** declara que dá valor e procura trabalhar com as emoções, mas reconhece que:

muitas vezes fica aquém das minhas capacidades profissionais que deveriam ser complementadas, subsidiadas por profissionais de outras áreas como fonoaudiólogos, psicólogos, médicos de família, dentistas, assistentes sociais.

A professora **Ve** constata que a maioria das crianças encaminhadas ao LA apresenta: “dificuldades de alfabetização. São crianças com muita dificuldade de concentração. A hiperatividade é muito grande, problema emocional ou problema biológico.”

A professora **Cat** relata que os alunos de A20 encaminhados ao LA são aqueles que:

não reconhecem as letras do alfabeto, não identificam sons, permaneceram todo trimestre no nível pré-silábico, precisam de muito tempo pra fazer as tarefas e se distraem muito na sala de aula. Também não têm a construção do número.

Já os alunos de A30 são aqueles que ainda,

não concluíram o processo de alfabetização, a escrita ainda é representada com a hipótese silábica, silábico-alfabética na fase inicial, e geralmente não lêem, ou se lêem são só as sílabas simples, muitos deles também ainda não têm a construção do número adquirida.

A professora **Pa** é categórica ao afirmar que o aluno encaminhado para o LA é “a criança que é esquecida em sala de aula e que muitas apresentam dificuldade de alfabetização; pouquíssimos, dificuldade no raciocínio lógico.”

A professora **Zi** declara que existem vários perfis de crianças encaminhadas ao LA. Ela lembra que,

quando a criança chega à escola pela primeira vez não apresenta experiência, vivência com os conteúdos escolares, logo esta falta de experiência não acarreta motivos para encaminhamento ao LA.

Dentre as escolas pesquisadas, podemos observar que inúmeros alunos de I Ciclo encaminhados ao LA, não estão alfabetizados ou apresentam algum tipo de

dificuldade em completar seu processo de alfabetização. Esta situação ocasiona insegurança no professor-referência, que acaba indicando a criança ao LA.

6.5 Investigação dos Alunos

Conhecer os alunos que chegam ao LA e como interagem no ambiente familiar e escolar oferece elementos para investigar seus processos de aprendizagem e desenvolvimento. Para isso, é necessário que o professor compreenda o que é e como se dá a aprendizagem.

A professora **Ka** inicia a investigação utilizando:

a ficha de encaminhamento do aluno preenchida pelo professor-referência, mas nem sempre isso é possível porque muitos não o fazem. Avalio o raciocínio lógico e a expressão lingüística dos alunos.

A professora **Ve** inicia o diagnóstico de todos os alunos pela entrevista com o responsável e,

com os alunos de A20 utilizo quebra-cabeças para avaliar a relação parte-todo. Já aos alunos de A30 ofereço figuras e solicito que escrevam o nome das mesmas e faço um ditado de palavras.

A professora **Cat** descreve que:

o primeiro passo é a entrevista com a família, onde investigo a vida da criança desde a gestação, até os dias atuais e sua rotina diária. Solicito que o aluno faça um desenho de si mesmo e da família. Em seguida analiso, considerando os aspectos mais expressivos, comparando com a entrevista. Realizo uma testagem com leitura e escrita de palavras, jogos em que tenham que seriar e classificar, identificar numerais relacionando-os com as quantidades. Já com alunos de A30 solicito uma produção textual. Também levo em consideração as informações contidas na ficha de encaminhamento feita pelo professor-referência.

A professora **Pa** inicia a investigação de seus alunos a partir da:

linguagem gráfica, desenho e escrita. Primeiro solicita um desenho de si mesmo para analisar a organização espacial, a utilização da cor, o traço e o esquema corporal. Em seguida entrega aos alunos letras e numerais misturados e solicita que os classifiquem. Também pede aos alunos que coloquem as letras em ordem alfabética e faz o ditado das quatro palavras e uma frase. O segundo momento do diagnóstico é dedicado à análise do raciocínio lógico matemático. A professora **Pa** utiliza os blocos lógicos e o cuisenaire.

A professora **Zi** orienta-se pelas informações deixadas na ficha de encaminhamento pelos professores referência dos alunos:

Primeiro eu pego a ficha de encaminhamento do professor que já tem uma leitura de como se encontra a criança e depois eu faço um trabalhinho, eu faço uma atividade como um jogo para analisar. Eu não tenho um instrumento definido. Como é o Ciclo A20 eu faço uma coisinha assim.

As professoras pesquisadas deixaram transparecer que a investigação é um processo dinâmico e, ao mesmo tempo em que investigam, já fazem intervenções pedagógicas, buscando formas de ajudar as crianças a superarem as dificuldades de aprendizagem. A investigação realizada por elas inicia-se de forma intuitiva e quase informal, pois não há um instrumento de avaliação pedagógico definido ou sistemático.

6.6 Freqüência dos Alunos

Existe uma preocupação por parte das escolas quanto à participação dos alunos nos atendimentos do LA, pois é um direito garantido pela RME às escolas de Ensino Fundamental. É um direito garantido especificamente aos alunos com dificuldades de aprendizagem, mas não é uma obrigatoriedade. Os alunos indicados para receber este auxílio necessitam da autorização da família para participar. Há casos em que a família não permite o acesso da criança a este serviço por motivos diversos, como: a impossibilidade de trazer a criança no contra-turno, não-

entendimento do trabalho desenvolvido no LA, discordância da escola quanto às necessidades educativas da criança ou falta de interesse da família e do aluno.

Diante de tais empecilhos, as escolas, juntamente com os professores de LA, realizam reuniões com as famílias para esclarecer o trabalho desenvolvido, visando a apresentar as vantagens da criança em freqüentar este espaço. Também criam dispositivos internos para vincular o sucesso do atendimento à criança com a família, tais como: formalização da entrada e saída do aluno ao LA através de atas, esclarecimento por meio de bilhetes de que, após três ou quatro faltas sem justificativa, a criança é automaticamente desligada do LA, reunião com o SOP, preenchimento de termos de compromisso.

Os comentários das professoras de LA expressam claramente a preocupação com a participação efetiva dos alunos.

A professora **Ka** não parece ter problemas com a freqüência dos alunos, assim como a professora **Ve**.

A professora **Cat** relata que há problemas com a freqüência de alguns alunos,

mas a maioria freqüenta com regularidade, até quatro faltas nós mandamos um bilhetinho para casa informando o número de faltas, se não recebermos nenhum retorno da família, fazemos uma ata e vamos substituindo a vaga.

A professora **Pa** afirma que faz o possível para garantir a freqüência do aluno ao LA, mas em alguns casos os alunos não vêm.

A professora **Zi** comenta que a freqüência dos alunos é regular. Como trabalha 40 horas na escola, costuma lembrar aos alunos o dia e horário de atendimento. Lembra que a escola instituiu um termo de compromisso, uma ata:

eu chamo os pais falo da importância do horário e do dia e o pai ou responsável assina o termo de compromisso e o aluno também se compromete com o processo de aprendizagem dele.

Percebemos que a freqüência dos alunos ao LA é de fundamental importância para o bom andamento do trabalho desenvolvido pelo professor. Os

resultados positivos são visíveis quando há a participação efetiva do aluno. A pouca frequência, ou a participação com grandes intervalos prejudica o avanço na aprendizagem. É necessário destacar o grande empenho por parte dos professores de LA para garantir o comparecimento dos alunos. Eles flexibilizam os horários para facilitar a participação do aluno aos atendimentos que na sua maioria ocorrem no contra-turno.

6.7 Construção de Parcerias

A busca de parceria entre o LA, demais setores da escola e família é uma constante entre as professoras observadas.

A professora **Ka** constrói parcerias com os professores referência procurando-os constantemente. Mostra-se insatisfeita, pois estes não demonstram interesse em ir ao LA, alegando falta de tempo. Acredita que o LA,

ainda precisa ser encarado não como tapa buraco e sim como trabalho de equipe. Mudando essa mentalidade, certamente mudará o comportamento dos professores em relação ao LA.

Em contrapartida, acredita que o SOP abriria espaço nas reuniões pedagógicas para o LA divulgar o seu trabalho, porém esta solicitação deveria partir de todo o coletivo da escola e não apenas dela mesma. Pensa que seria interessante mostrar o trabalho do LA para os demais professores, mas:

aqui na minha escola essa prática é quase nula, poucos se encorajam para se exhibir, que seria a palavra correta para o perfil desse grupo de professores.

Já com os pais, na entrega de avaliações, a Professora **Ka** procura mostrar o trabalho que faz, a fim de despertar interesse, valorização e parceria para a realização do mesmo.

A professora **Ve** destaca que é muito importante o LA trabalhar em consonância com a sala de aula:

O LA não pode ser uma coisa no ar, "ah eu não tô preocupada com o que a professora está fazendo lá, azar é dela, ela tá trabalhando tal coisa, mas eu aqui vou trabalhar conceitos de tal coisa" Não é por aí, porque aí você não está atendendo o grupo que mandou aquele aluno que não está produzindo.

A professora **Cat** comenta que as parcerias se efetivam de várias formas, por exemplo, até setembro de 2006 o LA,

realizou 2 encontros com todos os professores da escola onde explicaram o trabalho, detalharam o rendimento dos alunos e discutiram a freqüência dos mesmos. Mas com os professores-referência, em muitos momentos as trocas acontecem informalmente no recreio ou nos períodos de planejamento, devido à falta de tempo.

Uma informação relevante é a de que todos os professores de LA da escola C, têm encontros mensais e estão elaborando um roteiro de funcionamento próprio do LA da escola. Estes encontros propiciam ao espaço do LA um funcionamento não-fragmentado, fortalecendo a parceria entre os vários segmentos da escola. A professora **Cat** nota que "a cada ano os professores estão mais interessados e valorizam o trabalho do LA motivando os alunos a freqüentarem com regularidade e solicitando vagas."

A professora **Cat** chama as famílias dos alunos que permanecem todo o ano letivo em atendimento no LA pelo menos três vezes;

a primeira vez é para a entrevista inicial, depois no final do primeiro semestre, como uma avaliação e no final do ano, fora isto se observamos que algum aluno está precisando de mais atenção, chamamos a família.

A professora **Pa** acredita que:

a minha postura pessoal facilita a construção de parcerias. Outro fator que contribui para a frequência de visitas do professor-referência ao LA é a proximidade das salas de aula, pois o mesmo fica no corredor das A20. Além disso, permaneço manhã e tarde na escola e com frequência faço visitas aos alunos em sala de aula. Também é positivo o apoio recebido do SOP, pois está composto por professoras que já atuaram no LA.

A professora **Zi** busca parceria diariamente. O LA tem um espaço “de estudo, a supervisão acompanha, a orientação também. Não é o ideal, mas eu acho que já tivemos bastante conquistas.” Mostra também que há diálogo com os professores-referência nas reuniões pedagógicas e nos Conselhos de Classe. No decorrer do ano letivo, a comunicação é mais informal, como por exemplo no recreio.

O apoio da equipe diretiva está presente quando promove nas reuniões pedagógicas momentos para que o LA apresente seu trabalho a toda escola. O LA já realizou uma oficina com a história **A Casa Sonolenta**¹⁷ privilegiando a construção de conceitos matemáticos, abordando a linguagem e a construção de regras. Assim destaca a professora **Zi**:

Nós convidamos mais professores, direção supervisão, são todas as quintas-feiras de manhã. Foi bem legal em cima do livro do Miguel Arroio **Imagens Quebradas**¹⁸, nós estamos lendo o livro e discutindo questões, fazendo dinâmicas. Semana passada foi direção, supervisão e mais alguns professores interessados que foram convidados.

Destacamos que o LA não é uma entidade à parte da escola; ao contrário, ganha legitimidade ao firmar parcerias com os demais setores da mesma. Amplia sua atuação quando potencializa os seus recursos materiais e humanos através da comunicação com os professores referência, SOP e família e realiza grupos de estudos, formações ou reuniões com professores e familiares de alunos.

