



***Essa não é uma conversa fácil!***

**Infâncias e cronotopos: os laboratórios de aprendizagem como espacialização do saber**

*This is not an easy talk!*

Childhood and chronotopes: learning laboratories as the spatialization of knowing.

*¡Esta no es una conversación fácil!*

Infancias y cronotopos: laboratorios de aprendizaje como espacialización del conocimiento

**Ana Lucia Adriana Costa e Lopes<sup>1</sup>**

*Pesquisadora Grupo Atos-UFF- Universidade Federal Fluminense, Niterói/Rio de Janeiro, Brasil*

Recebido em: 03/03/2022

Aceito em: 13/04/2022

### **Resumo**

É com os pressupostos da Geografia da Infância que entramos nesta conversa, apresentando, neste texto, os espaços de aprendizagens constituídos que são vivenciados nas instituições educativas pelas crianças que não conseguem aprender na temporalidade: os laboratórios de aprendizagem. Para Bakhtin, esses espaços tempos valorados pelos sujeitos são cronotopos, termo que usarei durante esta nossa conversa. Digo conversa, pois é o gênero discursivo que uso como estratégia metodológica com potencialidade para escutar as enunciações das crianças e como minha forma de enunciar. É no cotejo das enunciações presentes nas conversas com autores, com a teoria bakhtiniana, com as crianças e com outros textos relevantes, que vamos compreendendo os sentidos produzidos nesta escritura e a dimensão da espacialização do saber das crianças nos cronotopos que apresentaremos.

**Palavras-chave:** Enunciações. Cronotopos. Aprendizagem.

### **Abstract**

It is with the assumptions of the Childhood geography that we enter this conversation, presenting, in this text, the spaces of learning constituted in which are experienced in educational institutions for children that can't learn in temporality: the Learning Laboratories. Bakhtin says that the time spaces valued by subjects are chronotopes, a term that I'll use during this conversation. I say conversation because it is the discursive genre that I use as a methodological strategy with potential to listen to the utterances of the children and as my way of stating. It's in the collation of this utterances in writers conversations, with the bakhtinian theory, with the children and others relevant texts, that we will comprehend the meanings produced in this scripture and the dimension of the children spatialization of knowing, in the chronotopes that we present.

**Keywords:** utterances. Chronotopes. Learning.

---

<sup>1</sup> [alaclopes@gmail.com](mailto:alaclopes@gmail.com)

## Resumen

Con base a los supuestos de la Geografía de la Infancia entramos en esta conversación, presentando en este texto los espacios de aprendizaje constituidos, que son vivenciados en las instituciones educativas por las niñas y los niños que no consiguen aprender en la temporalidad: los laboratorios de aprendizaje. Para Bakhtin este espacio – tiempo valorado por los sujetos son cronotopos, término que usaré en nuestra conversación. Digo conversación pues es el género discursivo que uso como estrategia metodológica con potencialidad para escuchar las enunciaciones de los niños y niñas y como mi forma de enunciar. Es en la confrontación de las enunciaciones presentes en las conversaciones con autores, con la teoría bakhtiniana, con los niños, las niñas y con otros textos relevantes, que vamos comprendiendo los sentidos producidos en esta escritura y la dimensión de la espacialización del saber de los niños y niñas, en los cronotopos que presentaremos.

**Palabras clave:** Enunciaciones. Cronotopos. Aprendizaje.

## Introdução

Este artigo aborda a vida das crianças e seus espaços, mais especificamente o espaço escolar, como um local de suas vivências cotidianas. Pautando-se nos estudos da Geografia da Infância (LOPES; VASCONCELLOS, 2005), área de estudos que reconhece o espaço como indissociável da vida e busca desconstruir a visão de que as vivências humanas seguem trajetórias que são definidas por temporalidades, puramente, cronológicas, que privilegia uma única historicidade: a linear, invisibilizando as espacialidades que estão presentes no viver e emergem-se de forma diferenciadas nos diversos contextos sociais. É preciso assumir as trajetórias humanas como acontecimento e compreender seus sentidos para escapar da armadilha do existir como caminhos lineares e universais.

Para Lopes e Fernandes (2018, p. 202), isso é possível ao *assumir as crianças com suas potenciais presenças e como sujeitos explícitos de enunciações no espaço e no tempo, inseridas nas dimensões política, simbólica e material das sociedades*. Com esse pressuposto é que entramos nesta conversa, apresentando, neste texto, os espaços de aprendizagens que são vivenciados nas instituições educativas pelas crianças que não conseguem aprender na temporalidade instituída nos anos escolares: os laboratórios de aprendizagem. Para Bakhtin, os espaços tempos valorados pelos sujeitos são cronotopos, termo que acompanhará esta nossa conversa.

Sim, falo em conversa<sup>2</sup> em um texto que se pretende acadêmico, por essa ser a minha escolha, pelo fato de ser esse o gênero discursivo que uso como estratégia metodológica, como potencialidade para escutar as enunciações das crianças e como minha forma de enunciar os encontros na arte, na ciência e na vida.

Ao optar pelo gênero discursivo conversação como estratégia metodológica, nas conversas com os autores, seleciono suas citações de forma que dialoguem com minhas reflexões teóricas. Por isso, excluí a citação formal da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT - e trago suas falas como interlocutores, em discursos diretos ou indiretos, e, para manter a fluência de uma conversa, opto pelas referências em notas de rodapé. Eu sou a conversadora deste texto e indico, no começo do parágrafo, o nome de quem está em resposta às minhas reflexões. Quando se trata da conversa que tenho com as crianças, Daniel, Diego, Hilary, Kevelyn, Milton, Talita, que participaram da pesquisa de doutoramento, que trago como indícios dessas reflexões, uso o itálico. As referências completas estão ao final do texto.

É no cotejo das enunciações presentes nas conversas com as crianças, com a teoria bakhtiniana e com outros textos relevantes, que vamos compreendendo os sentidos produzidos nesta escritura e a dimensão do lugar do aprender das crianças no cotidiano escolar, em cronotopos oficialmente forjados, que apresentaremos a seguir. Então, vamos às conversas?

