

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS – CECH
DEPARTAMENTO DE TEORIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS – DTPP
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

ANA CAROLINA PANDO

APRENDIZAGEM MÁXIMA E PARTICIPAÇÃO GUIADA:
caminhos para a valorização da participação educativa da comunidade

São Carlos-SP

2025

Ana Carolina Pando

APRENDIZAGEM MÁXIMA E PARTICIPAÇÃO GUIADA:
caminhos para a valorização da participação educativa da comunidade

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Conselho de Curso de Pedagogia da Universidade
Federal de São Carlos como parte dos requisitos
para obtenção do título de Licenciada em
Pedagogia.

Área de concentração: Educação

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Fernandes Coimbra
Marigo

São Carlos-SP

2025

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS – CECH
DEPARTAMENTO DE TEORIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS – DTPP
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Folha de aprovação

Assinatura da presidente da banca examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Trabalho de Conclusão de Curso de Ana Carolina Pando, realizada em 14/02/2025.

Profa. Dra. Adriana Fernandes Coimbra Marigo
Instituição: Universidade Federal de São Carlos

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho às famílias da escola pública brasileira que muito valorizam e contribuem para a educação escolar.

AGRADECIMENTOS

Redigir agradecimentos a pessoas que me são tão especiais representou a etapa mais complexa desta monografia. Diferentemente de conteúdos acadêmicos científicos que, mesmo não se findando, são passíveis de organizações lógicas, prestar homenagens requer a mobilização de lembranças intensas, as quais, em sua maioria, entrelaçam diferentes sujeitos. Afinal, a pergunta “*Quem me ajudou em quê?*” não me parece tão coerente e verdadeira quanto a afirmação de que nós, enquanto humanidade, nos fortalecemos coletivamente.

São tantas as gentes que auxiliaram e ainda amparam minha construção enquanto humana que as aqui descritas não são as únicas, isso porque a interação com cada ser humano me constitui enquanto gente. Familiares, amigos(as), membros de minha comunidade circunvizinha, professores(as), gestores(as), porteiros(as), zeladores(as), auxiliares de limpeza, merendeiras(os), cuidadoras(as) dentro e fora da escola, são apenas alguns exemplos da diversidade de interações que possuo, assim sendo um verdadeiro privilégio. Como não seria possível mencioná-los em sua totalidade, comprometo-me diariamente a retribuir, em minhas ações no mundo, os benefícios que recebo, pois ao aprender com as pessoas e dar prosseguimento a seus sonhos e suas perspectivas de vida, presta-se a maior das homenagens.

A escolha da ordem dos agradecimentos também se fez uma tarefa complexa, em razão de, apesar da ausência de hierarquias nessa descrição, seria importante que tal colocação ficasse clara a quem estivesse lendo. Portanto, a quantidade de tempo que tenho contato com cada gente fundamental para a minha vida representou o critério estabelecido para a ordem de menções.

Agradeço à minha avó, Geni, que, pedindo licença ao Zé Ramalho por alterar seu neologismo, é minha *avóhae*. Mulher forte, decidida, assertiva, solidária, que conquistou espaços antes infelizmente não compostos por mulheres e que executa com maestria todas as funções a que se propõe. Ao sempre humanizar todas as pessoas ao seu redor, sem distinção, me inspira a agir da mesma maneira. Gentil e amorosamente, utiliza-se dos próprios exemplos vividos para me instruir e querer bem.

Agradeço ao meu avô, Francisco, por me ensinar que o maior dos títulos que posso receber não é o acadêmico, mas sim ser considerada uma pessoa solidária e humana. Seu entusiasmo para viver e sua curiosidade epistemológica sobre a vida me inspiram a transformar o mundo coletivamente para melhorar a vivência de pessoas que, assim como ele, são tão especiais, afetuosas e bem intencionadas.

Agradeço ao meu pai, Mauricio, pela dedicação em me manter coerente a princípios éticos de vida, ensinando-me sobre a importância de manter o foco em meus objetivos, sempre

mediados pela inteligência emocional e pela resiliência. Seu esforço infindável para manter-me segura física e emocionalmente me fazem reconhecer sua relevância em minha trajetória. Além disso, agradeço-lhe por sempre evidenciar a importância dos conhecimentos escolares.

Agradeço ao meu companheiro de vida, Augusto, o qual compartilho sonhos e sentidos para essa existência, sendo figuradamente o meu lar por me refugiar em todas as situações. Seu apoio, sempre fundamental, me faz continuar a jornada em direção aos meus sonhos e a um mundo melhor para todas as pessoas. Suas habilidades emocionais e afetivas constituem grande parte de quem sou, me ensinando que posso ser hoje alguém melhor do que fui ontem.

Agradeço ao meu amigo, Heitor, que é, por compartilhar comigo tantas histórias em comum, irmão de alma. Sempre com altas expectativas, afetividade, responsabilidade e comprometimento, mostrou a mim (e também a ele mesmo) ser possível alcançar lugares antes não imagináveis. Estarmos constantemente nos transformando juntos elucida a potência de relações dialógicas.

Agradeço a todos os meus amigos e amigas, em especial a Kamila, Bianca, Beatriz, Sofia, Gabriela, Acácio e Paola pelos momentos compartilhados, os quais fazem a vida ter mais alegria e amparo.

Agradeço à minha orientadora, Adriana, por não medir esforços para me ensinar, atribuindo-me as mais altas expectativas. Sua generosidade, comprometimento, solidariedade, amorosidade e coerência são exemplos para mim. Acompanhando-me desde o primeiro ano de graduação, apresentou-me a potência de transformação que a educação possui. Imenso é o orgulho que tenho em ser sua orientanda, e sempre irei reconhecer todo seu empenho à educação pública de máxima qualidade.

Agradeço à todas as pessoas do Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE) por me ensinar, desde 2021, sobre a importância do diálogo para a transformação do mundo, mediado pela educação com base em evidências científicas.

Agradeço aos alunos e alunas, a suas famílias e ao corpo docente e gestor de todos os estágios em escolas públicas da cidade de São Carlos que tive a oportunidade de realizar. Em especial, agradeço à EMEB ARTHUR NATALINO DERIGGI pelo acolhimento durante um ano de minha trajetória acadêmica. As interações nesse espaço institucional foram fundamentais para minha formação.

Agradeço aos educandos e educandas do Programa Brasil Alfabetizado (PBA) e do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA) pelo carinho e pelas aprendizagens. Nos educarmos em comunhão me ensina diariamente sobre a necessidade ontológica de sonhar. Expresso também minha imensa gratidão aos(as) participantes das tertúlias literárias dialógicas

do Cidade Aracy por fazerem minhas tardes de quartas-feiras repletas de sentido e aprendizagens.

Em suma, agradeço a todas as pessoas que, direta e indiretamente, me fazem compreender que o amor, para ser validado enquanto substantivo, deve estar ligado ao verbo amar, o qual implica ação. Sempre tive exemplos de amorosidade, e a presença formativa na Universidade me faz reconhecer suas multiplicidades.

“É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática” (Freire, 2003, p. 61).

RESUMO:

O presente trabalho de conclusão de curso focalizou o conceito de participação guiada de Barbara Rogoff a partir da perspectiva da aprendizagem dialógica, articulando argumentações com vistas a contribuir para o exercício da cidadania e fomento dos direitos humanos de todos os sujeitos a partir do ambiente escolar, envolvendo, portanto, a necessidade de concretização da aprendizagem. Entretanto, o Brasil enfrenta diversas dificuldades para efetivar ações educativas que possam conduzir todos os estudantes ao sucesso escolar, dificultando a aprendizagem máxima dos(as) estudantes. Como condição para o alcance dessa habilidade fundamental na educação escolar, é necessário alterar o eixo da aprendizagem, ou seja, não ser um monólogo unidirecional do(a) professor(a) para os(as) alunos(as), mas sim relacionando toda a comunidade que compõe a convivência das crianças, baseando-se no diálogo como pretensão de validade nas relações. Nesse âmbito, a participação da comunidade na escola em contextos multiculturais é fundamental, principalmente para minorias sociais, visto que articula as atividades em sala de aula e as do contexto familiar e comunitário. Com vistas a contribuir para tal finalidade, esta monografia possuiu a seguinte questão: quais as contribuições do conceito de participação guiada, de Bárbara Rogoff, para fundamentar a aprendizagem máxima na escola brasileira por meio da participação educativa da comunidade?, a qual foi desenvolvida a partir do objetivo geral de relacionar o conceito de aprendizagem máxima ao de participação guiada, identificando elementos que embasem a relação entre família, escola e comunidade para potencializar o sucesso escolar e fortalecer a participação educativa da comunidade. Para além de um espaço institucional, os conceitos demonstram que a escola, para cumprir sua função social, precisa estar integrada a comunidade local, de modo a atribuir possibilidade e potencialidade de ação para a efetivação dos direitos humanos e da equidade social. Ao oferecer subsídios para formação pedagógica e pesquisas voltadas à sustentabilidade da Atuação Educativa de Êxito (AEE) participação educativa da comunidade no cenário brasileiro, espera-se que este trabalho contribua para a valorização da presença ativa das comunidades na escola, contemplando-as com altas expectativas, amorosidade e ciência, e aproximando os dados científicos comunicativos da realidade escolar.

Palavras-chave: Aprendizagem. Relação família, escola e comunidade. Cidadania. Participação social. Psicologia sociocultural.

ABSTRACT:

This undergraduate thesis focused on the concept of guided participation by Barbara Rogoff from the perspective of dialogic learning, articulating arguments aimed at contributing to the exercise of citizenship and the promotion of human rights for all individuals within the school environment, thereby involving the need to concretize learning. However, Brazil faces numerous challenges in implementing educational actions that can lead all students to academic success, hindering the maximum learning potential of students. As a condition for achieving this fundamental ability in school education, it is necessary to shift the focus of learning, that is, to move away from a unidirectional monologue from the teacher to the students, and instead involve the entire community that constitutes the children's environment, based on dialogue as a claim to validity in relationships. In this context, community participation in schools within multicultural settings is crucial, especially for social minorities, as it connects classroom activities with those of the family and community contexts. With the aim of contributing to this purpose, this monograph addressed the following question: what are the contributions of Barbara Rogoff's concept of guided participation to grounding maximum learning in Brazilian schools through the educational participation of the community? This question was developed based on the general objective of relating the concept of maximum learning to that of guided participation, identifying elements that support the relationship between family, school, and community to enhance academic success and strengthen the educational participation of the community. Beyond being an institutional space, the concepts demonstrate that schools, to fulfill their social function, need to be integrated with the local community, thereby assigning possibility and potential for action to the realization of human rights and social equity. By offering resources for pedagogical training and research aimed at the sustainability of Successful Educational Actions and the educational participation of the community in the Brazilian context, it is hoped that this work will contribute to valuing the active presence of communities in schools, embracing them with high expectations, affection, and science, and bringing communicative scientific data closer to the reality of schools.

Keywords: Learning. Family, school, and community relationship. Citizenship. Social participation. Sociocultural psychology.

SUMÁRIO

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS	15
2. INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA.....	18
2.1 A ESCOLA ENQUANTO INSTITUIÇÃO QUE TRANSFORMA A SOCIEDADE.....	18
2.2 REVISÃO DE LITERATURA.....	20
2.3 CONCEITO DE APRENDIZAGEM MÁXIMA.....	22
3. OBJETIVOS E QUESTÃO DA PESQUISA.....	26
4. REFERENCIAL TEÓRICO.....	27
4.1 RESULTADOS DO PROJETO INCLUD-ED SOBRE A PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS E DA COMUNIDADE NA ESCOLA.....	27
4.2 AEE PARTICIPAÇÃO EDUCATIVA DA COMUNIDADE.....	28
4.3 O CONCEITO DE APRENDIZAGEM DIALÓGICA.....	30
4.3.1 Atividade intramental.....	31
4.3.2 Atividade intermental.....	32
4.4 REFERENCIAIS TEÓRICOS DA APRENDIZAGEM DIALÓGICA NO CAMPO DA PSICOLOGIA INTERMENTAL.....	32
4.4.1 Sobre Vygotsky e a psicologia histórico-cultural.....	32
4.4.2 Sobre Barbara Rogoff, alguns de seus referenciais teóricos e a psicologia sociocultural.....	34
5. METODOLOGIA.....	38
6. ANÁLISE.....	46
6.1 ANÁLISE GERAL SOBRE A DISTRIBUIÇÃO DOS DESCRITORES E DAS CATEGORIAS NO CORPO DO TRABALHO E NAS TRÊS ESFERAS DA APRENDIZAGEM MÁXIMA.....	46
6.2 APRENDIZAGEM SOCIAL.....	50
6.2.1 Finalidades e papéis do mundo social para a aprendizagem social.....	50
6.2.2 Importância da criticidade e da problematização no contexto da observação e participação gradual para a aprendizagem social.....	51
6.2.3 As contribuições da organização escolar democrática para a aprendizagem social.....	52
6.2.4 A interação com adultos para a aprendizagem social.....	53
6.2.5 A importância do compartilhamento de significados entre adultos e crianças para a aprendizagem social de todas as pessoas.....	54
6.2.6 A apropriação pessoal das práticas sociais a partir da criatividade.....	55
6.3 APRENDIZAGEM COGNITIVA.....	55
6.3.1 Relação entre as ferramentas, as funções psicológicas superiores e a aprendizagem cognitiva.....	56
6.3.2 Pensamento, desenvolvimento e aprendizagem cognitiva.....	56
6.3.3 A importância da orientação de adultos para a aprendizagem cognitiva.....	57
6.3.4 Zona de desenvolvimento potencial e aprendizagem cognitiva.....	57

6.4 APRENDIZAGEM AFETIVA	58
6.4.1 O papel dos adultos na afetividade e na aprendizagem afetiva das crianças.....	58
6.4.2 A importância da relação entre a comunidade e a escola para a aprendizagem afetiva.....	59
6.5 RELAÇÃO ENTRE A PARTICIPAÇÃO GUIADA E AS ARTICULAÇÕES ENTRE AS TRÊS ESFERAS DA APRENDIZAGEM MÁXIMA.....	59
7. DISCUSSÃO DOS DADOS.....	62
7.1 RELAÇÕES GERAIS ENTRE A APRENDIZAGEM MÁXIMA E A AEE PARTICIPAÇÃO EDUCATIVA DA COMUNIDADE.....	63
7.2 RELAÇÃO ENTRE A APRENDIZAGEM MÁXIMA E A ATUAÇÃO EM SALA DE AULA E EM MOMENTOS EXTRACURRICULARES DA AEE PARTICIPAÇÃO EDUCATIVA DA COMUNIDADE.....	64
7.3 CONTRIBUIÇÕES DA APRENDIZAGEM MÁXIMA PARA A PARTICIPAÇÃO AVALIATIVA E DECISÓRIA DA AEE PARTICIPAÇÃO EDUCATIVA DA COMUNIDADE.....	66
7.4 ARTICULAÇÕES ENTRE A APRENDIZAGEM MÁXIMA E A FORMAÇÃO DE FAMILIARES NA AEE PARTICIPAÇÃO EDUCATIVA DA COMUNIDADE.....	67
7.5 CONTRIBUIÇÕES DA APRENDIZAGEM MÁXIMA PELO INTERMÉDIO DA AEE PARTICIPAÇÃO EDUCATIVA DA COMUNIDADE PARA OS AVANÇOS DA LITERATURA ACADÊMICA BRASILEIRA.....	68
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	70
9. REFERÊNCIAS.....	72
APÊNDICE A- Exemplo de ficha de leitura.....	77
APÊNDICE B- Distribuição em categorias dos descritores com informações relevantes para o trabalho.....	78
APÊNDICE C- Organização das páginas e descritores utilizados durante o corpo do trabalho.....	79
APÊNDICE D- Organização das páginas e descritores utilizados na análise da categoria de aprendizagem social.....	82
APÊNDICE E- Organização das páginas e descritores utilizados na análise da categoria de aprendizagem cognitiva.....	86
APÊNDICE F- Organização das páginas e descritores utilizados na análise da categoria de aprendizagem afetiva.....	87
APÊNDICE G- Descritores utilizados no corpo do trabalho para apresentar a autora e seus conceitos introdutórios.....	88
APÊNDICE H- Subcategorias e descritores da categoria de aprendizagem social.....	89
APÊNDICE I- Subcategorias e descritores da categoria de aprendizagem cognitiva.....	90
APÊNDICE J- Subcategorias e descritores da categoria de aprendizagem afetiva.....	91

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Estrutura da participação guiada do sentido intersubjetivo para o intra-subjetivo.....	61
Figura 2- Articulação entre as três dimensões da aprendizagem máxima.....	62

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Resultado da etapa de exploração do material a partir do livro <i>Apprenticeship in Thinking Cognitive Development in Social Context</i>	44
Tabela 2: Resultado da etapa de exploração do material a partir do livro <i>Learning Together: Children and Adults in a School Community</i>	44
Tabela 3: Porcentagem de descritores utilizados na análise das contribuições do conceito de participação guiada para a aprendizagem social, afetiva e cognitiva.....	45

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este trabalho de conclusão de curso focaliza as relações entre o conceito de aprendizagem máxima e o de participação guiada, de Barbara Rogoff. Trata-se de uma monografia produzida a partir de uma pesquisa teórica realizada nos livros *Apprenticeship in thinking* (Rogoff, 1990) e *Learning together: children and adults in a school community*, de Rogoff, Turkanis e Barlett (2001), com vistas a valorizar a presença da comunidade no espaço escolar.

As aproximações com o tema desenvolvido no trabalho de conclusão de curso foram possibilitadas pela práxis refletida na ação e reflexão no mundo, a qual se desenvolveu pela relação entre motivações anteriores à graduação e vivências durante esse período formativo. No cenário precedente à universidade, a convivência com pessoas em contextos sociais distintos demonstrou que elas possuíam muitos conhecimentos que as permitiam viver e resolver problemas. Os interesses por essas habilidades, incluídas em sua inteligência cultural, foram intensificados durante a graduação pela compreensão da importância da aprendizagem dialógica, de seus referenciais teóricos e das atuações educativas de êxito. Essa abordagem educacional, ao conceber a escola como um espaço institucional de transformação, tornou-se fonte de inspiração e esperança para a estudante, com vistas a conceber a educação como um espaço político, dialógico, cooperativo e possível de incentivar o exercício da cidadania pelo equilíbrio entre práticas democráticas e conhecimentos instrumentais.

As disciplinas de “Práticas sociais e processos educativos” e “Didática: ensino e aprendizagem”, no ano de 2021, foram basilares para a compreensão da importância da educação com base em evidências científicas, haja vista que, por ser o início do curso, representou um dos primeiros contatos com a área do conhecimento da pedagogia. Após a interação com este pilar da universidade – o ensino, na posição de aluna, esta estudante caminhou em direção à atuação como monitora na extensão universitária.

O primeiro projeto de extensão, realizado em 2021 e denominado “Formação de Educadores/as de Jovens e Adultos em Aprendizagem Dialógica”, humanizou a comunidade externa à universidade por evidenciar as potencialidades de seus conhecimentos e habilidades. No segundo projeto de extensão, intitulado “ACIEPE Participação Educativa da Comunidade”, foram explicitadas soluções baseadas em evidências científicas para promover a valorização e o aprimoramento dos saberes da comunidade, bem como a participação de diferentes sujeitos no ambiente escolar para viabilizar a efetivação dos direitos humanos. Em complemento, as vivências em estágios obrigatórios e não obrigatórios nas escolas públicas da cidade de São

Carlos ressaltaram o interesse de familiares por participarem da escolarização de suas crianças, e a compreensão de que estas interagiam na escola a partir dos conhecimentos de suas comunidades de origem, atribuindo razão social as atuações no contexto universitário, propondo o uso social dos conhecimentos científicos.

Contemplando o contexto da pesquisa, esta estudante participou no período de 2022 a 2024 como bolsista de dois projetos de Iniciação Científica financiados pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), intitulados “O conceito de democracia de Paulo Freire na Participação Educativa da Comunidade” e “Participação Guiada e Participação Educativa da Comunidade: promovendo o sucesso escolar com base na relação entre família, escola e comunidade”.

No primeiro projeto, a relação estabelecida entre o conceito de democracia de Paulo Freire e o de Participação Educativa da Comunidade evidenciou a importância de radicalizar a democracia no contexto escolar, efetivando formas de participação que garantam o vínculo entre a família e a escola. Na concepção freiriana, se aprende sobre a democracia por meio de práticas de participação deliberativa em instituições que permitam esse envolvimento por construir uma cultura de participação, sendo a escola um exemplo de instituição que possibilita a efetivação de hábitos democráticos. Ainda nessa vertente, o estudo realizado pela estudante elucidou que as indicações e concepções de democracia de Paulo Freire são respaldadas cientificamente, e podem ser aplicadas de maneira embasada por evidências científicas. Os resultados obtidos referendaram a importância da Participação Educativa da Comunidade e do conceito de democracia de Paulo Freire em um movimento mútuo, pois exprimiram que essa Atuação Educativa de Êxito¹ é amparada por um autor renomado na área da educação; e propicia que as reflexões freirianas tenham respaldo científico e, portanto, sejam aplicáveis nas escolas públicas brasileiras.

Como necessidade de aprofundamento teórico-metodológico, identificou-se que seria necessário adensar os estudos sobre essa relação, de modo a fomentar a inserção de toda a comunidade nesse espaço institucional. Ademais, considerou-se importante embasar a relevância da comunidade para a aprendizagem das crianças, de modo a construir mais argumentos para fomentar a relação entre a escola e seu entorno social. Por essa razão, a base teórica da continuidade dos estudos realizados na segunda iniciação científica foi o conceito de Participação Guiada de Barbara Rogoff, referenciado no livro *Aprendizagem Dialógica na Sociedade da Informação*, de Aubert *et al.* (2016). Nesta perspectiva, as pessoas adultas da

¹ O conceito se refere a soluções educativas que conduzem a aprendizagem máxima a todas as pessoas, e será aprofundado no tópico de referencial teórico.

comunidade constroem “pontes entre os contextos centrais para a aprendizagem infantil, a escola e o mundo real da vida comunitária, dando, frequentemente, ‘contexto’ às práticas escolares” (Aubert *et al.*, 2016, p. 102).

O conceito de Participação Guiada se baseia em fundamentos teóricos de Vygotsky (Pando, 2024). Como resultado, foram desenvolvidas evidências de que crianças aprendem a partir da observação e participação em atividades culturais, as quais propiciam aprendizagens sobre como pensar, ou seja, mobilizar esforços para resolver problemas (*ibid.*). Em decorrência das mencionadas pesquisas, a Participação Guiada é considerada como universal devido às comunidades se socializarem conjuntamente, entretanto, as formas de socialização são variáveis. A intersubjetividade presente nas relações humanas contribui para o desenvolvimento cognitivo, que consiste na evolução da habilidade de encontrar respostas para os problemas de seu contexto, pois, ao partilhar tarefas e objetivos, as crianças se desenvolvem porque aprendem, pela apropriação dos conhecimentos utilizados nas tarefas realizadas, novas habilidades.

Nesses pressupostos, na segunda iniciação científica, foi abordada a relação entre a participação guiada e a participação educativa da comunidade, possibilitando concluir, com base em Barbara Rogoff, que a comunidade auxilia no ensino e na aprendizagem escolar. Ademais, segundo a mesma autora:

Embora este livro não se concentre especificamente no desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, a abordagem que ele adota para o desenvolvimento cognitivo pode ser aplicada de forma proveitosa a tópicos que tradicionalmente se enquadram nos domínios do desenvolvimento social e emocional. Os papéis de gênero e outras relações interpessoais se desenvolvem junto com outras habilidades e entendimentos e podem ser abordados por meio de um exame minucioso da participação guiada na aprendizagem para gerenciar esses papéis e habilidades sociais” (Rogoff, 1990, p. 9-10, descritor 21, tradução nossa).

Com base na citação acima mencionada, foi compreendido o conceito de habilidades, possibilitando considerar a hipótese de que a participação guiada se relacionaria a outro tema basilar para a aprendizagem dialógica: a aprendizagem máxima, pelo conceito referendar a importância de suas três esferas. Assim, para aprimorar as análises, no trabalho de conclusão de curso buscou-se ampliar e adensar a relação entre a aprendizagem máxima e a participação guiada pela AEE participação educativa da comunidade, analisando com maior profundidade em que medida essa relação se estabelece ao vincular as contribuições dos conceitos para esse outro eixo de análise. Ou seja, partiu-se da seguinte indagação: como as esferas sociais, cognitivas e afetivas da participação guiada contribuem para a efetivação da aprendizagem máxima pela AEE supracitada?