¹⁷ WOOD, Audrey, WOOD, Don. **A Casa Sonolenta**. São Paulo: Editora Ática, 1999. Para maiores informações sobre o projeto do livro A Casa Sonolenta, consultar o Livro Laboratório de aprendizagem: múltiplos meios de aprendizagem. SMED, 2007.

¹⁸ ARROYO, Miguel G. **Imagens Quebradas: Trajetórias e Tempos de Alunos e Mestres**. São Paulo: Ed: Vozes, 2004.

Abrir as portas do LA para todos, inclusive as famílias dos alunos promove um sentimento de coletividade e busca por efetivas aprendizagens, não apenas dos alunos que o freqüentam, mas da própria escola. Assim, a instituição reflete o que entende por aprendizagem e desenvolvimento e quais são as intervenções pedagógicas realizadas.

6.8 Avaliação dos Alunos

Os registros escritos que as professoras fazem ao observar os alunos, junto com as produções dos mesmos, são um importante instrumento para que a avaliação seja o mais fidedigna possível indicando os avanços e as necessidades na aprendizagem de cada aluno. Já a professora **Ka** utiliza os materiais do alunos e suas anotações e faz um parecer: “coloco a parte de Português, de Matemática. Como ele interage na aula. Como que consigo perceber que ele aprende. Como é que eu consigo fazer a leitura do aprendizado deles.”

A professora **Ve** entrega a cada trimestre para os professores um parecer descritivo do aluno.

A professora **Cat** relata que:

A avaliação acontece diariamente, nos encontros, todas as informações mais pertinentes são anotadas, para que não se percam. Analisamos o aluno, comparando-o consigo mesmo a cada nova construção. Também vamos analisando os progressos do aluno na sua turma, sempre mantendo contato com a professora referência.

No final do primeiro e do segundo semestres, é entregue o parecer descritivo. Para isto, a professora **Cat** dispensa os alunos e chama as famílias para mostrar o parecer e explicar o desenvolvimento de cada um. Em seguida, o Professor Referência recebe uma cópia do parecer descritivo e este comporá o dossiê do aluno.

A professora **Pa** diz que a escola não exige nenhum tipo de registro escrito para ser entregue aos professores mas,

deixa para o conselho de classe um pequeno parecer de cada aluno. O fulano está nesse nível de escrita, ele está fazendo essas hipóteses de raciocínio lógico e no afetivo é isso. Simplesinho numa folha de ofício com todos, faço por turma.

Destaca que mantém um diálogo constante com o Professor Referência dos alunos que atende e informalmente, nos horários de almoço, mostra os trabalhos, a frequência, etc.

A professora **Zi** explica que participa do Conselho de Classe do primeiro e último trimestre, sendo que,

no último, sim, eu vou ouvir o professor e todas as pessoas que trabalham com aquele aluno e vai se chegar em um consenso se é necessário ele continuar no ano posterior ou se ele está apto a fazer a caminhada dele sozinho. Nós fazemos a avaliação que é entregue para a supervisão, parecer descritivo.

A professora **Zi** chama os pais e alunos na metade do ano letivo para entregar uma avaliação objetiva que contém os seguintes itens:

- a) chegou na hora certa para o atendimento;
- b) o que é o LA;
- c) é freqüente;
- d) participa dos jogos;
- e) cumpre as regras propostas;
- f) número de aulas dadas.

Acrescenta uma observação final indicando a permanência ou não no LA e o motivo. Ao findar o ano letivo, os pais também recebem o parecer descritivo.

Apontamos que a avaliação realizada nos LAs é contínua e processual, pois as professoras costumam registrar em fichas ou pastas tudo o que observam em relação aos alunos. Por exemplo, se a criança compreende as propostas de trabalho, realiza inferências orais pertinentes ao tema ou jogo, lê ou escreve, quantifica, quais avanços na aprendizagem podem ser notados etc. Costumam

sistematizar essa avaliação em um parecer descritivo ou um relatório para entregar aos professores-referência nos Conselhos de Classe.

A seguir, apresentamos a Tabela 5 com as principais informações obtidas durante as entrevistas realizadas no 2º. semestre de 2006 junto as professoras de LA.

Tabela 5: Resumo de informações obtidas nas entrevistas

Escola	A		B	C	D
Professora	Ka	Ve	Cat	Pa	Zi
Formação	Letras/Português	Pedagogia	Ed. Infantil, Pós em Supervisão	Letras, Pós em Psicopedagogia	Pedagogia, Pós em Psicopedagogia
Carga-horária	30 horas M/T	20 horas M	20 horas M	20 horas M/T	20 horas T
Alunos por grupo	6	4	6	5/6	6/7
Organização dos alunos por grupo	Não especificado	Turmas diferentes	A20 e A30 juntos	Níveis de aprendizagem A20 e A30	Níveis de dificuldades A20 e A30
Tempo/semana	60 min, 2 vezes por semana contra-turno	50 min, 1 vez por semana contra-turno	1h e 40 min. 1 vez por semana contra-turno	60 min, 2 vezes por semana contra- turno	60 min, 2 vezes por semana contra- turno
Encaminhamento dos alunos	SOP	SOP	SOP e Conselho de Classe	SOP	Conselho de Classe
Perfil dos alunos encaminhados	Dificuldade na alfabetização, const. numérica e cálculos	Dificuldade na alfabetização, prob. emocionais e biológicos	Dificuldade na alfabetização e const. numérica; alunos mantidos	Dificuldades na alfabetização	Não especificado
Investigação Inicial	Consulta a ficha de encam. do aluno, avalia o raciocínio lógico e a expressão lingüística	A20: Entrevista com familiares, utilização de quebra-cabeça. A30: entrevista com familiares, associar nome com a figura e ditado	Entrevista com familiares, testagem: psicogênese da língua escrita – 4 palavras e uma frase, seriação, classificação, desenho da família e de si mesmo	Desenho de si mesmo, diferenciar letra e número, ditado das 4 palavras e uma frase, blocos lógicos e cuisenaire	Consulta a ficha de encaminhamento do aluno e faz um trabalho.
Freqüência dos alunos	Regular	Regular	Regular	Regular	Regular
Construção de parcerias	Frágil com professores. SOP existe canal de comunicação	SOP e professores nos Conselhos de Classe	SOP e formações com professores da escola nas reuniões pedagógicas. Trocas informais	SOP . Vai à sala de aula com freqüência. Trocas informais	SOP, grupo de estudos, formações com os professores da escola, participação nos Conselhos de Classe

Fonte: Entrevistas realizadas pela autora no 2º Semestre de 2006.

6.9 Estratégias e Instrumentos para a Intervenção

Os instrumentos de mediação, aqui, são entendidos em uma perspectiva vigotskiana e dividem-se em materiais e psicológicos: os instrumentos materiais são utensílios, objetos e ferramentas, tais como lápis ou tesoura, e servem para transformar o ambiente. Os instrumentos psicológicos podem ser os signos, as estratégias de raciocínio e recursos metacognitivos. Possibilitam às pessoas transformarem-se pela interação com o outro, e através da apropriação dos instrumentos culturais ocorrem aprendizagens significativas que transformam as estruturas cognitivas.

Os procedimentos (técnicos e estratégicos) adotados pelas professoras consistem em seqüências conjuntas de ações que indicam o caminho para a realização de um objetivo, de uma meta ou tarefa. Implicam saber fazer algo. Por exemplo, seguir os passos de uma receita ou as regras de um jogo, aprender a ler (POZO, 2002). É um processo interativo entre professores e alunos por um período determinado, envolvendo uma temática no contexto do LA. Tais procedimentos utilizados pelas professoras de LA revelam muito de suas concepções sobre aprendizagem, ensino e a sua capacidade didática. O professor ocupa a posição de mediador, de apoio entre os materiais de aprendizagem e os alunos, pois seleciona e adapta as tarefas a situações de aprendizagem e otimiza os recursos disponíveis. Nesse processo, os alunos têm acesso aos instrumentos culturais mediados, que gradualmente desenvolvem seu pensamento e sua linguagem.

Partindo desse ponto de vista, poderíamos dizer que, ao realizar um procedimento, torna-se difícil diferenciar quais são as técnicas e quais são as estratégias, por exemplo, para Pozo (2002),

técnicas e estratégias seriam formas progressivamente mais complexas de utilizar um mesmo procedimento. [...] As estratégias requerem planejamento e controle da execução, [...] uso seletivo dos próprios recursos e capacidades disponíveis e [...] seriam compostas de técnicas e habilidades. (p. 235)

Inicialmente, é o professor que dispõe de quase todos os procedimentos estratégicos e controle da tarefa, pois estabeleceu o objetivo (a atenção e a comunicação verbal), selecionou as ações (primeiro jogar o jogo da memória, em seguida explicar as jogadas que realizar), eximiu-se apenas de executar a tarefa (jogar o jogo da memória). Gradualmente, o professor transfere os procedimentos (técnicos e estratégicos) aos alunos, de modo que estes se apropriem deles. Por exemplo, inicialmente os alunos jogam o jogo da memória apenas se o professor estiver com eles, pois não conhecem as regras do mesmo. Progressivamente, os alunos vão compreendendo as regras do jogo e começam a explicitar as suas jogadas, mas ainda há a necessidade de o professor estar presente para lembrar as regras ou questionar as jogadas. Por fim, os alunos já dominaram as regras do jogo e começam a adotar estratégias e podem até antecipar jogadas; nesse momento o professor está presente, mas não precisa controlar a tarefa diretamente.

Podemos dizer que os alunos têm o controle da tarefa, pois já são capazes de compreender os objetivos e as regras do jogo de memória, bem como selecionar as ações e explicitar as jogadas sem a intervenção direta do professor. Os alunos realizam a tarefa com autonomia, “mas para isso é preciso planejar cuidadosamente as tarefas e os problemas de forma que sejam cada vez mais abertos, exigindo deles não apenas executar a estratégia como também decidi-las e avaliá-las” (POZO, 2002, p. 240).

Apresentamos na Tabela 6 os procedimentos adotados pelas professoras pesquisadas.

Tabela 6: Procedimentos adotados pelas professoras

Professora	Estratégias	Instrumentos
Ka	Conversar Ler histórias	Exercícios estruturados e jogos, utilização do globo terrestre, espelho, material escolar variado
Vê	Lançar uma pergunta Permitir que os alunos olhem o alfabeto exposto	Jogos, material escolar variado
Cat	Trabalhar com projetos abordando alguma temática relevante para o grupo de alunos	Jogos pedagógicos comprados e elaborados, livros, vídeos, atividades recreativas, atividades na rua ou pátio, confecção de bonecas de pano com seus respectivos acessórios
Pa	Propor atividades lúdicas Conversar	Jogos, desafios, alfabeto Toque corporal Afetividade, folhas de atividades, movimentar o corpo, cartas
Zi	Questionar Ler histórias	Jogo, dominó ortográfico, histórias, palavra dentro de contextos, fazer um sanduíche de papel e depois de verdade, dobradura de papel

Fonte: Entrevistas e observações realizadas pela autora no 2º Semestre de 2006.

Durante as observações realizadas, acompanhamos a diversificação de tarefas e situações de aprendizagem propostas pelos professores de LA. Observamos o uso criativo de materiais, as estratégias e instrumentos de aprendizagem utilizados para dar suporte às intervenções pedagógicas realizadas junto aos alunos.

6.10 Diversidade e Intersubjetividade no Laboratório de Aprendizagem

As professoras entrevistadas afirmam que o Laboratório de Aprendizagem contempla a diversidade ao respeitar a forma como a criança aprende, devido à possibilidade de atender um número reduzido de alunos, por respeitar as características de cada um, ao estimular as potencialidades dos alunos, ao trabalhar cooperativamente e proporcionar atividades variadas.

A idéia de diversidade exposta pelas professoras abre caminhos para contemplar os processos, os ritmos e as formas de aprendizagem dos alunos (DORNELES, 2004a-b). Elas apresentam competência didática e criatividade em suas intervenções pedagógicas e procedimentos estratégicos; estes são feitos intuitiva e informalmente sem uma reflexão.

