

ROSEMARY KENNEDY SILVEIRA



# LABORATÓRIOS DE (NÃO)APRENDIZAGEM?

uma problematização  
das práticas  
de apoio pedagógico

Arte gráfica: Daniel S. da Cunha  
E-mail: danielcunha@gmail.com

Ref. Imagem

Autora: K. Ogradowski

Título: Avaliação

Disponível em:

<<https://www.flickr.com/photos/khellyogro/6125318407/>>

Acesso em: 09/01/2015.

São Leopoldo, fevereiro de 2015.

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS  
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
NÍVEL MESTRADO

ROSEMARY KENNEDY JOSÉ DOS SANTOS SILVEIRA

**LABORATÓRIOS DE (NÃO)APRENDIZAGEM?  
UMA PROBLEMATIZAÇÃO DAS PRÁTICAS DE APOIO PEDAGÓGICO**

SÃO LEOPOLDO

2015

Rosemary Kennedy Jose Dos Santos Silveira

**LABORATÓRIOS DE (NÃO)APRENDIZAGEM?  
UMA PROBLEMATIZAÇÃO DAS PRÁTICAS DE APOIO PEDAGÓGICO**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestra, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas

Orientadora: Profa. Dra. Maria Cláudia Dal’Igna

São Leopoldo

2015

K35L Kennedy-Silveira, Rosemary.  
Laboratórios de (não)aprendizagem? Uma problematização das práticas de apoio pedagógico / Rosemary Kennedy José dos Santos Silveira. – 2015.  
161 f.: il.; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.  
"Orientadora: Professora Dra. Maria Cláudia Dal'Igna."

1. Aprendizagem. 2. Tecnologia educacional. 3. Psicologia da aprendizagem. 4. Educação inclusiva. I. Título.

CDU 37

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Bibliotecário: Flávio Nunes – CRB 10/1298)

Rosemary Kennedy Jose Dos Santos Silveira

**LABORATÓRIOS DE (NÃO)APRENDIZAGEM?  
UMA PROBLEMATIZAÇÃO DAS PRÁTICAS DE APOIO PEDAGÓGICO**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestra, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos.

Aprovada em 23 de fevereiro de 2015.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Maria Luisa Merino Xavier  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

---

Profa. Dra. Elí Terezinha Henn Fabris  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos)

---

Profa. Dra. Maria Cláudia Dal'Igna (orientadora)  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos)

Às mulheres da minha vida: Nadége, Victória, Sofia, Lara e Amanda – minha mãe e minhas filhas. Dedico esta dissertação à minha mãe, que desafiou as regras no passado e incentivou as mulheres da família a estudar, acreditando na (trans)formação pela Educação; e às minhas quatro filhas, por representarem, no presente, a complexa tarefa de educar e, sobretudo, a perpetuação dos estudos em nossa família.

## AGRADECIMENTOS

Chega enfim um dos momentos mais esperados por mim nestes últimos dois anos. Esperei com ansiedade por este instante de poder escrever os agradecimentos às pessoas que me acompanharam quando “a coragem em mim era variável” (ROSA, 1994, p.45) nesse movimento infindo de tornar-me pesquisadora e (sobre)viver a uma dissertação. As pessoas aqui citadas compõem o lugar de onde pude me compor e me recompor, ajudando-me a (re)significar minhas ‘travessias’, meus ‘medos’ e minhas ‘angústias’, porque, enquanto eu ainda estava somente “repetindo o repetível” (ROSA, 1994, p.132), foram elas que, cada uma à sua maneira, me levaram à “dúvidação” do “tudo certo, tudo incerto” (ROSA, 1994, p.30). Por tudo que representaram neste processo, preciso agradecer-lhes.

Nesses medos do que estava ainda para acontecer, acreditei e também em algumas ocasiões divergi de opiniões dos que me diziam ser loucura querer ainda estudar, mas, como acredito que sempre é possível fazer mais, mais uma vez me fiz diferente. Segui em frente e hoje aqui estou para agradecer aos que compartilham comigo esta vitória.

Em primeiro lugar, agradeço à minha orientadora, Maria Cláudia Dal’Igna, que durante todo este percurso acadêmico se manteve rigorosa, mas também carinhosa. Agradeço imensamente o privilégio de ser sua orientanda e ser conduzida pelos seus conhecimentos, pelo seu ‘fazer’ intelectual. Como uma excelente profissional, concedeu-me a oportunidade de aprender a tornar-me pesquisadora e a (re)ver cada vez com maior exigência minha produção escrita. Agradeço por ter feito o permanente exercício de avaliação desta dissertação desde a sua primeira linha até a (in)conclusão, por ter se mostrado incansável durante o processo de me fazer pensar em outras formas de ver e dizer aquilo que eu encontrava pelo caminho da pesquisa. Maria, querida, expressão com que constantemente te diriges a nós, a ti, todo o meu respeito e reconhecimento pelo apoio incondicional que me dedicaste ao longo deste trabalho.

Às professoras da banca examinadora - Elí Henn Fabris e Maria Luisa Xavier -, agradeço pela leitura e considerações feitas para qualificação do meu estudo desde o projeto de pesquisa apresentado; pela disponibilidade, atenção, rigor acadêmico e carinho com que acolheram o convite para avaliar este trabalho. Suas contribuições foram efetivas pelas ideias que semearam e fizeram-me retomar à escrita e prosseguir até a conclusão desta pesquisa.

Ao grupo de orientação e de prática de pesquisa do qual fiz parte: Amanda Assmann, Fernanda Borges, Miriã Zimmermann e Vivian Heinle agradeço por todos os momentos que partilhamos nestes últimos 12 meses nos encontros de estudo e discussão de nossas pesquisas; agradeço especialmente aos colegas Éderson Cruz, Renata Scherer e Tatiane Costa, pois, mais

que colegas, se tornaram parceiros nesta empreitada, contribuindo para este estudo com suas ‘provocações’ e me instigando durante todo o tempo. Em especial, agradeço à Estelinha, amiga querida – Estela Reichert –, pelos exercícios de escuta, pelo apoio, pelo carinho, pela interlocução e pela amizade que construímos e que tem nos unido para além da academia. Desde quando nos encontramos e trocamos algumas palavras, algo forte nos aproximou e nos manteve unidas até agora.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), pela qualificada formação oferecida; à CAPES/PROEX, pela bolsa concedida, que me possibilitou cursar o mestrado; e aos funcionários e funcionárias desta Universidade, pela atenção e disponibilidade, especialmente às ‘meninas’ da secretaria, Caroline Azambuja, Loinir Nicolay, pela atenção e disponibilidade ao encaminhar e me ajudar a resolver as questões administrativas.

Agradeço, de modo especial, às professoras Berenice Corsetti, Julia Varela, Luciane Grazziotin, Maria Isabel Cunha, Maura Lopes e Rosane Molina (*in memoriam*); também aos professores Alfredo Veiga-Neto, Luis Sommer e Telmo Adams, intelectuais que me inspiraram para a escrita deste trabalho, pelas provocações e (des)construções realizadas durante as aulas e seminários dos quais participei e onde pude beber um pouco de seus conhecimentos.

Agradeço imensamente à professora Melissa Müller, que os caminhos da vida me possibilitaram reencontrar 15 anos depois, desta vez em posições diferentes, em que agora eu era a aluna e ela, a professora, para realizar meu estágio acadêmico e aprender com ela um pouco sobre a docência no Ensino Superior. Agradeço também aos alunos e alunas de minha turma de estágio na atividade acadêmica Inclusão e Educação de 2014/2 na Unisinos, que contribuiu efetivamente tanto para minha formação como mestranda, quanto para minha formação docente. Nesse sentido, agradeço à Unisinos por essa oportunidade e destaco a importância da realização do estágio docente em Ensino Superior.

Às pessoas queridas com quem convivi no meu ambiente de trabalho – impossível citar todos/as –, mesmo antes do mestrado, pelo incentivo e torcida, especialmente à Silvia Nunes Salazar, pelas caronas pedagógicas e provocações sobre as questões relativas ao meu tema de pesquisa. À Secretaria Municipal e Educação de Esteio, por ter autorizado e acreditado na potência deste estudo, especialmente à secretária de educação Carla Escosteguy à diretora pedagógica Silvia Heissler e à minha coordenadora, Marilan de Carvalho Moreira. Às colegas Ana Clara Cunha e Lisandra Scheffer, pela união e parceria na caminhada, às professoras dos LAs de Esteio, pela participação e envolvimento nesta pesquisa, em especial à

Juliane Tubiana, aos assessores Claudio Luciano Dusik (Claudinho) e Wagner Rodrigues as Silva pelas contribuições (Setor de Estatística) às assessoras Cárin Fátima Pavani, à Carmen Flores Standke, e às coordenadoras Edeliza(Estatística) e Marilza(CEMEI) pelas diferentes formas de contribuição durante esta pesquisa.

À Lene Belon, pela revisão criteriosa deste trabalho; à Viviane Weschenfelder, pela formatação cuidadosa; a Juan Camilo Acero Paniagua pela tradução para o espanhol e ao Daniel Cunha, pela criação da capa.

Aos meus pais, Mario e Nadége, por sua presença em minha vida. Com eles, continuo aprendendo muito, apesar dos 4.000 km que nos separa, sobre amor e desamor, sobre perseverança e vontade de vencer, sobre diferentes formas de ser e viver. A eles, cada um do seu jeito, meu agradecimento às escolhas que fiz e que conduziram ao lugar de onde hoje eu falo e escrevo. Estejam certos de que vocês estão sempre comigo.

À minha irmã Roseann Kennedy e meu irmão Fredmann Pernambuco pelas aprendizagens que construímos na nossa breve convivência e depois para aprender a lidar com a dor da ausência, vivida a partir de nossa separação física.

À minha tia e madrinha Cristina, pelos incentivos e por acreditar que eu seria capaz de conciliar a formação às demandas da família.

À minha sogra e meu sogro, Tânia e Miguel, pelas conversas descontraídas nos almoços de domingo, por ‘cuidarem’ das meninas e ‘darem’ o suporte sempre que necessário para que eu participasse das aulas e compromissos assumidos e que o mestrado exigia. À minha cunhada, Aline, por ajudar na organização e separação de papéis em pleno domingo de praia.

Ao bisavô Eloi e à bisavó Teresinha, pelo incentivo, carinho e palavras de apoio para seguir em frente, parceria, inclusive, para viagem de estudo e apresentação em congresso.

À família Saboredo, minha segunda família, especialmente à Kelly, à Sirlei e ao Ivo (*in memoriam*), pela amizade e carinho, pelo apoio, por dividir comigo o ‘fardo’ de muitas situações de vida e pelo apoio irrestrito para a realização deste trabalho.

Ao Maiquel, parceiro de quase 12 anos, presença que me ensina o que representa intensidade. Agradeço pelos desafios, pelas provocações e pela (in)compreensão da minha quase ausência, pois em muitos momentos, mesmo estando perto fisicamente, eu estava longe, debruçada, durante longas madrugadas, sobre as leituras e estudo. Por fim, e não menos importante, agradeço às minhas filhas: Victória, por ser o meu orgulho, pelo apoio constante, compreensão e luta comum e pela tradução do meu resumo para o inglês; Sofia, pela doçura, dedicação e organização, zelando por mim e pelo ambiente familiar para que eu pudesse me

dedicar mais às tarefas que o mestrado exigia e menos às tarefas da casa; Lara, por continuar me ensinando a exercitar a tolerância e o respeito às diferenças, pelas massagens nas costas, quando, ao oferecer suas pequenas mãos, mandavam embora a tensão depois de horas sentada, realizando escritas e leituras; e Amanda, pela espontaneidade dos comentários, pela pureza dos gestos e pela agilidade para me e se defender, dialogar e confrontar ideias, fazendo-se respeitar desde tão pequenina.

A todos e todas vocês que marcaram este processo ocupando em minha vida presença constante, meu mais sincero obrigada!

*Penso que se deve desconfiar das bases sobre as quais se assentam as promessas e as esperanças nas quais nos ensinaram a acreditar. Tudo indica que deveremos sair dessas bases para, de fora, examiná-las e criticá-las. Afinal, enquanto pessoas envolvidas com a Educação, temos compromisso não apenas com nós mesmos mas, também e por ofício, com ou “sobre” aqueles com os quais trabalhamos. (VEIGA-NETO, 2002, p.23.)*

## RESUMO

Esta dissertação propõe-se a investigar como as profissionais que atuam nos Laboratórios de Aprendizagem (LAs) da rede municipal de ensino de Esteio, no estado do Rio Grande do Sul, compreendem a (não)aprendizagem dos alunos e que práticas de apoio pedagógico são colocadas em funcionamento para regular essa (não)aprendizagem. Apoiada na abordagem pós-estruturalista, principalmente no pensamento de Michel Foucault e de seus comentadores, seleciono norma, poder e aprendizagem como ferramentas analíticas para investigar as práticas de apoio desenvolvidas em 18 Centros Municipais de Educação Básica (CMEBs) por 22 profissionais que atuam nos LAs de Esteio. O material empírico da pesquisa foi produzido no contexto de dois ambientes: o primeiro, que chamo de *ambiente de pesquisa off-line*, toma os encontros formativos presenciais e as visitas *in loco* aos espaços dos LAs; o segundo, que chamo de *ambiente de pesquisa on-line*, toma as interações síncronas (*chats*) e assíncronas (*e-mail*, fóruns de discussão, mural e depoimentos) no ambiente virtual Eduqito e no aplicativo de celular WhatsApp utilizados pelas professoras que participam deste estudo como locais e instrumentos de pesquisa. Busco na Etnografia a inspiração para desenvolver esta pesquisa, assumindo a Netnografia como procedimento metodológico a ser adotado para produção de informações. Além disso, os documentos que normatizam o LA e a política de inclusão no município de Esteio, também disponibilizados na plataforma: Diretrizes do LA, Resolução 10 do CME e Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Secretaria Municipal de Educação e Esporte (SMEE), são utilizados para subsidiar a investigação e complementá-la. Foi possível descrever e analisar o que chamei de *laudolatria*, uma apologia ao laudo como “uma solução, um alívio, um facilitador da aprendizagem, uma certificação, um norteador do atendimento no LA”. São as práticas de apoio pautadas nos laudos/diagnósticos que colocam a (não)aprendizagem em uma ordem discursiva que considera esses conceitos de aprendizagem e não-aprendizagem como naturais; por não serem questionados, são assumidos como verdade, e não como uma invenção construída também nos LAs. Essa idolatria dos laudos – a laudolatria – regula o processo de (não)aprendizagem e conduz as práticas dos LAs – práticas de apoio (psico)pedagógico e clínico-terapêutico. Ao mesmo tempo, foi possível descrever e analisar outro conjunto de práticas de apoio, que estou chamando de *lúdico-afetivas* porque utilizam a brincadeira e o jogo como recursos para promover uma aprendizagem prazerosa, ao mesmo tempo em que atribuem centralidade ao vínculo afetivo, ao amor e ao carinho ao conduzirem o processo de aprendizagem. Desse modo, procurei identificar e analisar os discursos das ciências psi que evocam o prazer e o afeto e fazem deles balizadores para as práticas de apoio desenvolvidas nos LAs.

**Palavras-chave:** Aprendizagem. Laboratório de Aprendizagem. Norma. Educação Inclusiva.

## ABSTRACT

This dissertation proposes to investigate how professionals working in Learning Laboratories (LAs) in the municipal network of education in Esteio, in the state of Rio Grande do Sul, understand the (non) student learning and which pedagogical support practices are put in operation to regulate this (not) learning. Supported in post-structuralist approach, mainly in the thought of Michel Foucault and his commentators, I select as analytical tools - norm, power and learning - to investigate the practices of support developed in 18 Municipal Centers of Basic Education (CMEBs), by 22 professionals working in LAs of Esteio. The research empirical material was produced in the context of two environments: the first, which I call offline research environment, taking the presencial formation meetings and site visits to areas of LAs; the second, which I call online research environment, taking the synchronous interactions (chats) and asynchronous (email, discussion forums, wall and testimonials) in Eduquito virtual environment and mobile phone app WhatsApp - used by teachers participating this study as local and search tools. I seek in Ethnography inspiration to develop this research, assuming Netnography as a methodological procedure to be adopted for the production of information. In addition, the documents that regulate the LA and the inclusion policy in the municipality of Esteio, also available on the platform: Guidelines of LA, Resolution 10 of the CME, and Political-Pedagogical-Project (PPP) of the Municipal Education and Sports Secretary of Esteio (SMEE) - are used to support the investigation and complement it. It was possible to describe and analyze what I called *laudolatria*, an apology to the medical report as "a solution, a relief, a facilitator of learning, a certification, a guiding of the service in LA". The support practices guided by the medical reports / diagnostics are what place (not) learning in a discursive order that considers the concepts of learning and not learning as natural, that for not being questioned are assumed to be true and not an invention also built in LAs. This idolatry of the medical reports - the *laudolatria* - regulates the process of (not) learning and leads the practices of LAs - practices of support (psycho) pedagogical and clinical-therapeutic. At the same time, it was possible to describe and analyze another group of support practices that I am calling *ludic-affective*, because they use the play and the game as resources to promote an enjoyable learning at the same time as giving centrality to the affective bond and to love and affection when leading the learning process. Thus, I tried to identify and analyze the discourses of psis science which evoke pleasure and affection and make them landmarks for the support practices developed in LAs.

**Keywords:** Learning. Learning Laboratory. Norm. Inclusive Education.

## RESUMEN

Esta disertación se propone a investigar cómo las profesionales que actúan en los Laboratorios de Aprendizaje (LAs) en la red municipal de enseñanza de Esteio, en el estado de Rio Grande del Sur, comprenden el (no)aprendizaje de los alumnos y cuáles prácticas de apoyo pedagógico son colocadas en funcionamiento para regular ese (no)aprendizaje de los alumnos. Apoyada en la abordage post-estructuralista, principalmente en el pensamiento de Michel Foucault y de sus comentaristas, selecciono norma, poder y aprendizaje como herramientas analíticas para investigar las prácticas de apoyo desarrollada en 18 Centros Municipales de Educación Básica (CMEBs) por 22 profesionales que actúan en los LAs de Esteio. El material empírico de la investigación fue producido en el contexto de dos ambientes: el primero, que yo llamo de *un ambiente de investigación offline*, toma los encuentros formativos presenciales y las visitas *in loco* a los espacios de los LAs; el segundo, que yo llamo de *ambiente de investigación online*, toma las interacciones síncronas (*chats*) y asíncronas (correo electrónico, foros de discusión, murales e depoimientos) en el ambiente virtual Eduquito y en el aplicativo de celular WhatsApp utilizados por las profesoras que participan en este estudio como locales y instrumentos de investigación. Busco en la Etnografía la inspiración para desarrollar esta investigación, asumiendo a Netnografía como procedimiento metodológico a ser adoptado para la producción de información. Además en los documentos que estandarizan el LA y la política de inclusión en el municipio de Esteio, también disponibilizado en la plataforma: Directrices de LA, Resolución 10 del Consejo Municipal de Educación (CME) y Proyecto Político-Pedagógico (PPP) de la Secretaría Municipal de Educación y Deportes (SMEE), son utilizados para subsidiar la investigación y complementarla. Fue posible describir y analizar lo que llamé *laudolatria*, una apología al diagnóstico como “una solución, un alivio, un facilitador del aprendizaje, una certificación, un norteador del atendimiento en el LA”. Son las prácticas de apoyo basadas en los diagnóstico que colocan a el (no)aprendizaje en una orden discursiva que considera estos conceptos de aprendizaje y no-aprendizaje como naturales; por no ser cuestionados, son asumidos como verdad, y no como una invención construída también em los LAs. Esta idolatría de los diagnósticos – el laudolatria – regula el proceso de (no)aprendizaje y conduce las prácticas de los LAs – prácticas de apoyo (psico)pedagógico e clínico-terapéutico. Al mismo tiempo, fue posible describir y analizar otro conjunto de las prácticas de apoyo, que estoy llamando de *lúdico-afectivas* porque utilizan la diversion y el juego como recursos para promover un aprendizaje placerozo, al mismo tiempo en que atribuyen centralidad al vínculo afectivo, y al amor y al cariño al conducir el proceso de aprendizaje. De ese modo busqué identificar y analizar los discursos de las ciencias psi que evocan el placer y el afecto que hacen de ellos bases para las prácticas de apoyo desarrollado em los LAs.

**Palabras-clave:** Aprendizaje. Laboratorio de Aprendizaje. Norma. Educación Inclusiva.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Charge sobre diferença e normalidade.....	20
Figura 2 – Charge sobre Comportamento das criança.....	36
Figura 3 – Charge: A avaliação(1).....	57
Figura 4 - Ambiente da plataforma online.....	74
Figura 5 – Tela explicativa sobre o projeto.....	74
Figura 6 – Ambiente online – Tela de ferramentas.....	75
Figura 7 – Funcionalidades e ferramentas do Eduquito.....	76
Figura 8 – Início da área de Conteúdo.....	77

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Grupos de Pesquisas sobre Las.....	29
Quadro 2 – Nova Linguagem da Aprendizagem.....	43
Quadro 3 - Dispositivos Legais.....	53
Quadro 4 – Facilidades e dificuldades da entrevista por <i>chat</i> /bate-papo ou fóruns.....	69
Quadro 5- Agenda de reuniões formativas – 2014.....	78
Quadro 6 – Relação entre matrículas e encaminhamentos aos Las.....	83
Quadro 7 – Formação das profissionais do LA.....	85
Quadro 8 – Categorias de análise.....	88
Quadro 9 – Acompanhamento dos encaminhamentos para os Las.....	90

## **LISTA DE SIGLAS**

AEE - Atendimento Educacional Especializado  
CEMEI – Centro Municipal de Educação Inclusiva  
CME – Conselho Municipal de Educação  
CMEB – Centro Municipal de Educação Básica  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
LA – Laboratório de Aprendizagem  
NEEs – Necessidades Educacionais Especiais  
PME - Plano Municipal de Educação  
PPP – Projeto Político-Pedagógico  
SRM – Sala de Recursos Multifuncionais  
TAs – Tecnologias Assistivas

## SUMÁRIO

<b>1 APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>17</b>
<b>2 ESTRANHANDO A (A)NORMALIDADE.....</b>	<b>20</b>
2.1 Entre as (in)certezas da psicopedagoga e os questionamentos da pesquisadora.....	22
2.2 Na vitrine: o Laboratório de Aprendizagem nas pesquisas.....	28
<b>3 APRENDIZAGEM E NORMA.....</b>	<b>36</b>
3.1 Aprender: naturalizar, repetir, construir.....	39
3.2 Normalização da aprendizagem: entre o aprender e o “não aprender”.....	46
3.3 “Normas Normativas”, a regulação do acesso. E a aprendizagem?.....	49
<b>4 O QUE “CABE” NA VITRINE: TRAJETÓRIAS METODOLÓGICAS.....</b>	<b>57</b>
4.1 Na vitrine: O Laboratório de Aprendizagem em Esteio/RS.....	58
4.2 Ao vitrinista, o que cabe: o caminho metodológico.....	64
4.3 Estar on-line e: off-line possibilidades do Eduquito.....	72
<b>5 (D)ESCRE(VENDO) A VITRINE: DESCREVER, ESCREVER E VER.....</b>	<b>80</b>
5.1 De oficina ao Laboratório: trajetórias do LA.....	80
5.2 Como está montada a vitrine?.....	82
<b>6 LAUDOLATRIA: PRÁTICAS (PSICO)PEDAGÓGICAS E CLÍNICO-TERAPÊUTICAS.....</b>	<b>89</b>
<b>7 PRAZER + AFETO = APRENDIZAGEM: PRÁTICAS LÚDICO-AFETIVAS.....</b>	<b>103</b>
<b>8 CONCLUINDO... E O QUE EU DISSE NÃO ERA TUDO.....</b>	<b>111</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>114</b>
<b>APÊNDICE A – MAPEAMENTO QUANTITATIVO TRIMESTRAL.....</b>	<b>126</b>
<b>APÊNDICE B – PLANILHA DE ACOMPANHAMENTO TRIMESTRAL – CONTROLE DE FREQUENCIA E TABULAÇÃO DE COMPARECIMENTO.....</b>	<b>127</b>

<b>ANEXO A – CARTA DE APRESENTAÇÃO ENDEREÇADA À SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E ESPORTE – SMEE/ESTEIO.....</b>	<b>128</b>
<b>ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....</b>	<b>129</b>
<b>ANEXO C – DIRETRIZES DO LABORATÓRIO DE APRENDIZAGEM.....</b>	<b>130</b>
<b>ANEXO D – RESOLUÇÃO N° 10/2009 – CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO.....</b>	<b>138</b>
<b>ANEXO E – PLANILHA DE ENCAMINHAMENTO E ACOMPANHAMENTO.....</b>	<b>147</b>
<b>ANEXO F – FICHA/REGISTRO DE ENCAMINHAMENTO.....</b>	<b>148</b>
<b>ANEXO G – RELATÓRIO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS.....</b>	<b>149</b>
<b>ANEXO H – FICHA DE ACOMPANHAMENTO DA APRENDIZAGEM.....</b>	<b>150</b>
<b>ANEXO I – FICHA DE RELATOS DE CASOS/ATENDIMENTOS NO LA - TIPO 1.....</b>	<b>152</b>
<b>ANEXO J – FICHA DE RELATOS DE CASOS/ATENDIMENTOS NO LA - TIPO 2.....</b>	<b>154</b>
<b>ANEXO K - FICHA DE RELATOS DE CASOS/ATENDIMENTOS NO LA - TIPO 3.....</b>	<b>157</b>

## 1 APRESENTAÇÃO

O senhor... Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. (ROSA, 1994, p. 24).

Ao iniciar minha escrita com Guimarães Rosa, não por acaso, desejo estabelecer uma relação com a minha trajetória e com todas as mudanças pelas quais passei desde o ingresso no mestrado, afirmando minha (trans)formação – eu não estou sempre igual, eu mudei durante o caminho percorrido até aqui. Arrisco-me a escrever na condição de sujeito/pesquisadora em construção, diferente do que era ao iniciar os primeiros ensaios de escrita quando da elaboração do projeto para qualificação do mestrado em educação; escrevo hoje diferentemente do que escrevia ontem, mas certamente também diferentemente do que poderei vir a escrever após a conclusão desta pesquisa.

Intitulada *Laboratórios de (Não)Aprendizagem? Uma Problematização das Práticas de Apoio Pedagógico*, esta dissertação propõe-se a investigar como as profissionais que atuam nos Laboratórios de Aprendizagem (LAs) da rede municipal de ensino de Esteio, no estado do Rio Grande do Sul, compreendem a (não)aprendizagem dos alunos e que práticas de apoio pedagógico são colocadas em funcionamento para regular essa (não)aprendizagem dos alunos.

Apoiada na abordagem pós-estruturalista, principalmente no pensamento de Michel Foucault e de seus comentadores, seleciono norma, poder e aprendizagem como ferramentas analíticas para pesquisar os LAs, tomando a rede municipal de ensino de Esteio como referência.

O material empírico da pesquisa foi produzido no contexto de dois ambientes: o primeiro, que chamo de *ambiente de pesquisa off-line*, toma os encontros formativos presenciais e as visitas *in loco* aos espaços dos LAs; o segundo, que chamo de *ambiente de pesquisa on-line*, toma as interações síncronas (*chats* e grupo do WhatsApp) e assíncronas (*e-mail*, fóruns de discussão, mural e depoimentos) no ambiente virtual *Eduquito* como locais e instrumentos de pesquisa. Busco na etnografia a inspiração para desenvolver esta pesquisa, assumindo a netnografia como procedimento metodológico a ser adotado para produção de informações. Além disso, os documentos que normatizam o LA e a política de inclusão no município de Esteio, também disponibilizados na plataforma – Diretrizes do LA, Resolução 10 do CME e Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Secretaria Municipal de Educação e Esporte (SMEE) –, são utilizados para subsidiar a investigação e complementá-la.

Depois de situar o leitor e a leitora, passo a detalhar a estrutura desta dissertação, explicando como organizei o texto e apresentando brevemente cada uma das partes, conforme descrevo a seguir.

Em *Estranhando a (a)normalidade*, título do Capítulo 2, faço uma breve descrição do tema e mostro as aproximações que fiz, transitando *Entre as (in)certezas da psicopedagoga e os questionamentos da pesquisadora*, tendo em vista a relevância de algumas experiências que me levaram ao meu tema de pesquisa. Ainda neste capítulo, na seção *Na vitrine: o Laboratório de Aprendizagem nas pesquisas*, apresento o chamado estado da arte da pesquisa, para refletir sobre como a aprendizagem e, principalmente, os LAs têm sido focos de pesquisas no cenário educacional brasileiro. Ao final, anuncio o problema de pesquisa como elemento(s) a ser(em) investigado(s).

No Capítulo 3, nomeado *Aprendizagem e norma*, discuto os dois conceitos, abordando, na seção *Aprender: naturalizar, repetir, construir...*, diferentes teorias de aprendizagem, para mostrar como, ao longo da história, diferentes olhares definiram a aprendizagem e a forma pela qual o sujeito aprende. Apresento, ainda, em *Normalização da aprendizagem: entre o aprender e 'não aprender'*, uma abordagem sobre o aprender e o não aprender como práticas binárias no interior das escolas ditas inclusivas, trazendo para discussão os conceitos de norma e seus derivados: normalização, normação, normal e anormal. Discuto também as relações de poder-saber e suas implicações na aprendizagem.

No Capítulo 4, *O que 'cabe' na vitrine: trajetórias metodológicas*, apresento o caminho teórico-metodológico e a opção pela pesquisa de inspiração etnográfica, trazendo a Netnografia como referencial metodológico para produção dos dados empíricos. Discorro sobre a escolha das ferramentas adotadas, bem como sobre os critérios que assumo para selecionar e organizar o material empírico. Em *Na vitrine: o Laboratório de Aprendizagem em Esteio/RS*, mostro um pouco da organização deste espaço para seu funcionamento na rede municipal estudada. Na seção intitulada *Estar on-line e off-line: possibilidades do Eduquito*, descrevo a plataforma *on-line* do Eduquito, a ser utilizada como principal instrumento virtual para acessar e produzir as informações. Em *Ao vitrinista, o que cabe? O caminho metodológico*, mostro o passo a passo da pesquisa.

No Capítulo 5, *(D)escre(vendo) a vitrine: descrever, escrever e ver...*, nas seções *De oficina a laboratório: trajetórias do LA* e *Como está montada a vitrine?*, faço uma imersão no LA e apresento minhas categorias de análise.

Nos Capítulos 6, *"Laudolatria": práticas (psico)pedagógicas e clínico-terapêuticas*, e no capítulo 7, *Prazer + afeto = aprendizagem: práticas lúdico-afetivas*, mostro a

(não)aprendizagem sugestionada e o LA como um espaço de Captura, quando realizo a análise dos dados produzidos. Olhando para os “achados” encontrados nos caminhos que esta pesquisa foi percorrendo, descrevo e problematizo as práticas que vêm sendo desenvolvidas e que constituem a atuação pedagógica nos Laboratórios de Aprendizagem.

Antes de continuar minha escrita, quero destacar a complexidade deste estudo, pois é muito difícil questionar os processos escolares naturalizados e expor, conseqüentemente, algumas das fragilidades da escola diante da aprendizagem dos considerados diferentes, anormais, num tempo em que manter todos incluídos na escola se torna um imperativo. Em nome de uma escola que não seja excludente, criam-se espaços para regulação da (não)aprendizagem desses sujeitos. Nesse caso, o LA aparece como um espaço ‘mais preparado’ para acolher os alunos com ‘dificuldades de aprendizagem’, afinal, é uma das diferentes e diversas estratégias das quais a escola tem lançado mão para manter os alunos na escola regular, “mesmo que para tanto seja necessário um maior investimento de tempo para que a aprendizagem aconteça com o auxílio de profissionais de serviços de apoio pedagógico — é uma possibilidade de o aluno manter-se dentro de uma média de normalidade”. (LOPES; FABRIS, 2005, p.3).

Assim, ao concluir a dissertação, olho novamente para o material manuseado e explorado durante a pesquisa, para retomar os argumentos e assumir que todas as diferenças podem ser acolhidas no espaço escolar, desde que pensando em práticas pedagógicas menos padronizadas, que assumam que tanto a condição do ensino quanto a da aprendizagem devem ser desenvolvidas em todos os espaços, e não apenas nos espaços de apoio. Aponto algumas contribuições da pesquisa para que seja mantido o debate com relação ao aprender/não aprender e, mais especificamente, no que se refere ao lugar da aprendizagem dos ditos ‘com dificuldades’, ou ‘não-aprendentes’, no LA.

Dadas as razões para a realização deste estudo e esmiuçado meu interesse pelo assunto em pauta, passo agora às discussões e articulações com o tema proposto.

## 2 ESTRANHANDO A (A)NORMALIDADE

Figura 1 – Charge sobre diferença e normalidade



Fonte: Tonucci (2003, p. 138)

E assim inicio minha escrita... Olhando para a charge de Francesco Tonucci (2003)<sup>1</sup>, lembro imediatamente do Laboratório de Aprendizagem (LA). Ao propor este estudo, penso na responsabilidade assumida e no esforço permanente de fazer a opção pelas palavras e pelos termos que consigam expressar meu pensamento. Além disso, busco inspiração inicial, para pensar e escrever, nas palavras de Corazza (2006):

<sup>1</sup> Com o objetivo de fortalecer os argumentos e ilustrar a problematização que desenvolvo na minha pesquisa, utilizarei algumas charges de Francesco Tonucci. Para isso, abro cada capítulo com uma imagem, não objetivando analisá-la, mas diversificar as formas de pensar este estudo. Tomo as charges, inspirada pela aproximação dessa expressão artística às situações vividas nos espaços escolares. “Frato”, como também é conhecido – nome criado pela fusão das primeiras sílabas de seu nome –, é um cartunista italiano, autor de vários livros e artigos. Trabalhou como professor, tornando-se pesquisador em 1966, do Instituto de Psicologia, do Conselho Nacional de Pesquisas, ficando conhecido pelas críticas feitas à escola, nas reflexões promovidas por suas charges, envolvendo crianças e contexto escolar, fazendo um “notável e desconcertante painel do mundo infantil, em suas relações com o mundo adulto”. (SILVEIRA, 2005, p. 232).

Escrever é um pensamento de vida, não uma receita de felicidade nem uma sonolência gostosa, nem uma irresponsabilidade divertida. Profundo vitalismo: os modos de vida inspiram maneiras de pensar e escrever; os modos de pensar e escrever criam maneiras de viver. A vida ativa o pensamento e a escrita; o pensamento e a escrita afirmam a vida. (CORAZZA, 2006, p. 29).

Nessas andanças, entre pensamentos e escritas, observo nas escolas modos de pensar que se aproximam da cena apresentada pela charge: crianças sendo analisadas e categorizadas, e afirmações que enfatizam que “*é necessário determinar aqueles que são diferentes*”. Fico intrigada com o espaço representado pela imagem, ao mesmo tempo em que penso na semelhança que ele pode ter com o LA, uma vez que as crianças que, por algum motivo, não conseguem aprender são para lá enviadas. Ao pensar nessa relação que estabeleço entre a imagem apresentada e a realidade dos LAs, questiono-me sobre as formas como os outros pensam e também as formas como eu mesma penso.

Considerando a trajetória profissional e acadêmica que tenho percorrido, começo a olhar para o Laboratório de Aprendizagem de uma forma diferente daquela que costumava olhar. Tenho estado mais atenta ao grande número de crianças que são diariamente encaminhadas a esse espaço – o aumento da demanda tem gerado, inclusive, lista de espera em algumas escolas<sup>2</sup>. Além disso, observo que as professoras do LA<sup>3</sup> em geral estão preocupadas e ansiosas para encontrar uma forma ‘ideal’<sup>4</sup> de atendimento, estabelecendo seus próprios critérios de agrupamento, seja por turma, por grau de dificuldade, por faixa etária, procurando assim corresponder às solicitações e aos encaminhamentos dos colegas professores de sala de aula e da equipe diretiva de cada CMEB<sup>5</sup>. É nesse sentido que, desconfiada da necessidade de tantos encaminhamentos, busco analisar os significados atribuídos à aprendizagem no LA.

---

<sup>2</sup>Refiro-me aqui às escolas da rede municipal de ensino de Esteio, onde a pesquisa foi desenvolvida, e da qual faço parte como professora e, neste momento, como assessora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e Esportes (SMEE).

<sup>3</sup>No LA em Esteio, todas são mulheres/professoras, por isso, adoto nesta dissertação o uso do gênero feminino.

<sup>4</sup>Esclareço que durante minha escrita faço uso do recurso das aspas simples para palavras que coloco sob suspeita e para palavras empregadas com sentidos diferenciados e das aspas duplas, para citações.

<sup>5</sup>CMEB – Centro Municipal de educação Básica é a sigla adotada pela SMEE – Secretaria Municipal de Educação Esteio/RS para nomear as escolas de Ensino Fundamental do município.

## 2.1 Entre as (in)certezas da psicopedagoga e os questionamentos da pesquisadora

Para mostrar alguns deslocamentos que me ajudam a desenvolver a investigação que me proponho a fazer, apresento parte do meu trajeto acadêmico e profissional, considerando que as inquietações e inseguranças, que fazem parte do processo de tornar-se pesquisadora, marcam o momento em que começo a desvencilhar-me de algumas certezas construídas e experimento, inclusive, a sensação de medo no decorrer desta trajetória. Ao situar-me na minha própria história, entendo que

nenhuma indagação nasce de um vazio, sem um território e sem nenhum tempo que fecunda as idéias, as dúvidas, as inseguranças. É nossa radicalidade histórica que produz o tipo de pergunta que abala nossas certezas, que inquieta, que apaixona, que impulsiona, e muitas vezes, que amedronta pelo que sugere como possibilidade. (COSTA, 2005, p. 200).

Minha imersão na Educação com o intuito de tornar-me profissional desse campo começa como estudante de magistério. Ao concluir o curso, em 1985, nem sequer imaginava que estava apenas começando. Focada na vontade de prosseguir estudando, dei sequência aos estudos ainda na década de 80, fazendo a graduação em Pedagogia, tendo iniciado na Universidade Católica de Pernambuco (Unicap), em Recife (PE), e concluído aqui no sul, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos).

A mudança de estado e, conseqüentemente, de universidade causou muitos impactos: primeiro, o enfrentamento que vivi em termos de mudanças culturais e nas bases curriculares do curso de um estado para outro me causou dor, desconforto, momentos de conflito e, ao mesmo tempo, necessidade de empenhar-me ainda mais para superar tamanha diversidade. Era eu, naquele momento, que me sentia ‘a diferente’. As angústias que experimentava faziam-me ter, muitas vezes, a sensação de ‘estar do lado de fora’, estando ao mesmo tempo ‘do lado de dentro’, e de fazer/não fazer parte do grupo. Foi por esses caminhos que fui me deslocando e, como me provoca a pensar Foucault (2006, p. 230), “é o que somos – os conflitos, as tensões, as angústias que nos atravessam – que finalmente, é o solo, não ousou dizer sólido, pois por definição ele é minado, perigoso, o solo sobre o qual eu me desloco”. Era como estar pisando num solo arenoso, onde não existe certeza, nem verdade absoluta, onde tudo muda o tempo todo.

Minha atuação profissional como professora teve início numa escola da rede privada, onde trabalhei com alunas do 3º ano do magistério. Foi ali que enfrentei as duas primeiras situações que se apresentaram como problema.

1ª - Antes da contratação: a pergunta como eu faria para trabalhar como alfabetizadora com “sotaque nordestino” causou-me estranhamento, fazia sentir-me ‘inferior’, como se essa diferença que eu ‘carregava’ fosse uma “mancha a ser removida”. (BAUMAN, 1999, p. 81). Segundo a entrevistadora, aquela diferença prejudicaria os alunos. Fui então conduzida a uma vaga para lecionar para as alunas do magistério, com o propósito de ‘ensinar a ensinar’. Era como se eu precisasse deixar de ser quem eu era para tornar-me parte de um grupo. Não podia ser ‘diferente’, era preciso me ‘desestranhar’. Bauman (1999, p. 81) afirma que “definir o problema do ‘desestranhamento’, da *domesticação* do estranho, como uma questão de decência e indústria do esforço do estranho para a assimilação através da aculturação é reafirmar a inferioridade, a indesejabilidade e o deslocamento da forma de vida do estranho”, no que concordo inteiramente. Nesse caso que vivenciei, precisava aproximar-me do padrão desejável, desprender-me das minhas raízes e esforçar-me para superar aquela característica cultural para passar à condição de professora e ser aceita na escola.

2ª - Depois da contratação: ao propor uma atividade em que as alunas iriam visitar a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), fui chamada e advertida de que essas alunas eram de uma classe social elevada e que não estavam ali para ter contato com ‘aquele tipo de criança’. Fui tomada por muitos sentimentos, passando de uma situação de sofrimento à reversão deste. Entendi que meu lugar era estudando para trabalhar e compreender como se davam essas relações com as diferenças no espaço escolar. Por que essas diferenças eram negadas ou, no mínimo, ‘disfarçadas’? Estou me referindo à década de 80, quando ainda não se falava sobre inclusão e nas escolas regulares só estavam colocados os ditos normais.

Muitas indagações surgiram e inquietaram-me desde então. Terminando minha graduação na década de 90, começava a ouvir algumas considerações sobre o processo de fechamento de algumas escolas especiais, mas lembro-me de pouca coisa referente à inclusão. O assunto do momento era a propagação da Psicogênese da Língua Escrita no Brasil<sup>6</sup>, o que, de certa forma, criava expectativas sobre os alunos e suas aprendizagens e, ao mesmo tempo, estabelecia novas categorias para os que aprendem/não aprendem dentro dos níveis esperados,

---

<sup>6</sup> A *Psicogênese da Língua Escrita* representa um marco na História da Alfabetização no Brasil, pois propõe uma nova compreensão para o que até então era considerado erro no processo de alfabetização e agora é visto como hipótese de escrita e de leitura – pré-silábico - PS; silábico - S; silábico-alfabético - AS; e alfabético - A. A obra de Emília Ferreiro e Ana Teberosky foi publicada no Brasil no ano de 1985 e descreve os relatos de uma pesquisa experimental realizada com crianças em Buenos Aires durante três anos (1974, 1975 e 1976). As autoras introduzem, no debate sobre Alfabetização no Brasil, o sujeito da psicolinguística. “Ainda que vinculadas à Teoria da Inteligência de Jean Piaget, é da ordem do discurso da Psicolinguística que Ferreiro e Teberosky assinalam a necessidade de procedermos a uma revisão completa de nossas ideias sobre a aprendizagem da língua escrita”. (GURGEL, 2012, p. 124).

de acordo com o que discutem Ferreiro e Teberosky (1985)<sup>7</sup>. Talvez os ‘níveis’ ou ‘hipóteses’ trouxessem uma possibilidade de olhar para as diferentes formas e tempos de aprender em sala de aula. Talvez aplicações equivocadas tivessem gerado ainda mais espaço para categorização e enquadramento dos sujeitos/alunos.

Pensando em encontrar respostas para minhas dúvidas, matriculei-me em um curso de pós-graduação *lato sensu* em Psicopedagogia Clínica e Institucional, acreditando que esse seria o caminho para aquietar-me, para compreender e aprender a ‘fazer a inclusão no espaço escolar’, pois até então era nisso que acreditava, numa “inclusão total”.

