



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

GLEICY APARECIDA DE SOUSA

**ATUAÇÃO EDUCATIVA DE ÊXITO DE BIBLIOTECA
TUTORADA: UMA ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS
PRODUÇÕES CIENTÍFICAS ENTRE O PERÍODO DE 2005 A
2015 EM FONTES NACIONAIS E INTERNACIONAIS**

RONDONÓPOLIS/MT

2017

GLEICY APARECIDA DE SOUSA

**ATUAÇÃO EDUCATIVA DE ÊXITO DE BIBLIOTECA
TUTORADA: UMA ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS
PRODUÇÕES CIENTÍFICAS ENTRE O PERÍODO DE 2005 A
2015 EM FONTES NACIONAIS E INTERNACIONAIS**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso, campus de Rondonópolis como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais

ORIENTADORA: Dr^a Eglén Sílvia Pipi Rodrigues

Rondonópolis

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

S725a Sousa, Gleicy Aparecida de.
Atuação Educativa de Êxito de Biblioteca Tutorada : uma análise de conteúdo das produções científicas entre o período de 2005 a 2015 em fontes nacionais e internacionais / Gleicy Aparecida de Sousa. -- 2017
157 f. ; 30 cm.

Orientadora: Eglén Silvia Pipi Rodrigues.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis, 2017.
Inclui bibliografia.

1. Biblioteca Tutorada. 2. Atuações Educativas de Êxito. 3. Comunidades de Aprendizagem. 4. Aprendizagem Dialógica. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Rod. Rondonópolis-Guiratinga, km 06 MT-0 – Campus

Tel.: (66) 3410-403 – Email: ppgedu@ufmt.br

FOLHA DE APROVAÇÃO

**TÍTULO : "ATUAÇÃO EDUCATIVA DE ÊXITO DE BIBLIOTECA TUTORADA:
UMA ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS ENTRE O
PERÍODO DE 2005 A 2015 EM FONTES NACIONAIS E INTERNACIONAIS"**

AUTOR: Mestranda Gleicy Aparecida de Sousa

Dissertação defendida e aprovada em 28/03/2017.

Composição da Banca Examinadora:

Presidente Banca / Orientador Doutor(a) Eglon Silvia Pipi Rodrigues
Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Interno Doutor(a) ERIKA VIRGILIO RODRIGUES DA CUNHA
Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Externo Doutor(a) Fabiana Marini Braga
Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Examinador Suplente Doutor(a) Lindalva Maria Novaes Garske
Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso

RONDONÓPOLIS, 28/03/2017.

*Na medida em que o conhecimento humano
pode ser desenvolvido como parte da história,
dentro da história, o conhecimento que nós
produzimos nunca pode ser considerado como
o último. O que nós consideramos como
conhecimento hoje talvez não seja
considerado como conhecimento amanhã e
talvez não tenha sido considerado como
conhecimento ontem (PAULO FREIRE).*

Dedico este trabalho aos meus pais, pela dedicação e apoio em todos os momentos difíceis, e ao meu esposo Claudinei, que teve durante esse período de produção paciência e me ajudou em tudo o que precisei.

AGRADECIMENTOS

Por mais que eu saiba que estamos em um universo científico, quero agradecer primeiramente a Deus, que me deu o fôlego de vida e me capacitou para que chegasse até aqui.

Aos meus pais Jucenira e Altaídes, que sempre me apoiaram, e não mediram esforços para me ajudarem em tudo. Aos meus irmãos Danilo e Grazieli que foram parceiros nesses momentos de angústia.

As minhas sobrinhas Larissa, Raissa, Taissa e Yasmim, que sempre deram seu amor constante, me alegrando quando tudo parecia que iria desabar.

Ao meu esposo Claudinei, que me suportou, me amou, e foi paciente na minha ausência, parceiro no dia a dia para que eu conseguisse concluir minha pesquisa.

A minha orientadora Professora Dr^a Eglen, que me apoiou desde a graduação, pois mesmo sendo imatura, acreditou em mim e merece toda minha gratidão, todo meu respeito e toda minha consideração; mesmo não sendo digna de tê-la como orientadora, mesmo a decepcionando em algumas situações, seguiu comigo até aqui.

Ao Grupo de Estudos de Aprendizagem Dialógica por contribuir com a minha formação social.

As professoras Fabiana Marini Braga, Érika Virgilio e Lindalva Maria que aceitaram fazer parte da minha Banca Examinadora.

Aos meus irmãos da Igreja Jardim de Oração que tiveram paciência comigo nos compromissos firmados, e que oraram por mim e comigo.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação, Cancionila, Simone, Raquel, Ademar, Érika, Silvia, Flávio, Marlon, Carmem, Ivanete, que durante esses dois anos contribuíram para minha aprendizagem. A minha companheira de produção Elizabeth Silva e a minha colega Solange Mendes

RESUMO

A pesquisa surgiu a partir dos seguintes questionamentos: porque a Biblioteca Tutorada que é um espaço potencializador da aprendizagem não tem sido implementada como as demais AEEs? Quais elementos confirmam a afirmação do CREA sobre a potencialização da aprendizagem na Biblioteca Tutorada e como se dá o processo de desenvolvimento da Biblioteca Tutorada? Há pesquisas que fundamentam teoricamente a Biblioteca Tutorada na América Latina? O objetivo dessa pesquisa é constatar nas publicações científicas sobre Biblioteca Tutorada entre os anos de 2005 a 2015 por meio da análise de conteúdo os elementos mais importantes no desenvolvimento da Biblioteca Tutorada. Os objetivos específicos a serem alcançados ao final da pesquisa foram: caracterizar a AEE de Biblioteca Tutorada (funcionamento e organização); identificar os elementos potencializadores da Biblioteca Tutorada presentes nas produções científicas encontradas; situar as produções científicas encontradas e analisá-las, e contribuir socialmente e academicamente. É uma pesquisa de cunho bibliográfico, de abordagem qualitativa, tendo como método de análise a “Análise de Conteúdo”. Por mais difícil que tenha sido analisar essas produções, elas conseguiram responder aos nossos questionamentos, angústias e inquietações. Obviamente, gostaríamos de obter mais produções científicas, sobre Biblioteca Tutorada, mas não foi possível. O número localizado de produções científicas não atingiu nossas expectativas, entretanto, motivou-nos a buscar nesse cenário, pesquisarmos mais sobre a Biblioteca Tutorada, conhecermos outras escolas que desenvolvem essa AEE, identificar os contextos nos quais ela está inserida, sendo necessários outros estudos, outras pesquisas, para que, dessa forma, nos apropriemos de um objeto ainda não conhecido. Outro ponto interessante, foi a frequência das unidades de registro presentes nos textos analisados. As unidades de registro menos mencionadas estão entre os elementos importantes na Biblioteca Tutorada, que é a participação educativa da comunidade e a extensão do tempo de aula. Ao romper com a barreira que separa comunidade de entorno e a escola, consolidamos ações e parcerias que contribuirão para que todos os sujeitos envolvidos nesse espaço da escola, sejam transformados de algum modo, com valores, morais, conhecimentos científicos, alfabetização, leitura entre outras aprendizagens.

Ao concluir as análises sentimos a necessidade de não apenas termos uma produção científica que unifique as produções que encontramos. Consideramos a pesquisa inacabada, pois os objetivos inicialmente levantados indicaram a carência em se acompanhar o desenvolvimento de uma Biblioteca Tutorada, para podermos articular nosso aporte a uma vivência significativa, o que pode ser possível ao continuarmos os estudos e pesquisas sobre a temática discutida, para identificarmos os motivos pelos quais essa AEE não tem sido difundida da mesma forma que as demais.

Palavras-chaves: Biblioteca Tutorada. Aprendizagem Dialógica. Atuações Educativas de Êxito. Comunidades de Aprendizagem. Análise de Conteúdo.

ABSTRACT

So, several questions raised from these findings: Why does the Tutored library, a learning enhancing space, it is not being implemented such as other AEEs? What elements do confirm CREA's affirmation about the learning enhancing promoted by the Tutored Library project? How do Tutored Library work? Are there any researches about Tutored Library in Latin America? The main goal of this investigation is to identify what has been produced scientifically about Tutored Library between 2005 and 2015. Our specific goals are: characterize the AEE of the Tutored Library (functionally and organization); identify learning enhancing elements of Tutored Library within scientific productions; situate scientific productions and analyze them. This is a bibliographic study developed within a qualitative approach based on "Content analysis". The analysis of these productions answered our questionings, anguishes and concerns. We would like to obtain more scientific productions about Tutored Library project, but it was not possible. The localized number of scientific productions did not meet our expectations, however, it motivated us to search in this scenario, to research more about the Tutored Library, to know other schools that develop AEE, to identify the contexts in which it is inserted, Other researches, so that, in this way, we appropriate an object not yet known. Another interesting point was the frequency of the recording units present in the texts analyzed. The less-mentioned registry units are among the important elements in the Tutored Library, which is the educational participation of the community and the length of class time. By breaking with the barrier that separates the surrounding community and the school, we consolidate actions and partnerships that will help all the subjects involved in this space of the school to be transformed in some way, with values, moral, scientific knowledge, literacy, reading among others Learning. In concluding the analyzes we feel the need not only to have a scientific production that unifies the productions that we find. We consider the research to be unfinished, because the initial objectives indicated the lack of accompanying the development of a Tutored Library, so that we can articulate our contribution to a meaningful experience, which may be possible as we continue the studies and research on the subject discussed, to To identify the reasons why this AEE has not been disseminated in the same way as the others.

Keywords: Tutored Library. Dialogical Learning. Successful Educational Activities. Learning Communities. Content analysis.

.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 – ACHADOS DA PESQUISA SOBRE BIBLIOTECA TUTORADA.....	27
QUADRO 02 – TEXTOS SELECIONADOS PARA ANÁLISE.....	36
QUADRO 03 – UNIDADES DE REGISTRO EVIDENCIADOS NAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS – TEXTO 1.....	38
QUADRO 04 – UNIDADES DE REGISTRO EVIDENCIADOS NAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS – TEXTO 2.....	39
QUADRO 05 – UNIDADES DE REGISTRO EVIDENCIADOS NAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS – TEXTO 3.....	40
QUADRO 06 – UNIDADES DE REGISTRO EVIDENCIADOS NAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS – TEXTO 4.....	40
QUADRO 07 – UNIDADES DE REGISTRO EVIDENCIADOS NAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS – TEXTO 5.....	41
QUADRO 08 – CATEGORIAS PARA ANÁLISE.....	42
QUADRO 09 – RESUMO DAS ATUAÇÕES EDUCATIVAS DE ÊXITO	49
QUADRO 10 – FASES NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA BIBLIOTECA TUTORADA	59
QUADRO 11 – AÇÕES COMUNICATIVAS DE HABERMAS	87
QUADRO 12 – IDEIAS CENTRAIS DOS AUTORES SOBRE APRENDIZAGEM DIALÓGICA.....	108
QUADRO 13 – IDEIAS CENTRAIS DOS AUTORES SOBRE DIÁLOGO/DIÁLOGO IGUALITÁRIO	111
QUADRO 14 – IDEIAS CENTRAIS DOS AUTORES SOBRE TRANSFORMAÇÃO	116
QUADRO 15 – IDEIAS CENTRAIS DOS AUTORES SOBRE PARTICIPAÇÃO EDUCATIVA DA COMUNIDADE.....	120
QUADRO 16 – FORMAS DE PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS NAS ESCOLAS	123
QUADRO 17 – IDEIAS CENTRAIS DOS AUTORES SOBRE EXTENSÃO DO HORÁRIO DE AULA	126
QUADRO 18 – IDEIAS CENTRAIS DOS AUTORES SOBRE MÁXIMA APRENDIZAGEM.....	130
QUADRO 19 – IDEIAS CENTRAIS DOS AUTORES SOBRE INTERAÇÃO	133
QUADRO 20 – IDEIAS CENTRAIS DOS AUTORES SOBRE LEITURA DIALÓGICA.....	138

LISTA DE TABELAS

TABELA 01 – IMPACTO SOCIAL 1: REDUZIR O ABSENTISMO E ABANDONO ESCOLAR PRECOCE	45
TABELA 02 – EXPLICAÇÃO TEMÁTICA DOS ELEMENTOS FUNDAMENTAIS NA BILIOTECA TUTORADA	64