Com vistas a responder à indagação proposta, a próxima seção irá apresentar os argumentos que justificam a importância da relação entre os três conceitos principais deste trabalho: a participação guiada, a aprendizagem máxima e a AEE participação educativa da comunidade.

2. INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

A seção de introdução e justificativa destaca a necessidade e possibilidade de transformação social a partir da escola pela relação com a comunidade; os empecilhos para tal êxito em produções acadêmicas no contexto brasileiro e seus reflexos para a não efetivação da aprendizagem; e o conceito de aprendizagem máxima como possibilidade de reversão desse processo de exclusão.

2.1 A ESCOLA ENQUANTO INSTITUIÇÃO QUE TRANSFORMA A SOCIEDADE

O presente trabalho de conclusão de curso baseia-se na perspectiva do conceito de aprendizagem dialógica, que será aprofundado na seção de referencial teórico. Desse modo, busca-se articular as argumentações com vistas a contribuir para o exercício da cidadania e fomento dos direitos humanos de todos os sujeitos a partir da escola, considerando esse espaço institucional como transformador, visto que:

A aprendizagem dialógica visa não apenas falar sobre direitos humanos, mas praticá-los no ambiente educacional. Ela não segrega alunos de culturas, crenças, origens socioeconômicas ou identidades que não sejam dominantes no país onde a escola está localizada. Todos os alunos têm motivações e habilidades que florescem por meio de Ações Educativas de Êxito. Todos os alunos são diversos e toda diversidade merece a melhor educação e todos os direitos humanos (Flecha *et al.*, 2024, p. 11).

Com base nessas premissas de superação de desigualdades e busca de equidade social que guiarão todas as discussões desse trabalho, inspirando-se na Escola de Adultos *La Verneda Sant-Martí*,² para alcançar a mobilização social e o exercício da cidadania em espaços diversos, é primordial a presença de uma pluralidade de vozes e perspectivas na escola para criar sentido para a participação, a qual é mediada pelo diálogo igualitário e pelo consenso (Cuevas; Valls, 2022). Nessa relação dialógica, coexiste o fomento da solidariedade como forma de empoderamento coletivo, construindo, por exemplo, amizades transformadoras que promovam

² Primeira escola a se tornar uma comunidade de aprendizagem por possuir a ampla participação da comunidade nas esferas educativas e organizacionais, propiciando a máxima aprendizagem a todas as pessoas envolvidas.

a inclusão e a prevenção de violências, fortalecendo e motivando a participação social em outros espaços a partir da atuação na escola.

Nesse âmbito, a participação da comunidade na escola em contextos multiculturais é fundamental, principalmente para minorias sociais, visto que articula as atividades em sala de aula e as do contexto familiar e comunitário com vistas a melhorar a qualidade de vida das pessoas. Assim, desenha-se contrariamente a “ideia de que a escola é um local de reprodução e perpetuação das desigualdades sociais e promovem a imagem da escola como um espaço de transformação social e de superação das desigualdades” (Flecha, 2015, p. 49, tradução nossa). Como parte dessa transformação, o aprimoramento do sucesso escolar viabilizado pela reorganização dos recursos humanos na escola é imediato, não necessitando aguardar novas gerações para melhorar a qualidade de vida das pessoas a partir da educação, considerando que as gerações atuais são tão importantes quanto as futuras. Desse modo, ao invés de uma instituição isolada no bairro instaurada por órgãos governamentais, a participação da comunidade na escola fomenta que esse espaço seja parte da cultura local, sendo o respeito e a valorização desse espaço formativo uma das consequências desse vínculo (*ibid.*).

Em desencontro com a perspectiva anterior, enquanto um dos maiores empecilhos que dificultam o sucesso escolar, a análise de que os resultados educacionais são dependentes do nível acadêmico, econômico e do capital cultural³ dos pais é equivocada porque essas informações não envolvem movimentos de causa e consequência, mas sim de correlações (Flecha *et al.*, 2024). Quando analisadas e difundidas por pseudociências, “muitas famílias não acadêmicas veem como inevitável não obter excelentes resultados educacionais, e não o fazem” (*ibid.*, p. 74). Essa distorção provém, dentre outras questões, da deturpação do conceito de capital humano⁴, que conduziu a críticas destrutivas prejudiciais para a relação entre a comunidade e a escola.

A partir de vertentes transformadoras, considerando a escola como uma instituição que possui o potencial de transformar a sociedade por superar desigualdades, o fator que influencia na escolarização dos sujeitos é o capital acadêmico, que pode ser aprendido pelas famílias pela interação no contexto escolar (Flecha *et al.*, 2024). Como forma de superar essas interpretações equivocadas, as pessoas de classes populares demonstram ser possível alcançar êxito

³ Conceito que justifica e mantém as desigualdades sociais por apontar que os conhecimentos e habilidades culturais influenciam a posição social dos indivíduos, sem identificar as possibilidades de transformação pelas ações humanas e sociais.

⁴ Conceito formulado por Theodore W. Schultz que identifica a importância das habilidades no mundo do trabalho, valorizando a importância da educação formal (Flecha *et al.*, 2024).

acadêmico, e participar da escola, como, por exemplo, em formações dialógicas, possibilita que obtenham conhecimentos importantes para questionarem percepções que não visam a transformação social (*ibid.*).

2.2 REVISÃO DE LITERATURA

Pela análise exploratória de artigos de pesquisa nacional, a relação entre a família e a escola contempla as duas abordagens citadas anteriormente. A vertente da escola enquanto reprodutora de desigualdades sociais, na qual o sucesso acadêmico é dependente de elementos socioeconômicos, reflete-se na abordagem sociológica, e a vertente que agrega perspectivas que consideram esse espaço institucional como transformador, como as que são mencionadas em estudos da psicologia, conduzindo, portanto, a distintas perspectivas acerca do mesmo objeto de estudo.

Na abordagem sociológica, a relação entre a família e a escola é mediada por uma vertente autoritária, na qual a interação entre essas duas instituições é baseada no poder e na dominação (Resende *et al.*, 2018). Nessa perspectiva, as propostas didático-pedagógicas seriam elaboradas a partir de valores normativos que conduzem à obediência, baseadas em tradições religiosas de ordem social, que se amparam em construções científicas que, teoricamente, justificariam a disciplina do estudante menos favorecido economicamente (Silva; Pinheiro, 2020). Em contrapartida, as famílias favorecidas economicamente possuiriam disposições culturais que as conduziram a ganhos cognitivos a partir da escola, por, nessa perspectiva, o desempenho ser relacionado ao nível socioeconômico (Matos *et al.*, 2017). Assim, as escolhas dos pais para incentivar e investir na profissionalização dos estudantes para seu futuro (Correia; Soares; Soares, 2022) são explicitadas no processo de seleção das melhores escolas, no qual as famílias favorecidas economicamente exercem “um altíssimo investimento de tempo e de energia na escolarização dos filhos e em interações com a instituição” (Levi; Seidl, 2023, p. 1).

Reunindo as descrições anteriores, a escola não contribui para mudanças sociais, pois reproduz e mantém as estruturas vigentes em outras esferas, ou seja, prepara os filhos da classe trabalhadora para a profissionalização e os jovens de classes abastadas para o ensino superior (Rodrigues; Wolter, 2022). Entretanto, considera-se que ações de acompanhamento escolar dos pais para com os estudantes, bem como participações em reuniões escolares, poderiam reverter o fracasso escolar (Franceschini; Miranda-Ribeiro; Gomes, 2017).

Em contraposição à perspectiva sociológica, a abordagem psicológica considera a importância da colaboração entre a família e a escola, por serem fundamentais para o desenvolvimento humano. Como exemplo, há pesquisas que evidenciam que a família e os

professores e professoras possuem diferentes visões sobre os comportamentos das crianças e de suas habilidades socioeducativas, visto que são ambientes com exigências próprias, mas que se influenciam mutuamente (Bolsoni-Silva; Loureiro, 2021). Na mesma direção, pesquisas indicam que as famílias possuem dificuldades em apoiar as crianças com deficiência, por exemplo, e as professoras relatam empasses no estabelecimento de parcerias com as famílias na temática da inclusão (Silva; Elias, 2022). Como possibilidade de apoio, a escola poderia dar suporte educativo às famílias, com foco em formas de apoiar as crianças, estabelecendo uma rotina regular para a semana e diversificando as oportunidades de lazer das crianças em casa (Marturano; Elias, 2016). Complementarmente, para Rosa, Magalhães; Silveira (2024, p. 7-8), ações que melhoram a relação entre a família e a escola, mediada pela atividade docente, a qual é considerada pelas autoras como central para a interlocução entre as duas instituições primárias no desenvolvimento das crianças, são: “a comunicação transparente, a participação dos pais em projetos de forma frequente, como coorganizadores em parceria com os professores, em feira de ciências, gincanas e atividades socioculturais, por exemplo”.

Aprofundando a relação entre a escola e a família, de modo a considerar a importância da comunidade, o bom desempenho escolar se associa a participação da comunidade no ambiente escolar; a altas expectativas dos(as) professores(as); a participação ativa da equipe gestora, e a práticas pedagógicas contextualizadas (Cardelli; Elliot, 2012). Como fonte de inspiração para a cooperação a partir da relação entre a família, a escola e a comunidade, as escolas rurais representam um elo entre instituições fundamentais para o desenvolvimento das crianças (Vargas, 2003).

Por sua vez, a integração da comunidade em uma escola do Rio de Janeiro se deu a partir do diálogo sobre os avós das crianças acerca de suas histórias de vida, identificando elementos em comum que propiciaram a solidariedade e a participação no ambiente escolar (Nunes; Vilarinho, 2001). Nesse sentido, afirmam os autores:

Todas essas conquistas permitem que se recomende às escolas, que valorizam a relação com as famílias e a comunidade, que não desistam dessa convivência quando verificarem a pouca receptividade dos pais aos convites para as reuniões. As instituições, diante das novas configurações da família, devem partir em busca de alternativas que possam acompanhar essas mudanças que se sucedem cada vez mais rapidamente. Para isso, é preciso ter disposição e ousar, criando novos meios de interação; se um caminho não puder ser trilhado, que se busque outros, até chegar àquele que atenda à demanda inicial. Os avós constituíram-se em elemento mediador. Para tanto, foi importante chamá-los a colaborar, buscando compreendê-los e aceitando suas ideias, discutindo suas trajetórias de vida e experiências; situando-os como parceiros na tarefa pedagógica de promover o desenvolvimento de seus netos (Nunes; Vilarinho, 2001, p. 29).

Em forma de síntese, a abordagem sociológica, baseada na perspectiva pós-estruturalista, desconsidera a importância da família e da comunidade na aprendizagem. No contexto da psicologia, os trabalhos brasileiros, apesar de valorizarem a diversidade de participação e apresentarem avanços em relação à abordagem sociológica, não apontam formas de efetivá-la. Em ambos os casos, os trabalhos não caminham ao encontro de apresentar soluções para a necessidade de inserir efetivamente a comunidade no contexto escolar, fator que dificulta a aprendizagem, isso porque o envolvimento das famílias nas atividades educativas potencializar os resultados acadêmicos das crianças (Flecha, 2015).

Analisando os dados dos artigos da vertente sociológica como uma possível consequência da não articulação entre a comunidade e a escola pela não apresentação de ações efetivas para cumprir tais finalidades, o Brasil enfrenta diversas dificuldades para efetivar ações educativas que possam conduzir todos os estudantes ao sucesso escolar. Na rede pública de educação básica, estão matriculados 80% dos estudantes brasileiros (Brasil, 2024, p. 14-15). Com base nesse cenário, segundo Silveira e Schneider (2017), existem diferenças na qualidade da oferta da educação pública, as quais reforçam desigualdades sociais, políticas e econômicas. Nesse sentido, os estudantes brasileiros na faixa de 15 anos apresentam defasagens no domínio de competências básicas que deveriam ser desenvolvidas no processo de escolarização (Brasil, 2024).

Realizadas essas análises, a próxima subseção apresentará a importância da aprendizagem no contexto da educação formal, com vistas a evidenciar possibilidades para o fomento de um ensino de alta qualidade que propicie a aprendizagem máxima.

2.3 CONCEITO DE APRENDIZAGEM MÁXIMA

No contexto da educação, discursos de diversidade desalinhados de princípios de igualdade propõem adaptar o currículo aos ritmos de aprendizagem ao invés de focalizar em metodologias de ensino que promovam a aprendizagem de conteúdos escolares necessários para o exercício da cidadania, restringindo-se aos processos de aprendizagem em detrimento dos resultados (Botton *et al.*, 2015). Assim, constroem-se diferentes objetivos de aprendizagem e são atribuídas menos exigências e menores expectativas ao alunado de classe popular, produzindo resultados desiguais e oportunidades sociais e educacionais distintas, condenando ao fracasso e a exclusão social os alunos de origens sociais desfavorecidas por serem ensinados somente saberes humanísticos (*ibid.*). Desse modo, “esta falsa dicotomia entre o saber técnico-científico e o saber humanístico anula o princípio da igualdade, produzindo, em nome do

suposto reconhecimento da diversidade, currículos educativos muito desiguais (*ibid.*, p. 356, tradução nossa).

Essa restrição de acesso a uma aprendizagem de qualidade provém da ausência de compreensão e aplicabilidade do conceito de aprendizagem máxima (Botton *et al.*, 2015). O conceito refere-se à afirmação de que a aprendizagem contempla aspectos cognitivos (como a melhoria de resultados acadêmicos), afetivos (desenvolvimento da solidariedade, valores e sentimentos) e sociais (aumento da relação entre a comunidade e a escola e a melhoria qualitativa da participação em diferentes esferas sociais), as quais são distintas, mas igualmente importantes (García-Carrión, 2016).

Discutindo sobre a importância de cada esfera da aprendizagem, a aprendizagem de conhecimentos científicos propiciados pela educação formal e a consequente melhoria de resultados acadêmicos “ocupam um lugar central no processo de aprendizagem de todos os alunos, pois é uma ferramenta eficaz para reduzir o risco de exclusão social no futuro” (Botton *et al.*, 2015, p. 365, tradução nossa). O acesso aos conhecimentos científicos também é assegurado legalmente no Artigo 27 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948, p. 5) ao afirmar que “toda a pessoa tem o direito de tomar parte livremente na vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar no progresso científico e nos benefícios que deste resultam”.

Em complemento, tomando como base o “conhecimento poderoso” e o “conhecimento dos poderosos” pontuados por Young (2007), os saberes contextualizados se voltam a questões que normalmente são práticas ou procedimentais, proporcionando ao indivíduo um conhecimento específico. Em contrapartida, os saberes independentes de contextos se relacionam com a emancipação e reflexão propiciados por conhecimentos que visam a universalidade, se elencando normalmente às ciências. Nesse sentido, o conhecimento teórico/independente do contexto se configura como o “conhecimento poderoso”, sendo potencialmente adquirido no meio escolar.

O “conhecimento dos poderosos” se refere aos atuais detentores do conhecimento poderoso, ou seja, a classe dominante (Young, 2007). Assim, a classe dominante obtém o “conhecimento poderoso” além de conhecimentos não escolares (derivados de suas vivências), podendo diferenciá-los, enquanto as populações mais vulneráveis ficam restritas a um conhecimento dependente do contexto (*ibid.*). Nesse sentido, ressalta a necessidade de o meio escolar apresentar aos indivíduos conhecimentos que não fazem parte de sua esfera social, pois se ficarem restritos a elas, ou seja, baseados em um currículo voltado a suas experiências, será mais difícil transformar suas realidades. Em suma, os propósitos da escola contemporânea se

voltam à equidade social, e a proporcionar a todos os alunos o acesso ao conhecimento poderoso (diferenciando conhecimentos escolares e não escolares) atribuindo, a partir dele, emancipação, reflexão e dignidade aos indivíduos, não o restringindo aos “poderosos”.

No âmbito da afetividade, um clima positivo na sala de aula e livre de violências é primordial para a aprendizagem (Khalfaoui; García-Carrión; Villardón-Gallego, 2020), considerando que as crianças que fazem parte de salas de aula baseadas no respeito e na solidariedade apresentam melhores resultados acadêmicos do que crianças que possuem relações conflituosas (Bierman *et al.* 2009). Nesse sentido, salas de aula cooperativas, baseadas na amizade, desenvolvem relações mais saudáveis, aumentando a empatia; fundamental para uma interação positiva, na qual o apoio do professor, aliado a interações entre elas, constituem um espaço propício para a aprendizagem (Khalfaoui; García-Carrión; Villardón-Gallego; Duque, 2020). Desse modo, a própria interação configura-se como um processo formativo para atuações em outros espaços externos à escola, fortalecendo a autoestima, a inteligência emocional e a solidariedade, por exemplo.

Apresentando agora argumentos sobre a aprendizagem máxima no recorte social, a participação social configura-se como um eixo central no desenvolvimento das sociedades (Ceukelaireet; Vos; Criel, 2011), pois essa conjectura influencia os rumos organizacionais dos setores sociais (Rothman, 2007). Desse modo, a mobilização social, que surge na participação social, demanda um envolvimento ativo dos sujeitos, visto que “empregar uma abordagem de cima para baixo para a tomada de decisões e implementação gera frequentemente resistência em vez de aceitação” (Huber; Shapiroll; Gillaspy, 2012, p. 448, tradução nossa).

Consoante à questão anterior, em âmbitos legais, a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 2023, Art. 206), bem como a legislação educacional (Brasil, 1996, Art. 3o), a meta 19 do Plano Nacional de Educação (2014-2024) e o Relatório da Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação (Unesco, 2022) afirmam a necessidade de assegurar a gestão democrática nas escolas e a participação da comunidade no contexto escolar.

Justificando a importância da participação na escola como elemento formativo para a atuação na sociedade, encontra-se em Freire (2021a; 2021b) que o vínculo entre a escola e o exercício da democracia reside em a participação na escola ser antecedente à participação em outras esferas sociais. Em uma escola democrática e rigorosa em relação à aprendizagem, se permite cultivar hábitos democráticos mediante a concomitância entre vivências e formações teóricas sobre a democracia, de modo a propiciar conhecimentos sobre o funcionamento da sociedade (Freire, 2021a).

Desenvolvendo o apontamento anterior, Freire concebe a escola como um espaço político de acesso universal que possui como finalidade a libertação humana (2021a e 2021b). Dessa forma, se amparada por uma perspectiva política emancipatória, a instituição contribui para a transformação da curiosidade ingênua (amparada pelo senso comum) em curiosidade epistemológica (baseada na criticidade, no questionamento, na problematização, na criação, no diálogo e na humanização). Nesse sentido, a educação enquanto prática educativa democrática e humanizadora envolve a práxis, ou seja, as experiências de alunos e alunas e os conhecimentos necessários para compreenderem a importância de participarem das elaborações políticas e sociais (2021a; 2021b). Ademais, por ser um espaço social de convivência, participar ativamente da instituição escolar contribui para o engajamento na participação em outros setores políticos (*ibid.*).

Reunindo os apontamentos anteriores, os três âmbitos da aprendizagem máxima se relacionam e se complementam diretamente entre si em um processo de interdependência, visto que o diálogo igualitário e o consenso estimulam a solidariedade como forma de empoderamento coletivo, construindo, por exemplo, amizades transformadoras que promovem a inclusão e a prevenção de violências (Cuevas; Valls, 2022), contemplando a esfera afetiva da aprendizagem. Essa forma de relação igualitária e solidária cria sentido para a participação e a mobilização social, fortalecendo-a e motivando-a, refletindo a aprendizagem social a qual demanda a dimensão instrumental da aprendizagem por envolver conhecimentos escolares e científicos basilares para a compreensão da sociedade atual, envolvendo o âmbito cognitivo. Desse modo, a aprendizagem máxima contribui para a efetivação da cidadania dos sujeitos, considerando-os como agentes de suas próprias histórias, visto que possuem, utilizando as habilidades da aprendizagem máxima como ferramentas, total capacidade de realizar escolhas acerca de suas trajetórias.

Para efetivar a aprendizagem máxima, é necessário alterar o eixo da aprendizagem, ou seja, não a tornar um monólogo unidirecional do(a) professor(a) para os(as) alunos(as), mas sim relacionando toda a comunidade que compõe a convivência das crianças, baseando-se no diálogo como pretensão de validade nas relações (García-Carrión, 2016). Em complemento, enquanto possibilidade de articulação entre o saber técnico-científico e o saber humanístico, com vistas ao alcance da máxima aprendizagem, é elementar o fomento de interações diversas pela participação ativa de toda a comunidade educacional, a qual possibilita o consenso sobre o currículo educacional e outras decisões importantes para a instituição, e a formação da comunidade, de modo a transferirem seus conhecimentos para a escola e também aprender com os conhecimentos escolares (Botton *et al.*, 2015).

Essas respostas para a efetivação da aprendizagem máxima podem ser encontradas no conceito de atuações educativas de êxito (AEE), visto que essas atuações apresentam soluções efetivas e práticas para melhorar a aprendizagem a partir da relação entre a comunidade e a escola. Sobre as AEE, complementando o exposto anteriormente e dialogando ao encontro de perspectivas que fomentam a práxis e propiciam a transformação social, “os baixos níveis de escolaridade das famílias só têm uma grande influência quando essas atuações não são implementadas” (Flecha, 2015, p. 55, tradução nossa). Ainda nessa vertente, as AEE baseiam-se no conceito aprendizagem dialógica, e por isso possibilitam essa articulação (García-Carrión, 2016), referencial teórico adotado para este trabalho.

3. OBJETIVOS E QUESTÃO DA PESQUISA

Diante do exposto, o estudo apresentado neste trabalho buscou respostas à seguinte questão de pesquisa: *Quais as contribuições do conceito de participação guiada, de Bárbara Rogoff, para fundamentar a aprendizagem máxima na escola brasileira por meio da participação educativa da comunidade?*

O objetivo geral deste trabalho foi relacionar o conceito de aprendizagem máxima ao de participação guiada, identificando elementos que embasem a relação entre família, escola e comunidade para potencializar o sucesso escolar e fortalecer a participação educativa da comunidade. Os objetivos específicos foram:

- Explorar o conceito de aprendizagem máxima, identificando elementos que justifiquem sua importância;
- Analisar o artigo *The key role of community in Learning by Observing and Pitching In to family and community endeavours* publicado por Bárbara Rogoff e Méjia-Arauz, identificando elementos fundamentais da relação entre família, escola e comunidade;
- Analisar os livros *Apprenticeship in thinking* e *Learning together: children and adults in a school community* de Barbara Rogoff, identificando temas e princípios relacionados ao conceito de participação guiada;
- Relacionar o conceito de Participação Guiada e o de aprendizagem máxima, identificando convergências e divergências entre eles;
- Levantar indicações do conceito de aprendizagem máxima para subsidiar a implementação da Participação Educativa da Comunidade em escolas brasileiras.

A proposição desses objetivos partiu do referencial teórico da aprendizagem dialógica, conforme apresentado a seguir.

4. REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção de referencial teórico, são apresentados os resultados do projeto *Includ-ed* no tangível à contribuição da comunidade para a aprendizagem conforme o nível de participação na escola; o conceito de Atuações Educativas de Êxito (AEE), com ênfase na AEE Participação Educativa da Comunidade; a perspectiva da aprendizagem dialógica e o aprofundamento em seu referencial teórico da psicologia, introduzindo conceitos de Vygotsky e Barbara Rogoff, esta última responsável por ter elaborado o conceito chave desse trabalho: a participação guiada.

4.1 RESULTADOS DO PROJETO INCLUD-ED SOBRE A PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS E DA COMUNIDADE NA ESCOLA

As atuações educativas de êxito (AEE) são resultados da pesquisa *Includ-ed: Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education*, coordenada pela *Community Of Research On Excellence For All* (Crea), realizada em quinze países da União Europeia. O projeto foi desenvolvido a partir da Metodologia Comunicativa (Gómez *et al.*, 2006), que afirma a importância da interação para construir os significados da realidade social, concebendo-os como construções humanas. Nesse processo, os objetivos e resultados da pesquisa, voltados a consolidação de práticas educativas que contribuam para a aprendizagem e a coesão social, principalmente em grupos sociais vulneráveis, foram baseados no diálogo igualitário entre pessoas da comunidade pesquisada e os (as) pesquisadores (as), mediados pela linguagem (Flecha, 2015).