### **Partindo da Geografia da Infância**

Em meus estudos e pesquisas, forma e conteúdo, diálogo e compreensão, alteridade estão presentes em meu projeto de dizer. Buscando com lupa o melhor meio de compreender as enunciações das crianças, converso com autores, converso com as crianças, converso com o grupo de pesquisa, com todos aqueles que têm algo a dizer nos acontecimentos da vida. Estou conversando com vocês sobre meu projeto de dizer para compreender os sentidos que estão postos não só sobre o lugar do atendimento, mas sobre o aprender, sobre as vivências das crianças na escola e na vida.

E fico pensando: como a Geografia da Infância pode contribuir? Por isso, começo esta conversa com vocês!

Jader e Lídia: Reconhece-se a necessidade de compreender as infâncias e a vida das crianças a partir dessas produções socioespaciais, pois estar aqui ou em outra localidade do planeta faz toda a diferença, quando se pensa na produção da própria diferença e da diversidade de infância. O espaço geográfico é um elemento fundamental nesse processo. É um dos entrecortes que não pode ser ignorado. Essa pergunta se faz significativa, ainda, porque, na Geografia, a forma e o conteúdo espacial são dois componentes indissociáveis e vestígios dos processos que ocorrem na configuração dos espaços, das paisagens e dos territórios, reveladores de como os diferentes grupos se relacionam com as

infâncias que também se constituem nessas localidades<sup>3</sup>.

Neste texto, apresentamos um olhar para a Geografia da Infância a partir dos espaços de aprendizagens que são vivenciados nas instituições educativas pelas crianças que não conseguem aprender no tempo definido pela escola. Reconhecemos esses espaços como imbricados às vivências que neles ocorrem, que podem ser libertadoras ou aprisionantes, tanto no recorte espacial e temporal como na valoração das crianças que ali estão. Esses espaços nomeados são uma expressão construída da vida, relação da qual, como vocês dois dizem, *as crianças não estão fora!* No caso de nossa temática, são colocadas dentro, tendo, ali, seu acabamento.

Jader e Lídia: Penso que estamos em consonância, para pensar as questões ligadas à Geografia(s) da(s) Infância(s), reafirma-se a relevância do espaço/tempo na configuração da infância, ou seja, a infância de que se fala, narrada em sua condição cronotópica (BAKHTIN, 2014), que marca profundamente as fronteiras e a alteridade das crianças no mundo. Aponta-se a necessidade de localização dessas múltiplas infâncias no tempo e no espaço, conectando as vivências infantis aos contextos culturais e considerando o papel da criança na produção<sup>4</sup>.

Para Bakhtin, esse espaço tempo valorado pelos sujeitos são cronotopos<sup>5</sup>, termo que usarei durante esta nossa conversa. Falo aqui de alguns desses muitos cronotopos nomeados, como o da escola e, mais especificamente, o dos laboratórios de aprendizagem.

Jader e Lídia: Aponta-se a necessidade de localização dessas múltiplas infâncias no tempo e no espaço, conectando as vivências infantis aos contextos culturais e considerando o papel da criança na produção<sup>6</sup>.

Assim, buscando essa localização, trarei um conjunto de conversas, com autores, interlocutores, textos que irão delineando o cronotopo da escola, cronotopo do laboratório de aprendizagem e os modos como eles vão constituindo as vidas das crianças que ali habitam e, por fim, a construção de uma cerca que demarca a fronteira entre o aprender e o não aprender. A conversa com as crianças da pesquisa vai indiciando as vivências nesses espaços presentes na sociedade da espacialização de viver e aqui, do seu saber.

---

<sup>3</sup> Lopes e Fernandes (2018, p. 205)

<sup>4</sup> Lopes e Fernandes (2018, p. 206)

<sup>5</sup> Durante o próximo segmento, contextualizaremos a definição de cronotopo.

<sup>6</sup> Lopes e Fernandes (2018)

## Entendendo o laboratório de aprendizagem

Mylene: Depois vou precisar conversar com você, é que estive conversando com minha orientadora e resolvemos olhar para os laboratórios...

Legal. Tenho o documento. Se quiser, depois você pega para ver.

Lembra dessa conversa, Mylene? Você estava no doutorado e pesquisava sobre inclusão/exclusão. A tese ainda não tomara forma, mas a questão do aprender estava como pano de fundo de suas reflexões.

Lembro-me dessa conversa e atino que participei da elaboração do documento para organizar a formação dos professores em 2006. Tinha acabado de voltar do mestrado numa discussão em relação aos lugares fora da escola que eram destinados às crianças que não aprendiam de acordo com o que a escola esperava. Entendia que as práticas de encaminhamento agravavam a exclusão praticada dentro da escola, através dos mecanismos compensatórios, que mostravam que a eficácia do sistema escolar tem sido em manter as desigualdades sociais, pois, apesar dos encaminhamentos e da extensa rede de atendimentos, mantinha-se a defasagem entre a idade e o ano escolar<sup>7</sup> frequentado e as porcentagens de reprovação. O processo, que seria de apoio à inclusão, ao retirar a criança de seu ambiente escolar, tornava-se sinônimo de exclusão, já que se baseava em um discurso que conforma a criança aos processos de reprodução escolar, rotulando-a.

Pesquisamos sobre a proposta da Escola Cidadã de Porto Alegre, em que o laboratório de aprendizagem se constituía como um espaço pedagógico que buscava compreender o processo de aprendizagem e as dificuldades das crianças e, a partir daí, contribuir com a construção do conhecimento desses alunos. Segundo esse exemplo, pensamos em elaborar um projeto para melhoria da aprendizagem das crianças e jovens. Após um levantamento dos índices de repetência nas séries iniciais, do número de encaminhamentos de crianças que não aprendiam para o atendimento especializado, das escolas que tinham professores recuperadores, laboratórios de aprendizagem, sala de recursos e projetos diversos que visavam melhorar a aprendizagem dos alunos, percebeu-se uma contradição, pois, apesar de recursos diferenciados, muitas das crianças que frequentavam essas escolas continuavam a não aprender, ao mesmo tempo que havia iniciativas inovadoras e criativas nas escolas, contemplando a diversidade em seus currículos do sistema educacional da Rede Municipal de Juiz de Fora.