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01 – CARACTERÍSTICAS DEFINIDORAS DA ANÁLISE DE CONTEÚDO	31
---	-----------

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFMT/CUR	Universidade Federal de Mato Grosso/Campus Universitário de Rondonópolis
UNIR	União das Escolas Superiores de Rondonópolis
FAIR	Faculdades Integradas de Rondonópolis
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
CONPEDUC	Congresso de Pesquisa em Educação
SEMIEDU	Seminário Internacional de Educação
AEE	Atuação Educativa de Êxito
CREA	Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
SCIELO	Scientific Electronic Library Online (Biblioteca Eletrônica Científica Online)
GT	Grupo de Trabalho
IBCT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
COLE	Congresso de Leitura do Brasil
EDUCERE	Congresso Nacional de Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
GEBE	Grupo de Estudos em Biblioteca Escolar
SEAP	Semana Acadêmica da Pedagogia
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UVADOC	Reservatório Documental da Univerdade de Valladolid
NIASE	Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa

T1	Texto1
T2	Texto2
T3	Texto3
T4	Texto4
T5	Texto5
SME	Secretaria Municipal de Educação
EMEB	Escola Municipal de Educação Básica
CdA	Comunidade de Aprendizagem
INCLUD-ED	Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education
PPP	Projeto Político Pedagógico

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. CAMINHOS METODOLÓGICOS E SISTEMATIZAÇÃO DE DADOS	18
1.1 A Análise de Conteúdo	29
2. ATUAÇÕES EDUCATIVAS DE ÊXITO: CONTEXTUALIZANDO A PARTIR DO PROJETO COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM E SUAS BASES TEÓRICAS	44
2.1 Postulados Teóricos em Comunidade de Aprendizagem	68
2.1.1 Comunidade de Aprendizagem: Base Teórica na Aprendizagem Dialógica	69
2.1.2 Comunidade de Aprendizagem: Base Teórica na Ação Comunicativa de Habermas.....	82
2.1.3 Comunidade de Aprendizagem: Base Teórica na Dialogicidade em Freire.....	89
3. CURRÍCULO E FUNÇÃO DA ESCOLA: CONSTRUINDO ATUAÇÕES EDUCATIVAS DE ÊXITO QUE ROMPEM O CONTEXTO NORMATIVO EXISTENTE.	94
3.1 Por um currículo dialógico	100
4. ANÁLISE DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS NA AMÉRICA LATINA E EUROPA SOBRE BIBLIOTECA TUTORADA	107
4.1 Categoria 1 - Aprendizagem Dialógica no Desenvolvimento da Biblioteca Tutorada.....	107
4.2 Categoria 2 - Relações Interativas Presentes na Biblioteca Tutorada	132
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	142
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	146
APENDICE	
APENDICE A - RELAÇÃO DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS UTILIZADAS PARA A ANÁLISE E SUAS FONTES.....	155

INTRODUÇÃO

As pesquisas passam por constantes avanços, assim como o cenário educacional, e quando percorremos a história, podemos afirmar que estamos num século mais dialógico. Aubert et al. (2008) explica que as relações de poder autoritárias surgiram de uma sociedade patriarcal, e é por isso, que ainda hoje estão no cenário educacional. Entretanto, após a Revolução Industrial, houve uma virada dialógica, oportunizando relações mais dialógicas mudando assim as concepções de desenvolvimento e aprendizagem dos sujeitos.

Por mais que haja diferenças entre indivíduos e grupos, o respeito pelos pensamentos, pela diversidade, e o diálogo entre as pessoas estão se consolidando numa perspectiva comunicativa e dialógica, ou seja, estabelecer relações dialógicas não é impossível, mas requer um trabalho árduo, pois, possibilita Transformação Social, o que não é simples de acontecer. Segundo Aubert et al. (2008), é preciso que nesse processo de Transformação se forneça elementos que permitam que o diálogo seja a chave para se alcançar a democracia e a igualdade.

Ser aluna do Curso de Licenciatura em Pedagogia na UFMT, Campus Universitário de Rondonópolis, entre os anos de 2010 a 2014, foi o que me aproximou do Projeto Comunidades de Aprendizagem em 2012, por meio da Professora Dra. Eglen Silvia Pipi Rodrigues, a qual tem sido a difusora na Cidade de Rondonópolis/MT do Projeto de Comunidades. A Professora Dr^a Eglen iniciou o PET - Programa de Educação Tutorial Interdisciplinar, disponibilizando bolsas, as quais na oportunidade fui contemplada com uma dessas bolsas. Passamos então, a desenvolver atividades na Escola Estadual Professora Sebastiana Rodrigues de Souza, na Cidade de Rondonópolis/MT, onde houve o meu primeiro contato com a AEE de Biblioteca Tutorada, e que desde o ano de 2012, vem se consolidando por meio das vivências na Biblioteca.

Ao ingressar no Mestrado em Educação também na UFMT, Campus Universitário de Rondonópolis, tive a oportunidade de participar de uma formação para formadores de Comunidades de Aprendizagem oferecida pelo Instituto Natura em parceria com o NIASE – Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa da Universidade Federal de São Carlos e o

CREA¹ – Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades na Cidade de São Paulo – SP. Nessa formação, conheci formadores que desenvolviam em suas escolas AEEs, e percebi ao longo da formação, que a Biblioteca Tutorada era a menos mencionada pelas próprias formadoras do CREA. Foram apresentadas as AEEs de Grupos Interativos, Tertúlias Literárias Dialógicas, Formação de Familiares, Participação Educativa da Comunidade, Modelo Dialógico de Conflitos, Formação Dialógica de Professorado, entretanto, não foi trabalhado nenhum material sobre a AEE de Biblioteca Tutorada, o que muito nos inquietou trazendo-nos grandes influências na escolha do tema da pesquisa.

Após dialogarmos com alguns coordenadores de escolas eu desenvolvem algumas AEEs, os mesmos nos informaram que no Ambiente virtual de Comunidades de Aprendizagem do Instituto Natura, em parceria com o CREA e o NIASE, possuía um campo em que todas as escolas se cadastravam e marcavam as AEEs que desenvolviam. Ao acessarmos a Plataforma virtual e iniciarmos às buscas, percebemos que a Plataforma não estava sendo atualizada, e que as escolas que iniciaram com a implementação após a primeira pesquisa, que foi em agosto de 2015, ainda não haviam se cadastrado, e as informações sobre as escolas e AEEs estavam em sua maior parte modificadas ao realizarmos a pesquisa novamente no mês de junho de 2016, não obtivendo informações sobre essas mudanças.

Logo em seguida, iniciamos o levantamento de todas as produções entre 2005 a 2015. Quando iniciamos as pesquisas, acreditávamos que conseguiríamos encontrar um número razoável de produções científicas, não obtendo resultados positivos, deixando-nos mais preocupados ainda, por acreditarmos que a Biblioteca, por ser uma extensão do tempo de aprendizagem, contribuísse para a formação dos alunos e de todos os envolvidos na Biblioteca Tutorada, e daí foram surgindo questionamentos: por que a Biblioteca Tutorada que é um espaço potencializador da aprendizagem não tem sido implementada como as demais AEEs? Quais elementos confirmam a afirmação do CREA sobre a potencialização da aprendizagem na Biblioteca Tutorada e como se dá o processo de desenvolvimento da Biblioteca Tutorada? Há pesquisas que fundamentam teoricamente a Biblioteca Tutorada na América Latina?

¹ O CREA surgiu na Universidade de Barcelona (Catalunha, Espanha) com o objetivo de gerar uma pesquisa científica que fosse capaz de identificar as teorias e práticas que superam as desigualdades e para capacitar profissionais com excelência máxima em ensino e pesquisa, do qual resultam dos diferentes grupos: étnicos, gêneros, idades e classes sociais.

A Biblioteca Tutorada é uma AEE - Atuação Educativa de Êxito, que pode ou não ser desenvolvida dentro do Projeto de Comunidades de Aprendizagem, que contribui para a Transformação Social e Educativa², promove a Máxima Aprendizagem de acordo com o CREA. Essas AEEs são realizadas nas escolas que desenvolvem o Projeto Comunidades de Aprendizagem, elas contribuem para uma aprendizagem mais eficaz, para a melhoria das relações dos alunos, da convivência entre alunos e professores, e demais profissionais da escola, comunidade de entorno e familiares³.

Quando decidimos observar a escola que desenvolvia a atividade de Biblioteca Tutorada, o objetivo era o de conhecer o seu desenvolvimento, sua organização, e os elementos considerados importantes para a Máxima Aprendizagem⁴. Entretanto, após fazermos uma visita à instituição de ensino, para combinarmos o início da pesquisa, houve uma greve na Rede Pública Estadual e foi necessário então mudarmos a pesquisa, delimitando-a para “Atuação Educativa de Êxito de Biblioteca Tutorada: uma análise de conteúdo das produções científicas entre o período de 2005 a 2015 em bancos de dados nacionais e internacionais”.

No campo de pesquisa de Comunidades, essa pesquisa é relevante, pois possibilita um maior esclarecimento sobre a atividade de Biblioteca Tutorada para todos os que têm anseio em conhecer essa AEE. Nosso objeto de pesquisa são as produções científicas sobre Biblioteca Tutorada compreendidas entre o período de 2005 a 2015 em bancos nacionais e internacionais. A pesquisa disponibilizará a outros pesquisadores o que se tem produzido sobre a Biblioteca Tutorada, socializando desse modo os conhecimentos adquiridos durante a pesquisa.

O objetivo dessa pesquisa é constatar nas publicações científicas sobre Biblioteca Tutorada entre os anos de 2005 a 2015 por meio da análise de conteúdo os elementos mais importantes no desenvolvimento da Biblioteca Tutorada. Os objetivos específicos a serem alcançados ao final da pesquisa são:

² CADERNO FORMAÇÃO (2016a).

³ Práticas Pedagógicas resultantes de pesquisa validada pela União Europeia – Includ-ed (Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from Education).

⁴ Aprendizagem que permita que todos, independentemente do contexto cultural e social, alcancem o mesmo resultado.

- Caracterizar a AEE de Biblioteca Tutorada (funcionamento e organização);
- Identificar os elementos potencializadores da Biblioteca Tutorada presentes nas produções científicas encontradas;
- Situar as produções científicas encontradas e analisá-las.

Estruturamos o trabalho em quatro capítulos, os quais descreveremos abaixo para termos uma visão mais global do que investigamos. A pesquisa é de cunho bibliográfico, com abordagem qualitativa, tendo como método de análise a “Análise de Conteúdo”. No primeiro capítulo, abordamos os caminhos metodológicos percorridos durante a pesquisa, além de apresentarmos os passos seguidos e os dados obtidos de modo sistematizado, possibilitando ao leitor situar-se no espaço da pesquisa, tempo cronológico da pesquisa e as teorias que embasam nossa metodologia. Os autores que mais dialogaram na metodologia foram: Bardin (1979), Franco (2012).

No segundo capítulo da presente dissertação apresentamos uma breve contextualização do campo das AEEs – Atuações Educativas de Êxito a partir do Projeto Comunidades de Aprendizagem, em que trazemos discussões sobre as bases teóricas que fundamentam Comunidades de Aprendizagem, que são a Aprendizagem Dialógica, a Ação Comunicativa em Habermas, e a Dialogicidade em Freire. Os autores que mais dialogaram nas bases teóricas foram: Freire (2014a), Freire (2014b), Freire (2016a), Freire (2016b), Freire (2016c), Habermas (2012), Habermas (1999), Flecha (1997), Elboj et al. (2002), Aubert et al. (2008).

No terceiro capítulo, fazemos uma discussão sobre o currículo e a função da escola na construção de AEEs que garantem equidade no acesso ao conhecimento. Discutiremos os conteúdos, o modo de lidar com esses conhecimentos científicos e com os conhecimentos culturais e sociais, e a importância da escola nesse processo de consolidação de práticas que promovam a Máxima Aprendizagem. Os autores que mais dialogaram nesta parte foram: Lopes e Macedo (2011), Apple (2006), Apple (1989), Apple e Beane (2001), Sacristán (1998), Habermas (2012) e Bruner (1973).