A constatação acima não desmerece o trabalho desenvolvido no LA por tais professoras, pelo contrário, apresenta pontos importantes, tais como: a riqueza de material produzido e utilizado, o incentivo à participação dos alunos em tarefas colaborativas, a delegação de pequenas responsabilidades às crianças e a proposta de tarefas diversas que provoquem o uso de múltiplos materiais e múltiplas funções dos alunos. Estes pontos importantes, caso sejam realizados consciente e sistematicamente, podem ser qualificados, ampliados, complexificados para o pequeno grupo ou individualmente, atendendo assim a diversidade das crianças que freqüentam o LA. Citaremos abaixo a opinião das professoras sobre o tema diversidade e intersubjetividade.

A professora **Ka** acredita que a diversidade tem relação com as diferenças individuais e diz que “todos somos diferentes. Respeitar a individualidade e as características de cada um. Ajudar mutuamente uns aos outros dentro das suas habilidades e potencialidades”. Pensa que o aluno encaminhado para LA é o “diferente”, mas não no sentido positivo e construtivo, e sim como problema. Acredita que o LA é um espaço que contempla a diversidade, pois “permite que ele tenha coragem de dizer ‘eu não sei, professora’, possibilidade de... , mas vai muito do trabalho do professor.”

A professora **Ve** pensa que educar para a diversidade é:

educar para as diversas formas de vida, de pensar, de atuar, de trabalhar que a criança consiga ir para o mundo sabendo ir para aquele lugar que se dá melhor. As pessoas que trabalham no LA se esgotam muito porque lidam com a diversidade exatamente compreendendo e respeitando as diferenças.

A professora **Cat** entende a diversidade como:

Diferença, e acredito que o LA contempla a diversidade a partir do momento em que os grupos de alunos são formados, pois cada um tem uma história diferente. Utilizo atividades em que os alunos se reconheçam e consigam perceber o outro respeitando-o como ele é. Para isso utilizo histórias da literatura infantil, onde estas situações aparecem.

A professora **Pa** pensa que a diversidade:

é você estimular diferentes potencialidades que o aluno tem, fazer atividades variadas, brincar, trabalhar com diferentes tipos de materiais, desenhar. Abrir para eles diversas possibilidades para saber qual é a melhor forma daquela criança aprender.

A professora **Zi** deixa claro que o LA é “uma alternativa possível para contemplar a diversidade, pois respeita a forma como cada criança aprende”.

Durante as entrevistas, nenhuma das professoras espontaneamente demonstrou compreender o conceito de intersubjetividade, mas o conjunto de idéias expostas indica uma aproximação a tal temática.

A professora **Ka** expressa felicidade ao ouvir a palavra intersubjetividade e a associa a emoção. Afirma que o LA contempla a intersubjetividade,

devido ao número reduzido de alunos, e estes se sentem mais à vontade para se expor. Mas tudo está atrelado ao professor e como este propõe as tarefas. O LA valoriza as características individuais de cada aluno incitando-o à busca de sua aprendizagem na parceria com seus pares.

A professora **Ka** acredita que oferece aos alunos instrumentos que valorizem a intersubjetividade, pois “oportuniza atividades tanto formais como lúdicas que permitam à expressão da individualidade de forma a trabalhar valores humanos como o respeito mútuo”.

A professora **Ve** ficou hesitante em dizer alguma coisa sobre intersubjetividade e arriscou “relação entre os sujeitos, aqui nós conseguimos formar grupos de amigos é uma outra realidade. Ele vai ter outro olhar (do professor) em cima dele. Eles acabam criando um círculo de amizades.”

A professora **Cat** diz que intersubjetividade é “subjetividade – aquilo que não está muito claro.”

A professora **Pa** relaciona a intersubjetividade com “o que não está revelado e com as minhas experiências pessoais”.

A professora **Zi** arrisca:

Intersubjetividade de cada um, seria isso? Vem a ser o que cada um tem em termos de aprendizagem, em termos de pessoa aí você já entra na diversidade. Nós do LA fazemos o possível para que cada um cresça dentro da sua diferença.

A seguir, apresentaremos as transcrições das observações realizadas durante a pesquisa que mostram a interação entre professoras e alunos e entre os pares, apontando claramente as intervenções pedagógicas abordadas pelas professoras.

6.11 Situações de Ensino e Aprendizagem

Ao finalizar a transcrição das falas mais relevantes das entrevistas, podemos ressaltar a conectividade entre diversidade, intersubjetividade e procedimentos estratégicos adotados pelas professoras.

Ao propor uma situação de ensino-aprendizagem às crianças, as professoras necessariamente traçam um plano de como realizarão tal situação, quais instruções e materiais serão necessários, quais procedimentos serão adotados para que o ensino seja adequado para as crianças. As professoras abordam, mesmo que seja empiricamente, a diversidade, ao pensar de que forma cada criança do e no grupo obterá êxito no processo educativo. A diversidade de processos, ritmos e formas de aprendizagem ocorre no espaço intersubjetivo (ver Ilustração 1, à p. 58) quando o professor fornece dicas, instruções, e constitui-se numa parte importante do processo de desenvolvimento e aprendizagem que se produz na ZDP.

A seguir, transcrevemos algumas falas das intervenções pedagógicas realizadas pelas professoras junto aos seus alunos durante as observações.

Professora Ka – Escola A

A professora **Ka** leu para as crianças a história **Meninos e Meninas do Mundo de um Canto a Outro**¹⁹. A partir da história, as crianças participaram das seguintes atividades:

- fazer inferências e discutir a diversidade de raças e culturas existentes no mundo e como todas podem conviver em harmonia;
- confeccionar, a partir de dobradura, três meninos ou três meninas de diferentes raças conhecidas ao longo da história;
- selecionar e interagir com o material disponível na sala: globo, livro, folha de ofício, tesoura, lápis para colorir, papéis, lã.

Foram observadas três crianças com oito e nove anos, um menino e duas meninas²⁰, ambos estudantes da Turma A30.

A professora **Ka** realiza tarefas variadas com seus alunos e procura introduzir palavras novas a cada atendimento, enriquecendo o vocabulário dos mesmos. Deixa as crianças à vontade para expressar suas opiniões. Repete a informação dada por elas e acrescenta mais elementos verbais, como palavras de incentivo, perguntas, ou informações. Pontecorvo, Ajello e Zucchermaglio (2005b) afirmam que:

contribuições conversacionais com as quais o adulto repete, reformula ou estende a informação introduzida pela criança, influenciam positivamente o desenvolvimento de um argumento de discurso comum (p. 128).

Nesse momento, as crianças interagem diretamente com a professora **Ka**, e esta aproveita para introduzir o globo terrestre para auxiliar as crianças a compreenderem parte do título da história **De um canto a outro do mundo**.

¹⁹ ROCA, Nuria. **Meninos e Meninas do Mundo de um Canto a Outro**. Editora Caramelo. São Paulo, 2003.

²⁰ Uma das meninas não foi autorizada pela família a participar da pesquisa. Logo a sua fala é omitida com a notação “[...]”.

A introdução do globo desperta a curiosidade das crianças. A professora **Ka** verifica se as crianças conhecem o globo terrestre, questionando-as. Elas imediatamente respondem, e, a partir disso, novas informações e nomenclaturas são introduzidas superficialmente pela professora. Não há um diálogo entre as duas crianças, ambas dirigem-se sempre à professora.

No Exemplo 1, percebemos uma interação gradual entre as crianças, pois trocam algumas palavras ou complementam idéias umas das outras.

Exemplo 1

A professora comenta: “Um dia... Então nosso mundo, esse planeta Terra aqui, ele é cheio de cidadezinhas, cheio de países. Dentro dos países existem várias cidades. Olha o tamanho do nosso país! Tem outros países de que vocês já ouviram falar. Lá em cima, vocês já ouviram falar dos EUA, do Canadá.”

(01) Rafa: a minha, a minha ...

(02) Professora: Naquele meio tem o México que é ladeado de praias lindas, do outro lado, aí ele vai virando. Do outro lado do mundo agora é dia aqui, do outro lado do mundo é noite porque ele tá longe do sol. Quem dá a luz é o sol. O sol tá chegando. Achei que ia chover hoje. Então quando ele vira do outro lado é escuro porque tá longe do ...

(03) Crianças: sol

(04) Professora: Do outro lado do mundo tem a África.

(05) [...]

(06) Rafa: Ô professora a minha prima ..

(07) Professora: Do outro lado é noite. Tá dia pra nós aqui.

(08) Rafa: Ô professora a minha prima já foi no México, no Rio de Janeiro e num lugar ... como é que é

(09) Vini: China?

(10) Rafa: É, China.

(11) Professora: Bah, mas que guria viajada, que legal.

(12) Vini: Lá do outro lado do mundo.

(13) Professora: Isso, e olhem pra gente ir lá pros outros lugares tem água, oceano.

(14) Rafa: Tem que falar inglês?

(15) Vini: Tem.

(16) Professora: Olha esse azulão que legal.

(17) [...]

(18) Professora: Falando inglês tu consegue viajar pro mundo inteiro porque é a língua que se fala no mundo inteiro. Olhem o monte de água pra gente conhecer.

Rafa tenta estabelecer uma comunicação direta com a professora por duas vezes (01 e 06), mas não recebe atenção – “ela não tem vez”. Aqui podemos dizer que não existe um momento intersubjetivo entre aluna e professora porque a professora deseja terminar de transmitir as informações referentes a países, dia e

noite às crianças. Quando finalmente Rafa consegue verbalizar sua intenção, informar os locais que a prima já conhece (08), é o colega Vini quem informa o nome do local que a colega não lembra (09). Rafa fica satisfeita com a ajuda do colega, pois a valida (10). Pozo (2002) traz alternativas para entender o que acontece com a situação de ensino-aprendizagem exposta, ao afirmar que:

Os aprendizes se apóiam mutuamente, cooperam para alcançar metas comuns. A heterogeneidade dos grupos ou equipes de aprendizagem [...] serve para que alguns aprendizes atuem, ocasionalmente, como mestres dos outros. (p. 259)

Neste caso específico, Vini serviu de referência à ação da colega, complementando suas idéias. A professora faz um breve comentário (11). Vini complementa a informação anterior indicando a localização da China em relação ao Brasil (12).

A professora **Ka** continua acrescentando novas informações aos conhecimentos das crianças, através da exposição e do manuseio do globo terrestre. O Exemplo 2, iniciado por um questionamento da professora, mostra Vini emitindo opinião a respeito da fala da colega Rafa.

Exemplo 2

A professora questiona às crianças: Por que é bom viajar? Será que a gente aprende coisas viajando?

(19) Rafa: Não. (fica pensativa)

(20) Rafa: Aprende.

(21) [...]

(22) Professora: O que a gente aprende?

(23) Vini: Sora, ela não pensa, sora? (referindo-se à colega Rafa)

(24) Professora: Pensa sim, ela tá respondendo.

(25) Vini: Mas ela disse que não aprende nada! (ao viajar)

(26) Professora: Não. Mas ela... Então, vou perguntar diferente. A professora não perguntou bem. A gente conhece lugares diferentes? Olhem o globo. Se a gente viaja a gente conhece?

(27) Vini: Conhece.

(28) Professora: Claro que a gente conhece! Aí a gente aprende. Conhece pessoas diferentes, conhece lugares diferentes e a gente vai aprendendo. A gente tá sempre aprendendo.

(29) Rafa: Conhece as coisas.