Como parte da pesquisa *Includ-ed*, foram identificadas cinco formas de participação na escola (Flecha, 2015). O primeiro tipo de participação, e a que menos contribui para a aprendizagem, é a informativa, visto que os familiares são somente informados das atividades escolares, configurando um monólogo da gestão escolar para com os responsáveis pelas crianças, sendo um exemplo dessa dinâmica a reunião de pais. Avançando em relação à primeira, mas ainda não contributiva para a aprendizagem se comparada às próximas, a participação de tipo consultiva apresenta uma possibilidade de participação limitada, restrita a consultas específicas de temas normalmente já pré-estabelecidos pela equipe pedagógica da escola, exemplificado por associações de pais e mestres.

Diferentemente das outras formas de participação na escola por apresentar resultados positivos para a aprendizagem, a participação de tipo decisivo baseia-se na participação direta dos membros da comunidade via representação em órgãos decisórios sobre todas as atividades escolares, possibilitando a análise ampla da dinâmica escolar pela atuação em comissões mistas

e assembleias (Flecha, 2015).⁵ Complementarmente, a participação de tipo avaliativo permite à comunidade escolar avaliar os programas escolares e o currículo, bem como participar da avaliação do progresso das crianças em relação à aquisição de novos conhecimentos, por exemplo.

Desse modo, os dois tipos de participação, decisivo e avaliativo, envolvem diferentes grupos na tomada de decisões relacionadas com a aprendizagem, a organização da escola e/ou formas de resolver e prevenir conflitos e organizar as atividades escolares em um processo cooperativo mediado pelo diálogo igualitário, o qual conduz a comunicações validadas pela relevância da argumentação, e não pela posição social dos sujeitos. Essa forma de organização escolar é possível por basear-se no princípio de inteligência cultural, ou seja, pela consideração de que as pessoas podem atuar em seus contextos a partir de seus conhecimentos e transferi-los para outras vivências. Assim, exige dos profissionais da educação altas expectativas sobre a comunidade circundante, de modo a não limitá-la a decisões predeterminadas. Como consequência, a participação da comunidade nos processos decisórios e avaliativos diminuem o absentismo escolar e aumentam a motivação dos alunos para adquirirem novos conhecimentos, conduzindo a maiores níveis de aprendizagem por englobar decisões democráticas e futuras avaliações sobre seus impactos e necessidades de replanejamentos (Flecha, 2015).

Relacionando as informações anteriores, para superar o caráter prescritivo das participações de tipo informativo e consultivo, caminhando em direção à decisória e avaliativa, a articulação de meios para essa participação é fundamental, visto que, ao considerar horários disponíveis e necessidades da comunidade, fomenta a melhoria da convivência da comunidade. Em suma, a participação decisiva e a avaliativa são possíveis com base na premissa de que as pessoas da comunidade anseiam que as crianças aprendam.

4.2 AEE PARTICIPAÇÃO EDUCATIVA DA COMUNIDADE

A participação de tipo educativo apresenta os melhores resultados para aprendizagem visto que viabiliza o apoio dos adultos da comunidade, podendo aumentar a diversidade de interações, acelerar a aprendizagem e prevenir violências de gênero, por exemplo, configurando-se como uma AEE (Flecha, 2015). No contexto da aprendizagem dos(as) alunos(as), a participação de tipo educativo considera a importância do envolvimento da comunidade em toda a esfera escolar e contempla a atuação da comunidade em sala de aula por

⁵ Cada comissão deve ser o mais diversificada possível, constituindo-se por estudante, docente, familiar, membro da comunidade, funcionário da escola, etc.

meio da participação nas AEE denominadas grupos interativos ⁶e tertúlias dialógicas⁷, e em situações extraclasse pela AEE biblioteca tutorada⁸.

Nessas AEE, o papel dos adultos da comunidade é garantir que todas as crianças sejam ouvidas, mantendo-as motivadas e concentradas, possibilitando melhorias na convivência e aumentando as chances de empenho e concentração. Assim, a participação dos familiares na aprendizagem amplia as interações sociais acadêmicas, considerando que eles também aprendem novos conteúdos educativos pelas atividades compartilhadas e aumentando a motivação dos alunos a transformarem as relações pessoais (Flecha et al. 2024). Essas interações expandem as oportunidades de adultos e crianças continuarem aprendendo, diminuindo a evasão escolar e aumentando as matrículas (*ibid.*).

Outra maneira de participação na AEE participação educativa da comunidade se dá pela atuação nas comissões mistas e assembleias, nas quais a participação decisiva envolve os familiares e a comunidade nos processos decisórios da instituição, enquanto que a participação avaliativa permite que as famílias e a comunidade participem da avaliação da aprendizagem, do currículo e dos projetos desenvolvidos pela escola.

Além dessas formas de participação, na participação de tipo educativo a comunidade também participa ativamente de programas educativos que respondam a necessidades da comunidade, contemplando suas próprias aprendizagens pela AEE formação de familiares. Essa atuação educativa de êxito aumenta a confiança das famílias em relação à educação formal, por compreenderem o sistema educativo, e transforma as interações em contextos escolares e não escolares, valorizando, inclusive fora da escola, habilidades acadêmicas, promovendo uma atitude positiva dos adultos em relação à aprendizagem que resulta em melhorias de aprendizagem próprias e também das crianças, e fortalecendo a motivação para aprender novos conteúdos. Para cumprir tais finalidades, a formação de familiares precisa ser democrática, e

⁶ Os grupos interativos são uma forma de organizar a sala de aula em grupos compostos por 4 a 5 estudantes, para realizarem tarefas curtas preparadas pelo(a) professor(a) com a dinamização de pessoas voluntárias externas à sala de aula. Cada atividade é apoiada por um voluntário diferente, devendo ser realizada em período definido previamente (entre 15 e 20 minutos, em média), após o qual, o voluntário se dirige para o outro grupo, até que todos realizem todas as tarefas propostas.

⁷ As tertúlias dialógicas são encontros realizados regularmente para comentar obras clássicas mundialmente reconhecidas de literatura, música e artes. A leitura ou apreciação da obra deverá ser realizada previamente ao encontro, de modo que seus participantes possam selecionar trechos para compartilhar com as outras pessoas, de modo que o diálogo se desenvolve a partir de trechos e comentários.

⁸ A biblioteca tutorada é um espaço de extensão do tempo de aprendizagem organizado por pessoas voluntárias que se disponham a auxiliar estudantes e comunidade na realização de suas tarefas e seus estudos, realizando-se no contraturno das aulas. Esses espaços são fomentados pelo diálogo e pelo convívio respeitoso.

“serve para capacitar os pais, que podem ajudar a promover um maior desenvolvimento educativo dos seus filhos e uma maior coesão social” (Flecha, 2015, p.55, tradução nossa).

Em complemento, as AEE se caracterizam como estratégias de aprendizagem aplicadas nas escolas denominadas Comunidades de Aprendizagem, ou seja, em instituições que se pautam nos princípios da Aprendizagem Dialógica (Mello; Braga; Gabassa, 2020). Entretanto, é importante destacar que as AEE não se restringem à vertente das Comunidades de Aprendizagem, pois podem ser desenvolvidas em escolas que não possuam como fundamento a aprendizagem dialógica, embora sua efetividade seja menor do que no primeiro caso (*ibid.*). Nesse sentido, em escolas que ainda não são comunidades de aprendizagem, o desenvolvimento das AEE pode se configurar como uma abertura para a transformação dessas instituições, possibilitando avançar para as etapas que Mello, Braga e Gabassa (2020) denominam de ingresso na proposta e consolidação.

4.3 O CONCEITO DE APRENDIZAGEM DIALÓGICA

Discorrendo agora sobre a aprendizagem dialógica, de modo a aprofundar o referencial teórico deste trabalho, o conceito baseia-se na perspectiva comunicativa de educação, a qual foi elaborada a partir de uma base multidisciplinar, de modo a atender às necessidades sociais ocasionadas pelos avanços das tecnologias de informação e comunicação (Aubert *et al.*, 2016). Como resposta a esse novo cenário, a Aprendizagem Dialógica “diz respeito a uma maneira de conceber a aprendizagem e as interações” (Mello; Braga; Gabassa, 2020, p. 45), representando uma concepção de educação coerente com a sociedade dialógica (Flecha *et al.* 2024).

Os princípios da aprendizagem dialógica (Diálogo Igualitário, Inteligência Cultural, Transformação, Criação de Sentido, Solidariedade, Dimensão Instrumental e Igualdade de Diferenças) “se articulam nas formulações teóricas para permitir descrever o que, na prática, se dá como uma unidade” (Mello; Braga; Gabassa, 2020, p. 45).

Relacionando os princípios mencionados com a participação educativa da comunidade, com base em Aubert *et al.*, (2016) e Flecha *et al.* (2024), a relação entre a comunidade e a escola, quando conduzida pelo **diálogo igualitário**, ou seja, pela criação de espaços de relações horizontais baseados na validade dos argumentos, possibilita que as pessoas expressem suas habilidades de reflexão e comunicação provenientes de experiências vivenciadas, transferindo seus conhecimentos para outros contextos, demonstrando sua **inteligência cultural**. Com essa forma de participação, a **transformação** é contemplada, pois as relações intersubjetivas organizam a sociedade e a educação, visto que as estruturas não são determinadas. De forma

consequencial, enquanto uma necessidade para a transformação, expande-se a **dimensão instrumental**, caracterizada como os conhecimentos necessários para a garantia da cidadania dos indivíduos, permitindo a interação e a problematização a respeito dos conteúdos, de modo a referendar o princípio da **criação de sentido**. Essas relações igualitárias são permeadas pela **solidariedade**, fomentando a mobilização em torno de um bem comum. Assim, pela **igualdade de diferenças**, é sustentada a convivência a partir da diversidade, de modo a validar e respeitar os direitos de todos os seres humanos na escola e também em outros espaços sociais.

São várias as áreas de conhecimento utilizadas como base da construção do conceito de Aprendizagem Dialógica, como, por exemplo, Paulo Freire (educação), Jürgen Habermas (filosofia e sociologia) e Vygotsky e Barbara Rogoff (psicologia). A interseção entre diferentes perspectivas ampara-se na necessidade de superar a superstição e o fundamentalismo (Albert et al. 2016). Afunilando as discussões para as bases teóricas da psicologia educacional, a mudança de uma atividade intramental para intermental caracterizou a virada dialógica nesse campo (Racionero; Padrós, 2010).

4.3.1 Atividade Intramental

A atividade intramental relaciona-se à perspectiva de que “aprender significa encontrar o esquema certo para um problema e, em seguida, para produzir uma solução, saber como usar os fatos e as regras e estratégias de solução de problemas que o esquema contém” (Racionero; Padrós, 2010, p. 148, tradução nossa).

Consoante à vertente anterior, para Piaget os avanços cognitivos envolvem adaptação ao ambiente; e esta perspectiva situava o sujeito sem focalizar em suas especificidades culturais, atribuindo um mundo “genérico” a seu desenvolvimento (Rogoff, 1990). Desenvolvendo o apontamento anterior, a criança constrói operações para compreender uma realidade física ampla, que seria de utilidade geral, ao invés de focalizar em características específicas de problemas, não adentrando as contribuições das interações sociais e da estrutura social que circunda a ação das crianças para resolver problemas (ibid.). Coexistia, na análise das pesquisas, poucas preocupações com as finalidades e as circunstâncias humanas das atividades na investigação, por exemplo, da idade na qual as crianças começavam a perceber a profundidade dos objetos e compreender conceitos e planejar atividades mais complexas (ibid.).

Desse modo, a mobilização de raciocínios não uniformes na resolução de problemas semelhantes representaram um empecilho em sua teoria, a qual utilizou o termo decalagem

como uma tentativa de considerar as variações no desenvolvimento influenciadas pelo ambiente, apesar de não ser suficiente para definir o envolvimento do ambiente no desenvolvimento dos indivíduos (Rogoff, 1990). Relacionada a esta problemática, a abordagem intramental não justificava a razão pela qual alguns alunos não conseguiam aprender, embora o currículo estivesse bem estruturado, incógnita a qual conduziu a pesquisas sobre a relação entre a comunidade, a interação e o diálogo (Racionero; Padrós, 2010).

4.3.2 Atividade intermental

Com aprimoramentos na área da psicologia, os resultados dos estudos de Rogoff (1990) possibilitaram reconhecer que os avanços cognitivos ocorrem por habilidades específicas, ao invés do aumento de capacidades gerais (Rogoff, 1990). Assim, as pesquisas atuais sobre o desenvolvimento cognitivo indicam a definição de problemas específicos, guiados pela meta das habilidades desenvolvidas, isso porque as habilidades e os problemas que conduzem ao pensamento não são genéricos (*ibid.*). Desse modo, o contexto interpessoal e sociocultural, na qual as atividades são direcionadas por objetivos e definições sociais, são centrais para compreender como os esforços das crianças e o domínio de problemas conduzem ao desenvolvimento cognitivo (*ibid.*).

Reunindo as informações anteriores, a mudança de uma atividade intramental para intermental caracterizou a virada dialógica na psicologia educacional (Racionero; Padrós, 2010), a qual compreende a aprendizagem baseada na interação, sob a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky de que a cognição se desenvolve a partir da cultura e das interações sociais (Rogoff, 1990).

4.4 REFERENCIAIS TEÓRICOS DA APRENDIZAGEM DIALÓGICA NO CAMPO DA PSICOLOGIA INTERMENTAL

Nesta subseção, serão desenvolvidas apresentações e discussões sobre Vygotsky e a teoria histórico-cultural, bem como Barbara Rogoff e a vertente sociocultural, que embasam a vertente intermental, considerando que são elementos fundantes desta monografia.

4.4.1 Sobre Vygotsky e a psicologia histórico-cultural

Lev Semenovich Vygotsky nasceu em 17 de novembro de 1868, em uma província da Bielo-Rússia chamada Orsha, e cresceu na cidade de Gomel, falecendo precocemente, devido à tuberculose, em 11 de junho de 1934 (Rego, 2004).

Entre os anos de 1914 e 1917, Vygotsky estudou na Universidade de Moscou no curso de Direito e Literatura, e participou, de forma não oficial, da Universidade Popular de Shanyavskii em cursos de história e filosofia (Rego, 2004). Ademais, teve a oportunidade de acessar diversas áreas do conhecimento, e aprendeu várias línguas, suscitando o interesse por diferentes culturas, as quais o aproximaram de estudos soviéticos que relacionavam a linguagem e o pensamento (*ibid.*). De modo a aprimorar suas perspectivas, ingressou na área de medicina para melhorar seus conhecimentos sobre o desenvolvimento humano.

Desse modo, sua trajetória acadêmica foi interdisciplinar, perpassando por temas de artes, literatura, linguística, antropologia, ciências sociais, psicologia, filosofia e medicina (Rego, 2004). No campo da psicologia, se dedicava aos estudos das “funções psicológicas superiores” típicas da espécie humana, a atenção e lembrança voluntária, o controle consciente do comportamento, o pensamento abstrato, a memorização ativa, o raciocínio dedutivo e a capacidade de planejamento, por exemplo (*ibid.*).

Em suas pesquisas, o autor buscava superar, a partir do materialismo dialético, os mecanismos cerebrais e funções humanas, identificando a especificação social que originou o comportamento, de modo a compreender as funções psicológicas superiores e o funcionamento intelectual humano (Rego, 2004). Nessa vertente, construiu, com pesquisadores como Alexander Romanovich Luria e Alexei Nikolaievich Leontiev, a *Troika*, realizando revisões críticas da história e da psicologia, representando uma movimentação cultural de uma sociedade pós-revolucionária (*ibid.*). Assim, na proposição de sua teoria histórico-cultural, foi buscado “caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formaram ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo (Vygotsky, 1996, p. 25).

Quanto ao desenvolvimento infantil, na chamada “zona de desenvolvimento real”, as crianças expressam atividades que já sabem realizar sozinhas, em direção à “zona de desenvolvimento potencial”, ou seja, à realização de atividades alcançáveis a partir da ajuda de outra pessoa (Vygotsky, 2009). Nesse contexto, a distância entre o desenvolvimento real e o potencial denomina-se “zona de desenvolvimento próximo” (*ibid.*).

Alinhada a pressupostos universalistas sobre a unidade psíquicas da humanidade, Vygotsky e seus sucessores utilizaram os termos “sócio-histórico” ou “histórico-cultural” (Wertsch; Ríó; Álvares, 1997). Fundamentando-se nessa concepção pela perspectiva da antropologia cultural de Franz Boas, a qual menciona diferenças qualitativas entre as culturas (*ibid.*):

Podemos concordar que os termos “histórico-cultural” e “sócio-histórico” são mais apropriados para se referir à herança que reconhecemos de Vygotsky, Leontiev, Luria e muitos outros psicólogos soviéticos. No entanto, acreditamos que o termo “sociocultural” é mais adequado para abordar a maneira pela qual essa herança foi apropriada nos debates contemporâneos das ciências humanas, pelo menos no Ocidente. A razão para isso tem a ver com a maneira como a cultura é entendida pelas várias partes envolvidas (*ibid.*, p.13, tradução nossa).

Uma das consequências da distinção apresentada entre a psicologia histórico-cultural e a psicologia sociocultural, a qual objetiva “explicar as relações entre o funcionamento mental humano, por um lado, e as situações culturais, institucionais e históricas nas quais esse funcionamento ocorre, por outro” (Wertsch; Ríó; Álvares, 1997, p.11, tradução nossa), expressa-se na consideração de Rogoff (1990) de que apesar dos avanços, os estudos sobre o desenvolvimento cognitivo ainda podem se limitar ao domínio dos conhecimentos e/ou dos recursos das tarefas. Assim, para ampliar a compreensão sobre a cognição humana, é preciso vincular as características e os objetivos da atividade aos contextos interpessoais e socioculturais (Rogoff, 1990).

4.4.2 Sobre Barbara Rogoff, alguns de seus referenciais teóricos e a psicologia sociocultural

Nesse momento, serão apresentadas as perspectivas de Barbara Rogoff, que desenvolve estudos na psicologia sociocultural, compreendendo que o desenvolvimento cognitivo é proveniente das relações sociais, das ferramentas e práticas socioculturais (Fidalgo, 2004) para buscar soluções as questões que precisam ser aprimoradas acerca do desenvolvimento humano. Em complemento, a abordagem sociocultural de Rogoff vincula-se a três planos de análise: processos pessoais (processo de desenvolvimento da propriedade participativa), interpessoais (processo de desenvolvimento da participação guiada) e comunitários (processo de desenvolvimento do aprendizado), de modo a incorporar os três planos no contexto da psicologia sociocultural, e se constroem mutuamente (*ibid.*).

As principais áreas de trabalho de Barbara Rogoff são a infância, a educação, a psicologia cultural e a antropologia, com vistas a para estruturar o funcionamento do desenvolvimento cognitivo, da comunicação e da interação social (Rogoff, 1990, prefácio). Desenvolvendo o apontamento anterior, Barbara Rogoff, pesquisadora norte-americana, formada em Harvard e docente na Universidade da Califórnia, na cidade de Santa Cruz- Estados Unidos, possui um vasto currículo no campo da psicologia cultural, com ênfase nos temas de cultura, participação e aprendizagem, tendo atuado, por exemplo, no *Laboratory of Comparative Human Cognition* na companhia de Michael Cole, James Wertsch, e Sylvia

Scribner (Fidalgo, 2004). Seus estudos e pesquisas partem da vertente histórico-cultural de Vygotsky (1896-1934), aprofundando os estudos sobre a Zona de Desenvolvimento Próximo (*ibid.*). Em complemento, são outros exemplos de autores fundantes de suas abordagens teóricas e práticas: Alexei Leont'ev, Jerome Bruner, John Whiting, Colwyn Trevarthen, dentre outros (*ibid.*).

Para Rogoff, a acessibilidade da comunicação dos resultados de uma pesquisa é primordial para a comunidade contribuir para as teorias, os objetivos e resultados do trabalho desenvolvido (Rogoff, 1990, prefácio), de modo a considerar suas perspectivas, comparando aproximações e distanciamentos com as proposições iniciais da pesquisa (Rogoff, 1990).

A partir de sua abordagem de trabalho supracitada, potencialidades e necessidades da sociedade, de modo a investigar aspectos da antropologia e do desenvolvimento, Rogoff esteve presente como pesquisadora e participante em comunidades constituídas a partir de valores colaborativos e participativos (Fidalgo, 2004). São exemplos desses espaços uma comunidade Maia na Guatemala, em uma escola denominada Open Classroom (Oc) em *Salt Lake City, em Utah*, nos EUA (*ibid.*).

Seu enfoque de trabalho é analisar, a partir da etnografia, formas de participação guiada existentes em distintos contextos sociais, buscando evidenciar a “complexidade da unidade entre as pessoas e os seus contextos socioculturais, recusando separá-los teoricamente (*ibid.*, p. 7).

Como parte de seus estudos, foram desenvolvidas observações empíricas (Rogoff, 1990) a partir de diferentes povos (Rogoff, 1990), analisando os caminhos que as comunidades utilizavam para solucionar problemas (Rogoff, 1990, p. 164). Como parte desse processo, identificou-se que em todo o mundo as crianças participam de atividades a partir da orientação de pessoas ao seu redor, socializando-as na cultura local (Rogoff, 1990, p. 111).

Justificando seu referencial teórico com base em Vygotsky, Piaget e Vygotsky convergem na perspectiva de que a compreensão/construção conjunta dos fenômenos sociais entre os sujeitos sociais é primordial para o desenvolvimento. Segundo Piaget, os acordos sociais acontecem a partir da linguagem e de um sistema de ideias em comum, as quais corroboram para a reciprocidade. Para Vygotsky, as crianças se apropriam de ideias progressivamente mais complexas a partir da colaboração de parceiros mais habilidosos, potencializando a zona de desenvolvimento proximal (Rogoff, 1990, p. 202).

Entretanto, os autores divergem na concepção da progressão do desenvolvimento, visto que Piaget enfatiza o papel do conflito cognitivo entre colegas do mesmo status, e Vygotsky

afirma a interação na zona de desenvolvimento proximal, que auxilia no desenvolvimento cognitivo, com as crianças aprimorando suas habilidades e compreensão pela solução compartilhada de problemas entre parceiros mais habilidosos (Rogoff, 1990).

Para Rogoff, o pensamento é um esforço funcional e intencional para resolver problemas, representada por ações diversificadas como o planejamento de uma refeição, a escrita de uma redação, e a lembrança do local que objetos foram guardados. Desse modo, um pensamento não surge de outros anteriores de maneira desprezível, mas sim da consciência ativa, baseados em inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afetos e emoções.

Como subsídio da dinâmica supracitada, os propósitos e valores sociais guiam a estrutura dos problemas que os seres humanos tentam resolver, bem como os conhecimentos que fornecem subsídios e estratégias de solução. Assim, as crianças aprendem quando observam e participam com pares e parceiros mais habilidosos na resolução de problemas sociais, pois essas ações estimulam o pensamento, partindo deles para construir novas abordagens para as atividades socioculturais.

Complementarmente ao conceito de pensamento, a autora afirma que o processo de desenvolvimento é inerente aos seres humanos, e possibilita a administração com mais eficácia dos problemas da vida cotidiana, conduzindo os sujeitos a, progressivamente, buscarem soluções mais adequadas para tais finalidades.

Desse modo, o desenvolvimento cognitivo (como o raciocínio, o planejamento, a lembrança, e a comunicação, por exemplo) refere-se ao processo de progressão da habilidade de resolver problemas a partir da familiarização (Rogoff, 1990) com a aprendizagem provenientes de atividades socioculturais (Rogoff, 1990, prefácio).

Baseando-se nesta premissa, os objetos de análise são aspectos ontogenéticos, ou seja, padrões de mudanças que direcionam a escolhas específicas em âmbitos macros ao longo da existência dos sujeitos, e microgenéticos, vinculados à aquisição de habilidades específicas, inseridos em mudanças filogenéticas (comuns a todos os indivíduos da espécie) e sociais (específicas do contexto).

Nesse cenário, a autora conceitua o desenvolvimento como multidirecional por considerá-lo como um progresso de domínios específicos, e, portanto, plurais, abrangendo a esfera microgenética, mas que também contribuem para a construção da personalidade a longo prazo, contemplando a vertente ontogênica. Em suma, o desenvolvimento microgenético e ontogenético estão inseridos em processos que envolvem mudanças filogenéticas, ou seja,

características fisiológicas e comportamentais comuns a todos os indivíduos, e também específicas, baseadas em vertentes sociais.