Já no quarto capítulo, apresentamos a análise das produções científicas produzidas nacional e internacionalmente encontradas nos bancos de dados pesquisados, a partir das unidades de registros identificadas no processo de categorização dos dados de cinco

produções científicas. Essas produções são analisadas por meio do método da Análise de Conteúdo para responder aos objetivos e questionamentos mencionados anteriormente.

1 CAMINHOS METODOLÓGICOS E SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS

Toda pesquisa trilha caminhos, e em sua maioria, muitos pesquisadores alcançam lugares ainda não habitáveis. O mestrado é um dos momentos que nos proporciona trilhar por esses caminhos não habitáveis, que nos levarão a uma aprendizagem significativa e mais aprofundada em teorias da educação e em metodologias de pesquisa, que contribuirão para a formação de um pesquisador autônomo, capaz de lidar com métodos diversos, e de buscar procedimentos que lhe permitirão alcançar os objetivos traçados, demonstrando dessa forma, que o ensino e a pesquisa estão associados.

Ao pesquisarmos temos esse ensejo de anunciar algo novo, por isso é indispensável a pesquisa para nossa formação como pesquisadores. Temos a oportunidade de compartilharmos ideias e teorias ainda em processo de constatação. Todo desenvolvimento do pesquisador passa por um processo, se estrutura, se fundamenta em teorias, levando os leitores a uma compreensão mais clara e objetiva do objeto investigado, o qual nessa dissertação se constitui na Biblioteca Tutorada.

Ao participar de uma formação de formadores de Comunidades de Aprendizagem na cidade de São Paulo, uma das formadoras do CREA/UB a professora Elboj ao tratar das AEEs, apresentou todas as demais atuações, menos a da Biblioteca Tutorada. Quando percebi que não discutiriam sobre a Biblioteca questioneei o motivo pelo qual a Biblioteca Tutorada estava fora das discussões, e nem mesmo a formadora soube explicar. Os questionamentos eram os mesmos, e as publicações e vivências sobre Biblioteca Tutorada?

Esta pesquisa é de cunho bibliográfico, pois, as discussões foram realizadas a partir da literatura educacional dos autores que fundamentam a proposta aqui apresentada, e articula a pesquisa bibliográfica da produção teórica sobre Comunidades de Aprendizagem e sobre Aprendizagem Dialógica e a Análise de Conteúdo sobre produção acerca da Biblioteca Tutorada. A esse respeito Deslandes (2015, p. 40) explica que, “o apoio de revisões bibliográficas sobre os estudos já feitos ajuda a mapear as perguntas já elaboradas naquela área de conhecimento, permitindo identificar o que mais tem se enfatizado e o que tem sido

pouco trabalhado”. Partimos dessa ideia para elaborarmos nosso aporte teórico, e para compreendermos melhor o desenvolvimento e funcionamento da Biblioteca Tutorada.

Nesse entendimento Gomes (2015) afirma que,

[...] várias teorias competem entre si para explicar ou para ajudar o pesquisador a compreender determinada questão. [...] nenhuma teoria, por mais bem elaborada que seja, dá conta de explicar ou interpretar todos os fenômenos e processos (GOMES, 2015, p. 17).

As teorias são essenciais para qualquer discussão, entretanto, não são únicas, ou seja, toda teoria é uma explicação da realidade segundo o autor.

Após muitas discussões entre a orientadora e eu na condição de pesquisadora, chegamos ao objeto de estudo que é a Biblioteca Tutorada. O estudo desse objeto se deu a partir da graduação em Licenciatura em Pedagogia na UFMT/CUR, quando foi possível a mim participar das atividades realizadas na Biblioteca Tutorada, como também a participação em eventos que discutiam essa atividade. A professora orientadora da graduação, que também é a orientadora da atual pesquisa, oportunizou-me o contato com o objeto no ano de 2013, consolidando-se no Mestrado em Educação da UFMT/CUR.

Ao desenvolver a pesquisa, identificamos que nosso objeto não era a Biblioteca Tutorada, e sim, as produções científicas sobre Biblioteca Tutorada, que se constituem o foco para toda a pesquisa e análise, o que permitirá a ampliação dos conhecimentos sobre o nosso campo de pesquisa. Ao lembrar do início da pesquisa, nos remetemos à ideia de Romanowski (2004, p. 195) quando a autora afirma que “[...]o professor ao realizar a pesquisa amplia a conquista do conhecimento; o pesquisador, ao socializá-lo, cumpre com seu compromisso social”.

Os caminhos metodológicos iniciaram-se, a passos lentos. A priori, seria uma pesquisa de campo, na qual utilizaríamos a Metodologia Comunicativa, entretanto, devido a greve na Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso, a pesquisa teve que ser repensada devido a não previsão de volta às aulas.

A partir das nossas discussões (pesquisadora e orientadora) em busca de alternativas para a pesquisa, permanecemos com o mesmo objeto da pesquisa. Após vários diálogos e reflexões, decidimos pesquisar a publicação científica sobre “Biblioteca Tutorada” no período compreendido entre os anos de 2005 a 2015, uma pesquisa bibliográfica, para isto utilizamo-

nos dos bancos de dados tanto nacionais, quanto internacionais, eventos e periódicos, mapeando todas as produções científicas localizadas.

O levantamento de produções científicas contribuiu significativamente para analisarmos as pesquisas que já estão sendo realizadas sobre o objeto da pesquisa. Delimitamos o período de dez anos, levando em consideração que no Brasil, as discussões sobre a temática foram iniciadas em 2003, uma proposta recente ainda, entretanto, mais antiga na Espanha. Definimos os descritores para o levantamento das produções que foram: Biblioteca Tutorada, AEEs, Participação Educativa da Comunidade, Aprendizagem Dialógica e Comunidades de Aprendizagem, que foram realizados em bancos de dados nacionais e internacionais.

Dos bancos de dados nacionais pesquisamos:

- ✓ Google Acadêmico⁵ - ambiente virtual de busca acadêmico;
- ✓ CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) disponibilizando teses e dissertações apenas entre 2013 a 2016;

CAPES é uma plataforma na qual são disponibilizados anualmente, dissertações e teses defendidas em programas de pós-graduação em instituições privadas e públicas. Ao realizarmos a pesquisa no banco de teses e dissertações da CAPES, conseguimos uma quantidade razoável de publicações. Utilizamos para a pesquisa os seguintes eixos: Biblioteca Tutorada, AEE, Comunidade(S) De Aprendizagem, Aprendizagem Dialógica

A Aprendizagem Dialógica que embasa nossa AEE de Biblioteca Tutorada estava presente em 28 produções de 51 encontradas. Já em relação a Comunidades de Aprendizagem, 23 produções se relacionavam a esse segundo eixo.

Em relação à Biblioteca Tutorada, não encontramos nenhuma produção, entretanto, se destacaram a Aprendizagem Dialógica com 27 produções, de Comunidades de Aprendizagem com 14, e sobre a AEEs, 1 produção.

⁵ Artigos científicos, teses de mestrado ou doutorado, livros, resumos, bibliotecas de pré-publicações e material produzido por organizações profissionais e acadêmicas, tudo isso é mais fácil de encontrar por aqui. Disponível em: <https://canaltech.com.br/tutorial/google/o-que-e-e-como-usar-o-google-academico/>. Acesso em: 21 abr. 2017.

A quantidade de produções se assemelha nessas duas fontes de dados, pois, ambas, são bancos de dados de dissertações e teses elaboradas no Brasil, ou seja, as produções são quase todas, as mesmas. A presença das demais categorias na análise de conteúdo, só se tornou possível, devido à articulação dos temas entre eles próprios.

Não há a possibilidade de se pesquisar Biblioteca Tutorada, sem mencionarmos, as AEEs, por ser a Biblioteca uma AEE, que discute Relações Dialógicas, fundamentadas na Aprendizagem Dialógica. São AEEs que podem ser implantadas nos espaços escolares tanto individualmente, quanto com o Projeto de Comunidades de Aprendizagem.

Buscamos esses outros três eixos, com a convicção de que poderíamos encontrar produções que mencionassem ou discutissem a Biblioteca Tutorada, entretanto, não foi possível identificar nenhuma produção.

- ✓ BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), em fontes de teses e dissertações;

A BDTD é também uma plataforma virtual que assim como a CAPES, disponibiliza as dissertações e teses produzidas anualmente.

- ✓ Scielo (Scientific Electronic Library Online), artigos disponibilizados na Biblioteca Eletrônica;

A Scielo é também uma plataforma virtual na qual se disponibiliza artigos em português e em outros idiomas, em todas as áreas de pesquisa, social, humana, exata entre outras.

- ✓ ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação).

A ANPED é um evento realizado anualmente até o ano de 2013, sendo realizado a partir de 2015 a cada dois anos, organizado em 24 grupos de trabalho, onde cada grupo discute um tema relacionado com a educação, em forma de artigos e resumos a ele submetidos. Por ser um evento importante na área da educação, o mesmo foi também utilizado como uma fonte de dados.

Desse modo, utilizamo-nos todos os artigos e resumos apresentados no período de 2005 a 2015 nesse evento. A cada ano acessado, procuramos nos GTs (Grupos de Trabalhos), as palavras Biblioteca Tutorada, Comunidades de Aprendizagem, Aprendizagem Dialógica e AEEs, Participação Educativa da Comunidade, sendo encontradas produções nos seguintes

Gts e anos: GT 03 – Movimentos Sociais e Educação (2006), GT 04 – Didática (2015), GT 06 – Educação Popular (2005/2010/2011), GT 10 – Alfabetização, Leitura e Escrita (2007), GT 15 – Educação Especial, GT 18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultos (2010), GT 21 – Educação e Relações Étnico raciais (2011), GT 22 – Educação Ambiental (2006/2010) e GT 23 – Gênero, Sexualidade e Educação (2005).

A ANPED foi outra fonte, na qual pesquisamos os mesmos eixos, a diferença da ANPED, é que as publicações são artigos completos e resumos, organizados por Grupos de Trabalhos e acontece anualmente. Optamos pela ANPED, por ser um evento no qual os diversos temas atuais da educação são discutidos por vários pesquisadores em cada um dos GTs.

Ao realizarmos a pesquisa nos Grupos de Trabalhos da ANPED, percebemos que as produções encontradas têm seu foco na Aprendizagem Dialógica e Comunidades de Aprendizagem. A Biblioteca Tutorada ainda não vem sendo discutida, mesmo sendo uma atividade que promova uma Máxima Aprendizagem.

No Ambiente virtual do IBCT/BDTD, e no da CAPES, conforme encontrávamos as teses e dissertações que contemplassem os descritores que foram: Biblioteca Tutorada, Comunidades de Aprendizagem, Aprendizagem Dialógica, AEEs, e Participação Educativa da Comunidade, salvávamos os trabalhos, um a um, em uma pasta, para depois organizar por ano e tipo de trabalho (dissertação ou tese). Nos trabalhos da ANPEd, analisamos todos os GTs entre os anos de 2005 a 2015, encontramos artigos que também foram salvos em uma pasta específica. Assim também, foi o procedimento de pesquisa na Scielo.

A escolha das fontes de dados internacionais se deu devido o Projeto de Comunidades de Aprendizagem ter-se iniciado em Barcelona, na Espanha, e estar se expandindo internacionalmente. Já nos bancos de dados internacionais efetivamos o levantamento bibliográfico nas seguintes fontes:

- CREA – Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades⁶, em artigos científicos;
- Utopia Dream⁷, no link <http://utopiadream.info> onde se divulgam apenas publicações comprovadamente científicas e que estão ligadas ao CREA de Barcelona, e;

⁶ CREA. Disponível em: <http://creaub.info/included/about> . Acesso em: 20 set. 2016.

Uma outra fonte pesquisada por nós, foi uma página por nome de [Utopia Dream](#) organizado por um grupo de pesquisadores, que discute temas comprovados cientificamente, como é o caso da AEE de Biblioteca Tutorada entre as demais AEEs.

Pelo fato da proposta ter sido iniciada na Espanha, acreditávamos que as publicações sobre Biblioteca teriam um número mais elevado, mas não encontramos nenhuma. Internacionalmente, as publicações sobre as Atuações Educativas de Êxito – AEE apareceram em quantidade significativa em relação às publicações no Brasil. Por ser a Biblioteca Tutorada uma AEE, as publicações encontradas poderiam suscitar algumas discussões sobre nossa temática, e por isso, todas as publicações que estavam disponíveis para download foram selecionadas.