Dando continuidade à minha caminhada, ingressei no mestrado em Educação na Unisinos, na Linha de Pesquisa Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas, sob a orientação da professora Maria Cláudia. Aos poucos, deparei-me com diferentes termos, temas, abordagens e com um campo teórico chamado pós-estruturalismo, os quais exigiram mudança de olhar, de postura e, sobretudo, a necessidade de questionar as verdades construídas nas formações anteriores. Fui tomada por isso e, novamente, pela angústia da busca, pois precisava ler muito, conhecer e apropriar-me de termos como: *in/exclusão*, *norma*, *normalização*, conceitos que me causaram inicialmente desconforto e depois excesso de curiosidade... Mais uma vez, o processo sofrido, a dor de (des)construir, de soltar-me das amarras das certezas, de estranhar e de duvidar do que trazia na minha bagagem, de pensar na palavra grudada em mim, que até um dado momento me satisfazia e que eu achava que explicava – afinal, parece que estamos sempre ‘correndo atrás’ de novos significados para as palavras e para as coisas que nos incomodam, mesmo porque “o que eu vi sempre é que toda ação principia mesmo é por uma palavra pensada. *Palavra pegante*, dada ou guardada, que vai rompendo rumos”. (ROSA, 1994, p. 170).

Foi a partir de meu ingresso no mestrado que me desloquei da posição de psicopedagoga para aprendente de pesquisadora, que passei a não mais somente repetir e defender fervorosamente o que eu achava que conhecia, sem qualquer questionamento, mas a pensar a “palavra pegante”, mencionada na citação de Guimarães Rosa, para então me mover de outras formas, buscando entender como as coisas se produziam. Surge daqui o grande desejo de conhecer mais, dessa vez, movida por dúvidas e incertezas que me levam a questionar assuntos relativos à inclusão e sua complexidade no espaço escolar e, mais especificamente, pelos olhos do profissional que atua no LA. Imbricada nesse espaço, na

---

<sup>7</sup> Sommer (2004; 2007) discute os conceitos e regularidades enunciativas que vão criando as regras pelas quais as salas de aula são enxergadas e reguladas por matrizes do campo psicológico. Dentre elas é possível mencionar o construtivismo e a psicogênese, na organização do espaço, tempo e avaliação/testagem dos alunos.

condição de pesquisadora, passo a olhar para o LA como um ‘território (des)conhecido’, ou seja, de uma forma diferente daquela que costumava olhar enquanto trabalhei nele como professora (por três anos – 2009-2012), compreendendo que:

O grande desafio do conhecimento não consiste tanto em repetir o já sabido, em memorizar o dito, em incorporar os saberes científicos como se fossem dogmas, quanto em indagar, em tatear, em avançar por vias sem nome com o risco de se perder em territórios desconhecidos. (ALVAREZ-URIA, 1996, p.34).

Todos os questionamentos produzidos pelas disciplinas cursadas, inúmeras leituras, participações em bancas e seminários, bem como pelo estágio de docência no Ensino Superior,<sup>8</sup> mas principalmente pelos tantos encontros e discussões com os colegas do grupo de orientação e com minha orientadora, professora Maria Cláudia<sup>9</sup>, têm me mostrado a importância de me (re)fazer e trazer para o texto as minhas perguntas e as minhas experiências profissionais. Ao mesmo tempo em que a professora me apresentava uma nova matriz teórica, desafiava-me com insistência e rigor acadêmico a duvidar das experiências que vivi intensamente no LA, onde atuei como profissional. Afinal, “se uma prática de pesquisa está implicada por nossa própria vida, uma outra só será possível caso o/a pesquisador/a empenhe-se em fazer sua existência de outro modo, [...] para que o si-mesmo/a seja refeito”. (CORAZZA, 2002, p. 127).

A principal pergunta, feita pela minha orientadora insistentemente, que me tirava da chamada zona de conforto e me provocava era: “*o que ainda não sabes sobre este espaço?*”. Foi preciso (re)pensar muito, talvez um dos momentos mais difíceis; embora eu soubesse o que eu não sabia e o que me desafiava, precisava achar a forma compreensível de colocar isso ‘no papel’, transformando o pensamento em escrita.

---

<sup>8</sup> Realizei, entre os meses de agosto e dezembro de 2014, o estágio na atividade acadêmica Inclusão e Educação. O estágio foi desenvolvido sob a supervisão da professora titular da atividade acadêmica, Melissa Hickmann Müller, e o acompanhamento da professora orientadora Maria Cláudia Dal’Igna. A experiência do estágio aproximou-me ainda mais da temática da minha dissertação e exigiu-me ainda mais aprofundamento conceitual. Esse exercício de aproximação entre o ensino e a pesquisa foi extremamente produtivo para a qualificação da minha formação, pois, além de aprender a ser professora com a professora titular (no preparo das aulas e discussões com o grupo de alunas/os), fortaleci minha dedicação para a pesquisa e tensionei os argumentos da dissertação.

<sup>9</sup> Desse modo, ressalto também que esta dissertação está articulada às pesquisas realizadas pela professora Maria Cláudia e à linha de pesquisa que investiga as práticas pedagógicas em diferentes tempos e espaços educativos. As pesquisas que abordam os temas do desempenho escolar, das dificuldades de aprendizagem e da inclusão escolar, já concluídas – “‘Há diferença?’ Relações entre desempenho escolar e gênero” (DAL’IGNA, 2005) e “‘Família S/A: um estudo sobre a parceria família escola” (DAL’IGNA, 2011) –, contribuíram para a minha aproximação com a perspectiva pós-estruturalista e para o entendimento de alguns conceitos abordados por Michel Foucault.

Esse processo de aprender a pesquisar e tornar-me pesquisadora foi o que me mostrou que temos que passar primeiramente por uma espécie de lapidação. Quando me aproximei da perspectiva pós-estruturalista, experimentei um movimento ao mesmo tempo desafiador, provocativo e irremediavelmente necessário. Para adentrar nessa espécie de garimpo, precisava ‘trocar de peneira’, para desprender-me do que já trazia comigo e para enxergar outras coisas. Foi assim que entendi que “existem momentos na vida em que a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa e perceber diferentemente do que se vê é indispensável para continuar a olhar ou refletir”. (FOUCAULT, 1984, p. 13).

Nas aproximações e afastamentos do LA, fiz minha garimpagem, procurando pelas preciosidades, e deparei-me com o óbvio – desconfiei dos achados, investiguei, observei e fiz escolhas. Durante todo o processo de pesquisa, foi exatamente esse o meu movimento. Utilizando-me desse sentido metafórico, percebi que um objeto de pesquisa tem sempre diversos caminhos que podem ser tensionados, daí a importância de ‘pegar o meu objeto bruto’, representado aqui pela aprendizagem vista pelo LA, e lapidá-lo para construir uma problematização. Pesquisar não pressupõe julgar, mas peneirar, chacoalhar, (des)construir, mexer e remexer e, depois disso, fazer uso das palavras e dizer o que ainda há para ser dito, ou dizer de outra forma o que um dia já foi dito, sendo preciso exercitar a insatisfação, pois “somente nessa condição de insatisfação com as significações e verdades vigentes é que ousamos tomá-las pelo avesso, e nelas investigar e destacar outras redes de significações”. (CORAZZA, 2002, p. 111).

Todo esse movimento até aqui descrito moveu-me a querer saber mais sobre a aprendizagem dos alunos colocados em posição de não-aprendizagem<sup>10</sup>, posição muitas vezes (re)produzida pelos espaços de apoio da escola. O que antes me escapava aos olhos agora me salta e me faz questionar:

- a) por que cresce a cada ano o número de crianças que são diariamente encaminhadas aos LAs? O aumento dessa demanda tem gerado, inclusive, lista de espera em

---

<sup>10</sup> Lopes e Fabris (2005) discutem a expressão “posições de aprendizagem” remetendo às tramas discursivas que posicionam os sujeitos em diferentes lugares com relação à aprendizagem, incluindo a isso o lugar de não-aprendente. As autoras afirmam que são essas tramas que possibilitam os diagnósticos e dão a localização do sujeito “em distintos pontos de um trançado cujo desenho não está previamente definido, é instável e nunca tem um fim”. (2005, p.5). Utilizando o referencial foucaultiano, explicam que ao utilizar a expressão “posições de sujeito”, estão “investindo política e pedagogicamente em uma educação que pode olhar de outras formas para aqueles ditos não-aprendentes. Entre outras coisas, isso significa entender o sujeito de outras maneiras, abrindo outras possibilidades de produção de saberes e de trabalhar pedagogicamente com ele”. (2005, p. 5).

algumas escolas. Quem é responsável pela aprendizagem desses alunos em posição de não-aprendizagem?

- b) por que as professoras do LA em geral estão preocupadas e ansiosas para encontrar uma forma ‘ideal’ de atendimento, estabelecendo seus próprios critérios de agrupamento, seja por turma, por grau de dificuldade, por faixa etária, procurando assim corresponder às solicitações e aos encaminhamentos dos colegas professores de sala de aula e da equipe diretiva da escola?
- c) há uma frequência regular dos alunos que possibilite um investimento pedagógico contínuo, progressivo e sistemático por parte das profissionais que atendem esse(s) aluno(s)?

Foi na relação vívida e vivida como professora do LA que experimentei situações semelhantes à que foi apresentada na charge com a qual abri este capítulo, pois, por muitas vezes, estive na posição de professora que olha para o aluno no LA intencionando corrigi-lo, deixá-lo o mais perto possível do que é dito normal. Contudo, foi o processo que chamo de garimpagem que me permitiu desconfiar dos “sentidos cristalizados, dos significados que são transcendentais e que possuem sentido de verdade”. (CORAZZA, 2002, p. 18). Refiro-me ao sentido figurativo atribuído à palavra *garimpar* – procurar com empenho e de maneira minuciosa –, e a utilizo como uma metáfora para destacar o grande desafio de ‘aprender a ser’ pesquisadora. Com base nisso, estruturei minhas questões de pesquisa:

- *Como as profissionais que atuam nos Laboratórios de Aprendizagem (LAs) da rede municipal de ensino de Esteio/RS compreendem a (não)aprendizagem dos alunos?*
- *Que práticas de apoio pedagógico são colocadas em funcionamento para regular essa (não)aprendizagem dos alunos?*

Provocada pelas considerações iniciais e aproximações feitas com meu objeto de pesquisa, vou me permitindo avançar, entendendo que, no decorrer da minha escrita, poderei obter respostas (parciais) para alguns dos questionamentos que refletem minhas angústias, mas, para outros, talvez não.

## 2.2 Na vitrine: o Laboratório de Aprendizagem nas pesquisas

Nesta fase da escrita, adoto outra metáfora: a da vitrine<sup>11</sup>. Entendo que, de posse do meu objeto, posso colocá-lo na vitrine, já que nela é possível visibilizar as diferentes ‘ofertas’ e suas distintas ‘etiquetas’. O mesmo ‘produto’ (o LA) é apresentado de modos diversos por estudos que o tomam como objeto. Ao olhar para os estudos, procurei fazer uma reflexão inicial sobre o que já foi produzido até o momento, colocando nessa vitrine os trabalhos que considere interessantes, mesmo que as abordagens sejam distintas, pois me trazem elementos para discutir o LA e a aprendizagem.

Para (re)montar e compreender essa vitrine, investi numa pesquisa bibliográfica e documental<sup>12</sup>, olhando para trabalhos já produzidos no âmbito acadêmico, bem como para Documentos Legais. Nesse percurso, experimentei diferentes emoções e vivi um processo desgastante, mas muito significativo, colocando-me aberta ao desconhecido, desapegada das certezas, (dis)posta à experiência. Isso exige que, como pesquisadora, esteja atenta para

[...] parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p. 24).

Cultivando essa atenção à qual Larrosa (2002) se refere, trago para dialogar alguns estudos que contribuam para a contextualização do meu problema de pesquisa. Essa busca inicial levou-me a problematizar o nome adotado para esse espaço de apoio – *laboratório de aprendizagem* –, perguntando-me: seria esse um nome adequado, uma vez que “laboratório” remete a tantas interpretações, mas poucas diretamente ligadas à aprendizagem?

<sup>11</sup> A metáfora da vitrine será usada para referir-me ao local onde tudo pode ser mostrado, exibido e divulgado, de acordo com propósitos previamente definidos.

<sup>12</sup> Iniciando esta pesquisa, realizei uma busca no Google Acadêmico utilizando como descritor “Laboratório de Aprendizagem” e encontrei menção a 15 mil estudos. Com o mesmo descritor, procurei então em artigos, periódicos e banco de dados de teses e dissertações de algumas universidades e faculdades – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e Faculdades Porto-Alegrenses (FAPA) –, bem como no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior (CAPES). Nessa nova busca, encontrei 749 pesquisas que discutiram o laboratório no sentido mais amplo da expressão, direcionando os estudos para as ciências exatas e biológicas. Ao acrescentar o descritor “dificuldade de aprendizagem” à minha busca, encontrei 594 pesquisas, sendo que, destas, identifiquei 26 que se voltavam às dificuldades de aprendizagem no âmbito da Educação Básica e abordavam o LA discutindo a posição de famílias, gestores, alunos e/ou professores de sala de aula a respeito do tema.

Durante muito tempo, os alunos que não conseguiam aprender no ritmo desejado e manter-se na média escolar foram reprovados, rotulados como incapazes de seguir para a série seguinte, sendo submetidos à repetição de séries/turmas, ano após ano. A escola não contava com mecanismos, além dos chamados estudos de recuperação, que oferecessem suporte para auxiliar os alunos que se encontravam nessas condições – ou que eram colocados nessas posições. Por isso, talvez ainda existam poucas pesquisas sobre o “Laboratório de Aprendizagem” – constatação feita utilizando o termo específico. Pude observar que os primeiros estudos que se referem ao LA são do final dos anos 90, momento em que o movimento da inclusão<sup>13</sup> ganha força, sendo ‘garantida’ pelas políticas públicas.

A partir de um processo de amadurecimento acadêmico, construído no caminho percorrido entre a elaboração do projeto de pesquisa e a escrita desta dissertação, realizei uma atualização do estado da arte, o que me permitiu avançar um pouco mais nos estudos produzidos em torno da temática dos LAs. Para sistematizar os estudos que analisei, fiz três agrupamentos, mostrando as diferentes formas pelas quais as autoras olham para os LAs:

- a) abordam o LA, enfocando mais as dificuldades de aprendizagem e trazendo a discussão pelo viés psicológico e psicopedagógico;
- b) problematizam as condições de possibilidade que colocam os sujeitos em posição de não-aprendizagem e os conduzem ao LA, fundamentadas pelos estudos pós-estruturalistas;
- c) discutem o LA numa perspectiva sociológica.

A seguir, apresento as pesquisas de forma resumida, no quadro organizado por mim, e depois passo a abordá-las com o objetivo de construir minha problematização.

Quadro 1 – Grupos de Pesquisas sobre LAs

<b>Grupo 1</b> <b>Abordagem psicológica e psicopedagógica</b>	
Ano/Autora	Título
2002 LEONÇO, Valéria	Laboratório de aprendizagem: espaço de superação
2007 LEONÇO, Valéria	Laboratório de Aprendizagem: quando aprender significa crescer
2009 KLEY, Marília	A arte de olhar para o exercício de incluir

<sup>13</sup> Na seção 3.3, discuto com maior detalhamento essa questão.

<b>Grupo 2</b> <b>Abordagem pós-estruturalista</b>	
Ano/Autora	Título
2003 XAVIER, Maria Luiza Merino	Os incluídos na escola: o disciplinamento nos processos emancipatórios
2006 ARNOLD, Delci Knebelkamp	Dificuldade de Aprendizagem: o estado de corrigibilidade na escola para todos
2006 BARBOSA, Mirtes Lia Pereira	Práticas escolares: aprendizagem e normalização de corpos
2007 BEDIN, Virgínia	Diversidade e intersubjetividade em Laboratórios de Aprendizagem do I Ciclo da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre-RS
2010 LOCKMANN, Kamila	Inclusão Escolar: saberes que operam para governar a população
2012 SERINI, Lisandra Brombatti	Laboratório de Aprendizagem: uma análise dos instrumentos de encaminhamento de alunos/as com dificuldades de aprendizagem
<b>Grupo 3</b> <b>Abordagem sociológica</b>	
Ano/Autora	Título
2011 PIRES, Carla Daiane Martins Ferreira	Laboratórios de Aprendizagem e produção de conhecimento por adolescentes e jovens privados de liberdade
2012 LOUREIRO, Célia Regina da Silva	Laboratório de Aprendizagem: uma invenção do/no espaço escolar
2011 SANTIAGO, Mylene Cristina	Laboratório de Aprendizagem: das políticas às práticas de inclusão e exclusão em educação
2012 REIS, Judith Helena Valin	Laboratório de Aprendizagem: a história e o fazer pedagógico de um espaço de atendimento educacional especializado

Fonte: Organizado pela autora, 2014.

Todos os grupos de pesquisas ajudam-me a pensar o LA, observando os deslocamentos das políticas públicas e das teorias que as autoras utilizam para sustentar seus estudos, fazendo-me pensar sobre a constituição do LA na atualidade e na forma que me proponho a estudá-lo.

No primeiro grupo, cujas pesquisas estão embasadas nos campos de saber da Psicologia e da Psicopedagogia, destaquei as de Leonço (2002, 2007) e Kley (2009), pela proximidade entre si, as quais se referem ao LA como um espaço de superação e inovação. Em Leonço (2002), percebe-se a defesa do LA como um espaço investigativo e a indicação de que a escola, para cultivar e preservar um local de aprendizagem como tal, precisa perguntar-se, entre outras coisas, sobre o espaço do LA no seu Projeto Político-Pedagógico (PPP):

- a) como compreende o aprender e o ensinar e qual é, efetivamente, seu projeto pedagógico?
- b) como entende o aluno que não aprende?
- c) quais são os critérios para eleger os profissionais adequados para trabalhar nesse espaço?
- d) como acompanha o trabalho realizado?
- e) de que maneira organiza espaços para as trocas entre os professores de sala de aula e os professores dos laboratórios?
- f) quais são os fatores que interferem no sucesso do processo de ensino e aprendizagem?

Ressaltando a posição que os LAs vêm ocupando no espaço escolar, destaco novamente Leonço (2007), que, em outra pesquisa, argumenta que os LAs são espaços de ressignificação que detêm um ritmo e um tempo diferenciado daqueles encontrados na sala de aula e que oferecem subsídios para as estratégias didáticas do professor da sala de aula regular, pensando em como auxiliar os alunos que apresentam lacunas na aprendizagem, mas, sobretudo, acreditando na sua capacidade de superação. Ao problematizar as lacunas na aprendizagem como sendo a grande questão a ser compreendida pelos professores que trabalham nos LAs da rede municipal de ensino de Porto Alegre, a autora me faz pensar em como, então, esse profissional do LA compreende a aprendizagem de seus alunos e como se coloca como profissional da educação diante disso.

Ainda nesse grupo, Kley (2009) destaca a importância do professor do Ensino Fundamental e sua relação com os espaços de apoio na escola, refletindo sobre os locais existentes para o exercício da inclusão dentro e fora da escola. A pesquisadora menciona o LA entre tais espaços, onde, segundo ela, é possível esclarecer e expressar dúvidas e dificuldades dos alunos, podendo estes contar com o olhar especial de mais um professor, além do da sala de aula. O estudo segue afirmando que o LA é um espaço onde se disponibiliza tempo para estudo individualizado e avanço do aluno, para o desenvolvimento e a construção da aprendizagem. Assim, diz a autora, no LA o sujeito terá a possibilidade de construir as hipóteses e os conhecimentos que ainda não foram compreendidos. Diversas passagens nos dois estudos mencionados indicam a força que os discursos da psicologia social, do cognitivismo piagetiano e da psicopedagogia surtem nesses espaços de apoio à aprendizagem:

Trabalhar em um espaço que precisa rever constantemente os fracassos, as frustrações, as angústias, ocorridas no processo de aprendizagem e, que, de alguma forma determinaram a chegada do aluno até o laboratório de

aprendizagem, requer que o profissional disponibilize uma grande capacidade afetiva, espírito de persistência e alta taxa de tolerância à frustração [...]. (LEONÇO, 2002, p. 9).

Ainda que questione certas afirmações das referidas autoras, não me cabe como pesquisadora julgar o posicionamento contido nos estudos mencionados como certo ou errado, bom ou ruim. Exponho os achados desta revisão bibliográfica das pesquisas para justificar a potencialidade e os limites da investigação por onde meu estudo se propõe a caminhar e por onde outros autores e pesquisadores já caminharam.

Nos seis estudos do segundo grupo, foi possível identificar outra forma de pensar e abordar o LA. As autoras fazem a discussão abordando as condições de possibilidade que a maquinaria escolar vem produzindo para ‘corrigir’ os sujeitos considerados anormais.

Durante a análise desse material, encontrei algumas aproximações entre a pesquisa de Arnold (2006), que analisa os pareceres de especialistas, utilizando os conceitos de discurso e corrigibilidade como ferramentas analíticas, além de norma, média, poder e risco, de Serini (2012), que analisa as fichas de encaminhamento dos professores, e de Lockmann (2012), que, utilizando governamentalidade, normalização, inclusão e exclusão como ferramentas analíticas, trabalha também com fichas de encaminhamento e questionários preenchidos por especialistas, destacando a articulação existente entre saberes distintos – morais, psicológicos, médicos e pedagógicos – e os efeitos produzidos a partir deles, que vão operando sobre a condução da conduta do que ela chama de “alunos em trânsito”. (LOCKMANN, 2012, p.11). Enquanto a pesquisa de Arnold (2006) problematiza os discursos que produzem as condições para invenção e permanência dos sujeitos com dificuldades de aprendizagem na escola, analisando os pareceres produzidos por especialistas de um serviço de atendimento especializado em São Leopoldo, Serini (2012) questiona determinadas compreensões sobre o que os professores das salas de aula consideram ser dificuldades de aprendizagem. No decorrer da pesquisa, a autora vai argumentando que os professores que fazem o encaminhamento nem sempre estão seguros do que estão fazendo, cabendo ao professor do LA revisar se há realmente a necessidade desse encaminhamento ou não.

É interessante notar que, fundamentadas na perspectiva pós-estruturalista, as autoras desses três primeiros estudos conseguem fazer suas discussões utilizando ferramentas analíticas distintas que oportunizam discussões bem abrangentes e com diferentes focos. Ao mesmo tempo, as três direcionam suas conclusões de forma a mostrar que a maquinaria escolar vem produzindo e acionando diferentes estratégias para conduzir o aluno considerado fora do padrão, em busca de sua normalização.

Outras duas pesquisas também se enquadram nesse grupo. Barbosa (2006) levanta questionamentos sobre a normalização dos corpos não-aprendentes, tomando por base o funcionamento do LA. A autora reflete sobre as práticas que observa e sobre seus efeitos para essa condição. Na relação que estabelece entre o LA e a sala de aula comum, considera que deslocar o aluno do espaço da sala de aula para ter um atendimento ‘diferenciado’, especializado, seria levá-lo a um espaço de controle no qual os estudantes serão trabalhados para que deixem de ser um risco. Já a pesquisa de Bedin (2007) explora o funcionamento do LA na rede de ensino citada, olhando para os instrumentos e as estratégias utilizadas pelas professoras para valorizar a diversidade e caracterizar o LA como um espaço subjetivo de aprendizagem.

O terceiro grupo é composto pelos estudos que discutem o LA numa perspectiva sociológica. Os trabalhos mais recentes sobre o LA datam do ano de 2012. Sob as lentes da sociologia, a pesquisa de Loureiro (2012), *Laboratório de Aprendizagem: uma invenção do/no espaço escolar*, analisa o processo de implantação do LA no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. A autora afirma que os alunos vão para o LA com alegria, levando consigo entusiasmo e projeções, tecendo diálogos a respeito das práticas pedagógicas pautadas na escola pesquisada, que primam pela supremacia do pensamento racional em detrimento das experiências dos alunos, especialmente dentro do espaço do LA. Pires (2011), por sua vez, focaliza a produção de conhecimento de jovens privados de liberdade nos LAs, buscando responder como se dá sua organização na internação provisória de uma fundação de atendimento socioeducativo do Rio Grande do Sul e qual a repercussão dos trabalhos desenvolvidos na reconstrução do conhecimento desses jovens privados de liberdade. A autora faz toda uma relação entre eles e sua reinserção no espaço escolar pela participação nos LAs. Conclui que os professores buscam, por meio do LA, reintegrar o aluno com o objetivo de desafiná-lo a rever seus fracassos.

Ainda nesse grupo, menciono os estudos de Santiago (2011) e Reis (2012). Santiago (2011) investiga o LA para compreender como esse espaço explicita a construção de culturas, abordando o incremento das políticas públicas que estimulam o funcionamento do LA como promotor das práticas de inclusão para diminuir ou eliminar as desigualdades educacionais nas escolas municipais de Juiz de Fora (MG). A pesquisadora objetiva compreender se os LAs podem ser considerados promotores de inclusão. Já Reis (2012) propõe um estudo de caso, focalizando o LA como um espaço de apoio pedagógico e atendimento educacional especializado. Considerando documentos de uma escola municipal de Gravataí e da Secretaria de Educação desse município, a autora analisa e descreve a importância dada ao LA como um

apoio pedagógico e denuncia o fato de ele estar passando por um processo de invisibilidade e oscilação na rede municipal estudada.

Todos os estudos até aqui apresentados foram/são muito importantes para a elaboração do meu problema de pesquisa. Gostaria, entretanto, de destacar a pesquisa desenvolvida por Xavier (2003). Ao focar os LAs, este estudo forneceu-me pistas principalmente sobre as estratégias utilizadas pelas escolas para auxiliar os ‘incluídos’ a alcançarem a média escolar. Realizando uma pesquisa de cunho etnográfico e analisando os dados sob uma perspectiva pós-estruturalista, a autora investiga as turmas de progressão de escolas municipais em Porto Alegre. Em meio à investigação, Xavier tece considerações sobre o LA, apontando que os trabalhos propostos pelo professor de sala de aula não diferiam muito dos propostos pela professora do LA. Dentre as observações sobre o LA, a autora chama atenção para os pareceres elaborados pelos professores desse espaço:

[...] as avaliações feitas pela professora do LA eram em geral mais rigorosas do que as feitas pelas professoras de salas de aula. Esse fato poderia ser explicado pelo uso de critérios mais técnicos, usados pela professora do LA, ou poderia simplesmente ser atribuído à dificuldade, inerente a todo processo de avaliação, de emitir-se pareceres objetivos, sobre o desempenho dos indivíduos. (XAVIER, 2003, p. 174).

Movida pelas reflexões de Xavier (2003) sobre o rigor das avaliações elaboradas pela professora do LA e sobre o conteúdo dos pareceres dos profissionais da sala de aula regular, sinto-me ainda mais inquieta, pensando: o que dirão as professoras do LA sobre a aprendizagem dos seus alunos? Interessa-me saber como as professoras do LA compreendem a aprendizagem e como se referem às chamadas ‘conquistas e dificuldades’ de seus alunos.

Para além dos grupos em que coloquei os trabalhos analisados, gostaria de destacar ainda o material encontrado no segundo caderno pedagógico nº9 da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, de maio de 2003 – Ciclos de Formação: proposta político-pedagógica da escola cidadã, que define o LA como “[...] um espaço pedagógico na escola que investiga e contribui no processo de superação de dificuldades de aprendizagem” (SME, 2003, p. 45). Além dessa pesquisa, o estudo sobre turmas de progressão no referido município, de Xavier et al (2000)<sup>14</sup>, analisa o processo de migração dos alunos das salas de aula para os LAs, afirmando que o principal indicador para tais encaminhamentos é a dificuldade que os professores da sala de aula encontram para lidar com esses alunos, tanto

---

<sup>14</sup> Essa discussão é proposta nos trabalhos: Turmas de Progressão na Escola Cidadã, apresentado na 23ª Reunião Anual – ANPED/Caxambu-Minas Gerais, 2000 e Políticas de inclusão no ensino fundamental - aprendizagens e socialização nas turmas de progressão da escola cidadã, ANPED/SUL, Curitiba, 2004.

em termos pedagógicos quanto disciplinares, especialmente pelo déficit de conhecimento em relação à faixa etária. Com este último estudo mencionado, pergunto-me: considerando os professores da presente pesquisa, como esse processo de migração ocorre nos LAs em Esteio?

A análise desse conjunto de estudos mostra variadas formas de investigação do LA: o local para ‘dar conta’ dos diferentes alunos que passam a frequentar a escola; o LA como um possível ‘salvador’ do aluno que não consegue aprender somente com o ensino realizado em sala de aula; o LA como promotor de inclusão social e escolar; o LA como um espaço de controle onde os estudantes serão trabalhados para que deixem de ser um risco, entre outras. Procurando realizar esta pesquisa a partir desses estudos e buscando construir outro ângulo de visão, entendo que é importante colocar sob suspeita a necessidade de tantos encaminhamentos para o LA e seus efeitos, sendo relevante analisar as práticas de apoio pedagógico colocadas em funcionamento nos LAs para regular a (não)aprendizagem dos alunos.

Vejo, então, meu problema de pesquisa desdobrar-se em inúmeros questionamentos, mesmo que o LA já tenha sido discutido em diversos estudos, pois muito há para ser questionado e problematizado, especialmente quanto aos efeitos produzidos com relação à aprendizagem dos sujeitos colocados em posição de não-aprendizagem e, por isso, determinados como público alvo dos LAs.

Ressalto aqui que minha intenção não é ser contra ou a favor dos LAs, nem negar a sua importância para reconhecer nos alunos suas possibilidades de aprendizagem e identificar possíveis dificuldades, mas sim pensar/investigar a forma como vem sendo conduzido o processo de (não)aprendizagem. Com isso, espero que esta pesquisa possa contribuir para (re)significação das práticas pedagógicas desenvolvidas nos LAs, além de fornecer subsídios para que outros estudos possam surgir a partir do que for abordado aqui.

Refletindo sobre essas problematizações e pensando no foco da minha pesquisa, faço no próximo capítulo um breve recuo histórico para analisar as diferentes concepções de aprendizagem construídas de modo articulado com o processo de invenção das teorias de aprendizagem.

### 3 APRENDIZAGEM E NORMA

Figura 2 – Charge sobre o comportamento da criança



Fonte: Tonucci (2003, p. 144).

Um dos grandes desafios escolares contemporâneos é assumir a norma da não-exclusão e desenvolver um trabalho pedagógico que promova a aprendizagem.

Mas essa preocupação com a (não)aprendizagem é recente. Entre os séculos XVII e XVIII, observava-se uma preocupação acentuada com os métodos que os professores adotavam em suas aulas; nesse caso, qualquer dificuldade na aprendizagem poderia ser atribuída ao método. A obra *Didática Magna*<sup>15</sup>, de Comenius, elaborada no século XVII,

<sup>15</sup>Komensky, mais conhecido como Jan Amos Comenius, escreveu na Polônia a obra *Didática Magna*, publicada em 1649, em meio às tensões político-religiosas da Guerra dos Trinta Anos, que envolveu toda a região da Boêmia. Condenado ao exílio perpétuo na Polônia, elaborou neste período suas ideias educacionais, pautadas nos direitos iguais a todos os cidadãos e, talvez, influenciado pelo contexto histórico em que vivia, chamou suas ideias de “visão utópica”. (NARADOWSKI, 2001, p.25).

apresenta conceitos importantes para o funcionamento da escola moderna. O ideal educativo que Comenius (2001) propôs sustenta-se na ideia de que os educadores devem “ensinar tudo a todos”. Para isso, o autor elabora um projeto metodológico que contribui para a concretização desse ideal, uma espécie de modelo a ser aplicado, tendo como um de seus objetivos instrumentalizar os “novos mestres”, os quais devem apropriar-se dos métodos, dos materiais e dos livros para que os jovens sejam formados.

Um século depois – século XVIII –, Rousseau publica a obra *Emílio, ou Da Educação*<sup>16</sup> e elabora uma crítica aos métodos de ensino utilizados até então por se fundamentarem basicamente na repetição e na memorização de conteúdos. Segundo o autor (1995), a educação deveria privilegiar a experiência direta por parte dos alunos, preocupando-se com sua formação moral e política. Para Rousseau (1995), todos devem ser educados para exercer a cidadania, tomando a educação como requisito para a igualdade política.

Ao longo do século XIX e no início do século XX, observaram-se mudanças nas concepções pedagógicas, as quais passaram a evidenciar gradualmente a preocupação com as formas como a criança aprende, ou seja, sobre como se dá a aprendizagem. Ao mesmo tempo, atribuiu-se à escola a função de prevenir ou corrigir os males considerados reversíveis, e isso se daria pela disciplina. De acordo com Lobo (2008), em sua obra *Os infames na história*, ao longo do século XIX, surgiram discussões acerca de como incluir ‘os diferentes’, tomando a criança como objeto das práticas de normalização.

É nessa escola, representada na charge de Tonucci (2003, p. 144), que é possível perceber a utilização de estratégias como a avaliação de comportamentos e a identificação de possíveis problemas a serem corrigidos, ou ainda, a participação cada vez mais frequente dos especialistas – psiquiatras e psicólogos – para que contribuam com seus saberes para o

---

<sup>16</sup> Essa obra, publicada em 1762, narra a educação de Emílio, uma criança órfã e rica, do nascimento ao casamento. Fiel a seu princípio segundo o qual o homem nasce naturalmente bom, Rousseau estima que é preciso partir dos instintos naturais da criança para desenvolvê-los. A educação proposta por Rousseau comporta quatro períodos: 1) de zero a cinco anos – vida puramente física, apta a fortificar o corpo sem forçá-lo; período espontâneo e orientado graças, notadamente, ao aleitamento materno; 2) de cinco aos 12 anos – a criança desenvolve seu corpo e seu caráter no contato com as realidades naturais, sem intervenção ativa de seu preceptor; 3) de 12 a 15 anos, o preceptor começa a intervir, o jovem se inicia, essencialmente pela experiência, à geografia e à física, ao mesmo tempo em que aprende uma profissão manual ou ofício; 4) dos 15 aos 20 anos, dá-se o quarto período, em que a pessoa floresce para a vida moral, religiosa e social. “Para Rousseau [...] não interessava qualquer educação. Criar escolas, colocar na sala um professor e um punhado de crianças, ensinar a ler, escrever e fazer contas não é suficiente para que se possa chamar algo de educação”. (STRECK, 2008, p.20). Esse tratado revolucionou a pedagogia da época, servindo posteriormente aos grandes educadores dos séculos XIX e XX. Jean-Jacques Rousseau destaca a educação como caminho para produzir o sentimento de unidade do Estado. Ele diz: “Por que meios, pois, comover os corações e fazer amar as pátrias e as leis? Ousaria eu dizê-lo? Por meio de jogos de crianças; por meio de instituições ociosas aos olhos dos homens superficiais, mas que formam hábitos queridos e afeições invencíveis”. (ROUSSEAU, 1982, p. 26). O filósofo diz ainda que a educação deve promover de maneira que passe a direcionar os gostos, a fim de que os cidadãos sintam a necessidade de serem patriotas.

controle e normalização dos sujeitos. Segundo Varela (1996), a escola moderna, inspirada nos ideais iluministas, tem como um de seus principais traços o processo de individualização, podendo ser compreendida como instituição de controle de cada indivíduo. Numa perspectiva foucaultiana, isso significa dizer que os dispositivos utilizados pela escola visam a melhor controlar o aluno ‘diferente’.

Ainda durante a segunda metade do século XIX, acompanhamos a criação e a difusão da escola primária de ensino obrigatório, laica e gratuita para as classes populares e a conseqüente organização dos sistemas nacionais de ensino, consubstanciando a educação escolar como função do Estado. Ao mesmo tempo, observamos a propagação de premissas elaboradas por Comenius e Rousseau, como, por exemplo: “todos têm que saber tudo” e “toda educação deve começar pela educação dos sentidos”, respectivamente. Nesse período, o debate em torno do *Método de Ensino Intuitivo*<sup>17</sup> ganha força. Sua base teórica prima pela atividade centrada nos exercícios para melhorar gradativamente a criação e a expressão de ideias. Dessa forma, a educação, ao voltar-se para as crianças pequenas, deve vincular-se às coisas mais comuns do dia a dia, cabendo ao professor possibilitar experiências de observação, desenvolvendo, por meio dos sentidos, a comunicação com o mundo.

No final do século XIX, percebe-se que a pedagogia proposta por Rousseau, a qual coloca sob suspeita a ideia da criança como indivíduo semelhante ao adulto, ressaltando a importância de os pequenos experimentarem situações de acordo com seu próprio ritmo e processo maturacional, abriu caminho para outras concepções, provocando mudanças no cenário educacional. (OLIVEIRA, 2008). Essas mudanças dão condições para a criação de um novo modelo educacional, que predomina até final do século XX – escolanovista – e que tem em John Dewey<sup>18</sup> um dos principais representantes. Esse modelo educacional vincula o

---

<sup>17</sup> Método de ensino surgido no fim do século XVIII na Alemanha. Foi divulgado pelos discípulos de Pestalozzi no decorrer do século XIX na Europa e nos Estados Unidos. No Brasil, vigorou até a década de 1920. O método fez parte das propostas de reformulação da instrução pública no final do Império. Fez uso dos objetos como suporte didático – gravuras e diferentes objetos de madeira, com finalidades específicas, voltadas ao desenvolvimento de algum conteúdo. Por isso, iniciava o ensino partindo do concreto e ascendendo à abstração, por defender que os sentidos possibilitavam a produção de ideias. Os livros ganharam a função de manuais didáticos e foram destinados aos professores, na organização da estrutura das aulas e ordenação das atividades, muito mais que simples objeto de/para memorização de conteúdos pelos alunos. (VALDEMARIN, 2004).

<sup>18</sup> John Dewey (1959; 1979), principal representante do movimento escolanovista, discute como os indivíduos deveriam formar o “pensamento reflexivo ou lógico” (1959, p. 13) e “pensar verdadeiramente bem” (1959, p. 25). Defende o “aprender fazendo”, em detrimento da transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados e transformados em conteúdos curriculares, sendo reconhecido como um dos fundadores da escola filosófica de pragmatismo. Sua grande contribuição se deu no sentido de realizar a ligação entre o ensino e a prática cotidiana. Ele postula que a aprendizagem tem uma “disposição inata” (DEWEY, 1959, p. 19), defendendo a importância do desejo de continuar a aprender – ou o “aprender a aprender” –, sendo este o objetivo central da educação para o autor. Dewey diz: “o aprender a prática de um ato, quando não se nasce sabendo-o, obriga a aprender-se a variar seus fatores, a fazer-se combinações sem conta destes, de acordo com a variação das circunstâncias. E isso traz a possibilidade de um contínuo progresso, porque, aprendendo-se um ato,

conhecimento à aplicabilidade, defendendo ser necessário um método de ensino que adéque a escola ao meio, bem como às necessidades do indivíduo<sup>19</sup>, propondo-se uma escola

[...] que fosse vinculada ao meio social, que respeitasse as aptidões naturais dos educandos, uma pedagogia baseada na atividade espontânea da criança, que satisfizesse as necessidades individuais. Ao mesmo tempo em que preconizava a necessidade de um currículo que seguisse a lógica psicológica da criança [...]. (CUNHA, 2002, p. 255).

Essa breve trama histórica possibilita mostrar que as concepções pedagógicas elaboradas ao longo do século XX deslocaram a ênfase da preocupação sobre ‘o ensino’ para a preocupação sobre ‘como a criança aprende’. Esse deslocamento também pode ser observado se analisarmos algumas teorias de aprendizagem, especialmente quando nos damos conta de que o conceito de aprendizagem vem emergindo nas últimas décadas e, à proporção que vai sendo redefinido, se torna o favorito nos espaços educacionais – uma “[...] ascensão do conceito de ‘aprendizagem’ e o subsequente declínio do conceito de ‘educação’”. (BIESTA, 2013, p. 33).

A seguir, procuro discutir o conceito de aprendizagem e os diferentes sentidos a ele conferidos no âmbito das teorias de aprendizagem, o que certamente fornece pistas para pensar algumas situações que se apresentam ao investigar o LA, com relação à metodologia aplicada.

### **3.1 Aprender: naturalizar, repetir, construir...**

A aprendizagem tem vários significados. Por vezes, ela aparece atrelada ao conceito de ensino – ensino-aprendizagem –, outras vezes, não. O fato é que diversas correntes biológicas, filosóficas e psicológicas relacionam a aprendizagem ao ensino e, com base nessa dicotomia, vão construindo suas estruturas. Biesta (2013) provoca-me a pensar esse conceito ao afirmar que, “embora o conceito de ‘aprendizagem’ tenha se tornado quase onipresente no discurso educacional contemporâneo, é importante ver que a nova linguagem da aprendizagem não é o resultado de um processo particular ou a expressão de uma única agenda subjacente”. (BIESTA, 2013, p. 33-34). Para o autor, a aprendizagem é “[...] o resultado de uma

---

desenvolvem-se métodos bons para outras situações. Mais importante ainda é que o ser humano adquire o hábito de aprender. *Aprende a aprender*”. (DEWEY, 1979, p. 48, grifo meu).

<sup>19</sup> Cunha (2002, p. 255) destaca que o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: ao povo e ao governo*, documento publicado no Brasil em 1932, apresenta muitos aspectos inspirados nas ideias de Dewey.

combinação de tendências e desenvolvimentos diferentes e parcialmente até contraditórios”. (BIESTA, 2013, p. 34).

Neste momento, não estou me propondo a reescrever as teorias de aprendizagem propriamente, mas a abordá-las brevemente, no sentido de ajudar a refletir sobre as mudanças que ocorreram na teoria e prática da educação a partir delas, dando visibilidade, como nos faz pensar Dal’Igna (2005, p. 26), “ao caráter não-essencial e não-natural das práticas pedagógicas, entre elas, as que permitem nivelar, classificar, medir e avaliar os desempenhos de todas as crianças”. É importante salientar que o conjunto de práticas pedagógicas que vão se constituindo é organizado e organiza as formas de ensinar e, posteriormente, de aprender nas instituições escolares.

Na abordagem tradicional, a prática pedagógica tem como foco a transmissão de conhecimentos. Tal prática se dá pelos programas escolares, nos quais as disciplinas são ensinadas, o aluno é instruído (os conhecimentos têm que ser adquiridos) e o professor é o transmissor do conhecimento. A escola é o lócus onde se faz a seleção e se transmite o conhecimento. Essa abordagem tradicional será chamada de pedagogia da transmissão, pois “valoriza, sobretudo, os conteúdos educativos, isto é, os conhecimentos e valores a serem transmitidos”. (BORDENAVE, 1984, p. 41).

O planejamento do processo é muito importante, porque o professor tem que dispor de um plano para reforçar a aquisição de um comportamento – aquilo que se quer que o aluno aprenda. Ao pensar em aprendizagem na perspectiva da teoria definida por Skinner, um dos representantes da abordagem comportamentalista, é possível dizer que ela envolve uma mudança na probabilidade da resposta, devendo especificar as condições sob as quais ela acontece, sendo que a execução de um comportamento é essencial, mas não implica a existência de uma aprendizagem. A aprendizagem depende de resposta/comportamento e está além de conteúdos técnicos, cabendo ao professor promover os estímulos que se aproximem e assemelhem com as contingências sob as quais o comportamento será propício e útil.

Naturalmente, a professora tem uma tarefa mais importante do que a de dizer certo ou errado. As modificações propostas devem libertá-las para o exercício cabal daquela tarefa. Ficar corrigindo exercícios ou problemas de aritmética – “Certo, nove e seis são quinze; não, não, nove e sete não são dezoito” – está abaixo da dignidade de qualquer pessoa inteligente. Há trabalho mais importante a ser feito [...]. (SKINNER, 1972, p. 25).