O desenvolvimento humano ocorre ao longo de toda a vida dos sujeitos, tendo início na infância com a apropriação de ferramentas intelectuais e habilidades da comunidade, aprimorando-se em reorganizações das formas de pensar dos indivíduos, avançando sucessivamente para participação social explícita. Desse modo, compreender metas e habilidades valorizadas pelas comunidades é primordial para definir quais são os objetivos do desenvolvimento, bem como para analisar as habilidades cognitivas das crianças.

Existem elementos comuns e também especificidades no tangível ao desenvolvimento dos seres humanos. Na vertente comum, encontram-se atividades universais de heranças biológicas e culturais, como a comunicação amparada pela linguagem, a organização grupal e a habilidade de elaborar ferramentas. As singularidades se baseiam em diferenças interpessoais e físicas, como a acuidade visual e a familiaridade com temas e idiomas específicos. Ainda no contexto da linguagem, Rogoff (1990) considera que para além de manifestações verbais trazidas por Vygotsky, o conceito linguístico também envolve linguagens não verbais, como gestos, olhares, dentre outros. Nesse cenário, essas análises avançam conforme o conhecimento produzido no assunto, visto que, para além dos avanços destacados pela autora, atualmente existem linguagens não identificadas por ela por não ser predominante na década de 1990, como a linguagem informacional.

Ainda no contexto de aproximações e distinções acerca do desenvolvimento humano, a universalidade da participação guiada (Rogoff, 1990) envolve a socialização conjunta, a qual se refere a um elemento comum entre as comunidades, e também aspectos variáveis (Rogoff, 1990, p. 134), pois dependem dos objetivos da comunidade perante a aprendizagem (ou seja, as lições que a comunidade considera importante que as crianças aprendam), dos meios para observação e participação em atividades consideradas importantes (Rogoff, 1990, p. 110), e dos valores culturais (Rogoff, 1990, p. 118).

Assim, as variações culturais da participação guiada evidenciam a importância de compreender as metas e práticas das comunidades para investigar a natureza da orientação (Rogoff, 1990, p. 65-66,) e o desenvolvimento das crianças (Rogoff, 1990, p. 114), envolvendo os papéis dos cuidadores e a vontade das próprias crianças de aprimorarem seu desenvolvimento (Rogoff, 1990, p. 133-134).

A natureza da participação guiada pode diferir conforme a situação envolver o desenvolvimento da compreensão e da habilidade das crianças ou uma mudança de perspectiva (Rogoff, 1990, p. 142). As variações, bem como as semelhanças entre as culturas nos arranjos

e interações são fundamentais para o rápido progresso das crianças em se tornarem membros participativos da comunidade (Rogoff, 1990).

As famílias estruturam as atividades das crianças a partir de atividades conjuntas, das quais as crianças participam ativamente, como, por exemplo, no ensino de tecelagem no México, de alfaiataria, na Libéria (Rogoff, 1990), e da criação de animais, da caça e da pesca no delta do Orinoco, na Venezuela (Rogoff, 1990), a observação e imitação com poucas interações verbais das atividades dos adultos pelas crianças de Rotuman (Rogoff, 1990). Ademais, culturas que conduzem as crianças a se responsabilidades pela sua aprendizagem estimulam a observação de pessoas mais experientes, de modo a aprimorar a socialização (Rogoff, 1990). Assim, existem outras formas de participação para além da instrução e do aprendizado explícito, didático e autoconsciente (Rogoff, 1990).

Considerando que as defasagens educacionais brasileiras podem indicar empecilhos na efetivação dos direitos humanos e no exercício pleno da cidadania, as informações anteriores revelam possibilidades de superar esses desafios pela educação com base em evidências científicas, representadas pelas AEE, e, nesse trabalho, especificamente na AEE participação educativa da comunidade. As AEE, ao basearem-se no conceito de aprendizagem dialógica, contemplam referenciais teóricos importantes para a melhoria da aprendizagem máxima de todas as pessoas a partir da relação entre família, escola e comunidade. Nesse sentido, o conceito de Participação Guiada mostra-se coerente com tal finalidade, por ser um dos referenciais da aprendizagem dialógica. Assim, ao articular conceitos complementares (a AEE supracitada, a participação guiada e a aprendizagem máxima) por partirem da mesma base epistemológica, com vistas a aprimorá-los, potencializa-se o impacto da transformação social. Para cumprir tais finalidades de pesquisa, serão descritas na próxima seção a questão e os objetivos da pesquisa, e, a seguir, a metodologia, ou seja, a descrição dos critérios de condução da investigação e análise do tema proposto.

5. METODOLOGIA

Para realizar a articulação entre a aprendizagem máxima, a participação guiada e a AEE participação educativa da comunidade, elencou-se a pesquisa como bibliográfica por essa forma de sistematização viabilizar “a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações, auxiliando também na construção, ou na melhor definição do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposto” (Gil, 1994 *apud* Lima; Mioto, 2007, p. 40). O trabalho é de base qualitativa, possuindo algumas particularidades dessa forma de pesquisa por englobarem aspectos históricos e sociais, e, por isso, demandar intencionalidades em suas abordagens,

demonstra posicionamentos políticos dos(as) pesquisadores(as) ao evidenciar suas inclinações e perspectivas sobre a sociedade (Lima; Mioto, 2007).

Os procedimentos metodológicos da pesquisa bibliográfica se iniciam pela explicitação do referencial teórico, se concretizando, com base em Salvador (1986), a partir de quatro fases fundamentais, que são sucessivas e complementares: 1) Elaboração do projeto de pesquisa (definição do tema e planejamento das ações); 2) Investigação das soluções (coleta de dados); 3) Análise explicativa das soluções (explicações sobre o material selecionado); 4) Síntese integradora (produto final elaborado em função dos objetivos almejados). As referidas etapas se concretizam principalmente em leituras de tipo informativo por orientarem a resposta das questões específicas.

Na etapa 1 de elaboração do projeto de pesquisa, partiu-se dos resultados provenientes da segunda iniciação científica desenvolvida por esta autora, a qual focalizou na exploração do conceito de participação guiada, de Barbara Rogoff a partir dos livros *Apprenticeship In Thinking* (1990) e *Learning Together: Children and Adults in a School Community* (2001), referenciados por Aubert *et al.* (2016). Os resultados conduziram à necessidade de aprofundar a contribuição da comunidade para a aprendizagem das crianças, relacionando-a com o referencial teórico da aprendizagem máxima.

A partir dessa perspectiva, foram estabelecidas as próximas etapas deste trabalho de conclusão de curso: o estabelecimento de critérios de seleção para as obras que seriam analisadas. Os critérios dessa seleção foram definidos com base em Lima e Mioto (2007), a partir de quatro parâmetros: temático; linguístico; fontes principais; e cronológico.

Em relação ao critério temático de uma das fontes principais de análise, como citado anteriormente, os livros *Apprenticeship In Thinking* (1990) e *Learning Together: Children and Adults in a School Community* (2001) foram mencionados no livro *Aprendizagem Dialógica na Sociedade da informação*, de Aubert *et al.* (2016), e focalizam o conceito de participação guiada. Desse modo, manteve-se a análise dessas obras, agora com outra forma de análise. Na iniciação científica, a exploração dos livros objetivou investigar o significado do conceito de participação guiada, enquanto no trabalho de conclusão de curso, por já conhecer a perspectiva, buscou-se, por um olhar mais aprimorado, considerar as relações entre o conceito de Rogoff e as três esferas da aprendizagem máxima. Sobre o critério linguístico, as obras escolhidas são livros em língua inglesa, escritos, no contexto cronológico, nos anos de 1990 e 2001.

A obra de Rogoff denominada *Apprenticeship In Thinking* (1990) é dividida em quatro partes que se complementam para discorrer sobre o conceito de Participação Guiada. Na

primeira delas, a autora discorre sobre a indissociabilidade entre os seres humanos e seu entorno. Na segunda parte, ela menciona a relação entre o pensamento e o desenvolvimento, de modo a elencar que os contextos sociais os ampliam e aprimoram (*ibid.*). Na parte três, a pesquisadora articula referenciais teóricos que analisam a relação entre a interação e o desenvolvimento cognitivo, baseando-se nos conhecimentos produzidos por Vygotsky (1896-1934) e Piaget (1896-1980) (*ibid.*). A última parte do livro foi destinada para indicar o reconhecimento da interdependência entre as crianças e os adultos que as circundam, visto que as crianças se apropriam do pensamento utilizado para resolver os problemas, e esse fator aprimora o desenvolvimento cognitivo (*ibid.*).

Como conceito principal do livro, a Participação Guiada é descrita como uma partilha de tarefas e propósitos entre as crianças e pessoas mais experientes, de modo a facilitar o desenvolvimento das habilidades das crianças, bem como inseri-las na cultura da comunidade (*ibid.*). Essa relação contribui para a evolução do pensamento e do desenvolvimento porque, segundo a autora, o pensamento refere-se a um esforço funcional para resolver problemas, e o desenvolvimento, por sua vez, consiste na evolução da habilidade de encontrar respostas para os problemas de seu contexto (*ibid.*). Sendo assim, ao partilhar tarefas e objetivos, as crianças se desenvolvem porque aprendem, por meio da apropriação dos conhecimentos utilizados nas tarefas realizadas, novas habilidades (*ibid.*)

O livro *Learning Together: Children and Adults in a School Community* de Rogoff, Turkkanis e Barlett (2001) é dividido em sete partes, sendo que, nas duas primeiras, são discutidas as origens, os princípios, a estrutura e a identidade da escola. Na terceira, na quarta e na quinta parte a autora destaca, respectivamente, como as crianças, os professores e os pais aprendem nessa comunidade escolar. A sexta parte é destinada para ilustrar que os pais possuem conhecimentos a serem ensinados aos professores. A última sessão elenca as razões pelas quais a comunidade aprende de forma conjunta, sendo a principal delas a construção de um objetivo em comum: a aprendizagem das crianças, a qual é elaborada de forma conjunta entre elas e os adultos. O referido livro foi resultado da união entre as teorias de Barbara Rogoff e suas experiências decorrentes de participação em uma Comunidade Escolar. Essa escola é denominada *Open Classroom* (OC), está situada em Salt Lake City, em Utah, nos Estados Unidos, e é denominada uma cooperativa de pais, professores e estudantes.

Como condições centrais para a aprendizagem nesse contexto, tem-se a intencionalidade da prática pedagógica (que, neste caso, é compartilhada), a responsabilização e tomada de decisões coletivas, bem como a avaliação do progresso das crianças e a consequencial contribuição para que seu desenvolvimento se aprimore. De forma geral, a obra aponta que a

Open Classroom (OC) não foi descrita e estudada para resultar em um manual, mas sim inspirar práticas e estudos por demonstrar a possibilidade de organizar o ambiente escolar a partir de uma vertente comunitária. Os pais relatam que confiam nas crianças, além de irem se tornando mais flexíveis (Rogoff, 2001, p. 165). Desse modo, eles e elas relataram que aprenderam ao longo dos anos que os adultos (e não somente as crianças) precisam participar de atividades contínuas de exploração e de orientação de ideias (Rogoff, 2001, p. 234). Assim, segundo os próprios participantes, a transformação da Escola Thoreau em uma comunidade de alunos contribuiu para o desenvolvimento pessoal e coletivo deles e delas (Rogoff, 2001, p. 199). Para que esse aprendizado fosse possível, o envolvimento como professor ou pai na OC exigiu um enorme compromisso de tempo e energia na sala de aula, no planejamento, nas reuniões, nas conversas informais, e em todos os outros tipos de participação (Rogoff, 2001, p. 216, descritor⁹35).

Devido às relações entre as motivações e os contextos, explicitadas no tópico “aproximações com o tema”, foram buscados artigos na plataforma *Scientific Eletronic Library Online-SciELO* para analisar os avanços e as pendências das produções acadêmicas brasileiras sobre a relação entre família, escola e comunidade, no recorte específico das contribuições para a aprendizagem. Foram selecionados 14 artigos considerados como relacionados ao tema estudado. Sete deles, encaixavam-se na vertente sociológica, e os outros sete, na psicológica.

De forma complementar a busca de produções brasileiras, foram analisados artigos de Barbara Rogoff que mencionavam o conceito de Participação Guiada nas bases digitais Periódicos Eletrônicos de Psicologia (PePSIC), *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO), *Educational Resources Information Centre* (ERIC) e *Web of Science*, as quais foram selecionadas por serem internacionalmente conceituadas e poderem ser acessadas no Portal de Periódicos da CAPES disponível para a UFSCar. Utilizou-se na busca o descritor Barbara Rogoff, sendo encontradas produções de 1985 até 2022, sistematizando as informações em fichas de leitura com base em Salvador (1986) (vide apêndice A para exemplo). Quanto a seus conteúdos, os artigos descrevem a perspectiva sociocultural da autora, focalizando em conceitos de cultura, aprendizagem e cooperação. Como forma de síntese de seu trabalho e atualizações de sua teoria, o “*The key role of community in Learning by Observing and Pitching*

⁹ Para a análise de conteúdo dos materiais, foram utilizados livros digitais. O conceito “descritores” indica a localização do termo “*guided participation*” no livro de 1990 e “*participation*” no livro de 2001. Como exemplo, nesse trecho indica que essa mensagem foi encontrada na trigésima quinta vez que apareceu o termo “*participation*”.

In to family and community endeavours” artigo de Rogoff e Arauz (2022) atualiza o Prisma LOPI, concebido inicialmente no ano de 2010.

Neste artigo, Rogoff e Arauz (2022) atualizam o prisma LOPI (Aprendizagem pela Observação e Participação em atividades familiares e comunitárias), o qual se originou de estudos teóricos sobre pesquisadores que analisaram as descrições da aprendizagem nas comunidades indígenas das Américas, bem como por observações empíricas. Apresentando com maior clareza esta forma de aprendizagem, referendam a importância dos valores, práticas e organizações da comunidade. Complementarmente, a LOPI é fundamentada em conceitos que se encaixam na cosmologia dos Sistemas de Conhecimento Indígenas, tais como inclusão, interação, troca de experiências, colaboração, autonomia, respeito mútuo, propósito compartilhado, processo dinâmico, presença, incorporação e orientação. As expectativas fundamentadas neste sistema ético podem ser tanto explícitas quanto implícitas na vida cotidiana.

Para sustentar a perspectiva LOPI, compara-a com a forma de organização baseada na ALI (Instrução em Linha de Montagem), utilizando punição e recompensa para motivar as crianças a aprenderem, e se demonstra ineficaz em comparação a LOPI. Desenvolvendo essa perspectiva, na perspectiva LOPI, coexiste uma relação entre a comunidade e a aprendizagem, destacando que a comunidade é uma das principais fontes de aprendizagem. A comunidade e o indivíduo não são separados, ou seja, não é que a comunidade é mais importante do que o sujeito, eles se complementam e não se separam. Vemos os indivíduos e as comunidades como se constituindo mutuamente em processos históricos e de desenvolvimento contínuos, pois são focos distintos de uma mesma análise.

Baseado na perspectiva LOPI, o conceito de Participação Guiada tem relação com as questões explícitas e as implícitas da comunidade, bem como a participação direta das crianças em sua própria aprendizagem. Reunindo as produções atuais de Rogoff explicitadas e os conteúdos desenvolvidos nos livros, foi perceptível que a autora aprimorou suas análises referente à participação guiada, principalmente no que diz respeito a sistematização metodológica do conceito. Assim, compreender o prisma LOPI é importante para analisar a Participação Guiada, por ter se vinculado a evidências científicas do conceito, demonstrando que a Participação Guiada ainda é contribuinte para a máxima aprendizagem, considerando que o artigo foi publicado em 2022.

Dando continuidade às etapas da pesquisa bibliográfica por ela demandar um conjunto organizado de procedimentos que objetivem a busca de respostas conforme o objeto de estudo proposto, a revisão bibliográfica constitui somente uma das partes da pesquisa bibliográfica,

pois essa forma de pesquisa demanda inferências, reflexões e interpretações críticas acerca dos conteúdos analisados. Desse modo, a partir das relações estabelecidas entre o referencial teórico da participação guiada e as produções nacionais sobre a temática da relação entre a escola, a família e a comunidade, foram delimitadas a questão da pesquisa e os objetivos, com vistas a respondê-la. Para garantir rigorosidade ao complemento supracitado, devido à principal ferramenta da pesquisa bibliográfica ser a leitura, foi estabelecida a utilização de técnicas de Salvador (1986) e de análise de conteúdo de Bardin (2012) para possibilitar uma leitura rigorosa e focada no tema de pesquisa.

Desenvolvendo a definição dessas escolhas de abordagem de leitura no contexto da pesquisa bibliográfica, Salvador (1986) aponta as fases de leitura de tipo informativo: Leitura de reconhecimento do material bibliográfico (identificar se o material possui relação com o tema); Leitura Exploratória (leitura breve para analisar se as informações fazem sentido com o tema da pesquisa); Leitura Seletiva (Selecionar informações relevantes para a pesquisa); Leitura Reflexiva ou crítica (Objetiva responder os objetivos da pesquisa e compreende-se as afirmações do autor e por que foram abordadas dessa forma); e Leitura interpretativa (ampara-se no propósito da pesquisa, visando a construção de assimilações e criações acerca de resultados para o tema da pesquisa).

A análise de conteúdo atribui maior rigorosidade à organização da leitura, contribuindo para a apreensão do objeto de estudo da pesquisa bibliográfica. Ainda nessa vertente, “a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análises das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens” (Bardin, 2012, p. 38). Nesse sentido, almeja-se, a partir de indicadores/índices, a busca por justificativas e relações lógicas entre os fatos, abordando as intenções de produção da mensagem traduzidas no conteúdo, bem como suas possíveis consequências (*ibid.*).

Com base nessa colocação, delimitou-se que os radicais seriam analisados qualitativamente (no sentido de que sua importância estaria no conteúdo da mensagem, e não necessariamente, nesse primeiro momento, em quantas vezes ela apareceria) para, posteriormente, serem organizados quantitativamente com vistas a indicar quais foram as escolhas de articulação das mensagens, com base no referencial teórico. Objetivou-se, nessa escolha de organização, sistematizar essas informações, elencando a relevância atribuída a cada categoria e subcategoria após ser articulada com o referencial teórico, e, assim, construída qualitativamente para depois conferir relevância a quantidade de repetições, relacionando a análise dos efeitos às causas (a posteriori).

Ainda sobre a análise de conteúdo no contexto do estabelecimento de critérios, definiu-se, na pré-análise, que as unidades de contexto seriam separadas conforme suas temáticas, analisando o conteúdo das mensagens, com a escolha do radical *Guided Participation* no livro de 1990 e *Participation* no livro de 2001, e da definição dos parágrafos do texto em que o radical foi encontrado como unidades de contexto. Ademais, definiu-se que os livros seriam lidos em ordem cronológica de publicação.

Na etapa 2 de investigação de soluções, foram realizadas as leituras de reconhecimento do material bibliográfico e leituras exploratórias em conjunto da organização quantitativa dos radicais *guided participation* e *participation* para a análise de conteúdo na etapa de exploração do material de Bardin (2012). Ainda nessa etapa de exploração do material, os descritores que faziam parte de títulos e de subtítulos foram descartados.

As tabelas 1 e 2 apresentadas a seguir ilustram os resultados obtidos pela etapa de exploração de material dos livros *Apprenticeship in Thinking Cognitive Development in Social Context* e *Learning Together: Children and Adults in a School Community*.

Tabela 1: Resultado da etapa de exploração do material a partir do livro *Apprenticeship in Thinking Cognitive Development in Social Context*

Unidade de sentido: <i>Guided Participation</i>	Quantidade de descritores: 202
Descritores excluídos por serem títulos/subtítulos: 88	Descritores utilizados na análise de conteúdo: 114
Unidade de contexto: Parágrafo	Critério de agrupamento: Análise Temática

Fonte: elaboração própria

Os resultados da tabela indicam que a unidade de sentido escolhida (*Guided participation*) foi encontrada 202 vezes durante a leitura do livro, na qual 114 foram utilizadas na análise de conteúdo por 88 delas serem títulos e subtítulos que não continham mensagens relevantes para a análise. Em complemento, as unidades de sentido foram agrupadas pela análise temática, com base na seleção dos parágrafos como unidades de contexto.

Tabela 2: Resultado da etapa de exploração do material a partir do livro *Learning Together: Children and Adults in a School Community*

Unidade de sentido: <i>Participation</i>	Quantidade de descritores: 53
Descritores excluídos por serem títulos/subtítulos: 9	Descritores utilizados na análise de conteúdo: 44
Unidade de contexto: Parágrafo	Critério de agrupamento: Análise Temática

Fonte: elaboração própria

Mantendo a mesma organização metodológica do livro mencionado na tabela 1 pelo critério de agrupamento ser a análise temática e a unidade de contexto o parágrafo, a tabela 2 descreve que é 53 a frequência de descritores da unidade de sentido selecionada (*participation*) e 44 os descritores utilizados na análise de conteúdo por 9 deles serem títulos e subtítulos sem mensagens relevantes para a análise.

Assim, dos 255 trechos selecionados, foram analisados os conteúdos de 114 unidades de contexto em que foi mencionado o descritor *guided participation* e 44 unidades de contexto em que foi mencionado o descritor *participation*.

Em continuação, na etapa 3 de análise explicativa das soluções de Salvador (1986) utilizaram-se as técnicas de leitura Seletiva, e leitura reflexiva ou crítica, sistematizando as anotações em fichas de leitura desenvolvidas para esse estudo, com a mesma estrutura do apêndice A. Complementarmente, realizou-se o tratamento dos resultados da análise de conteúdo, na qual os descritores (os 158 que continham informações a serem exploradas no trabalho) foram separados em duas vertentes conforme suas temáticas principais: 1) Descritores que apresentavam o conceito de participação guiada, os quais foram utilizados para as partes introdutórias do trabalho e 2) descritores utilizados para o desenvolvimento da relação com a aprendizagem máxima, separados em três categorias principais: aprendizagem social, aprendizagem cognitiva e aprendizagem afetiva. No apêndice B, consta a tabela que quantifica e organiza os descritores selecionados, e os apêndices C, D, E e F aprofundam essa descrição, indicando a localização nos livros dos trechos selecionados.

Completamente, o direcionamento temático dos descritores utilizados no corpo do trabalho (41) está ilustrado no apêndice G.

Recortando especificamente os descritores utilizados na relação da aprendizagem social, afetiva e cognitiva, de modo a excluir os descritores utilizados na introdução, tem-se: **158 descritores - 41 descritores = 117 descritores**. Assim, a partir da associação qualitativa baseada na organização qualitativa dos descritores nas três categorias principais, obtêm-se as porcentagens da tabela a seguir.

Tabela 3: Porcentagem de descritores utilizados na análise das contribuições do conceito de participação guiada para a aprendizagem social, afetiva e cognitiva

Aprendizagem Social	73,5%
Aprendizagem Cognitiva	14,5%
Aprendizagem Afetiva	11,9%

Fonte: elaboração própria

Ainda na etapa 3, pela articulação entre a análise de conteúdo com base nas mensagens dos descritores e a exploração das anotações das fichas de leitura, as três categorias principais (aprendizagem social, cognitiva e afetiva) foram divididas em subcategorias, conforme suas temáticas. Nesse momento, vincularam-se os descritores dos dois livros, de modo a reagrupar as categorias. Os resultados dessa organização metodológica estão nos apêndices H, I e J.

Na etapa 4 de síntese integradora de Salvador (1986), as categorias e subcategorias supracitadas, as quais já haviam sido aprimoradas pelas fichas de leitura, foram articuladas com referenciais teóricos da aprendizagem dialógica no contexto da AEE Participação Educativa da Comunidade, sendo eles: Incud-ed (Flecha, 2015) e Guia de Comunidade de Aprendizagem (Flecha et al., 2024), além de referências complementares, como Candido (2011) e Ruppert et al. (2024). Em decorrência, a síntese integradora será apresentada nas seções subsequentes.

6. ANÁLISE

Esta seção de análise reúne as relações entre a participação guiada e as três esferas da aprendizagem máxima, desenvolvendo a síntese integradora.