Após o questionamento inicial da professora, Rafa responde rapidamente que não aprendemos nada ao viajar (19), mas em seguida, hesitante, reformula sua resposta (20). Percebemos a perplexidade de Vini quando este verbaliza “ela não pensa?” (23) referindo-se à colega. Para o menino, parecia óbvio que ao viajar sempre aprendemos algo novo (25). Percebemos que a idéia que Vini faz da relação entre viagem e aprendizado inicialmente não é compartilhada pela colega. Mas encontramos um caminho aberto para uma possível redefinição de situação, a qual indica crescimento cognitivo, pois Rafa, a partir do comentário do colega e da professora, fica pensativa e posteriormente verbaliza novamente a sua opinião (29) (WERTSCH, 1984). Rogoff (2005) nos lembra que:

Levar em consideração diferentes perspectivas sobre um problema é muitas vezes o que move os avanços no pensamento. O objetivo é aprender de forma criativa, a partir dos outros, ser capaz de abordar novas questões (p. 289).

A professora **Ka** desempenha papel fundamental ao reformular, ajustar o questionamento (26) à capacidade de compreensão de Rafa, visando à participação da mesma (29). A atitude da professora denota uma tentativa de manter o espaço intersubjetivo entre as crianças (EMPSON,1999, PONTECORVO, AJELLO e ZUCCHERMAGLIO, 2005).

A continuação e o término da história aconteceu nos encontros seguintes. A partir da história, as crianças confeccionaram bonecos de papel representando as diversas culturas conhecidas. A professora **Ka** relembra às crianças as etapas que já fizeram e faz uma explanação detalhada. Primeiro dobraram em partes iguais uma folha de ofício. Em seguida, desenharam metade de um menino ou menina e recortaram os bonecos. A execução do recorte foi realizada com cautela pelas crianças, e a solicitação de auxílio à professora **Ka** foi intensa.

A professora **Ka** atendeu individualmente as crianças e inclusive partilhou a execução do recorte segurando o papel, bem como colocou a tesoura na mão de cada criança. Durante a execução do recorte, Rafa solicitou à professora esclarecimento ou confirmação de que estava realizando a tarefa corretamente pelo menos três vezes, e Vini, pelo menos seis vezes. Vini finalizou o recorte antes de

Rafa, talvez por ter solicitado auxílio da professora mais vezes. Já Rafa, antes de solicitar ajuda à professora, observava os movimentos de recorte do colega.

Podemos inferir que Rafa tentou finalizar a tarefa de forma independente, em relação ao colega e por isso levou mais tempo. Vemos aqui uma clara tentativa de Rafa estar comprometida com a tarefa de forma coletiva e aplicar esforços próprios (motores e cognitivos) para finalizá-la sozinha. Por sua vez, a professora atendeu a todas as solicitações e muitas vezes guiou o recorte das crianças.

Cada criança realizou o recorte no seu próprio ritmo. Notamos que a decoração dos bonecos exigiu um trabalho individual, logo, durante minutos o silêncio esteve presente. Era possível observar as crianças pensando, tentando lembrar de detalhes no vestuário dos personagens ou manuseando o livro na busca de informações que as auxiliassem na tarefa.

Podemos considerar que a professora **Ka** inicia o atendimento às crianças a partir de uma conversa exploratória que vai se estruturando à medida que Rafa e Vini interagem com ela e, timidamente, entre si. Pontecorvo, Ajello e Zucchermaglio (2005) nos trazem colaborações importantes indicando que:

O fato de falar em conjunto, e se possível todos, é uma condição necessária, mas não suficiente, para a construção coletiva de um raciocínio, o qual seria uma difícil conquista se realizado isoladamente, além disso, a participação de todas as crianças não garante per si que o professor desempenhe um papel adulto propulsor, mesmo não sendo dominante. É necessário ir além: direcionar a atenção para aspectos insuficientemente captados, fornecer critérios de seleção e/ou de análise, focalizar, progressivamente, os problemas e assim por diante (p.152).

Tal situação configura os papéis de cada um e o grau de envolvimento nas atividades propostas (ROGOFF, 1998). Assim, a professora **Ka** cria e mantém um espaço intersubjetivo fornecendo pistas, instruções, informações, esclarecimentos e correções de estratégias (WERTSCH, 1984). Embora houvesse significados compartilhados para as tarefas do LA, as crianças construíam os seus próprios significados para papéis e atividades particulares no contexto das exigências e dos critérios válidos para as diversas tarefas (ROGOFF, 2005).

A professora **Ve** preocupa-se muito com a alfabetização das crianças. Todas as propostas de atividades realizadas durante a pesquisa relacionaram-se com leitura e escrita. A partir do jogo “*Lince Alfabeto da Turma da Mônica*,” a professora **Ve** criou atividades envolvendo leitura de palavras e frases.

Foram observadas três crianças de oito e nove anos, duas meninas e um menino da Turma A30. Cada criança deveria organizar frases a partir de palavras e conectivos recebidos. Em seguida, registraram em uma folha.

A professora **Ve** explica a tarefa às crianças e solicita que as meninas trabalhem juntas na formação de frases. Enquanto isso, Lu trabalha sozinho. A professora **Ve** fornece muitas pistas de como organizar as frases, por exemplo, a palavra que está com um ponto final deve ser posicionada no final da frase. Essas pistas são dirigidas a todas as crianças e, em outros momentos, retomadas individualmente. Ela também chama a atenção das crianças para que percebam que muitas informações dadas por ela também já foram ditas em sala de aula, procurando a todo instante mostrar a conexão entre sala de aula e o LA.

As meninas recebem, inicialmente, duas frases para organizarem juntas. Cada palavra de uma frase está escrita em papéis de cores diferentes, por exemplo amarelo e rosa, mas esta informação não foi dada pela professora. As meninas teriam que deduzir isto, o que acabou não acontecendo. No entanto, elas conseguiram formar frases misturando as cores e novas frases surgiram, como mostra o Exemplo 3.

Exemplo 3

A Pa chama a professora: Ô professora.

(30) Professora: Deixa eu ver.

(31) Pa: O rinoceronte cuida do filhote. (as meninas utilizaram as duas cores, amarelo e rosa e conseguiram formar uma frase mais complexa que aquela proposta pela professora).

(32) Professora: Perfeito gurias, perfeito, tá. Vamos adiante. Muito bom, gurias. Só um pouquinho que eu já venho aqui para vocês lerem essas duas últimas.

A professora **Ve** percebeu que as meninas criaram uma nova frase (31), pois não observaram o critério da utilização de cores. No entanto, permitiu que as frases ficassem assim. As duas meninas juntas criaram uma situação de aprendizagem não prevista pela professora, mas que, por fim, foi tão válida quanto à preparada por ela. Essa situação demonstra o quanto é importante crianças trabalharem de forma colaborativa com seus pares e como a atividade de formação de frases pode ser flexível (ROGOFF, 2005).

Constatamos que a professora **Ve** demonstrou atenção à diversidade ao formar duplas de crianças para a resolução da tarefa, não se preocupando com o produto final (frase pronta), mas primando pelo processo de interação entre os pares. Com tal comportamento, oportunizou a ampliação do espaço intersubjetivo, pois as crianças apoiavam-se mutuamente e emitiam o conhecimento prévio que tinham a respeito dos usos da leitura e da função desta para a organização das frases com coerência (ROGOFF, 2005). A compreensão compartilhada dos usos da leitura para a tarefa em questão propiciou mudanças cognitivas entre elas. A partir do contexto de instrução organizado, a professora interveio na ZDP das crianças, fornecendo pistas e as questionando. Fica evidente a integração entre a professora e as crianças, pois a nova versão proposta pelas meninas às frases foi aprovada e apoiada por ela (ROGOFF, 2005; WERTSCH, 1984).

Lu realizou muitas interações com a professora, tanto na leitura de palavras como na organização das frases. A primeira frase que Lu tentou montar foi “*O elefante está no circo*”. A professora **Ve** realizou diversas intervenções até que o menino chegasse à formação correta da frase.

Inicialmente, mesmo com a intervenção da professora, o menino não leva em consideração o ponto final que está junto à palavra circo. Vejamos as tentativas realizadas por ele a partir das intervenções da professora: “*O elefante do circo, elefante no circo está o, elefante no circo o está*”. A sua tentativa final de organizar a frase foi a seguinte: “*o elefante no está circo*”. O Exemplo 4 mostra a intervenção final realizada pela professora.

Exemplo 4

A professora entrega folhas para as crianças registrarem as frases organizadas: Não esqueçam o nome, a turma e a data.

(33) Professora: Eu vou te dizer uma coisa: O cachorro está casinha na ou O cachorro está na casinha.

(34) Lu: na casinha.

(35) Professora: Diz pra mim essa frase bem certinha.

(36) Lu: O cachorro está na casinha.

(37) Professora: O cachorro está na casinha. Hã... O pão está na cesta ou fica certo o pão está cesta na? Como é que fica certo?

(38) Lu: O pão está na cesta.

(39) Professora: Ah, então falta só uma coisinha. Lê essa aqui de novo. Se você não acertar vou ter que te dar dica.

(40) Lu: O elefante no circo se ..

(41) Professora: E e S faz Es

(42) Lu: está .. está no circo.

(43) Professora: Onde é que o elefante está?

(44) Lu: No circo.

(45) Professora: E foi isso que você colocou aqui? O elefante está no circo? (Lu balança negativamente a cabeça)

Por que você não colocou isso? Você não está com o lugar das palavras erradas? O elefante está no circo? O elefante ... (Lu coloca no local certo a palavra está)

(46) Professora: Aleluia!! Lê agora.

(47) Lu: O elefante está no circo.

(48) Professora: Lê de novo aquela palavra do bicho.

(49) Lucas: Aqui? Elefante

(50) Professora: Elefante. Agora está certo. O elefante está no circo. Pode copiar.

Notamos o envolvimento e esforços cognitivos implicados por Lu nesta atividade, graças às intervenções propostas pela professora. A tarefa de organizar frases foi muito complexa para o menino, pois ele ainda não tinha o domínio da leitura. Logo a intervenção da professora foi imprescindível, caso contrário o menino desistiria da leitura, devido à dificuldade de realizar a tarefa independentemente. Ao perceber que Lu estava perdendo o interesse na atividade, a professora logo aproximou-se e (re)iniciou a mediação na ZDP para promover avanços cognitivos significativos. Em muitos momentos, as intervenções comunicativas eram repetidas de várias formas para auxiliar o menino (33 e 37). Pontecorvo, Ajello e Zucchermaglio (2005) destacam que:

O adulto que é sensível ao nível de raciocínio das crianças "recicla" várias vezes as suas perguntas, ou seja, rerepresenta várias vezes o mesmo problema, mas de formas diferentes, até que não venha mais a ser considerado como tal também pelas crianças. (p. 85)

Podemos apontar que a professora **Ve** aceitou inicialmente a participação de Lu na tarefa mesmo este tendo mostrado competência parcial em relação a leitura. Entretanto ela graduou a dificuldade da tarefa oferecendo um conjunto de apoio, tais como exemplos de organização de frases (33 e 37), auxílio na leitura de palavras da frase (41) e solicitação de nova leitura a determinada palavra (48). Estas intervenções deram o suporte necessário para que Lu realizasse a tarefa. Isto foi possível devido à própria atuação de Lu, indicando à Professora **Ve** a sua definição de situação a respeito da leitura (WERTSCH, 1984). Também podemos enfatizar a atuação conjunta entre a criança e a professora como o processo de “participação orientada”, no qual a situação de ensino-aprendizagem proporcionou uma conexão entre o conhecimento prévio de Lu e as novas informações necessárias para a leitura e a organização de frases (ROGOFF, 1998, 2005). A todo instante ocorreu a negociação do entendimento compartilhado a respeito da leitura, da escrita e da organização da frase. Assim destaca Empson (1999):

Estas negociações dependem de estruturas participativas que capacitam a criança a expressar seu próprio entendimento e simultaneamente recontextualiza o mesmo em relação ao conhecimento ou processos socialmente válidos (p. 329).

Por exemplo, como Lu pensa que se lê e escreve é influenciado não apenas pela estrutura de seu próprio conhecimento, mas principalmente como o contexto para pensar a respeito da leitura e escrita é estruturado.