A abordagem humanista surge em contraposição à abordagem comportamentalista e tem como foco o sujeito, sendo o ensino centrado no aluno. Karl Rogers (1902-1987),

principal teórico dessa vertente, não tratou especificamente da educação, mas elaborou princípios para o tratamento terapêutico. Segundo Bordenave (1984), na pedagogia da problematização, os conteúdos têm papel secundário e o professor é apenas um facilitador da aprendizagem, sendo necessário que haja confiança e aceitação para aprender a aprender, pois são os docentes que incentivam a aprendizagem. Nessa concepção, “o papel do professor não é de autoridade superior, mas de facilitador de uma aprendizagem, em que ele também é aprendiz”. (BORDENAVE, 1984, p. 42).

Outra abordagem de aprendizagem vem do cognitivismo<sup>20</sup>. Para os cognitivistas, a aprendizagem se dá por meio de armazenagens de informações na memória de forma organizada – é isso que constrói uma estrutura cognitiva. Aqui se evidencia o caráter interacionista entre sujeito e objeto; assim, a aprendizagem ocorre à medida que o sujeito interage, assimila o conhecimento, o transforma e o incorpora a si, modificando as estruturas mentais existentes. Essa teoria inspira as práticas construtivistas. Referindo-se indiretamente a essa abordagem, Bordenave (1984, p. 41-42) afirma que, nela, “o aluno sente-se protagonista de um processo de transformação da realidade e desenvolve um sentido de responsabilidade social e uma atitude de entusiasmo construtivo”. Os estudos de Jean Piaget (1970, 1987, 1989, 1998, dentre outros) e de Ferreiro e Teberosky (1985), o último já comentado anteriormente na nota 6, baseiam-se na compreensão de que a aprendizagem é produto da interação entre o aluno e o mundo. Caberá ao professor planejar situações de modo a gerar conflitos cognitivos que motivem os alunos a buscar novas respostas. Ainda nessa direção, afirma Coll (1994, p. 136): “numa perspectiva construtivista, a finalidade última da intervenção pedagógica é contribuir para que o aluno desenvolva a capacidade de realizar aprendizagens significativas por si mesmo numa ampla gama de situações e circunstâncias, que o aluno ‘aprenda a aprender’”. Aqui se pode ressaltar também a relação entre essa abordagem de aprendizagem e uma ascensão do “aprender a aprender” como um sentido naturalizado no discurso educacional contemporâneo, que também postula o “aprender fazendo”, remetendo à aprendizagem a partir do que já propunha a pedagogia de Jonh Dewey – *learning by doing*<sup>21</sup>.

---

<sup>20</sup> A palavra *cognitivismo* tem sua origem no latim *cognitione*, traduzido como cognição ou conhecimento. Jean Piaget é considerado seu principal pesquisador. O autor conduz seus estudos procurando entender como se desenvolve a inteligência, tomando como foco o pensamento lógico na criança, e como a lógica passa de um nível inicial/elementar para um nível superior.

<sup>21</sup> A premissa do “aprender fazendo” ou “*learning by doing*”, afirma Dewey (1979), é uma importante oportunidade para ajudar no interesse e na atenção das crianças.

A discussão sobre aprendizagem feita pela abordagem sociointeracionista<sup>22</sup> traz como implicação pedagógica a relação entre aprendizado e desenvolvimento. Ao contrário da teoria piagetiana, para Vygotsky (2001, 2003a e 2003b), não existe necessidade de o ensino ajustar-se às estruturas mentais que o indivíduo já estabeleceu. O aprendizado, para ele, é orientado para níveis de desenvolvimento que já foram atingidos, sendo a zona de desenvolvimento proximal o que nos capacita a propor uma nova fórmula. A aprendizagem se dá pela interação e pela experiência social, pelo envolvimento ativo entre as pessoas, sendo mediada pela utilização da linguagem (instrumentos e signos). Por isso, essa abordagem prima pelos trabalhos em grupo e pelas atividades que possibilitem interação de uns com os outros, mediante diálogo e colaboração. De acordo com essa perspectiva, o “bom aprendizado” é aquele que se adianta ao desenvolvimento.

[...] o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. (VYGOTSKY, 2003a, p. 118).

As teorias construtivista e sociointeracionista adquirem certa centralidade na escola, especialmente quando visualizamos a ênfase dada para o aprender a aprender e a presença excessiva de exames/testagens para avaliar os alunos por níveis de desenvolvimento. Porém, essas abordagens não são as únicas que circulam, pois nessa “maquinaria escolar”<sup>23</sup> (VARELA; ÁLVAREZ-URÍA, 1992) é possível perceber distintas estratégias para dar conta (controlar?) dos alunos/alunas que ‘(não)aprendem’.

Mais recentemente, principalmente a partir da década de 1990, observa-se uma grande inserção da psicologia cognitiva nos espaços escolares. Influenciada pelas neurociências, a psicologia une-se a esse campo de saber, e ambas emprestam seus saberes à pedagogia, oferecendo técnicas de acesso ao cérebro. As neurociências apresentam-se como a mais recente novidade no espaço escolar, sendo um campo de saber muito considerado pelos LAs e por outros espaços de apoio à aprendizagem. Ao estudar o cérebro e (re)conhecer a importância e os benefícios que ele pode trazer à aprendizagem, as neurociências indicam, na

<sup>22</sup> Vygotsky (1896-1934), Luria (1902-1977) e Leontiev (1903-1979) são tidos como os principais representantes da abordagem sociointeracionista, porém estes utilizam o termo sócio-histórico para se referir às pesquisas que desenvolveram.

<sup>23</sup> Xavier (2002) diz que a expressão *maquinaria escolar* mencionada pelos autores (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 75) significa “um conjunto de máquinas e suas peças, que se manifestam como práticas discursivas e não discursivas e que compõem a instituição chamada escola moderna”.

psicoterapia, na neuropsicologia e na neuropsicopedagogia, maneiras de possibilitar ao sujeito o domínio da capacidade que tem para aprender a aprender, empreendendo um esforço permanente, numa luta consigo mesmo. Nessa perspectiva, a ideia é que as possibilidades oferecidas pela conexão entre as “ciências psis”<sup>24</sup>, a pedagogia e os saberes médicos – psiquiatria e neurologia – possa ajudar não só o professor a entender e lançar mão de recursos desse campo de saber que auxiliem o aluno no alcance da aprendizagem, como também o próprio aluno para que se reconheça e assim possa trabalhar com suas (d)eficiências e (in)(h)abilidades.

Discutindo o deslocamento que vem ocorrendo na educação, do ensino para a aprendizagem, Biesta (2013, p. 32) afirma que “uma das mudanças mais notáveis que ocorreram na teoria e prática da educação nas últimas décadas foi a ascensão do conceito de ‘aprendizagem’ e o subsequente declínio do conceito de ‘educação’ [eu diria também ensino]”. Para sistematizar o que Biesta (2013) apresenta como contribuições para o surgimento dessa nova forma de conceber a aprendizagem, dispus na tabela a seguir as tendências que ele aponta e das quais resultam algumas relações que constituem o que o autor chama de “nova linguagem da aprendizagem”.

Quadro 2 – Nova Linguagem da Aprendizagem

<b>Nova Linguagem da Aprendizagem</b>	
<b>Tendências</b>	<b>Características</b>
1. Novas Teorias da Aprendizagem (teorias construtivistas e socioculturais; área da psicologia da aprendizagem)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Questionam a ideia de passividade na absorção de informações.</li> <li>– Entendem que conhecimento e compreensão se constroem ativamente pelos aprendentes.</li> <li>– Desvio da atenção das atividades dos professores para as dos estudantes.</li> <li>– Aprendizagem torna-se o ponto central no processo da educação.</li> <li>– O ensino é redefinido como apoio e facilitador para a aprendizagem.</li> </ul>
2. Pós-modernismo	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Argumento de que o projeto de educação é inteiramente moderno, ligado ao que herdou do Iluminismo.</li> <li>– Professores podem liberar e emancipar os estudantes, transmitindo racionalidade e pensamento crítico.</li> <li>– Levanta a ideia da extinção da educação e da ascensão do foco na aprendizagem.</li> </ul>

<sup>24</sup> Representadas especialmente pela psiquiatria e psicologia. Articulam os saberes dos campos da medicina e da psicologia ao campo da educação. Nas pesquisas *Inclusão escolar: saberes que operam para governar a população*, de Kamila Lockmann (2010), e *“Alunos problema”: discutindo práticas implicadas na produção do anormal*, de Anelise Scheuer Rabuske (2006), as autoras fazem uma discussão sobre os saberes psi, que se unem para nomear, diagnosticar e enquadrar os desvios da norma apresentados na escola com o objetivo de deixar os alunos/alunas mais ou menos próximos da zona de normalidade.

3. “Explosão silenciosa” da aprendizagem adulta	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Aprendizagem mais individualista em forma, conteúdo e objetivo.</li> <li>– Crescimento do volume e nível de participação na educação formal adulta.</li> <li>– Investimentos em diferentes tipos e formas de aprendizagem, dentro e fora de instituições educacionais. Expansão de modos não-formais de aprendizagem, com utilização de manuais, internet, DVDs, etc.</li> </ul>
4. Erosão do Estado de bem-estar social	<ul style="list-style-type: none"> <li>–Relação com o desenvolvimento político e socioeconômico, bem-estar social e ideologia do mercado do neoliberalismo.</li> <li>–Mudança na relação entre governos e cidadãos: de política à econômica</li> <li>–Cultura de prestação de contas que aponta como resultado sistema rigoroso de inspeção e controle e protocolos educacionais.</li> <li>–O Estado como provedor de serviços públicos e o contribuinte como consumidor de serviços estatais.</li> <li>–Sistema de vale-educação: lógica que focaliza quase exclusivamente o usuário/consumidor do serviço educacional.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora, com base na obra *Para Além da Aprendizagem* (BIESTA, 2013).

São as teorias referentes à aprendizagem que possibilitam ao longo do tempo as diferentes formas de se olhar para o ensino e para a aprendizagem, pois representam o que cada abordagem defende. Assim, pelas bases teóricas que utilizo nesta dissertação, vale mais uma vez ressaltar que as coisas não são dadas e inquestionáveis, pois não há verdade absoluta da qual não se possa desconfiar. Mesmo as teorias mais aceitas e utilizadas vão mudando com o tempo, de acordo com o lugar educacional, social e político que ocupam. Por isso, não se pode compreender uma teoria desvinculada da prática. A teoria está implicada na descrição da prática, mas ela não se restringe a descrever e narrar a prática, uma vez que sua descrição também é produção. Como mostra Silva (2000, p.10), na perspectiva pós-estruturalista, “a ‘teoria’ não se limitaria, pois, a descobrir, a descrever, a explicar a realidade [prática]: a teoria estaria irremediavelmente implicada na sua produção”.

Por isso, é importante dizer que as diferentes perspectivas teóricas, ao trazerem suas concepções de aprendizagem, são balizadoras do espaço escolar e, em consequência disso, do próprio LA, constituindo as verdades que circulam e definem o que é importante aprender, assim como a forma, o tempo e os modos como os sujeitos aprendem. Ao que parece, a escola focaliza mais os processos de aprendizagem e menos os processos de ensinar e aprender em si mesmos e na relação um com o outro, o que pode contribuir para reforçar a não-aprendizagem e, com isso, a polaridade ensino-aprendizagem. Biesta (2013) explica que, embora essa “nova linguagem da aprendizagem” tenha contribuído para a criação de práticas que eram muito difíceis de articular com base em outras teorias (como, por exemplo, aquelas que podemos encontrar nas abordagens tradicional e comportamentalista), algo se perdeu nessa transição (da mudança da “linguagem da educação” para a “linguagem da aprendizagem”).

Parece-me, diante do que tenho visto como professora, que, mesmo retirando as crianças da sala de aula e enviando-as para outro ambiente, ainda que o ambiente seja o LA, e mesmo propondo alternativas diferenciadas em sala de aula, essa nova linguagem da aprendizagem tem delineado o que pode ser dito e o que pode ser feito em termos de práticas pedagógicas na escola, colocando-as numa sequência normalizada, onde “as professoras comungam da crença em uma criança essencializada, que passa pelas mesmas etapas na direção de seu desenvolvimento”. (SOMMER, 2007, p.62) A forma de olhar para a aprendizagem do aluno é delineada pelos discursos que constituem e atravessam essas teorias, pelo sujeito que se encontra na posição de quem ensina (professor) e pela relação que estabelece com a aprendizagem e com quem aprende (aluno). O fato é que:

Se nos constituímos enquanto sujeitos na medida em que somos classificados, organizados, descritos, enfileirados, disciplinados, dentro e fora dos tempos e espaços escolares [...], é preciso reconhecer que os aspectos algumas vezes considerados menores, [...] são também responsáveis pela construção de identidades. (XAVIER, 2003, p.53).

Pensando no que afirma Xavier (2003), questiono: como trabalham as professoras do LA de Esteio? Como se estabelecem os processos de aprendizagem dos sujeitos posicionados como não-aprendentes? De que formas essas professoras do LA descrevem a aprendizagem de seus alunos e alunas?

Como, então, atender os alunos que frequentam os LAs, considerando as necessidades de cada aluno e sua aprendizagem? O que tenho observado é que os LAs, trabalhando com a categorização dos alunos – alunos com dificuldades de aprendizagem –, têm designado o sujeito na sua forma de ser/aprender. O espaço do LA passa, assim, a funcionar como um locus privilegiado, uma ‘vitrine da normalização’, inventada pela escola contemporânea.

Com esse entendimento, surge minha necessidade de problematizar o LA como um espaço de in/exclusão, como uma vitrine da/para (a)normalidade na escola para todos, afinal “[...] o que se diz na escola somente repercute porque é referendado por uma ordem mais ampla, porque está na ordem do discurso”. (SOMMER, 2007, p.59) Dito isso, passo a discutir o conceito de norma e alguns outros conceitos que derivam dela, como normalização e normação, no sentido de estabelecer relações com o (não)aprender.

### 3.2 Normalização da aprendizagem: entre o aprender e o “não aprender”

A escola moderna tem estabelecido normas e criado procedimentos normalizadores para colocar todos na mesma faixa de normalidade. Lopes e Fabris (2013) explicam que, na “sociedade de normalização”, o sujeito aprende a observar-se, comparar-se e agir sobre si mesmo. “A normalização parte do apontamento do normal e do anormal dado a partir das diferentes curvas de normalidade para determinar a norma”. (LOPES; FABRIS, 2013, p.43). Na mesma direção, Xavier (2002) explica que, fazendo uso de dispositivos normalizadores, a escola vai oferecendo uma espécie de liberdade para aprender atrelada às exigências dos próprios indivíduos e preconizada pelos discursos das pedagogias psicológicas que pregam o autocontrole e a autonomia. Com isso, numa perspectiva foucaultiana, podemos dizer que a escola tem funcionado como um espaço de normalização “cujas operações de observação, de fiscalização e de medida têm a norma como referência”. (DAL’IGNA, 2005, p. 33).

Mas o que é norma? A norma é o que homogeneiza as pessoas ou exalta as diferenças entre elas, uma vez que toma o próprio sujeito como uma espécie de modelo para posicionar o outro, o “diferente”. (VEIGA-NETO; LOPES, 2007). Para Ewald (2000), a norma é uma medida comum que ao mesmo tempo iguala e desiguala, fazendo com que um indivíduo se compare a outro e se diferencie do mesmo modo. De acordo com o autor:

A norma igualiza, torna cada indivíduo comparável a cada outro; fornece a medida. Sob a craveira somos todos os mesmos, senão intermutáveis, pelo menos semelhantes, nunca suficientemente diferentes para podermos pretender não ser do mesmo gênero. Se dar normas é classificar, é em primeiro lugar porque a norma estabelece classes de equivalência. Mas a norma desigualiza do mesmo modo. [...] convida cada indivíduo a reconhecer-se diferente dos outros; encerra-o no seu caso, na sua individualidade, na sua irreduzível particularidade [...] afirma tanto mais a igualdade de cada um perante todos, quanto infinitiza as diferenças. [...] a norma não é totalitária; individualiza; permite que cada indivíduo se reivindique na sua individualidade; deixará de boa vontade que cada um viva; e que por mais forte que possa reivindicar-se, ele nunca escapará da medida comum. A norma não é o todo do grupo que exerce seu constrangimento sobre cada indivíduo; é o um da unidade de medida: uma pura relação sem suporte. (EWALD, 2000, p. 109).

Rech (2010, p. 74), citando Foucault, diferencia os termos *normação* e *normalização* ao preferir dizer que “na sociedade disciplinar não existem técnicas de normalização, mas existem técnicas de normação, ou seja, técnicas cujo objetivo é trazer o considerado anormal para perto da zona estabelecida como ‘zona de normalidade’”. Foucault (2008, p. 75) sugere o

termo *normação*, mencionando que “há um caráter primitivamente prescrito da norma [...] onde a determinação e identificação do normal e do anormal se tornam possíveis”.

Por processos de comparação e diferenciação, define-se uma “zona de normalidade” para a aprendizagem, a qual permite identificar alunos que aprendem (normais) e alunos que não aprendem (anormais) e controlar os seus processos de aprendizagem. “A normalização é uma valorização [...] que se faz do absoluto ou do perfeito, um não valor. [...] Na ordem da norma, os valores não podem ser definidos *a priori*, mas apenas através de um processo de comparação incessante [...]” (EWALD, 2000, p. 105), o que produz a necessidade da multiplicação de categorias criadas para avaliar a aprendizagem dos alunos; logo, do aluno encaminhado ao LA, espera-se que atinja “o melhor”, mediante uma comparação com o outro, enquadrado na zona de normalidade.

A escola chamada inclusiva necessita cada vez mais da contribuição de especialistas para minimizar a estranheza e a diferença que causam alguns alunos. Como diz Xavier (2002), na pós-modernidade, os alunos “diferentes” vieram para ficar. Nesse sentido, é importante que cada espaço escolar se conscientize de que não há mais como recuar. A tendência indica que esses chamados “diferentes” se multipliquem e aumentem a demanda da escola, que deve pensar nas mais diferentes estratégias para, além de acolhê-los, ensiná-los e garantir que a aprendizagem ocorra. O que tem me inquietado é como estão sendo tratadas as questões da (não)aprendizagem desses “diferentes”. Podemos observá-los na escola pública, nos LAs e em muitos outros atendimentos, tentando ser aceitos nas turmas regulares, mas, na maioria das vezes, sendo mantidos como “diferentes”. É na mesma escola que acolhe e que se diz inclusiva que a diferença aparece, cada dia mais marcada pelo seu oposto e cristalizada pela necessidade de normalizar.

Podemos dizer, ainda, que a normalização é um processo segundo o qual se atribui a um grupo “todas as características positivas possíveis em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa” (SILVA, 2012, p. 83). Isso implica “eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como parâmetro em relação ao qual outras identidades são avaliadas e hierarquizadas”. (SILVA, 2012, p. 83). Articulando-se os conceitos de aprendizagem e normalização, trata-se de escolher uma referência de aprendizagem em relação à qual as demais formas de aprendizagem sejam avaliadas, pois, “na figura imaginada do bom aluno, estão as referências que servirão para medir todos os alunos e, em decorrência disso, para apontar os desviantes”. (LOPES; FABRIS, 2010, p. 23). Lopes e Fabris (2013) explicam também que “a norma disciplinar é constituída a partir de uma norma

universal. [...] Isso significa dizer que primeiro se define a norma e depois se identificam os sujeitos, sempre de forma dicotômica ou polarizada”. (2013, p.42-43).

No intuito de ‘incluir a todos’, institui-se a referência de bom aluno, conduzindo ao LA os alunos que ‘não conseguem aprender’ (maus alunos?). Pergunto-me se os espaços de apoio, entre eles o LA, para ‘dar conta’ das dificuldades de aprendizagem não estariam funcionando muito mais como espaços de normalização da aprendizagem e menos como espaços de multiplicação das formas de aprender. Interessante e ao mesmo tempo estranho é pensar que a medida comum que controla a aprendizagem e dá visibilidade ao sujeito e a seu grupo é extraída desse mesmo grupo. Isso permite a cada indivíduo “[...] medir-se, avaliar-se, identificar-se [...]. Estranha lógica que encerra inelutavelmente o grupo em si mesmo, e que a partir do momento em que chegar a estabelecer-se, já não deixará a ninguém a possibilidade de se libertar”. (EWALD, 2000, p. 108).

É possível constatar no espaço do LA inúmeras e diferenciadas categorias, que vão selecionando, marcando e (de)limitando o (não) aprender, o (a)normal, o (in)comum. Como nos faz pensar Bauman (1998, p.14), são essas separações por categorias que vão “fixando novas linhas divisórias, identificando e separando sempre os novos estranhos”. Estão no LA os alunos que não atingem a média e que por isso se submetem aos riscos a que são expostos todos aqueles sujeitos que ficam fora das fronteiras da normalidade e precisam ser trazidos para a zona de normalidade, onde irá se estabelecer o processo de reforço da normalização. É necessário que as escolas acolham, identifiquem e reconheçam as necessidades dos alunos e tratem de responder a elas. Para tanto, é preciso que acomodem estilos e ritmos de aprendizagem, ou seja, a maneira como cada aluno, individualmente, aprende e o tempo em que cada um aprende.

Como já discuti na primeira seção deste capítulo, a aprendizagem, que até o final do século XIX era objeto de discurso da psicologia, a partir do século XXI, vem dividindo o espaço com a psicopedagogia e, mais recentemente, com a neuropsicopedagogia<sup>25</sup>, mesmo porque, com os discursos da educação inclusiva tomando força e sendo sustentados pela efetivação das políticas de inclusão, os modelos de suporte e apoio pedagógico vão proliferando, pautados pelo princípio de que todas as crianças devem aprender juntas, independentemente das suas diferenças. Esse deslocamento tem possibilitado uma espécie de

---

<sup>25</sup> No município estudado (Esteio), todas as formações oferecidas pela Secretaria de Educação aos professores, diretores, supervisores pedagógicos e orientadores educacionais em 2014 estão fundamentadas nas contribuições da Neurociência para pensar a Educação, tendo como principal foco temático: “O ensino e a aprendizagem na perspectiva da Neurociência e a Psicologia Modular”. No Capítulo 5, mostro a estrutura das formações para as profissionais do LA em 2014.

sustentação para que os serviços de apoio que atendem os ‘sujeitos-alunos-pacientes’ se multipliquem tanto dentro quanto fora da escola, buscando corrigir os alunos com dificuldades de aprendizagem para que acompanhem melhor o ensino regular no tempo escolar estabelecido para aprendizagem.

### 3.3 “Normas Normativas”: a regulação do acesso. E a aprendizagem?

Para situar a discussão que me proponho a realizar, bem como para mostrar como se verificam alguns deslocamentos relativos à garantia do acesso e direito à aprendizagem dos alunos ditos diferentes, compreendo que seja importante apresentar parte dos movimentos e leis, como “normas normativas”, que vão dando o tom às chamadas práticas inclusivas nas escolas. De acordo com Waldschmidt (2005, apud LOPES; FABRIS, 2013, p. 44), “[...] é a norma normativa que possibilita o controle e a regulação do estado sobre a vida de cada um e da população”.

Início falando um pouco sobre os movimentos políticos mundiais que fomentaram os movimentos brasileiros em torno do tema da inclusão, encerrando a seção com o movimento pela Educação Inclusiva no município de Esteio/RS, não para falar simplesmente do direito à Educação, mas para problematizar as fronteiras que marcam a inserção dos ditos diferentes na escola e pensá-la como um desafio educativo a ser enfrentado hoje.

Para comentar especificamente as normativas, começo retomando a década de 1970, citando a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 5.692/71*, que, embora altere a LDBEN de 1961 e defina “*tratamento especial*”, não possibilita que se encontre nela uma organização para os sistemas de ensino como forma de atender os alunos com deficiência, pois seu conteúdo reforça os encaminhamentos para as escolas especiais. Assim, o aluno que não acompanha o percurso curricular não pode permanecer nas escolas regulares, necessitando ser encaminhado para as escolas especiais. Com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) em 1973 pelo MEC, permanecem os atendimentos em instituições especiais para os então chamados alunos especiais<sup>26</sup>.

---

<sup>26</sup> Sasaki (2003) analisa 59 palavras e expressões utilizadas para designar as pessoas com deficiência, dizendo que várias delas já foram utilizadas para designar as pessoas com deficiência. O autor menciona dentre elas o uso do termo *idiotia*; *inválido*, que remetia à ideia de pessoa sem validade/valor; *incapacitados*, para referir-se às pessoas com alguma capacidade reduzida; a expressão *defeituoso* para indicar limitações visíveis e físicas; o termo *excepcional*, e a expressão *especial*. Além desses, afirma que foram utilizados ainda os termos *pessoas deficientes*, *pessoas portadoras de deficiência*, *pessoas com necessidades especiais*, *portadores de necessidades especiais*, *pessoas especiais* e *portadores de direitos especiais*. (SASSAKI, 2003).

Até a *Constituição de 1988*, não se registra a ênfase no discurso da Educação para Todos. Somente a partir dela é que se define “a educação como direito de todos” (artigos 205 e 206 – Inciso I). Desde 1988, com mais força, a proposta de reconstrução da Educação e inserção do aluno com deficiência como parte do processo educativo vai ganhando força e projeção. Embora ainda deixe algumas lacunas e gere diversas formas de interpretação, temos, a partir de então, Documentos Legais que irão sustentar a entrada e permanência dos alunos nas escolas regulares: a Constituição Federal (1988) que estabelece, no art. 208, inciso III, a garantia de “atendimento educacional especializado, aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (1996), que define esse atendimento como sendo cabível à modalidade de Educação Especial, realizado preferencialmente na rede de ensino regular; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008) que orienta para que o atendimento educacional especializado, durante todo o processo de escolarização, esteja articulado à proposta pedagógica do ensino comum, dentre outros tantos que normatizam esse pertencimento do aluno à escola. Dessa forma, ainda neste capítulo, apresento o Quadro 3, buscando sistematizar algumas mudanças legais, principalmente no que se refere às questões da (não) aprendizagem, a inclusão e ao atendimento educacional especializado.

É inegável que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), passou a ser um determinante fundamental no processo de constituição da inclusão escolar dos alunos com deficiência. Todos devem ser escolarizados, mas a Constituição determina que deve ser garantido atendimento especializado paralelo e concomitante. Porém, a lei que deveria esclarecer e fundamentar esse atendimento apresenta algumas contradições e algumas incompatibilidades textuais, especialmente quando comparada com a nossa LDBEN de 1996, o que nos remete a dúvidas severas. Olhemos, então, para mais alguns preceitos legais.

Caracterizada por um período de reformas, vemos despontar a década de 1990 como um importante marco histórico e normativo em termos de políticas públicas: o *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA), Lei nº 8.069/90, que, em seu artigo 55, determina que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”. Paralelamente a esse movimento nacional brasileiro, ocorrem outros movimentos mundiais que discutem a perspectiva da Educação Inclusiva, dos quais destaco a *Declaração Mundial de Educação para Todos* (1990), a *Declaração de Salamanca* (1994), que substitui o fundamento da integração pelo da inclusão, e a *Convenção da Guatemala* (1999), que se

tornam as grandes referências e passam, de certa forma, a orientar as políticas públicas de educação inclusiva em diversos países, entre eles, o Brasil.

Em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial, orientando o que se chama de “integração instrucional”. Essa integração condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os **alunos ditos normais**” (BRASIL, 1994, p.19, grifos meus). Apesar de representar um avanço, ao mencionar “alunos ditos normais”, essa política acaba fortificando a ideia de que os alunos que não aprendem dentro do que está estabelecido pela norma escolar continuam sendo responsabilidade da escola especial – ‘os anormais’<sup>27</sup>.

Somente com a LDBEN 9.394, de 1996, têm início as organizações mais específicas para atender os alunos com necessidades educacionais especiais. A Lei diz que esse atendimento deve ser feito preferencialmente nas classes comuns das escolas regulares. O Capítulo 6 – Da Educação Especial – é dedicado a essa organização. Segundo a LDBEN, “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular” (Art. 58, §2º).

Nesse momento, passa a ser preconizada a necessidade de atender todos os alunos de acordo com suas necessidades individuais, assegurando-lhes currículo, métodos, recursos e organização específica, bem como atestado de terminalidade específica<sup>28</sup>, instrumento colocado à disposição dos alunos com deficiência. Os alunos também terão direito a aceleração e avanços de estudos, podendo ser avaliados no decorrer do ano e encaminhados para ano/série seguinte, “mediante verificação do aprendizado” (art. 24, inciso V). Estabelecem-se “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características

---

<sup>27</sup> Cabe observar, também, que essa determinação regula o tempo da aprendizagem mencionando os alunos que possuem condições de acompanhar o grupo no qual estejam inseridos, ou seja, regula tomando como referência os “alunos ditos normais”.

<sup>28</sup> O Artigo 59, inciso II da LDB, garante “terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados”. De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica/Secretaria de Educação Especial (MEC, 2001), trata-se de “uma certificação de conclusão de escolaridade – fundamentada em avaliação pedagógica, com histórico escolar que apresente, de forma descritiva, as habilidades e competências atingidas pelo educando com grave deficiência mental ou múltipla. O teor da referida certificação de escolaridade deve possibilitar novas alternativas educacionais [...] Cabe aos respectivos sistemas de ensino normatizar sobre a idade-limite para a conclusão do ensino fundamental”. (BRASIL, 2001, p.59). A terminalidade somente deverá ser concedida depois de feita a elaboração dos relatórios do desenvolvimento do aluno, onde conste a justificativa para a emissão e a trajetória escolar do aluno.

do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (art. 37).

Em maio de 1999, surge mais um dispositivo legal: a Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência, também conhecida como *Convenção da Guatemala*<sup>29</sup>. Em seu texto, a Convenção reitera que todas as pessoas têm os mesmos direitos. O Documento marca fortemente a educação como direito de todos, questionando novamente a Educação Especial, com vistas à eliminação de barreiras que impeçam o acesso à escolarização. Paralelamente a isso, o Decreto nº 3.298, de 8 de outubro de 2001, regulamenta a Lei Brasileira nº 7.853/89, inserindo o proposto pela Convenção. Ao dispor sobre a *Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência*, define a Educação Especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da Educação Especial ao ensino regular. Há, ainda, que se mencionar a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, conhecida como *Convenção de Nova York*, realizada em 30 de março de 2007, que intensificou a perspectiva da Educação Inclusiva e foi aprovada no Brasil pelo Senado Federal através do decreto legislativo 186/2008.

Volto a salientar que, sob a máxima da ‘educação para todos’, surgem cada vez mais políticas educacionais compensatórias que falam de uma “Educação Inclusiva” como uma alternativa para a educação de todos e ao mesmo tempo para que cada sujeito tenha suas possibilidades e potencialidades reconhecidas e trabalhadas individualmente<sup>30</sup>.

Para apresentar resumidamente a legislação que vem embasando a Política de Educação Inclusiva brasileira, organizei na tabela abaixo os principais dispositivos legais – Leis, Decretos, Portarias e Resoluções – por ordem cronológica decrescente, olhando para o que temos e o que já tivemos. Entendo que são as políticas públicas que representam as normas normativas, responsáveis pela disseminação de uma Educação que in/exclui, pois o que está contido nesses documentos educacionais produz sentido e sustenta as proposições que normatizam os ‘novos projetos’, sendo os LAs um deles, que vão tomando corpo nos espaços escolares e centrando-se cada vez mais nas diferenças individuais.

<sup>29</sup> Aprovada no Brasil pelo Decreto Legislativo nº 198, de 13 de junho de 2001, essa Convenção reafirma a necessidade de garantir o direito à educação para todas as pessoas e direito à escolarização nas escolas regulares.

<sup>30</sup> Embora esta pesquisa não pretenda aprofundar a discussão, menciono novamente a “educação para todos” para refletir sobre um programa a ser desenvolvido pelas escolas de seu tempo que, segundo Comenius, assume como princípio o “ensinar tudo a todos como um ideal perseguido [...] em todos os seus aspectos” (NARADOWSKI, 2001, p.39) e que contribui para a sustentação da Pedagogia Moderna.

Quadro 3 - Dispositivos Legais

<b>Ano</b>	<b>Dispositivo legal</b>	<b>O que diz</b>
<b>2013</b>	<b>Lei nº 12.796</b>	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.
<b>2012</b>	<b>Lei nº 12.764</b>	Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.
<b>2011</b>	<b>Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011</b>	Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Revoga o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008.
<b>2011</b>	<b>PNE- Plano Nacional de Educação</b>	Estabelece o Plano Nacional de Educação - PNE para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Meta 4- Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede regular de ensino.
<b>2009</b>	<b>Resolução Nº 4 CNE/CEB</b>	Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.
	<b>Decreto 6.949 Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência</b>	Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.
<b>2008</b>	<b>Decreto nº 6.571</b>	Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.
	<b>Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva</b>	Fornece as diretrizes que fundamentam a inclusão escolar, consolidando o movimento histórico brasileiro e visando a constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos.
<b>2007</b>	<b>PDE- Plano de Desenvolvimento da Educação</b>	Aponta como eixos a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos multifuncionais e a formação docente para o atendimento educacional especializado.
	<b>Decreto nº 6.094/07</b>	Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.
<b>2006</b>	<b>Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos</b>	Estabelece concepções, princípios, objetivos, diretrizes e linhas de ação, contemplando cinco grandes eixos de atuação: Educação Básica; Educação Superior; Educação Não-Formal; Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança Pública e Educação e Mídia.
<b>2005</b>	<b>Decreto nº 5.626/05</b>	Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

<b>Ano</b>	<b>Dispositivo legal</b>	<b>O que diz</b>
<b>2004</b>	<b>Cartilha – O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular</b>	Apresenta um referencial – aspectos jurídicos e orientação pedagógica – para a construção dos sistemas educacionais inclusivos, organizados para atender ao conjunto de necessidades e características de todos os cidadãos.
	<b>Decreto nº 5.296/04</b>	Regulamenta a Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e a Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências.
<b>2003</b>	<b>Portaria nº 2.678/02</b>	Aprova diretriz e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional.
<b>2002</b>	<b>Resolução CNE/CP nº1/2002</b>	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Define que as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular uma formação docente voltada para a atenção à diversidade que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.
	<b>Lei nº 10.436/02</b>	Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia.
<b>2001</b>	<b>Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 2/2001)</b>	Instituem Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Determinam que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais.
	<b>Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001</b>	Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”.
	<b>Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001</b>	Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.
<b>1999</b>	<b>Decreto nº 3.298 que regulamenta a Lei nº 7.853/89</b>	Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.

Ano	Dispositivo legal	O que diz
1996	<b>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96</b>	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público. Parágrafo único. O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).
1994	<b>Declaração de Salamanca</b>	Dispõe sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.
	<b>Política Nacional de Educação Especial</b>	Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Propõe acompanhar “os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos” (p.1).
1990	<b>Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº. 8.069/90</b>	Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.
	<b>Declaração Mundial de Educação para Todos</b>	Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, Jomtien, Tailândia – 5 a 9 de março de 1990. Objetiva a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.
1989	<b>Lei nº 7.853/89</b>	Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE. Institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes e dá outras providências.

<b>Ano</b>	<b>Dispositivo legal</b>	<b>O que diz</b>
<b>1988</b>	<b>Constituição da República Federativa do Brasil</b>	Estabelece que a “educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos documentos legais citados, 2014.

De 1988 a 2013, é possível perceber a necessidade de retirar o foco da Educação Especial e do sujeito da deficiência para colocá-lo sobre a perspectiva da Educação Inclusiva e do sujeito com necessidades de aprendizagem, o que reforça a necessidade de serviços de apoio pedagógico que ofereçam o suporte necessário a esses sujeitos – Laboratórios de Aprendizagem, Sala de Recursos, Classes de Aceleração, Reforço Escolar. Todos esses ‘apoios’ não são mais alternativas, mas necessidades, tornando-se espaços sem os quais a escola não pode imaginar-se. A dimensão que vai sendo dada a esses espaços marca uma valorização dos locais e dos profissionais que trabalham com os alunos considerados diferentes e que, por suas práticas, ampliam e justificam a importância de conduzir a aprendizagem de diferentes formas, remetendo também ao aumento exacerbado das adaptações/flexibilizações curriculares, centradas nas diferenças individuais e, em alguns casos, na eliminação de conteúdos básicos do currículo, que muitas vezes dá o contorno, mas não garante necessariamente o alcance da aprendizagem<sup>31</sup>.

Depois dessa abordagem das normativas legais, no próximo capítulo, trago um detalhamento do LA para mostrar um pouco sobre seu funcionamento, com o intuito de discutir sobre o direito, acesso e garantia à aprendizagem dos alunos/as colocados em posição de não-aprendizagem. Para além disso, intenciono pensar as ‘verdades’ que o LA vai produzindo sobre esses sujeitos, não somente como verdades provisórias, mas como verdades permanentes e cristalizadas, observando de que forma minha pesquisa pode contribuir dentro desse campo.

<sup>31</sup> Scherer (2015) discute e analisa em sua pesquisa, chamada *Cada um aprende de um jeito: das adaptações às flexibilizações curriculares*, os significados das adaptações curriculares que são produzidos e colocados em ação por documentos legais e revistas pedagógicas. Para a autora, o deslocamento da adaptação para flexibilização curricular está ligado à relação de mudança da sociedade disciplinar para a sociedade de controle, ou seja, a ênfase antes dada à constituição dos sujeitos dóceis passa a ser dada à constituição de sujeitos flexíveis, havendo uma intensificação dos mecanismos de controle, o que possibilita que a flexibilidade ganhe e produza o que a autora chama de “imperativo da flexibilidade”.

#### 4 O QUE “CABE” NA VITRINE: TRAJETÓRIAS METODOLÓGICAS

Figura 3 – Charge *A avaliação (I)*



Fonte: Tonucci (2003, p. 148).

Início este capítulo (re)apresentando o LA. Para compreender um pouco mais esse espaço, entendo que é necessário contextualizá-lo, no sentido de esclarecer sua dinâmica de funcionamento no município investigado. A ideia que tem sido difundida na Rede Municipal de Esteio, tomando por base as *Diretrizes Municipais para o Laboratório de Aprendizagem* (2012), é a de que o LA não seja um espaço de reforço, mas funcione como um apoio pedagógico:

O Laboratório de Aprendizagem (LA) é um apoio pedagógico que envolve todos os interlocutores de cada nível e modalidade de ensino, sendo um espaço pedagógico provido de recursos didáticos adequados ao atendimento

de todos os alunos, da educação infantil aos anos finais, inclusive EJA, com **dificuldades de aprendizagem** [...], ou seja, aqueles que apresentam **aproveitamento inferior ao esperado** na série/ano/ciclo/totalidade, dando-lhes **oportunidade de equalizar saberes e ter acesso ao conhecimento**. (grifos meus).

Diante da ideia de o LA ser um espaço de apoio pedagógico para atendimento de alunos que apresentam ‘aproveitamento inferior ao esperado’, a pergunta é: quem é esse aluno dito com dificuldades de aprendizagem? Como ele é colocado nessa condição? Como é feita essa indicação? Entendo que o público-alvo do LA são os alunos que transitam da sala de aula para outros espaços, dentro da própria escola ou fora dela. São os alunos que vivem a vida escolar numa espécie de andança sem fim – são os ‘andarilhos da aprendizagem’<sup>32</sup> –, seja da sua sala para as salas de apoio e/ou das suas salas para consultórios ou clínicas, quando encaminhados aos especialistas do campo das ciências psi<sup>33</sup>. Considerando a discussão realizada no Capítulo 3, é possível afirmar que as práticas de apoio pedagógico buscam a normalização desse sujeito.

Feitas essas breves considerações sobre o LA da Rede Municipal de Esteio, pretendo situar a trajetória deste espaço no contexto municipal, buscando refletir sobre o processo de inclusão ali desenvolvido.

#### **4.1 Na vitrine: o Laboratório de Aprendizagem em Esteio/RS**

Em março de 2006, a Secretaria de Educação de Esteio, juntamente com o Conselho Municipal de Educação, iniciou a construção do Plano Municipal de Educação, onde nascem as propostas para a educação dos alunos chamados NEEs, que deveriam passar a ser atendidos nas escolas regulares. Na ocasião, o município contrata uma assessoria externa para dar suporte às escolas em que fossem matriculados esses alunos, bem como para construir uma política pública para o município que contemplasse essa demanda.

Antes da elaboração do Plano, no ano de 2003, Esteio havia identificado 57 alunos com deficiência matriculados na rede regular de ensino. A partir daí, ofereceram-se formações e estabeleceram-se metas para reorganizar a educação especial na rede municipal, subsidiados pela Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001<sup>34</sup>. Ao final de 2006, o Plano Municipal de Educação<sup>35</sup> foi concluído e propunha:

<sup>32</sup> Expressão criada por mim, para ressaltar as infinitudes de deslocamentos a que esses alunos são/estão submetidos e se submetem.

<sup>33</sup> Termo utilizado para descrever os profissionais da área da saúde, já discutido na nota de rodapé de nº 24.

<sup>34</sup> Resolução que estabelece as Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica para que os municípios se

garantir um Centro Municipal para prestar serviço de avaliação e atendimento a alunos com necessidades educativas especiais (NEEs) do município de Esteio, composto pelos seguintes profissionais: –coordenador com formação em Psicopedagogia ou Educação Inclusiva; –assistente social com formação em Educação Especial e/ou Educação Inclusiva; –equipe composta por: fonoaudióloga, psicopedagoga, psicóloga, terapeuta ocupacional, e/ou fisioterapeuta com especialização em estimulação precoce, professores ou educadores com formação em Educação Especial e/ou Educação Inclusiva, pedagogos, professores oficinairos e profissionais que se fizerem necessários para atender crianças e/ou adolescentes. (PME/Esteio, 2006).

A partir de então, a Secretaria Municipal de Educação estabelece diretrizes para o atendimento a alunos com NEEs e são elaboradas 11 ações prioritárias, quais sejam: (1) garantir a Política de Educação Inclusiva, encaminhando adendo aos regimentos até que se reformulem os PPPs e regimentos escolares; (2) priorizar o atendimento à criança de zero a cinco anos, com NEEs nas escolas municipais de educação infantil, garantindo intervenção precoce; (3) oportunizar o ingresso de alunos com NEE na rede regular, conforme resolução CNE/CEB nº 2/2001 – Art. 5º; (4) organizar as turmas no panorama das escolas a partir de 2006, prevendo dois alunos com NEEs permanentes por turma na Educação Infantil e no Ensino Fundamental; (5) realizar censo demográfico para identificar e quantificar a população com NEE, concomitantemente ao censo da Educação Infantil, proposto pelo PME (2006); (6) cadastrar a demanda de NEEs, para construir os atendimentos especializados, em parceria com a Secretaria Municipal de Saúde/SMS; (7) constituir um centro de apoio aos educandos com NEEs, da rede municipal de ensino; (8) estabelecer critérios de recursos humanos para o ingresso de profissionais especializados (psicologia, psicopedagogia e serviço social, Educador Especial, fisioterapeuta e terapeuta ocupacional); **(9) organizar atendimento alternativo para os alunos com NEEs nas escolas da rede municipal de ensino (Laboratório de Aprendizagem)**<sup>36</sup>; (10) implementar em 2006 a primeira Sala de Recursos Multifuncionais/SRM; (11) transformar a Escola Especial em Centro Municipal de Educação Inclusiva/CMEI a partir de 2007<sup>37</sup>.

---

organizem para implementar as políticas públicas inclusivas. Com o apoio do MEC/SEESP, Esteio, por meio dos assessores da Secretaria de Educação, participou dos encontros para estudos e discussão do Programa Educação Inclusiva – Direito à Diversidade (MEC/SEESP, 2003-2006), em Porto Alegre/RS.

<sup>35</sup> Com base no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), a partir de fevereiro de 2015, a Secretaria de Educação de Esteio iniciará o processo de discussão/revisão do Plano Municipal de Educação.

<sup>36</sup> Grifo meu.