Foi possível percebermos que o foco das produções está centrado na Aprendizagem Dialógica e em Comunidades de Aprendizagem. Utilizamos os termos em espanhol, português e inglês, no intuito de encontrarmos alguma produção, entretanto, não foi possível.

- Dialnet⁸ também em artigos científicos.

Ao conversarmos com uma das pesquisadoras de Comunidade de Aprendizagem aqui do Brasil, a Dra. Roseli Rodrigues de Mello, sugeriu o Ambiente virtual da DIALNET, que é um portal para a divulgação das produções científicas, especializado em Ciências Humanas e Sociais. Sua base de dados, acesso aberto, foi criada pela Universidade de La Rioja (Espanha) e é uma Biblioteca virtual que contém os índices de revistas científicas e humanísticas na Europa (Espanha e Portugal) e América Latina, incluindo também livros, monografias, tese PhD e outros documentos.

Obtivemos na busca desse Ambiente virtual, uma quantidade elevada de publicações, entretanto, o eixo de Biblioteca Tutorada não foi contemplado nas buscas. Foram 18 produções sobre AEE – Atuações Educativas de Êxito, e 4 sobre Comunidades de Aprendizagem, as demais produções foram sobre Aprendizagem Dialógica, com 49 produções.

⁷ UTOPIA Dream. Disponível em: <http://utopiadream.info/ca/> Acesso em: 20 set. 2016

⁸ Dialnet Plus é uma versão avançada de Dialnet que proporciona uma série de serviços de valor agregado, oferecendo todas as ferramentas necessárias para otimizar às buscas e trabalhar com os recursos disponíveis (<https://dialnet.unirioja.es/>) Acesso em 20 de set 2016.

Em relação a pesquisa internacional, no Ambiente virtual da utopia dream, Dialnet e CREA, os descritores utilizados foram os mesmos, e os artigos, teses e dissertações, que após serem separados em pastas por descritores e por banco de dados foram traduzidos para a pesquisa. Os descritores foram: Biblioteca tutorizada, Tutored Library, Comunidades de Aprendizaje, Actuaciones Educativas de Êxito, Aprendizaje Dialogic.

Esse procedimento utilizado para se buscar essas informações “é um método de pesquisa que se realiza por meio de uma revisão bibliográfica sobre a produção de determinada temática em uma área de conhecimento específica” (SILVA E CARVALHO, 2014, p. 348). É uma busca realizada em um maior número de fontes, como, por exemplo: os bancos de dados de teses e dissertações, domínio público, periódicos, eventos, e outros bancos de dados, que possam oportunizar um levantamento de produções mais significativo.

Buscamos realizar esse levantamento bibliográfico em todos os bancos de dados mencionados por nós anteriormente, para que pudéssemos ter um panorama das produções acadêmicas, verificando desse modo os diversos olhares em relação ao nosso tema. De acordo com (Romanowski e Ens, 2006):

As restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada. (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p.39)

Na perspectiva dos autores, conhecer o campo que investigamos nos proporciona mais aprofundamento na temática, e conhecer os autores, pesquisadores que têm discutido teorias relacionadas a Biblioteca Tutorada, contribui em muito para nossa formação. Sistematizar o campo das produções científicas sobre Biblioteca Tutorada foi um trabalho árduo, que durante a pesquisa se compôs lentamente, sendo possível identificar nas produções encontradas em torno de elementos como: aprendizagem, interações, práticas educativas e o diálogo, utilizados na área educacional, como também relacionada a outras áreas, como a da saúde e das tecnologias, ou em outras atuações que não fosse a Biblioteca Tutorada.

A partir dessa investigação com recortes temáticos e temporais, essa caracterização do trabalho se deu por meio de categorias de análise, não definidas a priori, mas, que foram surgindo conforme as leituras se davam. Franco (2012) nos explica que “as categorias vão sendo criadas à medida que surgem nas respostas, para depois serem interpretadas à luz das

teorias explicativas” (p.66), mas que surgirão a partir das análises das produções encontradas, considerando uma análise qualitativa das palavras-chave, dos resumos e dos textos completos.

A respeito dos resumos e dos textos completos Megid (1999) explica que,

Os resumos ampliam um pouco mais as informações disponíveis, porém, por serem muito sucintos e, em muitos casos, mal elaborados ou equivocados, não são suficientes para a divulgação dos resultados e das possíveis contribuições dessa produção para a melhoria do sistema educacional. Somente com a leitura completa ou parcial do texto final da tese ou dissertação desses aspectos (resultados, subsídios, sugestões metodológicas, etc.) podem ser percebidos. Para estudos sobre o Estado da Arte da pesquisa acadêmica nos programas de pós-graduação em Educação, todas essas formas de veiculação das pesquisas são insuficientes. É preciso ter o texto original da tese ou dissertação disponível para leitura e consulta (MEGID, 1999, p. 45).

A escolha pelos textos completos se deu por considerarmos os resumos insuficientes para serem analisados, sendo necessária uma leitura completa dos textos encontrados, e por serem poucos os trabalhos localizados, sendo necessário uma análise desses materiais de modo mais criterioso e aprofundado para uma produção significativa.

A abordagem utilizada nessa pesquisa é a qualitativa, que segundo Minayo (2015) “se aprofunda no mundo dos significados. Esse nível de realidade não é visível, precisa ser exposta e interpretada, em primeira instância, pelos próprios pesquisados” (p. 22).

Na pesquisa que será apresentada, as técnicas escolhidas contribuirão de modo relevante para se alcançar os objetivos desse trabalho. Após elegermos as categorias da Análise de Conteúdo foi possível realizarmos uma análise mais criteriosa, rigorosa, com características qualitativas, permitindo-nos discussões mais consolidadas teoricamente, e uma compreensão mais ampla dos conhecimentos adquiridos, por meio das pesquisas já realizadas sobre Biblioteca Tutorada.

Essa investigação de abordagem qualitativa é também descritiva, pois, como nos afirmam os autores Bogdan e Biklen (1984):

Na sua busca de conhecimento, os investigadores qualitativos não reduzem as muitas páginas contendo narrativas e outros dados a símbolos numéricos. Tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos (BOGDAN e BIKLEN, 1984, p. 48).

Os resultados que buscamos alcançar possibilitaram-nos uma ampla visão dos conhecimentos que se vem produzindo sobre Biblioteca Tutorada e os elementos essenciais dessa AEE por meio da análise e interpretação do quantitativo apresentado durante toda a pesquisa, tornando-se possível a produção a partir da revisão de literatura, comparando e analisando trabalhos que incidiram sobre a temática.

Em todos os bancos de dados, tanto nacionais quanto internacionais, realizamos o levantamento usando como descritor inicial, que é a Biblioteca Tutorada. Entretanto, ao iniciarmos as buscas, sentimos a necessidade de acrescentarmos mais um descritor, que é: AEEs, pois a Biblioteca é uma AEE (grifo nosso). Durante a pesquisa, outra observação foi possível, não havia como pesquisarmos Atuações Educativas de Êxito indissociada de Comunidades de Aprendizagem, e de Participação Educativa dos familiares devido a relação próxima entre os descritores, portanto, inserimos ao final da observação dos ambiente virtuais de bancos de dados, os seguintes descritores: Aprendizagem Dialógica, Participação Educativa da Comunidade, e a Comunidades de Aprendizagem (grifo nosso), tornando assim cinco descritores para a pesquisa.

A busca nesses ambiente virtuais internacionais não foi simples, requereu uma maior atenção por ser um idioma diferente, e por necessitar de toda uma tradução, a mais fiel do aporte teórico. Após realizarmos todas às buscas percebemos que nenhuma produção sobre Biblioteca Tutorada havia sido escrita, o que nos levou a pensar numa outra alternativa, pois, precisaríamos mesmo de produções sobre Biblioteca.

Ao percebermos o insucesso da investigação, dialogamos e chegamos à conclusão de que uma pesquisa no Google Acadêmico poderia atender nossa demanda, o que chamamos de “achados da pesquisa”.

Quadro 01 – Achados da Pesquisa sobre Biblioteca Tutorada

	Fonte	Evento/Webambiente virtuais/Suportes online	Ano	Eixo de Pesquisa
1	GEBE	Grupo de Estudos em Biblioteca Escolar	Não consta	Biblioteca Tutorada
2	Biblioteca UFSCar	Trabalho de Conclusão de Curso	2007	Biblioteca Tutorada
3	COLE – Congresso de Leitura do Brasil	Evento Linguagem	2009	Biblioteca Tutorada
4	WebArtigo	Webambiente virtual de artigos acadêmicos	2012	Biblioteca Tutorada
5	Instituto Natura/Comunidades de Aprendizagem	Webambiente virtual com artigos científicos e informações sobre Comunidades de Aprendizagem e temas afins.	2013	Biblioteca Tutorada
6	Universidad de Valladolid – UVaDOC	Repositorio Documental de la UVaDOC - Ambiente virtual	2013	Biblioteca Tutorada
7	Seap – 28ª Semana Acadêmica da Pedagogia da UFPel	Evento da Educação	2014	Biblioteca Tutorada
8	Educere – Congresso Nacional de Educação	Evento da Educação	2015	Biblioteca Tutorada
9	Laboratório de Tecnologias e Educação Inclusiva	Evento UFG - Colóquio de Linguagens Midiáticas	2015	Biblioteca Tutorada
10	Universidad de Valladolid – UVaDOC	Repositorio Documental de la UVaDOC - Ambiente virtual	2015	Biblioteca Tutorada

Fonte: Elaborado pelas autoras

A busca no Google Acadêmico nos possibilitou encontrar essas 10 produções científicas acima mencionadas, de eventos diferentes, e plataformas virtuais diferentes. A partir desses achados da pesquisa, selecionamos essas produções para desenvolvermos a análise desses materiais, para compreendermos mais profundamente a proposta de pesquisa.

Encontramos artigos avulsos apresentados em eventos, como: COLE – Congresso de Leitura do Brasil, Educere – Congresso Nacional de Educação, e, Seap – 28ª Semana Acadêmica da Pedagogia da UFPel. E outros artigos nas seguintes fontes: banco de TCCs da UFSCar, no Instituto Natura, no Repositório Documental da Universidade de Valladolid – UVaDOC, na webartigos e no GEBE – Grupo de Estudos em Biblioteca Escolar, esses foram nossos achados da pesquisa, que ampliaram as fontes de busca.

Nossa construção se iniciou a partir das produções encontradas, das quais selecionamos todas que se referiam à Biblioteca Tutorada, totalizando 10 produções, que, surpreendentemente, foram encontradas no Google Acadêmico, em eventos científicos nacionais. Com o material separado, iniciamos a quantificação das palavras-chave, elencando as mais presentes nas produções, que foram: Comunidades de Aprendizagem, Interação, Biblioteca Tutorada, Aprendizagem Dialógica. Esse processo de análise será melhor detalhado logo à frente.

Os dados serão apresentados em forma de tabelas e quadros, pois permitem uma melhor visualização dos dados obtidos, apesar que, “em si, tabelas, indicadores, testes de significância, etc., nada dizem. O significado do resultado é dado pelo pesquisador em função de seu estofamento teórico” (GATTI, 2004, p.13), e esse esforço será observado no decorrer da pesquisa.

O próximo passo seguido após a realização do levantamento bibliográfico, foi realizarmos um segundo levantamento de todas as escolas que desenvolvem AEEs, para verificarmos quantas escolas desenvolvem a atividade de Biblioteca Tutorada. Os países nos quais encontramos essas escolas foram: Brasil, Chile, México, Colômbia, Peru, Espanha e Argentina. Essas informações foram possíveis por meio da página do [Instituto Natura](http://www.comunidadeaprendizagem.com/) (<http://www.comunidadeaprendizagem.com/>), criada em parceria com CREA e o NIASE, que disponibiliza a localização e quantidade de escolas, instituições, universidades e secretarias que implantaram as AEEs na América Latina e Europa.