Professora Cat – Escola B

A professora **Cat** desenvolveu no ano de 2006 um projeto a respeito do corpo humano. A necessidade de trabalhar com o corpo humano surgiu a partir da constatação de que as crianças apresentavam dificuldade em desenhar-se. Elas

faziam a cabeça e de lá já saíam os braços e as pernas. Assim, foram planejadas inúmeras atividades, tais como:

- a) representar a si mesmo através de desenho, depois ir para o espelho e ver se estava condizente com o próprio corpo (quantidade de dedos, pescoço, etc.);
- b) representar o próprio corpo com massa de modelar;
- c) desenhar o corpo humano em tamanho natural em papel pardo (cada aluno emprestou uma parte do corpo);
- d) participar de brincadeiras em diversos espaços envolvendo o corpo humano;
- e) ser fotografado pela professora, que colocou a foto de cada aluno nos computadores da sala de informática;
- f) escrever seus dados de identificação e depois digitá-los junto à foto;
- g) construir, em grupo, bonecos de pano;
- h) construir as histórias de vida de tais bonecos e registrá-las;
- i) levar os bonecos construídos para a sala de aula e para casa, depois registrar a experiência;
- j) jogar jogos envolvendo as partes do corpo humano;
- k) construir brinquedos.

Descrevemos uma situação de ensino-aprendizagem decorrente do projeto corpo humano, ler palavras que nomeiam partes do corpo. Participaram destas atividades três meninas²¹, com oito e nove anos das Turma A32 e A36, e um menino de sete anos da Turma A25.

As crianças deveriam ler palavras de partes do corpo humano. A professora tinha uma ficha com a palavra escrita e apresentava uma letra por vez, solicitando que as crianças sugerissem a letra seguinte, sílaba ou mesmo a palavra. As crianças não foram informadas de que se tratavam de palavras que nomeavam as partes do

²¹ Uma das meninas não foi autorizada pela família a participar da pesquisa. Logo a sua fala é omitida com a notação “[...]”.

corpo humano. As palavras lidas pelas crianças foram nessa ordem: perna, corpo, esqueleto, umbigo e cabelo. O exemplo 5 ilustra o final da atividade envolvendo a palavra corpo.

Exemplo 5

A Professora comenta: O que pode ser? (Ela já tinha mostrado as letras C e O)

- (51) [...]
 (52) Professora: Cotovelo, pode ser. Lá no alfabeto, qual é o desenho que tem com C
 (53) Thai: Coruja, pode ser coruja.
 (54) Professora: Pode ser coruja. Coragem.
 (55) Thai: Cinco.
 (56) Professora: Cinco pode ser? É o C com I . Tem o I aqui?
 (57) Thai: Não!
 (58) Professora: Então vamos ver se é cotovelo, coragem. Olha a letra
 (59) Thai: É cor
 (60) Professora: COR.
 (61) Thai: "Cororido"
 (62) Professora: É "Co-lo-ri-do". É COR. Qual é a palavra que você acha que é?
 (63) Ket: Corpo.
 (64) Professora: Pode ser corpo.
 (65) Thai: Corda! Corda!
 (66) Professora: Corda. Pode ser corpo, pode ser corda. Pode ser o cotovelo que você estava pensando? Coto...
 (67) [...]
 (68) Professora: Não, né? Corpo, corda...
 (69) [...]
 (70) Professora: Corpo a Ket já disse. Mais alguma dica? Agora outra. Pode ser a coragem que eu tinha dito? Coragem. O que precisa ter depois do R?
 (71) Thai: O A.
 (72) Professora: Vamos ver se é coragem, se é corpo, se é corda... Vamos ver.
 (73) [...]
 (74) Professora: Qual é a letra?
 (75) Meninas: P
 (76) Professora: Letra P. Corp....
 (77) Thai: Corpicho, não.
 (78) Professora: Pode ser o corpo que a Ket tinha falado? Pode ser a corda, Thai? Pode ser a coragem que eu tinha falado? Para ser o corpo, qual seria a próxima letra que tem que vir?
 (79) Thai: A
 (80) Professora: CorpO. Atenção!
 (81) Thai: Ah é ...
 (82) Professora: É o O? É o O, Ede! É o O! Muito bem Ket. Vamos ver outra. (Ede balança afirmativamente a cabeça).
-

A professora **Cat** incentiva as crianças a apoiarem-se em pistas visuais (52) para predizer a palavra escrita, bem como verbalizar o estão pensando (55, 61, 63, 65, 71, 77, 82). As meninas aproveitam todas as possibilidades para dizer o que

pensam sem inibição. Outro recurso utilizado pela professora é a soletração ou silabação com entonação significativa, enfatizando a sonoridade das letras e das sílabas (52, 56, 60, 62, 76, 80). A utilização de referências visuais e orais auxilia as crianças a “pensar alto” e antecipar as ações seguintes. Inicialmente, a professora **Cat** foi a reguladora das estratégias de uso das referências visuais e orais, e, posteriormente, as crianças utilizaram tais estratégias (WERTSCH, 1984), quando claramente pronunciavam em voz alta o som das sílabas e tentavam antecipar as letras da palavra. Isto sugere que as instruções apresentadas pela professora ao longo da tarefa foram ao encontro das necessidades das crianças proporcionando a participação de todos.

Ede não participou verbalmente da atividade, mas esteve atento a ela, muitas vezes o silêncio, os gestos, as expressões faciais indicam um outro jeito de interagir e fazer parte do grupo. Assim, não podemos inferir que Ede não se comprometeu com a tarefa ou não participou dela. Rogoff (1998) justifica:

uma pessoa que esteja observando ativamente e seguindo as decisões feitas pelos outros está participando mesmo que ela ou ele venha a contribuir, ou não, diretamente com as decisões à medida que essas são tomadas. (p. 130)

Ede, neste momento está familiarizando-se com os usos e funções do processo de leitura e escrita e progressivamente a partir de sua participação pessoal e interpessoal vai transformando-se; assim, sua participação em tarefas posteriores será diferente, em um processo chamado por Rogoff (1998, 2005) de apropriação participatória. Atualmente, a pouca participação verbal de Ede em dizer o nome das letras e sílabas deve-se ao fato de este conhecer efetivamente a letra O. A professora aproveita este conhecimento específico do aluno para solicitar sua participação na confirmação do nome da letra (82).

Entendemos que a professora e as crianças estavam envolvidas em uma tarefa colaborativa e faziam contribuições através de ações concretas (verbalizando o nome das letras e sílabas ou lendo a palavra) e esforçando-se em compreender as ações uns dos outros, tudo isso é substancial para o desenvolvimento cognitivo.

Professora Pa – Escola C

A professora **Pa** demonstra preocupação com a alfabetização das crianças do Primeiro Ciclo e propõe tarefas através de atividades lúdicas. No entanto, observamos uma situação atípica, o atendimento individualizado de um menino de sete anos da Turma A20. Além de o atendimento ser individual, **We** freqüentava o LA no turno de aula. A professora **Pa** nos conta que a família não tem condições de trazer o menino no contra-turno. O motivo de atendê-lo individualmente deve-se ao fato de o menino ter iniciado o ano letivo tardiamente devido a problemas de saúde, bem como de ser arredio e, de acordo com a professora-referência, apresentar inúmeras dificuldades de aprendizagem.

A professora **Pa** relata que necessitou de três encontros para o menino dirigir a palavra a ela. No primeiro dia em que **We** viu a pesquisadora, entrou na sala de LA, foi para debaixo da mesa e acabou não dirigindo a palavra à sua professora que há pouco havia estabelecido um vínculo com a criança. **We** foi a única criança da pesquisa que não permitiu ser fotografado; apenas filmado. Em alguns momentos, o menino interagiu com a filmadora colocando-se diante dela e fazendo caretas. Os momentos observados entre **We** e sua professora são muito significativos e mostram progressos lentos de evolução entre a comunicação não-verbal e a verbal.

A professora **Pa** preocupou-se inicialmente em estabelecer um vínculo afetivo com a criança; em seguida, procurou observar como **We** interagiu com ela e com os jogos pedagógicos, dos quais gostava e quais as vivências com os mesmos, quais conhecimentos sociais e escolares pareciam estar em construção.

Destacamos duas tarefas diferentes realizadas no mesmo encontro de LA. A primeira refere-se ao encaixe dos numerais de zero a nove em formas de e.v.a. vazadas. A segunda tarefa refere-se ao jogo de memória de animais.

É importante ressaltar que o atendimento de **We** aconteceu duas vezes por semana em períodos de uma hora. Neste dia específico, observamos que a professora **Pa** interage verbalmente com a criança pelo menos 155 vezes. Já **We** fala apenas 17 vezes, sendo que 7 expressões verbais foram apenas palavras isoladas, tais como: “*tá, bateu, um, uva, inter, não*”. As outras falas, 11 foram pequenas frases, tais como: “*onde é esse; não é; como é que é ali; é eu primeiro; é*

tu; tá aqui; 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12; vamos de novo; agora tu primeiro; já cansei; tu vai ganhar; 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9”.

A professora **Pa** solicita a We que encaixe os numerais de zero a nove em formas de e.v.a. vazadas. Inicialmente, a criança não relaciona a forma do numeral com o encaixe, por exemplo, retira um numeral da pilha e fazendo uso da força tenta colocá-lo em qualquer vazado. Com o passar do tempo e as intervenções da professora, We começa a ficar mais atento, buscando associar a forma ao encaixe e progressivamente vai melhorando o seu desempenho. O Exemplo 6 ilustra tal situação.

Exemplo 6

A professora está segurando o encaixe vazado do numeral 6

- (83) We: aperta, força o numeral 3 para encaixar de qualquer jeito no vazado do 6
 (84) Professora: Vira vamos ver. Olha bem, essa forma aqui (do vazado) é igual a essa aqui (numeral)?
 (85) We coloca o numeral sobre o vazado e balança negativamente a cabeça.
 (86) Professora: Não, então não é este numero.
 (87) We pega o numeral 2.
 (88) Professora: É igual?
 (89) We olha e balança negativamente a cabeça e pega o numeral zero. Olha para a professora. A professora apenas levanta o vazado do numeral 6 e ele imediatamente descarta o numeral zero. Agora pega o numeral 5.
 (90) Professora: Olha, tem que observar, a gente tem olho pra olhar.
 (91) We aproxima o numeral 5 do vazado do numeral 6. Olha para a professora aguardando confirmação. A professora apenas balança negativamente a cabeça.
 (92) We finalmente pega o numeral 6 e olha para a professora. Como ela não demonstra postura negativa tenta encaixá-lo. Mas o coloca ao contrário e logo descarta. Não é!
 (93) Professora: tenta colocar virado. Vamos ver.
 (94) We faz força para encaixar o numeral 6 e consegue na terceira tentativa.
-

O exemplo acima mostra os avanços interativos de We com o material pedagógico e sua professora. O progressivo comprometimento e interesse na tarefa são dados pela ação compartilhada de We e a professora para alcançar a meta de encaixar numerais (WERTSCH, 1984). Observamos que a professora **Pa** auxilia We, oferecendo orientação externa, ou seja, dizendo ou indicando o que é preciso fazer (84, 86 e 88), apoiando a ação com confirmações e negações verbais ou gestuais e encorajamentos. À medida que We se familiariza com a tarefa e relaciona a forma do numeral com encaixe, as intervenções de instrução direta, por exemplo, mostrar o

vazado e o numeral correspondente vão sendo realizadas indiretamente através de sugestões e dicas (WERTSCH, 1984) .

A professora **Pa**, ao realizar a tarefa de encaixar numerais criou e manteve um espaço intersubjetivo, porém sem alcançar a compreensão compartilhada. Em outras palavras, We esteve envolvido em uma atividade sociocultural utilizada no LA, familiarizando-se com ela por meio de observação e imitação. A professora proporcionou, através da instrução, a participação orientada de We compartilhando com ele o mesmo objeto (peças de e.v.a), as mesmas referências culturais (linguagem e numerais), mas este ainda não se apropriou com competência das funções dos numerais (ROGOFF, 2005).