<sup>37</sup> Em dezembro de 2006, a mantenedora encaminhou o termo de cessão da Escola Municipal de Educação Especial Nossa Senhora Aparecida, que foi deferido pelo Conselho Municipal de Educação.

A ideia que se defendeu com essas ações foi a de que os atendimentos até então realizados pela escola especial do município pudessem ser expandidos. O atendimento clínico seria realizado no prédio do CEMEI por equipe multidisciplinar, enquanto que o apoio pedagógico se daria nas escolas com as intervenções de educadoras especiais chamadas de “itinerantes” – profissionais que devem mediar as relações entre CEMEI/escolas – e das “professoras dos LAs” – profissionais que devem atender os alunos e acompanhar as adaptações curriculares, com vistas a qualificar a aprendizagem dos NEEs. O processo seletivo simplificado, realizado em 2006, contou com dinâmica de grupo, entrevista e análise de documentos, onde foram selecionadas 30 professoras, sendo 26 para os LAs (20 professoras de 40 horas e quatro professoras de 20 horas, para contemplar as 24 escolas da rede) e quatro para itinerância (cada professora itinerante acompanhava de cinco a sete escolas), e atender 54 alunos que já tinham laudo médico e algum tipo de acompanhamento e mais 100 alunos identificados, por observação, que ainda não tinham nenhum tipo de acompanhamento. Em 15 de janeiro de 2007, a Lei Municipal nº 4.294 cria o Centro Municipal de Educação Inclusiva (CEMEI); em fevereiro de 2007, se deu a inauguração.

O CEMEI tem funcionado como um núcleo de atendimento clínico-terapêutico e atendendo alunos com laudo médico que os identifique como alunos com deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento e Altas Habilidade/superdotação<sup>38</sup>. Atualmente, o CEMEI atende 122 alunos, mas há pouca interlocução entre o CEMEI e as escolas, principalmente com as profissionais que atuam nos LAs. Nas 23 SRM que funcionam nos CMEBs são atendidos 158 alunos, que contam ainda com 30 auxiliares de inclusão, para apoiar os processos de alimentação, locomoção e higiene dos alunos com deficiência. De outro lado, no interior dos espaços escolares, os LAs atendem os alunos colocados nessa condição, mas também os que, por alguma outra razão, foram encaminhados, mas não têm suas dificuldades reconhecidas – ou seriam sustentadas? – pelos laudos médicos. Apresento a seguir um detalhamento do funcionamento do LA em Esteio.

Segundo as *Diretrizes Municipais do Laboratório de Aprendizagem* (ESTEIO, 2012), o LA em Esteio tem como objetivos:

---

<sup>38</sup> De acordo com informações do Censo Escolar 2013/2014 (INEP) as redes de ensino pública e privada de Esteio declararam 461 alunos com deficiência, matriculados da seguinte forma: 128 alunos na rede estadual – 49 na escola regular e 79 na Escola Especial Padre Reus –, que atende alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e EJA, de 12 diferentes municípios (Cachoeira, Canoas, Estância Velha, Esteio, Gravataí, Nova Santa Rita, Novo Hamburgo, Portão, Porto Alegre, Sapucaia, São Leopoldo e Triunfo); 175 alunos da rede municipal e 158 na rede privada, sendo que destes, 43 estão na escola regular e 115 são atendidos pela Escola Especial Novo Horizonte, mantida pela APAE.

Oferecer atividades que proporcionem a aprendizagem dos alunos/as, na medida em que lhe seja oferecido escuta e apoio para continuar construindo suas hipóteses cognitivas conforme suas características e modalidade de aprendizagem; Oferecer desafios compatíveis com suas construções cognitivas, oportunizando que cada sujeito se sinta desafiado a crescer em suas hipóteses; Articular com Assessores, Orientador Educacional, Supervisor Escolar e Professores titulares o trabalho desenvolvido no LA; Articular, planejar e intervir como professor itinerante do Ciclo de Alfabetização junto aos professores titulares; Buscar a realização de um trabalho baseado no comprometimento de todos os profissionais envolvidos no processo, considerando-se a proposta do Projeto Político Pedagógico da escola, bem como a Política de Educação Inclusiva; Detectar a necessidade de avaliação com profissionais da área da saúde (em conjunto com o SOE). (ESTEIO, 2012a, p.4).

Com relação à atuação do profissional do LA, as Diretrizes indicam uma série de atribuições, nas quais ficam visíveis as responsabilidades que as professoras devem assumir com a normalização da aprendizagem. Veja-se o que dizem:

**Atribuições do Professor de Laboratório de Aprendizagem:** Oferecer atendimento pedagógico aos alunos que apresentem **dificuldades significativas de aprendizagem**, distorção idade/série, defasagem cognitiva ou ainda alunos/as que necessitem de **suplementação de aprendizagem**; Participar de encontros de formação, das reuniões pedagógicas e conselhos de classe; **Registrar as intervenções realizadas com alunos/as, compondo o arquivo do Laboratório de Aprendizagem**, estando à disposição da SMEE/CGEB; **Realizar testagens piagetianas, identificar habilidades e inteligências do aluno e modalidades de aprendizagens**; Articular, planejar e intervir junto com o professor de classe na avaliação do aluno (poderá realizar com o aluno avaliação escolar diferenciada da que é realizada em sala de aula, conforme as características apresentadas pelo aluno, podendo utilizar instrumentos diferenciados dos aplicados pelo professor da classe de origem); Trocar/compartilhar, quando necessário, com profissionais da saúde, que atendam ao aluno/a que frequenta o LA; Participar com o Professor/a Titular e Equipe Diretiva na construção de Adaptação Curricular Individualizada de alunos/as com necessidades educacionais específicas; Propor estratégias de ensino para alunos/as que são atendidos/as no LA. (ESTEIO, 2012a, p.6, grifos meus).

Olhar para as Diretrizes que regulamentam o Laboratório de Aprendizagem<sup>39</sup>, na Rede Municipal de Esteio, certamente muito me ajudará a discutir e analisar a dinâmica de funcionamento deles e, mais especificamente as práticas de apoio especializado desenvolvidas nos LAs.

As Diretrizes são importantes também para diferenciar o aluno do LA daquele que é atendido no Atendimento Educacional Especializado (AEE):

<sup>39</sup> Trago nos anexos C e D as Diretrizes Municipais do Laboratório de Aprendizagem e a resolução 10/2009 do CME, ambas com destaques no texto, efetuados por mim, para efeito deste estudo, ou por terem sido trechos já discutidos com o grupo de professoras dos LAs, durante as formações, por isso optei mantê-los.

[...] enquanto o aluno que frequenta o atendimento educacional especializado o faz em razão de alguma deficiência ou transtorno que o impede de ter acesso ao currículo escolar, **o aluno do laboratório de aprendizagem é o que se desorganizou** nesse currículo, ou seja, **encontrou dificuldades em assimilar alguns conteúdos escolares** em decorrência de diversos fatores, como infrequência, condições sociais e culturais adversas, não aquisição de conceitos ou, não raro, pelo fato de receber uma prática pedagógica com **pressuposto equivocado da homogeneidade, desconsiderando as inteligências múltiplas.** (ESTEIO, 2012a, p. 4, grifos meus).

Esse excerto ressalta a importância de levar em conta as diferentes formas de o sujeito acessar a aprendizagem, considerando o fator genético, os estímulos e o ambiente social, com base na Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner<sup>40</sup>. O outro ponto que chama atenção é a ideia de prática pedagógica pautada no ‘pressuposto equivocado da homogeneidade’, que desconsidera as particularidades da aprendizagem dos alunos. Tomando novamente o referencial teórico que adoto, posso refletir sobre a relação entre tais práticas homogeneizantes e os números excessivamente elevados de alunos classificados como alunos com dificuldades de aprendizagem e encaminhados ao LA. De acordo com Beyer (2005, p.6), “numa aula ‘homogênea’ todas as crianças são atendidas com os mesmos procedimentos. Todas recebem, sem distinção, os mesmos suportes didáticos. Na aula dentro da proposta inclusiva os alunos recebem, ao contrário, a ajuda diferenciada de que necessitam”.

Mas o que seria essa ‘aula diferenciada’? Nesse caso, saliento mais uma vez a importância deste estudo no que tange à discussão e à análise das práticas desenvolvidas nos LAs. Com relação às práticas pedagógicas desenvolvidas no LA, destino os capítulos de análise para aprofundar a discussão, porém é possível afirmar que, observando os LAs, identifiquei as seguintes atividades: jogos, atividades lúdicas, artísticas e o uso de Tecnologias Assistivas (TAs)<sup>41</sup>, com o propósito de oferecer alternativas diferenciadas para auxiliar o aluno.

As ações do Sistema Municipal de Ensino de Esteio, do Conselho Municipal de Educação e da própria coordenação do LA tornam-se importantes para esta pesquisa. Dentre

---

<sup>40</sup> Howard Gardner define as muitas inteligências que fazem uma pessoa ser bem-sucedida e ressalta em sua teoria as contribuições da neuropsicologia. O autor afirma que, quando começou a pensar o que é ser “desenvolvido”, perguntando-se o que é o “desenvolvimento humano ótimo”. (GARDNER, 2001), convenceu-se da importância de prestar atenção em todas as habilidades, inclusive música e artes, pois as pessoas podem ser boas em algumas coisas e em outras nem tanto.

<sup>41</sup> Alguns LAs contam com recursos de TAs, como a mesa alfabetizadora, além de *softwares* de disponibilização gratuita, como Mousekay, Scala e Downnex, para contribuir com a comunicação e alfabetização das crianças que frequentam esse espaço.

elas, destaco o *Projeto Político-Pedagógico da Secretaria de Educação*<sup>42</sup>, as *Diretrizes do Laboratório de Aprendizagem* e a *Resolução CME nº 10/2009*, já apresentadas, que fixam normas para a oferta da modalidade da Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino de Esteio. Segundo este último documento, cabe à mantenedora e às escolas, respectivamente,

Ofertar atendimentos necessários e complementares que viabilizem a aprendizagem: Laboratório de Aprendizagem, Sala de Recursos, entre outros [art. 7º];

As escolas devem contemplar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva no seu Projeto Político-Pedagógico e Regimentos Escolares, prevendo: [...] Laboratório de aprendizagem, sendo este um espaço pedagógico provido de recursos didáticos adequados ao atendimento de todos os alunos com dificuldades de aprendizagem sejam elas transitórias ou permanentes [art. 9º]. (ESTEIO, 2009, p.3-4).

Outro documento importante a ser analisado seriam as fichas em que os professores da sala de aula registram seus encaminhamentos e nas quais as professoras do LA fazem o acompanhamento da aprendizagem, porém não foi possível fazer essa análise olhando para um documento em si, pois o que encontrei foram variadas formas de registro: em fichas, em cadernos pessoais das professoras ou algumas observações ao lado de uma lista de chamada. Além disso, a maioria das escolas não entregava parecer de acompanhamento da aprendizagem às famílias nem aos professores de sala de aula, sendo as avaliações informadas apenas verbalmente. Assim, questiono: como os LAs se organizam, então, para fazer esse acompanhamento dos alunos/as, depois de serem ‘etiquetados’ e encaminhados para a ‘vitrine’? Que tipo de devolutiva pode ser dada aos professores e famílias não havendo um acompanhamento efetivo, registrado, de cada um desses alunos/as? Ao que me parece neste momento enquanto pesquisadora, é que o que era *para ser*, apenas *parece ser*...

Todo o conjunto de programas e políticas que apresentei no Capítulo 2, bem como as normativas legais que regulam as ações em Esteio, como a criação do CEMEI e dos LAs, a implantação das SRM e todo o movimento que vem sendo realizado indicam que houve mudanças efetivas e significativas no sentido de qualificar o atendimento aos alunos com NEEs e promover práticas inclusivas. Como nos mostra Beyer (2010, p.3), “[...] estamos num

---

<sup>42</sup> Neste documento, há dois momentos no Capítulo 5, intitulado *Políticas Educacionais*, que mencionam a Educação Inclusiva: “Garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica”. (2009, p. 12). O referido documento atribui ao Centro Municipal de Educação Inclusiva a tarefa de atender à demanda dos alunos com NEEs, como também de “assessorar os profissionais da RME, atuando como rede de apoio na promoção da política da educação inclusiva”. (2009, p. 13). Não há referência no PPP aos LAs, nem a alunos com “dificuldades de aprendizagem”, nem a outros espaços e estratégias de apoio à aprendizagem que já vêm sendo utilizadas na rede.

momento da história da educação do aluno com deficiência, com dificuldade na aprendizagem ou com histórico de fracasso escolar, que possivelmente significa uma virada de página, um avanço sem retrocesso (o que não significa, necessariamente, sucesso)”.

Compreendo e defendo, sustentada pelo referencial teórico que adoto, que em termos de inclusão não existe uma trajetória com linha de chegada tomada como marca de sucesso, como um fim a ser alcançado. O processo de in/exclusão é um longo caminho a ser percorrido, no qual não podemos ter qualquer tipo de certeza ou garantia de (in)sucesso. Vale ressaltar também que, cada vez que me refiro à in/exclusão, estou me referindo a “uma variada e complexa trama que pode mostrar que posso estar incluído em um grupo e dentro desse grupo ser apresentado a múltiplas possibilidades de in/exclusão”. (LOPES; FABRIS, 2013, p. 106-107).

Além disso, esse conjunto de programas e políticas evidencia a importância de refletir sobre a regulamentação do LA. Também há de se pensar, estando o espaço viabilizado legalmente, o que cabe ao profissional que atua nele.

Estas palavras iniciais são apenas breves reflexões sobre o funcionamento do LA para adentrar na metodologia utilizada por mim neste estudo. A partir deste ponto da escrita, passo a descrever as opções metodológicas adotadas que possibilitaram a produção dos dados desta pesquisa.

#### **4.2 Ao ‘vitrinista’, o que cabe? O caminho metodológico**

Início esta seção refletindo sobre a opção pelo caminho metodológico trilhado durante minha pesquisa, o qual exigiu que eu olhasse para além de um ponto de vista único, procurando “multiplicar as possibilidades de olhar”, como diz a minha orientadora, para meu ambiente de pesquisa, para enxergar além do que se apresenta (ou aparenta), superando os dualismos bom-ruim, bem-mal, certo-errado, e entendendo cada dado produzido como infinitas possibilidades e sem amarras em verdades absolutas. Como nos provoca a pensar Nietzsche (2001, p.53), uma das tarefas mais importantes é “aprender a ver, acostumar os olhos ao repouso, à paciência, habituá-los a deixar ver as coisas, a localizar o juízo. Aprender a cercar e envolver o caso concreto”.

Estou me propondo neste estudo a olhar para a aprendizagem e para as práticas desenvolvidas nos LAs de Esteio com outros olhos, usando outros óculos, com os olhos da calma, da curiosidade e da coragem, trazendo para perto o que está sendo dito e silenciado e aprendendo a esperar. Olhar provocativamente, desafiando (a mim e aos outros), questionando

as amarras ou juízos de valor, para olhar para o particular, mas também para o todo, para enxergar a aprendizagem nos LAs de outra forma. Por ter sido professora no LA e hoje manter uma interlocução como assessora, fiz movimentos de idas e vindas constantes, revendo em cada participação e observação as possibilidades que se apresentaram, até definir o procedimento metodológico a ser utilizado, especialmente por entender que tais escolhas estabeleceriam o rumo que a pesquisa poderia vir a tomar. Aqui estou, hoje, na posição de pesquisadora, propondo-me nesta seção a explicar as escolhas metodológicas que fiz.

Como já expliquei, desde junho de 2009, estou envolvida com o LA, primeiramente como professora, depois como assessora pedagógica, acompanhando, a partir de março de 2013, o coordenador dos LAs de Esteio nas reuniões formativas bimestrais que se realizavam, tendo, porém, me apresentado ao grupo como pesquisadora somente em março de 2014. A partir de então, imergi no campo da pesquisa, fazendo observações e acompanhando as reuniões mensais realizadas com as professoras do LA, organizadas e coordenadas pela Secretaria de Educação<sup>43</sup>. Ao longo da pesquisa, em 2014, continuei estabelecendo contato com as professoras do LA por meio de atividades de formação mensais realizadas presencial e virtualmente – além dos encontros presenciais mensais, as professoras do LA têm à disposição uma ferramenta *on-line* para estudos e interações: a plataforma Eduquito<sup>44</sup>, em funcionamento na Rede Municipal de Esteio desde 2011. Para ampliar a comunicação entre as profissionais, foi criado um grupo em 2014 no WhatsApp chamado ‘grupo do LA’, que permite contato permanente para trocar ideias, tirar dúvidas, transmitir recados e combinar as reuniões, do qual também fiz uso eventual quando busquei aprofundar individualmente algumas falas trazidas no Eduquito pelas profissionais. Utilizar essa ferramenta possibilitou-me falar com a professora entrevistada quando sentisse necessidade, tendo um retorno imediato e sem precisar de agendamento prévio, o que me ajudou a compreender e problematizar alguns dos dados produzidos, com maior agilidade.

Inicialmente, buscando apoio nos estudos etnográficos, decidi utilizar os encontros presenciais mensais e as anotações feitas a partir deles, bem como os documentos oficiais que regulamentam o LA, para compor a empiria da minha pesquisa. Entretanto, ao acompanhar os fóruns da formação no Eduquito, percebi sua importância para complementar o trabalho de campo. Assim, parti em busca de outro procedimento metodológico que complementasse o que eu estava me propondo a realizar: uma pesquisa contando com dados produzidos nas

---

<sup>43</sup> Essa Secretaria, a partir de 2011, passou a coordenar também o LA, que até então era de responsabilidade do CEMEI.

<sup>44</sup> Na próxima seção, apresento de forma detalhada a referida plataforma.

interações *on-line* e *off-line*. Fiquei interessada em utilizar os fóruns de discussão, disponibilizados como uma das ferramentas da plataforma do Eduqito, e neles propor tópicos em que as professoras pudessem expor suas opiniões, relatar as práticas desenvolvidas e interagir com as respostas das colegas.

Ao constatar que essa plataforma virtual seria potente para esta pesquisa, definiu-se o caminho metodológico. Juntamente com minha orientadora e contando com as contribuições apontadas pela banca durante a qualificação do projeto de dissertação, passei a traçar minhas estratégias para acesso e produção dos dados inspirando-me na etnografia, especialmente por acreditar que ela permite a imersão profunda no contexto estudado.

Para o etnógrafo, a observação direta, participante e crítica é a melhor técnica a ser utilizada, de forma a conseguir obter dados fenomenológicos que representem a concepção de mundo dos participantes. Essa observação não é genérica, mas particular, detalhada e explorada em profundidade, somente assim o resultado da etnografia torna-se valioso: uma reconstrução do cenário cultural estudado na visão do pesquisador. Como resultado de um estudo etnográfico, não somente a recriação do cenário é importante, mas o próprio método utilizado. Assim, o processo desenvolvido durante a etnografia torna-se um resultado relevante, pois a investigação etnográfica tem um caráter holístico e empírico sem pré-concepções teóricas que permite ao pesquisador explorar o fenômeno como um todo. (MONTARDO; PASSERINO, 2006, p.4).

Passei, então, a utilizar elementos da etnografia, para por fim realizar uma pesquisa que se apoia no campo da Netnografia, utilizando principalmente a plataforma virtual do Eduqito como locus do estudo etnográfico. Para justificar a escolha, discuto a seguir a Etnografia e a Etnografia Virtual, para mostrar como esses campos me conduziram a essa possibilidade de investigação em um ambiente virtual.

Com o crescente uso da internet e das ferramentas que a Web disponibiliza, ocorre também um aumento do uso da internet como ambiente para o desenvolvimento de pesquisas. Kozinets (1997, 2002) e Hine (2005), estudando o uso da etnografia na internet, explicam que algumas adaptações às metodologias existentes são necessárias. O autor e a autora passaram a fazer algumas observações mostrando os possíveis afastamentos e aproximações entre a etnografia em ambientes presenciais e virtuais e a necessidade de criação de outra metodologia que contemplasse essa realidade de investigação no ciberespaço.

Considerando a internet como um artefato cultural, o que ocorre no universo *on-line* ocorre num contexto cultural; dessa forma, a etnografia poderá ser, sem qualquer hesitação, aplicada a ele, ou seja: “se nós podemos estar confiantes de que a etnografia pode ser aplicada com sucesso em contextos *on-line* então nós podemos ficar seguros de que estes são,

realmente, contextos culturais, uma vez que a etnografia é um método para entender a cultura”. (HINE, 2005, p. 8).

Assumo a Netnografia como procedimento metodológico para este estudo, que combina a minha imersão como pesquisadora num trabalho de campo *off-line* com as interações *online* possibilitadas pelas tecnologias digitais. Penso que seja interessante relatar como me aproximei da Netnografia, afirmando que o primeiro indício para essa opção se deu ao deparar-me com os trabalhos desenvolvidos por André. (1978, 1997a, 1997b, 2008).

Pelo proposto num estudo de inspiração etnográfica, pude perceber as contribuições que essa opção metodológica poderia trazer para o levantamento, análise e interpretação dos dados, além de me possibilitar estar a qualquer momento no lugar onde se dá a pesquisa, podendo participar e, ao mesmo tempo, manter as anotações registradas em dia e também à disposição das participantes da pesquisa.

Movida pelo interesse de explorar a plataforma virtual do Eduquito, à qual todas as profissionais do LA têm acesso, fui me dedicando cada vez mais à pesquisa no e do campo virtual, construindo um estudo etnográfico virtual e pensando o quanto pode ser exitoso para esta pesquisa explorar essa metodologia de investigação sobre Internet para produção dos dados empíricos. Como mostra Hine (2004, p.13, tradução minha),

[esse] é um ponto de partida ideal para iniciar os estudos, na medida em que pode ser usado para explorar as inter-relações complexas entre o que afirma a respeito das novas tecnologias em diferentes contextos: em casa, no espaço de trabalho, nos meios de comunicação de massa e em revistas e periódicos acadêmicos. Uma etnografia de Internet pode observar em detalhes as formas como se experimenta o uso de uma tecnologia.

Assim, considerando tal possibilidade, passei a compreender a plataforma Eduquito como um “laboratório vivo” num duplo sentido: como lugar onde todas (inclusive eu) são observadas e como lugar de observação e aprendizagem sobre o uso de uma tecnologia para promover a interação entre pessoas e para realização da pesquisa.

Para Freitas, Janissek-Muniz e Moscarola (2004), utilizar a Web nas pesquisas tem representado a passagem dos métodos tradicionais de realização de pesquisas a um mundo ainda não totalmente explorado de funcionalidades e possibilidades, pois a velocidade com a qual temos vivido nossos dias faz com que percebamos o movimento e o deslocamento que as pessoas, as coisas e os lugares têm experimentado. A pressa, o anseio por um retorno imediato e o *frisson* pelos resultados criam uma necessidade de informação quase frenética. O acesso e a facilidade do uso de tecnologias computacionais, no campo da educação, por exemplo, têm

feito com que milhões de profissionais mudem seus hábitos, especialmente na maneira de se comunicar, planejar suas aulas e propor atividades.<sup>45</sup> Assim, segundo Freitas, Janissek-Muniz e Moscarola (2004, p. 9), “na Internet, o processo de pesquisa encontra seu ápice: interatividade, retornos muito rápidos, agregação de múltiplos recursos multimídia, enfim, [...] a união de protocolos tradicionais com o universo de todas as novas tecnologias hoje disponíveis”.

Também fiquei encantada e entusiasmada pela viabilidade de acesso e rapidez nas interações com as professoras participantes da pesquisa para produção dos dados. As professoras demonstraram uma disposição para interação muito maior no ambiente virtual do que nos encontros presenciais. Quando, por exemplo, fazia contato com elas utilizando o fórum, era quase imediatamente (cor)respondida e, para minha surpresa, com uma agilidade e aumento da possibilidade de aprofundar as discussões em virtude do tempo que cada uma se dispõe a acessar a internet e participar. Hine (2004) mostra que os ambientes virtuais oferecem infinitas possibilidades para a realização de pesquisas acadêmicas.

A capacidade de enviar informações de um computador para outro pode, portanto, ser usado em diversas formas de comunicação como, por exemplo, síncrona ou assíncrona, em mensagens privadas entre pessoas conhecidas ou em discussões entre grandes públicos em fóruns relativamente abertos, textual, na forma de áudio ou visual. (HINE, 2004, p.10, tradução minha).

Considerando os pontos apresentados até aqui sobre a Netnografia, compreendo que utilizar o Eduquito para fazer a pesquisa, especialmente por estar conectado à Internet, garantiu maior acesso aos dados produzidos e possibilitou que as discussões prosseguissem por mais tempo.

Foi nesse sentido que o estudo de Silva (2012)<sup>46</sup>, que utiliza como ferramenta os bate-papos *online* para entrevistar jovens que vivem com HIV/AIDS, me possibilitou aproximação com outra forma de fazer pesquisa na Web, utilizando um procedimento chamado “entrevistas narrativas *on-line*”, o qual representou mais uma motivação para minha escolha metodológica

---

<sup>45</sup> Essa comunicação pode se dar pela utilização de vários ambientes, agrupados por Marcuschi (2004) como: 1) Ambiente Web: *www – world wide web*, onde é possível acessar a própria rede e consultar livrarias, *e-books*, currículos, trabalhos acadêmicos; 2) Ambiente *email*: de caráter assíncrono, possibilita a troca de correspondência entre pessoas; 3) Ambiente fóruns de discussão: também assíncronos, oportunizam ambiente de discussão com temas específicos; 4) Ambiente *chat*: de caráter síncrono, conhecidos também como salas de bate-papo, onde os participantes podem conversar em tempo real; 5) Ambiente *Mud*: ambiente para jogos. Mais recentemente, com os celulares acessando a internet, também outras formas de comunicação têm sido utilizadas. Além das mensagens de texto (SMS), o uso do WhatsApp, um aplicativo de celular para troca de mensagens entre os usuários, tem sido recorrente.

<sup>46</sup> Tese de doutorado apresentada em 2012 na UFRGS, intitulada *Quer teclar? Aprendizagens sobre juventudes e sorpositividades através de bate-papos virtuais*.

por acreditar que essa forma de fazer entrevista poderia inspirar-me a utilizar os *chats* para estreitar as interações e aprofundar um tema abordado nos fóruns.

Embasada também nos estudos de Mann e Stewart (2004), identifiquei no quadro a seguir as facilidades e dificuldades de trabalhar com entrevistas utilizando a Internet.

Quadro 4 – Facilidades e dificuldades da entrevista por *chat*/bate-papo ou fóruns

Facilidades		Dificuldades	
Pesquisador	Entrevistado	Pesquisador	Entrevistado
Facilidade de agendamento e velocidade	Liberdade e conveniência para participar	Cuidado para não distorcer os dados	Dificuldade de acessar a Web e lentidão para manusear o teclado
Localização do entrevistado	Interação com entrevistador, demais entrevistados e com a pesquisa, sem a necessidade da presença física	Não estar próximo do entrevistado, especialmente para observar suas expressões e comportamentos	Não estar próximo do entrevistador para explicar melhor suas considerações
Flexibilidade para contatos e entrevistas	Desinibição por ficar mais à vontade (à distância do entrevistador)	Conduzir a entrevista	Não ter acesso à rede em casa e só acessar no trabalho

Fonte: Elaborado pela autora, baseada em Mann e Stewart (2004), 2014.

Considerando o que apresentei até aqui, compreendo que o uso da Netnografia como metodologia agrega muitas contribuições para pesquisas em Educação: pela capacidade de transmitir, produzir e coletar informações; pela rapidez e agilidade, inclusive, eliminando a necessidade de transcrição de entrevistas, pois os registros já estão digitados; pela possibilidade de flexibilização de horários, podendo ser acessada em casa, no trabalho, em diversos lugares, com garantia do anonimato, liberdade e desinibição, pois os sujeitos podem participar até mesmo anonimamente.

Flick (2009) enfatiza que, para adotar esse procedimento, é preciso que o pesquisador tenha experiência, além de gostar de trabalhar *on-line* e conhecer a linguagem utilizada pelos internautas, como abreviaturas, imagens, etc. O autor indica que, entre as vantagens de se trabalhar com as entrevistas *on-line*, está o fato de o material empírico já ser produzido por escrito, eliminando a necessidade da transcrição. Entretanto, ressalta que algumas pessoas podem não ter facilidade para acessar a rede, por falta de familiaridade com o computador e com alguns aplicativos. Menciono aqui dois desafios pelos quais passei: o primeiro, por não ter tanta afinidade com as ferramentas *on-line* – apesar de gostar e me interessar muito; o

segundo pelas dificuldades apresentadas ao longo da pesquisa por algumas profissionais, exatamente como aponta o autor.

Ponderando esses desafios, decidi realizar entrevistas com as professoras participantes virtualmente, em horários alternados, o que possibilitou a flexibilização, de forma que fosse conveniente para ambas as partes envolvidas<sup>47</sup>. No caso desta pesquisa, como o grupo entrevistado já utilizava a plataforma virtual do Eduquito, as entrevistas foram mais facilmente agendadas, pois o cronograma foi disponibilizado no *link* *agendamento*. Supus, no entanto, ao iniciar a pesquisa, que todas soubessem usar a ferramenta e conhecessem suas regras, seus códigos e a ética do ambiente a ser utilizado, porém, no decorrer do estudo, percebi que duas profissionais não conseguiam acessar sozinhas e que outras duas precisaram de um apoio individualizado, que me disponibilizei a oferecer antes de dar continuidade ao processo de investigação, para viabilizar sua participação. Vale salientar que as entrevistas realizadas com as professoras foram feitas coletivamente quando em tempo real e se deram a partir da utilização dos *chats*, com dia e horário marcado, embora não tenha chamado essa atividade de entrevista, mas de ‘conversa/bate-papo’. Outra forma de ‘ouvir’ as professoras foi a partir da postagem de perguntas nos fóruns; da mesma forma, coletivamente, todas tiveram acesso, porém, dessa vez, cada uma ao seu tempo. De forma mais individual, consegui discutir/entrevistar algumas profissionais sobre o que já haviam postado nos fóruns de discussão ou nos *chats*, utilizando o aplicativo do WhatsApp, que me possibilitou devolutivas quase imediatas às questões levantadas. No caso dos fóruns, as professoras respondiam as perguntas e também interagiam com as respostas das colegas. Ao final de cada 20/30 dias de um fórum/tópico aberto, fechava-se um e abria-se outro, colocando-se nova postagem<sup>48</sup> para dar prosseguimento à produção dos dados, conforme descreverei e analisarei no Capítulo 5 desta dissertação. As postagens constituem a maior forma de interação/mensagens no Eduquito, apesar de contar com a ferramenta que permite interagir com chamadas de voz e de vídeo. É interessante ressaltar também que, ao utilizar os fóruns e *chats* para realizar as discussões/entrevistas, não segui necessariamente um padrão fixo de

---

<sup>47</sup> Essa decisão potencializou o contato com o grupo de professoras do LA, pois, em muitos casos, elas trabalham 60 horas semanais. O procedimento *on-line* me possibilitou entrevistá-las de acordo com a sua disponibilidade de tempo e horário, tornando possível a produção dos dados.

<sup>48</sup> Enquanto os fóruns estão abertos, o número de postagens dos participantes não é limitado; assim, cada professora pode postar e interagir com a pergunta principal e com as respostas das colegas quantas vezes quiser. “Cada mensagem enviada é apresentada na página como a entrada de um diário, com a data e a hora em que foi postada. Cada uma dessas entradas chama-se postagem. Em geral, postagens são apresentadas na ordem inversa à que foram enviadas, ou seja, a primeira postagem da página é geralmente a mais recente [...]”. (PINTO, 2002, p.23).

pergunta/resposta, mas sim um roteiro em que pude planejar o diálogo, possibilitando ampliar a interação na conversa.

Concordo com Freitas, Janissek-Muniz e Moscarola (2004) quando dizem que a pesquisa *on-line* oferece muitas vantagens. Segundo os autores, uma delas está no fato de o pesquisador poder oferecer diversos estímulos – auditivos, com efeitos sonoros ou visuais, com a inserção de *emotions* ou tremido da tela, que possam ser utilizados para chamar a atenção do entrevistado, durante a conversa –, caso note algum tipo de dispersão. Além disso, a análise do material produzido pode ser feita por meio de *downloads* e acessada em vários lugares. Paralelamente ao momento da entrevista, ao responder as questões, o entrevistado pode estar fazendo outras atividades, o que pode ser um problema. Será preciso, ainda, ficar atento para não se antecipar e lançar outra pergunta antes que a anterior tenha sido respondida, evitando que a conversa fique desconexa.

Durante o trabalho de campo, foram feitos vários exercícios de ‘escuta’, especialmente as interações *on-line*, no Eduquito e no grupo do WhatsApp, mas, como já mencionei, propus-me a olhar também para os documentos que regulamentam o LA no município de Esteio. Além disso, utilizo informações obtidas durante as observações e os registros feitos como pesquisadora desde junho de 2013, quando comecei a acompanhar as reuniões/formações mensais para/com as professoras do LA (interações *off-line*), juntamente com o assessor da Secretaria de Educação. Ao realizar a análise, procuro considerar também os dados quantitativos sistematizados por mim, como pesquisadora e como assessora da Secretaria de Educação, ao longo de 2014. Assim, utilizando esses diferentes procedimentos, que me permitiram estar *on-line* e *off-line*, construí o material empírico desta pesquisa.

Dessa forma, para além da utilização da tecnologia em si, explorar neste estudo a etnografia como uma forma de fazer uma pesquisa ao mesmo tempo *on-line* e *off-line* possibilitou-me, enquanto pesquisadora, olhar/observar/descrever/interagir, dando diferentes sentidos ao que observo.

Uma etnografia de Internet pode observar em detalhes as formas como se experimenta o uso de uma tecnologia. Em sua forma básica, a etnografia consiste em fazer com que um pesquisador mergulhe no mundo estudado por um determinado período de tempo e observe as relações, atividades e significados que são estabelecidos entre os envolvidos nos processos sociais desse mundo. O objetivo é explicitar certas formas de construir sentidos que são tácitas ou que parecem naturais. O etnógrafo habita uma espécie de mundo intermediário, sendo simultaneamente um estrangeiro e um nativo. Tem que estar suficientemente perto da cultura em estudo para entender como ele funciona, mantendo a distância necessária para explicá-la. (HINE, 2004, p.13, tradução minha).

Trata-se, portanto, de utilizar a Etnografia e a Netnografia para mergulhar no espaço do LA de forma a estar suficientemente perto para compreender suas práticas, mantendo a distância necessária para observá-las e descrevê-las. Para realizar minha pesquisa, não olhei apenas para o que estava ocorrendo, o que está ocorrendo, mas olhei prestando atenção em tantos detalhes quanto me foi possível, para compreender como tudo estava ocorrendo. Me mantendo em guarda precisei prestar atenção, interessar-me, pois esse tipo de pesquisa, define uma postura e não apenas uma técnica a ser aplicada. (BOUMARD, 1999). Na mesma direção, Silva (2012, p.49) afirma que, com a internet, “estar perto e estar longe podem ter significados similares e diferentes, dependendo da situação, e às vezes, de um clique no *mouse*. Assim virtual [*on-line*] e presencial [*off-line*] são palavras que podem ter múltiplos sentidos, escapar, diluir-se”.

#### **4.3 Estar *on-line* e *off-line*: possibilidades do Eduquito**

Semelhantemente ao processo ‘tradicional’ para se fazer pesquisa, a pesquisa na Web também necessita de alguns preparos – dos sujeitos e do ambiente. Freitas, Janissek-Muniz e Moscarola (2004) explicam que

o processo de pesquisa on-line assemelha-se ao processo tradicional de pesquisa, envolvendo as fases de preparação do terreno, publicação ou aplicação da pesquisa, tratamento dos dados e divulgação dos resultados. Com a Internet, várias destas etapas do processo podem ser facilitadas e tornadas interativas a partir da publicação on-line, especialmente na etapa de publicação ou aplicação da pesquisa e divulgação dos resultados. (FREITAS; JANISSEK-MUNIZ; MOSCAROLA, 2004, p.6).

Assim, antes de iniciar a utilização do Eduquito, realizei uma reunião com as professoras que seriam os sujeitos da pesquisa para apresentar-me como pesquisadora, apresentar o tema da pesquisa e explicar seus objetivos. Além disso, expliquei como se daria o processo de coleta de dados a partir dos fóruns e *chats*, esclarecendo que as reflexões sobre cada tema seriam feitas, inicialmente, nos fóruns de discussão e, posteriormente, aprofundadas nos *chats*. Utilizamos nessa ocasião uma sala de informática de um Centro Municipal de Educação Básica (CMEBs)<sup>49</sup> e acessamos o Eduquito, de forma que todas

---

<sup>49</sup> O município de Esteio adotou a nomenclatura Centro Municipal de Educação Básica (CMEB) para se referir às escolas regulares. Estes centros contam com turmas de pré-escola ao 9º ano do Ensino Fundamental. Além dos LAs, todos os CMEBs possuem uma Sala de Recursos Multifuncionais, Laboratórios de Informática e tecnologias educacionais.

testassem suas senhas de acesso ao sistema e navegassem pelo ambiente virtual, na intenção de tirar possíveis dúvidas. Em seguida, abri o primeiro fórum para que as professoras se apresentassem falando um pouco de si para as colegas, e estas deveriam interagir com as demais. Para minha surpresa, do dia 6 de março ao dia 15 de abril, foram registrados 98 acessos, da apresentação pessoal a interações entre as participantes, numa velocidade surpreendente entre cada resposta. Ao lançar cada fórum no Eduqito, utilizei também o *e-mail* como mais uma forma de comunicação para informar às professoras a abertura de um novo fórum.

De fato, a partir da abertura do primeiro fórum de discussão, marco o momento em que o Eduqito passou a ser meu principal campo de investigação. Apesar das pesquisas na Web serem dificultadas no sentido da delimitação da base para que estudos ocorram, a preparação do campo de pesquisa com o Eduqito foi muito mais simplificada por apontar infinitas possibilidades de exploração – a internet amplia muito o campo, a seleção e o controle dos participantes e a quantidade de materiais produzidos (dados). No momento em que não se conhece o grupo a ser pesquisado – pesquisador e pesquisados não se conhecem e mantêm contato apenas pela internet –, é preciso que o pesquisador tenha o cuidado de investigar a veracidade do que os sujeitos estão dizendo sobre seus próprios dados para ver se se enquadram ou não no que está buscando. No meu estudo, tal fato não ocorreu. Ao utilizar o Eduqito, eliminei todas essas possíveis dificuldades, pois todas as professoras já eram conhecidas – já que eu, por algum tempo, fiz parte do grupo de profissionais do LA – e foram previamente cadastradas com seus *e-mails*, o que ofereceu o acesso à população total envolvida na pesquisa. Além disso, o grupo é fechado, o que garante manter as características requisitadas para minha pesquisa: ser professora e estar atuando nos LAs de Esteio. Faço estas observações para mostrar o cuidado que é preciso empreender com a qualidade da base de pesquisa.

Como já expliquei, as professoras do LA têm à disposição uma ferramenta *on-line* para estudos e interações: a plataforma Eduqito, da qual já venho falando no decorrer da escrita e que a seguir passo a apresentar também por imagens.

Figura 4 – Ambiente da plataforma *on-line*

Fonte: Eduquito– Tela inicial, 2014

Figura 5 – Tela explicativa sobre o Projeto

**Laboratório de Aprendizagem (LA)**

Este Projeto visa ser um espaço de comunicação, de trocas e estudos entre os professores que atuam nos Laboratórios de Aprendizagem (LA) da Rede Municipal de Esteio/RS. Esperamos que este espaço contribua com a formação continuada, senso de equipe e consolidação do trabalho do Laboratório de Aprendizagem.

Fonte: Eduquito, 2014.

A plataforma Eduquito é um *software* livre<sup>50</sup> desenvolvido pelo NIEE/UFRGS<sup>51</sup> com apoio financeiro do CNPQ-MCT/SEESP-MEC. Seus usuários são agrupados por categorias: mediador, coordenador, participante e/ou administrador.

Para ter acesso ao Eduquito, cada professora do LA recebe uma senha e pela plataforma interage com o coordenador do LA (da Secretaria de Educação de Esteio) e com as demais colegas em tempo real. A plataforma é composta por diversas ferramentas, como mostra a imagem abaixo, pelas quais as professoras podem interagir com perguntas e respostas (*off-line* ou *on-line*) previamente agendadas em sessões de *chat*, discutir textos,

<sup>50</sup> Entende-se por *software* livre a aplicação de computador disponível e aberta a qualquer público que pode ser copiada e editada por pessoas da área.

<sup>51</sup> Núcleo de Informática na Educação Especial da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, coordenado pela Professora Dra. Lucila Santarosa.

compartilhar vídeos, postar sugestões e descrever a caminhada que têm feito com os alunos em atendimento no LA. Mensalmente, atividades são propostas pelo coordenador para serem desenvolvidas e compartilhadas. Pelas interações, é possível também que os professores comentem e contribuam com as colocações dos outros professores. Além disso, há um espaço chamado *Diário de Bordo*, onde os professores registram suas trajetórias e observações.

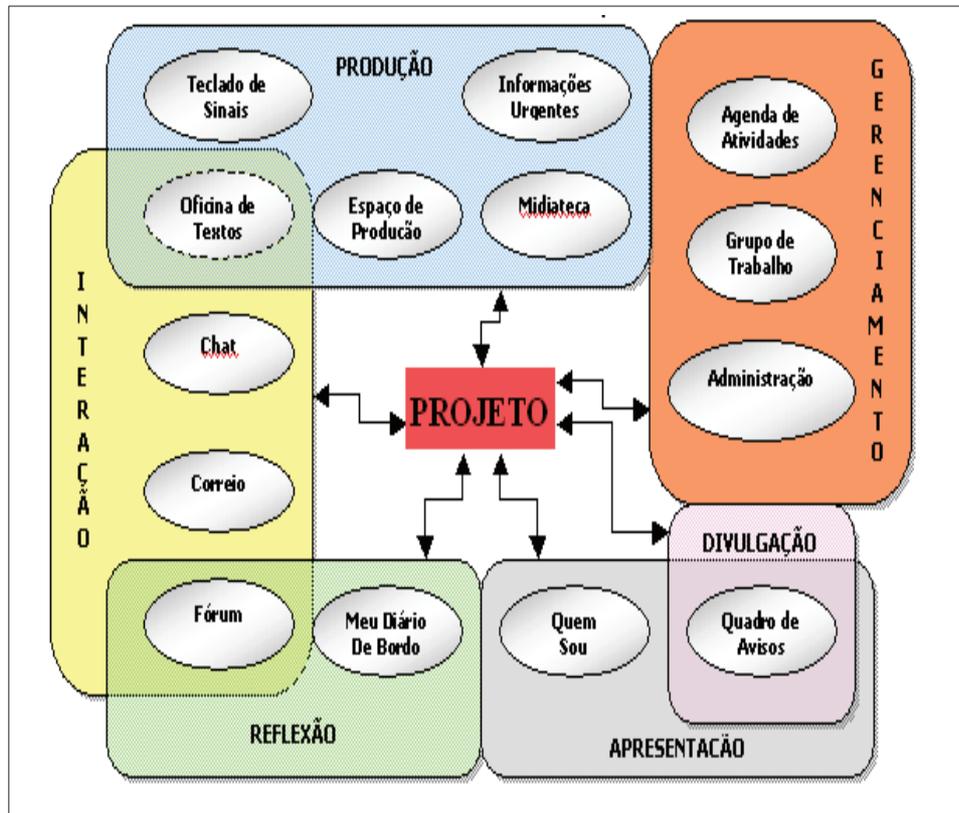
Figura 6 – Ambiente *On-line* Tela de Ferramentas



Fonte: Eduquito/ferramentas, 2014.