Essa contradição levou à elaboração de um projeto tendo como objetivo contribuir com as práticas pedagógicas das escolas através de uma reflexão-ação com os profissionais incumbidos dos processos de aprendizagem dentro da escola e que se constituem como uma segunda possibilidade para que a criança construa o conhecimento que não conseguiu na sala regular.

Refletindo sobre suas práticas e na troca com os outros profissionais, os participantes se tornariam “colaboradores entre si, da escola e da própria Secretaria de Educação para a melhoria do aprendizado e desenvolvimento dos alunos aos quais ensina e para a melhoria da qualidade da educação da Rede Municipal” (JUIZ DE FORA, 2006).

Os objetivos também apontavam para uma perspectiva inclusiva, pois, a partir de uma formação teórico-prática, de um rodízio de professores que levariam essas práticas para a sala de aula, a tendência seria reduzir o laboratório, ao passo que a formação dos professores e a troca de experiências possibilitariam que qualquer um conseguisse lidar com a diversidade no aprender. Por fim, o laboratório foi definido pelo município:

O Laboratório de Aprendizagem é um espaço pedagógico da escola que investiga e contribui no processo de superação de obstáculos à aprendizagem pelos(as) alunos(as), na sua interação com os conhecimentos escolares, com os outros (adultos ou não) e com os instrumentos culturais de mediação, já existentes ou novos, no desenvolvimento do pensamento, do conhecimento, da socialização e dos processos comunicativos construídos historicamente. A função será ocupada por professores (as), eleitos(as), anualmente, por seus pares, mediante apresentação de projeto de trabalho, que deve estar em consonância com o Plano Político-Administrativo-Pedagógico da Escola (JUIZ DE FORA, 2006)

Mylene: é como me disse Beatriz Dorneles: o LA é uma das inovações implantadas nas escolas que adotaram o ciclo de formação e que permaneceu presente no espaço escolar, mesmo que as escolas tenham deixado de funcionar no sistema de ciclos. São considerados como espaços complementares para o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem e implicam uma recusa da repetição do mesmo percurso escolar, por parte do aluno, com a proposição de reverter a lógica da exclusão e transformar fracasso em sucessos<sup>8</sup>.

Mylene desconfia...Seria o laboratório só mais uma forma de inclusão na exclusão?

A proposta, tão interessante na época, conduziu as orientações e a formação de professores. Enquanto isso, a proposta, dentro da escola, tomava outros rumos.

Mylene: Em nossas observações percebemos que cada escola é única e cada ação docente possui particularidades que estão intrinsecamente relacionadas com o processo de significação e de

---

<sup>8</sup> Dorneles *apud* Santiago (2013, p. 34).

concepções adquiridas pelas diferenças trajetórias e relações identitárias com o saber e o saber e o fazer docente<sup>9</sup>.

E não é só isso, Mylene! São diversos os espaços que as crianças frequentam. Reforço, projetos, sala recurso...<sup>10</sup>

Mylene: Não se esqueça do AEE...

Acho que ele, o AEE, é que define de vez o lugar do laboratório dentro das escolas...

Mylene: Como assim?

A partir dessa política, o atendimento ficou mais direcionado para as deficiências e o laboratório passou a ser o lugar da dificuldade...

Mylene: É uma argumentação possível, Ana! Em uma escola que fiz campo, os alunos são encaminhados a esse espaço a partir de análise e avaliação por escrito sobre o desenvolvimento dos estudantes que apresentam “dificuldades de aprendizado. As atividades realizadas no LA são denominadas de aula<sup>11</sup>.

A escola enuncia que o lugar das crianças com dificuldade é no laboratório. Quando estou conversando sobre a pesquisa e explico que será sobre crianças que a escola considera que não aprendem, imediatamente, as professoras perguntam: Então você quer as que vão ao laboratório? Penso nos seus dados, Mylene...

Mylene: Em 2009, identificamos a existência de 85 laboratórios de aprendizagem em 56 escolas municipais, o que representa mais da metade da totalidade de 100 escolas de Ensino Fundamental existentes no município de Juiz de Fora. Em 2010, o número foi ampliado para 124, distribuídos em 67 escolas, representando um universo de 5.208 estudantes<sup>12</sup>.

Muita coisa, isso significa 10 por cento das crianças matriculadas... Agora fiquei curiosa. Mylene, quantos serão agora? Passo a mão no telefone, falo com Marisa, a responsável, que me atende e me dá as informações que peço de forma solícita.

---

<sup>9</sup> Santiago (2013, p. 110).

<sup>10</sup> **Reforço:** É um espaço pedagógico da escola frequentado pelo aluno(a), em horário inverso ao da escola regular, para rever os conteúdos que não foram aprendidos com a professora de referência.

**Projetos:** Os projetos, elaborados pelas escolas de acordo com suas demandas e projetos políticos pedagógicos, visam contribuir, de forma extra ou extracurricular, para a aprendizagem e desenvolvimento do aluno(a).

**Sala de Recursos:** Constitui-se num espaço pedagógico regionalizado, especialmente planejado para investigação e atendimento aos(as) alunos(as) do Ensino Fundamental que, por apresentarem necessidades educativas especiais, precisam de um trabalho pedagógico complementar e específico

**AEE-** Atendimento Educacional Especializado, para alunos que necessitam das ações destinadas à Educação Especial: deficiências, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidade/superlotação.

<sup>11</sup> Santiago (2013, p. 115).

<sup>12</sup> Santiago (2013, p. 115)

Marisa: Ana, só vou poder te fornecer as informações de 2015, pois só faremos os levantamentos de 2016 no final do ano, pode ser?

Claro!

Marisa: 22 escolas de Ensino Fundamental sem tempo integral e jornada ampliada, com 38 LA atendendo, em média, 570 alunos em 2015; 67 escolas de tempo integral e jornada ampliada com 142 LA, com 4182 alunos em 2015; 68 escolas de tempo integral e jornada ampliada com 145 LA, com 4894 alunos em 2016...