A busca de escolas que desenvolvem a Biblioteca Tutorada permitiu-nos ter um panorama acerca de Bibliotecas Tutoradas em escolas, contribuiu para intensificar nossas discussões teóricas sobre as produções científicas encontradas. A iniciativa do levantamento dessas produções se deu por acreditarmos que as possíveis respostas para o inferior número de produções em Biblioteca Tutorada estivessem relacionadas à quantidade de escolas, que desenvolvem essa AEE. As discussões sobre as informações obtidas nessa coleta serão apresentadas como reflexão, questionamentos levantados com possíveis hipóteses.

1.1 A Análise de Conteúdo

A análise das produções científicas foi realizada por meio do método da Análise de Conteúdo. A história da Análise de Conteúdo vem se desenvolvendo há décadas nos Estados Unidos, entretanto, as análises e interpretações já eram realizadas de outras formas, “antes de analisar as comunicações segundo as técnicas modernas do século vinte tornadas operacionais pelas Ciências Humanas, os textos já eram abordados de diversas formas” (BARDIN, 1979, p. 14). Uma delas é a hermenêutica, utilizada por Platão em 427 a.C.. A ideia de hermenêutica era tida como uma forma de interpretação utilizada em textos e outros materiais religiosos, astrológicos, por isso a consideramos mais antiga, pois sua sistematização se deu, segundo Treviños (2013), a partir dos “séculos XVII, na Suécia, e XIX, na França” (p. 159).

A interpretação das produções científicas encontradas, por meio da hermenêutica, ajudou-nos a compreender melhor a forma de analisarmos essas produções. Na hermenêutica, segundo Schleiermacher (1999):

Ao invés de perguntar como se interpreta este ou aquele tipo de texto, ele passa a perguntar pelo que significa em geral interpretar e compreender e como isto ocorre [...] trata-se de uma consideração filosófico-teórica da operação hermenêutica, não mais determinada pelo objeto, e sim, pelas condições, isto é, pelo “como” de sua efetivação (SCHLEIERMACHER 1999, p.15)

A hermenêutica permitiu-nos analisarmos os textos levando em consideração as informações explícitas e implícitas presentes nos textos, pois, como um método, a interpretação nos levará à compreensão dos mesmos.

Ainda a respeito da hermenêutica, Brito et al. (2017) explicam que:

A hermenêutica, seja como método de compreensão e interpretação, seja como filosofia que visa a compreensão da experiência humana no mundo, mantém estreita relação com outros métodos, já que envolve a compreensão, a interpretação e o entendimento da linguagem (IBID. p. 70).

Com a Análise de Conteúdo, a compreensão do que se interpreta foi se constituindo, e teve seus primeiros trabalhos na área jornalística, com pesquisadores norte-americanos, tendo como precursor Harold Laswell em meados de 1920; “com seu estudo sobre a propaganda e imprensa na Primeira Guerra Mundial” (RICHARDSON, 2011, p. 220). O método e as técnicas relacionados à Análise de Conteúdo foram se expandindo no campo das Ciências Sociais, o que contribuiu para que não houvesse uma definição clara sobre Análise de Conteúdos, entretanto, a partir da Conferência de Alberton em 1955, e de um encontro com especialistas sobre Análise de Conteúdo em 1959, houve a publicação de orientações sobre o método da Análise de Conteúdo.

Em 1960, a Análise de Conteúdo foi classificada da seguinte maneira por Richardson, (2011):

Pesquisas quantitativas tradicionais que estudam a presença de certas características na mensagem escrita. Segunda, as pesquisas cuja atenção está voltada para o estudo da comunicação não verbal e a semiologia. Terceira, os trabalhos de índole linguística (RICHARDSON, 2011, p. 222).

Essa classificação acima mencionada passou por mudanças, e tem passado até os dias atuais, se tornando um instrumento de relevância para o campo da pesquisa a partir das discussões de Bardin (1979) e das publicações feitas por “Berelson e Lazarfeldt no ano de 1984” (BARDIN, 1979, p. 19), as quais possibilitaram o estabelecimento de estratégias para o método de Análise de Conteúdo.

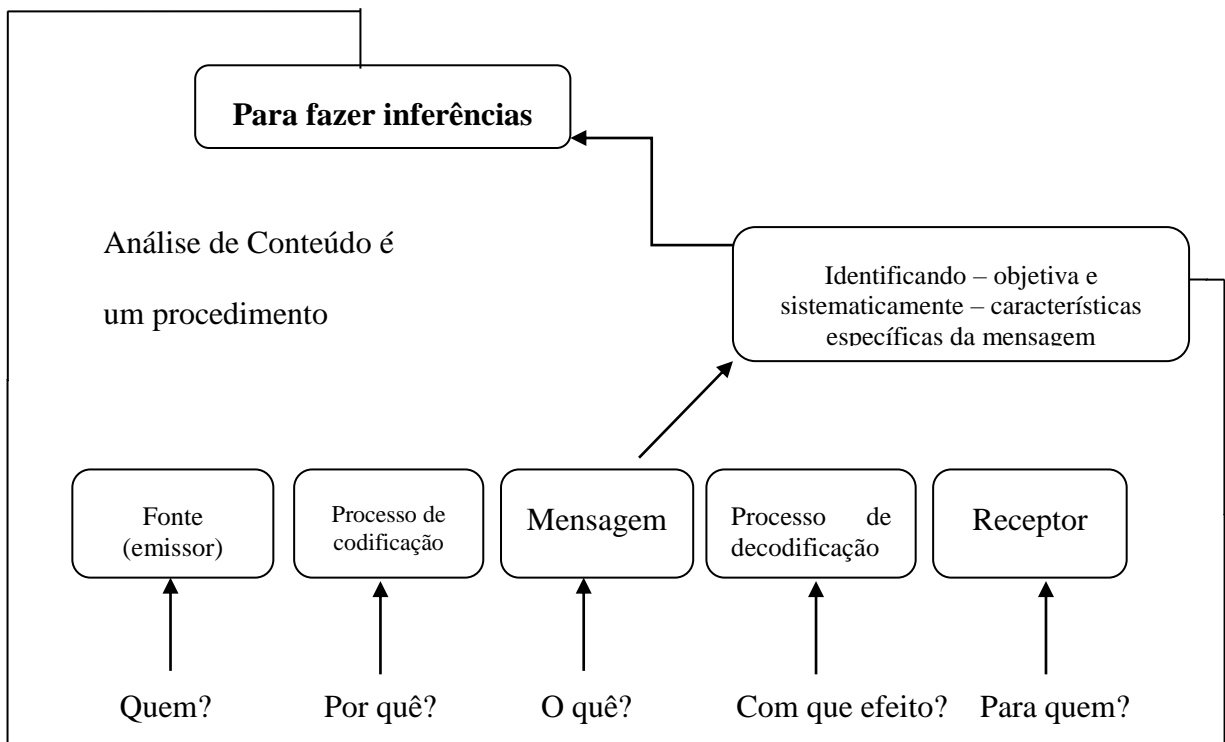
Na década de 70, a Análise de Conteúdo “trazia a marca dos postulados positivistas para os quais o rigor científico invocado é o da medida, objetividade, neutralidade e quantificação” (FRANCO, 2012, p. 9).

A Análise de Conteúdo segundo Richardson (2011) busca “compreender melhor um discurso, de aprofundar suas características (gramaticais, fonológicas, cognitivas, ideológicas, etc.) e extrair os momentos mais importantes” (p.224). Conceber os discursos apresentados nos artigos sobre a Biblioteca Tutorada é essencial para compreender a proposta dessa AEE.

A Análise de Conteúdo “é um método que pode ser aplicado tanto na pesquisa quantitativa como na investigação qualitativa, mas com aplicação diferente” (TRIVIÑOS, 2013, p. 158), e ambas estão sendo utilizadas por nós autoras. Segundo Bauer (2002), “é uma técnica híbrida que pode mediar esta improdutiva discussão sobre virtudes e métodos” (p. 190), ela possibilita um leque de análises, o campo é amplo.

Richardson et al. (2011) exemplifica a Análise de Conteúdo definindo-a como “um conjunto de instrumentos metodológicos cada dia mais aperfeiçoados que se aplicam a discursos diversos” (p. 223). O olhar de Richardson (2011) fundamenta-se em autores como Bardin (1979), Berelson (1954), Janis et al. (1949) e Kaplan (1943), autores não estudados por nós, entretanto, citados por Richardson em sua obra (2011).

Figura 1: Características definidoras da Análise de Conteúdo



(Fonte: FRANCO, 2012, p. 25)

Para Bardin (1979), “a Análise de Conteúdo pode ser considerada como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (p.38). Há informações implícitas e explícitas em todos os dados preparados para a análise, os textos que serão analisados por nós, são

comunicações verbais que transmitem uma mensagem, e que pode variar de interpretação dependendo do olhar, mas, ao final, o rigor é único. Bardin (1979) considera o pesquisador que trabalha com a Análise de Conteúdo, um “analista⁹” que “trabalha com vestígios”. A Análise de Conteúdos possui características que a definem como uma análise. Franco (2012) explica essas características da seguinte forma, que apresentamos na figura acima.

A mensagem é o ponto central da comunicação, e ao descrever e interpretar os textos, o pesquisador tem a possibilidade de reinterpretar as mensagens presentes nos textos. Desse modo não é possível realizar uma leitura neutra, pois o pesquisador fará sua própria interpretação, além do mais, os textos que analisamos foram escritos com uma diversidade cultural e com uma linguagem, que trazem diferentes significações, o que é próprio da Análise de Conteúdo, que tem por objetivo “compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas” (CHIZZOTTI, 2006, p. 98).

A objetividade, segundo o autor, é imprescindível na pesquisa, para que toda a análise realizada pelo pesquisador ao seguir o conjunto de normas da Análise de Conteúdo não venha a “minimizar a possibilidade de que os resultados sejam mais um reflexo da subjetividade do pesquisador que uma Análise de Conteúdo de determinado documento” (RICHARSON et al., 2011, p. 223).

O pesquisador nesse processo de objetividade deve questionar sobre a categoria de análise a ser utilizada, distinguindo as categorias existentes e as que serão utilizadas por ele, e refletir sobre os critérios utilizados para registrar e codificar o conteúdo selecionado sobre a AEE de Biblioteca Tutorada, obedecendo a essas regras de organização da análise e definição das categorias para se realizar uma pesquisa que dê conta de uma interpretação rigorosa e científica. Ao seguirmos essas regras estamos respeitando, segundo Richardson (2011), “a metodologia científica” (p.223).

São deduções possíveis no campo epistemológico, “esta abordagem tem por finalidade efetuar deduções lógicas e justificadas, referentes à origem das mensagens tomadas em consideração (o emissor e o seu contexto, ou, eventualmente, os efeitos dessas mensagens)” (IDEM, p. 42).

⁹ Termo utilizado por Bardin (1979) para definir o pesquisador que trabalha com a Análise de Conteúdo.

A pesquisa tem efeitos sobre a sociedade, atendendo não apenas o campo científico, mas possibilita uma troca de conhecimentos entre os sujeitos mais próximos das práticas que discutimos, e a Análise de Conteúdo nos permite essa aproximação dos sujeitos.

Para Bardin (1979):

A Análise de Conteúdo toma em consideração as significações (conteúdo), eventualmente a sua forma e a distribuição destes conteúdos e formas (índices formais e análise de co-ocorrência). [...] A Análise de Conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça. [...] A Análise de Conteúdo visa o conhecimento de variáveis de ordem psicológica, sociológica, histórica, etc., por meio de um mecanismo de dedução com base em indicadores reconstruídos a partir de uma amostra de mensagens particulares (BARDIN, 1979, p. 43-44).

A mensagem que cada artigo selecionado para a pesquisa traz é diferente. Cada autor tem seu próprio conhecimento prévio, sua experiência, e sua interpretação produz significações diferentes, as palavras podem ser deduzidas de modo diferenciado.

O nosso olhar se dá no sentido de entendermos o quão importante é para nós a atividade de Biblioteca Tutorada que investigamos, vemos uma mensagem significativa em cada material analisado e interpretado. “A análise e a interpretação dentro de uma perspectiva da pesquisa qualitativa”, tem por finalidade “a exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema que se pretende investigar” (GOMES, 2015, p. 79), e temos procurado, mesmo com poucas produções sobre o tema, explorar ao máximo o que obtemos.