Para compreender um pouco melhor cada uma das ferramentas disponibilizadas por este *software* – Agenda de atividades, Quadro de Avisos, *Chat*, Grupo de Trabalho, Meu Diário de Bordo, Configurar, Midioteca, Oficina Multimídia, Fórum, Correio, Quem Sou, Espaço de Produção –, descrevo na tabela a seguir como as professoras interagem nelas:

Figura 7 – Funcionalidades e Ferramentas do Eduquito



Fonte: Disponível em: [www.softwarepublico.gov.br/file/.../Eduquito2009\\_apresentação.pp](http://www.softwarepublico.gov.br/file/.../Eduquito2009_apresentação.pp). Acesso em: 12 dez. 2014.

Por ser um espaço de encontros virtuais, o Eduquito oferece a possibilidade de aumento de interação entre essas profissionais que o acessam em horários alternativos. Elas podem, ainda, utilizar o Eduquito durante o horário de trabalho no LA, em concordância com as respectivas equipes diretivas da escola onde atuam.

Alguns espaços são habilitados apenas aos mediadores; por exemplo, as imagens que aparecem ao lado direito da tela podem ser vistas pelas professoras, mas não obedecem aos comandos.

Figura 8 – Início da área de conteúdo



The screenshot shows the 'Fórum' interface. At the top, there is a navigation bar with 'Todos Fóruns', 'Novo Fórum', and 'Lixeira' buttons. Below this is a sorting dropdown menu labeled 'Ordenar por:'. The main content is a table with three columns: 'Fórum', 'Data', and 'Opções'.

Fórum	Data	Opções
<u>LABORATÓRIO DE APRENDIZAGEM E AEE (27)</u>	14/06/2014, 18:56:12	  
<u>PRÁTICAS DE APOIO (26)</u>	31/05/2014, 19:00:14	  
<u>ADAPTAÇÕES e FLEXIBILIZAÇÕES CURRICULARES –</u> O que o LA tem a ver com isso? (28)	13/04/2014, 21:46:15	  
BOAS-VINDAS e APRESENTAÇÃO (98)	06/03/2014, 18:35:33	  

Fonte: Eduquito/Relação de fóruns, 2014.

Retirei da plataforma, para efeito de conhecimento e demonstração do funcionamento, apenas os fóruns postados em 2014, que fizeram parte desta pesquisa, sendo que a descrição da pergunta balizadora de cada um deles e de como as professoras se posicionaram será apresentada e discutida posteriormente, no Capítulo 6.

Somente o mediador pode criar um novo fórum de discussão ao clicar no ícone *Novo Fórum*; nesse caso, também pode clicar sobre a imagem  e alterar o modo de acesso do participante. Se um fórum é fechado, ficando no modo *somente leitura*, nenhuma participante poderá acrescentar comentário naquele fórum. Ao clicar na imagem , o mediador receberá uma mensagem que aparecerá imediatamente na tela dizendo: “Deseja realmente apagar este fórum?”. Caso clique em *sim*, o fórum será direcionado à lixeira. A última opção dada no fórum ao mediador é a representada pela figura , que abre uma janela dizendo: “Digite o novo nome do fórum de discussão”, permitindo renomear o fórum já criado.

Como já expliquei, as professoras da rede municipal de Esteio que atuam no LA participam de formações mensais. Para esclarecer a dinâmica dessas formações, explico a

metodologia empregada pela Secretaria de Educação. Início apresentando os temas e a abordagem, datas e locais onde foram realizados os encontros, na tabela abaixo.

Quadro 5- Agenda de reuniões formativas – 2014

<b>DATA</b>	<b>TEMÁTICA/PAUTA</b>	<b>CH</b>
<b>6/Março</b> CMEB/Eduquito	1-Acolhida e Combinações gerais para 2014; 2-Diretrizes e Rotina do LA e Itinerância – Definição, organização, Atribuições do Professor do L.A e Itinerância, critérios para ingresso e permanência.	Tarde - 13h30min às 17h – Presencial + EAD/fórum- Eduquito - 2h
<b>4/Abril</b> CMEB /Eduquito	1. Aprendizagem pela plataforma <i>on-line</i> Eduquito (Treinamento no LABIN); 2- Adaptações e/ou Flexibilizações Curriculares: o que o L.A tem a ver com isso? 3- Dificuldades de Aprendizagem e Inclusão Educacional	Tarde - 13h30min às 17h Presencial + EAD/fórum- Eduquito - 2h
<b>15/Maio</b> CMEB/Eduquito	1-Instrumentos de Testagens Como fazer e o que fazer após aplicá-los? Ditado balanceado, Teste das quatro palavras e uma frase e Instrumento de Avaliação de Memória de Trabalho (CONFIAS).	Manhã 08h30min às 12h Presencial+ EAD/fórum-Eduquito - 2h
<b>12/Junho-27/junho</b> Praça e Câmara de Vereadores/Eduquito	O ensino e a aprendizagem na perspectiva da neurociência e a psicologia modular - com Andreia Gonçalves.	Presencial 08h30min às 12h EAD/fórum- Eduquito T-14h às 16h
<b>03/Julho-18/Julho</b> Praça/ Eduquito	O ensino e a aprendizagem na perspectiva da neurociência e a psicologia modular - com Andreia Gonçalves e Reunião virtual em tempo real – CHAT	Tarde 13h30min às 17h Presencial EAD/fórum Eduquito - 4h
<b>25 a 29/Agosto</b> CMEBs/Eduquito	Deficiência e Aprendizagem na Escola para Todos - SEMANA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA - Exposição de trabalhos, palestras e sensibilização nas escolas. Parceria entre LA, SRM e SOE	4 h presencial e 4 h EAD/fórum- Eduquito
<b>4/Setembro</b> <b>17 e 18 de Setembro</b> CMEB/ Eduquito	Consciência Fonológica, Alfabetização e Método Fônico: aproximações e afastamentos – Oficina de jogos; Teste de Audibilização e Atividades para Construção de Leitura, escrita e ortografia; O ensino e a aprendizagem na perspectiva da neurociência e a psicologia modular - com Andreia Gonçalves e Reunião virtual em tempo Real – CHAT	4h Manhã - 08h30min às 12h Presencial + EAD /fórum Eduquito - 2h

<b>DATA</b>	<b>TEMÁTICA/PAUTA</b>	<b>CH</b>
<b>16 e 17/Outubro</b> CMEB/Eduquito	Manejo com crianças ditas "Diferentes": O que fazer para ensinar e como garantir a aprendizagem?; As contribuições da neurociência e da psicologia modular para o ensino e a aprendizagem – Oficina de práticas pedagógicas	4h – Manhã - 8h às 10h +EAD /fórum- Eduquito – 2h e 4h de oficina
<b>6/Novembro</b> CMEB /Eduquito	Estudos de Caso, Análise Geral dos LAs e Vivências escolares	Tarde - 13h30min às 17h Presencial+EAD/fórum- Eduquito - 2h
<b>4/Dezembro</b> CMEB/Eduquito	Avaliação e Confraternização	Tarde -13h30min às 17h Presencial + EAD /fórum-Eduquito - 2h

Fonte: Eduquito/Agenda 2014

A temática a ser abordada nas reuniões é proposta com base nas necessidades que as professoras apontam no ano anterior àquele em que a formação irá ocorrer. A proposta é elaborada pela assessoria responsável pelos LAs, que sistematiza os assuntos e sugere os nomes dos formadores; depois disso, é encaminhada à coordenação da Central de Gestão Básica (CGEB) para aprovação. As datas dos encontros são organizadas em um calendário anual disponibilizado aos CMEBs. A cada mês, a reunião se dá em um CMEB diferente, que faz o acolhimento das profissionais, possibilitando assim que todas tenham acesso e conheçam os espaços dos LAs onde cada uma atua.

Vale salientar que a participação nesses encontros não é facultativa. Uma convocação assinada pela coordenação e direção pedagógica da SMEE é encaminhada às equipes diretas e profissionais dos LAs, para que cada CMEB possa organizar-se para liberação da profissional no dia determinado. Em caso de impossibilidade de comparecimento, cabe ao CMEB formalizar uma justificativa por escrito, encaminhando memorando à SMEE com as devidas comprovações. Além disso, a participação no Eduquito é complementar à formação presencial, logo, todas as professoras precisam manter-se em dia com suas atividades *on-line*, por isso, o fórum que solicita a tarefa referente à reunião presencial fica aberto durante todo o mês no qual a reunião ocorreu. Desse modo, além de cumprir a tarefa, as professoras podem participar e interagir umas com as outras sobre o assunto discutido, por um tempo mais prolongado que apenas as seis horas destinadas à formação. Após cada encontro formativo, as professoras preenchem uma ficha de avaliação, que é tabulada pela SMEE para (re)organizar os próximos encontros.

## 5 (D)ESCRE(VENDO) A VITRINE: DESCREVER, ESCREVER E VER...

Meu propósito neste capítulo não é contar como se construiu a história dos LAs em Esteio/RS, porque procurei contar essa história brevemente no Capítulo 3, a partir do processo de regulamentação dos LAs. Aqui, pretendo descrever como está estruturado e como funciona cada LA, evidenciando alguns dados quantitativos importantes para pesquisa.

### 5.1 De Oficina a Laboratório: trajetórias do LA

O ‘Laboratório de Aprendizagem’, inicialmente chamado em Esteio/RS de ‘Oficina de Aprendizagem’, é um serviço de apoio pedagógico frequentado pelos alunos que são encaminhados por apresentarem as ditas dificuldades de aprendizagem.

Segundo levantamento feito pela Secretaria Municipal de Educação, o nome foi mudado de *Oficina* para *Laboratório* (entre 1998 e 1999), porque, de acordo com o entendimento da assessoria e da mantenedora, o nome *Oficina* pode ser associado com reforma ou conserto, ou seja, lugar para consertar a aprendizagem, o que foi considerado inadequado na fase de elaboração da proposta do LA, ao final do ano de 1998.

No referido ano, o nome é modificado com a intenção de sugerir que em um laboratório são possíveis experiências, podem-se experimentar diversas possibilidades de/para aprender. Tive oportunidade de refletir sobre o nome do espaço com as profissionais do LA<sup>52</sup> e aprofundar algumas questões que foram aparecendo no decorrer da pesquisa, o que me permitiu pensar os LAs como espaços que vêm funcionando como uma parte da engrenagem escolar e compreender como se dão as práticas pedagógicas propostas nesses espaços como reguladoras da (não)aprendizagem.

Para reforçar essa afirmação, gostaria de retomar uma situação que presenciei em agosto/2014, quando tive a oportunidade de participar em Esteio de uma semana preparada especialmente para pensar, refletir e desenvolver atividades nos espaços escolares sobre a pessoa com deficiência<sup>53</sup>. Não eventualmente, encontrei reflexões que partiam de temas como: “Somos todos iguais na diferença”, “Nossas diferenças nos tornam iguais”, “Se aprende com as diferenças e não com as igualdades”, dentre outros que chamaram minha atenção pelas concepções expressas na frase que intitula o movimento promovido por cada

<sup>52</sup> Essa discussão será apresentada nos Capítulos 6 e 7, quando da análise dos dados produzidos.

<sup>53</sup> Semana da Pessoa com Deficiência, organizada em parceria entre as professoras dos LAs e SRM. Ocorreu no período de 15/08 a 25/08, envolvendo os 18 CMEBs de Esteio e o CEMEI.

CMEB. Nesse movimento, acabam aparecendo brechas que definem e marcam “o que uns são e os outros não são [...] e proclamando o que as autoras chamam de ‘medo da diferença’ e apagamento da ambiguidade”. (FABRIS; LOPES, 2003, p. 2).

A relação diferença/deficiência apresenta-se no discurso da igualdade de acesso e permanência e do respeito e celebração às diferenças e quando se vincula a inclusão à marca da deficiência. Beyer (2010) afirma ser contra posturas que pareçam ingênuas e um tanto reducionistas, divergindo de que uma escola para todos seria aquela que não realiza qualquer distinção entre as crianças, principalmente durante o processo de ensinar e aprender.

A partir do momento em que a Constituição Brasileira garante o acesso a todos à educação indiscriminadamente, a Educação Especial vai perdendo seu caráter substitutivo, passando a ser uma modalidade educacional que complementa o ensino regular. O que me parece ainda ser/estar confuso nos espaços escolares é a forma de enfrentar e lidar com esse jogo de pertencimento, que ainda se apresenta dúvida: quem pertence a quem e ao quê?

A diferença se faz pelas particularidades e semelhanças de cada um individual e coletivamente, pois, ao mesmo tempo em que somos singulares, somos também plurais, numa espécie de interseção entre o eu, o nós e os outros. Nesse contexto, não há como eliminar as diferenças. Ao mencionar o conceito de diferença, cito também o conceito de identidade, com o apoio de Silva (2009), afinal, uma depende da outra para subsistir. Silva (2009, p. 96), ao discutir esse conceito, diz que “a identidade não é fixa, estável, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica e transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção [...]”.

A diferença marca a identidade, e ambas dependem uma da outra, estando intimamente ligadas a relações de poder. Problematizando identidade e diferença, Silva (2000, p.81) diz que a definição – discursiva e linguística – desses dois conceitos está sujeita às relações de força e poder, parte de uma relação social e não se define por si, sendo imposta, disputada e sujeita a hierarquias. Logo, se num espaço existem sujeitos considerados normais, haverá outros considerados anormais; se há os que não aprendem, é porque há também os que aprendem, pois,

o poder de definir a identidade, de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são nunca inocentes. Podemos dizer que onde existe diferenciação – ou seja, identidade e diferença – aí está presente o poder. A diferenciação é o processo central pelo qual a identidade e a diferença são produzidas. (SILVA, 2012, p. 81).

São os processos de diferenciação que servem de base para a identidade e a diferença, por isso, na escola, alguns indivíduos categorizados assumem a condição de ‘diferentes’. Marca-se a diferença para constituir uma identidade com base em padrões de normalidade a serem repetidos por cada um de nós. A identidade representa o que cada um ou cada grupo é, vai se produzindo e sendo produzida na relação com o outro. “Identidade e diferença são, pois, inseparáveis”. (SILVA, 2012, p.75).

Mesmo que se redefinem conceitos, leis que normatizem a garantia de acesso e permanência não bastam. Onde está e como fica a escola? Redefine-se a escola? Renomeiam-se os espaços para aprendizagem? O que fazer para dar conta dos alunos que apresentam os mais diferentes tipos de (não)êxito escolar? E como garantir a aprendizagem ‘para todos’ sem que haja distinção entre as diferentes formas de aprender? O caminho dessas discussões continua intenso e potente, pois, embora legalmente o acesso e a permanência estejam garantidos, a aprendizagem ainda vem sendo motivo para muita pesquisa e investigação. Como está se dando a aprendizagem dos chamados alunos com dificuldades nos espaços escolares? Qual o entendimento de aprendizagem dos profissionais que trabalham nos espaços de apoio à aprendizagem (LAs, por exemplo)? Como entendem que essas crianças aprendem?

## **5.2 Como está montada a vitrine?**

Nesta seção, detalho como se estruturam os LAs. A Rede Municipal de Ensino é composta por 18 CMEBs<sup>54</sup> (Centro Municipal de Educação Básica), e cada um deles possui uma sala destinada ao Laboratório de Aprendizagem, apenas as EMEIs (Escolas Municipais de Educação Infantil) não contam com LAs, porém têm o apoio das SRM; alguns espaços físicos são exclusivos, preparados individualmente (ou para o LA ou para SRM), outros são divididos entre LA e Sala de Recursos Multifuncionais. Não existe número máximo de alunos a serem atendidos por LA por CMEB. O único critério em termos quantitativos que as Diretrizes Municipais do Laboratório de Aprendizagem (ESTEIO, 2012) estabelecem para organização do acesso dos alunos é o número máximo de 8 alunos a serem atendidos em cada grupo por horário disponibilizado, ou seja há a possibilidade de atender até 32 alunos por dia/turno, independentemente do número total de matrículas por CMEB.

---

<sup>54</sup>As EMEIs – Escolas Municipais de Educação Infantil não contam com LAs, somente têm o apoio das SRM.

Quadro 6 – Relação entre matrículas e encaminhamentos aos LAs

Relação entre matrículas dos CMEBs e encaminhamentos aos LAs/Esteio – 2014			
Educação Infantil	Anos Iniciais	Anos Finais	EJA/Aceleração
1008	4.315	3.101	678
Total de alunos matriculados		9.102	
Total de alunos encaminhados/LAs		814	
Percentual total de Encaminhamentos até agosto/2014		8.9%	

Fonte: Dados sistematizados pela autora com base no movimento escolar de agosto/2014 (SMEE/Esteio)

O processo de encaminhamento do aluno a este espaço tem se realizado por meio de uma ficha<sup>55</sup> (desenvolvida por cada CMEB) que informa alguns dados do aluno, motivo do encaminhamento e necessidades observadas, a ser preenchida pelos professores da escola que atuam com esse aluno na sala de aula regular. Após preenchida a ficha, os professores, em parceria com o Serviço de Orientação Educacional (SOE), formalizam o encaminhamento ao LA. Depois que o professor do LA recebe esse encaminhamento das mãos do SOE, faz o contato com a família para que venha preencher com ele a ficha de entrevista (também construída por cada CMEB); somente a partir daí é que os alunos passam a ser atendidos.

A organização dos atendimentos se dá em pequenos grupos de até oito alunos/alunas, conforme estabelecido pelas Diretrizes do Laboratório de Aprendizagem no Município, ou individualmente, no contraturno das aulas regulares ou, em casos especiais – caracterizados por alunos com muitas faltas por variados motivos –, no mesmo turno da aula. Cada atendimento dura em média 50 minutos.

O trabalho do LA deve priorizar o atendimento em pequenos grupos, constituído de no máximo oito alunos. De modo geral o atendimento tem frequência semanal, mas pode ser oferecido em outra periodicidade, no turno ou contraturno, conforma avaliação da equipe envolvida. (ESTEIO, 2012a, p.5).

O atendimento no LA é realizado por uma professora, que é selecionada anualmente para compor o quadro de profissionais dos 18 CMEBs de Esteio. Durante alguns anos, na rede municipal de Esteio, as professoras eram levadas a trabalhar no LA por dois motivos: 1º -

<sup>55</sup> Sobre o processo de encaminhamento do aluno, as Diretrizes do LA indicam como deve se dar a forma de avaliação para o ingresso do aluno no LA. O detalhamento desse fluxo será feito no capítulo 6 dessa dissertação, porém como a ficha para os encaminhamentos e acompanhamentos não é padronizada, dispus nos anexos E, F, G, H, I, J, K tipos diferenciados de fichas e relatórios atualmente utilizados.

convidadas pelas equipes diretivas, em função do trabalho destacado no espaço escolar; 2º - encaminhadas pela SMEE por alguma restrição médica que indicasse que não poderiam ficar em salas de aula regulares; somente estes dois critérios eram tomados por base. Há aproximadamente oito anos, a forma de seleção mudou. Como já mencionado no capítulo anterior, a partir de 2006, a mantenedora passou a adotar critérios mais claros, por meio de processo seletivo simplificado. Nos últimos três anos, esse processo seletivo vem se aprimorando um pouco mais, e hoje consta de análise de currículo e de uma ficha de intenções (de caráter eliminatório) a ser preenchida pelos candidatos com perguntas que buscam conhecer um pouco da trajetória do profissional na rede, formação, tempo de atuação profissional, possibilidade para atuar nos dois turnos – manhã e tarde – no município e explanação do interesse em atuar neste espaço. A segunda etapa, de caráter classificatório, é composta de entrevista presencial, conduzida por assessores da SMEE e coordenação. Entretanto, mesmo com a seleção, é preciso que a equipe diretiva de cada CMEB concorde com o nome do professor encaminhado para o espaço. Dois requisitos utilizados na seleção de 2013/2014 para o preenchimento das vagas foram: disponibilidade para atuar 40 horas no mesmo CMEB e ter formação complementar em psicopedagogia ou áreas afins, o que reforça o reconhecimento do conhecimento advindo de determinados campos de saber – como psicologia, psicopedagogia e neuropsicopedagogia – como contribuição às práticas pedagógicas desse espaço.

Além de utilizar o Eduquito, olhando para as postagens realizadas pelas professoras desde 2012, senti necessidade de ir além do que se mostra na vitrine. Queria e precisava “ir aos porões”, como diz Veiga-Neto (2012, p. 268): “[...] as descidas aos porões nos potencializam sobremaneira para enfrentarmos racionalmente tais fenômenos, trabalhando a favor daquilo que nos interessa e contra os constrangimentos e limitações que se nos impõem”.

Senti necessidade de ver de perto o que não é possível ser mostrado no espaço virtual, de olhar para o que não aparece. Assim, realizei visitas a todos os CMEBs ao longo de 2014, no primeiro e segundo semestre, com o objetivo de conhecer as equipes diretivas, observar suas práticas de gestão e conhecer de perto a realidade de cada um dos 18 LAs da rede municipal de Esteio. Paralelamente à organização dessas visitas aos CMEBs, propus, em março de 2014, no primeiro fórum aberto, que nos apresentássemos virtualmente, mesmo porque nem todas as professoras se conheciam, pois havia algumas componentes novas.<sup>56</sup>

---

<sup>56</sup> Como já mencionei, este fórum registrou 98 acessos, pois a proposta possibilita interação entre as postagens das professoras. Este número de acessos foi o maior registrado desde o início do projeto do Eduquito para as

A partir das visitas aos 18 LAs e das interações neste fórum de apresentação, organizei o quadro abaixo para apresentar as professoras que fizeram parte deste estudo, mapeando a formação dessas profissionais. Das 22 profissionais, cinco não têm formação em pedagogia, entretanto, 19 buscaram especialização e/ou segunda graduação para, segundo elas, sua qualificação.

Quadro 7 – Formação das profissionais do LA

<b>Graduação em Pedagogia/Habilitação</b>	
Orientação	06
Supervisão	04
Séries Iniciais	05
Ed. Infantil	02
Ed. Especial	01
<b>Outra Graduação</b>	
Biologia	02
Normal superior	01
<b>Formação em nível médio</b>	
Magistério	01
<b>Cursando 2ª graduação</b>	
Psicologia	02
Total	22
<b>Pós-Graduação</b>	
Psicopedagogia	10
Neuropsicopedagogia	03
AEE	04
Supervisão	01
Gestão	02
<b>TOTAL</b>	
Com uma pós-graduação	15
Com mais de uma pós-graduação	05
Sem pós-graduação	02
Total geral	22

Fonte: Organizado pela autora, 2015.

Planejei e realizei uma visita a cada CMEB, porém, em alguns senti necessidade de voltar mais vezes por ter encontrado situações que chamaram mais atenção que em outros e que me inquietaram, dentre elas, falas dissonantes entre as equipes e a professora que dizem respeito às dificuldades enfrentadas no LA.

Ao final das visitas, dei-me conta de que havia conversado com 97 profissionais – 22 fazem parte do LA, os demais foram 73 mulheres e dois homens componentes de equipes diretivas. Embora as falas das equipes não estejam sendo consideradas para compor o corpus desta pesquisa, ainda que de diferentes modos, cada uma das escutas informais que realizei indo até cada CMEB acabou colaborando com a contextualização, bem como para a produção

de informações – vários cruzamentos de dados foram feitos nas interações com as professoras dos LAs e as observações em cada visita aos espaços.

Aliando investimentos acadêmicos às visitas aos CMEBs e ao material disponibilizado no Eduquito, pude estabelecer um diálogo entre as experiências de campo, leituras dos documentos e interações nos fóruns, para, aos poucos, ir procurando entender e analisar as práticas de apoio desenvolvidas nos LAs. Retomando Veiga-Neto (2012), durante as visitas, senti-me “escrutinando os porões” – aqui representados pelos LAs, e estando lá, procurei ir observando, explorando, um a um, “[...] o mais cuidadosa e intensamente possível, pois, apesar de escuro, ele guarda os arquétipos que, sem sabermos que são construções contingentes, tomamos como verdades necessárias”. (VEIGA-NETO, 2012, p. 269).

Meu estranhamento diante do que vi e vivi, assim como do aumento de alunos encaminhados ao LA – ditos com dificuldades para aprender - e o resultado alcançado ao final do ano letivo, considerando o número de aprovações ao final de 2014, levam-me a sustentar meu objeto de pesquisa. Afinal, que práticas pedagógicas de apoio são desenvolvidas pelos LAs para trabalhar com a aprendizagem dos sujeitos colocados em posição de não-aprendizagem?

Antes de concluir este capítulo, apresento alguns excertos que assinalam o envolvimento e comprometimento das professoras do LA com sua formação, mas também as referências que fazem e a prioridade que dão ao amor pelo que fazem. Uma das professoras comenta que era de outra área, mas que, ao relacionar-se mais de perto com uma escola, admitiu seu interesse em cursar Pedagogia, sendo que inicialmente trabalhou com classes de alfabetização e somente depois de certo tempo assumiu o LA, dizendo estar cada dia “mais apaixonada por esse espaço”<sup>57</sup>.

---

<sup>57</sup> Essas falas não serão objetos de análises, por isso trago-as apenas para ilustrar o contexto e sugerir que possam servir para estudos posteriores, pois trazem toda uma relação que pode ser estabelecida entre a formação, a atuação profissional e a maternagem, especialmente reforçada pelos discursos psi. Apesar de valorizarem e investirem na sua formação acadêmica, o amor, o afeto e a paixão são colocados como prioridade no trabalho a ser desenvolvido pelas professoras do LA. “O amor na vida é inerente, mas precisamos sempre ser profissionais e colocarmos amor em tudo o que formos realizar, mas... Tomamos cuidado de sempre sermos muito profissionais. O afetivo interfere, contribui, mas também pode atrapalhar. Tudo tem seu limite, inclusive, o amor” (Professora Alice); “O amor é o fundamental, é o que nos move na busca. Sem o amor pelo que fazemos, nossa prática se torna sem sentido, vazia” (Professora Caroline); “Impossível estar no LA sem amor ao que se faz” (Professora Luiza); “O amor está em nós, é a essência. Como profissionais do LA, é fundamental trabalhar com a humanização da educação” (Professora. Elisabete); “Acho complicado estar na Educação sem amor e paixão pelo que se faz. No LA, então, acredito que seja impossível...” (Professora Janaína); “É do amor que partem todas as nossas outras atitudes... Tolerância, paciência, dedicação, comprometimento com o LA e com nossos alunos...” (Professora Ingrid T.) Uma das postagens que mais obtiveram concordância do grupo e que geraram inúmeros comentários foi a da professora que, citando Paulo Freire, embora sem mencioná-lo, diz: “Só desperta paixão de aprender quem tem paixão de ensinar” (Professora Karem S.).

**Professora Janaína** - Ocupar esse lugar [...] me possibilitou mobilizar os saberes que venho adquirindo ao longo de minha formação e buscar me aprimorar a cada dia mais, o quem tem me feito crescer muito, contribuindo para a constituição de minha identidade profissional e me ajudando a definir os rumos de minha caminhada na área em que escolhi atuar. **Sou apaixonada pelo que faço!** (02/04/2014)

**Professora Rosângela** - [...] colhemos os frutos daquilo que cultivamos, por isso é importante investir na nossa formação. E tem mais, se nosso **trabalho é realizado com paixão**, com certeza, belos frutos brotarão, mesmo com todos os desafios diários. Precisamos acreditar no que fazemos e procurar sempre fazer o melhor, lutar e não desistir nunca, mesmo que os resultados sejam lentos. (18/03/2014)

**Professora Maria** - **Temos que ter paixão**, entre outros importantes aspectos, pela aprendizagem/ensinagem! (14/03/2014) Estou muito feliz, entusiasmada, motivada a seguir meus estudos nesta área tão importante e pela qual dedico minha vida profissional desde que iniciei no mercado de trabalho. Gosto muito da interação entre as pessoas, acredito que através das trocas, diálogos, convivência, estaremos sempre **aprendendo/ensinando** e crescendo como ser humano. Além de sempre nos surpreendermos com os desafios a enfrentar e com eles a superação! [...] Me identifico muito com este trabalho, que é repleto de desafios e também de conquistas que sempre me motivam e impulsionam a seguir em frente! Conquistas estas diárias, pequenas, que aos poucos transformam posturas, atitudes dos alunos/as com relação ao aprender e ao sujeito **aprendente** que são. As interações com eles são valiosas e através delas percebo o quanto contribuo para o desenvolvimento de cada um. (07/03/2014)

**Professora Karem** – O LA é um espaço de grande relevância para o meu crescimento profissional, o qual impulsiona meu olhar investigativo em prol da Educação. Resumo minha atuação no Magistério na seguinte frase: "**Só desperta paixão de aprender quem tem paixão por ensinar**". (14/03/2014)

Fonte: Eduquito/Fórum de discussão/apresentação, 2014.

Dito isso, passo a expor minhas categorias de análise, dispostas inicialmente no quadro a seguir, que traz também alguns dados relevantes encontrados na pesquisa.

Quadro 8 – Categorias de análise

Nº da Categoria	Categoria	Aspecto encontrado
1	<p><i>“Laudolatria”</i>: Práticas (Psico)pedagógicas e Clínico-Terapêuticas</p> <p>“Ele não aprende igual aos outros... manda pro LA” -</p> <p>"Quando ninguém mais acredita que o aluno pode aprender, o LA investe... Aqui eles fazem tudo!"</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Valorização dos laudos médicos e psicológicos para manejo da (não)aprendizagem; (não)aprendizagem sugestionada por diagnósticos;</li> <li>-Argumentação nas (im)possibilidades de a sala de aula dar conta da aprendizagem dos alunos colocados em posição de (não)aprendizagem</li> <li>-Relações escolares e processos de identificação confusos.</li> <li>-Morosidade e discordância nos encaminhamentos.</li> <li>-(Des)articulações do LA com a política de educação inclusiva e propostas do AEE.</li> </ul>
2	<p><i>Prazer + Afeto = Aprendizagem: práticas lúdico-afetivas</i></p> <p>"Só existe aprendizagem com prazer e afeto".</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilização de jogos ou brincadeira para correção da (não)aprendizagem.</li> <li>-Sustentação nos discursos do campo “psi” para explicar a aprendizagem pelo afeto e vínculo.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

## 6 LAUDOLATRIA: PRÁTICAS (PSICO)PEDAGÓGICAS E CLÍNICO-TERAPÊUTICAS

*“Ele não aprende igual aos outros... manda pro LA”*

*"Quando ninguém mais acredita que o aluno pode aprender, o LA investe. Aqui eles fazem tudo!"*

Ao anunciar a minha primeira categoria de análise, inicio este capítulo apresentando duas falas representativas de professoras do LA, para refletir sobre um conjunto de práticas produzidas historicamente, as quais parecem estar desde sempre aí. Veiga-Neto (2012) diz que os significados e sentidos nunca são estáveis e únicos, pois transitam. Carregadas de conceitos cristalizados, as práticas escolares classificam e avaliam, estabelecendo a necessidade de estar no LA. Assim, a escola tem empreendido esforços para identificar os alunos que não aprendem o que é esperado no prazo determinado – tempo e espaço estabelecidos pela escola –, aqueles alunos ditos com dificuldades de aprendizagem, pois “[...] incluir a todos se converte em uma meta educacional, problematizar o processo de inclusão passa a ser praticamente ‘uma incidência’” (ACORSI, 2009, p.171) Em muitos casos, após a identificação desses alunos, o encaminhamento aos LAs tem sido indicado como a solução para supostamente ‘dar conta’ dessas diferentes necessidades de ajuste entre tempo-espaço-sujeito-escola-aprendizagem:

Aos limites espaço-escola e tempo-desenvolvimento, “todos” devem ser submetidos, para que seja estabelecida uma média em torno da qual se situa um espaço de normalidade. O tempo escolar é único e o que pode acontecer na escola é que cada aluno, dentro de um período de um ano letivo, aprenda mais rapidamente, mais lentamente, ou não aprenda o que é “ensinado”. (LOPES; FABRIS, 2005, p.1).

No quadro a seguir, apresento o número de alunos e encaminhamentos aos LAs por CMEB nos três trimestres de 2014, assim como o resultado final de aprovação dos alunos que frequentaram o LA.

Quadro 9 – Acompanhamento dos encaminhamentos para os LAs

<b>Acompanhamento dos encaminhamentos</b>				
<b>Laboratório de Aprendizagem – 1ºs a 9ºs anos – 2014</b>				
<b>CMEB<sup>58</sup></b>	<b>1º Tri</b>	<b>2º Tri</b>	<b>3º Tri</b>	<b>Alunos do LA com desempenho considerado abaixo da média escolar</b>
<b>CMEB 1</b> –368 alunos	23	37	37	09
<b>CMEB 2</b> –510 alunos	134	118	60	09
<b>CMEB 3</b> –106 alunos	35	34	32	0
<b>CMEB 4</b> –1011 alunos	70	69	67	15
<b>CMEB 5</b> –400 alunos	NI	NI	NI	NI
<b>CMEB 06</b> –1012 alunos	48	74	64	12
<b>CMEB 07</b> –356 alunos	50	62	63	14
<b>CMEB 08</b> –942 alunos	19	19	17	02
<b>CMEB 09</b> –137 alunos	63	93	85	06
<b>CMEB 10</b> –137 alunos	31	38	36	03
<b>CMEB 11</b> –605 alunos	63	76	62	08
<b>CMEB 12</b> –494 alunos	59	75	53	07
<b>CMEB 13</b> –517 alunos	58	72	74	41
<b>CMEB 14</b> –512 alunos	34	30	43	05
<b>CMEB 15</b> –380 alunos	31	39	34	09
<b>CMEB 16</b> –374 alunos	31	37	38	0
<b>CMEB 17</b> –560 alunos	65	83	71	08
<b>CMEB 18</b> –110 alunos	28	27	26	0
<b>Total de alunos da RME de Esteio nos LAs</b>	842	983	862	148

Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

Os números fornecem uma noção do aumento da demanda<sup>59</sup>, do primeiro para o segundo trimestre, que, na minha análise, indicam que o LA é visto como um espaço de correção, o qual visa a trazer o aluno para a média escolar. Ao mesmo tempo, é interessante notar que, no terceiro trimestre, essa demanda diminui gradativamente, o que pode indicar que as práticas de apoio pedagógico desenvolvidas no LA, como parte de um conjunto de medidas estabelecidas pela escola, conseguem, de alguma forma, regular o processo de aprendizagem dos alunos, aproximando-os de uma média e de um padrão de normalidade estabelecido.

<sup>58</sup>Os CMEBs 5, 16 e 18 têm características diferenciadas. O CMEB 5 não realizou a postagem dos dados de acompanhamento na plataforma, nem o resultado final, conforme havia sido combinado nos nossos encontros presenciais. Houve mudança de profissionais no espaço escolar durante o ano, não sendo possível assim tabular/acompanhar esses dados. O CMEB 16 atende somente da pré-escola ao 5º ano e o CMEB 18 é Escola Ciclada.

<sup>59</sup>Organizei esses dados a partir das considerações feitas pela professora Maria Luisa Xavier durante o processo de qualificação de meu projeto de dissertação. A professora, na ocasião, disse que gostaria de saber maiores detalhes sobre os encaminhamentos para os LAs de Esteio, sugerindo-me mapear e trazer esses dados para serem analisados.

Diante dos resultados, observei que em 2014 os CMEBs atenderam até 983 alunos<sup>60</sup>, de um total de 7.244 alunos matriculados na RME de Esteio, ou seja 13,56% foi encaminhada para o LA. Desses alunos encaminhados, houve um total de 835 alunos aprovados ao final do ano, restando 148 reprovados, ou seja, em termos percentuais registrou-se: **83,5% de aprovação e 16,5% de reprovação**<sup>61</sup>.

Esclareço que, ao apresentar esses dados gerais, não o faço no sentido de comprovação, mas para iniciar meu exercício de análise, considerando que estou problematizando o aumento dos encaminhamentos aos LAs como algo que parece natural. Para relativizar esses indicadores, faço um cruzamento com as interações nos *chats* (Eduquito e WhatsApp), fóruns e discussões presenciais quando das visitas ou nas reuniões formativas.

Início trazendo a questão sobre como as professoras definem o LA e o trabalho que desenvolvem neste espaço – discussão realizada em tempo real no *chat* em 18 de julho de 2014. A partir dos excertos trazidos, vou delineando meu entendimento sobre o LA como mais um espaço cujo conjunto de práticas capturam para que se tenha o controle sobre o aluno, mas onde ele – o próprio aluno – também aprenda a controlar a si mesmo, sendo com isso possível realizar intervenções sobre a (não)aprendizagem.

**Professora Rosângela** [fala para todas]: No laboratório, investigamos as possíveis causas da não-aprendizagem desses alunos em sala de aula e tentamos resgatá-los e auxiliá-los para que possam superar suas dúvidas e desafios, e aqui eles conseguem. Os alunos sobre quem o professor não tem mais controle, que atrapalham sua prática em aula, também acabam vindo para o LA.

**Professora Regina** [fala para todas]: Acredito que o laboratório é o espaço dentro de nós mesmos, pois o pensamos, refletimos, damos um novo aspecto ao difícil para torná-lo possível de entender. No LA, eles fazem tudo, eles são menos, é mais fácil de combinar coisas. [...] Eu nem me preocupo, dou o desafio, e eles mesmos são capazes de se controlar e fazer. [...] Mesmo os mais difíceis, acredita que nem pra mexer no que não é pra ser usado naquele dia [...] eles não incomodam!

Fonte: *Chat/Eduquito/Sessão Agendada*, 2014.

As professoras argumentam sobre as impossibilidades de a sala de aula dar conta de ensinar os alunos que apresentam dificuldades para aprender; como uma espécie de salvação

<sup>60</sup> Estes foram os alunos efetivos, registrados nas planilhas de chamadas dos LAs. O número teria aumentado caso as professoras tivessem informado também o número de alunos que transitaram entre avaliações e que logo depois foram dispensados e se o CMEB 5 tivesse informado os dados trimestrais.

<sup>61</sup> Dados referentes a aprovação e reprovação somente dos alunos que frequentaram os LAs.

redentora<sup>62</sup>, o LA é colocado num patamar diferenciado da sala de aula, usando-se expressões do tipo: “Aqui eles conseguem!”, “No LA, eles fazem tudo!”.

No momento em que o imperativo da inclusão<sup>63</sup> preconiza a matrícula e permanência de todos na escola, é preciso pensar que, além da sala de aula comum, outros espaços diferenciados devem ser garantidos como uma forma de a escola demonstrar seu compromisso com esses alunos. Torna-se possível que os sujeitos vivam seus processos de aprendizagens escolares estando conectados aos diferentes espaços, dentre eles, o LA, pois, quando a aprendizagem e a própria vida adquirem uma dimensão política, é preciso criar práticas pedagógicas visando a garantir que o processo de inclusão seja efetivado.

Talvez no imaginário coletivo da comunidade escolar e em tempos de processos inclusivos, os LAs representem uma alternativa de modificação tanto na forma de ensinar, quanto na forma de aprender. “Para que possa sair do plano imaginário, essa escola inclusiva exige condições muito especiais de recursos humanos, pedagógicos e até mesmo físicos [...]”. (GLAT, 1998, p.28). Nessa perspectiva, os LAs geram uma expectativa de solução, o que de certa forma dá a este espaço e às profissionais que nele atuam um status diferenciado, aumentando a expectativa em torno deste trabalho e de quem o desenvolve. As professoras do LA podem ser vistas como especialistas que desenvolvem práticas de apoio pedagógico para lidar com essas (im)possibilidades para aprender.

Por outro lado, utilizando as lentes teóricas assumidas por mim para aprofundamento e sustentação deste estudo, reconheço o LA como uma extensão da escola, pois, ao oferecer possibilidades para trabalhar com as diferentes formas de (não)aprendizagem, acaba funcionando como mais uma forma de controle, “desejada e esperada” para regular o processo de aprendizagem.

Conforme Aron (2002, p. 560),

A educação consiste assim, antes de mais nada, em habituar os indivíduos a uma disciplina, a qual deve ter, e não deve deixar de ter, um caráter autoritário. Por uma ambivalência que sabemos hoje característica da própria sociedade, a disciplina a que cada indivíduo está submetido é uma disciplina desejada e de certo modo amada, porque provém do grupo.

<sup>62</sup> Veiga-Neto (2012) utiliza essa expressão e a explica em nota de rodapé da seguinte forma: “A expressão ‘salvação redentora’ aponta no sentido de salvar (do latim *salvĕre* e *salvĕre* – colocar em bom estado, intacto, com saúde) pela redenção (do latim *redemptio* – resgate de uma situação anterior que foi perdida, recompra de um escravo para depois libertá-lo) – por obra, por exemplo, de um pecado original ou de um vício de origem ou de desvio ao longo da história”. (2012, p.276).

<sup>63</sup> Traversini et al (2013, p. 16) que sob o imperativo da inclusão as práticas pedagógicas ficam imersas, precisando “abrir-se para incluir a todos/ as e, ao mesmo tempo, enfrentar limitações de todas as ordens que impedem o acesso com garantia de qualidade nas inclusões que promove”.

Enquanto na sociedade disciplinar o poder disciplinar, evidenciado também no espaço escolar, ajustava os corpos pela disciplina, na sociedade de controle, a ação sobre o corpo se dá pela captura e identificação dos sujeitos – os que possuem dificuldades, déficits e defasagens na aprendizagem são testados, encaminhados e passam a fazer parte do LA.

Foucault (1989) descreve esses mecanismos de sujeição do corpo, mostrando como a sociedade moderna, por meio das práticas disciplinares<sup>64</sup>, construiu um sistema de poder baseado no controle e na submissão dos corpos por meio de uma sujeição que se dá continuamente por meio da vigilância. Do século XX, quando Foucault escreveu suas primeiras obras, até o início do século XXI, novas tecnologias de comunicação e informação surgiram, permitindo novas formas de vigilância. Assim, segundo dizem Traversini e Fabris (2013, p.36) citando Foucault (2006), “a disciplina entra em crise”. Depois da metade do século XX, a lógica desloca-se para uma sociedade com foco no controle. O corpo torna-se flexível, adapta-se às realidades, e o saber é um conjunto contingente, avaliado constantemente e de forma episódica.

Com o que as autoras dizem, pode-se refletir sobre o surgimento de novos mecanismos de vigilância e novas relações de poder, na chamada sociedade de seguridade ou sociedade de controle, que passam a ser os reguladores, mas onde a disciplina não deixa de existir. O que ocorre com a disciplina é um deslocamento, pois ela passa a ser interiorizada pelos sujeitos, que continuam intensamente controlados pela lógica disciplinar – há, para além do saber sobre o corpo, um controle sobre suas forças que o faz operar em torno de si próprio.

No deslocamento da disciplina para o controle, há uma atenuação das fronteiras entre o que é entendido como conhecimento disciplinar e conhecimento na lógica do controle. Parece que o núcleo de atuação do governo do outro passa do corpo para a mente, para a interiorização dos exercícios de docilização, para exercícios de flexibilização do sujeito na produção de si mesmo. (TRAVERSINI; FABRIS, 2013, p. 37).