Faço uma conta rápida: 183 laboratórios! Quais os anos com a maior demanda para esse atendimento?

Marisa: Nas turmas do 4º e 5º anos e 6º e 7º anos, em grupos que só vão para esse atendimento. As escolas com jornada ampliada têm direcionado o atendimento ao Bloco Pedagógico e 4º e 5º anos, eles se concentram em Matemática e Português.

Bem, fico meio preocupada com minhas deduções. A rede não cresceu, pelo menos não no Ensino Fundamental. Contudo, de 2009 para 2016, houve um aumento maior que 100 por cento: de 85 para 183 laboratórios. Mas o que há, no momento, é que o número de alunos que não aprendem não reduziu: *eram 5.208 em 2010 e agora são 5464, 256 alunos a mais...*

Penso no laboratório de aprendizagem e me remeto às formas de tempo e de cronotopo no romance.

Bakhtin: Cronotopo seria a interligação fundamental das relações temporais e espaciais, artisticamente assimiladas em literatura (...) nele é importante a expressão da indissolubilidade do espaço tempo (...). Importante destacar que no cronotopo artístico – literário ocorre a fusão dos indícios espaciais e temporais num todo compreensivo e concreto. Aqui o tempo condensa-se comprime-se, torna-se artisticamente visível, o próprio espaço, intensifica-se penetrando movimento do tempo do enredo da história<sup>13</sup>.

O laboratório me remete aos enredos dos romances gregos, espaço em que o tempo se torna o princípio condutor. O encontro do herói com a heroína, que eclode em paixão, e o final feliz, com a união de ambos, constituem o ponto de partida e chegada desse tipo de romance. Todas as ações do romance desenrolam-se entre esses dois pontos, eventos que só são modificados por *de repente* ou *justamente*. O enlace pode ser retardado por alguns entraves.

---

<sup>13</sup> Bakhtin (2014, p. 211)



Bakhtin: Porém, não deve haver nada de essencial entre os dois pontos: o amor do herói e da heroína não desperta desde o início nenhuma dúvida, e esse amor permanece absolutamente inalterável no transcorrer de todo o romance<sup>14</sup>.

Agora, transpomos isso para o laboratório de aprendizagem em que o ponto de partida é a entrada da criança e o ponto de chegada, sua aprendizagem e, conseqüentemente, sua saída. Como no romance, em que se espera o matrimônio do herói com a heroína, no laboratório, não se deveria esperar outra coisa que não fosse o enlace da criança com a aprendizagem.

E se, aí, ele se apresenta como um cronotopo que em nada modifica, como o amor inalterado do herói, a aprendizagem da criança também não se altera. Se um *de repente* ou um *justamente* se apresentam... Se *de repente*, a criança começa a ler e, *justamente* no fim do ano, ela começa a escrever, essa criança tem seu final feliz. Mas e se o laboratório é a torre do castelo em que está deitada a bela adormecida e o príncipe não tem êxito? E se são 183 torres com 5464 belas adormecidas? Teremos quantos “happy end”?

### **O cronotopo da escola**

Miotello: Pode tu fazer uma reflexão a partir do lugar onde está se dando o tipo de trabalho que se faz com as crianças. Por exemplo: está chamando bastante atenção para os alunos de laboratório, que é um lugar que eles sofrem. Fora da escola, dentro da escola. Dentro da escola tem alguns lugares, fora da escola, tem outros. Médico, consultório médico, sala de psiquiatra. Tem vários outros lugares fora, né? Apoios pedagógicos que têm fora e tal. Aonde que o leva. Aí é carimbo na testa da criança.

É, Miotello, em seu questionamento, tinha razão. Se eu refletisse bem, compreenderia que o laboratório não era o todo dessa história, mas a porta de entrada. Fora pelo laboratório que eu chegara à questão, fora pelo laboratório que as crianças chegaram até mim, mas fora na conversa com as crianças que elas enunciaram sua posição dentro da escola, não em um não lugar, não em um entrelugar, não em qualquer lugar. Para se chegar ali, precisaria que se preenchessem critérios, para além dos dados, da justificativa simplista de que as crianças vão ao laboratório para aprender. Qual o sentido que está realmente colocado ali, naquela sala, às vezes apertada das escolas, com armários lotados de material ou com produções das professoras e profissionais que se desdobram entre horários de sala de aula, tarefas pessoais e encontros de formação, que tentam superar a falta de verbas ou recursos para materiais pedagógicos, buscando o que pensam ser melhor para seu aluno? Muitas vezes,

---

<sup>14</sup> Bakhtin (2014, p. 215).

ouvi professores, coordenadores, diretores e até secretários das escolas dizerem: “nossa escola está montando um projeto, compramos material pedagógico, organizamos um espaço para o laboratório de aprendizagem”. E não há inverdade em suas falas. Elas estão buscando pela aprendizagem das crianças e jovens que habitam aquele cronotopo, que estão excluídas, mas qual tipo de exclusão?

Mas, primeiro, precisamos entender o cronotopo da escola. Vamos retomar o conceito de cronotopo para tecer nossa próxima discussão. Tanto na vida cotidiana como na literatura, tempos e espaços estão imbricados com os acontecimentos e os sujeitos que deles participam, axiologicamente orientados. Bakhtin, em formas de tempo e de cronotopo no romance, ajuda-nos a compreender melhor essa indissolubilidade de tempo e espaço como uma categoria conteudístico-formal da literatura categorizada por cronotopo (tempo espaço).

Bakhtin: No cronotopo artístico literário ocorre a fusão dos índices espaciais e temporais num todo compreensivo e concreto. Aqui o tempo condensa-se, comprime-se, torna-se artisticamente visível; o próprio espaço intensifica-se, penetra no movimento do tempo, do enredo e da história, os índices de tempo transparecem no espaço, e o espaço reveste-se de sentido e é medido pelo tempo<sup>15</sup>.