6.1 ANÁLISE GERAL SOBRE A DISTRIBUIÇÃO DOS DESCRITORES E DAS CATEGORIAS NO CORPO DO TRABALHO E NAS TRÊS ESFERAS DA APRENDIZAGEM MÁXIMA

Realizando uma análise geral sobre a distribuição dos descritores e das categorias no corpo do trabalho e nas três esferas da aprendizagem máxima, considerou-se que cerca de $\frac{1}{4}$ dos que continham uma mensagem apresentavam conceitos introdutórios sobre a participação guiada, sendo utilizados na descrição do termo e na apresentação da perspectiva de Barbara Rogoff. Aprofundando as descrições para os descritores utilizados na análise do conceito com base no referencial teórico (apêndice C), percebe-se uma predominância de descritores direcionados para a aprendizagem social ($\frac{3}{4}$), acompanhado de um certo equilíbrio na distribuição da aprendizagem cognitiva e afetiva, somando, juntos, $\frac{1}{4}$ do total. Ainda nesse contexto, foram desenvolvidas 12 subcategorias, as quais são $6\frac{1}{2}$ da aprendizagem social, 4 da aprendizagem cognitiva ($\frac{1}{3}$) e 2 da aprendizagem afetiva ($\frac{1}{5}$). Assim, apesar dos descritores relacionados com a aprendizagem cognitiva e afetiva serem parecidos numericamente, na análise considerou-se que existiam temas mais diversos nos descritores cognitivos (por terem o dobro de subcategorias) do que nos afetivos. Nos descritores da aprendizagem social, manteve-

se a proporção em relação ao número de descritores, visto que, ao conter $\frac{3}{4}$ deles, é coerente conterem assuntos mais diversos.

Tomando como base essa sistematização, é importante contrastar esses dados com as descrições de Barbara Rogoff. Segundo a autora, o livro escrito em 1990 enfoca no desenvolvimento cognitivo, o que, em uma análise inicial, poderia suscitar a hipótese de que a maioria dos descritores seria destinado para a esfera cognitiva da aprendizagem máxima. Diferentemente da primeira obra, a segunda, publicada no ano de 2001, relata experiências de cooperação em uma escola, incluindo a participação guiada de maneira subentendida para ilustrar a aplicabilidade e potência do conceito.

Se não fossem articulados com o referencial teórico da aprendizagem máxima (que considera as três esferas da aprendizagem de forma complementar), uma hipótese inicial seria a de que conteriam mais descritores do livro de 2001 nas esferas sociais e afetivas. Entretanto, em quatro das seis subcategorias da aprendizagem social, a quantidade de descritores do livro de 1990 é exponencialmente maior; em outra a quantidade de descritores dos livros de 1990 e 2001 é praticamente equilibrada; e somente em um deles existem mais descritores do livro de 2001. Considerando a proporção de descritores do livro de 1990 (114) e o de 2001 (44), um pouco mais metade da quantidade total dos descritores de ambos (61, no de 1990 e 25, no de 2001) foram direcionados para a aprendizagem social, demonstrando o equilíbrio dessa temática em um âmbito teórico (mais relacionado ao livro de 1990) e prático (referente ao livro de 2001).

Articulando essa perspectiva com a indicação de que o livro de 1990 aborda principalmente o contexto cognitivo, a autora descreve a construção do conceito, enfatizando que ele resulta no aprimoramento da cognição, sendo essa a razão desse enfoque. Entretanto, menciona que aspectos sociais e afetivos são complementares, razão pela qual se suscitou a relação com a aprendizagem máxima. Assim, adotou-se, com base nos referenciais teóricos da aprendizagem dialógica desse trabalho de conclusão de curso, que a cognição, considerada por Rogoff como resultado de processos sociais, é uma forma de aprendizagem.

Situando o caráter de teorias educacionais de contextos multiculturais, e, portanto, necessários de serem incorporados à educação formalizada, este trabalho buscou articular uma organização da participação guiada que demanda uma estruturação passível de ser transposta didaticamente a comunidade escolar, incluindo gestores(as), professores(as) e comunidade circunvizinha. Por essa razão, o caráter social, que se refere ao fio condutor da cognição, é tratado nessa análise com a terminologia de aprendizagem, assim como a cognição. Desse

modo, por essa consideração desmistifica-se a ideia de que a aprendizagem social não possui relação com a vertente cognitiva, e tampouco que a cognição é um processo individual.

Sobre a esfera da afetividade (apêndice F), a maioria dos descritores selecionados estão no livro de 2001, o qual descreve as relações entre adultos e crianças no contexto escolar a partir de interações sociais que conduzem a cognição e melhoram, assim, as relações humanas naquele contexto. Desse modo, visibiliza-se que o aprimoramento afetivo é complementar aos outros, e que decorre de uma experiência bem sucedida em aspectos sociais e cognitivos, pois as relações na escola descrita são positivas devido ao envolvimento cooperativo de todas as pessoas, propiciando o sucesso escolar.

Descrevendo as temáticas de cada livro no tema da aprendizagem social (apêndice D) com base na análise dos descritores articulados com o referencial teórico, por serem temas mais conceituais que justificam o conceito de participação guiada, as finalidades e os papéis do mundo social, a importância do compartilhamento de significados entre adultos e crianças e a apropriação pessoal das práticas sociais pela criatividade estavam 100% no livro de 1990.

A criticidade e a problematização na observação e participação foi encontrada de maneira equilibrada em ambos os livros, isso porque é uma exigência da aprendizagem social para a ocorrência da participação guiada (fazendo referência ao livro de 1990 enquanto construção do conceito), mas também, pela mesma razão, o conceito é encontrado em contextos práticos como uma consequência de interações rotineiras, expressas no livro de 2001.

O tema da relevância da interação com adultos também esteve presente em ambos os livros, mas, neste caso, $\frac{4}{5}$ dessas indicações estavam no de 1990 por envolver predominantemente um contexto teórico da participação guiada. Entretanto, para embasar o contexto prático das experiências do livro de 2001, o tema também é introduzido para contextualizá-lo.

De forma inversa, na temática das contribuições da organização escolar democrática, somente 1/10 dos descritores estão no livro de 1990, isso porque este não enfoca diretamente em contextos escolares, enquanto o de 2001 faz parte do contexto escolar, fator que justifica a predominância.

Associando os seis elementos da aprendizagem social, a que se destaca no sentido de quantidade de direcionamento de descritores é o tópico de “Interação com adultos para a aprendizagem social”, representando quase $\frac{1}{3}$ do total. Os tópicos de “Finalidades e papéis do mundo social para a aprendizagem social”, “Importância da criticidade e da problematização no contexto da observação e participação gradual para a aprendizagem social” e “A importância do compartilhamento de significados entre adultos e crianças para a aprendizagem social de

todas as pessoas” possuem quantidade de descritores parecidos. Já o tópico de “As contribuições da organização escolar democrática para a aprendizagem social” é o penúltimo na quantidade de descritores utilizados, e o último, por sua vez, o de “A apropriação pessoal das práticas sociais a partir da criatividade”.

Nesse contexto, indica que existem mais menções à relação entre a participação guiada e a aprendizagem máxima na vertente social no tema de “Interação com adultos para a aprendizagem social”, e poucas associações, com base nos descritores, dessa mesma relação com a temática da “A apropriação pessoal das práticas sociais a partir da criatividade”. Entretanto, por ser uma análise qualitativa, não indica que a criatividade é menos relevante para a aprendizagem máxima mediada pela participação guiada, mas sim que houveram menos associações, possibilitando, inclusive, futuros campos de estudo.

No contexto da aprendizagem cognitiva (apêndice E), a análise dos elementos permite aferir que os tópicos de “Pensamento, desenvolvimento e aprendizagem cognitiva” e “A importância da orientação de adultos para a aprendizagem cognitiva” são os que possuem maior quantidade de descritores associados por conduzirem a justificativa da importância da participação guiada para a cognição. Entretanto, apesar de possuírem menos menções, os tópicos de “Relação entre as ferramentas, as funções psicológicas superiores e a aprendizagem cognitiva” e “Zona de desenvolvimento potencial e aprendizagem cognitiva” também são basilares para a cognição. Como hipótese, por sistematizarem conteúdos específicos (como a relação com as ferramentas e a zona de desenvolvimento potencial), tais menções foram menores se comparados a temas gerais do desenvolvimento da cognição humana e a relação com a aprendizagem máxima.

Os tópicos de “Relação entre as ferramentas, as funções psicológicas superiores e a aprendizagem cognitiva” e “Pensamento, desenvolvimento e aprendizagem cognitiva”, por representarem fundamentos da participação guiada, todos os descritores estão no livro de 1990. Indicando uma distribuição equilibrada, o tópico de “A importância da orientação de adultos para a aprendizagem cognitiva” apresenta elementos teóricos que amparam essa orientação (livro de 1990), assim como consequências positivas dessa forma de organização (livro de 2001). Como consequência da parte prática do apoio dos adultos, o tópico de “Zona de desenvolvimento potencial e aprendizagem cognitiva” é relacionado com o referencial teórico no em Rogoff, Turkkanis e Barlett (2001) por contemplar os benefícios dessa relação para a cognição.

Por fim, abordando os tópicos do tema da aprendizagem afetiva, em média $\frac{3}{4}$ dos descritores foram utilizados para construir o tópico “O papel dos adultos na afetividade e na

aprendizagem afetiva das crianças”. Nesse sentido, por essa relevância, afere-se a importância das pessoas adultas para a construção da aprendizagem afetiva. Em consonância à vertente anterior, o tópico “A importância da relação entre a comunidade e a escola para a aprendizagem afetiva”, apesar de compor $\frac{1}{4}$ do total dos descritores dos tópicos, também envolve relações com pessoas adultas em uma vertente coletiva, a qual contempla a vertente comunitária e escolar para a afetividade.

Em ambos os tópicos, a maioria dos descritores utilizados foram do livro de 2001; no “O papel dos adultos na afetividade e na aprendizagem afetiva das crianças”, são $\frac{3}{5}$, destacando que existem descrições teóricas sobre o tema, mas também, e em maior quantidade, aspectos práticos do desenvolvimento afetivo. Ademais, no tópico “O papel dos adultos na afetividade e na aprendizagem afetiva das crianças” todos os descritores são do referido livro, destacando a afirmação dessa importância a partir de exemplos cooperativos bem sucedidos.

Feitas essas considerações introdutórias, serão descritas as sínteses integradoras desenvolvidas pelas articulações entre as etapas do desenvolvimento da pesquisa bibliográfica e a leitura de tipo informativo de Salvador (1986), e a análise de conteúdo de Bardin (2012).

6.2 APRENDIZAGEM SOCIAL

Nesta subseção, os elementos foram reunidos em seis assuntos: 6.2.1 Finalidades e papéis do mundo social para a aprendizagem social; 6.2.2 Importância da criticidade e da problematização no contexto da observação e participação gradual para a aprendizagem social; 6.2.3 As contribuições da organização escolar democrática para a aprendizagem social; 6.2.4 A interação com adultos para a aprendizagem social; 6.2.5 A importância do compartilhamento de significados entre adultos e crianças para a aprendizagem social de todas as pessoas; e 6.2.6 A apropriação pessoal das práticas sociais a partir da criatividade

6.2.1 Finalidades e papéis do mundo social para a aprendizagem social

Partindo da aprendizagem social, o aprimoramento das habilidades humanas é realizado de forma interdependente (Rogoff, 1990, p. 209, descritor 188), pois existe um sistema interpessoal (Rogoff, 1990, p. 191, descritores 150, 151) que interconecta habilidades cognitivas a vertentes culturais, tecnológicas e intelectuais, as quais foram fornecidas pelas gerações anteriores (Rogoff, 1990, p. 41, descritor 38). Desse modo, as crianças não são seres separados capazes de se envolverem socialmente, mas sim, mesmo antes do nascimento, inerentemente engajadas no mundo social, que se une pela mutualidade entre esforço individual e contexto cultural (Rogoff, 1990, p. 18, descritor 27). Como consequência, a primeira forma

de aprendizagem obtida pelo ser humano é a social, visto que participa da sociedade antes mesmo de seu nascimento enquanto é gerado, pois a forma pela qual é alimentado intrauterinamente e a maneira pela qual nasce já são elementos culturais, por exemplo.

Ainda no contexto da aprendizagem social, a maior influência do mundo social nessa forma de aprendizagem é a determinação de quais atividades estão disponíveis para as crianças observarem e participarem, além da definição de quem são seus cuidadores/acompanhantes diários. Escolher o cenário e as pessoas envolvidas já é um nível superior de participação guiada que envolve intencionalidade. Normalmente, as interações reais (mais comuns) entre crianças e seus cuidadores e colegas se inserem em uma restrição de atividades e de acompanhantes disponíveis no dia a dia (Rogoff, 1990, p. 87, descritor 58).

Os indivíduos lucram com o envolvimento social a partir da apropriação inerente ao processo de atividade compartilhada (Rogoff, 1990, p. 193, descritores 158, 159, 160). Tanto os adultos quanto as crianças gerenciam ativamente suas contribuições para a participação guiada em atividades explícitas e implícitas de aprendizado socialmente organizado (Rogoff, 1990, p. 109, descritor 79). Envolve, portanto, atividades de rotina (Rogoff, 1990, p. 65, descritor 40, 41) que ocorre a partir de interações (Rogoff, 1990, p. 118, descritores 93, 94) e comunicação implícita e explícita para auxiliar as crianças em seu desenvolvimento, incluídas em atividades práticas (Rogoff, 1990, prefácio, descritor 5, 6), as quais envolvem palavras e ações, abarcando atividades e organizações baseadas nas vivências das crianças e seus cuidadores (Rogoff, 1990, p. 17, descritor 25).

6.2.2 Importância da criticidade e da problematização no contexto da observação e participação gradual para a aprendizagem social

Conceituando a participação social como um elemento gradual aprendido com pessoas mais habilidosas, as pessoas iniciam como “participantes periféricos”, baseando-se em instruções diretas, com oportunidades de observar, discutir e participar com sujeitos mais experientes da comunidade, para depois se sentirem completamente pertencentes (Rogoff, 2001, p. 154, descritor 13). Os adultos orientam e apoiam a participação das crianças, além de oferecerem liderança e incentivarem as crianças a serem líderes também, pois desenvolver as habilidades e expectativas para a participação responsável é importante em todas as etapas da educação, considerando-a como um processo contínuo (Rogoff, 2001, p. 86, descritor 9).

Nesse cenário, há muitas oportunidades sociais de aprendizado que, mesmo momentaneamente, as crianças somente observam adultos ou colegas habilidosos (Rogoff, 1990, p. 207, descritor 184). A interação das crianças é normalmente implícita, e se explicita à

medida que se apropria dessa forma de participação, comum aos adultos, e, desse modo, a observação pode ser uma maneira importante e comum de um novato se envolver em processos qualificados (Rogoff, 1990, p. 205, descritor 182). Sendo assim, a necessidade de participar das práticas de uma comunidade de alunos denota que a aprendizagem é um processo em que a compreensão e os papéis pessoais se transformam a partir da participação, pois a cooperação com adultos é a chave para apoiar a participação das crianças (Rogoff, 2001, p. 154, descritores 14, 15, 16), baseado na comunicação aberta (Rogoff, 2001, p. 213, descritor 29).

Desse modo, a aprendizagem das crianças pequenas ocorre pela observação e participação em atividades culturais (Rogoff, 1990, p. 16, descritor 23, 24) que envolve a apropriação do pensamento compartilhado para resolver problemas da comunidade (Rogoff, 1990, p. 7, descritor 16), pois os conhecimentos culturais da comunidade contribuem para que as crianças aprendam habilidades de resolução de problemas (Rogoff, 1990, prefácio, descritor 7) vinculados ao seu contexto social (Rogoff, 1990, p. 12, descritor 22). Em suma, pela observação e participação, se constrói pontes entre o que as crianças já sabem e o que podem aprender, propiciando que aprendam como pensar, ou seja, mobilizar esforços para resolver problemas (Rogoff, 1990, p. 8, descritor 17).

Como parte da aprendizagem de participação em espaços sociais enquanto elemento importante para o exercício da cidadania, para entender novas ideias, as pessoas precisam observar e participar de seu uso de forma crítica e problematizadora (Rogoff, 2001, p. 13-14, descritor 6). Para atender a tal necessidade, é preciso manter o envolvimento das crianças com o objetivo da atividade, integrando vários aspectos da tarefa em um bloco gerenciável e apoiado. Essa estruturação permite que as crianças vejam como as etapas se encaixam; e participem dos objetivos gerais para a realização da atividade, adquirindo habilidades, mas também o porquê aquela atividade é realizada, contemplando aspectos organizacionais e políticos (Rogoff, 1990, p. 94-95, descritor 63).

6.2.3 As contribuições da organização escolar democrática para a aprendizagem social

No contexto escolar, enquanto forma de organização coerente com a intersubjetividade humana, que conduz as crianças a mediar suas relações de forma democrática e dialógica a partir do exemplo de pessoas adultas, a tomada de decisões colaborativa é muito importante em uma comunidade de alunos, e demanda a necessidade contínua de examinar como as decisões são tomadas e quais formas de liderança são apropriadas (Rogoff, 2001, p. 236, descritores 41, 42). Exige, portanto, a participação das pessoas para reinventar as ações e percepções a partir de seus contextos baseados em costumes e tradições (Rogoff, 2001, p. 10, descritor 4),

utilizando como inspiração aprendizagem bem-sucedidas realizadas por diferentes comunidades (ensinamentos da família e da comunidade sobre apoio informal e aprendizagem de idioma nativo, por exemplo) (Rogoff, 2001, p. 7-8, descritor 3). Além disso, a participação dialógica e cooperativa da própria categoria docente representa um processo de aprendizagem, visto que envolve construções coletivas que não são inatas (Rogoff, 2001, p. 215, descritor 33), inspirando os(as) docentes a agirem da mesma maneira em outras instituições (Rogoff, 2001, p. 12, descritor 5), aumentando a possibilidade de transformação (Rogoff, 2001, p. 173, descritor 23).

Assim, a resolução de conflitos pela interação deve ser explorado de maneira dialógica, inspirando as crianças a agirem da mesma maneira (Rogoff, 1990, p. 200, descritores 172, 173). Quando surgem problemas que não podem ser resolvidos pela estrutura atual, novas soluções são buscadas. Busca-se articular a organização da escola para torná-la mais inclusiva, com maior participação e representação (Rogoff, 2001, p. 216, descritor 34), mediado pelo diálogo, comunicação, participação (Rogoff, 2001, p. 218, descritor 36), cooperação e solidariedade (Rogoff, 2001, p. 209-210, descritor 28).

A participação das crianças na reflexão sobre suas próprias aprendizagens e as aprendizagens dos adultos contribui para a percepção de que são hábeis para gerenciar sua própria aprendizagem e trabalhar coletivamente com pais e professores de classe, contribuindo para a autonomia e o aprimoramento da participação social (Rogoff, 2001, p. 235, descritor 40). Essa relação entre adultos e criança inclui não apenas a negociação do envolvimento das crianças na atividade, mas também a expectativa da Cooperativa sobre essa negociação mútua (Rogoff, 2001, p. 171, descritores 21, 22).

6.2.4 A interação com adultos para a aprendizagem social

A interação com adultos é mais vantajosa para a aprendizagem das crianças (Rogoff, 1990, p. 171, descritor 143), pois aqueles possuem mais experiências nas tarefas realizadas (Rogoff, 1990, p. 174, descritor 144). A vantagem de se trabalhar com um adulto em relação a pessoas da mesma idade pode ser atribuída à maior habilidade dos adultos na tarefa de planejamento ou à orientação e participação das crianças na decisão de planejamento colaborativo, aprendendo progressivamente a participar qualitativamente das esferas sociais (Rogoff, 1990, p. 168, descritor 140). Desse modo, a participação guiada não envolve somente relações entre pais e filhos, mas sim outras pessoas da comunidade que propiciam envolvimento mútuo. As crianças estão envolvidas com vários companheiros e cuidadores em redes organizadas e flexíveis em atividades culturais compartilhadas. Essa variedade de

relacionamentos sociais oferece às crianças a oportunidade de participar de diversos papéis importantes para seu desenvolvimento social (Rogoff, 1990, p. 97-98, descritores 66, 67). Complementarmente, existem assimetrias entre os parceiros na participação guiada, com responsabilidade desigual pelo desenvolvimento de habilidades culturais, que vão do diálogo à observação gerenciada pelas crianças (Rogoff, 1990, p. 189-190, descritores 146, 147, 148).

Ainda nesse cenário, sobre especificamente o papel dos adultos na aprendizagem da participação social, a participação varia conforme o nível de interesse e compromisso (Rogoff, 2001, p. 214, descritores 31, 32). O intenso apoio e os desafios são a base do desenvolvimento inicial e contínuo do currículo e dos princípios filosóficos da comunidade (Rogoff, 2001, p. 199, descritor 27). Na vertente da interação, a aprendizagem social varia em função dos recursos mentais do parceiro adulto (Rogoff, 1990, p. 97, descritor 65). Assim, é importante que o parceiro seja habilidoso na tarefa que realiza (Rogoff, 1990, p. 98, descritor 69, 70, 71), pois a orientação também é importante no processo de pensamento compartilhado (Rogoff, 1990, p. 22, descritor 33). Desse modo, não somente as crianças precisam participar de processos interativos, dialógicos e democráticos para aprenderem a participar socialmente, mas também cada nova geração de participantes adultos para aprimorarem sua atuação social, contribuindo para a atuação social das crianças (Rogoff, 2001, p. 237, descritor 43).

O apoio e o desafio atribuído às crianças na resolução de problemas (Rogoff, 1990, prefácio, descritor 8, 9) é baseado na utilização de recursos sociais vinculados, por exemplo, a tecnologia (livros, sistema numérico, linguagem, lógica) (Rogoff, 1990, p. 138, descritor 121), assumindo papéis mais qualificados (Rogoff, 1990, p. 8, descritores , 19, 20) pelas crianças buscarem informações e administrarem/utilizarem arranjos sociais (Rogoff, 1990, p. 197, descritor 167), ocasionando transformações sociais (Rogoff, 1990, p. 198, descritor 169) a partir da relação entre habilidades e informações familiares, em direção à resolução de novos problemas pela comunicação e participação (Rogoff, 1990, p. 66, descritor 46).

6.2.5 A importância do compartilhamento de significados entre adultos e crianças para a aprendizagem social de todas as pessoas

O compartilhamento de significados entre adultos e crianças é propiciado pela intersubjetividade (conceito que guia as relações sociais para estabelecer pontes, estruturações e transferência de responsabilidade), a qual envolve a lembrança e o planejamento das atividades (Rogoff, 1990, p. 169, descritor 142) e orienta todas as pessoas a um objetivo em comum pelo compartilhamento de propósito e foco entre os sujeitos, sendo uma forma de interseção entre adultos e crianças, a qual aprimora a aprendizagem social de todas as pessoas

por essa ser um processo contínuo. Para aprimorar essa interrelação, a intersubjetividade se manifesta com maior qualidade em tarefas concretas que envolvam objetos que precisam ser lembrados, mencionados ou manipulados (Rogoff, 1990, p. 164, descritor 133, 134).

Pela lembrança compartilhada (recordar as atividades realizadas com parceiros mais habilidosos) (Rogoff, 1990, p. 192-193, descritores 155, 156, 157) é possível obter compartilhamentos de foco e propósito entre as crianças e seus parceiros devido à mutualidade, que propicia a compreensão compartilhada e a solução de problemas, os quais as crianças se apropriam e gerenciam os problemas de sua comunidade (Rogoff, 1990, p. 8, descritor 18).

Nesse cenário, as crianças se beneficiam da interdependência a partir da rememoração e do desenvolvimento de conceitos e linguagem ao explorarem objetos (Rogoff, 1990, p. 74, descritor 52), e, ao longo do tempo, desenvolvem habilidades de realizar e organizar, de forma independente, as atividades de sua cultura, inclusive, reinventando-a por processos que envolvem criatividade e personalidade (Rogoff, 1990, p. 22, descritor 34, 35). Baseando-se nessa premissa, a aprendizagem social envolve adultos e crianças que se relacionam na apresentação e solução de problemas por arranjos materiais de atividades socioculturais, propiciando transformações sociais benéficas a todas as pessoas.

6.2.6 A apropriação pessoal das práticas sociais a partir da criatividade

O pensamento e o desenvolvimento individuais são canalizados por instituições e ferramentas sociais, mas a apropriação das práticas sociais ocorre a partir da criatividade (Rogoff, 1990, p. 197, descritores 165 e 166). Assim, informações e habilidades não são transmitidas, mas se transformam pela apropriação. A participação individual não é uma réplica da aprendizagem social, mas sim uma orientação que propicia um salto, sem determinar, visto que, quando os sujeitos participam, evidenciam alguns aspectos e ignoram outros, transformando-os para adequar-se aos seus usos.