Sentindo-se pertencente ao LA, o sujeito vai se envolvendo e sendo envolvido por uma teia de saberes e poderes – que atravessam e constituem as práticas de apoio pedagógico do LA. Nessa trama, o sujeito estabelece também uma relação consigo mesmo: “o sujeito age

---

<sup>64</sup> Foucault apresenta em sua obra *Vigiar e Punir* o exame e o panoptismo como sanções disciplinadoras que agem sobre o sujeito. O Panóptico de Jeremy Bentham foi um modelo arquitetônico de prisão que funcionou até o início do século XX. Tratava-se de uma construção circular com uma torre ao centro que podia ter um vigia – o sujeito não tinha certeza se o vigia estava lá ou não – e que servia para a observação sistemática através das janelas, que davam a visão externa das celas construídas na volta, onde eram colocados os sujeitos a serem vigiados. O modelo panóptico garantia a submissão e, para Foucault (2004, p.218), representava “um olhar que vigia e que cada um, sentindo-o preso sobre si, acabará por interiorizar, a ponto de observar a si mesmo; sendo assim, cada um exercerá esta vigilância sobre si e contra si mesmo”.

sobre si e torna-se empreendedor de si mesmo” (TRAVERSINI; FABRIS, 2013, p. 37), o que permite que a escola possa agir sobre ele, e ele, sobre si, na tentativa de garantir que ele consiga aprender em tempo semelhante ao dos colegas, que ele consiga permanecer sentado por longos períodos de aula, que ele consiga atingir os objetivos mínimos estabelecidos pela escola, que ele consiga alcançar a média mínima para poder ser aprovado. Enquanto na sociedade disciplinar a escola significou um espaço de confinamento, juntamente com a prisão, o hospital e a família, depois da Segunda Guerra Mundial, esse modelo produzido pelas sociedades disciplinares foi sendo substituído por outro, configurado pela sociedade de controle. No espaço escolar, os alunos são vigiados e colocados em diferentes posições, a partir dos resultados que (não) conseguem alcançar, pela (des)organização nos cadernos, pela (in)disciplina, enfim, pelo seu desempenho. Esses alunos são capturados pelo LA, o qual, articulado às práticas curriculares, estabelece uma “[...] noção de diferenciação entre sujeitos escolares, que produzem posições de aprendizagem distintas, que servem para frisar lugares de (a)normalidade”. (LOPES; SILVEIRA, 2010, p.24). As autoras afirmam que historicamente, desde a modernidade, a escola está servindo como um espaço para manutenção das diferenças, e estas são entendidas como “diferenciação”. Eu diria aqui que essa reflexão pode ser estendida para o LA.

O antagonismo não-aprende/aprende é muito interessante quando pensamos de que/de quem e para que/para quem, entendendo estes binarismos imbricados num jogo de poder/saber. Por que retomo esses conceitos? Porque, na sociedade de controle, o processo de educação se estabelece num fluxo contínuo em que as práticas de ensino nem sempre têm sido relacionadas às práticas da aprendizagem. Durante a pesquisa, consigo observar que, quando as professoras se referem aos LAs, o definem como um “lugar para aprender” e que, ao se referirem à sala de aula, remetem ao “lugar para ensinar”; não descrevem ou associam suas práticas com o processo de ensino que é realizado no laboratório de aprendizagem, pois o LA é um lugar onde o aluno vai para aprender. Este processo, conforme diz Lopes (2009, p.155-156), “[...] ultrapassa um mínimo obrigatório e a própria institucionalização do ensino como tal, ou seja, rompemos com o vínculo entre ensino e aprendizagem, cada vez mais tomado como natural no campo da Pedagogia”.

Os critérios para encaminhamento do aluno para o LA mudam de um CMEB para outro, e cada um encaminha/atende aquele que considera ser necessário, de acordo com suas próprias regras, e talvez nesse sentido as Diretrizes do Laboratório de Aprendizagem (ESTEIO, 2012a) precisem ser atualizadas. Faço essa afirmação especialmente ao olhar para o conceito de necessidades educacionais especiais difundido pela *Declaração de Salamanca* e

citado na *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008), que ressalta a importância de o ensino regular atender às diferenças individuais:

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. **Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos**<sup>65</sup>, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos. [...] As definições do público alvo devem ser contextualizadas e não se esgotam na mera categorização e especificações atribuídas a um quadro de deficiência, transtornos, distúrbios e aptidões. Considera-se que as pessoas se modificam continuamente transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, enfatizando a importância de ambientes heterogêneos que promovam a aprendizagem de todos os alunos. (BRASIL, SEESP/MEC, 2008, p.14).

A maioria dos alunos encaminhados ao LA não se enquadra como alunos da Educação Especial. Apesar disso, percebo aproximações entre as práticas e o público dos LAs e o que diz o Decreto 7611/2011 no Art. 1º/VI, quando ressalta a necessidade de “adoção de **medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social**<sup>66</sup>, de acordo com a meta de inclusão plena”.

O LA pode ser considerado uma medida de apoio à aprendizagem e, por isso, se enquadra no que diz o Decreto citado. Então, numa perspectiva de Educação Inclusiva, o LA poderia atender alunos com necessidades educacionais especiais, embora nem todos tenham este diagnóstico estabelecido pela área da saúde. Essa dificuldade ou confusão foi apontada pelas professoras do LA. Segundo elas, LAs e SRM trabalham sempre em parceria, mas, no momento de entender as dificuldades dos alunos, os alunos do LA não são vistos como alunos com necessidades educacionais especiais. Vejamos o que diz a professora:

**Professora Janaína-** [...] ainda existe muita confusão, e não raro é a causa dos nossos laboratórios terem uma grande demanda: a confusão que se faz entre os “sintomas” e a “causa”.

<sup>65</sup> “Dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros” (BRASIL, 2008, p.15). O grifo é meu, pois o texto citado me fez refletir sobre o fato de que raramente escutei, durante a pesquisa, a expressão “outros casos”, utilizada pelo Documento. Ao contrário, esses “outros casos”, muitas vezes identificados pelos profissionais que suspeitam do que observam em seus alunos durante as aulas, ficam à mercê dos laudos para que os alunos comecem seus atendimentos (alunos que apresentam as dificuldades, mas não têm a marca da deficiência impressa no corpo).

<sup>66</sup> Grifos meus.

Fonte: Eduquito/ Fórum Relações entre L.A e AEE, 2014.

Nesse momento, vêm a tona os (des)entendimentos de sintomas e causas para a (não)aprendizagem. Ao que parece, as necessidades educacionais – ser um aluno com uma necessidade diferenciada para aprender – são somente atribuídas aos que foram autorizados pelos seus laudos médicos e psicológicos a frequentar SRM; os demais são ‘somente’ os alunos com as dificuldades de aprendizagem.

É possível que o aluno fique aguardando este conflito de entendimentos ser resolvido e que isso atrase o início de seu atendimento no LA. Essa situação evidencia um problema a ser enfrentado, com vistas ao aperfeiçoamento da dinâmica dos encaminhamentos, que, além de não serem padronizados, ficam condicionados ao entendimento da equipe pedagógica de quem é o público do LA.

**Professora Regina** - Tenho dificuldade com relação aos encaminhamentos, pois em alguns casos os alunos não são alunos para o LA, eles têm problemas de comportamento e não de aprendizagem, mas mesmo assim são encaminhados, e para não ficar mal com os colegas acabamos ficando com eles. Outra coisa é que não posso atender antes que a família venha assinar a autorização. A escola não aceita, porque os pais devem saber das “necessidades e dificuldades” dos seus filhos e se comprometer em trazê-los no contraturno aos atendimentos.

**Professora Samanta** - Não concordo com o excesso de encaminhamentos. Por qualquer motivo, os alunos são mandados para o LA. Parece que na sala de aula não é mais possível ficar com esses alunos que não param quietos, incomodam ou não conseguem aprender. Mas não dá para falar muito, às vezes tem que ficar um tempinho com eles e depois liberar, mas pelo menos foi atendido. Agora tem também o contrário, tem criança que precisa muito do LA e demora pra ser encaminhada só porque lá na sala de aula não incomoda.

Fonte: Eduquito/Fórum de Revisão das Diretrizes, 2014.

**Professora Rosângela**- [fala para todas]: Os professores concordam e gostam, mas no final do ano questionam; se ele foi para o LA, ele tem que adquirir conhecimentos que antes não foram adquiridos em aula. Olham só o pedagógico e sempre têm muita pressa pelos resultados. Às vezes, recebemos alunos em outubro e somos cobradas no início de dezembro. Mas poucos percebem as mudanças deles como eles mesmos, tipo assim: o cuidado com a própria higiene, os modos de falar e se comportar, cuidar dos materiais, cadernos, participar sem brigar, essas coisas... Será que isso aparece pouco na sala de aula, porque para nós aparece muito. É que a gente compara o aluno com ele mesmo [...].

**Professora Caroline** – [fala para todas]: [...] em nossas mãos, não está apenas o desenvolvimento da aprendizagem formal de sala de aula, nem sempre me prendo a essas coisas, mas sim o aluno visto como um todo, sendo preparado e considerado em todos os momentos e para todos os seus aspectos de vida [...]

Fonte: Eduquito/Chat/Sessão agendada e Grupo do WhatsApp, 2014.

Ao refletir sobre as práticas de apoio pedagógico do LA, destaco o que chamo de *apologia aos laudos*, ou *laudolatria*. Ao longo da pesquisa, percebi que as práticas de apoio

pedagógico ficam condicionadas, muitas vezes, aos laudos, como se o processo de aprendizagem só pudesse ser pensado e definido pelos especialistas. De acordo com as interações realizadas com as professoras do LA e os registros realizados a partir delas, ao longo desta pesquisa, foi possível enumerar resumidamente o que as professoras pensam sobre o laudo e a sua relação com a aprendizagem no LA:

1. O laudo é um alívio.
2. Com o laudo, não fica dúvida.
3. Com o laudo, é mais fácil saber o que fazer.
4. O laudo é um facilitador da aprendizagem.
5. Laudos são importantes para melhor conhecimento do aluno.
6. Laudos são importantes para o conhecimento do manejo, do atendimento.
7. O laudo é uma certificação médica necessária para a aprendizagem.
8. Melhora se já vêm para o LA laudados.

Fonte: Diário de campo da pesquisa, 2014.

O laudo médico e psicológico parece representar a melhor possibilidade de qualificar as práticas pedagógicas de apoio do LA, pois as professoras associam o laudo ao certificado. É como se a (não)aprendizagem fosse comprovada pelo laudo. Essa função médico-psicológica e, conseqüentemente, a força que os laudos vão ganhando, causando dependência das práticas de apoio pedagógico, estão relacionadas com um poder normalizador que se estabelece em todas as esferas sociais e toma corpo no espaço escolar, especialmente na referida escola para todos. Como mostra Arnold (2006), de posse desses atestados para justificar e julgar o (não) aprender, vão sendo produzidas as verdades que operam sobre os sujeitos, amarrando e envolvendo os padrões que os posicionam como (não)aprendentes, e possibilitam o enquadramento na zona de normalidade.

Por outro lado, essa *laudolatria* precisa ser analisada numa perspectiva discursiva, pois, de acordo com Foucault (2012), somos sujeitos formados e regulados por discursos, bem como pela ordem e pelas posições que esses discursos estabelecem. Assim, é importante lembrar que os processos formativos da maior parte das professoras dos LAs – formação em Psicopedagogia, já mencionada por mim anteriormente – podem contribuir para a construção dessa apologia ao laudo, pois o LA, a partir da perspectiva dessas professoras, pode ser visto como lugar que ajuda o aluno a desenvolver-se saudavelmente.

Para a Psicopedagogia, “ensinar está mais perto de prevenir que de curar, e prevenir tem mais a ver com ampliar a saúde do que deter ou atacar a enfermidade”. (FERNANDEZ, 2007, p. 17), daí a necessidade do diagnóstico ou laudo, o qual passa a ser importante tanto

para o professor/terapeuta, quanto para o aluno/paciente e sua família. A autora segue com a composição de uma metáfora em que diz que: “o diagnóstico para o terapeuta deve ter a mesma função que a rede para um equilibrista. O equilibrista dessa metáfora é o terapeuta, que necessita do diagnóstico para diminuir seu temor ao caminhar”. (FERNANDEZ, 2007, p. 23). Vejamos o que diz o depoimento de uma professora:

**Professora Janaína** - O laudo médico/psicológico tem sido um importante instrumento de apoio ao processo de ensino e aprendizagem, uma vez que subsidia o manejo dos alunos encaminhados ao LA, pois a partir das características de cada indivíduo é possível (re)pensar o planejamento das intervenções adequadas a cada caso, orientar familiares e professores e ajudar esses alunos a superar as dificuldades que lhes são impostas pelas patologias. (...) Em nossa escola, os professores reconhecem e valorizam a importância do laudo clínico, no entanto, percebo que alguns ainda têm uma concepção equivocada acerca das necessidades desses alunos, bem como sobre o seu papel frente a essa condição. A maioria dos professores de sala de aula respeita a opinião e segue recomendações do LA, mas os outros se sentem mais seguros quando a suspeita apontada é endossada por um profissional da área da saúde.

Fonte: Depoimento dado por *e-mail* após o *chat* de encerramento do ano, realizado em 05/12/2014.

No fórum aberto no dia 14 de junho de 2014 para discutir com as professoras sobre LA e AEE, a discussão propunha: **Comente sobre a relação entre LA e AEE na escola, falando sobre estratégias utilizadas e destacando elementos da prática pedagógica**, bem como a análise nos espaços de produção – área mais reservada do Eduquito. Foi possível identificar a importância atribuída ao laudo médico ou psicológico.

**Professora Regina** - A relação do AEE com o LA é muito próxima, mas do aluno da SRM se exige laudo, e do LA, não! Não é preciso... A gente atende todo mundo e vai esperando, mas confesso que, quando o **laudo** (do médico ou do psicólogo) chega, é **um alívio** [...] porque, com o laudo, **não fica dúvida**, a gente já sabe o que ele tem, então, é **mais fácil saber o que fazer e não é a professora que está dizendo, é o doutor ou a psico** [psicóloga], como as famílias dizem ao trazer o laudo.

**Professora Luiza J.**- Para mim, os laudos não definem um tratamento, mas podem nortear o atendimento no LA e ser um **facilitador da aprendizagem**. Sempre considerei **os laudos importantes para melhor conhecimento do nosso aluno**, seja no LA ou na sala de aula, mas é importante também para **conhecimento do manejo, para o atendimento**, mas penso que devemos confiar nos laudos, mas não cegamente... Acontecem situações em que os **laudos parecem insuficientes, baseados somente no relato dos pais**, mas, pela experiência, muitas vezes o laudo coincide com a suspeita da profissional do LA. O laudo é, porém, uma **certificação médica necessária para a aprendizagem** [...] Ajuda bastante! Os alunos da sala de recursos são também nossos alunos - esses alunos **já vêm para o LA “laudados”**- a gente vai se ajudando nessa relação, aí se dá a parceria SRM e LA.

Fonte: Eduquito/Fórum de Discussão, 2014.

Considerando esses excertos, é possível refletir, ainda, sobre a relação entre a ascensão dos laudos e a constituição de práticas pedagógicas de apoio; em outras palavras, os laudos ‘orientam o manejo’ no LA. Quando se condicionam as práticas ao laudo ou se atribuem a ele

uma importância excessiva, observa-se também uma confusão estabelecida nos LAs entre a intervenção pedagógica, a intervenção psicopedagógica<sup>67</sup> e a intervenção clínica, o que produz uma confusão de funções: aluno(a)/paciente e professora/psicopedagoga/terapeuta. A prática psicopedagógica desenvolveu-se na França. George Mauco foi o fundador do primeiro centro médico-psicopedagógico na França, onde foram desenvolvidas as primeiras articulações entre psicologia, psicanálise, medicina e pedagogia com vistas à resolução de problemas de comportamento e aprendizagem (BOSSA, 1994; BERTRAN, 2006; SAMPAIO, 2004). A Argentina foi influenciada por essa prática, que somente depois chegou ao Brasil.

O que (vi)vi durante a pesquisa foram práticas pouco voltadas ao ensino, e muito mais condutoras da normalização da aprendizagem, próprias de um espaço clínico, mas adaptado para o ambiente escolar, principalmente quando os alunos têm atendimentos individualizados. Nesse sentido, posso refletir sobre o quanto o LA tem funcionado como uma ‘quase-clínica’, onde os ‘alunos-pacientes’ são ‘tratados’ pelas ‘professoras-terapeutas’. Descrevendo o trabalho dos psicopedagogos na escola<sup>68</sup>, Fernández (2001) ressalta que estes “[...] precisam utilizar os conhecimentos e a atitude clínica para situarem-se em outro lugar, diferente do que têm no consultório. A experiência de consultório pode servir-lhes muitíssimo para situarem-se diante de professores, alunos e de si mesmos”. (FERNÁNDEZ, 2001 b, p.35).

As práticas de apoio anteriormente descritas sustentam-se em discursos psicológicos e psicopedagógicos, construindo uma atitude clínica nos LAs e produzindo um investimento pedagógico-terapêutico. Varela (1996), analisando o triunfo das pedagogias psicológicas a partir do final dos anos 1970, explica que a junção da Psicologia com a Pedagogia, de acordo com alguns defensores dessa corrente, daria maiores resultados e evitaria o fracasso escolar ao respeitar o ritmo de aprendizagem e a história de vida de cada indivíduo. A autora considera que as pedagogias psicológicas são caracterizadas por um controle interior cada vez mais forte. Diz Varela (1996, p. 53) que, nesse sentido, “aprender a aprender é, em última instância, aprender a escutar-se através dos outros”.

A partir do que diz Veiga-Neto (2007, p. 120) sobre os discursos – os discursos “se distribuem difusamente pelo tecido social” –, compreendo que as práticas de apoio do LA são

---

<sup>68</sup> Em Esteio/RS, não há o cargo de psicopedagogo(a) escolar instituído nas escolas. Em São Paulo, a inserção de psicopedagogos(as) em escolas municipais tornou-se obrigatória a partir da lei 15.719, sancionada por Fernando Haddad, então prefeito da cidade, em 25 de Dezembro de 2014, e publicada no *Diário Oficial da Cidade de São Paulo*. A lei prevê que os psicopedagogos nas escolas poderão diagnosticar e resolver problemas de aprendizagem dos alunos e professores, com foco no ensino infantil e fundamental.

constituídas discursivamente e estão ancoradas por uma trama de saber-poder<sup>69</sup>, não um poder que estabelece relações dominante/dominado, único e repressivo, mas um poder múltiplo pautado pelas relações que envolvem a todos, pessoas e instituições, fazendo-se presente de maneira constante e disforme durante todo tempo. Com isso, percebe-se que tais práticas podem ser descritas como práticas de apoio (psico)pedagógico ou clínico-terapêutico. Tanto as professoras dos LAs (psicopedagogas?) quanto os médicos e psicólogos participam desse processo de regulação da (não)aprendizagem ao medir e comparar, verificando e indicando se o aluno é normal ou anormal, pois a estes ‘juízes’ cabe a função de atualização da norma. Como explica Foucault (2004, p. 266), “[...] há juízes da normalidade em toda parte. Estamos na sociedade do professor-juiz, do médico-juiz, do educador-juiz, do ‘assistente-social’-juiz; todos fazem reinar a universalidade do normativo [...]”, medindo, avaliando, diagnosticando e reconhecendo o normal e o anormal. Quanto a essa referência ao processo de normalização, é interessante lembrar o que já mencionei ao referir o elevado número de encaminhamentos para atendimento (psico)pedagógico nos LAs, pensando que a apologia ao laudo também pode representar esse poder normativo, descrito por Foucault (2004, p. 266) quando explica que “[...] a economia de poder que exercem [os juízes] os faz formular veredictos ‘terapêuticos’ e decidir por encarceramentos ‘readaptativos’”. Nesse sentido, com o apoio de Foucault (2004), entendo que, embora não deixem de atender nenhum aluno encaminhado, as profissionais do LA reforçam a importância do laudo, dizendo que o processo de aprendizagem é facilitado quando o médico ou psicólogo atestam a condição do aluno, funcionando como ‘juízes da normalidade’, formulando ‘veredictos terapêuticos’ e indicando o ‘tratamento readaptativo’ a ser proposto.

No último encontro presencial do LA em 2013 (reunião de encerramento), fiz ao grupo de professoras uma provocação, com um convite para que acessassem o *chat* no Eduquito, pois descobri naquela ocasião que menos da metade do grupo havia experimentado essa ferramenta, para que pudéssemos explorá-la, discutindo sobre aprendizagem nos LAs. Então, às 19:31:08 do dia 03/12/2013, eu estava lá (virtualmente). Encontramo-nos, e aos poucos as professoras foram chegando. Deixei um tempo livre para que conversassem e contassem sobre como estavam se sentindo com essa nova possibilidade. Logo em seguida, fiz a seguinte provocação: **Rosemary** [fala para todos]: “Bom, acho que, depois de explorar um pouco esse momento inicial, cabe uma perguntinha... Para a gente pensar um pouco... Quero provocá-las

---

<sup>69</sup> Deleuze (1991, p.79), explicando o que seria o poder para Foucault e, ao mesmo tempo, para si, diz: “o poder não é essencialmente repressivo [...]; ele se exerce antes de se possuir; passa pelos dominados tanto quanto pelos dominantes (já que passa por todas as forças em relação) [...]”.

a pensar junto comigo... Pode ser?” (19:32:19). **Rosemary** [fala para todos]: “Como trabalhamos com um espaço chamado de Laboratório de Aprendizagem, o que entendemos sobre aprendizagem?”. Vale destacar que durante todo o ano de 2014 realizamos movimentos de idas e vindas a esta mesma questão, pois as professoras queriam falar sobre o assunto e discuti-lo, o que me deixava cada dia mais curiosa e atenta às considerações feitas por elas.

Veja-se o que dizem as professoras abaixo:

**Professora Janaína** – [fala para todos]: [...] um espaço de aprendizagem, nos dois sentidos. Muitas vezes tenho a sensação de estar aprendendo mais do que "ensinando". Também se constitui como um espaço de apoio para escola, alunos, colegas, famílias. De acolhimento, trocas, resgates [...] Um espaço que se destina, entre outras possibilidades, à investigação, enfrentamento e superação das dificuldades em todos os sentidos, onde se cada um fizesse seu papel seria melhorado ainda mais.

**Professora Maria** – [fala para todos]: Espaço especializado de atendimento que promove atividades diferenciadas, que objetivam a construção do conhecimento, através de aprendizagens significativas, valorizando a autonomia, a autoria, a autoestima, a autoconfiança.

**Professora Rosângela** – [fala para todos]: O LA é o espaço onde podemos ter um olhar diferenciado para o aluno, lugar de escuta, de conhecimento. Percebo que este espaço vem sendo especial e **um diferencial para o aluno aprender a aprender**, principalmente com interesse, mas as famílias precisam lembrar da importância de acompanhar e ajudar.

**Professora Sônia** – [fala para todos]: Acredito que o LA é um espaço onde o foco claramente é a aprendizagem e a superação de dificuldades, e como faremos isto vai **depender de cada indivíduo**, pois, sendo diferentes, precisamos antes de tudo conhecê-lo.

**Professora Silvia** – [fala para todos]: Um espaço diferenciado, onde acolhemos os alunos e **trabalhamos com eles e com as famílias, a fim de resgatar suas aprendizagens**, partindo de seus conhecimentos prévios, tanto cognitivos como afetivos e sociais, para que não haja bloqueios em sua aprendizagem. **Aqui eles vão aprendendo a aprender!**

Fonte: *Chats/Eduquito/Sessão Agendada*, dezembro de 2013.

Diante do conteúdo dos excertos, destaco a produção de uma verdade – laudolatria – sustentada pelos discursos psi. Também é importante mencionar que se pode perceber uma individualização da aprendizagem, uma ênfase dada ao processo de desenvolvimento de cada um, em que é preciso entender que as crianças diferem entre si, sendo únicas nas suas formas de pensar e aprender – muito embora para o LA só se encaminhem os alunos considerados incapazes de aprender no tempo e espaço determinados.

Esse sujeito contemporâneo, chamado por Noguera-Ramírez (2010)<sup>70</sup> de “homo discendis” – colocado na condição de ser um aprendiz permanente –, necessita de quantos forem necessários os mecanismos que lhe possibilitem “aprender a aprender”. O autor explica que, na sociedade educativa, o “sujeito-aprendente” adquire centralidade. Noguera-Ramirez (2011) analisa o deslocamento nas formas de educar as crianças, mostrando a passagem do *Bildung*, que prevalece por mais de um século – pois se estende do final do século XVIII até final do século XX –, para o *Learning*, que, embora já apareça no século XIX, no século XXI, adquire mais força. A partir do início do século XXI, diz o autor que “o conceito de aprendizagem (learning) será preponderante”. (2011, p. 230). É a exaltação desse conceito de aprendizagem (*learning*), mais “elástico”, que prolifera, dá sustentação ao processo de medicalização e fundamenta as práticas profissionais da Psicologia, da Psicopedagogia e, mais recentemente, da Neuropsicopedagogia no espaço escolar.

Concluo este capítulo refletindo sobre esse poder normalizador do qual nos fala Foucault, a partir da análise das práticas de apoio pedagógico desenvolvidas nos LAs, as quais, conforme procurei analisar, estão apoiadas em discursos psicopedagógicos e clínico-terapêuticos. Também me dediquei à análise do que chamei de *laudolatria*, uma apologia ao laudo como “uma solução, um alívio, um facilitador da aprendizagem, uma certificação, um norteador do atendimento no LA”. São as práticas de apoio pautadas nos laudos/diagnósticos que colocam a (não)aprendizagem em uma ordem discursiva que considera esses conceitos de aprendizagem e não-aprendizagem como naturais, que, por não serem questionados, são assumidos como verdade, e não com uma invenção construída também nos LAs.

Isso posto, encerro este capítulo afirmando que, apesar de questionar a apologia ao laudo, não o compreendo como desnecessário, mas sim como mais um elemento que pode qualificar o trabalho no LA. Ao fazer esse exercício de análise, penso ter contribuído para entender como a idolatria dos laudos – a *laudolatria* – regula o processo de (não) aprendizagem e conduz as práticas dos LAs – práticas de apoio (psico)pedagógico e clínico-terapêutico, transformando este espaço. No próximo capítulo, analiso outro conjunto de práticas de apoio, que nomeei de lúdico-afetivas.

---

<sup>70</sup> Noguera-Ramírez (2010) explica que “até a constituição da sociedade educativa é possível falar primeiramente de um *Homo docilis*, dado que a docilidade é sua principal característica e se deve recordar que ‘dócil’ significa um indivíduo susceptível de ser ensinado e capaz de aprender [...] sinônimo de disciplinado. Para o caso da sociedade educadora ou do momento do Estado educador, falo de um indivíduo caracterizado por sua possibilidade de ser civilizado ou ser susceptível de civilização. Igualmente, por sua possibilidade de chegar a ser, através da educação, um verdadeiro cidadão, segue daí que chame a essa forma a constituição de um *Homo civilis*. Finalmente, o indivíduo contemporâneo é visto como um aprendiz vitalício ou um aprendiz permanente que habita em cidades educativas: é o indivíduo da sociedade do conhecimento de Peter Drucker, ou da sociedade pedagógica de Michel Serres”. (2010, p.19).

## 7 PRAZER + AFETO = APRENDIZAGEM: PRÁTICAS LÚDICO-AFETIVAS

*“Sem o vínculo afetivo não há aprendizagem.”*

*“O olhar carinhoso, um afago quando necessário, faz uma grande diferença para quem recebe e precisa saber que pode aprender.”*

*“Só existe aprendizagem com prazer e afeto.”*

*“O aluno é tão diferente no espaço LA, ele brinca, ele joga, ele mostra o que sabe.”*

Minha segunda categoria de análise discute as práticas de apoio que estou chamando de *lúdico-afetivas* porque utilizam a brincadeira e o jogo como recursos para promover uma aprendizagem prazerosa, ao mesmo tempo em que atribuem centralidade ao vínculo afetivo, ao amor e ao carinho, ao conduzir o processo de aprendizagem.

No fórum aberto no dia 31/05/2014, fiz ao grupo a seguinte provocação: *que práticas de apoio vêm sendo desenvolvidas no LA e como você, profissional do LA, tem desenvolvido essas práticas no espaço em que você atua?*

**Professora Nadia** - Procuo desenvolver minha prática no LA de **maneira afetuosa** e de acolhimento, proporcionando neste espaço momentos de **diálogo, observação e ações diferenciadas** que possam auxiliar e assim amenizar as dificuldades de aprendizagem dos que ali frequentam, fazendo-os perceber que são capazes de aprender e que cada um tem o seu tempo neste processo.

**Professora Luiza** - No LA os alunos **aprendem através do carinho**, do **acolhimento** verdadeiro, das **relações de cumplicidade**. Possibilitamos ao aluno o resgate da sua aprendizagem, demonstrando pelo mesmo, em cada encontro, **confiança, credibilidade, motivação**, certeza de que **todos aprendem**, em seu tempo e à sua maneira, favorecendo assim o fortalecimento da sua **autoestima**.

**Professora Karem** - Procuo primeiramente **encantar** nossos estudantes pelo maravilhoso mundo da aprendizagem. No espaço do laboratório, procuro oferecer atividades diferenciadas das de sala de aula, **lúdicas, gostosas**, buscando estabelecer um elo entre sala de aula e L.A.

**Professora Alice** - As práticas do LA ressignificam o aprender sem troca de nota ou parecer, mas do aprender para a vida, para e pelo **prazer de saber**, de provar para este aprendente que ele é capaz e que existem vários caminhos a serem percorridos até se chegar a um resultado, que todos podemos aprender e que todos podemos construir, mas que somos diferentes em nossa aparência, em nossos costumes, manias e também no nosso aprender.

Agora, vejamos o que dizem as Diretrizes do Laboratório de Aprendizagem:

Aprender é uma ação extremamente natural. Aprendemos desde o nascimento. Mas **só aprendemos de fato quando queremos e o que nos interessa**. E isto acontece por duas razões: **por prazer ou por necessidade**, ambas as situações sempre movidas pelo desafio de resolver problemas. As operações mentais que favorecem e organizam nossas aprendizagens ocorrem constantemente ao longo de nossas vidas, materializadas naquilo que Piaget chamou de processo de acomodação e assimilação. Estes mecanismos internos garantem, em vários níveis, as adaptações e, portanto, as aprendizagens. **Quanto mais diversificado e dinâmico for o meio, mais somos instigados a construir esquemas para resolvermos problemas que o dia-a-dia nos impõe**. E é seguramente através de trocas realizadas entre o sujeito e o objeto que o conhecimento acontece (SARTORETO). Quando não aceitamos desafios, ficamos passivos, dependentes do saber dos outros. O sentido emancipador da aprendizagem só se realiza quando possibilitamos aos alunos pôr em prática seus esquemas mentais através de atividades realmente desafiadoras, passíveis de autorregulações contínuas e ativas. **Assim, os laboratórios de aprendizagem têm o grande desafio de resgatar este sujeito, tirando-o dessa passividade, da posição do não saber e instigá-lo a tornar-se um ser que deseja e pode aprender**.

Fonte: Diretrizes do Laboratório de Aprendizagem (ESTEIO, 2012a, p.3, grifos meus).

Conforme os excertos apresentados, é possível dizer que as professoras desenvolvem suas práticas com base na construção do vínculo afetivo e propondo jogos e brincadeiras, estando fundamentadas pelos discursos do campo da Psicologia e Psicopedagogia e pelas Diretrizes do Laboratório de Aprendizagem, as quais também são atravessadas e constituídas por esses discursos.

As práticas lúdico-afetivas marcam o espaço do LA, evidenciando uma movimentação entre afeto, brincadeiras e correção do “sujeito”; conseqüentemente, este – fará acontecer (?) – será responsável por sua aprendizagem. Para Fernadéz (2001 a)<sup>71</sup> aprender é ao mesmo tempo construir conhecimento e construir-se como sujeito pensante.

Sob as lentes da psicopedagogia, Fernandez (2001 b, p. 84) defende que

Aprendemos quando podemos confiar (nos outros, em nós mesmos e no espaço.) Aprendemos com quem nos escuta. Aprendemos se nos escutam. Aprendemos quando o ensinante nos reconhece (como seres pensantes). Hoje mais do que nunca os laços de solidariedade, a presença do grupo, da equipe de trabalho, do amigo, permitem nutrir a necessidade de permanência que acompanha a mudança.

Quando argumento sobre a importância de discutir sobre o aprender e não aprender pelo afeto e pelo lúdico, busco refletir sobre as práticas das professoras do LA.

Amparadas pelas teorias psi<sup>72</sup>, as professoras compreendem que o cognitivo e o afetivo caminham lado a lado, não havendo predominância de um sobre o outro nem

<sup>71</sup> Na obra “O saber em jogo”(2001) a autora discute o aprender e ensinar a partir do diálogo entre duas crianças.

<sup>72</sup> Piaget, Vygotsky e Wallon foram citados no decorrer da pesquisa como autores que fundamentam as práticas no LA, seguidos de autores do campo psi, como Fernandes, Ferrero e Teberosky, Paim eVisca. Também foram

possibilidade de aprendizagem sem esta correlação. De acordo com Vygotsky (1999), os sentimentos são atravessados pelos pensamentos, e os pensamentos são permeados pelos sentimentos, o que potencializa a “vontade”. Já Piaget (1988) defende a relação direta entre conhecimento e afetividade, que são construídos na interação entre emoção e razão. (PIAGET, 1991, p. 57). Nesse caso, não há divisão entre as dimensões afetiva e cognitiva.

A própria Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, em seu artigo 2º, afirma que “a finalidade da educação como processo intencional deve contribuir para que o **organismo psicológico do aprendiz** se desenvolva numa trajetória harmoniosa e progressiva e preparar o exercício da cidadania”. (BRASIL, 1996).

Durante o bate-papo realizado no *chat* do dia 18/07/2014 com as professoras do LA, fiz as seguintes colocações: (10:17:09) “Rosemary fala para todos: *Como vocês percebem a prática no L.A, como estão desenvolvendo o trabalho?* / (10:18:10) *Rosemary fala para todos: Gostaria de \’ouvi-las\’ contar um pouco sobre seus espaços e suas práticas...* Essas duas provocações foram suficientes para uma série de comentários e relatos surgirem, conforme segue:

**Rosângela** – [fala para todos]: Percebo a prática no LA muito dinâmica, onde **a aprendizagem se dá pelo prazer de aprender**. Com **carinho e afeto**, vou sempre procurando contribuir na aprendizagem do aluno e trocando muito com as professoras. Estou sempre buscando novos caminhos para que o aluno conquiste sua aprendizagem, sendo que **o brincar e o afeto não podem faltar**, pois o aluno tem que ter prazer em vir pra escola, em estar na escola, isso torna os momentos da aprendizagem recompensadores, com conquistas e também com muitos desafios.

**Caroline** - [fala para todos]: [...] percebo meu trabalho como sendo um grande desafio e uma responsabilidade em busca do desenvolvimento de cada aluno. Logo que chegam aqui eles **geralmente precisam de muito carinho e dedicação, precisam se sentir amados para então partir para a importância da aprendizagem**. Noto que não abordamos apenas as questões de aprendizagem deles, mas acabamos nos envolvendo com todo o desenvolvimento através de nossas **ligações afetivas**.

**Regina** – [fala para todos]: Um trabalho que traz um retorno positivo e compensador, pelo **amor que os alunos demonstram e necessitam para poder aprender!**

**Rafaela** – [fala para todos]: [...] o desafio está maior, mas é um espaço cativante em que adoro trabalhar [...] fazer joguinho, pesquisar *site* com **jogos e brincadeiras**, para **incentivar a autonomia e a aprendizagem** dá trabalho, mas recompensa quando o aluno começa a demonstrar que está aprendendo!

Fonte: Eduquito/*Chat*/Sessão agendada, julho de 2014.

Foi pelas leituras realizadas e pelos caminhos que percorri nesta pesquisa, que conduzi minha imersão no material de análise para identificar e analisar os discursos das ciências psi que evocam o prazer e o afeto e fazem deles balizadores para as práticas de apoio desenvolvidas nos LAs.

Aqui, além dos discursos da Psicologia e da Psicopedagogia, é interessante relembrar o deslocamento que ocorre de Comenius a Rousseau, analisado por Streck (2008). Enquanto Comenius, no século XVIII, enfatizava a educação pelo ensino – ensinar tudo a todos –, em que se fazia necessário sistematizar, regrar, organizar, transmitir, Rousseau a entendia como um processo mais aberto que deveria privilegiar o interesse da criança, possibilitar-lhe experiências que a conduzissem a formar juízo próprio sobre as coisas. “Essa compreensão de pessoa e da educação implica colocar a criança ou o educando como centro do processo de aprendizagem”. (STRECK, 2008, p. 23). São essas ideias que vão sustentar a oposição à escola tradicional – onde “[...] aprender significava aceitar e fixar na memória ou no hábito um fato ou uma habilidade, e ensinar significava uma doutrinação de fatos ou conceitos” (COUTINHO, 2008, p. 113) – feita pelos escolanovistas. Dentre os representantes desse movimento, destaco três médicos que propõem seus métodos e pensam o indivíduo e a aprendizagem centrados em princípios fundamentados pelos campos da Medicina, da Psicologia e da Biologia: Montessori, que desloca para a criança a centralidade que antes era colocada no professor e propõe diferentes organizações espaço-temporais para que a criança seja estimulada a querer aprender; Decroly, que considera a criança capaz de aprender naturalmente, pois, para ele, a aprendizagem é movida por uma curiosidade natural, é determinada por necessidades básicas, por meio do interesse; e Claparède, que defende a lei do interesse momentâneo, colocando a criança no centro do processo educativo ao enfatizar o seu interesse natural e as suas particularidades e ao convocar a escola a estimular a independência intelectual do aprendiz para que ele possa agir sobre o que aprende.

Daí a formulação de uma série de propostas pedagógicas inovadoras, preconizando a globalização do ensino, reorganizando-se a sala de aula e as atividades a serem desenvolvidas, modificando-se a relação professor-aluno e, em especial, os modos de significar e trabalhar com os conteúdos escolares. Mas é preciso dizer também que as novas formas de conceber o processo educativo passaram, antes de tudo, por um modo diferenciado de conceber o sujeito desse processo, entendido como um ser singular, biológico, cujo interesse por aprender é subjetivo, natural e espontâneo – entendido legitimado pelas pesquisas da ciência psicológica. (COUTINHO, 2008, p.80).

Nessa perspectiva, o conceito de aprendizagem que orienta as práticas das professoras do LA é o de uma ação que caracteriza mudança de comportamento e que resulta de experiência, por isso, só se aprende pela relação de vínculo estabelecida, pelo afeto e confiança no outro. Nesse sentido, quando penso nas práticas adotadas no LA, vejo múltiplos discursos articulados, que transitam entre as contribuições da psicologia, da psicanálise e da psicopedagogia, os quais, levados ao campo da pedagogia, vão (re)inventando estratégias para realizar suas intervenções sobre a (não)aprendizagem.

Apresento essas teorias para refletir sobre as práticas de apoio do LA que colocam o aluno no centro do processo educativo ao enfatizarem a necessidade de despertar o seu interesse e atender às suas particularidades por meio do afeto e da ludicidade.

**Professora Rosângela** – [...] O lúdico é muito importante, jogos de exercícios (período sensorio motor), jogos de símbolos e jogos de regras (formação de hábitos). Temos que ter certeza de que o brincar não é apenas diversão. Na hora da brincadeira, as crianças desenvolvem-se física e intelectualmente, destacam-se como indivíduos, ao mesmo tempo em que estabelecem o convívio social, tomam iniciativa própria e estimulam a criatividade e ao mesmo tempo melhoram sua aprendizagem.

**Professora Ingrid** - Orientação e manejo – aos professores – dar continuidade às atividades em sala de aula adaptadas às suas capacidades [do aluno] e utilizar-se de jogos e atividades lúdicas para estimular novos conhecimentos e fixação dos já adquiridos.

**Professora Tamires** - Proporcionar jogos e vivências que oportunizem a construção de conceitos como: pareamento, sequência, conservação, localização, limites, percepção visual-motora e independência. Organizar [...] recursos que possam guiá-lo no momento da aula e antes dela. Necessita de um roteiro para organizar seus pertences e atividades além da sala de aula. Construir, junto com o aluno e seu grupo, jogos de regras para que possa trabalhar seus impulsos e aceitar o que o outro lhe impõe.

Fonte: Eduquito Fórum de Discussão, 2014.

**Professora Marisa** - Se nos mantivermos inflexíveis às diferentes aprendizagens da criança, ocorrerá pouca contribuição para o desenvolvimento de novas habilidades cognitivas em cada um deles. Quando o aluno com dificuldade de aprendizagem joga, canta, dança, é possível enxergar suas dificuldades, suas conquistas, e ter a garantia se ele está ou não aprendendo. É possível perceber alegria e prazer.

**Professora Sônia** - O progresso do aluno em todas as áreas é plenamente observável no dia a dia da escola. É possível atingir a aprendizagem do aluno (...) através de atividades diferenciadas, recursos adaptados, jogos, músicas, leituras, teatro... Sabemos que o progresso (...) em todas as áreas é apenas um começo, mas nos sensibiliza e nos mobiliza. Acreditar nas capacidades e promover a aprendizagem do aluno inserido na escola é algo espetacular! Todos podem aprender.

Fonte: Eduquito Fórum de Discussão, 2014.

Ao refletir sobre esses depoimentos, identifico uma variedade de abordagens teóricas que atravessam e constituem as práticas do LA, podendo encontrar lugar na ação educacional: a escola deve ser vista como um local prazeroso, onde a criança queira estar, que ofereça atividades que despertem o seu interesse; a brincadeira e o jogo estimulam a aprendizagem pelo interesse que despertam. Como explica Claparède (apud COUTINHO, 2008, p. 76), cabe ao professor dispor e organizar “o meio da maneira mais favorável ao despertar das necessidades intelectuais e sociais da criança e ao início de suas andanças intelectuais, de sua atividade, de seu esforço”.

O processo de psicologização dessas práticas de apoio pode ser percebido também pelo vocabulário utilizado pelas professoras – cabe a elas motivar o aluno, despertar seu interesse, acreditar na sua capacidade, elevar sua autoestima. Esse processo reorganiza o LA e as atividades a serem desenvolvidas, modificando a relação professora-aluno e, em especial, os modos de significar e trabalhar com os conhecimentos escolares. Como explica Varela (1991),

[...] As pedagogias psicológicas nascem obscuramente nas classes especiais, dedicadas principalmente a recuperar algumas crianças rejeitadas pela própria escola. Nem Binet ou Claparède, nem os representantes da Escola de Vineland, nem Decroly e Montessori, poderiam suspeitar que as novas teorias e práticas educacionais que surgiram a partir do contato com crianças anormais iriam revolucionar em um tempo próximo a monótona e disciplinar ordem escolar. A psicopedagogia proporcionou à escola uma flexibilização dos códigos e dos espaços, fomentou a criatividade, secundarizou os conteúdos em função das capacidades, individualizou e, sobretudo, potencializou o conhecimento psicológico (VARELA, 1991, s/p tradução minha).

Além do que já foi mencionado, percebe-se que os jogos são o principal recurso didático-pedagógico utilizado no LA, pois, segundo as professoras, permitem que o aluno opere sobre si, conhecendo e aprendendo a lidar com suas conquistas e frustrações. Buscando desvincular as práticas do LA das rotinas rígidas da sala de aula, as professoras procuram – e orientam colegas a – tornar as práticas ‘mais atraentes’, ‘mais divertidas’, ‘mais prazerosas’.

Essa compreensão de que o jogo é sinônimo de prazer para o aluno, assim como a importância dada ao afeto, pode ser associada àquilo que a Psicologia Infantil define como estratégia utilizada nas psicoterapias dirigidas às crianças. Segundo Brougère (1998a, p. 98), a Psicologia Infantil contribuiu para construir “uma ciência do jogo que torna totalmente natural esse fenômeno”.

Por outro lado, pode-se refletir sobre a função disciplinar do jogo.