O cronotopo ainda será o elemento que determina o gênero e suas variedades. Em literatura, o tempo é o seu princípio condutor, sendo ele também que determina a imagem de indivíduo. Ao ler esses elementos de composição do cronotopo, não posso deixar de cotejar com a escola.

A escola também tem, como princípio condutor, o tempo, o tempo de aprendizagem. Esse tempo é indissolúvel do espaço. O lugar que se ocupa em função do tempo de aprender determina também a imagem do indivíduo, o que aprende ou o que não aprende, sendo esse sujeito valorado por isso.

Flávia: Explica melhor.

Na Modernidade, a escola se constitui como um espaço para a materialização da infância inventada, mas, se ela o faz, ela abre também outra prerrogativa: qual o lugar da criança nessa instituição? O lugar que a escola tem para a criança é formulado a partir do discurso da infância idealizada, seja pelo professor, seja pela própria instituição, seja pelo grupo social. Esse espaço físico passa a se configurar como lugar que pode ser apreendido a partir da posição que a criança ocupa no discurso.

Na escola, a criança ocupa o lugar de aluno, posição que deve ocupar também no discurso, estabelecendo-se, assim, um antagonismo entre ser criança e ser aluno dentro dessa instituição.

---

<sup>15</sup> Bakhtin (2014, p. 211).

Quando fala sobre ser aluno, o discurso se desloca para o aprender, para a assimilação de conhecimento, porém, aloca essa aprendizagem no sujeito. O espaço é um dos componentes que materializa o discurso e vice-versa.

O momento de ser criança dentro da escola é permeado pela visão adultocêntrica, trazendo a visão da criança passiva que deve ser norteada pelo adulto que define quais são os lugares para sua infância. Na escola, há lugares determinados para ser criança, enquanto se é aluno, pois escola é lugar de ser aluno. E é a partir da imagem de aluno que a criança se configura, frente a uma visão do adulto de como ela deve proceder nesses lugares, o que vai depender se, naquele momento, ela ocupa a posição de aluno ou de criança no discurso do professor ou da instituição. Porém, em nossa percepção, a posição da criança no discurso é majoritariamente referenciada ao ser aluno, concedendo-se, em determinados momentos de brincadeira ou em lugares como o recreio, que ela assuma a posição de criança.

Nas conversas com Diego e Hilary, eles enunciam sobre não haver espaço para ser criança.

#### **Conversa com Diego**

*O recreio é que horas?*

*Diego: Não sei.*

*Vocês não veem o horário?*

*Diego: Quando tem Educação Física, não dá recreio.*

*Por que aí já vai para a Educação Física?*

*Diego: É, mas nem sempre a tia brinca do que a gente quer.*

#### **Conversa com Talita, Hilary, Kevilyn**

*Talita: A Hilary ficou com a professora.*

*É?*

*Kevilyn: Mas ela estava passando muita matéria. E não queria deixar a gente descer.*

*Hilary: Isso não é justo não!*

*Descer para onde, gente?*

*Hilary: Para o recreio*

*Aí tem que acabar?*

*Hilary: Tia, isso não é justo. Nós não podemos brincar, mas tem que escrever. Isso não é justo não. Nós temos que brincar e escrever!*

Na fala de Diego, ele mostra que atividade escolar não substitui o brincar. Já Hilary aponta os dois lugares na mesma enunciação: brincar e escrever/criança e aluno. Existe uma construção discursiva e histórica do que é a instituição escola e como ela deve funcionar. Há também uma organização espacial que se mescla com a organização temporal, fundindo-se numa única instância na qual o tempo do recreio se torna o tempo do castigo na sala - não no pátio - com o valor negativo do mau aluno que

conforma o sujeito que frequenta essa dimensão da escola, a partir desse discurso. Hilary aprende, a partir da punição, a ficar em sala.

Flávia: Pequenas ações no cotidiano escolar revelam isso. Um olhar severo, uma bronca, o apagador que bate no quadro, a falta de direito de ir ao parque. Há um repertório variado de ações destinadas a punir o que escapa ao comportamento desejado<sup>16</sup>.

Se o tempo é o princípio condutor do cronotopo, na escola é o tempo de aprender. A escola é fragmentada por séries, anos, ciclos, módulos, unidades de referências temporais padronizadas socialmente que orientam, com maior ou menor amplitude, a vida dos sujeitos ou dos grupos da sociedade. Mas os tempos são valorados. Se o nosso tempo biológico é nascer, crescer, envelhecer e morrer, a vivência desse tempo é relativa. Na escola, o tempo de aprender será dimensionado por proposta pedagógica definida por políticas nacionais, regionais, locais e, por fim, pelo projeto político pedagógico da escola que irão materializar-se num espaço valorado.

### **Conversa com Daniel e Diego**

*Que tempo que você está aqui! Você nem falou nada para mim ainda. Vocês lembram quando é que vocês começaram a aprender a ler e a escrever? (Diego é o único que responde)*

*Diego: Para começar, foi a tia Debora, professora de (?).*

*E o que ela fazia?*

*Diego: Ela ia ensinando, aí eu ia aprendendo. (N?). Aí eu conseguia.*

*Mas aí você via, assim, que as outras crianças já estavam conseguindo? Você ainda não estava conseguindo?*

*Diego: É.*

*Ana: Você conseguia?*

*Diego responde falando de um menino de sua sala: Luís.*

*Diego: O Luís disse que já entrou no primeiro ano sabendo ler e escrever.*

Por que Diego dá relevo ao fato de Luís já ter entrado lendo no primeiro ano? Ao mesmo tempo, quando fala sobre si, diz **“aí eu ia aprendendo. Aí eu conseguia.** Luís já sabia ler quando entrou no primeiro ano. Aprendera muito antes do período instituído para aprender. Diego, no terceiro ano, ainda estava tentando aprender depois do tempo instituído. Assim, há duas temporalidades: uma que antecede o tempo esperado para aprender e outra que ultrapassa o tempo esperado para aprender. Mas será a segunda, no caso, a de Diego, que irá incomodar a escola. Ninguém irá chamar Luís e buscar as causas pelas quais ele já aprendera, já lia, já escrevia. Diego, entretanto, será revirado, levado de um

---

<sup>16</sup> Motta (2011, p. 167).

espaço ao outro, questionado sobre não aprender no tempo determinado. Determinado por quem? Luís está dentro, já Diego...