6.3 APRENDIZAGEM COGNITIVA

As relações estabelecidas neste trabalho entre a participação guiada e a aprendizagem cognitiva se distribuiu em quatro elementos: 6.3.1 Relação entre as ferramentas, as funções psicológicas superiores e a aprendizagem cognitiva; 6.3.2 Pensamento, desenvolvimento e aprendizagem cognitiva; 6.3.3 A importância da orientação de adultos para a aprendizagem cognitiva; e 6.3.4 Zona de desenvolvimento potencial e aprendizagem cognitiva.

6.3.1 Relação entre as ferramentas, as funções psicológicas superiores e a aprendizagem cognitiva

Em continuidade, a rememoração intersubjetiva supracitada, a qual é a base da aprendizagem social, contribui para a cognição, visto que a comunicação e participação compartilhada amplia a compreensão de habilidades para resolver novos problemas (Rogoff, 1990, p. 18, descritor 26). Aprofundando essa análise e relacionando-a com a vertente cognitiva, as ferramentas fazem a mediação das atividades humanas, conectando os seres humanos com objetos e outras pessoas, na qual a participação das crianças em atividades culturais com a orientação de pessoas mais habilidosas permite a interação das ferramentas para pensar e adotar habilidades mais maduras para resolver problemas. Assim, no contexto da cognição, as habilidades de exploração e construção de objetos, memória e planejamento possuem relação com a linguagem, de modo a mobilizar esforços para resolver problemas (Rogoff, 1990, p. 71, descritor 49).

Desenvolvendo essa perspectiva com base no referencial teórico de Rogoff (1990), para Vygotsky (2009), no contexto do conceito de “mediação semiótica”, as ferramentas referem-se a possibilitadores externos da ação humana, de modo a transformar a natureza, e o signo a uma atividade interna que atua como instrumento da ação psicológica, o qual orienta a utilização das ferramentas. Ao utilizar os signos, mediados pelas ferramentas, para resolver problemas psicológicos provenientes da atividade psicológica, como, por exemplo, recordar, comparar ou decorar, obtêm-se as funções psicológicas superiores (*ibid.*). Nesse processo, pela internalização de atividades sociais, ou seja, pela reconstrução interna de uma situação externa, os humanos se diferenciam de outros animais (*ibid.*). Desse modo, a aprendizagem cognitiva é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, as quais são guiadas por contextos culturais, e a linguagem progride de um meio de comunicação para um suporte que auxilia os sujeitos a organizarem o pensamento (*ibid.*).

6.3.2 Pensamento, desenvolvimento e aprendizagem cognitiva

A participação guiada direciona e organiza o desenvolvimento cognitivo das crianças (Rogoff, 1990, p. 152, descritor 125). Devido ao engajamento mútuo nas tarefas, os adultos se desenvolvem cognitivamente (Rogoff, 1990, p. 205, descritor 181) e facilitam o desenvolvimento infantil por fornecer apoio social para as crianças canalizarem seu próprio desenvolvimento (Rogoff, 1990, p. 19, descritores 28, 29, 30). Como aprendemos o tempo todo, nos desenvolvemos constantemente, e podemos, ao aprender, ter saltos de desenvolvimento, e não fases delimitadas (Rogoff, 1990, p. 39, descritor 36). Assim, o desenvolvimento cognitivo

se aprimora a partir da participação guiada em atividades culturais à medida que as crianças conseguem criar autonomia, seguindo as normas sociais (Rogoff, 1990, p. 210, descritor 190).

6.3.3 A importância da orientação de adultos para a aprendizagem cognitiva

A interação com adultos da comunidade é útil para a aprendizagem das crianças porque apresentam características de orientação, ao invés de tentar direcionar o ensino, como normalmente ocorre na relação com professores(as) (Rogoff, 1990, p. 166, descritores 137, 138). A partir disso, não é necessário que os parceiros tentem ensinar para que suas funções sejam consideradas de apoio ao aprendizado das crianças, pois a participação guiada envolve a estruturação tácita da comunicação e a organização da atividade das crianças (Rogoff, 1990, p. 207, descritor 185).

Explorando essa vertente, as funções psicológicas superiores são desenvolvidas a partir de situações cotidianas da resolução de problemas e, ao estarem envolvidos em contextos multigeracionais, as crianças as adquirem e as aprimoram. Ainda sobre o desenvolvimento cognitivo, direcionar o ensino pode limitar o acervo de situações e resoluções de problemas, considerando que o (a) docente provavelmente não possui tantos conhecimentos sobre o contexto social da criança como as pessoas da comunidade. Por essa razão, é importante que a escola seja vista como parte da comunidade, pois em uma “comunidade de alunos”, crianças e adultos se envolvem em atividades de aprendizagem com colaboração e responsabilidade. Essa vertente elimina a dicotomia entre um controle unilateral da aprendizagem cognitiva (feita por alunos ou por pais), e colocam em uma vertente de parceria.

A estrutura se mantém pela colaboração do grupo e pode continuar funcionando mesmo se um indivíduo saia (como, por exemplo, o/a professor/a), pois as pessoas aprendem a substituir e compartilhar as responsabilidades (Rogoff, 2001, p. 7, descritor 2). Assim, a estrutura da sala de aula em uma comunidade de alunos não se baseia no controle das crianças por um professor ou adulto, mas sim uma colaboração. Nas comunidades de alunos, os adultos também participam ativamente das atividades da sala de aula (Rogoff, 2001, p. 170, descritor 20). Os pais e professores também aprendem com as crianças, além de contribuir para a aprendizagem cognitiva delas (Rogoff, 2001, p. 3, descritor 1).

6.3.4 Zona de desenvolvimento potencial e aprendizagem cognitiva

Nessa interação, as crianças aprimoram suas funções psicológicas superiores a partir da zona de desenvolvimento proximal. Assim, a zona de desenvolvimento potencial é flexível, representando que a aprendizagem cognitiva se aprimora constantemente. Desse modo, quando

a zona de desenvolvimento potencial, mediada pela zona de desenvolvimento próxima, se transforma em zona de desenvolvimento real, novas aprendizagens cognitivas são inseridas nessa dinâmica de aprendizagem.

Como aspecto fundamental para a cognição, é necessário o diálogo e o replanejamento constante conforme as necessidades das crianças (Rogoff, 2001, p. 223, descritor 38). Nesses parâmetros, a qualidade da experiência e do resultado do aprendizado cognitivo conduz os alunos ao comprometimento, aprimoramento da participação, melhoria da aprendizagem e incentivo a motivação (Rogoff, 2001, p. 220, descritor 37).

6.4 APRENDIZAGEM AFETIVA

Nesta subseção, estão reunidos os dois tópicos que apresentam a relação da participação guiada na esfera afetiva, sendo eles: 6.4.1 O papel dos adultos na afetividade e na aprendizagem afetiva das crianças; e 6.4.2 A importância da relação entre a comunidade e a escola para a aprendizagem afetiva.

6.4.1 O papel dos adultos na afetividade e na aprendizagem afetiva das crianças

A transferência de responsabilidade de adultos envolve desafios e assistência sensível, propiciando a liberdade de errar de maneira gerenciável (Rogoff, 1990, p. 201, descritor 175). O adulto limita o grau de responsabilidade conforme a habilidade da criança, a qual transforma suas características conforme sua zona de desenvolvimento proximal (Rogoff, 1990, p. 100, descritor 73). Os adultos regulam de forma segura, mas desafiadora, a participação da criança (Rogoff, 1990, p. 108-109, descritor 78). Como parte da afetividade, tem-se apoio aos novatos e transferência de responsabilidade gradual para as crianças, além de envolver a motivação para continuar os estudos (Rogoff, 1990, p. 39, descritor 37).

O envolvimento dos pais e da comunidade permite que esses agentes sociais desenvolvam a compreensão necessária para apoiar o aprendizado das crianças em sala de aula e também em casa (Rogoff, 2001, p. 238, descritor 44, 45). Ademais, o comprometimento da comunidade mostra as crianças que eles se importam com o que acontece na escola. O envolvimento também ajuda os pais a entender e confiar e ter solidariedade pelos professores (Rogoff, 2001, p. 242, descritores 46, 47). Ademais, quando existem problemas com as crianças em casa, os compartilham com elas, ao invés de tentar resolver sozinhos ou coagirem as crianças com recompensas e punições (Rogoff, 2001, p. 174, descritores 24, 25). Desse modo, a afetividade da comunidade conduz as crianças a agirem com motivação, comprometimento, dialogicidade e solidariedade, de modo a construir relações igualitárias.

6.4.2 A importância da relação entre a comunidade e a escola para a aprendizagem afetiva

A relação entre escola e a comunidade favorece a união da família, as amizades, o diálogo, contribuindo positivamente para as vivências do dia a dia (Rogoff, 2001, p. 66, descritor 8). É um espaço em que se ouve diferentes vozes, que contribuem com opiniões e se chega a algo mais coerente (Rogoff, 2001, p. 93, descritor 10) pela participação ser considerada um privilégio, conquistada a partir da cooperação (Rogoff, 2001, p. 147, descritor 11). Um pai, ao participar da comunidade de alunos, passou a entender os princípios da aprendizagem comunitária, e as bases de uma cooperativa de pais, mediados pela solidariedade (Rogoff, 2001, p. 151, descritor 12).

6.5 RELAÇÃO ENTRE A PARTICIPAÇÃO GUIADA E AS ARTICULAÇÕES ENTRE AS TRÊS ESFERAS DA APRENDIZAGEM MÁXIMA

Reunindo as informações anteriores, as características da participação guiada supracitada se relacionam diretamente com a aprendizagem máxima devido ao fato de o conceito de Rogoff englobar os três âmbitos, visto que as ações de participação social (esfera social), o pensamento (esfera cognitiva), as sensações/motivações (esfera afetiva) e as ações estão integrados na resolução de problemas.

Articulando as três dimensões da aprendizagem aos conceitos de Barbara Rogoff, a primeira esfera da aprendizagem é a social porque mesmo antes do nascimento, as crianças participam da sociedade. A participação começa de maneira tácita e caminha gradativamente para participações mais explícitas. Nessa participação social, constroem-se finalidades coletivas de ação, reflexão e participação, as quais demandam habilidades de resolução de problemas provenientes da esfera cognitiva.

No aspecto cognitivo, resolver problemas orienta ações interpessoais, vinculando os novos conhecimentos àqueles já conhecidos, fomentando a progressão da habilidade de pensar, aprimorando o desenvolvimento cognitivo pela associação das funções psicológicas superiores mediadas pela linguagem. A percepção da progressão da habilidade de resolver problemas conduz à motivação, atrelada a esfera da afetividade que, em seu conceito mais amplo, embasa as raízes do pensamento, ou seja, de o porquê os seres humanos se orientam para tais direções e buscam consensos sobre a resolução coletiva de problemas. Essa análise da progressão da habilidade de resolução de problemas considera que relações igualitárias, solidárias e não violentas propiciam que todas as pessoas possam contribuir para a melhoria social, além de que a evolução do pensamento, que conduz ao desenvolvimento, fomenta conhecimentos e

reflexões contributivas para o reconhecimento dos direitos humanos de todas as pessoas. Ademais, as habilidades aprimoradas pela cognição, ao melhorarem a vida individual e coletiva, fortalece a solidariedade. Por essas razões, o pensamento não se mantém abstrato, visto que se reflete em alguma ação que transforma/altera, em certa medida, aquele contexto.

A própria atuação em diferentes contextos, a qual é iniciada pela aprendizagem social, potencializada pela esfera cognitiva e mantida, justificada e fortalecida pela vertente afetiva por si só já reflete um novo ciclo de aprendizagem social pela participação, agora mais aprimorada e contributiva em aspectos individuais e coletivos. O conceito de aprendizagem máxima, além de envolver as três esferas mencionadas anteriormente, justifica a aprendizagem como um movimento contínuo, referenciando a aprendizagem ao longo de toda a vida dos sujeitos. Assim, a participação guiada reforça a necessidade de construção conjunta da aprendizagem social, cognitiva e afetiva por possuir, como fio condutor, a interação entre as pessoas e a necessidade de aprimorar a vida cotidiana, que é substancialmente coletiva.

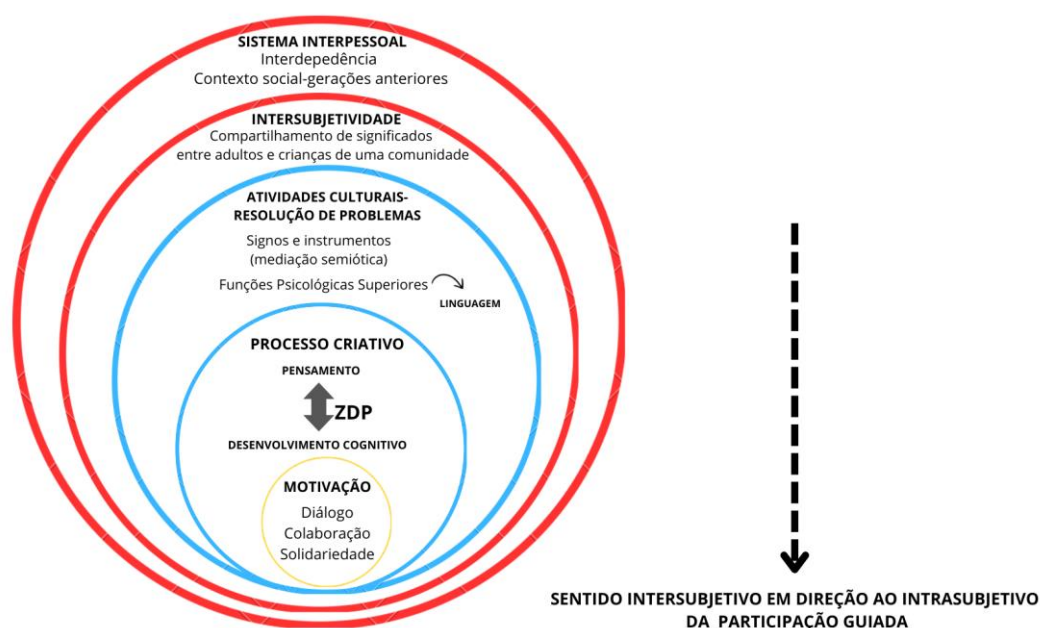
A figura 1 a seguir ilustra as três esferas da aprendizagem máxima relacionada ao conceito de participação guiada, na qual os conhecimentos culturais são, primeiramente, inseridos em um sistema interpessoal para que, posteriormente, se interiorizem. Com vistas a explicá-la, o círculo vermelho representa a aprendizagem social, o azul, a cognitiva, e o amarelo, a afetiva. Desse modo, os sistemas interpessoais são comuns a todos os seres humanos por ser essa a forma organizacional das sociedades, enquanto a intersubjetividade, descrita pelo compartilhamento de significados, é mais específica por essas construções dependerem de elementos culturais, os quais envolvem um processo dialético entre elementos sociais e pessoais. Como adendo, é importante ressaltar que o tamanho dos círculos não representa a relevância de cada forma de aprendizagem, mas sim a sua abrangência em níveis sociais e/ou as singularidades em contextos pessoais (os círculos maiores indicam elementos comuns e os menores, perspectivas particulares), visto que as formas de aprendizagem social, cognitiva e afetiva se complementam.

Caminhando em direção a contextos mais específicos, as atividades culturais de resolução de problemas, que contemplam aspectos cognitivos, são ainda mais diversificadas e distintas conforme os cenários culturais de aprendizagem, pois dependem de uma intersubjetividade grupal que provém de um sistema interpessoal. Como parte do movimento de interiorização das aprendizagens a partir do esquema da participação guiada, o pensamento e o desenvolvimento se aprimoram por especificidades dos indivíduos a medida que interagem socialmente pelos signos e ferramentas, aumentando, pela zona de desenvolvimento proximal, suas funções psicológicas superiores e propiciando saltos de desenvolvimento.

A título de ressalva, o desenvolvimento cognitivo não se refere somente a aprendizagem de conteúdos escolares, pois parte, como mencionado anteriormente, da mobilização de funções psicológicas superiores, como, por exemplo, a memória, consciência, percepção e a atenção. Em uma sociedade multicultural, os conhecimentos escolares, entretanto, são primordiais para o exercício da cidadania. Assim, o desenvolvimento cognitivo proveniente da resolução de problemas auxilia na aprendizagem de conhecimentos científicos.

Na passagem de construções de conhecimento e aprendizagens intersubjetivas que se interiorizam, as motivações para continuar aprendendo e atuando socialmente, a qual resulta no diálogo, colaboração e solidariedade são pessoais por envolver a personalidade e a criatividade, por exemplo, mas partem de contextos sociais a partir de construções de gerações anteriores.

Figura 1- Estrutura da participação guiada do sentido intersubjetivo para o intra-subjetivo



Fonte: elaboração própria

Em continuidade, ainda na associação da participação guiada com a aprendizagem máxima, por ela, ao articular suas três esferas, se aprimorar constantemente, a afetividade não representa o final do ciclo de aprendizagem, mas sim o início de uma nova perspectiva de aprendizagem, que, inclusive, contribui para o sistema interpessoal macro, pelos seres humanos serem interdependentes. Assim, elementos sociais e pessoais se interconectam para contribuir para a humanidade enquanto espécie social.

Essa perspectiva é ilustrada na figura 2, que possui como elemento central a interação, demonstrando a sequência de tipos de aprendizagem, as quais são complementares. Avançando

em relação à figura 1 por aprofundar a relação dos conceitos da participação guiada com as especificidades da aprendizagem máxima, na figura demonstra-se que a afetividade não se finda, pois quando atrelada a aprendizagem social proveniente da participação social, propicia o aprimoramento das relações humanas por envolver o desenvolvimento de relações mais igualitárias, as quais dependeram antes do desenvolvimento cognitivo e da vertente social. Desse modo, evidencia como os processos sociais, cognitivos e afetivos são basilares para a humanização. Ainda nessa vertente, a cognição ser condutora da afetividade demonstra que o afeto, a motivação e o prazer nesse contexto provêm de uma aprendizagem cognitiva de máxima qualidade, superando a dicotomia entre focalizar no processo ou no produto do ensino e aprendizagem. Desse modo, impede que se restrinja a uma aprendizagem para classes populares que não contemple a cognição, pois ela é central para o ciclo da aprendizagem máxima.

Figura 2- Articulação entre as três dimensões da aprendizagem máxima



Fonte: elaboração própria

Com vistas a promover a aplicabilidade dos conhecimentos desenvolvidos na análise, na próxima seção será explorada a relação e entre a aprendizagem máxima, articulada com a participação guiada, e a AEE participação educativa da comunidade.

7. DISCUSSÃO DOS DADOS

Esta seção apresenta a articulação entre os referenciais teóricos e a indicação das contribuições do conceito de aprendizagem máxima (neste momento já aprimorado pelas relações com a participação guiada) para a AEE participação educativa da comunidade.

Ademais, comparam-se os avanços dessa análise com a literatura brasileira produzida sobre o assunto.

7.1 RELAÇÕES GERAIS ENTRE A APRENDIZAGEM MÁXIMA E A AEE PARTICIPAÇÃO EDUCATIVA DA COMUNIDADE

Para efetivar a aprendizagem máxima, como descrito no tópico 2.3 que apresentou o conceito com base em García-Carrión (2016), é preciso superar a vertente unidirecional da aprendizagem, envolvendo pessoas da comunidade para ampliar as possibilidades de interação dos alunos. Fortalecendo esse argumento, a participação guiada justifica a relevância da participação da comunidade na escola, pois as relações entre a escola, a família e a comunidade são vistas na estrutura da Participação Guiada, que envolve a relação com saberes e experiências cotidianas, vivenciadas entre crianças e diferentes adultos, os quais não se restringem a seus familiares (Pando, 2024). O papel dos adultos e o papel da observação reforça essa relação ao evidenciar a importância da comunidade para o aprimoramento da aprendizagem a partir da Participação Guiada (*ibid.*). Essas perspectivas conduzem a concepção da escola enquanto uma comunidade por serem interligados na aprendizagem das crianças, fomentando a participação, aspecto que supera a separação entre família, escola e comunidade na forma de aprendizagem, e na estrutura da sala de aula (*ibid.*).

As articulações entre a aprendizagem máxima e a participação guiada demonstraram que a segunda contempla as três dimensões da primeira, contribuindo para sua funcionalidade para a melhoria da qualidade de vida das pessoas. Como parte desse processo, a participação guiada, sendo um dos referenciais teóricos da Aprendizagem Dialógica, que, ao ser multidisciplinar, se potencializa e embasa as atuações educativas de êxito (AEE), contempla a aplicabilidade da aprendizagem máxima. Nesse contexto, nessa subseção serão descritas as contribuições de um dos conceitos que referenciam aprendizagem dialógica: a participação guiada, relacionando-a com a AEE participação educativa da comunidade, com vistas a potencializar a aprendizagem máxima.

De início, apesar do trabalho focalizar na AEE participação educativa da comunidade, é possível relacionar o contexto da psicologia sociocultural em uma vertente ampla, visto que

Em todas as AEEs, a interação é uma ferramenta central para promover a aprendizagem de disciplinas centrais (como matemática e linguagem) e melhorar outros elementos relacionados à educação, como compreensão intercultural e gestão escolar. Além disso, as AEEs envolvem não apenas alunos e professores, como era típico nas concepções de aprendizagem da sociedade industrial, mas também membros da comunidade, cujo envolvimento é bastante crucial. Os pais, outros

parentes e adultos da vizinhança vão além da simples participação em festas e festividades escolares e começam a orientar o aprendizado acadêmico dos alunos em salas de aula, bibliotecas e salas digitais, e se envolvem em programas de formação de familiares (Racionero; Padrós, 2010, 154-155, tradução nossa).

Mencionando inicialmente contribuições gerais do conceito de participação guiada para fomentar a aprendizagem máxima pela participação educativa da comunidade, o conceito de Rogoff fornece subsídios sobre a aprendizagem intermental descrita por Racionero e Padrós (2010), aprofundando as bases da Participação Educativa da Comunidade, possibilitando, dessa maneira, a condução do ensino e da aprendizagem com maior qualidade e eficácia, e contribuindo para a máxima aprendizagem. Além disso, a Participação Educativa da Comunidade, ao ser desenvolvida em um ambiente institucionalizado, é intencional. Portanto, propicia um nível organizacional avançado no tangível a Participação Guiada, aumentando sua eficácia, e, assim, a aprendizagem. Ainda nesse cenário, por conter atividades e ações sistematizadas, essa AEE viabiliza a presença da comunidade na escola, inserindo as contribuições descritas no conceito de participação guiada.

7.2 RELAÇÃO ENTRE A APRENDIZAGEM MÁXIMA E A ATUAÇÃO EM AULA E EM MOMENTOS EXTRACURRICULARES DA AEE PARTICIPAÇÃO EDUCATIVA DA COMUNIDADE

Abordando a atuação em sala de aula e em momentos extracurriculares dessa AEE, a comunidade participa de forma voluntária como mediadores (as) nas AEE grupos interativos, tertúlias dialógicas e biblioteca tutorada. Compreender a relevância da participação guiada melhora a condução dessa atuação voluntária realizada pela mediação, e utilizar essas atuações possibilitadas pela AEE propiciam a aplicabilidade dos conceitos da participação guiada, contribuindo essas que fomentam a aprendizagem máxima.

Nos grupos interativos, a participação guiada indica que as atividades fornecidas pelos(as) mediadores precisam partir de problemas cotidianos, possuindo, inclusive, a manipulação de objetos, conduzindo-as a elaborar seus próprios pensamentos no contexto da aprendizagem cognitiva. Ademais, é preciso organizar de forma esclarecida e objetiva as atividades propostas, integrando-as com nexos, além de explicitar os objetivos das atividades e sua importância social. Nesse cenário, os problemas cotidianos partem de uma aprendizagem social por envolver conhecimentos culturais dos quais as crianças já possuem contato, caminhando em direção à articulação de habilidades cognitivas quando se mobilizam conhecimentos para resolver tais problemas. Por essa razão, é importante que o(a) mediador(a)

seja alguém da comunidade, pois, além de conhecerem os aspectos culturais locais, exercem diferentes papéis sociais, propiciando variedades de possibilidades de desenvolvimento de diferentes habilidades, que, juntas, propiciam saltos de desenvolvimento.