**Professora Maria** - Durante meu trabalho, desenvolvo práticas de acolhida dos alunos em um atendimento que busca o vínculo afetivo como ponto de partida para a realização do trabalho e assim posso ir entrando nos demais assuntos conforme a confiança adquirida e estabelecida com cada criança, até que consiga finalmente entrar na superação das dificuldades, do que eles precisam. Realizo também conversas e dou dicas aos professores e pais sobre os alunos em atendimento e sobre os demais, pois acredito que necessitamos uns dos outros em qualquer etapa. É bom que eles entendam que não somos iguais, somos todos diferentes, e o que o LA pode fazer é deixar ele mais perto do que se espera dele. Às vezes, a gente consegue; às vezes, isso não é possível!

Fonte: Diário de campo da pesquisa – Registro de depoimento presencial, 2014.

**Professora Janaina** – A aluna tem apresentado bom desenvolvimento nas áreas perceptiva e intelectual. Desde o ingresso no LA, demonstrou avanços importantes em todos os aspectos do desenvolvimento. Está mais atenta e concentrada, esforça-se para realizar as atividades e questiona quando tem dúvida. Participa com entusiasmo das situações lúdicas e nas atividades em geral; tanto em sala de aula quanto no LA, é possível perceber o seu esforço em mobilizar os conhecimentos já construídos para aplicá-los nas situações práticas. Aceita bem novos desafios cognitivos, empenhando-se sempre para superá-los. [...] Está mais organizada – mais normal – com o caderno e com o seu material individual, assim como com sua mesa e o seu lanche. Encontra-se ainda em processo de alfabetização [...] necessita de mediação e acompanhamento permanente da professora e dos pais, pois às vezes ainda demonstra insegurança sobre o próprio conhecimento.

Fonte: Eduquito/ Relatos de caso, 2014.

As ações dos alunos que escapam aos modelos prescritos pela norma podem representar certo perigo, por isso precisam ser reguladas. A partir dos excertos apresentados, percebe-se que as situações lúdicas (jogos) mobilizam alunos a se organizarem. Os jogos, as brincadeiras e o vínculo afetivo podem contribuir para essa mobilização e, conseqüentemente, maior regulação. Pelo prazer e pelo afeto, em detrimento da suposta rigidez de outras práticas escolares, é possível que as professoras consigam observar, monitorar e, acima de tudo, agir visando à normalização da aprendizagem. Ewald (2000), apoiando-se em Foucault, afirma que a norma está assentada nas “artes de julgar”, funcionando como instrumento de medida comum para avaliar o que está dentro ou fora da faixa de normalidade. A norma iguala os indivíduos quando os compara uns com os outros, mas também desiguala, quando considera cada indivíduo e suas diferenças, tornando-o um caso particular. Assim, pode-se pensar nessa relação prazer/afeto/aprendizagem como uma estratégia de controle que visa a aproximar aquele considerado anormal, distanciado da norma, da faixa da normalidade. Vale lembrar que tanto o aluno não-aprendente quanto o aluno aprendente estão regulados pela norma. Tudo pertence à norma, não lhe sendo nada exterior. Ao se falar de uma norma de aprendizagem, o que se faz é polarizar, produzindo aquele que aprende e aquele que não aprende e que será considerado um desvio, ou seja, “[...] algo indesejável porque desvia, tira do rumo, leva à perdição”. (VEIGA-NETO, 2007, p. 90).

Diante do material empírico produzido passei a entender que as práticas de apoio do LA são sustentadas por um conjunto de verdades sobre a (não)aprendizagem que ativa poderes e os coloca em circulação. Encerro minhas análises, neste momento, refletindo sobre o exercício de pesquisa que procurei fazer ao descrever e analisar essas práticas, mostrando seu caráter construído e, portanto, não-natural. Espero que estas reflexões sirvam para abrir caminhos para novas oportunidades de desconfiar do que (não) se vê e do que (não) se faz nos LAs.

Assim, como iniciei esta dissertação, encerro este processo de análise trazendo um pequeno trecho retirado da obra *Grandes Sertões: Veredas*, de Guimarães Rosa. Utilizo-me novamente dela para dizer neste momento, antes de minhas considerações finais, quando (in)concluo minha escrita, que, embora permaneça inquieta, na dúvida e vacilante nas minhas (in)certezas, sei que muito ainda há para ser dito, escrito, investigado, pois “eu quase que nada não sei. Mas desconfio de muita coisa”. (ROSA, 1994, p. 15).

## 8 CONCLUINDO... E O QUE EU DISSE NÃO ERA TUDO...

Mas isso não é tudo. Com esses esforços de irmos aos porões, ativamos nossas indagações e atizamos nossas indignações. (VEIGA-NETO, 2012, p.280)

Para iniciar o que proponho ser o último capítulo da minha dissertação, sabendo que o que eu disse até aqui não era e não será tudo, e convidada pelas palavras de Veiga-Neto (2012) que apresento como epígrafe, retomo minhas questões de pesquisa, que me acompanharam durante este estudo, quando me propus a investigar como as profissionais que atuam nos Laboratórios de Aprendizagem (LAs) da rede municipal de ensino de Esteio, no estado do Rio Grande do Sul, compreendem a (não)aprendizagem dos alunos e que práticas de apoio pedagógico são colocadas em funcionamento para regular essa (não)aprendizagem dos alunos, pensando em tudo que durante o processo de fazer pesquisa me atçou, me provocou e me indignou.

As observações que realizei junto ao grupo do LA, desde minha imersão neste espaço, primeiramente como professora e depois como pesquisadora, bem como a exploração e acompanhamento do Eduquito, como ferramenta online de formação das profissionais que atuam no LA de Esteio, como principal campo de/para produção dos dados no decorrer deste estudo, fizeram-me “ir aos porões” (VEIGA-NETO, 2012), para “ver de perto” cada um dos 18 LAs. Essa experiência foi muito rica e complementou o exercício de análise, pois pude (re)(vi)ver, a sensação de pertencer ao grupo, ao mesmo tempo que me distanciava para analisar os dados produzidos.

O que afirmo ter compreendido com e a partir desta pesquisa foi o LA como mais um espaço inventado pela escola; espaço de normalização de (não)aprendizagens. Conceber os LAs como um local para/da (não)aprendizagem, é uma forma de pensa-lo diferente do que normalmente se pensa, é se desprender das verdades que se constituíram e se cristalizaram em torno dele, e isso aponta para necessidade de problematiza-lo constantemente, defendendo a dificuldade de aprendizagem como uma posição na qual o sujeito é colocado, e não como condição permanente e natural. Embora busquem práticas diferenciadas, o que percebi neste estudo, foram práticas de apoio pedagógico que adotam mais do mesmo, práticas homogeneizantes pautadas pelos princípios das ciências ‘psis’, que visam trazer o aluno o mais próximo possível para zona de normalidade estabelecida pelas escolas. Ao professor que atende o aluno no LA cabe normalizar a (não) aprendizagem, para que o aluno fique o mais próximo possível da média escolar, da norma. Quando esse investimento ainda assim não é

suficiente, as professoras buscam o apoio nos saberes médicos e psicológicos, indicando nos laudos, uma necessidade tanto das profissionais, quanto dos alunos e de suas famílias, para que a aprendizagem ocorra, ou ainda para justificar a não-aprendizagem, dessa forma condicionam parte de suas práticas aos saberes dos especialistas.

Ao retomar brevemente estas questões que aprofundi ao longo da escrita, (re)lembro e (re)tomo minha trajetória como psicopedagoga que ao ocupar o espaço do LA, como profissional da rede municipal de Esteio, jamais havia questionado essas práticas e muito menos a posição que esses sujeitos-alunos encaminhados para o LA ocupavam. Estar no LA em outra condição, na condição de pesquisadora, possibilitou-me entender, hoje, a ambivalência dos conceitos e das verdades que se constroem em torno da (não) aprendizagem. Cada palavra dita (e não dita) pelas profissionais que participaram deste estudo produziram em mim efeitos que me surpreenderam, na medida em que me deparei com tantos questionamentos (que fiz a mim mesma) sobre o que (ou)via, sentindo a necessidade de aprofundar minhas buscas. E foi o que fiz!

É possível ao (in)concluir este estudo dizer que no LA se acomodam os sujeitos-alunos que desviam dessa ordem estabelecida, os que representam o desvio da norma. Há uma necessidade expressa de fazê-lo pertencer ao grupo e ser responsável por sua aprendizagem, mas ao mesmo tempo, esse aluno é retirado da sala de aula e colocado num outro lugar. O LA é o espaço longe da sala de aula (onde permanecem os ditos normais que aprendem) e, por isso, compreendo que o LA funciona como uma vitrine, onde é possível dar visibilidade para a (não) aprendizagem.

Sobre o que as professoras dos LAs falaram sobre suas práticas e a (não) aprendizagem de seus alunos, foi possível perceber que as professoras não diferenciam a aprendizagem da não aprendizagem, assim como uma desconexão entre sala de aula e LA. As profissionais dizem que em muitas situações desenvolvem um trabalho quase solitário e sem apoio com uma grande carga de compromisso, e traduzem isso quando se colocam como responsáveis pelo resgate do “desejo de aprender dos alunos” – fala recorrente.

Meu objetivo não foi em nenhum momento interpretar para julgar professoras e suas práticas, mas tentar compreender os significados que carregam e que marcam tais práticas. Nessas idas e vindas busquei responder o que me desafiei, chegando às duas principais categorias, onde descrevo e analiso as práticas dos LAs: (1) práticas de apoio (psico)pedagógico e clínico-terapêutico, pautadas no que chamei de *laudolatria*, fundamentadas nos saberes médicos e psicológicos e, na necessidade dos laudos para comprovar as (im)possibilidades dos alunos e suas (não)aprendizagens; (2) práticas

psicopedagógicas e lúdico-afetivas, fundadas nas “pedagogias-psicológicas” e onde está presente a ideia de uma aprendizagem fundamentada no afeto e no prazer, e na necessidade do apoio dos médicos e psicólogos para auxiliar no manejo com o aluno, para saber “o que fazer para que ele aprenda”.

Ambas as práticas colocam o LA numa (difícil e complexa) posição de “salvaçãoredendora” (VEIGA-NETO, 2012), como se o LA fosse a solução para inclusão do aluno que não aprende. Assim, só parece possível pensar no LA como um produtor do apagamento das diferenças, mais uma dessas estratégias da escola contemporânea para conduzir e alcançar o ‘sucesso’, para lidar com as diferentes formas de (não) aprender, mas que pode estar levando a um desnivelamento do compromisso com a aprendizagem tanto das famílias, quanto no espaço da sala de aula, uma vez que é ao profissional do LA, que vem sendo atribuída a responsabilidade pela aprendizagem do outro, que não está conseguindo “aprender” no espaço/tempo da sala de aula.

Mas, como disse no início dessa (in)conclusão, isso não é tudo. É preciso (re)pensar os discursos que naturalizam e cristalizam essa (não) aprendizagem. Há que se pensar que a escola necessita criar espaço para discussão sobre a aprendizagem e a não aprendizagem, o que “pode ser uma alternativa frente ao incômodo que a diferença produz [...]”. (FABRIS, 2011, p.35). Apenas para ressaltar o que já havia mencionado, é importante pensar que nunca estamos totalmente incluídos, nem totalmente excluídos, e que o LA, portanto, é um espaço que in/exclui.

Como tantos foram os momentos para pensar, discutir e analisar, agora, mesmo que com certa dificuldade, preciso usar o ‘ponto final’. O que me restam são as indagações, as inquietações e as indignações. Antes, porém, de concluir, novamente busco apoio em Rosa (1994, p. 371) e comparo a escrita dessa dissertação com a “travessia no sertão” descrita pelo autor, que é difícil, complexa, inquietante, mas que passa, e, por fim, nos damos conta que “durou só um instantezinho enorme”.

## REFERÊNCIAS

- ACORSI, Roberta. **Inclusão**: (im)possibilidades para a educação. In: LOPES, M. C; FABRIS, E.H. *Aprendizagem e Inclusão: Implicações Curriculares*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2010. P.177- 193.
- ALVAREZ-URIA, Fernando. Microfísica da escola. *Educação e Realidade*, v. 21, n.2, p. 31-34, jul./dez. 1996.
- ARON, Raymond. **As etapas do pensamento sociológico**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. A Abordagem etnográfica - Uma nova perspectiva na avaliação educacional. **Tecnologia Educacional**, n. 27, set./out. 1978.
- \_\_\_\_\_. *Avanços no conhecimento etnográfico da escola*. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1997a.
- \_\_\_\_\_. Tendências atuais da pesquisa na escola. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 18, n. 43, p.1-9, dez. 1997b.
- \_\_\_\_\_. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 2008.
- ARNOLD, Delci Knebelkamp. **Dificuldades de aprendizagem**: o estado de corrigibilidade na escola para todos. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo - RS, 2006.
- BAUMAN, Zigmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Modernidade e ambivalência**. Tradução Marcos Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- BARBOSA, Mirtes Lia Pereira. **Práticas escolares**: aprendizagem e normalização dos corpos. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre - RS, 2006.
- BEDIN, Virginia. **Diversidade e intersubjetividade em Laboratórios de Aprendizagem do I Ciclo da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre-RS**. 129f. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre - RS, 2007.
- BERTRAN, Andréa. 50 años de historia, de caminos recorridos, construídos, reconstruídos por la Psicopedagogia - Aprendizaje Hoy: **Revista de Actualidad Psicopedagógica**, Buenos Aires, Año 26, n.64, p.11-13, jul. 2006.
- BEYER, Hugo Otto. O pioneirismo da escola flämming na proposta de integração (inclusão) escolar na Alemanha: aspectos pedagógicos decorrentes. **Revista Educação Especial** [On-

line] 2005. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313127395002>>. Acesso em: 28 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. **Inclusão e avaliação na escola:** de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação, 2010.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem:** educação democrática para um futuro humano. Tradução de Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2013.

BOSSA, Nádya Aparecida. **A Psicopedagogia no Brasil:** construção a partir da prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

BOUMARD, P. O lugar da etnografia nas epistemologias construtivistas. **Revista de Psicologia Social e Institucional**, v.1, n. 2, 1999. Disponível em: <http://www.uel.br/ccb/psicologia/revista/textov1n22.htm>. Acesso em: 28 out. 2014.

BORDENAVE, J. E. D. A opção pedagógica pode ter consequências individuais e sociais importantes. **Revista de Educação AEC**, n. 54, 1984.

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e Educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998a.

\_\_\_\_\_. A criança e a cultura lúdica. **Rev. Fac. Educ.**, v. 24, n. 2, 1998b.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm)>. Acesso em: 11 ago. 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 16/7/1990, p.13.563. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm>>. Acesso em: 2 fev. 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 23/12/1996, p.27.833. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm)>. Acesso em: jun 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 10/1/2001, p.1. Disponível em: <[http://www.diariooficial.hpg.com.br/plano\\_nac\\_educacao.htm](http://www.diariooficial.hpg.com.br/plano_nac_educacao.htm)>. Acesso em: 26 mar. 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a língua brasileira de sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília-DF, 2002a.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm). Acesso em: 12 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.796 de 04 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

Disponível em < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm)> Acesso em 15 de agosto de 2014.

\_\_\_\_\_. Diário Oficial da Cidade de São Paulo. **Lei 15.719 de 24 de abril de 2013.** Dispõe sobre a implantação de assistência psicopedagógica em toda a Rede Municipal de Ensino.

Disponível em:

<[http://www.sinesp.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=10679:lei-no-15719-de-24-de-abril-de-2013-dispoe-sobre-a-implantacao-de-assistencia-psicopedagogica-em-toda-a-rede-municipal-de-ensino&catid=48:saiu-no-doc&Itemid=221](http://www.sinesp.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=10679:lei-no-15719-de-24-de-abril-de-2013-dispoe-sobre-a-implantacao-de-assistencia-psicopedagogica-em-toda-a-rede-municipal-de-ensino&catid=48:saiu-no-doc&Itemid=221)> Acesso em: 12 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024) e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF. 26/06/2014.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº. 3298 de 20 de dezembro de 1999.** Regulamenta a Lei nº 7853 de 24 de outubro de 1989 dispõe sobre a política nacional para integração da pessoa portadora de deficiência. Consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília-DF, 1999.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº. 3.956 de 08 de outubro de 2001.** Promulga a convenção interamericana para a Eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº. 3.298, de 8 de outubro de 2001,** regulamenta a Lei Brasileira nº 7.853/89, sobre a Política nacional para integração da pessoa com deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº. 5.296 de 2 de dezembro de 2004.** Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm). Acesso em: 20 mai. 2014.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº. 6.094/07 de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm)> Acesso em 20 mai. 2014.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº. 6.571 de 17 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Disponível em < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm)> Acesso em: 20 mai. 2014.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº. 6.949 de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm)> Acesso em: 18 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº. 7611/2011 de 17 de novembro de 2011.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF. 17/11/2011, p.1. Disponível em: [http://www.diariooficial.hpg.com.br/plano\\_nac\\_educacao.htm](http://www.diariooficial.hpg.com.br/plano_nac_educacao.htm)>. Acesso em: 26 mar. 2014.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001.** Estabelece as Diretrizes nacionais para a educação especial na Educação Básica. Diário Oficial da União. Brasília-DF, 14 /11/2001. Seção 1E, p-39-40, 2001.

\_\_\_\_\_. **Resolução Nº 4 CNE/CEB de 02 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)>. Acesso em: 12 nov. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: MEC/SEESP, 1994.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Secretaria de Educação Especial, MEC, SEESP, 2001.

\_\_\_\_\_. **Programa Educação Inclusiva – Direito à Diversidade.** Documento orientador. MEC/SEESP, 2003-2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/orientador1.pdf>, Brasília DF, 2005. Acesso em: 12 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas – PDE.** Brasília: MEC, 2007.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).** Disponível em: [portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf)>. Acesso em: 22 abr. 2013.

COLL, César Salvador. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

COMENIUS, Jan Amos. **Didática Magna.** 2. ed. Tradução de Ivone C. Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CORTINOVI, Tânia. Laboratório de Aprendizagem: investigação do processo de aprendizagem/desvelamento do cotidiano escolar. In: SILVA, Luiz Heron da. **Escola Cidadã: teoria e prática.** Petrópolis: Vozes, 1999.

CORAZZA, Sandra. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002

\_\_\_\_\_. **Artistagens: filosofia da diferença e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

COSTA, Marisa Vorraber. Velhos temas, novos problemas: a arte de perguntar em tempos pós modernos. In: BUJES, Maria Isabel Edelweiss (org.) **Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro, 2005, p. 199-214.

COUTINHO, Karyne Dias. **A Emergência da Psicopedagogia no Brasil**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre - RS, 2008.

CUNHA, Marcos Vinícius. John Dewey, a outra face da escola nova no Brasil. In: GHIRALDELLI, Paulo (Org.). **O que é filosofia da Educação?**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2002.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. **Há Diferença?** Relações entre desempenho escolar e gênero. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2005.

\_\_\_\_\_. **Família S/A: Um estudo sobre a parceria família-escola**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2011. Disponível em: <http://www.michelfoucault.com.br/files/Maria%20Claudia%20Dal-Igna%20-%20tese%20-%2017jun13.pdf> Acesso em: 10 set 2013.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais - Acesso e qualidade. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em: 05 mai. 2013.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

DEWEY, John. **Como pensamos**. São Paulo: Editora Nacional, 1959.

\_\_\_\_\_. **Democracia e Educação**. Introdução à Filosofia da Educação. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

ESTEIO. **Plano Municipal de Educação**. Secretaria Municipal de Educação de Esteio, 2006.

\_\_\_\_\_. Conselho Municipal de Educação de Esteio. **Resolução CME Nº 10/2009**. Fixa normas para a oferta da modalidade da EDUCAÇÃO ESPECIAL no Sistema Municipal de Ensino de Esteio. Esteio, 2009.

\_\_\_\_\_. SMEE. **Diretrizes do Laboratório de Aprendizagem**. Secretaria Municipal de Educação e Esporte, Esteio, 2012a.

\_\_\_\_\_. SMEE. **Projeto Político Pedagógico – PPP**. Gestão 2009-2012. Secretaria Municipal de Educação e Esporte, Esteio, 2012b.

EWALD, François. **Foucault, a norma e o direito**. Tradução de Antonio Fernando Casacis. 2. Ed. Lisboa: Vega, 2000.

FABRIS, Elí Henn; LOPES, Maura Corcini. **Quando estar junto transforma-se em uma estratégia perversa de exclusão**. 2003. Disponível em: <[www.rizoma.ufsc.br/semint/oficina%2003.htm](http://www.rizoma.ufsc.br/semint/oficina%2003.htm)>. Acesso em: 11 set. 2013.

\_\_\_\_\_. O que fazemos com os “incluídos”? In/exclusão no currículo escolar: **Educação Unisinos**, v. 15, n. 1, p. 32-39, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/viewFile/978/181>> Acesso em: 5 out 2013.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Giaana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes médicas, 1985.

FERNÁNDEZ, Alicia. **O Saber em jogo**: A Psicopedagogia propiciando autorias de pensamento. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001 a.

\_\_\_\_\_. **O idioma do aprendente**: análise das modalidades ensinantes com famílias, escolas e meios de comunicação. Tradução Hickel NK. Porto Alegre: Artes Médicas; 2001b

\_\_\_\_\_. **A Inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2007.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade V. II** (O uso dos prazeres). Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. 8. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade I**. A vontade de saber. 13. ed. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1989.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

\_\_\_\_\_. Poder e saber. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos**. V. IV: estratégia, poder-saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006, p. 223 – 241.

\_\_\_\_\_. **Segurança, território, população**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**. Tradução de L. F. A. Sampaio. São Paulo: Loyola, 2012.

FREITAS, H.; JANISSEK, R.; MOSCAROLA, J. **Dinâmica do processo de coleta e análise de dados via web**. CIBRAPEQ - CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA QUALITATIVA, 24 a 27 de março, Taubaté/SP, 2004. Disponível em [http://www.ufrgs.br/gianti/files/artigos/2004/2004\\_157\\_CIBRAPEQ.pdf](http://www.ufrgs.br/gianti/files/artigos/2004/2004_157_CIBRAPEQ.pdf)> Acesso em: 02 mai. 2013.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente**: a Teoria das Múltiplas Inteligências. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

GURGEL, Paulo. Psicogênese da língua escrita: gênese e estrutura de um marco na história da alfabetização no Brasil. **Revista Entreideias**, Salvador, n. 01, p. 119-130, jan./jun. 2012. Disponível em: <[http://file:///C:/Users/Rosemary/Desktop/6063-20044-1-PB%20\(1\).pdf](http://file:///C:/Users/Rosemary/Desktop/6063-20044-1-PB%20(1).pdf)>

GLAT, R. Inclusão Total: mais uma utopia? **Revista Integração**, Brasília, ano 8, n. 20, p. 26-28, 1998.

HINE, Christine. **Etnografia virtual**. Colección Nuevas Tecnologías y Sociedad. Barcelona: Editorial UOC, 2004.

\_\_\_\_\_. Métodos Virtuais: questões de pesquisa Social na Internet. In: HINE, Christine (Org.). **Virtual Methods**. Issues in Social Research on the Internet. Oxford: Berg, 2005.

KLEY, Marília. **A arte de olhar para o exercício de Incluir**. Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização (Educação Especial e Processos Inclusivos) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2009. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/17910/000726083.pdf?...1>> Acesso em: 12 set. 2013.

KOZINETS, R. **On Netnography**: Initial Reflections on Consumer Research Investigations of Cyberculture. 1997. Disponível em: <http://research.bus.wisc.edu/rkozinet/s/printouts/kozinetsOnNetnography.pdf>. Acesso em: 10 set. 2014.

\_\_\_\_\_. **The Field Behind the Screen**: Using Netnography For Marketing Research in Online Communities. 2002. Disponível em: <http://research.bus.wisc.edu/rkozinets/printouts/kozinetsFieldBehind.pdf>. Acesso em: 10 set. 2014.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 19, Jan/Fev/Mar/Abr 2002.

LOUREIRO, Celia Regina Nonato da Silva. **Laboratório de Aprendizagem**: Uma Invenção do/no Espaço Escolar. Dissertação (Mestrado em Educação) UERJ – São Gonçalo, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2012.

LEONÇO, Valéria Carvalho de. Laboratório de aprendizagem: espaço de superação. **Ciências & Letras**, Porto Alegre, n. 32, p. 183-189, jul./dez. 2002. Disponível em: <http://trinity.ritterdosreis.br/cgi-bin/wxis.exe?IsisScript=phl8/003.xis&cipar=phl8.cip&bool=exp&opc=decorado&exp=AAPRENDIZAGEM&code=&lang>. Acesso em: 12 set. 2014.

\_\_\_\_\_. Laboratório de Aprendizagem: quando aprender significa crescer. In: LEONÇO, Valéria Carvalho de. **Laboratório de Aprendizagem**. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre/ Secretaria Municipal de Educação, 2007.

LOBO, Lilia Ferreira. **Os infames da história**: pobres, escravos e deficientes no Brasil. Rio de Janeiro: Editora Lamparina, 2008.

LOCKMANN, Kamila. **Inclusão escolar**: saberes que operam para governar a população. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2010.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Terezinha Henn. **Dificuldade de aprendizagem**: uma invenção moderna. In: 28ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED): 40 anos de pós-graduação em educação no Brasil, 2005.

\_\_\_\_\_. Políticas de Inclusão e Governamentalidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 153-169, Mai/ago 2009.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_ (Orgs.) **Aprendizagem & Inclusão**: implicações curriculares. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010.

\_\_\_\_\_; SILVEIRA, Patrícia Bortoncello. Não Aprendizagem e (in)disciplina na escola moderna. P.15-32 In: LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn (Orgs.) **Aprendizagem & Inclusão**: implicações curriculares. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010.

\_\_\_\_\_; FABRIS, Eli Henn. **Inclusão & Educação**.BH: Autêntica Editora, 2013.

MANN, Chris; STEWART, Fiona. **Internet Communication and Qualitative Research: A Handbook for Researching On-line**. London: Sage Publications, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (Orgs.). **Hipertexto e Gêneros Digitais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004

MONTARDO, Sandra Portella; PASSERINO, Liliana Maria. Estudo dos blogs a partir da netnografia: possibilidades e limitações. **Novas Tecnologias na Educação**, v.. 4, n. 2, Dez. 2006. Disponível em:  
<http://redessociaiseinclusao.pbworks.com/f/MontardoPasserinoRenote.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2013.

NARODOWSKI, Mariano. **Comenius & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica: 2001.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **O crepúsculo dos ídolos ou a filosofia a golpes de martelo**. Tradução de Edson Bini Márcio Pugliesi. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2001. Disponível em: <<http://file:///C:/Users/Rosemary/Desktop/Friedrich+Nietzsche+-+Crep%C3%BAsculo+dos+%C3%8Ddolos+-+A+Filosofia+a+Golpes+de+Martelo.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2014.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos. Modernidade: uma sociedade educativa. **IHU-On-line**, Revista do Instituto Humanitas, Unisinos, n. 344, Ano X, 2010. Disponível em: <[http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=3528&secao=344](http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3528&secao=344)>. Acesso em: 01 set 2014.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia e Governamentalidade**: ou da modernidade como uma sociedade educativa. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

OLIVEIRA, Márcia Maria Heinen. **A atuação dos professores dos laboratórios de aprendizagem em escolas cicladas do município de Porto Alegre/RS**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2002.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educacional, crise da escola e a promoção de justiça social. In: FERREIRA, Elisa Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade (orgs). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

OLIVEIRA, Neiva Afonso; GHIGGI, Gomercindo; OLIVEIRA, Avelino da Rosa. A pedagogia política de Rousseau: formação pela experiência livre e pela autoridade da vontade geral. **Revista brasileira Estudos pedagógicos**, Brasília, v. 89, n. 222, p. 341-351, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/582/1138>. Acesso em: 13 nov. 2014.

PIAGET, Jean. **Construção do Real na Criança**. Tradução de Alvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar. 1970.

\_\_\_\_\_. **O Nascimento da Inteligência na Criança**. 4. ed. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

\_\_\_\_\_. **Para Onde Vai a Educação?** 9. Ed. Rio de Janeiro: José Olympo, 1988.

\_\_\_\_\_. **Seis estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária: 1991.

\_\_\_\_\_. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 1998.

PINTO, M. J. **Blogs!** Seja um editor na era digital. São Paulo: Érica, 2002.

PIRES, Carla Daiane Martins Ferreira. **Laboratórios de Aprendizagem e Produção de conhecimento por adolescentes e jovens privados de liberdade**. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização (Jovens e adultos e privados de liberdade) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2011. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/72581/000881842.pdf?sequence=1>. Acesso em: 13 ago. 2014.

PORTO ALEGRE. SMED. **Ciclos de Formação**: proposta político-pedagógica da escola cidadã. Segundo Caderno Pedagógico nº 9 da Secretaria Municipal de Educação – SMED, Porto Alegre, 2003.

REIS, Judith Helena Valin. **Laboratório de Aprendizagem**: a história e o fazer pedagógico de um espaço de atendimento educacional especializado. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre - RS, 2012. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/69864/000875105.pdf?sequence=1>> Acesso em: 01 out 2013.

RABUSQUE, Anelise Scheuer. **Alunos-problema**: discutindo práticas implicadas na produção do anormal. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-

Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre - RS, 2006. Disponível em:  
<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/7678/000552511.pdf?sequence=1>. Acesso em: 12 out. 2014.

RECH, Tatiana Luiza. **A imergência da inclusão escolar no governo FHC**: movimentos que tornaram uma verdade que permanece. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2010.

ROOS, Ana Paula. Olhares sobre as diferenças nas salas de aula. In: LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Cláudia (orgs.) **In/Exclusão**: nas tramas da escola. Canoas: Ed. Ulbra, 2007, p. 65-87.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão**: Veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Considerações sobre o governo da Polônia e sua reforma projetada**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

\_\_\_\_\_. **Emílio ou da Educação**. Tradução de Sérgio Milliet. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. In: VIVARTA, Veet (coord.). **Mídia e deficiência**. Brasília: Andi/Fundação Banco do Brasil, 2003, p. 160-165.

SAMPAIO, Simaia. Breve histórico da psicopedagogia. Revista Eletrônica: **Psicopedagogia**. 2004. Disponível em: <[http://www.psicopedagogiabrasil.com.br/breve\\_historico.htm](http://www.psicopedagogiabrasil.com.br/breve_historico.htm)>. Acesso em: 12 jul. 2014.

SANTAROSA, Lucila Maria Costi; CONFORTO, Débora; BASSO, Lourenço de Oliveira. Eduquito: ferramentas de autoria e de colaboração acessíveis na perspectiva da web 2.0. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 3, Set. 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382012000300007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382012000300007&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 23 jul. 2013.

SANTIAGO, Mylene Cristina. **Laboratório de aprendizagem**: das políticas às práticas de inclusão e exclusão em educação. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2011.

SCHERER, Renata P. **Cada um aprende de um jeito**: das adaptações às flexibilizações curriculares. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2015.

SERINI, Lisandra Brombatti. **Laboratório de Aprendizagem** – uma Análise dos Instrumentos de Encaminhamento de Alunos/as com Dificuldades de Aprendizagem. TCC (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade FEEVALE, Novo Hamburgo - RS, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org), **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p.73-102.

\_\_\_\_\_. (org.). **Identidade e Diferença: A perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

SILVA, Jeane Félix da. “**Quer teclar?**”Aprendizagens sobre juventudes e soropositividades através de bate-papos virtuais. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto alegre, 2012.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Quino e Tonucci vêem a professora: uma análise de quadrinhos. **Revista Educação Unisinos**, set/Dez, 2005. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/6323/3476>. Acesso em: 15 mar. 2014.

SKINNER, Burrhus Frederic. **Tecnologia do ensino**. Tradução de Rodolpho Azzi. São Paulo: Herder, Ed. da universidade São Paulo, 1972.

SOMMER, Luís H. Construtivismo: a ordem discursiva das classes de alfabetização brasileiras. *A Página da Educação*, n. 139, p.29, nov. 2004.

\_\_\_\_\_. A ordem do discurso escolar. **Rev. Bras. Educ.**, v.12, n.34, Rio de Janeiro Jan./Apr. 2007. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782007000100005](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000100005)>. Acesso em: 07 fev. 2015.

STRECK, Danilo R. **Rousseau & a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. (Coleção Pensadores & Educação, v. 5).

TONUCCI, Francesco. **Com os Olhos de Criança**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TRAVERSINI, C; FABRIS, E. Conhecimentos escolares sob outras configurações: efeitos das movimentações disciplinares e de controle? In: TRAVERSINI, Clarice Salete et al (Orgs.) **Currículo e inclusão na escola de ensino fundamental**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013. Disponível em: <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/Ebooks/Pdf/978-85-397-0376-0.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2015.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. UNESCO, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2014.

UNESCO. **Educação para todos: o compromisso de Dakar**. Brasília: UNESCO/CONSED, 2001. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2014.

VALDEMARIN, Vera Teresa. **Estudando as lições de coisas**. Campinas: Autores Associados, 2004a.

\_\_\_\_\_. Os sentidos e a experiência: professores, alunos e métodos de ensino. In: SAVIANI, D. et al. **O legado educacional do século XIX**. Campinas: Autores Associados, 2004b.

VARELA, Júlia. El triunfo de las pedagogías psicológicas. **Cuadernos de pedagogía**, n. 198, p. 56-59, 1991. (Texto Digitado)

\_\_\_\_\_; ALVAREZ-ÚRIA, Fernando. A maquinaria escolar. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n.6, 1992.

\_\_\_\_\_. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismos ao narcisismo. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Escola Básica na Virada do século**: Cultura política e currículo. São Paulo: Cortez, 1996.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares... In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

\_\_\_\_\_. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

\_\_\_\_\_. **Foucault & a Educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

\_\_\_\_\_; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e Governamentalidade. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p.947-963, out, 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 25 jan. 2014.

\_\_\_\_\_. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 50, mai./ago. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n50/v17n50a02.pdf> p. 267-492. Acesso em: 12 jan. 2015.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **Psicologia Pedagógica**. Edição comentada. Porto Alegre: Artmed, 2003a.

\_\_\_\_\_. Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In: COLE, M. et al (Orgs). **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de J. Cipolla Neto. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003b.

XAVIER, Maria Luiza et al. **Turmas de Progressão na Escola Cidadã**: A organização Escolar, o planejamento pedagógico e a construção das normas de convivência em Discussão. 2000. In: 23ª REUNIÃO ANUAL – ANPED – Caxambu-Minas Gerais, 2000.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Disciplina na escola**: enfrentamentos e reflexões. Porto Alegre: Mediação, 2002

\_\_\_\_\_. **Os incluídos na escola**: o disciplinamento nos processos emancipatórios. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2003.

## APÊNDICE A - PLANILHA DE MAPEAMENTO TRIMESTRAL

### Laboratório de Aprendizagem - 2014

CMEB \_\_\_\_\_ – Prof.<sup>a</sup> \_\_\_\_\_

Nº Total de Alunos	Ensino Fundamental																							
	1ºs anos				2ºs anos				3ºs anos				4ºs anos	5ºs anos	6ºs anos	7ºs anos	8ºs anos	9ºs anos						
1º Trim	PS	S	SA	A	PS	S	SA	A	PS	S	SA	A	anos	anos	anos	anos	anos	anos						
Mar																								
Abr																								
Mai																								
Encaminhados																								
Liberados																								
Atendidos 1º Trimestre																								
2º Trim	1ºs anos				2ºs anos				3ºs anos				4ºs anos	5ºs anos	6ºs anos	7ºs anos	8ºs anos	9ºs anos						
	PS	S	SA	A	PS	S	SA	A	PS	S	SA	A	anos	anos	anos	anos	anos	anos						
Jun																								
Jul																								
Ago																								
Set																								
Encaminhados																								
Mantidos do 1º																								
Liberados																								
Atendidos 2º Trimestre																								
3º Trim	1ºs anos				2ºs anos				3ºs anos				4ºs anos	5ºs anos	6ºs anos	7ºs anos	8ºs anos	9ºs anos						
	PS	S	SA	A	PS	S	SA	A	PS	S	SA	A	anos	anos	anos	anos	anos	anos						
Out																								
Nov																								
Dez																								
Encaminhados																								
Mantidos do 2º																								
Liberados																								
Atendidos 3º Trimestre																								
Resultado Final	PS	S	SA	A	PS	S	SA	A	OS	S	SA	A	A	R	A	R	A	R	A	R	A	R	A	R

L- liberado    C- cancelou    EV- evadido do LA    TR- transferido    NC- nunca compareceu

Avaliação geral da aprendizagem dos alunos que frequentam o LA	1º tri	2º tri	3º tri
Total de alunos atendidos de 4º e 5ºs anos			
Alunos do 4º e 5ºs anos que ficaram abaixo da média escolar			
Total de alunos atendidos de 6º a 9ºs anos			
Alunos do 6º ao 9ºs anos que ficaram abaixo da média escolar			

**APÊNDICE B- PLANILHA DE ACOMPANHAMENTO TRIMESTRAL –  
CONTROLE DE FREQUENCIA E TABULAÇÃO DE COMPARECIMENTO**

	<b>Total Geral de aulas do LA oferecidas No trimestre</b>	<b>Total de encontros no LA que cada aluno compareceu</b>	<b>% Comparecimento por aluno</b>
A1	15	12	80
A2	15	12	80
A3	15	10	67
A4	15	15	100
A5	15	13	87
A6	15	15	100
A7	15	14	94
A8	15	12	80
A9	15	15	100
A10	15	11	74
A11	15	02	14
A12	15	13	87
A13	15	12	80
A14	15	07	47
A15	15	13	87
A16	15	15	100
A17	14	12	86
A18	14	09	65

## ANEXO A – CARTA DE APRESENTAÇÃO ENDEREÇADA À SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E ESPORTE – SMEE/ESTEIO



Universidade do Vale do Rio dos Sinos  
Reconhecida pela Portaria Ministerial nº 453 de 21/11/1983 – D.O.U de 22/11/1983  
Unidade de Apoio de Serviços Acadêmicos  
Gerência de Registros Acadêmicos

De: Gerência de Registros Acadêmicos - UNISINOS  
Para: SMEE - Secretaria de Educação de Esteio - RS

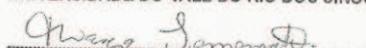
### Apresentação

Apresentamos o estudante **Rosemary Kennedy José dos Santos Silveira**, nº 377857, aluna do curso de **Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação – Área de Concentração: Educação**, modalidade presencial, nível Pós-Graduação Estrito Senso, reconhecido pela Portaria do Ministério da Educação nº 2.530/2002, D.O.U. de 06/09/2002 e pela Portaria do Ministério da Educação nº 1.077/2012, D.O.U de 13/09/2012, desta Universidade, que deseja desenvolver pesquisa de campo do projeto "Laboratório de Aprendizagem e Processos de In/Exclusão", sob a orientação da Professora Dra. Maria Cláudia Dal'Igna.

Informamos, também, que até o presente momento nada consta em nossos arquivos que desabone a sua conduta estudantil.

São Leopoldo, 07 de novembro de 2013.

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS

  
Thiago Semensatto  
Atendimento | Unisinos

Atestado nº 10490/ 2013

Av: Unisinos, 950 Caixa Postal 275 CEP 93022-000 | São Leopoldo | Rio Grande do Sul | Brasil | Telefone: 51 3591 1122 | <http://www.unisinos.br>  
Av: Luiz Manoel Gonzaga, 744 CEP 90470-280 | Porto Alegre | Rio Grande do Sul | Brasil | Telefone: 51 3591 1122  
Rua Treze de Maio, 675 (2º andar) CEP 95700-000 | Bento Gonçalves | Rio Grande do Sul | Brasil | Telefone: 54 3452 5100  
Rua Feijó Júnior, 1132 (1º e 2º andar) CEP 95034-160 | Caxias do Sul | Rio Grande do Sul | Brasil | Telefone: 54 3214 2100

## ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

São Leopoldo, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014.

### Termo de consentimento livre e esclarecido

Prezada professora,

Estou realizando uma pesquisa nomeada: **LABORATÓRIOS DE (NÃO)APRENDIZAGEM: UMA PROBLEMATIZAÇÃO DAS PRÁTICAS DE APOIO PEDAGÓGICO** com a finalidade de conhecer e analisar como a aprendizagem é compreendida nos espaços dos Laboratórios de Aprendizagem na Rede Municipal de Ensino de Esteio/RS. Cada professora fará parte, junto com outras professoras, de encontros mensais via Chat, com duração de 2 horas cada, onde estarei realizando algumas entrevistas. As entrevistas serão feitas via chat na plataforma online do Eduquito e as conversas serão salvas para fins de pesquisa. O registro poderá ser feito, ainda, via fórum de discussão e e-mail. Nessas entrevistas serão realizadas perguntas que viabilizem respostas narrativas e que terão como foco as temáticas investigadas. Isso será realizado a fim de que as professoras possam expressar suas opiniões acerca delas. Além das técnicas utilizadas no grupo, caso seja importante para esta pesquisa, pretendo utilizar, ainda, o recurso da análise de documentos. Por fim, pretendo analisar materiais de registros do L.A (fichas de encaminhamento e fichas de acompanhamento, planilha de atendimentos, etc.). A pesquisadora responsável por este projeto de pesquisa é a mestranda Rosemary Kennedy José dos Santos Silveira, orientada pela Profa. Dra. Maria Cláudia Dal'Igna. Gostaria muito de contar com a sua participação neste trabalho. Agradeço, desde já, a colaboração.

---

Pelo presente Termo de Consentimento, declaro que fui informada:

1. Dos objetivos e procedimentos desta pesquisa, de forma clara e detalhada.
2. Da segurança de que nenhuma pessoa será identificada e que se manterá o caráter confidencial e anônimo das informações. Assim, as informações desta pesquisa estarão sempre sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes das participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito, que venha a ser publicado.
3. De que as informações reunidas serão usadas, unicamente, para fins desta pesquisa e dos trabalhos científicos que dela se desdobrarão.
4. Da garantia de receber respostas a qualquer momento sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com a pesquisa.

---

Assinatura do(a) participante

---

Assinatura da pesquisadora responsável

ANEXO C – DIRETRIZES DO LABORATÓRIO DE APRENDIZAGEM

# DIRETRIZES



# DO LABORATÓRIO DE APRENDIZAGEM

Carla Mantay

**SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E ESPORTE**

Beatriz Lopes

**DIRETORA TÉCNICA DE EDUCAÇÃO**

Clóris Bierhals

**COORDENADORA DE GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Cárin Pavani

Carmen Lucia Flores Standke do Amaral

Cláudio Luciano Dusik

**ASSESSORES PEDAGÓGICOS**



## DIRETRIZES DO LABORATÓRIO DE APRENDIZAGEM

### Definição

O Laboratório de Aprendizagem (LA) é um apoio pedagógico que envolve todos os interlocutores de cada nível e modalidade de ensino, tendo um espaço pedagógico provido de recursos didáticos adequados ao atendimento de todos alunos, da educação infantil aos anos finais<sup>73</sup>, com dificuldades de aprendizagem<sup>74</sup>, ou seja, àqueles que apresentam aproveitamento inferior ao esperado na série/ano/ciclo/totalidade, dando-lhes oportunidade de equalizar saberes e ter acesso ao conhecimento.

Aprender é uma ação extremamente natural. Aprendemos desde o nascimento. Mas só aprendemos de fato quando queremos e o que nos interessa. E isto acontece por duas razões: por prazer ou por necessidade, em ambas as situações sempre movidas pelo desafio de resolver problemas.

As operações mentais que favorecem e organizam nossas aprendizagens ocorrem constantemente ao longo de nossas vidas, materializadas naquilo que Piaget chamou de processo de acomodação e assimilação. Estes mecanismos internos garantem, em vários níveis, as adaptações e, portanto, as aprendizagens. Quanto mais diversificado e dinâmico for o meio, mais somos instigados a construir esquemas para resolvermos problemas que o dia-a-dia nos impõe. E é seguramente através de trocas realizadas entre o sujeito e o objeto que o conhecimento acontece (SARTORETO).