Por esse tempo determinado, vamos ao outro ponto do cronotopo, a valoração do sujeito nesse espaço tempo. Será esse tempo de aprender que irá definir se esse sujeito tem mais ou menos valor na escola e, conseqüentemente, na sociedade. Diego não é valorado como Luís. O primeiro tem menos valor que o segundo. Luís vive no cronotopo da escola, no qual a valoração positiva está no aprender no tempo determinado, nos lugares determinados. Então, Diego, que não aprende ou ainda está aprendendo, não pode vivenciá-lo como Luís.

Flavia: A institucionalização que se desenvolveu na modernidade demandava uma uniformização dos sujeitos para garantir resultados com menor dispêndio de energia. Submeter todos aos mesmos horários se traduzia na negação das necessidades individuais em nome de um sujeito abstrato, genérico e necessário à configuração daquela época. Até hoje, entretanto, as crianças, na escola, devem sentir fome, vontade de ir ao banheiro, ter disposição para fazer as tarefas ou brincar nos mesmos horários<sup>17</sup>.

Para os que conseguem se submeter, a temporalidade que se instituiu na escola ilustra o tempo da repetição, do acabamento, da definição que assegura o conforto da não mudança. A ação do homem nesse cronotopo é a aprendizagem, mas um aprender que se determina no tempo esperado, para se ocupar um lugar valorado. A organização do tempo na escola nos remete a uma concepção de escola conteudista e com um tempo sequenciado, hierarquizado pelas séries progressivas. Cada fragmento é degrau para os próximos, esse é o grande problema de não se avançar linearmente como esperado. Mas esse tempo nem sempre é suficiente para a aprendizagem e o desenvolvimento dos seus sujeitos, pois a vivência das crianças rompe com o tempo pressuposto, visto que os espaços cotidianos criam conflitos com essa concepção temporal do espaço escolar e de aluno esperado. Aqui, o herói pode ter seu ponto de partida, mas pode não conseguir chegar ao seu ponto final: o aprender.

### **O cronotopo do laboratório**

Bem, no nosso raciocínio, se, no cronotopo da escola, a aprendizagem é valorada e, para habitar esse espaço, é preciso estar em consonância com o tempo de aprender, quando isso não ocorre, ela cria dentro de si outro cronotopo: o cronotopo da não aprendizagem - o laboratório de aprendizagem. Em um movimento de que existe um espaço tempo de aprender e um espaço tempo para quem ainda não

---

<sup>17</sup> Motta (2011, p. 170).

aprendeu, a criança passa a habitar esses dois espaços tempos. Poder-se-ia pensar que esse espaço tempo é um entrelugar da aprendizagem e não aprendizagem, mas os processos que vão se configurando acabam por empurrar essa criança porta adentro do laboratório, presentificando a posição de quem não sabe. E aqui já temos pistas de que, na perspectiva das crianças desse grupo, essa aprendizagem se trata da leitura e escrita.

A professora do laboratório é evocada em momentos diferentes das conversas, mas ela ocupa sempre o lugar de quem ensina. Fala-se do aprendizado em sala, mas, quando se fala de aprendizado da leitura e escrita, as crianças se remetem ao laboratório e à sua professora.

Aqui Talita distingue as duas professoras.

### **Conversa com Talita, Hilary, Kevilyn**

*Talita: Aí ela: “Vocês têm que aprender a ler. Vocês vêm para aprender”(…) Ela ensina a escrever. Mas quem ensina ler sem (N?) é a Lili.*

*Quem ensina a ler é a Lili? A Lili é aqui. Aí vocês vêm para cá para ler? Lá vocês copiam?*

*Hilary: Não. Para ler, para escrever.*

*Talita: Ainda tem que ler a música do Chico Buarque.*

*Mas você lê?*

*Kevilyn: Tem vezes que ela coloca um negócio ali, a gente tem que ler.*

*Mas vocês estão conseguindo? Vocês conseguem ler sozinhas...?*

*Kevilyn: Eu leio sozinha.*

*Hilary: Eu também.*

Talita diz que quem ensina a ler é a professora do laboratório. Hilary diz que é ler e escrever, mas ela e Kevilyn citam atividades de leitura. Quando Talita diz que na sala é a atividade de escrever, isso me remete a quando se fala das cópias do quadro feitas na sala. “Eu sentava na minha carteira e copiava”. “A Hilary era sim, ela copiava, aí depois ficava batendo papo”.

Mylene: Assegurar a aprendizagem significativa aos estudantes trata-se de um compromisso de todo professor. Essa afirmação nos permite inferir que as práticas cotidianas em sala de aula não têm privilegiado esse princípio indispensável, o que nos leva a problematizar se a sala de aula poderia se isentar de um trabalho contextualizado com práticas socioculturais de seus estudantes. Em que medida esse trabalho se torna exclusivo de um espaço diferenciado?<sup>18</sup>

Compartilho de seu posicionamento e acrescento um questionamento: as atividades feitas nesse espaço também são diferenciadas? As paredes do laboratório estão cobertas de atividades, como

---

<sup>18</sup> Santiago (2013, p. 88).

alfabetos e textos escritos, desenhos com seus respectivos nomes, em um dos cantos uma estante com livros e brinquedos, uma casinha de bonecas, um espaço com computadores, um armário que, suponho, guarda material pedagógico. Mas, na leitura que fiz de seu material de pesquisa, percebo que o relevo não está na organização, mas no trabalho desenvolvido. Compreendo, pelas suas reflexões, que, a despeito de o laboratório trazer esse discurso de diferenciado, você encontrou práticas como reforço e recuperação?