A seguir, a professora **Pa** propõe o jogo da memória, e a criança concorda rapidamente, indo buscar a caixa com as peças. Primeiramente, We confere se não faltam peças do jogo, formando os pares dos animais. Após a conferência, iniciam o jogo, sendo que We solicita verbalmente que deseja começar. Durante o jogo, presta atenção às jogadas e consegue pegar pares. O Exemplo 7 descreve o final do jogo.

Exemplo 7

Chegando ao final do jogo, faltando apenas três pares We fica empolgado, pois consegue pegar todos.

(95) We: ta aqui

(96) Professora: Quantas pecinhas tu juntou? (A professora começa a contar as suas próprias peças).

(97) We: Um, 2, 3, 4,5,6, 7, 8, 9, 10, 11... (quase inaudivelmente começa a contar a peças sem o auxílio da professora).

(98) Professora: ...12

(99) We: Vamos de novo, vamos de novo. (começa a colocar as faces das peças viradas para baixo e misturá-las)

(100) We: Agora tu primeiro. Já cansei.

Consideramos que a participação ativa e competente de We no jogo de memória se deve a inúmeros fatores, tais como: familiarização com o jogo, domínio das regras e ações necessárias para o bom andamento do jogo. Tal conhecimento prévio do jogo também se deve às instruções fornecidas pela professora, que promoveram a redefinição de situação a respeito do jogo de memória. Assim, We atualmente, regula a sua própria aprendizagem a respeito do jogo, podendo,

inclusive, fornecer instruções a sua professora (WERTSCH, 1984; ROGOFF, 1998). Podemos inferir então, que supostamente *We* alcançou o nível mais complexo de intersubjetividade. Mas Wertsch (1984, p. 13) nos lembra: “o adulto e a criança podem negociar uma definição intersubjetiva da situação que difere em relação aos respectivos modos de compreendê-la no plano intrapsicológico”. Ou seja, existe uma tarefa compartilhada, o jogo, em que *We* e a professora **Pa** colocam suas definições de situação (o que entendem a respeito do jogo: regras, objetivos), e a execução de tal tarefa (jogar) indicará se ocorreram redefinições de situações que expõem o desenvolvimento cognitivo real. No entanto, a reorganização interna cognitiva do que cada um compreendeu ou qual o significado do jogo não será a mesma devido às interações e mediações realizadas.

Professora Zi – Escola D

A professora Zi desenvolveu um projeto de trabalho a partir do livro infantil **A Casa Sonolenta**. As crianças participaram das seguintes atividades:

- ouvir a história contada pela professora;
- ouvir novamente a história acrescentando gestos que representavam as atitudes das personagens;
- ler palavras da história apresentadas em fichas;
- jogar um jogo referente à história colocando as personagens em seqüência temporal e espacial de ações;
- construir a casa da história em dobradura e desenhar as personagens na ordem temporal e espacial em que se apresentaram ao longo da história.

Foram observadas quatro meninas e um menino de oito e nove anos da Turmas A30.

A professora **Zi** convida as crianças a sentarem uma a uma em um tapete para participarem de um jogo. A tarefa proposta é outra forma de trabalhar o contexto da história **A Casa Sonolenta**.

A professora **Zi** retira de um envelope 5 quartos da casa, um de cada cor, amarelo, verde, vermelho, alaranjado e azul, onde aconteceu a história. Para cada quarto há um personagem da história. O objetivo do jogo é colocar as personagens na cama conforme a ordem temporal e espacial em que apareciam na história. Ela começa a distribuir os quartos entre as crianças, mas estas não ficam satisfeitas com as cores que recebem, pois mais de uma criança deseja ficar com o quarto vermelho. Inicialmente quatro crianças querem o quarto vermelho, por fim apenas duas crianças. O Exemplo 8 ilustra como o impasse foi resolvido.

Exemplo 8

Sue fala à professora: Me dá o azul.

- (101) Professora: A Sue já foi bem esperta, como ela quer jogar e não quer perder tempo, ela escolheu o azul. Ela não quer perder o tempo dela.
- (102) Professora: Tem certeza Eli que você não quer este maravilhoso amarelo ou o verde? Quer o vermelho?
- (Eli balança afirmativamente a cabeça)
- (103) Professora: Então vamos ver os outros. Um vai perder.
- (104) Sue: Dois vão perder. (fala em voz alta e mostra dois dedos)
- (105) Professora para a Ga: Tu quer o vermelho também?
- (106) Ga: Me dá esse (amarelo).
- (107) Professora: Ah, resolveu! Ela é bem esperta. Olha já pegou.
- (108) Eli: Ah, eu não quero... (com voz de choro).
- (109) Professora: Tá, agora Eli e o Igo... Só um pouquinho antes de jogar. Tem um que vai ficar com o vermelho e um vai ficar com o verde.
- (110) Eli: Ah!
- (111) Professora: Um só vai poder ficar com o vermelho.
- (112) Ga: Sora, sora? (chama a pesquisadora para que a filme com o rosto atrás da janela transparente do quarto).
- (113) Professora: Aqui oh Ga.
- (114) Eli: dis-cor-dar.
- (115) Igo : Não é ...
- (116) Professora: Não é discordar. É par ou ímpar.
- (117) Professora para Eli: O que tu quer?
- (118) Igo: Par. Eu quero par.
- (119) Professora para Eli: O que tu quer?
- (120) Eli: Ímpar.
- (121) Professora: Par (apontando para o Igo) e ímpar (apontando para a Eli). Vai. Quantos dedos?
- (122) Igo: Par (coloca dois dedos)
- (123) Eli: ímpar (coloca dois dedos)
- (124) Professora: Quem ganhou foi ele, par.
- (125) Eli: Ah!!! (com voz brava)
- (126) Sue: Não sora ... decide ... com o nome do bicho primeiro.
- (127) Professora: Não, foi decidido no par ou ímpar.
- (128) Professora: Se a Eli quiser jogar ela vai ter que jogar com o verde nesta vez, e na
-

próxima vez ela até pode jogar com o vermelho. Tá?
(129) Eli: Ah, eu não vô joga!!! (está olhando para fora do tapete)

A professora **Zi** entrega os quartos do jogo às crianças sem perguntar a cor que desejavam; talvez, para ela, a cor não fosse relevante. Mas quando uma das crianças diz querer o quarto vermelho, desencadeia uma manifestação conjunta de “vontades” e todas querem outra cor e não a recebida. Assim, Pontecorvo, Ajello e Zucchermaglio, (2005, p. 140) afirmam: “aquilo que desencadeia uma oposição é, portanto, o fato de a criança ‘tomar posição’, ou, mais do que isso, a tentativa que ela faz de fornecer um ensinamento qualquer aos companheiros.” Neste caso específico, elas mostraram à professora que a cor do quarto era importante e que estariam dispostas a fazer o possível para conquistar a cor vermelha. Das cinco crianças presentes, quatro passaram a desejar o quarto vermelho. Inicia-se uma discussão conjunta para decidir o que e como resolver tal impasse. Logo se espera assim, como nos indica Empson (1999), que:

os recursos com que os aprendizes contribuem para a atividade conjunta sejam estendidos, aumentados, (re)estruturados e (re)contextualizados junto com estruturas e processos fornecidos socialmente para resultar em conhecimento maior. (p.289)

Os recursos e as estratégias utilizados pelas crianças e professoras foram variados. Uma das meninas, percebendo a pouca chance de ficar com o quarto vermelho, opta pelo azul. A professora elogia (101) e tenta fazer o convencimento para que as demais crianças mudem de idéia (102) indicando que apenas uma pessoa ficará com a cor desejada (103). Sue, que havia se afastado da disputa, corrige a professora (104) e por alguns instantes, através de sua voz enfática e postura, dá pistas aos colegas de que dois não serão beneficiados. Sutilmente ela auxilia a professora no convencimento dos colegas para que optem por outra cor. Em seguida, uma colega muda de idéia (106).

A partir desse momento, apenas duas crianças estão na disputa pelo quarto vermelho, Eli coordena a disputa através de um jogo (114), mas o colega a corrige

(115) e recebe apoio da professora (116). Fica subentendido que Eli e as demais crianças concordam com a mudança na forma de sorteio da cor vermelha, da brincadeira de discordar foram para o par ou ímpar.

A professora **Zi** orienta o sorteio (121) e aponta o ganhador (124), sem a presença dela as duas crianças não conseguiriam descobrir com quem ficaria o quarto vermelho, pois não tinham conhecimento de que 4 era um número par. Percebemos que as crianças conheciam a brincadeira e a utilizavam em seu cotidiano, desde que alguém mais capacitado indicasse quais eram os números pares e ímpares. Novamente, Sue interpela a professora indicando que faltava mais uma etapa da brincadeira para decidir o ganhador (126). A professora dá por encerrada a disputa e deixa Eli decidir se vai jogar ou não com o quarto de outra cor (128). Ao refletirmos a respeito dessa situação de ensino-aprendizagem, nos apoiamos em Rogoff (1998), que propõe:

a comunicação e a coordenação com outros membros da comunidade ampliam o entendimento de todos os participantes à medida que eles procuram um campo comum de entendimento para prosseguir com as atividades disponíveis. A procura por um campo comum, bem como ampliá-lo envolve ajuste e expansão do entendimento. (p. 130)

Neste caso, a disputa foi parcialmente resolvida com a intervenção da professora. A maioria das crianças alcançou um campo comum de entendimento a respeito da execução da tarefa. Porém, uma criança ficou de fora. É importante ressaltar que nem todas as intervenções e negociações realizadas pela professora levaram ao êxito. Eli precisará de mais tempo que os colegas para expandir seu entendimento de que jogar com outra cor de quarto não afetará seu desempenho na tarefa e que nem sempre as negociações são favoráveis à definição de situação por ela escolhida.

A menina Eli não se satisfaz com o resultado e permaneceu no tapete, mas de costas para o grupo de colegas. As demais crianças participam com empolgação na localização das personagens. Demonstrem facilidade em colocá-los em seqüência. Eli aos poucos volta-se para o grupo e começa a participar do jogo, sem interagir com colegas e professora. Quando a menina termina de organizar os

personagens, a professora solicita que diga o nome de cada um, e ela o faz naturalmente.

As oito situações de ensino-aprendizagem selecionadas para realização da análise dos dados mostram que as crianças sentem-se a vontade em frequentar o LA, mantêm um vínculo de confiança com as professoras, participam das atividades propostas de diversas maneiras.

Percebemos que as crianças interagem e cooperam entre si, mas as professoras são as suas referências; as crianças recorrem a elas com frequência e esperam as suas orientações. Rios (2003, p. 129) nos lembra que “a palavra do professor conduz à aventura de pensar o mundo e apropriar-se dele de uma maneira peculiar.” As professoras oportunizam isso às crianças, e assim vínculos de confiança são construídos, consolidados e exercitados nas relações com os outros e consigo mesmo.

Finalizamos este capítulo destacando que as cinco professoras que participaram deste estudo apresentam características profissionais similares. Tais características contribuem para a qualificação do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, bem como do próprio espaço do LA. Apresentamos a seguir algumas características:

- a) propõem tarefas abertas, isto é, tarefas que comportam certo grau de desafio;
- b) utilizam recursos e materiais variados e também os confeccionam;
- c) retomam tarefas inacabadas;
- d) falam devagar, articulam bem as palavras, letras e sílabas, usam diferentes tons de voz para enfatizar situações, bem como gestos e expressões faciais;
- e) são pacientes, pois repetem inúmeras vezes as propostas de trabalho tanto individual como coletivamente;
- f) utilizam palavras de ordem para chamar a atenção de todos, tais como: vamos lá, eu sei que você consegue, atenção;
- g) elogiam pequenos progressos das crianças e usam adjetivos apreciativos e afetivos compartilhando com elas e seus professores;

- h) respeitam o silêncio das crianças, sua lógica, seu ritmo;
- i) incentivam as crianças a exporem suas idéias, dúvidas, gostos, medos;
- j) são descritivas e narrativas;
- k) são disponíveis, abertas, flexíveis.