Esse percurso metodológico ganha forma ao percebermos o quão relevante é a análise dos nossos dados, o que tem sido possível com a Análise de Conteúdo, que possui funções que certificam a verificação e a interpretação dos dados a serem analisados, de modo rigoroso, essas funções de acordo com Bardin (1979) são classificadas em: função heurística e função de administração da prova.

A função heurística, presente na pesquisa explorará ao máximo o material coletado, identificando nas fontes e artigos, elementos que respondem ao nosso questionamento. Já na administração de provas, sistematizaremos esses materiais explorados para comprovarmos as informações explicitadas em nossos questionamentos.

O uso dessas duas funções na Análise de Conteúdo, segundo Bardin (1979), garante que os pesquisadores “já orientados à partida para uma problemática teórica, poderão, no decorrer da investigação, <<inventar>> novos instrumentos susceptíveis, por sua vez, de favorecer novas interpretações” (p.30), oportunizando um enriquecimento da pesquisa. É uma tentativa de se responder às indagações da pesquisa, procurando “compreender o sentido da comunicação (como se fosse o receptor normal), mas também e principalmente desviar o olhar para outra significação, outra mensagem entrevista através ou ao lado da mensagem primeira” (BARDIN, 1979, p. 41).

Na Análise de Conteúdos temos que organizar o material a ser analisado, apresentados por Bardin (1979) em três fases: a pré-análise que se trata da exploração do material e do tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A pré-análise, segundo Richardson (2011):

É a fase da organização [...] visa operacionalizar e sistematizar as ideias, elaborando um esquema preciso de desenvolvimento do trabalho. A pré-análise é uma etapa bastante flexível que permite a eliminação, substituição e introdução de novos elementos que contribuam para uma melhor explicação do fenômeno estudado (RICHARDSON, 2011, p. 231)

O primeiro passo para organizar esses materiais foi realizar o levantamento das produções científicas já mencionadas anteriormente, separamos as informações, organizamos e preparamos os materiais para análise, “os documentos selecionados devem proporcionar a informação adequada para cumprir os objetivos da pesquisa” (RICHARDSON, 2011, p. 233).

Na pré-análise temos que seguir quatro etapas: a leitura flutuante, a escolha dos documentos, a formulação das hipóteses e dos objetivos, e a referenciação dos índices e elaboração de unidades de registro.

Realizamos a leitura minuciosa dos artigos sobre Biblioteca Tutorada, definida por Bardin (1979) como a etapa de leitura flutuante. No caso dessa pesquisa, por haver pouco referencial teórico, a análise a ser utilizada, corroborará também para a elaboração do aporte teórico desse trabalho, uma leitura essencial e precisa. Os artigos são homogêneos em relação ao objeto de pesquisa, pois discutem uma mesma perspectiva teórica.

Para Bardin (1979) “os documentos retidos devem ser homogêneos, quer dizer, devem obedecer a critérios precisos de escolha e não apresentar demasiada singularidade fora destes

critérios de escolha” (p. 98). O trabalho foi exaustivo durante a escolha do material, pois, houve uma pesquisa de todas as publicações sobre Biblioteca Tutorada nos bancos de dados pesquisados, entretanto, nem todas as publicações encontradas puderam ser utilizadas, pois não continham os elementos essenciais de uma produção científica (resumo, introdução, aporte teórico, metodologia, análises e considerações). Bardin (1979) explica que “nem todo material de análise é susceptível de dar lugar a uma amostragem, e, nesse caso, mais vale abstermo-nos e reduzir o próprio universo (e, portanto, o alcance da análise), se este for demasiadamente importante” (p. 97-98), as publicações precisam ter os elementos definidos pelo pesquisador como essenciais para analisar o objeto de pesquisa, que são as publicações científicas sobre Biblioteca Tutorada. Na escolha pelas produções, independente do banco de dados, os critérios para a escolha dos textos devem ser os mesmos, por isso consideramos os elementos acima mencionados.

A partir da escolha, organizamos as produções por meio de pastas nomeadas com os bancos de dados e descritores, atendendo às missões da pré-análise que, de acordo com Bardin (1979) são: “a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final” (p. 95), definida como a formulação das hipóteses e dos objetivos a terceira etapa da pré-análise.

Essa etapa se constituiu na referenciação dos índices e elaboração de unidades de registro, quando a partir da escolha dos documentos, organizamos as unidades de registro de modo sistemáticas. Escolhemos as unidades de registro levando em consideração os elementos mais presentes na AEE de Biblioteca Tutorada, que foram os mesmos descritores utilizados no levantamento bibliográfico, Biblioteca Tutorizada, Comunidades de Aprendizaje, Actuaciones Educativas de Exito, Aprendizaje Dialogic, Biblioteca Tutorada, AEEs, Comunidades de Aprendizagem, Participação Educativa dos familiares e Aprendizagem Dialógica.

A segunda etapa realizada foi a exploração do material, apresentada por Richardson (2011) como uma fase “longa e cansativa, consiste basicamente na codificação, categorização e quantificação da informação” (p. 233), complementada por Bardin (1979) como uma “administração sistemática das decisões tomadas” (p. 101). A partir dos textos selecionados como vemos no quadro 1 abaixo, iniciamos a sistematização, na qual tratamos o material por meio da codificação e categorização.

Quadro 02 – Textos selecionados para análise

Textos da Amostra
T1 – Biblioteca Tutorada: em busca de diferentes interações e da construção de conhecimentos
T2 – Biblioteca Tutorada: um espaço de interações e de aprendizagens
T3 – Atuações Educativas de Êxito: as contribuições da Biblioteca Tutorada e Grupo Interativo numa escola estadual do Município de Rondonópolis/MT
T4 – La Biblioteca Tutorizada dentro de la Comunidad de Aprendizaje dele Martín Chico
T5 – La Biblioteca Tutorizada: una experiencia de aprendizaje dialógico desde una Comunidad de Aprendizaje

Fonte: elaborado pelas autoras

Os textos apresentados no quadro acima foram identificados como T1, T2, T3, T4 e T5, o que facilitou as descrições e análises. Após a organização para a análise das produções científicas, iniciamos o processo de codificação dessas produções. “A codificação é o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exacta das características pertinentes do conteúdo” (BARDIN, 1979, p. 104).

O passo da codificação é essencial, pois possibilita uma melhor compreensão, por isso a importância da codificação dos materiais coletados. Para Bardin (1979):

Tratar o material é codificá-lo. A codificação corresponde a uma Transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, Transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto BARDIN (1979, p. 103).

Para codificar os textos, foi preciso fazer um recorte, escolher as unidades de análises. Ao escolher as unidades para análise, levamos em consideração a contagem frequencial das palavras mais presentes nas produções científicas sobre Biblioteca Tutorada. Bardin (1979) explica que, “o critério de recorte na Análise de Conteúdo é sempre de ordem semântica, se bem que, por vezes, exista uma correspondência como unidades formais (exemplos: palavra e palavra tema; frase e unidade significativa)” (p.104), ou seja, é uma relação entre o conteúdo e o significado que sempre se conversam. A partir do momento em que compreendemos o

critério de recorte, conseguimos visualizar os procedimentos a serem seguidos na categorização das unidades de registro.

A unidade de registro “é a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial” (BARDIN, 1979, p. 104). Foram consideradas como unidades de registro o “documento”, pois pode ser analisado de modo global, em todos os seus aspectos.

A partir dessa leitura fluente para definir as unidades de registro, buscamos unidades de registro, ou indicadores que pudessem se tornar nossas categorias de análise. Franco (2012) explica que os indicadores correspondem “a frequência observada acerca do tema em questão”(p.60). Consideramos também para essa análise a unidade de contexto, que segundo Bardin (1979):

Serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registro) são ótimas para que se possa compreender a significação exacta da unidade de registro (BARDIN, 1979, p. 107).

Ao contextualizarmos as unidades, a interpretação se torna mais precisa e significativa, oportunizando uma leitura mais vasta, mais aprofundada sobre as unidades de registro dessa pesquisa, e para nós, as unidades de registro escolhidos são as mais importantes, pois representam os materiais coletados.

As unidades de registro que serão apresentados são elementos imprescindíveis quando discutimos Biblioteca Tutorada, como será possível verificar tanto no capítulo sobre Biblioteca Tutorada, quanto nas análises dos dados. Cada unidade de registro selecionado por meio do recorte na unidade de registro permite uma discussão significativa, e uma mensagem, na qual buscamos não apenas compreender, como também analisar intensamente. A categorização dessas unidades de registros que recortamos das produções científicas consiste o próximo passo no método de Análise de Conteúdo, pois se trata de “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos [...]” (BARDIN, 1979, p. 117).

Franco (2012) afirma que a definição das categorias não é um processo fácil, e sim árduo.

Não existem “fórmulas mágicas” que passam orientá-lo, nem é aconselhável o estabelecimento de passos apressados ou muito rígidos. Em geral, o pesquisador segue seu próprio caminho baseado em seus conhecimentos e guiado por sua competência, sensibilidade e intuição (FRANCO, 2012, p. 64).

Realmente, esse processo de categorização não foi fácil, uma vez que essa categorização foi realizada em duas etapas, o inventário e a classificação. Isolamos os elementos para categorização a partir das unidades de registro, e classificamos considerando os elementos que se relacionavam entre si. “Classificar elementos em categorias, impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. O que vai permitir o seu agrupamento, é a parte comum existente entre eles [...]” (BARDIN, 1979, p. 119), e esse agrupamento permitiu a elaboração de um conjunto de categorias. A seleção das unidades de registro foi feita texto por texto, e será apresentado a seguir em quadros para uma melhor compreensão:

Quadro 03 – Unidades de Registro evidenciados na produção científica – Texto 1

Texto	Título	Unidade de Registro	Frequência	Quantidade de páginas analisadas
1	Biblioteca Tutorada: em busca de diferentes interações e da construção de conhecimentos CIARLO, Fernanda Simony Previero.	Aprendizagem Dialógica	3	35
		Participação Educativa da Comunidade	3	
		Extensão do tempo para aprendizagem	0	
		Leitura Dialógica	0	
		Interação	28	
		Máxima aprendizagem	0	
		Diálogo Igualitário	7	
		Diálogo	5	
		Transformação	5	

Fonte: elaborado pelas autoras

No primeiro texto, que é um Trabalho de Conclusão de Graduação, analisamos 35 páginas, na Língua Portuguesa, nas quais circulamos as unidades de registro, e marcamos em um papel a parte a frequência de cada unidade de registro. Das nove unidades de registro, selecionamos as unidades de registro mais frequentes para serem utilizados na análise, os quais foram: Interação, Diálogo Igualitário, Diálogo e Transformação e houve um empate entre Aprendizagem Dialógica e Participação Educativa da Comunidade, e nesse caso, ficaram sendo seis unidades de registro selecionadas.

No segundo texto, o processo foi o mesmo, entretanto, a quantidade de páginas foram apenas 8, na Língua Portuguesa, pois se trata de um artigo. Das nove unidades de registro como veremos abaixo, as cinco unidades de registro mais frequentes foram: Interação, Diálogo Igualitário, Diálogo, Aprendizagem Dialógica e Transformação.

Quadro 04– Unidades de Registro evidenciados na produção científica – Texto 2

Texto	Título	Unidade de Registro	Frequência	Quantidade de páginas analisadas
2	Biblioteca Tutorada: um espaço de interações e aprendizagens RAMOS et al.	Aprendizagem Dialógica	7	8
		Participação Educativa da Comunidade	0	
		Extensão do Tempo para Aprendizagem	1	
		Leitura Dialógica	0	
		Interação	16	
		Máxima Aprendizagem	2	
		Diálogo Igualitário	10	
		Diálogo	7	
		Transformação	4	

Fonte: elaborado pelas autoras

No terceiro texto, apresentado no quadro 05, que também é um artigo, com 12 páginas analisadas, na Língua Portuguesa, utilizamos o mesmo processo dos demais. Nesse terceiro texto, as cinco unidades de registro mais frequentes foram: Transformação, Interação, Aprendizagem Dialógica, Diálogo Igualitário e Máxima Aprendizagem.