Mylene: A perspectiva traçada neste relato compreende o LA como espaço para “recuperar perdas”, a concepção que a subsidia é de reforço de conteúdo, que se evidencia com as expressões “retorno ao que não foi entendido”. Chama-nos atenção a necessidade de recuperação. Recuperar o quê? Como saber o que ficou perdido? Através de uma avaliação comparativa entre estudantes?<sup>19</sup>

Se recuperar o perdido, o que não foi apreendido é uma tônica no laboratório, a recuperação também aparece como último recurso para a aprendizagem, no cronotopo da escola, do ensino daquilo que não foi aprendido. A própria criança, entretanto, não tem fé no processo que deveria funcionar como salvação. Milton está me contando de seu processo de aprendizagem e fala sobre a recuperação, como ele e Gabriel repetiram e sobre o perigo de não ser aprovado.

### **Conversa com Milton e Daniel**

*Milton: Tia, eu não fiz prezinho.*

*Você não fez? Entrou direto no primeiro ano.*

*Milton: Aham. Aí depois eu tive que ir para o segundo ano, porque... Acho que com sete anos tem que ir para o segundo ano. Aí eu fui para o segundo ano e fiquei na sala do irmão dele.*

*Mas aí você já estava sabendo escrever, ler? Como é que estava? Mas você pulou no mesmo ano? O ano que você estava no primeiro, você foi para o segundo?*

*Milton: Aí o Gabriel ficou de recuperação, nós fomos para o terceiro.*

*Gabriel também ficou?*

*Milton: Aí fiquei de recuperação de novo. Aí eu fiquei de recuperação e agora eu fiquei de novo.*

*Mas o Gabriel está repetindo?*

*Milton: Duas vezes seguida. Agora eu não vou passar para o quarto ano, de novo. Vou ter que ficar.*

*Mas como é que você sabe que você não vai passar?*

*Milton: Por que eu tirei dois A e tudo C.*

Milton sabe que, pelas notas em sala, irá para a recuperação, mas, em um período de uma ou duas semanas, conseguirá “retornar às perdas”? As idas ao espaço do laboratório conseguirão “retornar

---

<sup>19</sup> Santiago (2013, p. 90).

ao que foi perdido”? Milton ainda não foi para a recuperação, mas parece, por experiências anteriores, conhecer o processo.

Isso ocorre porque tanto Milton quanto as outras crianças que participam do laboratório não têm ideia do que devem fazer para que aprendam o ler e o escrever solicitados pela escola. Esse mundo da aprendizagem, mais especificamente da leitura e da escrita, é um mundo desconhecido. Volto a pensar no romance grego.

Bakhtin: Por isso o mundo do romance é um *mundo estranho*: tudo nele é indeterminado, desconhecido, alheio; os heróis estão aí pela primeira vez, eles não têm quaisquer ligações substanciais com esse mundo, as convenções sócio-políticas, de costumes ou outras, lhes são estranhas, eles não as conhecem; por isso, para eles, existem nesse mundo apenas coincidências e não coincidências fortuitas<sup>20</sup>.

Nessa falta de pistas sobre o que se tem que fazer, as crianças se lançam em uma série de breves segmentos que corresponderiam às aventuras, o que é importante conseguir, ultrapassar, alcançar... Nas enunciações sobre aprendizagem, essas tentativas de sucesso aparecem, sobretudo, nos verbos utilizados: ***eu comecei a aprender ler um bocadinho, comecei a melhorar um cadinho, só estou escrevendo, estou aprendendo a ler***, mas eles estão em um tempo e em um movimento que não se sabe onde começa, onde acaba, que pode ser de curta ou longa duração. Ele anuncia um processo contínuo. As coisas estão sempre acontecendo, mas não se concluem. Esse tempo não se inclui nas séries históricas. Não se torna um fato. Mas não se torna um fato para quem? Para esse cronotopo, pois as crianças estão apontando suas melhoras, o que já conseguem fazer, o que conseguiram avançar frente ao exigido pela escola.

Os únicos verbos que estão definidos é ficar ou passar, mas nenhum deles vem sem luta. Passar é conseguir vencer as provações (aprender, recuperar notas, comportar), ficar e ter tentado, mas ter fracassado no processo. Milton, acessando os dois verbos - passar e ficar - mostra sua preocupação, não há meio termo, ou cortar a cabeça da medusa ou virar pedra!

### ***Conversa com Milton***

*Ana: Mas você não consegue ler o que está lá.*

*Milton: Eu estou sabendo escrever algumas coisas.*

*Mas aí escreve e depois tem que ler o que está lá. Acha que vai dar conta? Tu está comportando? Está lendo e está escrevendo?*

---

<sup>20</sup> Bakhtin (2014, p. 217).



Milton: Não, ler não. Só estou escrevendo. Escrevendo também não. O importante é comportar. Mas sei escrever o que está no quadro.

Você escreve o que está no quadro?

(...)

Milton: Só que eu já estou aprendendo a ler. Só falta escrever. Escrever só.

O que é que você já está lendo?

Milton : Nada. Só estou aprendendo. Só falta eu saber o alfabeto todo, para ler.

É preciso ler e escrever! Por isso, a metáfora da cerca não me sai da cabeça, um episódio que trouxe a enunciação de uma criança que me tocou bastante, mostrando que essas crianças estão presas em um *mundo estranho* cuja saída desconhecem.

### A metáfora da cerca

Mylene: Embora eu esteja no laboratório para pesquisar a formação, o trabalho do professor, quem propõe é uma criança. Esse enunciado chamei de metáfora da cerca. (...) Principalmente quando a professora sai de sala. Os alunos vão procurar o pesquisador como cúmplice. (...) É nesse momento que eles correm para o pesquisador e contam o que acontece ali. (...) É quando a professora sai de sala e demora e os alunos escutam um barulho. Eles sabem que eu não tenho poder naquela sala, eu só sou pesquisadora. Todos correm para a porta e eu não posso fazer nada. Aí, eles estão lá e eles veem alguém produzindo um trabalho de alvenaria. Aí eles começam: “É uma serra. É um estrado.”... Vem a bibliotecária e fala: “Voltem para a sala! Vocês não podem descobrir, que é uma surpresa.”. Aí uma aluna, que, ao longo dessa observação, mostrava grande resistência para a sala. (...) Essa aluna chega até a mim... Eu vou chamá-la pelo nome. A Gabriela. E vem e fala: “Tia, eu sei o que eles estão fazendo.”. Aí eu falei: “O que é?”. “Eles estão construindo uma cerca para separar quem sabe ler, de quem não sabe”. Aí eu fiquei: “Que espaço é esse na perspectiva da criança?”<sup>21</sup>