As professoras estão comprometidas com o ensinar e implicam esforços para mediar o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Podemos inferir que as crianças que freqüentam esse espaço ainda não se constituem como sujeitos plenamente autônomos de algumas aprendizagens, como leitura, escrita e contagem. Logo necessitam das intervenções pedagógicas oportunizadas pelas professoras através de recursos e materiais variados, bem como trabalho colaborativo. Algumas alternativas metodológicas podem ser exploradas pelas professoras para que os estudantes experimentem êxito nas tarefas propostas. No entanto, é difícil afirmar se o trabalho colaborativo e a interação mediada com as professoras e colegas provocarão desenvolvimento e aprendizagem imediatos. Acreditamos, assim como as professoras de LA, que o desenvolvimento e a aprendizagem são processuais. Portanto, as crianças participam das tarefas socialmente organizadas com seu conhecimento real, enquanto o conhecimento potencial esta por vir, é futuro. Mas é no presente que se criam as condições de sua existência.

Após a descrição e análise dos dados, podemos reconhecer um conjunto promissor de indicativos para contemplar a diversidade e a intersubjetividade nos LAs pesquisados.

Também destacamos a diversidade como componente humano, um valor positivo a ser reconhecido e trabalhado na escola. Para tanto, novas formas de organização, gestão e práticas educativas foram mostradas através de exemplos de escolas que procuram atender a diversidade. Sacristán (2001) sugere alguns princípios para um currículo comum flexível de atenção à diversidade. Podemos dizer, que em alguma medida o LA se vale dos princípios expostos por Sacristán (2001), pois, dentro das situações de ensino-aprendizagem comuns potencializa o desenvolvimento e aprendizagem de cada criança dentro do seu ritmo e estilo. A diversidade é contemplada no LA quando:

- a) leva em consideração o que cada criança traz como possibilidade e potencialidade para aprender, acatando suas contribuições, partindo de pequenos sucessos visando a sua ampliação e complexificação;
- b) disponibiliza recursos materiais e simbólicos variados;
- c) a partir de objetivos comuns, possibilita uma prática diversificada, aumentando a participação de cada criança;
- d) propõe situações de ensino-aprendizagem flexíveis e emprega maior tempo para a execução das mesmas;
- e) preocupa-se com o processo de desenvolvimento e aprendizagem, mais do que o resultado correto;
- f) considera que cada criança aprende de uma forma diferente, tanto em ritmo quanto em estilo;
- g) desenvolve o trabalho com pequeno número de crianças.

Acima de tudo, apontamos o respeito e o reconhecimento dados à criança como alguém “capaz de”. Rios (2003) nos lembra que “respeitar não deve significar ‘deixar como está’, e sim, intervir no sentido de permitir o desenvolvimento das potencialidades e de estimular novas capacidades” (p. 126). Como destacamos anteriormente, as intervenções realizadas pelas professoras implicam atenção à diversidade.

Também destacamos que autores contemporâneos inspirados em Vygotsky ampliam ou dão novas interpretações ao conceito de ZDP e a intersubjetividade. Rogoff (1993, 1998, 2005) e Wertsch (1984) entendem a intersubjetividade como um espaço organizado socialmente onde crianças e professores e crianças entre si em interação co-constituem-se ao colocarem em jogo suas histórias, conhecimentos, valores e conjuntamente compartilham objetos, tarefas, eventos, para chegar a compreensão compartilhada, a qual é promotora do desenvolvimento cognitivo. Assim, a intersubjetividade é contemplada no LA quando:

- a) as situações de ensino-aprendizagem organizadas pelas professoras envolvem os processos pessoais, interpessoais e culturais;

- b) em colaboração, um orienta o outro, proporcionando o desenvolvimento cognitivo, pois colocam em jogo suas formas intrapsicológicas para compreender e solucionar uma tarefa;
- c) proporciona o compartilhamento comum de tarefas, objetos, conceitos, referências culturais;
- d) através da interação, o conhecimento intersubjetivo torna-se o conhecimento intrasubjetivo;
- e) permite a exposição das idéias, dúvidas, medos das crianças podendo as professoras perceber suas necessidades e organizar novas instruções e situações de ensino-aprendizagem.

O LA mostrou-se um espaço pedagógico profícuo para que a intersubjetividade ocorra. Rogoff (2005) evidencia que:

[...] a comunicação e a coordenação durante a participação em empreendimentos compartilhados são aspectos fundamentais do desenvolvimento das pessoas. Os participantes se ajustam entre si (com papéis variáveis, complementares e, até mesmo, conflitantes) para ampliar suas visões comuns com vistas a se adequarem a novas perspectivas (p. 233).

A interação das professoras com as crianças mostrou-se dialética e dinâmica, pois a relação intersubjetiva exige comprometimento e responsabilidade de todos, assim professoras e crianças, bem como o LA, constituem-se e são constituídos possibilitando novas aprendizagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo apresentamos a dinâmica de funcionamento do LA. Encontramos professoras engajadas no complexo fenômeno de ensinar-aprender. A ampliação e discussão de tal fenômeno devem envolver toda a escola; não apenas o LA, assim grupos de estudos começam a se constituir levando o debate a todos os demais professores.

Evidenciamos a relevância do LA como um espaço de apoio pedagógico que busca a emancipação da criança em seu desenvolvimento e aprendizagem. Não é possível determinar quanto tempo ela precisará deste espaço, ou se todas as intervenções pedagógicas realizadas pelas professoras mostrarão êxito imediato. Não podemos mensurar quando e quanto o desenvolvimento proximal será beneficiado pela interação e pela mediação ocorridas no espaço intersubjetivo, justamente porque ele está por vir. O mais importante é realizar “intervenções pedagógicas acertadas” (disponibilizar-se a fazer o melhor possível, no sentido do pedagogicamente desejável), sem esperar que elas se convertam linear, direta e imediatamente em transformações qualitativas de desenvolvimento e aprendizagem. Logo, percebemos o LA como um espaço prospectivo e não-prescritivo. Não está em jogo o aprender ou o não-aprender, o certo ou errado, mas sim a construção de possibilidades e potencialidades pessoais e coletivas.

Reconhecemos o LA como um lugar único, no sentido de respeitar a diversidade de cada criança e por preocupar-se com os processos individual e coletivo da aprendizagem. O número reduzido de alunos é um fator preponderante para que as professoras realizem “intervenções pedagógicas acertadas” dentro da ZDP de cada criança. A atuação das professoras ocorreu de diversas maneiras, o que oportunizou, em alguns momentos, a (re)organização da aprendizagem das crianças, quando estas interagiam interpessoalmente em situações de ensino-aprendizagem organizadas e mediadas por artefatos culturais. Assim, abrimos

espaço para a reflexão a respeito da importância do registro e da descrição das intervenções pedagógicas desenvolvidas pelas professoras junto às crianças, bem como os instrumentos e materiais utilizados para mediação do desenvolvimento e aprendizagem.

Notamos que as situações de ensino-aprendizagem propostas pelas professoras não segue um roteiro ou programa determinado pela SMED ou pela própria escola, mas são feitas a partir de suas experiências pessoais e profissionais, não sendo possível prever quais intervenções são mais ou menos eficazes devido à falta ou pouca documentação. Ressaltamos, no entanto, como já foi dito anteriormente nesta pesquisa, que isto não desqualifica o trabalho desenvolvido pelas professoras. Ao contrário tais experiências empíricas mostram um conjunto promissor de ações desenvolvidas por elas que oportunizam a criação de um espaço intersubjetivo para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Valorizar o que as professoras fazem, bem como o LA através de trocas de experiências, grupos de estudo e assessorias legitima a importância do LA e das pessoas que nele atuam.

Lembramos que encontramos indicadores de diversidade e intersubjetividade contemplados nos LAs e destacamos novamente os que consideramos mais importantes. Primeiramente as professoras levam em consideração o que cada criança traz como possibilidade e potencialidade para aprender, acatando suas contribuições e partindo de pequenos sucessos visando à ampliação e complexificação dos mesmos. Isso nos remete a diversidade. Em segundo lugar, apontamos que em colaboração um orienta o outro, proporcionando o desenvolvimento cognitivo, pois as crianças e professoras colocam em jogo suas formas intrapsicológicas para compreender e solucionar uma tarefa. Isso nos remete a intersubjetividade. Tais indicadores são possíveis devido ao comprometimento das professoras em propor tarefas abertas e por se preocuparem com o processo de desenvolvimento e da aprendizagem das crianças e não apenas com o resultado.

A partir de tais constatações buscamos alargar a discussão do papel do LA como espaço de diversidade e intersubjetividade da RME. Discutir e compartilhar as experiências empíricas desenvolvidas nos LAs dentro e fora de cada escola representa um avanço para pensarmos questões paradigmáticas e pragmáticas envolvendo o ensinar e o aprender.

Destacamos que o panorama encontrado nesta pesquisa é promissor, mas não podemos generalizá-lo para toda a RME, pois a coleta de dados restringiu-se a quatro LAs. No momento histórico atual, no qual cada vez mais crianças têm acesso à escola e nela podem permanecer, é importante avaliar os espaços de apoio a atender crianças com dificuldades em sua trajetória escolar. Os desafios permanecem e permeiam nossa curiosidade intelectual a respeito da aprendizagem e desenvolvimento. O caminho está aberto para novas pesquisas no Laboratório de Aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas: Papyrus, 1999.

AZEVEDO, J. C. de. Escola Cidadã: a experiência de Porto Alegre. In: OLIVEIRA, Dalila A; DUARTE, Marisa R.T. (org.) **Política e trabalho na escola**: administração dos sistemas públicos de educação básica. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 143-155.

BAQUERO, R. **Vygotsky e a Aprendizagem Escolar**. 2ª.ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil (25 de março de 1824)**. Brasília: Presidência da República: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm> Acesso em: 07 abr. 2006.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (16 de julho de 1934)**. Brasília: Presidência da República: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm> Acesso em: 07 abr. 2006.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (18 de setembro de 1946)**. Brasília: Presidência da República: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm> Acesso em: 07 abr. 2006.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**: edição da Assembléia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Corag, 1988.

_____. Lei no. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In: **Diário Oficial da União**, Brasília, ano CXXXIV, n. 248, p. 27833-27481, 23 dez. 1996.

_____. Lei no. 11.274/06, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. In: **Diário Oficial da União**, Brasília, ano CXLIII, n. 27, p. 1, 07 fev. 2006. Seção 1.

_____. **Prefeitura de Porto Alegre**. Agência POA Multimídia – comunicação social. URL: <http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/>. Acesso em: 01 abr. 2006.

CASTORINA, J.A. et al. **Piaget-Vygotsky**: novas contribuições para o debate. São Paulo: Ática, 1995.

CARNEIRO, M. A. **LDB Fácil**: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo. 3^a.ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CURY, C.R.J. Educação e Conjuntura Atual. **Educação em Revista**, Belo Horizonte n. 1, p. 5-7, 1985.

DELORS, J. et al. **Educação Um Tesouro A Descobrir**: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

DORNELES, B. V. As Várias Faces do Caleidoscópio: anotações sobre o fracasso escolar. **Pátio: Revista Pedagógica**. Porto Alegre, ano 3, n.11, p. 25-28, 1999.

_____. Laboratórios de Aprendizagem: funções, limites e possibilidades. In: MOLL, J. & colaboradores. **Ciclos na escola, tempos na vida**: criando possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2004a. p. 209–217.

_____. Diversidade na Aprendizagem. In: Bassols, Ana. M. S. (orgs). **Saúde mental na escola**. Porto Alegre: Mediação, 2004b. p. 111-119.

EDWARDS, C., GANDINI, L., FORMAN, G. **As Cem Linguagens da Criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

EMPSON, S. B. Equal Sharing and shared meaning: the development of fraction concepts in a first-grade classroom. **Cognition and Instruction**, Mahwah, v. 17(3), p. 238 - 342, 1999.