Quadro 05 – Unidades de Registro evidenciados na produção científica – Texto 3

Texto	Título	Unidade de Registro	Frequência	Quantidade de páginas analisadas
3	Atuações Educativas de Êxito: as contribuições da Biblioteca Tutorada e Grupo Interativo numa escola estadual do Município de Rondonópolis/MT SILVA, Elizabeth; SOUSA, Gleicy Aparecida de.	Aprendizagem Dialógica	8	12
		Participação Educativa da Comunidade	1	
		Extensão do Tempo para Aprendizagem	0	
		Leitura Dialógica	0	
		Interação	9	
		Máxima aprendizagem	5	
		Diálogo Igualitário	2	
		Diálogo	7	
		Transformação	11	

Fonte: elaborado pelas autoras

Quadro 06 – Unidades de Registro evidenciados na produção científica – Texto 4

Texto	Título	Unidade de Registro	Frequência	Quantidade de páginas analisadas
4	La Biblioteca Tutorada Dentro de la Comunidad de Aprendizaje del Martín Chico GÓMEZ, Raquel Galán.	Aprendizaje Dialógico	5	39
		Participación de la Comunidad	4	
		Extensión del Horario de la Aula	1	
		Lecturas Dialógicas	10	
		Interacciones	13	
		Máximo el Aprendizaje	1	
		Diálogo es Igualitario	4	
		Diálogo	9	
		Transformación	10	

Fonte: elaborado pelas autoras

O quarto texto, apresentado no quadro 6, foi um pouco mais extenso que os demais, constitui-se num trabalho final de graduação na Língua Espanhola, por isso as unidades de registro do quadro estão no idioma espanhol. As cinco unidades de registro mais frequentes nesse texto foram: Interacción, Lectura Dialógica, Transformación, Diálogo e Aprendizaje Dialógico.

E o último texto a ser analisado, que é o quinto texto, um trabalho de conclusão de mestrado, com 94 páginas analisadas, no qual utilizamos também do mesmo processo dos demais, e na Língua Espanhola. As unidades de registro destacadas nesse texto foram: Aprendizaje Dialógico, Interacción, Transformación, Diálogo es Igualitario e Extensión del Horario de la Aula.

Quadro 07 – Unidades de Registro evidenciados na produção científica – Texto 5

Texto	Título	Unidade de Registro	Frequência	Quantidade de páginas analisadas
5	La Biblioteca Tutorizada: una experiencia de Aprendizaje Dialógico desde una Comunidad de Aprendizaje FERNÁNDEZ, María Henar Reza.	Aprendizaje Dialógico	47	94
		Participación de la Comunidad	1	
		Extensión del Horario de la Aula	5	
		Lecturas Dialógicas	1	
		Interacciones	37	
		Máximo el aprendizaje	1	
		Diálogo es Igualitario	7	
		Diálogo	11	
		Transformación	15	

Fonte: elaborado pelas autoras

Optamos a partir dessas unidades de registro, selecionar entre os textos os mais evidenciados para definirmos nossas categorias de análise, que foram: Aprendizagem Dialógica, Interação, Diálogo Igualitário, Diálogo e Transformação.

Entretanto, quando iniciamos a identificação da frequência dessas unidades de registro, surgiram outras unidades de registro que se configuram campos importantes a serem discutidos, que são: Participação Educativa da Comunidade, Extensão do Horário de Aula, Leitura Dialógica e Máxima Aprendizagem.

Preocupadas em contemplar todas as unidades de registro, optamos por definir duas categorias para análise sendo elas: as unidades de registro de Aprendizagem Dialógica e Interação os mais mencionados, e separamos as unidades de registro que poderiam ser discutidos em cada uma das categorias, chegando a seguinte definição:

Quadro 08 – Categorias para análise

	Categorias	Unidades de Registro	Autores para discussão
1	Aprendizagem Dialógica no Desenvolvimento da Biblioteca Tutorada	Aprendizagem Dialógica/Diálogo Igualitário/Diálogo/Transformação/ Dialógica Participação Educativa da Comunidade/Extensão do Horário de Aula e/ou Tempo de Aprendizagem/Máxima Aprendizagem	Flecha (1997); Aubert et al. (2008); Mello et al. (2012); Elboj et al. (2002); Freire (2016); Habermas (1999); Caderno de Formação (Participação educativa da Comunidade e Biblioteca Tutorada); Grolnick et al. (1999); Henderson (2002); Hoover-Dempsey et al. (2001); Lopes e Macedo (2011)
2	As Relações Interativas Presentes na Biblioteca Tutorada	Interação/ Leitura Dialógica	Flecha (1997); Aubert et al. (2008); Mello et al. (2012); Elboj et al. (2002); Freire (2016); Habermas (1999); Elboj et al. (2002) / Mello et al. (2012); Lopes e Macedo (2011)

Fonte: Elaborado pelas autoras

Os autores mencionados no quadro acima nos darão apoio teórico para desenvolvermos a parte analítica da pesquisa, além de utilizarmos também os autores das produções científicas a serem analisadas, pois, também contribuem teoricamente com a discussão.

O capítulo a seguir tratará do contexto histórico do Projeto Comunidade de Aprendizagem, e das AEEs - Atuações Educativas de Êxito, da Biblioteca Tutorada, e as bases teóricas que as fundamentam.

2 ATUAÇÕES EDUCATIVAS DE ÊXITO: CONTEXTUALIZAÇÃO A PARTIR DO PROJETO COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM E SUAS BASES TEÓRICAS

Na perspectiva comunicativa e dialógica temos as AEE – Atuações Educativas de Êxito são atuações desenvolvidas em instituições de ensino que possibilitam por meio de sua implementação a maximização da aprendizagem por meio de atividades, que possuem como foco a Aprendizagem Dialógica, e desenvolvidas por professores e demais funcionários da escola, comunidade de entorno, familiares e alunos.

A esse respeito, as autoras Marigo e Mello (2005, p. 6) explicam que

As Atuações Educativas de êxito em comunidades de aprendizagem visam oferecer possibilidades de diversificar as interações e se promover o diálogo. Nessa proposta, a diversidade cultural se revela como riqueza de conhecimentos a ser compartilhada para promover a aprendizagem de todas as pessoas (MARIGO; MELLO, 2005, p.6).

As AEEs são reconhecidas pelo INCLUD-ED - Estratégias para a inclusão e coesão social na Europa a partir da educação, pelo êxito das atividades que desenvolvem, por envolverem mudança de hábitos de comportamento habitual para a família, para professores, para os alunos e a comunidade, uma Transformação cultural que tenta mudar a mentalidade de todas as pessoas próximas.

O INCLUD-ED foi o único Projeto voltado para o ensino obrigatório que foi selecionado nas últimas convocatórias de propostas do 6 ° Programa-Quadro, ele analisa estratégias pedagógicas que contribuem para superar as desigualdades e promover a coesão social, e as estratégias de ensino que geram a exclusão social, dando especial atenção a grupos vulneráveis e marginalizados.¹⁰

Os dois quadros que serão apresentados abaixo, são resultantes de pesquisas realizadas pelo INCLUD-ED durante cinco anos por “pesquisadores de 15 universidades e instituições de pesquisa europeias, representantes de grupos vulneráveis, professores, educadores e outros profissionais, familiares e formuladores de políticas”, e em contextos, onde se possam identificar Atuações Educativas e Sociais, que as pesquisas demonstram serem eficazes na reversão da exclusão social e educacional (CADERNO FORMAÇÃO, 2016, p. 3).

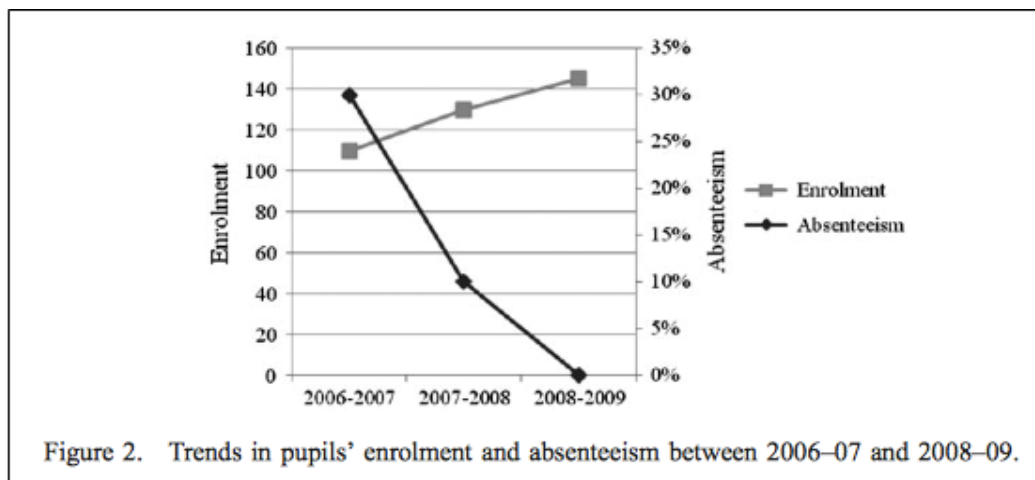
¹⁰ Disponível em: <http://creaub.info/included/about>. Acesso em: 20 jul. 2016.

Todas as AEEs promovem a redução do abandono escolar, em contextos sociais de situação vulnerável, além de melhorarem a aprendizagem, transformando sujeitos não apenas educativamente, quanto socialmente, pois é uma extensão da sala de aula.

Vejam as tabelas abaixo:

Tabela 01 - Impacto social 1: Reduzir o absentismo e abandono escolar precoce¹¹

Evidência: Superação do absentismo (de 30% para ocasional) em 3 anos letivos La Paz Escola Primária (área altamente privada, Albacete).



Fonte: Flecha, R., & Soler, M. (2013).¹²

Evidência: Superação do absentismo (de 60% para ocasionais) em 1 ano letivo

	EVOLUTION OF ABSENCE		TOTAL
	MORNING	AFTERNOON	
Course 2009/2010	37.5%		45.40%
Course 2010/2011	43.13%		45.24%
Course 2011/2012	48.4%		59.05%
Course 2012/2013	0%		0%

Fonte: Dados da escola

¹¹ Disponível em: <http://creaub.info/included/impact/includ-ed-social-impact/>. Acesso em: 17 out. 2016. Na página mencionada, é possível encontrar resultados positivos em escolas de cidades diferentes, de contextos diferentes.

¹² Fonte: Flecha, R., & Soler, M. (2013). Virando as dificuldades em possibilidades: envolver as famílias ciganas e estudantes na escola através da Aprendizagem Dialógica. Cambridge

O Projeto define ações educacionais de sucesso como aquelas ações que contribuem para o sucesso escolar, refletidas pelo progresso dos alunos no nível de escolaridade e convivência. Todas as escolas estudadas pelo Projeto, envolvem tanto crianças, quanto suas famílias (INCLUD-ED, 2006).

É possível verificarmos nas tabelas acima apresentadas os avanços que as escolas investigadas obtiveram nos últimos três anos. Para se chegar a essa conclusão, os pesquisadores do INCLUD-ED seguiram os seguintes objetivos (INCLUD-ED, 2012, p. 10)¹³:

- Analisar estratégias educacionais que contribuem para a coesão social e estratégias educacionais que levam à exclusão social, no contexto da sociedade europeia, baseada em conhecimentos, proporcionando elementos chave e linhas de ação para melhorar as políticas educacionais e sociais;
- Identificar formas em que a educação é integrada em intervenções efetivas, que visam melhorar e inclusão em habitação, emprego, saúde e participação social em geral.

Quando desenvolvemos projetos que buscam melhorar contextos sociais, aprendizagens diversas, oportunizamos a toda sociedade uma Transformação dos sujeitos, levando-os a se tornarem reflexivos, motivados, a se sentirem úteis para o contexto em que vivem. Para que o INCLUD-ED identificasse as AEEs foram realizados 26 estudos de casos em escolas localizadas em áreas de risco pessoal, físico, moral ou psicológico, com um corpo diverso de alunos e resultados acadêmicos positivos, em comparação com outras escolas com características semelhantes (INCLUD-ED, 2012).