Aprofundando essa análise, devido à importância dos conhecimentos escolares e da progressão das habilidades acerca do conhecimento científico, a resolução de problemas locais não contempla necessariamente todas as aprendizagens dos sujeitos refletidas nas questões propostas nos grupos interativos. Entretanto, partir dela engloba o desenvolvimento social e cognitivo necessário para essas novas aquisições, e, a permanência da comunidade nessa mediação dos grupos interativos fortalece e mantém a aprendizagem afetiva relacionada à cooperação, ao diálogo e à solidariedade, por exemplo, reiniciando o ciclo de novas aprendizagens. Aprofundando a relação entre a aprendizagem afetiva e a importância da participação da comunidade na mediação dos grupos interativos no contexto do voluntariado, ao permitir que todas as pessoas tenham a mesma oportunidade de fala, evidencia a inteligência cultural de todas as pessoas, fomentando a percepção do grupo de que coletiva, dialógica e democraticamente, os problemas apresentados na atividade são solucionados com mais qualidade e eficácia, aumentando, assim, a solidariedade, o diálogo e a motivação do grupo.

O fortalecimento da aprendizagem afetiva e o reinício da aprendizagem social, que conduz à cognitiva e assim sucessivamente, depende basilarmente da função de mediação realizada pelas pessoas da comunidade, possuindo o papel de apoio e transferência gradual de responsabilidade, além de garantir que todas as crianças sejam ouvidas, mantendo-as motivadas e concentradas. Essas mesmas análises são válidas para a mediação das tertúlias literárias dialógicas e a biblioteca tutorada, baseando-se na cooperação para a compreensão e construção de novos conhecimentos, inspirando as crianças a agirem da mesma maneira. Assim, a forma de condução da mediação das tertúlias, bem como os apontamentos do mediador local, aumenta a aprendizagem social, cognitiva e afetiva a partir da interação. O mesmo acontece na biblioteca tutorada, visto que a participação nessa atividade apoia qualitativamente as crianças.

Ainda sobre o papel da mediação, apesar das pessoas da comunidade envolvidas na realidade das crianças conhecem, contribuem e intervêm na cultura local, na AEE participação educativa da comunidade essa função não substitui o papel do(a) docente. Aos(as) professoras, por possuírem conhecimentos científicos sobre como ensinar, e o voluntariado, por auxiliar na organização da interação estabelecendo relações com a memória de resoluções de problemas anteriores, fortalecem complementarmente a cognição desenvolvida primeiramente pelas funções psicológicas superiores que resultam na progressão do pensamento, aprimorando o desenvolvimento. Nessa perspectiva, os papéis da comunidade e dos(as) docentes são

diferentes, mas complementares e igualmente importantes para a cognição das crianças. Ainda nesse cenário, as próprias três AEE que englobam essa forma de participação não se referem a aulas que demandam o direcionamento dialógico do ensino (apesar desse momento ser fundante para a aprendizagem escolar, e, por isso, ser necessário de ocorrer complementarmente), mas atividades que potencializam a interação e o aprimoramento da aprendizagem máxima pela relação com diferentes sujeitos sociais da comunidade.

Além do papel da mediação, discorrendo especificamente sobre a participação da comunidade nas tertúlias dialógicas, enfatizando a tertúlia literária dialógica, “quanto mais igualitária for a sociedade, e quanto mais lazer proporcionar, maior deverá ser a difusão humanizadora das obras literárias, e, portanto, a possibilidade de contribuírem para o amadurecimento de cada um” (Candido, 2011, p. 189). Nesse sentido, a literatura, a qual é acessada, dialogada e compreendida coletivamente nas tertúlias literárias dialógicas, possibilita novos conhecimentos acerca de organizações sociais diversas, as quais possivelmente não fazem parte do cotidiano dos sujeitos que as leem (Candido, 2011). Ademais, por representar sentimentos e concepções sociais dos autores, ao serem internalizados pelos leitores, contempla o direito dos sujeitos à fabulação, ou seja, para reinventar seu próprio mundo a partir de sua imaginação (*ibid.*).

Relacionando essas questões com a aprendizagem máxima, a aprendizagem social é vista nas tertúlias literárias dialógicas quando se conhecem novas formas de vida, as quais aprimoram as próprias vivências dos sujeitos ao, além de experienciá-las, utiliza-se das respectivas maneiras de resolução de problemas vivenciados na leitura e no compartilhamento de experiências para aprimorar a realidade local. Esses conhecimentos, quando articulados com a história literária e com as pessoas participantes das tertúlias, que envolvem toda a comunidade, aumentam a afetividade pela compreensão da interdependência entre os sujeitos, ou seja, que a realidade é melhor compreendida e transformada em coletividade, aumentando, nesse aprimoramento coletivo, a motivação para continuar aprendendo e atuando na sociedade.

7.3 CONTRIBUIÇÕES DA APRENDIZAGEM MÁXIMA PARA A PARTICIPAÇÃO AVALIATIVA E DECISÓRIA DA AEE PARTICIPAÇÃO EDUCATIVA DA COMUNIDADE

Em continuação, discutindo agora a participação avaliativa e decisória em comissões mistas e assembleias por ser outra maneira de atuação na AEE participação educativa da comunidade, os sujeitos adultos do entorno das crianças, ao conhecerem a cultura circundante, auxiliam na organização escolar, de modo a não romper com os conhecimentos que as crianças

possuíam antes de ingressar na escola e aqueles desenvolvidos nesse ambiente institucional. Essa continuidade mantém e adensa a aprendizagem social das crianças, as quais, articuladas com outros elementos culturais propiciados pelo ambiente escolar, ampliam as habilidades de resolução de problemas, aprofundando o desenvolvimento cognitivo e a afetividade.

Além disso, a participação em espaços decisórios da escola representa um exercício de aprendizagem social as pessoas da comunidade por visualizarem a relevância de suas contribuições para a melhoria da qualidade desse espaço. Nesse sentido, partindo dos conhecimentos sociais de seu contexto, ao auxiliarem na resolução de problemas da escola, desenvolvem suas próprias cognições e suas relações interpessoais representadas na afetividade, considerando que a aprendizagem não se finda na infância por se manter durante toda a vida dos seres humanos. Desse modo, ampliam sua participação na escola e em outros espaços sociais de maneira aperfeiçoada, contribuindo para a melhoria das relações humanas. Ao estarem participando ativamente, incentivam as crianças a valorizarem e contribuírem para a escola, ampliando as aprendizagens e estimulando a motivação, cooperação e solidariedade por reconhecerem o empenho das pessoas adultas.

7.4 ARTICULAÇÕES ENTRE A APRENDIZAGEM MÁXIMA E A FORMAÇÃO DE FAMILIARES NA AEE PARTICIPAÇÃO EDUCATIVA DA COMUNIDADE

Como terceira forma de participação na AEE participação educativa da comunidade, a AEE formação de familiares é de extrema importância para a aprendizagem dos adultos e também das crianças. No contexto da formação dos adultos da comunidade em temáticas importantes para seus contextos, fomenta o aprimoramento de suas habilidades sociais por propiciar desenvolvimentos cognitivos relacionados a aprendizagem escolar, ou seja, de conhecimentos científicos. Esses, possibilitam o acesso e a compreensão acerca da atuação em diferentes espaços institucionais, aumentando gradativamente a desenvoltura na resolução de problemas e na qualidade de vida pela união entre suas aprendizagens sociais, cognitivas e afetivas anteriores e o desenvolvimento de novas a partir da educação escolar.

Ainda nesse contexto e sobre especificamente a aprendizagem ao longo da vida, a educação escolar contribui para a melhoria da memória e da reserva cognitiva (ou seja, de habilidades que aumentam as sinapses cerebrais, prevenindo o surgimento de demências, por exemplo) de pessoas que não foram contempladas anteriormente pelas habilidades da educação formal (Ruppert *et. al*, 2024), visto que “independentemente do nível socioeconômico, participantes obtiveram resultados positivos após frequentar a educação básica. Isso sugere que a educação de adultos pode ser uma medida preventiva não farmacológica importante” (*ibid.*,

p. 2). Desse modo, evidencia a “importância de oferecer programas públicos de educação para adultos, especialmente em países de baixa renda, onde o analfabetismo ainda é prevalente (Ruppert *et al.*, 2024, p. 6, tradução nossa).

O apreço pela educação escolar, ao compreenderem de maneira prática seus benefícios, incorporam na comunidade a aprendizagem social de valorização da escola, caminhando ao encontro do capital acadêmico, que, segundo (Flecha *et al.*, 2024), é necessário para a transformação social e a superação de desigualdades sociais, não necessitando aguardar novas gerações para promover mudanças positivas. Em uma sociedade dialógica e multicultural, os conhecimentos da comunidade precisam ser constantemente aprimorados com saberes científicos para garantir informações suficientes que mantenham os sujeitos capazes de serem agentes de suas próprias histórias, com capacidade de reflexão, diálogo e decisão. Nessa análise, está posta a relevância da formação de familiares enquanto aprendizagem social, cognitiva e afetiva.

7.5 CONTRIBUIÇÕES DA APRENDIZAGEM MÁXIMA PELO INTERMÉDIO DA AEE PARTICIPAÇÃO EDUCATIVA DA COMUNIDADE PARA OS AVANÇOS DA LITERATURA ACADÊMICA BRASILEIRA

A AEE participação educativa da comunidade, a qual possui sua relevância justificada pelo conceito de aprendizagem máxima, fomenta a presença da comunidade na escola, possibilitando a construção coletiva do ambiente escolar, não sendo, portanto, uma relação baseada no poder e na dominação como concluído por Resende *et al.* (2018), mas sim amparada no diálogo e na cooperação. Ainda nesse cenário, questiona a validade das construções “científicas” que Silva e Pinheiro (2020) se baseiam para justificar a manipulação dos estudantes menos favorecidos economicamente, pois considera a validade e a utilização social dos conhecimentos científicos para o alcance dos direitos humanos.

A dominação e a manipulação não retratam uma consequência inerente, pois pode ou não ocorrer dependendo das concepções do que a escola representa para a sociedade, quais as intencionalidades dos agentes educacionais e das teorias produzidas, bem como as expectativas atribuídas à comunidade escolar. Na concepção desse trabalho, a escola pode transformar a sociedade; as teorias educacionais produzidas são baseadas em evidências científicas comunicativas; os(as) agentes educacionais e educativos buscam o diálogo e contribuições para a equidade social; e a comunidade escolar é fundamental para o processo educativo por ele ser construído coletivamente, e, por isso, as pessoas são ouvidas dialogicamente, ao invés de serem

manipuladas por essa vertente indicar uma construção unilateral do conhecimento, incoerente com a aprendizagem dialógica.

As pré-disposições culturais relacionadas ao nível socioeconômico que conduzem, segundo Matos *et al.* (2017) a vantagens escolares, são equivocadas na perspectiva da AEE participação educativa da comunidade, haja vista que o êxito escolar possui relação com o capital acadêmico, que pode ser aprendido na escola. Desse modo, as análises de Correia, Soares e Soares (2022) de que as famílias com melhores condições financeiras investem mais na escolaridade dos(as) filhos(as), bem como as conclusões de Levi e Seidl (2023), as quais afirmam que somente as classes mais abastadas participam do ambiente escolar não representam vertentes de teorias educacionais comunicativas. Desenvolvendo esse elemento, o projeto *Includ-ed* de Flecha (2015) aponta o interesse das famílias populares em participarem da escolarização de seus filhos. Além disso, quando não participam, essa ausência representa uma falta de pertencimento a esse ambiente institucional, e não desinteresse (Flecha, *et al.*, 2024), como mencionam os artigos supracitados.

Assim, cabe à escola, mediados por vertentes educacionais baseadas em evidências científicas como a AEE participação educativa da comunidade, fomentar a interação das classes populares no ambiente escolar a partir da atribuição de altas expectativas a elas. A afirmação anterior se faz importante porque justificar a ausência da comunidade nesse espaço institucional a partir de pseudociências que não visam a transformação social caminham ao encontro de perspectivas como a de Rodrigues e Wolter (2022) de que a escola somente reproduz e perdura as desigualdades sociais, deslegitimando a potencialidade da escola e da relação dela com a comunidade em promover a humanização, a cidadania, a democracia e a efetivação dos direitos humanos.

Ainda na vertente sociológica, Franceschini, Miranda-Ribeiro e Gomes (2017) consideram a importância da participação das famílias em reuniões escolares e no acompanhamento dos(as) alunos. Entretanto, além de indicarem a participação consultiva (a qual, segundo os resultados do projeto *Includ-ed*, não contribuem decisivamente para a aprendizagem), não apontam possibilidades de fomento ao acompanhamento das famílias na escolarização dos alunos, diferentemente da AEE participação educativa da comunidade.

No contexto da abordagem psicológica, as discussões do presente trabalho possibilitam materiais para superar os empasses entre a família e a escola que dificultam a aprendizagem de pessoas com deficiência (Silva; Elias, 2022) ao aprofundar as relações mútuas e complementares entre a família e a escola explicitadas por Bolsoni-Silva e Loureiro (2021). As ações para vincular a família e a escola de Marturano e Elias (2016) e Rosa, Magalhães e

Silveira (2024), sendo, respectivamente, o suporte educativo as famílias e a participação dos familiares em projetos escolares, são aprofundados na participação educativa da comunidade, apresentando maneiras sistematizadas e ampliadas de cumprir tais finalidades indicadas pelos autores e autoras dos artigos.

As análises das relações entre a participação da comunidade, representada pela AEE participação educativa da comunidade e a aprendizagem máxima demonstram avanços em relação aos trabalhos de Cardelli e Elliot (2012), Vargas (2003) e Nunes e Vilarinho (2001), visto que aborda de forma ampla, articulada e justificada em teorias baseadas em evidências científicas, a importância da comunidade para a educação das crianças referendada nos três artigos, fomentando a valorização as pessoas da comunidade em âmbitos teóricos e práticos.

Reunindo as menções anteriores, a relação entre a participação guiada, a aprendizagem máxima e a AEE participação educativa da comunidade representa meios, modos e métodos para inserir a comunidade na escola com qualidade e responsabilidade social, visto que se norteia por evidências científicas. Assim, representa avanços em relação à literatura acadêmica brasileira apresentada na revisão de literatura desse trabalho.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a ciência como um processo baseado no uso e na validação social, a associação entre a participação guiada, a aprendizagem máxima e a AEE Participação Educativa da Comunidade evidencia a interdependência entre os conceitos, abordando uma importante base teórica da Aprendizagem Dialógica. Desse modo, é possível construir espaços de análise e discussão sobre a vertente intermental acerca das concepções de desenvolvimento humano e aprendizagem, demonstrando que a participação da comunidade na escola, para além de um direito em documentos legais, é primordial para cumprir a principal função dessa instituição: a efetivação da máxima aprendizagem a todas as pessoas.

Em complemento, o conceito de participação guiada como parte do aprimoramento da aprendizagem máxima e a AEE Participação educativa da comunidade se associam em um movimento mútuo, pois valorizam a teoria de Rogoff ao executá-la com base em evidências científicas das Atuações Educativas de Êxito e institucionaliza, pela intencionalidade, a Participação Guiada, aumentando sua eficácia e contribuindo para a máxima aprendizagem e a melhoria das relações de todas as pessoas envolvidas na comunidade escolar, fomentando a cidadania. Para além de um espaço institucional, os conceitos demonstram que a escola, para cumprir sua função social, precisa estar integrada a comunidade local, de modo a atribuir

possibilidade e potencialidade de ação para a efetivação dos direitos humanos e da equidade social.

Caminhando em direção à finalização desse trabalho de conclusão de curso, as motivações pessoais que se aprimoraram pelos conhecimentos adquiridos na universidade permitiram o reconhecimento da humanidade dos sujeitos, ou seja, da necessidade de contribuir para a efetivação da justiça social supracitada. Justiça social é subsidiar, legal, científica e humanamente, os sonhos e necessidades das pessoas, pela solidariedade e cumprimento dos direitos humanos, possibilitando que atuem no mundo, exercendo plenamente a cidadania. Como parte desse processo, ensinar conhecimentos instrumentais não significa deturpar a cultura dos(as) educandos(as), mas sim empoderá-los(as) para compreenderem e participarem da sociedade, e, assim, fomentar a diversidade cultural em espaços que, por vezes, consideram que o conhecimento escolar corromperia as pluralidades humanas.

Em suma, são muitos os desafios que perpassam a efetivação da relação entre a escola e a comunidade. Entretanto, a diversidade e a interação são recursos humanos que, quando vinculados a evidências científicas, dialogicidade e perspectivas libertadoras, possibilitam a transformação desses empecilhos em máxima aprendizagem para todas as pessoas. Para manter a coerência, configura-se como fundamental que as produções acadêmicas se comprometam com a melhoria da qualidade de vida das pessoas ao confiar e agir em direção a possibilidades de transformação social a partir da escola da mesma forma que a comunidade acredita e contribui. Ao saírem de suas casas em direção à escola, estudantes e a comunidade circunvizinha, mesmo com todas as dificuldades e adversidades, carregam consigo sonhos e histórias de vida. Ao oferecer subsídios para formação pedagógica e pesquisas voltadas à sustentabilidade da AEE participação educativa da comunidade no cenário brasileiro, espera-se que esse trabalho contribua para a valorização da presença ativa das comunidades na escola, contemplando-as com altas expectativas, amorosidade e ciência, aproximando os dados científicos comunicativos da realidade escolar.

9. REFERÊNCIAS

- AUBERT, A.; FLECHA, A.; GARCÍA, C.; FLECHA, R.; RACIONERO, S. **Aprendizagem dialógica na sociedade da informação**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2016.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís A. Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2012.
- BIERMAN, K.; TORRES, M. M.; DOMITROVICH, C. E.; WELSH, J. A.; GEST, S. D. Behavioral and cognitive readiness for school: cross-domain associations for children attending Head Start. **Social Development**, v. 18, 2009. DOI <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2008.00490.x>. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/29081599/>. Acesso em: 30 dez. 2024.
- BOLSONI-SILVA, A. T.; LOUREIRO, S. R. Práticas Educativas e Comportamentos Infantis: Avaliações de Mães e Professores. *Psicologia Escolar e do Desenvolvimento*. **Psic: Teor. e Pesq.**, n. 37, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/revistaptp/article/view/22122>. Acesso em 28 dez. 2024
- BOTTON, L; FLECHA, R; GARCÍA-CARRIÓN, R; MOLINA, S. Towards inclusion beyond school walls: A case of inclusive education contributing to social inclusion in Spain. **Research & education**, [s. l.], v. 14, p. 35-48, 2015. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rechercheseducations/2354> . Acesso em 28 dez. 2024
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília-DF: Presidência da República, [2023]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 30 dez. 2024.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2023: Resumo Técnico**. Brasília, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf. Acesso em 28 dez. 2024
- BRASIL. Lei no 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 30 dez. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Planejando a Próxima Década**. Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/Sase): Brasília, DF., 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014> Acesso em: 30 dez. 2024.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. **Vários Escritos**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. p. 171-193.
- CARDELLI, D. T.; ELLIOT, L. G. Avaliação por diferentes olhares: fatores que explicam o sucesso de escola carioca em área de risco. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 20, n. 77, p. 769–798, out. 2012. Acesso em 28 dez. 2024
- CEUKELAIRE, W; VOS, P; CRIEL, B. Political will for better health, a bottom-up

process. **Tropical Medicine and International Health**, [s. l.], v. 16, n. 9, p. 1185–1189, 2011. DOI <https://doi.org/10.1111/j.1365-3156.2011.02817.x>. Disponível em: <https://research.itg.be/en/publications/political-will-for-better-health-a-bottom-up-process-vie-wpoint/fingerprints/> Acesso em: 30 dez. 2024.

CORREIA, C. A. J.; SOARES, D. G.; SOARES, A. J. G. Estratégias e Visões Familiares na Escolarização de Jovens Atletas. **Educ. Real**. n. 47, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/jjX4nShVfXWQ3cVdJDVKH7D/> .Acesso em 28 dez. 2024

CUEVAS, S.; VALLS, R.. El Impacto Social desde los Movimientos Bottom-up: el Caso de la Escuela de Personas Adultas La Verneda-Sant Martí. **Multidisciplinary Journal of Educational Research**, Universitat de Barcelona, v. 12, n. 3, p. 221-246, 2022. DOI <http://dx.doi.org/10.447/remie.10544>. Disponível em: <https://hipatiapress.com/hpjournals/index.php/remie/article/view/10544/3774> . Acesso em 28 dez. 2024

FIDALGO, Z. **Psicologia Cultural e Desenvolvimento Humano**: Um encontro com Barbara Rogoff. Análise Psicológica, v. 1, p. 7-9, 2004.

FLECHA, R. INCLUD-ED Consortium. **Success Educational Actions for Inclusion and Social Cohesion in Europe**. Barcelona: Springer, 2015.

FLECHA, R.; GUO, M.; KHALFAOUI, A.; LÓPEZ DE AGUILETA, A.; PUIGVERT, L.; MELLO, R. R. de; RODRÍGUEZ, A.; VALLS, R. **Guia Comunidades de Aprendizagem**. 1. ed. Barcelona: Hipatia Press Association, 2024. 151 p. ISBN 978-84-129198-1-3.

FRANCESCHINI, V. L. C.; MIRANDA-RIBEIRO, P.; GOMES, M. M. F. Porta de entrada ou porta de saída? Fracasso escolar no ensino médio segundo estudantes e coordenadores(as) de escolas em ribeirão das neves, Mg. **Educ. rev.** n. 33, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/ff4PDXyPMrQpcTKq7jBjD4P/abstract/?lang=pt>. Acesso em 28 dez. 2024

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. 15 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021a.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 27ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 30.ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021b.

GARCÍA CARRION, R. Qué facilitó que casi todo el mundo participara en el diálogo?:Tertúlias literárias dialógicas. In: MERCER, N.; HARGREAVES, L.; GARCIA-CARRIÓN, R. **Aprendizaje e interacciones en el aula**. Barcelona: Hipatia Press Association, 2016. cap. 3, p. 55-73.

GÓMEZ, J; LATORRE, A; SÁNCHEZ, M; FLECHA, R. **Metodologia Comunicativa Crítica**. Barcelona, El Roure, 2006.

HUBER, J.T; SHAPIROII, R. M; GILLASPY, M. L. Top Down versus Bottom Up: The Social Construction of the Health Literacy Movement. **The Library Quarterly**,

The University of Chicago Press, v. 82, n. 4, p. 429–451, 2012. DOI <https://doi.org/10.1086/667438>. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/10.1086/667438> Acesso em: 30 dez. 2024

KHALFAOUI, A.; GARCÍA-CARRIÓN, R.; VILLARDÓN-GALLEGÓ, L. A. Systematic Review of the Literature on Aspects Affecting Positive Classroom Climate in Multicultural Early Childhood Education. **Early Childhood Education Journal**, 2020. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10643-020-01054-4>. Acesso em: 30 dez. 2024.

KHALFAOUI, A.; GARCÍA-CARRIÓN, R.; VILLARDÓN-GALLEGÓ, L.; DUQUE, E. Help and Solidarity Interactions in Interactive Groups: A Case Study with Roma and Immigrant Preschoolers. **Social sciences**, v. 9, ed. 116, 2020. DOI <https://doi.org/10.3390/socsci9070116>. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2076-0760/9/7/116>. Acesso em: 30 dez. 2024.

LEVI, T.; SEIDL, E. Uma escola exigente: estratégias de escolarização em instituições Waldorf . **Educação e Pesquisa**, v. 49, p. e258607, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/9NvMrrvbmYhHpdQcwnqNQTK/> . Acesso em 01 de outubro de 2024. 28 dez. 2024

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál**, Florianópolis, v. 10, p. 37-45, 2007. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rk/a/HSF5Ns7dkTNjQVpRyvhc8RR/abstract/?lang=pt>. Acesso em 01 de outubro de 2024.

MARTURANO, E. M.; ELIAS, L. C. dos S. Família, dificuldades no aprendizado e problemas de comportamento em escolares. **Educ. Rev.**, Curitiba, Brasil, n. 59, p. 123-139, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/hZc8jnYNJDsW9tFMP3tbBjd/abstract/?lang=pt#>. Acesso em 28 dez. 2024

MATOS, D. A. S.; NOGUEIRA, M. A.; RESENDE, T. de F.; NOGUEIRA, C. M. M.; ALVES, M. T. G. Impactos das práticas familiares sobre a proficiência em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental. **Pro-posições**. v. 28, n.1 (82). jan./abr. 2017, p. 33-54. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/DP4FLCqqxBq7tj9JFNGfw5y/abstract/?lang=pt#> Acesso em 28 dez. 2024.