Refletir sobre a metáfora da cerca e a relação com as oito crianças me fez pensar que a cerca não é só para separar, participando desses *índices de tempo que transparecem no espaço, e o espaço que se reveste de sentido e é medido com o tempo*. Se, ali, a cerca invisível não só separa, mas mantém as oito crianças nesse entrelugar de aprender/não aprender, nesse “luping” do aprendendo, escrevendo, lendo, a cerca que se materializa em quatro paredes encerra, sob a perspectiva do não aprender, quem adentra. Como a Gabriela diz, separa, mas, se as crianças não sabem o que precisam

---

<sup>21</sup> Lopes (2018, p.226)

fazer para sair, apesar de quaisquer esforços externos ou internos, a cerca se manterá até que as crianças possam concretizar sua aprendizagem em enunciados como : eu leio, eu escrevo, eu aprendo!

Minha suspeita da percepção de que ali é o lugar do não aprender se confirma na enunciação de Kevilyn , quando me conta um episódio sobre um aluno novo que chegara à escola.

### ***Conversa com Kevilyn e Talita***

*Kevilyn: Tem um novato lá na sala, tem que pegar ele também, tia.*

*Quem é que é novato, gente?*

*Kevilyn: O Caique.*

*Talita: O Caique, tia.*

*Kevilyn: É. Escreve tudo agarrado.*

*Kevilyn: Quem é o Caique, gente?*

*Kevilyn: O menino.*

*Mas chegou agora?*

*Kevilyn: Chegou antes de ontem.*

*No fim do ano?*

*Kevilyn: É.*

*Talita: Ele escreveu uma letra lá no livro... Ele sabe ler. Só que a letra dele, ele não separa...*

Sim, as crianças sabem que ali é o lugar que elas devem ocupar por não aprender. O menino novo não sabe *desgarrar as letras*, precisar vir ao laboratório... O que me causa surpresa é que Kevilyn tenha consciência de que estou ali para escutar quem não aprende, afinal, eu dissera que queria conversar com eles sobre o laboratório. O subentendido desse enunciado é que quero conversar com quem não sabe. Esse novato não sabe, logo, devo conversar com ele. A surpresa vem da consciência de Kevilyn sobre meu papel ali, não de ensinar, mas de conversar com quem não sabe.

Ao fazer o oferecimento do laboratório, a escola está pensando em estratégias para a aprendizagem. O laboratório é um local para que esse aprendizado se materialize. Como vimos no episódio acima, a criança tem consciência de que, para estar lá, é preciso não saber. Uma das respostas da escola à não aprendizagem é o laboratório de aprendizagem, mas aqui não podemos esquecer que a criança também está em resposta à demanda da escola por sua aprendizagem.

O enunciado de Gabriela, a criança que participa da pesquisa de Mylene, não é isolado. As crianças estão preocupadas em conseguir ler e escrever. Elas sabem o que lhes falta em relação ao que é esperado da escola: ler e escrever até os oito anos de idade. Mas isso lhe é apontado por muitos enunciados de outros que vão construindo a cerca e separando, do lado de fora da sala, aquele que não sabe, o incluído/excluído *na* escola.

Mylene: Em meus estudos (Santiago, 2013, p. 135), compreendo que o espaço escolar tem sido historicamente constituído como um demarcador de fronteiras que elege, legitima e classifica quem fica dentro ou fora. (...) Ou, ainda, posicionados em determinado lado da cerca e imobilizados pelas barreiras institucionais e atitudinais impostas no/pelo cotidiano escolar. A diferença imposta pela ausência da aprendizagem da leitura e da escrita é consciente para a estudante de mais de oito anos e sua presença no LA espacializa sua posição e lugar de não saber.

Aqui as considerações não são finais, pois se abrem algumas questões relevantes: se as crianças, em suas enunciações, mostram que estão conscientes de sua exclusão e da espacialização do seu saber nos laboratórios de aprendizagem, os adultos que as colocam lá também não estarão? Se chegamos a uma compreensão de que é preciso refundar o espaço escolar, refundar as geografias que se fazem nas fronteiras entre o mundo adulto e infantil, institucionalizadas nesse espaço escolar, essa transformação não seria no encontro com as crianças, a partir de uma importante dimensão que é uma das marcas do humano: a conversa?

Sim! Essa é não é uma conversa fácil! Mas é preciso conversar...

## Referências

BAKHTIN, Mikail. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. São Paulo: Hucitec, 2014.

JUIZ DE FORA. **Projetos curriculares**. Secretaria de Educação, 2006.

LOPES, Ana Lucia adriana Costa e. **Um novato lá na sala, tem que levar ele também, tia. Escreve tudo agarrado!** A escuta das enunciações sobre o aprender nas conversas com crianças. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niteroi, 2018.

LOPES, Jader Janer Moreira; FERNANDES, Maria Lídia Bueno. A criança e a cidade: contribuições da Geografia da Infância. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 202-211, maio/ago. 2018.

LOPES, Jader Janer Moreira; VASCONCELLOS, Tânia de. **Geografia da infância: reflexões sobre uma área de pesquisa**. Juiz de Fora: FEME, 2005. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1Lnx-0m52HBcjKZiZISp\\_I4E4V6X4nGsB/view](https://drive.google.com/file/d/1Lnx-0m52HBcjKZiZISp_I4E4V6X4nGsB/view) Acesso em: 28 fev. 2022.

MOTTA, Flavia Miller Naethe. De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 157-173, jan./abr. 2011.

*Ana Lucia Adriana Costa e Lopes*

SANTIAGO, Mylene Cristina. **As múltiplas dimensões de inclusão e exclusão nos laboratórios de aprendizagem.** Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.