Quando não aceitamos desafios ficamos passivos, dependentes do saber dos outros. O sentido emancipador da aprendizagem só se realiza quando possibilitamos aos alunos pôr em prática seus esquemas mentais através de atividades realmente desafiadoras, passíveis de autorregulações contínuas e ativas. Assim, os laboratórios de aprendizagem tem o grande desafio de resgatar este sujeito, tirando-o dessa passividade, da posição do não saber e instigá-lo a tornar-se um ser que deseja e pode aprender.

---

<sup>73</sup> Inclusive EJA.

<sup>74</sup> não necessariamente por deficiências específicas, como o público-alvo da educação especial.



Os laboratórios de aprendizagem também buscam repensar as condições na sala de aula com relação ao aprendizado, revendo as práticas pedagógicas e a metodologia utilizada pelo professor titular, visto que muitas dificuldades de aprendizagem podem ser amenizadas com manejos da forma que o ensino é ministrado.

Cabe relacionar aqui as diferenças entre o aluno que frequenta o Laboratório de Aprendizagem e o aluno que frequenta a Sala de Recursos e recebe o atendimento educacional especializado: enquanto o aluno que frequenta o atendimento educacional especializado o faz em razão de alguma deficiência ou transtorno que o impede de ter acesso ao currículo escolar, o aluno do laboratório de aprendizagem é o que se desorganizou nesse currículo, ou seja, encontrou dificuldades em assimilar alguns conteúdos escolares em decorrência de diversos fatores, como infrequência, condições sociais e culturais adversas, não aquisição de conceitos ou, não raro, pelo fato de receber uma prática pedagógica com pressuposto equivocado da homogeneidade, desconsiderando as inteligências múltiplas (vide Gardner).

Nos laboratórios de aprendizagem, os conhecimentos prévios não adquiridos e necessários aos conteúdos escolares são trabalhados através de atividades variadas, que atendam ao estilo e ao ritmo de aprender de cada aluno, com a finalidade de diminuir lacunas ou problemas que os impedem de avançar no seu aprender.

Por fim, deveríamos refletir que os laboratórios de aprendizagem devem atender os alunos e também os professores, sugerindo métodos, bibliografias, atividades e observações a respeito das possíveis causas que dificultam o aprender e, conseqüentemente, o ensinar adequadamente.

## OBJETIVOS

- Oferecer atividades que proporcionem a aprendizagem dos alunos/as, na medida em que lhe seja oferecido escuta e apoio para continuar construindo suas hipóteses cognitivas conforme suas características e modalidade de aprendizagem;
- Oferecer desafios compatíveis com suas construções cognitivas, oportunizando que cada sujeito se sinta desafiado a crescer em suas hipóteses;



- Articular com Assessores, Orientador Educacional, Supervisor Escolar e Professores titulares o trabalho desenvolvido no L.A.;
- Articular, planejar e intervir como professor itinerante do Ciclo de Alfabetização junto aos professores titulares;
- Buscar a realização de um trabalho baseado no comprometimento de todos os profissionais envolvidos no processo, considerando-se a proposta do Projeto Político Pedagógico da escola, bem como a Política de Educação Inclusiva;
- Detectar a necessidade de avaliação com profissionais da área da saúde (em conjunto com o SOE);

## **METODOLOGIA**

### **Público Alvo:**

Alunos que apresentem dificuldades significativas de aprendizagem, distorção idade/série, defasagem cognitiva ou ainda alunos/as que necessitem de suplementação de aprendizagem.

Os alunos do Ciclo de Alfabetização também são alvos do L.A., visando garantir a aquisição da aprendizagem e das competências necessárias em cada ano. [vide Diretrizes do Ciclo de Alfabetização].

### **Organização:**

O trabalho do L.A. deve priorizar o atendimento em pequenos grupos, constituídos de no máximo oito alunos/as. De modo geral, o atendimento tem frequência semanal, mas pode ser oferecido em outra periodicidade, no turno ou contraturno, conforme avaliação da equipe envolvida. A assiduidade do/a aluno/a deve ser registrada em uma planilha oficial a ser acompanhada pela Supervisora Escolar.

As escolas devem propiciar um espaço específico, disponibilizando recursos pedagógicos diversificados. Faz-se necessário, ainda, a sistematização do planejamento

para efetivação das ações, no qual, poderá haver a participação da família, além da equipe escolar, com a efetiva participação do professor da classe.

O trabalho do professor de LA também deverá contar com espaços para articular, planejar e intervir junto com o professor referência no cotidiano da sala de aula, realizando assim a itinerância. A itinerância é a possibilidade de transitar, de se deslocar entre diferentes espaços da escola, seja para realizar observação participante, seja para contemplar as necessidades sentidas por professores e demais profissionais da escola, pois atua como suporte de orientação, assessoria e sensibilização aos professores titulares.

Além disso, seu trabalho deverá estar intimamente ligado aos Serviços de Orientação Educacional e de Supervisão Escolar, que orientarão e supervisionarão os passos recomendados, encaminhamentos propostos e execução dos planejamentos específicos, seja no laboratório, seja na itinerância.

O professor do LA deverá participar da Reunião Pedagógica da escola, portanto, seu Planejamento à Distância (PAD) não poderá coincidir com os dias de Reuniões Pedagógica. Um PAD por mês será realizado na SMEE, para realização de encontros de formação continuada.

#### **Atribuições do Professor de Laboratório de Aprendizagem:**

- Oferecer atendimento pedagógico aos alunos que apresentarem dificuldades significativas de aprendizagem, distorção idade/série, defasagem cognitiva ou ainda alunos/as que necessitem de suplementação de aprendizagem;
- Participar de encontros de formação, das reuniões pedagógicas e conselhos de classe;
- Registrar as intervenções realizadas com alunos/as, compondo o arquivo do Laboratório de Aprendizagem, estando à disposição da SMEE/CGEB;
- Realizar testagens piagetianas, identificar habilidades e inteligências do aluno e modalidades de aprendizagens;
- Articular, planejar e intervir junto com o professor de classe na avaliação do aluno (poderá realizar com o aluno avaliação escolar diferenciada da que é realizada em sala de aula, conforme as características apresentadas pelo aluno, podendo utilizar



- instrumentos diferenciados dos aplicados pelo professor da classe de origem);
- Trocar/compartilhar, quando necessário, com profissionais da saúde, que atendam ao aluno/a que frequenta o L.A.;
- Participar com o Professor/a Titular e Equipe Diretiva na construção de Adaptação Curricular Individualizada de alunos/as com necessidades educacionais específicas;
- Propor estratégias de ensino para alunos/as que são atendidos/as no L.A.;

### **Avaliação de Ingresso:**

A avaliação de ingresso para o L.A. envolve diferentes etapas, nas quais participam: o professor/a titular, Orientador/a Educacional, Supervisor/a Escolar e o professor/a do L.A. família e/ou responsáveis.

Nessas etapas, competem a cada um as seguintes funções:

#### 1) Professor/a Titular:

Identificar os/as alunos/as com dificuldades de aprendizagem no contexto de sala de aula e descrever o processo de aprendizagem dos mesmos, assinalando suas aquisições e habilidades, bem como suas dificuldades. Ao término deste primeiro processo entregar ao Orientador Educacional.

#### 2) Serviço de Orientação Educacional:

Ao receber o material/encaminhamento do professor/a titular, será realizada investigação e análise das situações dos/as alunos/as encaminhados/as, procedendo triagem; observação e entrevistas com os responsáveis. A definição dos casos a serem atendidos no L.A. é de responsabilidade do serviço de Orientação Educacional.

#### 3) Serviço de Supervisão Escolar:

Definidos os alunos que participarão do L.A., fica responsável o Supervisor Escolar em articular, nos espaços pedagógicos, questões curriculares, metodológicas e avaliativas



que favoreçam a aprendizagem. Além disso, é de sua responsabilidade acompanhar o planejamento e o trabalho realizado pelo L.A, em parceria com o serviço de orientação educacional, propondo a organização de registros como frequência, planejamento das intervenções e pareceres descritivos que expressarão o desenvolvimento da aprendizagem do/a aluno/a. Também cabe a ele promover a articulação entre o trabalho realizado no LA e o trabalho da sala de aula.

#### 4) Professor do Laboratório de Aprendizagem:

Avaliar o processo de aprendizagem do aluno/a, a fim de buscar subsídios para o planejamento de suas ações pedagógicas. O processo de avaliação da aprendizagem do/a aluno/a pode dar-se de forma individual ou em grupo, por meio de entrevistas com familiares, observações, reuniões com professor/a titular e equipe diretiva. Além das atribuições já citadas.

#### 5) Família e/ou responsáveis:

Comprometer-se com o processo de aprendizagem e com a assiduidade de seu filho ou pupilo. Atender ao chamamento do professor e da Escola sempre que solicitado. Orientar o filho ou pupilo, participando de sua vida escolar e dedicando-se diariamente aos filhos para que o aprendizado não seja somente responsabilidade da escola. Revisar seus materiais escolares e execução das tarefas. Dar limites, carinho, compreensão, visando o bom relacionamento da família e escola.

**ANEXO D – RESOLUÇÃO Nº 10/2009 – CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

**MUNICÍPIO DE ESTEIO**  
**Conselho Municipal de Educação**



**Resolução CME Nº 10/2009**

**Fixa normas para a oferta da modalidade da EDUCAÇÃO ESPECIAL no Sistema Municipal de Ensino de Esteio.**

**O Conselho Municipal de Educação de Esteio, com fundamento no Art. 11, Inciso III da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, nas Leis Municipais nº 3.644, de 30 de dezembro de 2003, Art. 5º, Inciso I e nº 4.452 de 19 de novembro de 2007, Art. 2º, Inciso II, possui a competência de estabelecer diretrizes a serem observados nos níveis e modalidades de ensino desenvolvidas junto ao Sistema Municipal de Ensino.**

**RESOLVE:**

**Art. 1º** - A Educação Especial será oferecida, a partir da educação infantil, nos Estabelecimentos Escolares do Sistema Municipal de Ensino.

**Parágrafo Único** - Por modalidade da Educação Especial entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais para apoiar, complementar, e suplementar o processo escolar promovendo o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentarem deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/supertodação, em todas as etapas da educação básica.

**Art. 2º** - A Escola deverá prever em seu Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar a oferta da modalidade de Educação Especial através do Atendimento



**MUNICÍPIO DE ESTEIO**  
**Conselho Municipal de Educação**



Educacional Especializado (AEE), respeitando as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

**Art. 3º** - As ações de Atendimento Educacional Especializado (AEE) deverão considerar tanto a promoção de condições para expansão e a elevação da qualidade do ensino/aprendizagem, como também considerar a promoção da inclusão desses alunos no contexto escolar, com qualidade social, na perspectiva da Educação Inclusiva.

**PARÁGRAFO ÚNICO.** Para fins desta Resolução, considera-se como perspectiva da Educação Inclusiva a ação política, cultural, social e pedagógica, que garanta o direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação.

**Art.4º** - O Sistema Municipal de Ensino deve assegurar a vaga do aluno com deficiência na escola mais próximo a sua residência.

**Art. 5º** - A escola deve acolher os alunos com deficiências quaisquer que sejam suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou lingüísticas, devendo o atendimento ser feito em classes comuns, em todos os níveis e modalidades de ensino.

**Art. 6º** - Cabe a SMEE manter um setor responsável pela educação especial para oferecer apoio às escolas do Sistema Municipal de Ensino de Esteio.

**Parágrafo Único** - Poderá ser disponibilizando as escolas da rede municipal equipe multiprofissional para apoiar e orientar a oferta da educação especial junto às escolas;

**Art. 7º** - À mantenedora das instituições que atendem alunos com deficiências cabe:

**I-** Assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;



**MUNICÍPIO DE ESTEIO**  
**Conselho Municipal de Educação**



**II-** Estabelecer políticas ao atendimento do universo de alunos com deficiências, o quanto possível em nível de colaboração com órgãos responsáveis por outras políticas públicas;

**III-** Viabilizar acessibilidade gradativamente nas instituições respeitando a legislação;

**IV-** Ofertar atendimentos necessários e complementares que viabilizem a aprendizagem (Laboratório de Aprendizagem, Sala de Recursos, entre outros);

**V -** Disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/interprete de libras e guia intérprete, monitor ou cuidador para alunos com necessidades de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar;

**VI -** Ofertar nas escola de ensino fundamental a disciplina de libras para todos os níveis de acordo com a legislação vigente.

**VII -** Zelar pelo planejamento, acompanhamento e avaliação dessa modalidade de ensino;

**Art. 8º -** Cabe a todas as instituições credenciadas ao Sistema Municipal de Ensino:

**I -** Firmar convênios com instituições públicas ou privadas nas áreas de educação, saúde, trabalho, esporte, cultura e lazer, visando à qualidade do atendimento aos alunos com deficiência e oportunidades de preparação para o trabalho e profissionalização;

**II -** assegurar o acesso dos alunos com deficiência aos diferentes espaços, mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas e o estabelecimento de sinalizações sonoras e visuais;

**III** Oferecer oportunidades de atualização e capacitação de professores que atuam na instituição.

**Art. 9º -** As escolas devem contemplar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva no seu Projeto Político-Pedagógico e Regimentos Escolares, prevendo:



**MUNICÍPIO DE ESTEIO**  
**Conselho Municipal de Educação**



**I- Flexibilidade do o ano letivo para atender as necessidades dos alunos com deficiência.**

**II- Terminalidade Especifica**, ao aluno que apresentar grave deficiência mental ou multipla e que concluir o ensino fundamental. O certificado de terminalidade deverá conter de forma descritiva as competências desenvolvidas pelo aluno, bem como o encaminhamento para a educação profissionalizante, ou a inserção no mundo do trabalho, seja ele competitivo ou protegido.

**III- Atendimento Educacional Especializado (AEE)**, como atendimento complementar ou suplementar para o aluno com deficiência, com professor especializado que disponibilizará programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnológicas assistivas.

**IV - Laboratório de aprendizagem**, sendo este um espaço pedagógico provido de recursos didáticos adequados ao atendimento de todos os alunos com dificuldades de aprendizagem sejam elas transitórias ou permanentes.

**Parágrafo Único-** Os serviços de apoio pedagógico especializado, ou outras alternativas encontradas pela escola, devem ser organizados e garantidos no Projeto Político-Pedagógico e Regimento Escolar, observadas as orientações para o Sistema Municipal de Ensino.

**Art. 10 -** As escolas do sistema municipal de ensino devem prever e promover na organização de suas classes comuns:

**I-** A escolha da turma regular onde o aluno ingressará deve priorizar como critério a idade cronológica e a especificidade de suas diferenças, consideradas sua maturidade biológica, cognitiva, psicológica, social.

**II-** A inclusão por turma, de até dois alunos com deficiência, que apresentem laudo médico.

**III-** Flexibilidade curricular e tempo de duração do nível de ensino atendendo às possibilidades de aprendizagem do aluno.



**MUNICÍPIO DE ESTEIO**  
**Conselho Municipal de Educação**



**IV- Sistema de avaliação de caráter formativo, superando os processos classificatórios.**

**V- Adaptação Curricular Individualizada realizada sempre que o aluno com deficiência estiver apresentando dificuldades cognitivas, construída em conjunto pelo/os professor/es da sala de aula, do Laboratório de Aprendizagem e da Sala de Recursos, acompanhados pelo serviços de Orientação e Supervisão. Terá como objetivo flexibilizar o currículo identificando o nível de competência do aluno e o que ele é capaz de fazer em termos de objetivos em relação aos diferentes conteúdos curriculares.**

**Parágrafo único.** Para casos extraordinários, as escolas devem articular-se com o setor responsável pela educação especial da mantenedora.

**Art. 11** - Para fins destas Diretrizes considera-se público-alvo do Atendimento Educacional Especializado (AEE):

**I** - Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, que apresentem laudo médico.

**II** - Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno sem outra especificação.

**III** - Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

**Art. 12** - O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente.



**MUNICÍPIO DE ESTEIO**  
**Conselho Municipal de Educação**



**Parágrafo único:** As instituições conveniadas têm que estar credenciadas e autorizadas a funcionar de acordo com as normas do Sistema de Ensino.

**Art. 13 -** Aos alunos que se encontram afastados da escola por motivo de doença será ofertado o Atendimento Educacional Especializado.

**Art. 14 -** Ao aluno que possui altas habilidades deverá ser oferecido serviço suplementar para favorecer o aprofundamento e o enriquecimento das atividades curriculares, em conformidade com a sua capacidade cognitiva, visando o seu atendimento global.

**Parágrafo Único.** Ao aluno referido no caput deste artigo será permitido o recurso do avanço progressivo, conforme o disposto no artigo 24 da LDBEN, nas normas do Sistema Municipal de Ensino de Esteio e no Regimento Escolar.

**Art. 15 -** Para atuação no Atendimento Educacional Especializado (AEE), o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial.

**Art. 16 -** São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE):

**I -** identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;

**II -** elaborar e executar plano de atendimento educacional especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

**III -** organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;

**IV -** acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;



**MUNICÍPIO DE ESTEIO**  
**Conselho Municipal de Educação**



**V** - estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

**VI** - orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade;

**VII** - ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais utilizados pelo aluno, promovendo autonomia e participação;

**VIII** - estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

**Art. 17** - A escola juntamente com a mantenedora deverá se articular com os órgãos oficiais ou com as instituições que mantenham parcerias com o Poder Público, a fim de fornecer orientação às famílias no encaminhamento dos alunos a programas especiais, voltados para o trabalho, para sua efetiva integração na sociedade.

**Art.18** - Ao aluno que apresente forma de comunicação diferenciada dos demais será assegurado o acesso tanto às informações quanto aos conteúdos curriculares, conforme padrões de aprendizagem requeridos na instituição escolar, mediante linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braile, a Língua de Sinais, recursos de informática e outros meios técnicos, sem prejuízo da Língua Portuguesa.

**Art. 19** - A prática da educação física e do desporto reger-se-á pela legislação vigente, considerando a natureza e o comprometimento da deficiência apresentada, respeitando a avaliação clínica a que o aluno tenha sido submetido.

**Art. 20** - O histórico escolar do aluno com deficiência apresentará parecer descritivo evidenciando as competências e habilidades alcançadas pelo aluno.

**Art. 21** - Os casos omissos na presente Resolução deverão ser submetidos ao Conselho Municipal de Educação de Esteio, para análise e posterior pronunciamento.



**MUNICÍPIO DE ESTEIO**  
**Conselho Municipal de Educação**



**Art. 22** - A presente Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as demais disposições em contrário.

**Esteio, 10 de dezembro de 2009.**

**Relatora:**

Marilza Ferrari de Mello

**Silvia Maria Heissler**  
**Presidente do Conselho Municipal de Educação**



**MUNICÍPIO DE ESTEIO**  
**Conselho Municipal de Educação**



**JUSTIFICATIVA**

A Educação Especial é definida, a partir da LDBEN, Lei nº 9.394/96, como uma modalidade da educação escolar que permeia todas as etapas e níveis de ensino.

Desta forma, a Educação Especial passa a ser recurso que beneficia todos os educandos e que perpassa o trabalho do professor com toda a diversidade que constitui o seu grupo de trabalho.

A convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência da ONU/2006 estabelece o respeito às diferenças e à deficiência como parte da diversidade humana, definindo o compromisso dos países signatários em assegurar o acesso à educação no seu sistema de ensino.

Com a atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a Educação Especial busca superar a visão no caráter substitutivo ao ensino comum, bem como criar o Atendimento Educacional Especializado (AEE), tendo como função promover a eliminação de barreiras que limitam o acesso ao currículo.

A concepção de uma educação inclusiva é aquela que não segrega os indivíduos, mas que se modifica para ser acessível a todos como um marco na transformação de uma realidade histórica de exclusão social e educacional das pessoas com deficiência.

O Conselho Municipal de Educação de Esteio entende que a política de inclusão de alunos que apresentam deficiências não consiste apenas na permanência física destes alunos junto aos demais, representa sim a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades.

Esta Resolução é um desafio para que as escolas e suas mantenedoras, pertencentes ao Sistema municipal de Ensino, ousem repensar sua organização e seu olhar, resignificando sua prática pedagógica de acordo com as normas deste documento.

## ANEXO E – PLANILHA DE ENCAMINHAMENTO E ACOMPANHAMENTO

### PLANILHA DE ENCAMINHAMENTO E ACOMPANHAMENTO LABORATÓRIO DE APRENDIZAGEM - 2014



<b>Aluno:</b>	<b>Turma:</b>
<b>Professor Regente:</b>	<b>Data do Ingresso:</b>
<b>Histórico de Permanência/ Atualizado em:</b>	
<b>Motivo do Encaminhamento:</b>	
<b>Ações Efetivadas (em sala de aula e pelo SOE):</b>	
<b>Suspeita:</b>	<b>Diagnóstico:</b>
<b>Medicação:</b>	<b>Cid:</b>
<b>Acompanhamento/Especialista:</b>	
<b>Avaliação do SOE – Aluno encaminhado para LA - ( )Sim ( )Não</b>	
<b>Justificativa:</b>	
<b>Avaliação do L.A. (procedimentos a serem adotados):</b>	

ANEXO F – FICHA/REGISTRO DE ENCAMINHAMENTO

REGISTRO DE ENCAMINHAMENTO DE ALUNOS(AS) AO LABORATÓRIO DE APRENDIZAGEM:

COLEGAS!

Seria importante registrar aspectos sobre o(a) aluno(a) que será encaminhado ao Laboratório de Aprendizagem, como:

- aspectos em que apresenta bom desempenho
- aspectos em que apresenta dificuldades
- atividades que gosta e/ou sabe de fazer, observando a área sócio-afetiva

Obrigado pela colaboração, professora

Aluno(a) \_\_\_\_\_ Turma 2º ano C

Idade \_\_\_\_\_ Está repetindo o ano/série? \_\_\_\_\_

Professora Titular \_\_\_\_\_ ESTEIO, \_\_\_\_\_

BOM DESEMPENHO - É ORGANIZADA COM SEUS MATERIAIS, RESISTE (MUITO DEBILITADO) OS CONTEÚDOS / ALUNA CALMA.

DIFICULDADES - DIFÍCILMENTE PERGUNTA, FALA MUITO BAIXINHO, MAS FORMA SILABAS SÓLIDAS, AINDA NÃO LE ESPONTANEA, MEME (MEDO?), DIFICULDADE CÁLCULO / NÚMEROS, AINDA NÃO AVANÇOU NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO, PRECISA DE INTERVENÇÃO PARA COMPLETAR ATIVIDADES.

O QUE GOSTA: - DEENHAR, DEENHAR, PENTAR, PEDE PARA AJUDAR PROFESSORA

Observações: Justo profº LA. Obs: Aguardar

Assinatura: \_\_\_\_\_

Entrevista realizada no dia 22/10 com a mãe

## ANEXO G – RELATÓRIO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

Laboratório de aprendizagem

Professora respons. :

Dia de atendimento: Segundas - feiras Horário: 8:30 às 10:00

Nome do (a) aluno (a): \_\_\_\_\_

### Relatório de atividades desenvolvidas no lab. de aprend.

Período: **Novembro/dezembro**

<i>Freq.</i>	<i>Atividades</i>
03.11	- 1º mom. Jogo de memória Obj.: Atenção; Concentração e memória. 2º mom.: Jogo das joanas Obj.: Sequência numérica: Ordem crescente: N° pares e ímpares; Cálculo mental. 3º mom. Quadrado mágico. Obj: Atenção; raciocínio lógico; Propriedades da soma.
10.11	- 1º mom. Confeção de loto paisagem. 2º mom. Jogo com a loto paisagem confeccionada. Obj. Análise-síntese; Fixação da tabuada.
17.11	- 1º mom. Jogos livres 2º mom. Jogo corrida das joanas. Obj. ver 03.11 3º mom. Jogo de varetas. Obj: Classificação; Cálculo mental e escrito.
24.11	- Nenhum aluno compareceu (chuva).
01.12	- Jogo; Banco imobiliário. Obj.: Quantificação; Classificação; Composição e decomposição de números; Valor posicional; Adição e subtração.
09.12	- Festa de encerramento.

Observações: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Esteio, dezembro de

\_\_\_\_\_  
Profª respons. pelo lab. de aprend.

\_\_\_\_\_  
Profª titular

## ANEXO H – FICHA DE ACOMPANHAMENTO DA APRENDIZAGEM

**EVOLUÇÃO DO ALUNO QUE FREQUENTA O LABORATÓRIO DE APRENDIZAGEM**

ALUNO: \_\_\_\_\_ SÉRIE/ANO: 2º A PROFESSORA: \_\_\_\_\_

PROFESSORA DO LABORATÓRIO DE APRENDIZAGEM: TATIANA KIRCHHOFF MACHASKI

MOTIVO DO ENCAMINHAMENTO: Indicada pelo conselho de classe final 2010. Repetindo o 2º ano. Dificuldade na fala (se encaminhava p/ a fase em 2010 e este ano melhorando).

DATA	PLANEJAMENTO	ATINGIU	ENFATIZAR
30/03	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ conversa sobre o L.A.</li> <li>✓ Quebra-cabeça do alfabeto</li> <li>✓ Registro.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Muito insegura, toda hora pedi algo porque afirma não ter.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Relações grafemas</li> <li>✓ Auto-estima</li> </ul>
06/04	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Hemécia</li> <li>✓ Dominó de cores e cores de desenhos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Gosta de jogar mas reclama a todo momento que precisa de ajuda.</li> </ul>	11

\* Faltas: 23/03 - 13/04 - 27/04 - 11/05 - 25/05

DATA	PLANEJAMENTO	ATINGIU	ENFATIZAR
20/04	<p>↳ construção de quilbra - coleções apartir de figuras de revistas</p>	<p>↳ No início "lutalhou" o primeiro trabalho no segundo e com auxílio sempre dei melhar a proposta.</p>	<p>↳ capacidade de análise e síntese.</p>
04/05	<p>↳ foice do Alfabeto</p> <p>↳ Mosaico (jogo de encaixe)</p>	<p>↳ gostou muito do foice e após um tempo foi pl memorizar como guia encontrar as duzentas.</p>	1-1
18/05	<p>↳ Registro da técnica do giz de cera.</p>		

## ANEXO I – FICHA DE RELATOS DE CASOS/ATENDIMENTOS NO LA - TIPO 1

CMEB - XXX  
 ALUNO: XXXX  
 IDADE: 9 ANOS - DATA DE NASCIMENTO: 18/10/2005  
 ESCOLARIDADE: 3º ANO  
 NÍVEL SÓCIO ECONÔMICO: CLASSE MÉDIA

MOTIVO DO ENCAMINHAMENTO: Ficou em observação pela equipe pedagógica, desde abril/2013, sendo encaminhado ao LA em outubro/2013, apresentando dificuldades no processo de sua alfabetização; não identificando letras do alfabeto, não relacionando letra x som. Estava no nível pré-silábico.

### Resultados da **testagem da professora realizada em 30/09/13 - Evidências**

PSITR - (PEIXE); RAOHOI - (GATO); ANA - (ANA – NOME DA MÃE); KOO - (CACHORRO)  
 OIR - ( O NOME DO MEU CACHORRO É BOBI); TESTAGEM NO LA EM 10/10/13; K - (PÉ)  
 AO - (BOTA); SPO - (SAPATO); ISA - (BICICLETA); OBHOA - ( O MENINO JOGA BOLA)  
 TESTAGEM NO LA EM 21/11/13; PA - (PÁ); SO - (SAPO); OK - (BOCA); KBC - (CABELO)  
 BOTA - (BORBOLETA); OIBTBL - (O MENINO JOGA BOLA); OKIORS - (O CARRINHO QUEBROU)

### PARECER PÓS-CONSELHO

No final de 2013, no conselho de classe ficou acordado que ele continuaria em atendimento no LA em 2014, pois encontrava-se no nível silábico com muitas dificuldades para compreender a junção de letra e som para formar as sílabas. Durante os atendimentos demonstrou interesse em participar, mas com grandes dificuldades de atenção, concentração e memória. Já reconhece as letras do alfabeto, mas ainda não consegue ordená-las. Na construção do número conseguiu identificar e quantificar até 10. Acima mesmo com auxílio apresentou dificuldades. O trabalho lúdico, com jogos em grupo sempre demonstrou interesse, mas se frustrava quando não conseguia montar as palavras; com o auxílio do grupo ele conseguiu trabalhar com algumas palavras simples(dissílabas).

### DADOS DE OUTROS ESPAÇOS

O aluno frequentou creche desde os 3 anos e no ano de 2013, no turno da manhã ainda ficava na creche, pois os pais trabalham. Não apresentava nenhuma doença e não tomava medicação. Participou de um grupo de dança, onde assistiu sua apresentação e pude observar um ótimo desempenho com a dança (seqüência de passos corretamente). É um aluno muito calmo, tranquilo e tem dificuldades em se expressar oralmente, fala muito baixo, não questiona e qualquer coisa tira sua atenção. Durante as atividades desenvolvidas sempre foi preciso chamar sua atenção e trabalhar novamente, as informações dadas ele não retém. No início do ano de 2014, ele não havia apresentado progressos, onde orientamos a família novamente que realizassem investigação do porque dele não assimilar o que era ensinado. Foi dado continuidade nos atendimentos no LA e início com trabalho com a professora itinerante. Em outubro/2014, a avó assumiu a responsabilidade com a escola, LA e atendimentos médicos necessários. Levou primeiramente à psicopedagoga, que disse que ele não estava alfabetizado e que seria necessário começar tudo novamente com ele e que este ano já estava perdido, solicitando que a avó levasse ao neurologista, pois ele poderia ter déficit de atenção.

Já foi providenciado, agendado consulta com o neurologista, estamos aguardando retorno.

### TESTAGEM NO LA EM 13/03/14

PELA - (PÉ)  
 BIA - (BOTA)  
 SPO - (SAPATO)  
 BOEA - (BORBOLETA)

OIAT - ( O MENINO JOGA BOLA)  
AGE - (A JANELA É GRANDE)

A testagem com a construção da numeração foi tranquila até 50, acima já precisou de auxílio; Atingiu os objetivos com a adição e subtração com dois dígitos, representando e reconhecendo a dezena e unidade; Apresentou dificuldades no trabalho com blocos lógicos, quanto a tamanho, forma e espessura, não compreendendo a diferença entre as peças; O trabalho realizado com sequencia lógica de cenas para construir a história apresentou dificuldades, não conseguiu compreender a ordem dos acontecimentos; Após audição de uma história não conseguiu relatar o que havia acontecido, só lembrou do personagem.

#### **TESTAGEM NO LA EM 24/04/14**

P - (PÁ)  
FKU - (FUCA)  
NVE - (NEVE)  
GRAFA - (GIRAFÁ)  
PULITO - (PIRULITO)  
AGAFAGDE - (A GIRAFÁ É GRANDE)

- O aluno participa com interesse das atividades propostas, demonstrando vontade de apreender, mas apresenta muitas dificuldades em compreender o que é explicado, assimilar o que escuta durante a leitura de uma história; Está oscilando na escrita entre ao níveis silábico e silábico alfabético. Não consegue realizar a leitura, soletra cada letra, é preciso parar a cada sílaba e fazê-lo entender o som da consoante e vogal para formar a sílaba; Foram realizados muitos trabalhos para auxiliar na construção da escrita e leitura, interpretação e compreensão do que é relatado. Apresenta muitas dificuldades na expressão oral, quase não se escuta o que ele fala; Nas várias atividades com leitura ele precisa do apoio para ver se está certo, muito inseguro; Não consegue concluir as atividades durante o atendimento em grupo, presta atenção no que os colegas estão fazendo, falando e se distrai com muita facilidade.

#### **TESTAGEM NO LA EM 21/08/14 (frases criadas por ele)**

OGLO DRETU - (O GELO DERRETEU)  
ODOQBOU - (O DEDO QUEBROU)  
OUSOVIAGOU (O URSO VIAJOU)  
OMNINOGOGUBOL - (O MENINO JOGOU BOLA)  
OTATUNETNO - (O TATU É BONITINHO)

O aluno precisa de auxílio na construção das palavras, trabalhando cada sílaba, ele consegue escrever certo, mas sozinho realiza a escrita silábica alfabética. O que me preocupa muito é sua falta de atenção e concentração, precisa ser constantemente chamado sua atenção, para perceber o que precisa fazer.

A questão da compreensão, também é muito preocupante, pois parece que não assimila o que é falado a ele.

Mesmo com todas as dificuldades, apresentou progresso em sua aprendizagem.

A avó relata que está ajudando ele em casa e que está pressionando os pais a tomarem providências e levarem ao médico para ver se ele precisa de algum acompanhamento.

## ANEXO J – FICHA DE RELATOS DE CASOS/ATENDIMENTOS NO LA - TIPO 2

Postado no Eduquito - Segunda-feira – 24/11/2014 às 13:47:22

### 1.DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

CMEB : XXX

NOME: L.

IDADE: 7 ANOS

DATA DE NASCIMENTO: 21/06/2007

TURMA: 1.ªA - PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

PROFESSORA TITULAR DA TURMA: XXX

PERÍODO 2014 DATA: 11/11/2014

PROFESSORA DO LABORATÓRIO DE APRENDIZAGEM: XX

PROFESSORA DA SALA DE RECURSOS: XXXX

### 2.MOTIVO DO ENCAMINHAMENTO-

**DIAGNÓSTICO CLÍNICO:** diminuição de força muscular em membros inferiores, Na avaliação fisioterapêutica foi constatada o seguinte diagnóstico cinético-funcional: diminuição de força muscular membros inferiores e troncos além de déficit de equilíbrio global. Já realizou inúmeros exames de imagem, sem nenhuma alteração e sem diagnóstico clínico fechado. Segundo a mãe da criança os sintomas iniciaram após o uso de medicação PENICILINA, conforme relato da mãe, a criança apresentou dois dias antes da aplicação da medicação febre e dor de garganta. (...) sugere –a fisioterapeuta - que a menina possa apresentar a SÍNDROME DE GUILLAIN-BARRÉ, devido aos sintomas terem iniciado após uma infecção das vias respiratórias e demais sintomas serem compatíveis com a síndrome encaminhada em 19 de julho de 2013 para tratamento na AACD e orientação para atendimento junto ao Hospital de Clínicas de POA na área de GENÉTICA para uma melhor avaliação-

### A) HISTÓRICO DA ALUNA

A aluna quando era pequena, apresentou um quadro de febre alta e no atendimento médico no hospital tomou uma dose de PENICILINA, apresentou reação imediata ficando totalmente paralisada e sem falar, atualmente está em um longo processo de recuperação - CID E71,9 e CID E11.8 - Quanto a sua aprendizagem ocorre de forma mais lenta, frequente fisioterapia, neuropediatria e terapia ocupacional. Devido as sequelas a aluna cai com muita facilidade e tem dificuldades de locomoção ( DEFICIT DE EQUILÍBRIO).

HISTÓRICO ESCOLAR DA ALUNA:

Este é o primeiro ano da aluna neste Centro Municipal de Educação Básica, está matriculada e frequentando turma regular do primeiro ano do ensino fundamental, recebe atendimento em turno inverso na SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL E NO LABORATÓRIO DE APRENDIZAGEM, também frequenta projeto REFAP CIDADÃ que atende alunos da região que fazem divisa com a REFINARIA ALBERTO PASQUALINI- CANOAS- RS. Tanto na Escola como no Projeto a aluna tem monitor de inclusão que lhe acompanha principalmente nas atividades fora da sala de aula e no banheiro, a fim de garantir segurança e impedir novas quedas as quais são muito frequentes pela falta de equilíbrio.

A SRM tem como objetivo propiciar para aluna atividades que promovam a sua autonomia e segurança e orientar os professores envolvidos a respeito das dificuldades de locomoção e equilíbrio.

LABORATÓRIO DE APRENDIZAGEM- tem como objetivo resgatar as defasagens e trabalhar as

potencialidades a fim de que a aluna supere as dificuldades de aprendizagem, acompanhando o ritmo de sua turma e respeitando seu próprio ritmo. Incentivar e motivar a aluna para novas aprendizagens e significações da construção do conhecimento,

SALA DE AULA: a aluna fica próxima a professora para um melhor atendimento, as atividades geralmente são adaptadas para garantir que a aluna realize, está em processo de alfabetização.

PARCERIA FAMÍLIA/ESCOLA: a mãe se mostra muito presente, sempre que solicitada está na escola, realiza todos os atendimentos aos quais é encaminhada, faz o acompanhamento das atividades também em casa e auxilia nos estudos domiciliares, apresenta toda documentação referente aos atendimentos, atenta a qualquer alteração ou queixa da menina ou da escola.

### **3) INTERVENÇÕES A SEREM REALIZADAS CONSIDERANDO AS ÁREAS:**

- ÁREA PERCEPTIVA- a aluna demonstra ter bem desenvolvidos os conceitos básicos e aplicá-los de forma adequada no que diz respeito a área perceptiva.

-ÁREA INTELECTIVA- a aluna não apresenta dificuldades na área intelectual, mostra-se atenta e sempre questiona quando tem dúvidas, solicita ajuda quando sente dificuldades, apesar de apresentar um raciocínio um pouco mais lento geralmente consegue realizar as atividades solicitadas. Necessita de maior atenção quanto a explicação da tarefa a ser desenvolvida e auxílio no que diz respeito a situações que necessitem de equilíbrio.

-ÁREA AFETIVA- A aluna é muito sensível, amorosa, atenciosa com as pessoas, chora com facilidade, geralmente trás um brinquedo ao qual não se separa, precisa do apoio de um professor ou colega para se sentir segura, porém realiza desafios geralmente sem intervenção e sem medo de errar, não apresentando problemas quanto a de tentativas frustradas. Necessita ser constantemente estimulada e motivada.

-ÁREA COGNITIVA- está em processo de alfabetização, apresenta-se um pouco mais lenta, porém reconhece todas as famílias silábicas e encontra-se no nível alfabético. Necessita de intervenções mais diretas respondendo desta forma positivamente nas aprendizagens. Quanto ao seu raciocínio lógico matemático a aluna mostra-se atenta aos desafios e demonstra uma boa construção no que se refere aos conceitos básicos desta faixa etária, é organizada com seu caderno, suas escritas, sua construção apresenta um pouco de dificuldades quando a turma se desorganiza o que atualmente ocorre com frequência, prejudicando assim o aprofundamento de suas construções. A menina recebe em casa estimulação permanente com jogos, livros, brinquedos educativos e sugestões dadas para a família.

### **ORIENTAÇÕES E MANEJO**

A aluna L deverá:

- Permanecer em atendimento especializado dentro e fora da escola,
- Ter atenção especial quanto a organização da turma a fim de não trazer prejuízos quanto a sua construção cognitiva.
- Necessita de em algumas atividades orientações individuais Apresenta-se mais lenta, fato que deve ser relevado pelo professor regente priorizando algumas atividades.
- Adaptação curricular no que diz respeito a atividades físicas e motoras, não devendo em hipótese alguma ser liberada destas atividades e sim incluída e incentivada a realizá-las assim como valorizar suas conquistas e seus progressos.
- Deve se localizar na sala de aula preferencialmente em grupo de trabalho e quando isto não for possível próxima ao professor.
- A aluna apresenta condições de acompanhamento da turma nos aspectos referentes à aprendizagem formal, respeitando seus limites. ( lenta em seu pensamento e nas construções de hipóteses, assim como na formalização de sua aprendizagem)
- Continuar com o trabalho nos espaços pedagógicos extraclasse Laboratório de aprendizagem onde

trabalharemos principalmente as questões de atenção, concentração, raciocínio lógico-matemático...

- Continuar com o trabalho na sala de recursos com atividades referentes a equilíbrio e alternativas para a superação da precariedade física, em sala de aula e no espaço escolar.
- Parceria entre todos os educadores envolvidos no processo-ensino aprendizagem.
- Apresentação de relatórios referentes à evolução cognitiva e as dificuldades apresentadas por todos os profissionais envolvidos, de forma sistêmica à família, equipe diretiva, e atendimento especializado fora da escola ( saúde).
- Orientação à família quanto ao acompanhamento escolar a fim de obter a parceria necessária garantindo um melhor aproveitamento escolar.
- Acompanhamento de MONITOR.

## ANEXO K - FICHA DE RELATOS DE CASOS/ATENDIMENTOS NO LA - TIPO 3

Postado no Eduquito Quinta, 27/11/2014, 18:58:16

Nome: XXXXXX

Idade 9 anos D.N.: 24/01/2005

Escolaridade: 3º ano Nível sócio econômico: Baixo

**1. Motivo do encaminhamento:** Aluno com muita dificuldade de socialização, no nível pré-silábico da escrita. Reconhece apenas as letras A - O - E do alfabeto.

**2. História progressa:** O aluno mora com os pais e duas irmãs, é o mais novo, está repetindo o terceiro ano. Iniciou no L. A. em 2011 quando estava no primeiro ano, não conseguia se relacionar com os colegas, era e é inquieto, demonstrava muita infantilidade, não parava dentro da sala, precisava de muitos estímulos para poder compreender as atividades e brincadeiras propostas. Frequentemente se envolvia em brigas e discussões com os colegas. Até o segundo ano o aluno estava no nível pré-silábico 1 da escrita, representava tudo com bolinhas, desenho em forma de garatuja. Desde 2011 o aluno foi encaminhado para o neuro, psicopedagoga, psicóloga, contudo somente no final de 2012 e após várias intervenções com a família o aluno foi ao neuro que diagnosticou CID 90.0 = transtorno de déficit de atenção e hiperatividade e CID 81.9 = transtorno não especificado do desenvolvimento das habilidades escolares. Então, em 2013 o mesmo iniciou o tratamento mas muitas vezes ficava sem tomar o remédio pois a família não tinha condições de comprá-lo quando o posto não tinha. Ainda em 2013 insistimos que a mãe o levasse a Psicóloga, em 2014 a psicóloga nos mandou um novo laudo dizendo que o aluno tinha deficiência intelectual = CID 70. Começou a frequentar a sala de recursos na escola.

**3. Relato da aplicação de testagens:** Teste da psicogênese da língua escrita: 25/11 - nível pré-silábico, agora ele consegue distinguir letras de números e utiliza somente letras em seus escritos. Exemplo: PANELA – NAEEOO; GELADEIRA – JAEEOAOEAO; Trabalhei com blocos lógicos/cousinaire: no momento ele consegue classificar por cor e seriar conforme o tamanho, conta até 10. Apliquei o protocolo para tratamento das dificuldades de aprendizagem: no momento estamos trabalhando somente nomenclatura visual de figuras pois, tive de diminuir a quantidade de figuras para depois ir aumentando gradativamente.

#### **4. Intervenções a serem realizadas:**

- Proporcionar Jogos e vivências que oportunizem a construção de conceitos como: pareamento, sequência, conservação, localização, limites, percepção visual - motora e independência; Organizar junto com a professora da Sala de Recursos, recursos que possam guiá-lo no momento da aula e antes dela. Necessita de um roteiro para organizar seus pertences e atividades além da sala de aula; Construir, junto com o aluno e seu grupo, jogos de regras para que possa trabalhar seus impulsos e aceitar o que o outro lhe impõe; Para 2015, acredito que o mesmo necessite de monitoria, pois ainda estará em processo de alfabetização e precisa de um acompanhamento mais individualizado.

**5. Resultados:** Atualmente o aluno reconhece a grafia da inicial do seu nome e já consegue jogar com o colega compreendendo algumas regras. Consegue representar a escrita com letras e não mais com símbolos. Sua figura humana esta mais estruturada. Faz cópias em seu caderno conforme o trabalho que sua professora propõe. seu relacionamento com seus colegas melhorou, já pede desculpas quando está errado.