MELLO, R.; BRAGA, F.; GABASSA, V. **Comunidades de Aprendizagem**: outra escola é possível. São Carlos: EdUfscar, 2020.

NUNES, D. G.; VILARINHO, L. R. G.. “Família possível” na relação escola-comunidade. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 5, n. 2, p. 21–29, dez. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/zjMWwd3MqL6LnBWdgggyPCNg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 28 dez. 2024

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>. Acesso em: 30 dez. 2024.

PANDO, A.C. **Participação Guiada e Participação Educativa Da Comunidade:**

Promovendo o sucesso escolar com base na relação entre família, escola e comunidade.

Orientadora: Adriana Fernandes Coimbra Marigo. Relatório. (Iniciação Científica) – São Carlos: UFSCar, 2024.

RACIONERO, S.; PADRÓS, M. The Dialogic Turn in Educational Psychology. **Revista de Psicodidáctica**, Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, v. 15, n. 2, p. 143-162, 2010. Disponível em:

<https://ojs.ehu.eus/index.php/psicodidactica/article/view/808/680> Acesso em: 30 dez. 2024.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.**

Petrópolis: Vozes, 2004.

RESENDE, T. de F.; CANAAN, M. G.; REIS, L. da S.; OLIVEIRA, R. A. de. SOUZA, T. C. S. de. Dever de Casa e Relação com as Famílias na Escola de Tempo Integral. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 435-456, abr./jun. 2018. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edreal/a/NcfyMx96drbW4n3nQFRBbBq/abstract/?lang=pt>. Acesso em 28 dez. 2024

RODRIGUES, R. P.; WOLTER, R. P. Universidade para estudantes de escola pública e escola privada: da preparação às barreiras sociocognitivas. **Educ. Soc.** n. 43, 2022. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/3ST4QvBQKK57TFPYTrkmWD/abstract/?lang=pt>. Acesso em 28 dez. 2024

ROGOFF, B. **Apprenticeship in thinking: Cognitive Development in Social Context.** New York: OXFORD UNIVERSITY PRESS, 1990.

ROGOFF, B.; MEJÍA-ARAUZ, R. The key role of community in Learning by Observing and Pitching In to family and community endeavours. **Journal for the Study of Education and Development**, [s. l.], p. 494–516, 2022.

ROGOFF, B; TURKANIS, C; BARLETT, L. **Learning Together: Children and adults in a school community.** New York: OXFORD UNIVERSITY PRESS, 2001.

ROSA, T; MAGALHÃES, C. R.; SILVEIRA, L. M. DE O. B. Envolvimento família-escol e suas implicações no desempenho escolar na educação básica. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 28, 2024. Acesso em 02 jan. 2025. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pee/a/WH4ZWcfNNvsKM4ZwZjQBWNM/?lang=pt>

ROTHMAN, J. Multi modes of intervention at the macro level. **Journal of Community Practice**, [s. l.], n. 4, ed. 15, p. 11-40, 2007. DOI https://doi.org/10.1300/J125v15n04_02.

Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1300/J125v15n04_02. Acesso em: 30 dez. 2024.

RUPPERT, E. P.; ROCHA, J. V. de F.; SILVA, A. L. da; TOMAZ, K. L. dos S.; FRIEDLAENDER, C. V.; ASSENÇÃO, J. de C. M.; RINCON, L. P.; RIBEIRO, N. G. F.; SANTOS, D. C. de S.; LIMA, A. P. Z.; ALLEN, I. L.; CARAMELLI, P.; GRINBERG, L. T.; MACIEL, F. I. P.; RESENDE, E. de P. F. Episodic memory improvement in illiterate adults attending late-life education irrespective of low socioeconomic status: insights from the PROAME study. **Dement Neuropsychol**, v. 18, 2024. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/dn/a/f8TRWWCzGFVNNbdjk7wMZnp/?format=pdf&lang=en> . Acesso em: 01 jan. 2025.

SALVADOR, A. D. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica**. Porto Alegre: Sulina, 1986.

SILVA, E. F. e. ELIAS, L. C. dos S. Inclusão de alunos com deficiência intelectual: recursos e dificuldades da família e de professoras. **Educ. rev.**, n. 38, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/WYpDcmkRfD86Ftwj9mgTFd/abstract/?lang=pt>. Acesso em 20 dez. 2024.

SILVA, L. S. da; PINHEIRO, W. da C. Educação e valores humanos: uma apreciação dos estudos produzidos no Brasil nos anos 2013 a 2018. **Educ. rev.**, n. 36, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/Zd7nsFptDdx543x4DHBrvkH/abstract/?lang=pt#>. Acesso em 28 dez. 2024

SILVEIRA, A. D.; SCHNEIDER, G. Política educacional, pobreza e educação: retrato do atendimento aos estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família no Paraná. **Educ. rev.** (spe.2), Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2, p. 113-130, set. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/Qfs3qBmhPsDwqnN3bh4pj6d/?lang=pt#>. Acesso em 28 dez. 2024.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION -. UNESCO - **Reimaginar nossos futuros juntos**: um novo contrato social para a educação. – Brasília: Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação; Boadilla del Monte: Fundación SM, 2022. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115>. Acesso em 30 dez. 2024.

VARGAS, S. M. Processos de formação e aprendizagem no meio rural: o continuum família-escola. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 95–106, set. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5TwPPDZdCtwBSFdDrKfptLc/>. Acesso em 28 dez. 2024.

VYGOTSKY, L. S. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. 3. ed. Barcelona: Crítica Barcelona, 2009.

WERTSCH, J. V.; RÍO, P. del; ÁLVAREZ, A. **La mente sociocultural**: Aproximaciones teóricas y aplicadas. 1ª. ed. Espanha: Gráficas Rogar., 1997.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./ dez. 2007. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/GshnGtmcY9NPBfsPR5HbfjG/abstract/?lang=pt> > Acesso em 30 dez. 2024

APÊNDICE A- Exemplo de ficha de leitura:

a) Título/referência do artigo:	ROGOFF, Barbara; MEJÍA-ARAUZ, Rebeca. The key role of community in Learning by Observing and Pitching In to family and community endeavours. <i>Journal for the Study of Education and Development</i> , [s. l.], p. 494–516, 2022.
b) Organização dos conteúdos:	Os conteúdos são organizados em tópicos, os quais abordam a relação entre a comunidade e os indivíduos; diferentes formas de aprendizagem; as características do modelo LOPI (ênfasis na relevância da comunidade, as relações de responsabilidade e respeito, e os valores e as práticas da comunidade); As características da ALI-instrução em linha de montagem, contemplando a função da comunidade nessa dinâmica, e a relação com a aprendizagem); A aprendizagem com propósito compartilhado como central na LOPI; O papel da comunidade na comunicação e avaliação da aprendizagem na LOPI; Variações culturais e presença da LOPI; O papel fundamental da comunidade em Aprender Observando e Compartilhando nas atividades familiares e comunitárias; A mutualidade entre o desenvolvimento da comunidade e dos indivíduos, sustentando a relevância da LOPI.
c) Descrição sucinta do texto lido:	Neste artigo, atualiza-se o prisma LOPI (Aprendizagem pela Observação e Participação em atividades familiares e comunitárias), de modo a trazer as características desta forma de aprendizagem com maior clareza do que nas versões anteriores, referendando a importância dos valores, práticas e ecologias da comunidade. O conceito da LOPI originou-se de estudos teóricos sobre pesquisadores que analisaram as descrições da aprendizagem nas comunidades indígenas das Américas, bem como por observações empíricas. O artigo aborda duas perspectivas distintas: a de aprender por observação e participação (LOPI) e a de linha de montagem (ALI), típica da perspectiva ocidental. Apesar de mais comum em comunidades indígenas, a LOPI não é a única utilizada nesses espaços. Os povos originários também incorporaram perspectivas europeias e africanas, por exemplo. A aprendizagem por observação e participação é mais comum nesses espaços, mas não a única. Na perspectiva LOPI, coexiste uma relação entre a comunidade e a aprendizagem, destacando que a comunidade é uma das principais fontes de aprendizagem. A comunidade e o indivíduo não são separados, ou seja, não é que a comunidade é mais importante do que o sujeito, eles se complementam e não se separam. Vemos os indivíduos e as comunidades como se constituindo mutuamente em processos históricos e de desenvolvimento contínuos, pois são focos distintos de uma mesma análise. A LOPI é fundamentada em conceitos que se encaixam na cosmologia dos Sistemas de Conhecimento Indígenas, tais como inclusão, interação, troca de experiências, colaboração, autonomia, respeito mútuo, propósito compartilhado, processo dinâmico, presença, incorporação e orientação. As expectativas fundamentadas neste sistema ético podem ser tanto explícitas quanto implícitas na vida cotidiana. Para sustentar a perspectiva LOPI, a compara com a forma de organização baseada na ALI (Instrução em Linha de Montagem), utilizando punição e recompensa para motivar as crianças a aprenderem, e se demonstra ineficaz em comparação a LOPI. Nesse cenário, o conceito de Participação Guiada, a qual se baseia na perspectiva LOPI, tem relação com as questões explícitas e implícitas da comunidade, bem como a participação direta das crianças em sua própria aprendizagem.
d) Discussões e destaques de trechos considerados como mais relacionados ao tema da pesquisa:	-Ao abordar a ineficiência da forma organizacional ALI, o artigo demonstra a importância da Participação Educativa da Comunidade para efetivar a aprendizagem das crianças, e que essa deve se basear na relação direta entre pessoas adultas e crianças, amparadas no conceito de observação e participação. Assim, é possível levantar hipóteses sobre o fracasso escolar quando vinculado a um cenário educacional individualista e baseado na vertente intramental. Ao relacionar os estudos e evidências, compreende-se que para além da melhoria das

	relações, a LOPI (que é a base do conceito de Participação Guiada), contribuiu decisivamente para a máxima aprendizagem. - A Cosmologia Indígena como fonte do surgimento da LOPI, a qual fundamenta a Participação Guiada, sendo essa uma das bases da Aprendizagem Dialógica, aprofunda as bases teóricas do conceito e de sua aplicabilidade. Por surgir a partir de práticas de comunidades, compreende-se um vasto campo possível de ser explorado entre a LOPI e as práticas na escola La Verneda de Sant Martí. -Os conceitos da LOPI de relações, reciprocidade, responsabilidade e respeito demonstram inspirações para a aplicabilidade da Participação Educativa da Comunidade, pois “As pessoas que agem de acordo com esse sistema de valores estão atentas ao que está acontecendo ao seu redor para ver o que precisa ser feito e tomam a iniciativa, oferecendo-se para ajudar (p.501)”. Desse modo, pode-se associar a tomada de iniciativa e transformação social ao conceito de liderança dialógica (conceito que surge a partir da Aprendizagem Dialógica) como forma de incentivar a Participação Educativa da Comunidade. -As evidências científicas de que a aprendizagem ocorre com maior efetividade a partir de formas organizacionais baseadas em comunidades tradicionais ressalta a importância e valorização dos saberes populares, de modo a partir deles em direção ao alcance da transformação e da cidadania. Assim, essa valorização afirma a importância da Participação Educativa da Comunidade por envolver diretamente saberes populares em um ambiente institucional, a escola. - Entender o prisma LOPI é importante para compreender e analisar a Participação Guiada, por se vincular a evidências científicas do conceito, demonstrando que a Participação Guiada ainda é contribuinte para a máxima aprendizagem, considerando que o artigo foi publicado em 2022.
--	--

APÊNDICE B– Distribuição em categorias dos descritores com informações relevantes para o trabalho

DESCRIPTORES UTILIZADOS NO CORPO DO TRABALHO PARA APRESENTAR A AUTORA E SEUS CONCEITOS INTRODUTÓRIOS	
Rogoff (1990)	37 DESCRIPTORES
Rogoff, Turkanis e Barlett (2001)	4 DESCRIPTORES
TOTAL: 41 DESCRIPTORES (25, 9%)	
APRENDIZAGEM SOCIAL	
Rogoff (1990)	61 DESCRIPTORES
Rogoff, Turkanis e Barlett (2001)	25 DESCRIPTORES
TOTAL: 86 DESCRIPTORES (54, 4%)	
APRENDIZAGEM COGNITIVA	

Rogoff (1990)	12 DESCRITORES
Rogoff, Turkanis e Barlett (2001)	5 DESCRITORES
TOTAL: 17 DESCRITORES (10,7 %)	
APRENDIZAGEM AFETIVA	
Rogoff (1990)	4 DESCRITORES
Rogoff, Turkanis e Barlett (2001)	10 DESCRITORES
TOTAL: 14 DESCRITORES (8, 8%)	

Fonte: elaboração própria

APÊNDICE C– Organização das páginas e descritores utilizados durante o corpo do trabalho

Rogoff (1990)		
PÁGINA	DESCRITOR	FREQUÊNCIA
Tópico “Aproximações com o tema”		
<i>-Apresentação da indagação que conduziu a articulação entre a participação guiada e a aprendizagem máxima</i>		
9-10	21	1
Quantidade de descritores: 1		
Tópico “Referencial Teórico”		
<i>- Apresentação geral sobre Barbara Rogoff</i>		
Prefácio	2 e 3	2
Prefácio	4	1

90/91	61	1
80	56	1
20	31 e 32	2
164	135	1
111	84	1
202	177	1
192	154	1
Quantidade de descritores: 11		
<i>-Compreensão da autora sobre o desenvolvimento humano</i>		
151 e 152	124	1
Prefácio	1	1
119	98 e 99	2
134	117 e 118	2
118	95 e 96	2
110	81	1
Quantidade de descritores: 9		
<i>-Variações culturais da participação guiada</i>		
65-66	43, 44 e 45	3
114	88	1

133-134	114, 115, 116	3
142	122	1
191-192	152, 153	2
111	85	1
111	86	1
129	108	1
129-130	109	1
134	119, 120	2
Quantidade de descritores: 16		
TOTAL: 37		
Rogoff, Turkanis e Barlett (2001)		
<i>Descrição do livro na metodologia</i>		
PÁGINA	DESCRIPTOR	FREQUÊNCIA
234	39	1
199	26	1
216	35	1
165	19	1
Quantidade de descritores: 4		
TOTAL: 4		

APÊNDICE D– Organização das páginas e descritores utilizados na análise da categoria de aprendizagem social

Rogoff (1990)		
Página	Descritor	Frequência
Tópico “Finalidades e papéis do mundo social para a aprendizagem social”		
209	188	1
191	150, 151	2
41	38	1
18	27	1
193	158, 159, 160	3
109	79	1
65	40, 41	2
118	93, 94	2
Prefácio	5, 6	2
17	25	1
87	58	1
Quantidade de descritores: 17		
Tópico “Importância da criticidade e da problematização no contexto da observação e participação gradual para a aprendizagem social”		
16	23, 24	2
7	16	1
Prefácio	7	1

12	22	1
8	17	1
94-95	63	1
207	184	1
205	182	1
Quantidade de descritores: 9		
Tópico “A interação com adultos para a aprendizagem social”		
Prefácio	8, 9	2
138	121	1
8	19, 20	2
197	167	1
198	169	1
66	46	1
171	143	1
174	144	1
168	140	1
97-98	66, 67	2
97	65	1
98	69, 70, 71	3
22	33	1
189-190	146, 147, 148	3

Quantidade de descritores: 21		
Tópico “A importância do compartilhamento de significados entre adultos e crianças para a aprendizagem social de todas as pessoas”		
169	142	1
164	133, 134	2
74	52	1
22	34, 35	2
192-193	155, 156, 157	3
8	18	1
Quantidade de descritores: 10		
Tópico “ As contribuições da organização escolar democrática para a aprendizagem social”		
200	172, 173	2
Quantidade de descritores: 2		
Tópico “A apropriação pessoal das práticas sociais a partir da criatividade”		
197	165, 166	2
Quantidade de descritores: 2		
TOTAL: 61		
Rogoff, Turkanis e Barlett (2001)		
Tópico “Importância da criticidade e da problematização no contexto da observação e participação gradual para a aprendizagem social”		
13-14	6	1
213	29	1

154	13	1
86	9	1
154	14,15, 16	3
Quantidade de descritores: 7		
Tópico “As contribuições da organização escolar democrática para a aprendizagem social”		
10	4	1
7-8	3	1
236-237	41, 42	2
235	40	1
215	33	1
12	5	1
173	23	1
171	21, 22	2
216	34	1
218	36	1
209-210	28	1
Quantidade de descritores: 13		
Tópico “A interação com adultos para a aprendizagem social”		
237	43	1
214	31, 32	2
199	27	1

214	30	1
Quantidade de descritores: 5		
TOTAL: 25		

APÊNDICE E– Organização das páginas e descritores utilizados na análise da categoria de aprendizagem cognitiva

Rogoff (1990)		
Tópico “Relação entre as ferramentas, as funções psicológicas superiores e a aprendizagem cognitiva”		
Página	Descritor	Frequência
18	26	1
71	49	1
Quantidade de descritores: 2		
Tópico “Pensamento, desenvolvimento e aprendizagem cognitiva”		
39	36	1
152	125	1
205	181	1
19	28, 29, 30	3
210	190	1
Quantidade de descritores: 7		
Tópico “A importância da orientação de adultos para a aprendizagem cognitiva”		

166	137, 138	2
207	185	1
Quantidade de descritores: 3		
TOTAL: 12		
Rogoff, Turkanis e Barlett (2001)		
Tópico “A importância da orientação de adultos para a aprendizagem cognitiva”		
7	2	1
170	20	1
3	1	1
Quantidade de descritores: 3		
Tópico “Zona de desenvolvimento potencial e aprendizagem cognitiva”		
220	37	1
223	38	1
Quantidade de descritores: 2		
Total: 5		

APÊNDICE F– Organização das páginas e descritores utilizados na análise da categoria de aprendizagem afetiva

Página	Descritor	Frequência
Rogoff (1990)		
Tópico “O papel dos adultos na afetividade e na aprendizagem afetiva das crianças”		

39	37	1
100	73	1
108-109	78	1
201	175	1
Quantidade de descritores: 4		
TOTAL: 4		
Rogoff, Turkanis e Barlett (2001)		
Tópico “ O papel dos adultos na afetividade e na aprendizagem afetiva das crianças”		
238	44, 45	2
242	46, 47	2
174	24, 25	2
Quantidade de descritores: 6		
Tópico “ A importância da relação entre a comunidade e a escola para a aprendizagem afetiva”		
66	8	1
93	10	1
147	11	1
151	12	1
Quantidade de descritores: 4		
TOTAL: 10		

APÊNDICE G–Descritores utilizados no corpo do trabalho para apresentar a autora e seus conceitos introdutórios

Rogoff (1990)					
Tópico “Aproximações com o tema”					
TEMA: Apresentação da indagação que conduziu a articulação entre a participação guiada e a aprendizagem máxima	QUANTIDADE DE DESCRITORES: 1 (2, 4%)				
Tópico “Referencial Teórico”					
TEMA: Apresentação geral sobre Barbara Rogoff	QUANTIDADE DE DESCRITORES: 11 (26, 8%)				
TEMA: Compreensão da autora sobre o desenvolvimento humano	QUANTIDADE DE DESCRITORES: 9 (21,9%)				
TEMA: -Variações culturais da participação guiada	QUANTIDADE DE DESCRITORES: 16 (39%)				
<table border="1"> <tr> <th colspan="2">Rogoff, Turkanis e Barlett (2001)</th></tr> <tr> <td>Tópico “Descrição do livro na metodologia”</td><td>Quantidade de descritores: 4 (9, 7%)</td></tr> </table>		Rogoff, Turkanis e Barlett (2001)		Tópico “Descrição do livro na metodologia”	Quantidade de descritores: 4 (9, 7%)
Rogoff, Turkanis e Barlett (2001)					
Tópico “Descrição do livro na metodologia”	Quantidade de descritores: 4 (9, 7%)				

Fonte: elaboração própria

APÊNDICE H– Subcategorias e descritores da categoria de aprendizagem social

TEMA: APRENDIZAGEM SOCIAL (86 Descritores)	
Tópico “Finalidades e papéis do mundo social para a aprendizagem social”	
Rogoff (1990)	Quantidade de descritores: 17 (100%)
Rogoff, Turkanis e Barlett (2001)	QUANTIDADE DE DESCRITORES: 0 (0%)
TOTAL DE DESCRITORES: 17 (19,7%)	
Tópico “Importância da criticidade e da problematização no contexto da observação e participação gradual para a aprendizagem social”	
Rogoff (1990)	Quantidade de descritores: 9 (56,2%)

Rogoff, Turkani e Barlett (2001)	Quantidade de descritores: 7 (43,7%)
TOTAL DE DESCRITORES: 16 (18,6%)	
Tópico “A interação com adultos para a aprendizagem social”	
Rogoff (1990)	Quantidade de descritores: 21 (80,7%)
Rogoff, Turkani e Barlett (2001)	Quantidade de descritores: 5 (19,3%)
TOTAL DE DESCRITORES: 26 (30,2%)	
Tópico “A importância do compartilhamento de significados entre adultos e crianças para a aprendizagem social de todas as pessoas”	
Rogoff (1990)	Quantidade de descritores: 10 (100%)
Rogoff, Turkani e Barlett (2001)	Quantidade de descritores: 0 (0%)
TOTAL DE DESCRITORES: 10 (11,6%)	
Tópico “As contribuições da organização escolar democrática para a aprendizagem social”	
Rogoff (1990)	Quantidade de descritores: 2 (13,3%)
Rogoff, Turkani e Barlett (2001)	Quantidade de descritores: 13 (86,7%)
TOTAL DE DESCRITORES: 15 (17,4%)	
Tópico “A apropriação pessoal das práticas sociais a partir da criatividade”	
Rogoff (1990)	Quantidade de descritores: 2 (100%)
Rogoff, Turkani e Barlett (2001)	Quantidade de descritores: 0 (0%)
TOTAL DE DESCRITORES: 2 (2,3%)	

Fonte: elaboração própria

APÊNDICE I–Subcategorias e descritores da categoria de aprendizagem cognitiva

TEMA: APRENDIZAGEM COGNITIVA (17 descritores)	
Tópico “Relação entre as ferramentas, as funções psicológicas superiores e a aprendizagem cognitiva”	
Rogoff (1990)	Quantidade de descritores: 2 (100%)
Rogoff, Turkanis e Barlett (2001)	Quantidade de descritores: 0 (0%)
TOTAL DE DESCRITORES: 2 (11,7%)	
Tópico “Pensamento, desenvolvimento e aprendizagem cognitiva”	
Rogoff (1990)	Quantidade de descritores: 7 (100%)
Rogoff, Turkanis e Barlett (2001)	Quantidade de descritores: 0 (0%)
TOTAL DE DESCRITORES: 7 (41,1%)	
Tópico “A importância da orientação de adultos para a aprendizagem cognitiva”	
Rogoff (1990)	Quantidade de descritores: 3 (50%)
Rogoff, Turkanis e Barlett (2001)	Quantidade de descritores: 3 (50%)
TOTAL DE DESCRITORES: 6 (35,2%)	
Tópico: “Zona de desenvolvimento potencial e aprendizagem cognitiva”	
Rogoff (1990)	Quantidade de descritores: 0 (0%)
Rogoff, Turkanis e Barlett (2001)	Quantidade de descritores: 2 (100%)
TOTAL DE DESCRITORES: 2 (11,7%)	

Fonte: elaboração própria

APÊNDICE J- Subcategorias e descritores da categoria de aprendizagem afetiva

TEMA: APRENDIZAGEM AFETIVA (14 descritores)	
Tópico “O papel dos adultos na afetividade e na aprendizagem afetiva das crianças”	
Rogoff (1990)	Quantidade de descritores: 4 (40%)
Rogoff, Turkanis e Barlett (2001)	Quantidade de descritores: 6 (60%)
TOTAL DE DESCRITORES: 10 (71,4%)	

Tópico: “ A importância da relação entre a comunidade e a escola para a aprendizagem afetiva”	
Rogoff (1990)	Quantidade de descritores: 0 (0%)
Rogoff, Turkanis e Barlett (2001)	Quantidade de descritores: 4 (100%)
TOTAL DE DESCRITORES: 4 (28,5%)	

Fonte: elaboração própria