FIFA - FÉDÉRATION INTERNATIONALE DE FOOTBALL ASSOCIATION. **Embaixadores da FIFA contra o racismo.** Disponível em: <<http://www.fifa.com/es/fairplay/fairplay/0,1256,7,00.html>> Acesso em: 16 abr. 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários a prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GONZÁLEZ, J. A. T. **Educação e Diversidade:** bases didáticas e organizativas. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GOMES, N. L. Educação e Diversidade Étnico-Cultural. In: Ramos, Marise Nogueira (Coord.). **Diversidade na Educação:** reflexões e experiências. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003. p. 69–76.

LEBLANC, G.; BEARISON, D. J. Teaching and learning as a bi-directional activity: investigating dyadic interactions between child teachers and child learners. **Cognitive Development.** New York, v. 19, p. 499-515, 2004.

LEONÇO, V. C. de. Laboratório de Aprendizagem: espaço de superação. **Revista Ciências e Letras.** Porto Alegre: FAPA, n. 32, p 183-189, jul/dez. 2002.

_____. (org.) **Laboratório de Aprendizagem:** múltiplos meios de aprendizagem. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 2007

_____. Laboratório de Aprendizagem: quando aprender significa crescer. In: LEONÇO, V. C. de & colaboradores. **Laboratório de Aprendizagem:** múltiplos meios de aprendizagem. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 2007. p. 53–57.

LIGORIO, B. M.; TALAMO, A.; PONTECORVO, C. Building intersubjectivity at a distance during the collaborative writing of fairytales. **Computers & Education.** New York, v. 45, p. 357-374, 2005.

LUFT, P. C. **Minidicionário Luft.** 10^a.ed. São Paulo: Ática, 1995.

MACEDO, L. O fracasso escolar hoje. In **Pátio: Revista Pedagógica,** Porto Alegre, ano 3, n.11, p. 21-23, nov.1999.

MOREIRA, A, F. B. **Currículos e Programas no Brasil.** 2^a.ed. Campinas: Papirus, 1995.

OLIVEIRA, H.M. **A Atuação dos Professores dos Laboratórios de Aprendizagem em Escolas Cicladas do Município de Porto Alegre – RS**. Porto Alegre: UFRGS, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

PONTECORVO, C; AJELLO, A. M.; ZUCCHERMAGLIO, C. **Discutindo se Aprende**: interação social, conhecimento e escola. Porto Alegre: Artmed, 2005

PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. **Ciclos de Formação**: proposta político-pedagógica da escola cidadã. Cadernos Pedagógicos. Porto Alegre: SMED, n.9, mai. 2003.

PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. **Memorando n. 1503 de 01 novembro de 2005**. Enturmações 2006. Porto Alegre: SMED, 2005.

PORTO ALEGRE. Secretaria do Planejamento Municipal. **Situação Demográfica de Porto Alegre - Censos 1980/1991/2000**. Disponível em: http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/spm/usu_doc/censos_de_80_90_e_2000.pdf. Acesso em: 7 jun. 2007.

PORTUGAL. **Escola da Ponte**. Disponível em: <<http://www.eb1-ponte-n1.rcts.pt/html2/portug/local/local.htm>> Acesso em: 21 abr. 2006.

POZO, J.I. **Aprendizes e Mestres**: a nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação brasileira**: a organização escolar. 15^a.ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez & Moraes, 1998.

RIOS, T. A. **Compreender e Ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2003.

ROGOFF, B. **Aprendices del Pensamiento**: el desarrollo cognitivo em el contexto social. Barcelona: Paidós, 1993.

_____. Observando a atividade sociocultural em três planos: apropriação participatória, participação guiada e aprendizado. In: WERTSCH, J. V.; DEL RÍO, P. ; ALVAREZ, A. **Estudos Socioculturais da Mente**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 123 - 142

_____. **A Natureza Cultural do Desenvolvimento Humano**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ROGOFF, B.; WERTSCH, J. V. Editors' Notes. In: _____. **Children's Learning in the "Zone of Proximal Development."** San Francisco: Jossey-Bass, 1984. p. 1 – 6

SACRISTÁN, G. J. A. **A Educação Obrigatória**: seu sentido educativo e social. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SACRISTÁN, G. J. A Construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas. In: ALCUDIA, Rosa et al. **Atenção à Diversidade**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 13-37.

SAVIANI, D. et al. **O Legado Educacional do Século XX No Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

SEMLER, R. **Você Está Louco!** Uma vida administrada de outra forma. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.

TEZZARI, L.M. "**A SIR chegou ...**": sala de integração e recursos e a inclusão na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Porto Alegre:UFRGS, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) , Faculdade de Educação, Universidade do Rio Grande do Sul, 2002.

TITTON, M. B. P. Os cenários políticos e pedagógicos de inovações político-pedagógicas na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. In: MOLL. Jaqueline & colaboradores. **Ciclos na escola, tempos na vida**. Criando possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 113–132.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIÃO EUROPÉIA. **Pela Diversidade Contra a Discriminação**. Disponível em <<http://www.stop-discrimination.info>> Acesso em: 16 abr. 2006.

VASCONCELOS, V. M. R. e VALSINER, J. **Perspectiva co-construtivista na Psicologia da Educação**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Obras Escogidas II:** Problemas de Psicología General. 2^a.ed. Madrid, 2001.

_____. **Obras Escogidas III:** Problemas del Desarrollo de la Psique 2^a.ed. Madrid, 2000.

WERTSCH, J. V. The Zone of Proximal Development: some conceptual issues. In: ROGOFF, B.; WERTSCH, J. V. **Children's Learning in the "Zone of Proximal Development."** San Francisco: Jossey-Bass, 1984. p.7 - 18.

WERTSCH, J. V.; DEL RÍO, P.; ALVAREZ, A. **Estudos Socioculturais da mente.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

ANEXOS

Anexo A - Carta de Apresentação para Realização da Pesquisa na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre

Porto Alegre, ___ de _____ de 2006

Secretaria Municipal de Educação – SMED
Agenciamentos Pedagógicos Coletivos
Profa. Dra.

Apresentação

Vimos, por este meio, apresentar a V.Sa. a professora da RME Virginia Bedin matriculada no Programa de Pós-graduação em Educação, nesta universidade. A referida professora cursa o mestrado na linha de Pesquisa Psicopedagogia, Sistemas de Ensino/Aprendizagem e Educação em Saúde e, está realizando uma pesquisa sobre o funcionamento dos Laboratórios de Aprendizagem na Rede Municipal de Ensino sob a orientação da Professora Beatriz Vargas Dorneles.

Esta apresentação tem como finalidade solicitar que Virginia Bedin possa ter acesso a informações a respeito de seu tema de estudo.

Confiantes na boa acolhida à solicitação aqui apresentada, ratificamos, nesta oportunidade, consideração e apreço.

Atenciosamente,

Beatriz Vargas Dorneles

Orientadora

Virginia Bedin

Orientanda

Anexo B - Termo de Consentimento (professores) para Utilização de Excertos da Entrevista na Dissertação.

**TERMO DE CONSENTIMENTO E UTILIZAÇÃO DE DADOS COLETADOS
PARA ANÁLISE E DISCUSSÃO**

Eu, _____,
abaixo assinado (a), autorizo que os dados por mim fornecidos, em entrevistas gravadas e transcritas e observações, sejam utilizados para a análise e discussão de pesquisa acadêmica. A professora da RME Virginia Bedin matriculada no Programa de Pós-graduação em Educação, nesta universidade cursa o mestrado na Linha de Pesquisa Psicopedagogia, Sistemas de Ensino/Aprendizagem e Educação em Saúde e, está realizando um estudo intitulado “**Diversidade e Intersubjetividade em Laboratórios de Aprendizagem do I Ciclo da Rede Municipal de Porto Alegre - RS**” sob a orientação da Professora Beatriz Vargas Dorneles. O objetivo geral deste estudo é investigar o papel do Laboratório de Aprendizagem como um espaço de diversidade e/ou intersubjetividade no ensino regular. Os objetivos específicos são:

- caracterizar a dinâmica de funcionamento do Laboratório de Aprendizagem;
- destacar os instrumentos e estratégias utilizadas por professores de Laboratório de Aprendizagem do I Ciclo que valorizem a diversidade;
- destacar os instrumentos e estratégias utilizadas pelos professores do I Ciclo que caracterizem o Laboratório de Aprendizagem como espaço intersubjetivo de aprendizagem.

Estou ciente que a minha participação na pesquisa é voluntária, sem qualquer vantagem financeira, por ser uma pesquisa acadêmica desenvolvida em nível de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul por Virginia Bedin.

Também estou ciente de que me é assegurado o direito de não participar ou de me retirar da pesquisa, a qualquer momento, sem que isto represente qualquer tipo de prejuízo profissional.

Quaisquer dúvidas sobre o andamento do estudo, a pesquisadora fica à disposição para esclarecimentos.

Virginia Bedin

Entrevistada(o)

Porto Alegre, ____ de _____ 2006.

Anexo C - Termo de Consentimento (alunos) para Utilização das Informações Obtidas Durante as Observações na Dissertação.

**TERMO DE CONSENTIMENTO E UTILIZAÇÃO DE DADOS COLETADOS
PARA ANÁLISE E DISCUSSÃO**

Autorizo meu filho(a) _____ a participar voluntariamente da pesquisa intitulada “**Diversidade e Intersubjetividade em Laboratórios de Aprendizagem do I Ciclo da Rede Municipal de Porto Alegre - RS**”, realizada pela professora Virginia Bedin, sob a orientação da Professora Beatriz Vargas Dorneles, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O objetivo principal deste estudo é investigar o papel do Laboratório de Aprendizagem através da observação e descrição das interações entre professora e alunos. As informações coletadas serão utilizadas para a análise e discussão da pesquisa acadêmica.

A pesquisadora assegura a privacidade do aluno, pela não divulgação de seu nome. O aluno tem o direito de não participar ou de se retirar da pesquisa, a qualquer momento.

Quaisquer dúvidas sobre o andamento do estudo, a pesquisadora fica à disposição para esclarecimentos.

Autorizo meu filho a ser:

- Fotografado (o aluno terá direito a uma cópia da fotografia). SIM () NÃO ()
- Entrevistado. SIM () NÃO ()
- Filmado. SIM () NÃO ()

Porto Alegre, ____ de _____ 2006

Assinatura do responsável pelo aluno

Anexo D - Roteiro de Entrevista

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA DESENVOLVIDA JUNTO AO PROFESSOR DE I CICLO QUE ATUA NO LABORATÓRIO DE APRENDIZAGEM.

Formação: _____

Tempo de magistério: _____

Tempo de serviço na RME: _____

1. Há quanto tempo atua no Laboratório de Aprendizagem? Quais ciclos atende?
2. LA que espaço é este? Qual a dinâmica de funcionamento?
3. Quem é atendido nesse espaço? Perfil dos alunos do I Ciclo que são encaminhados.
4. Quantos alunos você atende por grupo?
5. Quantos alunos você atende individualmente?
6. Tempo de duração de atendimento por grupos? Individual?
7. Quantas vezes por semana são atendidos os alunos?
8. Quanto alunos já foram desligados do LA este ano?
9. Como é feito o diagnóstico do aluno? Quais instrumentos são utilizados?
10. Quais estratégias e instrumentos são utilizados para a intervenção?
11. Como é feita a avaliação?
12. Para você o que significa diversidade?
13. O LA contempla a diversidade?
14. Quais são os instrumentos e estratégias por você utilizadas que valorizem a diversidade?

15. O que você entende por intersubjetividade? 16. O LA contempla a intersubjetividade?
17. Quais são os instrumentos e estratégias por você utilizadas que valorizem a intersubjetividade?
18. O LA funciona como um espaço de reorganização das aprendizagens dos alunos?
19. Como você realiza a construção de parcerias entre o LA e pais, professores de sala de aula, orientação pedagógica, SMED.
20. Quais são as assessorias que os professores de LA recebem? Com que frequência?