O Projeto em sua execução oportuniza a essas crianças de contextos sociais de baixo status socioeconômico, relações de aprendizagens eficazes, possibilitando-lhes um novo sentido pela vida. Infelizmente, muitos espaços escolares ou não escolares, sentem dificuldade

13 Disponível em:

<http://www.comunidadeaprendizagem.com/uploads/materials/26/2944b1fd4df2988d4fa0a95f796cec1b.pdf>.
Acesso em: 17 out. 2016.

em trabalhar com o diferente, como nos explicam os autores Girbés-Peco, Marcías-Aranda, Álvarez-Afuentes (2015) que:

Várias escolas localizadas em bairros pobres, passam por dificuldades, incluindo a rotatividade dos professores, o conflito com o meio ambiente, a aparente falta de motivação de grande parte do corpo discente, baixa participação das famílias, dos professores e decisões estratégicas que visa segregar¹⁴ (2015, P. 105-106- tradução nossa).

A participação das famílias e professores nas tomadas de decisões fortalece o ensino e a aprendizagem escolar. Quando se unem forças, e não segregam como algumas instituições, os resultados da aprendizagem se elevam, e as AEEs vêm ao encontro dessas comunidades. Ao serem implementadas essas atuações, o aproveitamento acadêmico aumenta e a diversidade cultural passa a ser vista com um maior cuidado, de maneira que não apenas se consolide o respeito e a Solidariedade entre os envolvidos nas AEEs, quanto na aprendizagem acadêmica das crianças.

A diversidade que vem se constituindo nos espaços educativos, faz com que os professores, pais e alunos passem a compartilhar uma visão comum da escola fundamentada nas AEEs e a compreender a escola como uma Comunidade de Aprendizagem (INCLUD-ED, 2012, p. 61), para que isto aconteça torna-se necessário que as instituições adotem práticas com “uma visão de comunidade em que as diversas vozes se definem de acordo com suas diferentes formações históricas e sociais e esperanças coletivas mais amplas” (GIROUX; FLECHA, 1994, p. 14 – tradução nossa)¹⁵.

O Includ-ed segundo Racionero e Padrós (2010) elucida que

Nas escolas bem sucedidas que o INCLUD-ED tem estudado, o aprendizado acadêmico é reforçado através de outras atividades de aprendizagem dentro e fora do horário escolar, tais como leitura compartilhada na sala de aula, bibliotecas tutoradas e salas digitais. Parentes dos alunos e outros membros da comunidade estão presentes durante essas atividades, proporcionando

14 Diversas de las dificultades con las que se encuentran las escuelas ubicadas en este tipo de barrios depauperados incluyen la alta volatilidad de la plantilla docente, la conflictividad con el entorno, la aparente falta de motivación de buena parte del alumnado, poca participación de las familias, y decisiones estratégicas docentes orientadas a la segregación (PECO; MARCÍAS-ARANDA; ÁLVAREZ-AFUENTES, 2015, p. 105-106 – tradução nossa).

15 “adoptar una visión de comunidad en la que las diversas voces se definan a sí mismas de acuerdo con sus distintas formaciones históricas y sociales y esperanzas colectivas más amplias” (GIROUX; FLECHA, 1994, p. 14) .

mais e diversas oportunidades de diálogo e interação¹⁶ (RACIONERO e PADRÓS, 2010, p. 155 – tradução nossa).

A escola que desenvolve essas atuações é formada por uma equipe que exerce uma gestão democrática, capaz de lidar com os conflitos, a começar do portão da escola até a direção escolar, todos fazem parte do processo de ensino e aprendizagem.

Das diversas investigações realizadas pelo Includ-ed, uma delas permitiu-nos após sua análise, que “a conversão de um centro educativo em Comunidade de Aprendizagem conseguiu transformar radicalmente o acesso à educação formal das crianças de idade precoce” (GIRBÉS-PECO; MARCÍAS-ARANDA; ÁLVAREZ-AFUENTES, 2015, p. 100)¹⁷, ou seja, “não são experiências isoladas bem-sucedidas e sim Atuações de Êxito que têm componentes universais passíveis de transferência” (INCLUD-ED, 2012, p.11), superando as perspectivas da desigualdade, de preconceitos e de inferioridade.

Podemos compreender desse modo que segundo o INCLUD-ED (2012)

Essas Atuações Educativas de Êxito mostraram como são equivocados os tipos de discurso que culpam os alunos ou seu ambiente pelo fracasso escolar, especialmente os filhos de imigrantes ou de minorias. Pelo contrário, descobriu-se que quando essas ações são implementadas em escolas em áreas desfavorecidas com uma predominância de alunos de origem imigrante e minoritária seus resultados melhoram. Portanto, o que é crucial não é a composição do corpo discente e sim o tipo de ação educacional implementada (INCLUD-ED, 2012, p. 11).

As ações educativas firmadas pelos professores podem sim dar bons resultados, entretanto, quando toda a comunidade escolar assume o compromisso com essas ações educativas, a Máxima Aprendizagem é maior, “essas atividades ajudam a transformar o contexto de aprendizagem, os recursos e as interações, facilitam a aprendizagem dos alunos

¹⁶ In the successful schools that INCLUD-ED has studied, academic learning is enhanced through other learning activities in and after school hours, such as shared Reading in the classroom, tutored libraries, and digital rooms. Student’s relatives and other members of the community are often present during these activities, providing more and diverse opportunities for dialogue and interaction (RACIONERO; PADRÓS, 2010, p. 155).

¹⁷ “la conversión de un centro educativo en Comunidad de Aprendizaje ha logrado transformar radicalmente el acceso a la escolarización formal de los niños y niñas de temprana edad” (GIRBÉS-PECO; MARCÍAS-ARANDA; ÁLVAREZ-AFUENTES, 2015, p. 100 – tradução nossa).

(GATT; PUIGDELLÍVOL e MOLINA, 2010, p. 234 – tradução nossa).¹⁸ No quadro abaixo podemos visualizar mais claramente, os elementos essenciais nas AEEs.

Quadro 09 - Resumo de Atuações Educativas de Êxito:

TIPOS DE INCLUSÃO	DESCRIÇÃO
1. Salas de aula heterogêneas com recursos realocados (reorganização de recursos)	<ul style="list-style-type: none"> • Consiste na provisão de mais apoio através da realocação de recursos humanos em salas de aula normais com alunos diversos. Na maior parte dos casos este apoio é suprido pelo corpo docente, embora familiares e membros da comunidade também possam trabalhar de maneira voluntária na sala de aula. • Na maioria dos casos, o apoio humano realocado é direcionado a grupos específicos de alunos, como aqueles que necessitam de educação especial, alunos imigrantes, membros de minorias, e aqueles que têm dificuldades relacionadas ao idioma. Este apoio permite que os alunos permaneçam na sala de aula normal.
2. Ampliação do tempo de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • A provisão de mais tempo para aprendizagem ou atividades acadêmicas adicionais é mais comum para alunos que moram em áreas vulneráveis ou que vem de grupos minoritários. • Pode se traduzir, por exemplo, em várias abordagens: oferecer um dia escolar mais comprido, prover ajuda para alunos e famílias através de apoio familiar ou aulas particulares na escola ou em casa, e oferecer atividades educacionais durante as férias e depois do horário escolar durante o ano letivo.
3. Currículo individualizado inclusivo (adaptação dos métodos de ensino sem redução do currículo)	<ul style="list-style-type: none"> • O currículo individualizado inclusivo não é orientado à redução da aprendizagem esperada do aluno. Ao invés disso, os métodos de ensino são adaptados para facilitar a aprendizagem do aluno.

Fonte:Relatório Includ-ed Final 2012¹⁹

¹⁸ “these activities help to transform the learning context, the resources and the interactions there, and facilitating students’ learning” (GATT; PUIGDELLÍVOL; MOLINA, 2010, p. 234)

¹⁹ (INCLUD-ED, 2012, p. 27)

Todas essas ações inclusivas mencionadas no quadro fazem parte do processo de desenvolvimento das AEEs, e são essas ações inclusivas que possibilitam uma Máxima Aprendizagem, que se dá numa perspectiva dialógica e comunicativa como apresentamos inicialmente e temos discutido no decorrer do aporte teórico, compreendendo o processo de aprendizagem.

As AEEs constituem-se num Projeto desenvolvido pelo CREA - Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades, no Parque Científico de Barcelona na Espanha. Participam do CREA, professores universitários, pesquisadores e colaboradores diversos, e todos os seus membros são convidados a participarem independentemente do seu estatuto profissional, o diálogo é baseado em argumentos válidos e não posição de poder, o grupo mantém uma colaboração em curso, compartilhando abordagens e temas de pesquisa.

O CREA nasceu no ano de 1991, na Universidade de Barcelona, um Centro de Pesquisa com o intuito de identificar teorias e práticas que superassem as desigualdades sociais, rompendo com pensamentos tradicionais de suas universidades federais ou privadas. Em 2015, após uma assembleia com todos os membros, houve a mudança de Centro de Pesquisa para Comunidade de Pesquisa, no âmbito da Comunidade Científica Internacional.

A preocupação em superar as desigualdades possibilitou o surgimento de um Projeto que não apenas vem se tornando conhecido, mas que vem transformando vidas, que é o Projeto Comunidades de Aprendizagem. Comunidades de Aprendizagem teve como base as experiências de três programas desenvolvidos em escolas dos Estados Unidos: School Development (Programa de Desenvolvimento Escolar), Accelerated Schools (Escolas Aceleradas) e Succes for All (Êxito escolar para todos e todas) que apresentavam resultados significativos na superação do fracasso escolar e em favor de uma convivência respeitosa e solidária (GARCIA, 2004).

Iniciou-se na Escola de Pessoas Adultas La Verneda-Sant Martí em Barcelona na Espanha e vem sendo desenvolvido até o presente momento. Sant Martí desde 1978 tem sido referência em Aprendizagem Dialógica na educação de adultos, estendendo tempo depois às crianças por meio do Projeto Comunidades de Aprendizagem, tornando assim, a primeira da Espanha e do mundo a desenvolver o Projeto (PARRA, 2010). Já em Cataluna, em Barcelona, o Projeto se consolidou entre os anos de 1999 a 2001.

Mello, Braga e Gabassa (2012) explicam que:

A proposta de Comunidades de Aprendizagem nasceu da necessidade de transformar a escola diante do novo contexto social e cultural, posto desde as últimas décadas do século XX. [...] O Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA) da Universidade de Barcelona, na Espanha, criou a proposta de Comunidades de Aprendizagem. [...] Em Comunidades de Aprendizagem, “a responsabilidade é compartilhada por todos (as) durante os processos de planejamento, realização e avaliação do trabalho, mediante a conjugação entre âmbitos de democracia representativa, como é o conselho de escola, o desenvolvimento de âmbitos de democracia deliberativa (criando-se comissões mistas de trabalho e comissão gestora da Comunidade de Aprendizagem) (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012, p. 79-80).

De acordo com as autoras acima mencionadas, “[...] a proposta é estender à escola e à sala de aula, a possibilidade do diálogo, como orientador das ações dos sujeitos [...]” (IDEM, p. 40).

O Projeto Comunidades de Aprendizagem, em 2003 chegou ao Brasil, sendo sua proposta trazida pela Profa. Dra. Roseli Rodrigues de Mello, da UFSCar. O conhecimento de Comunidades de Aprendizagem se deu após um estágio realizado por ela junto ao (CREA), na Universidade de Barcelona/Espanha. Desde então vem se desenvolvendo no Brasil.

No ano de 2003 ao ser apresentada a Proposta para diretoras da Rede Municipal de Ensino de São Carlos, alguns demonstraram interesse pelo Projeto, surgindo então, a primeira Comunidade de Aprendizagem brasileira, na Escola Municipal de Educação Básica Antônio Stella Moruzzi, na Cidade de São Carlos.

Com o passar de dois anos desde a primeira implementação de uma CdA, no ano de 2005, o NIASE apresentou novamente a Proposta para a Rede Municipal de Ensino de São Carlos – SP, onde a Escola Municipal de Educação Básica Janete Maria Martinelli Lia, optou também pela implementação do Projeto.

No ano seguinte (2006) houve uma outra manifestação de interesse, a Escola Municipal de Educação Básica Dalila Galli, que atendia alunos de 1ª a 8ª série, iniciou nesse mesmo ano, sua implementação. Conforme Mello, Braga e Gabassa (2012), “[...] no Brasil, quando há interesse por parte de alguma instituição em conhecer a Proposta de Comunidades de Aprendizagem, o primeiro contato é geralmente feito com o NIASE” (p. 84), e desde o ano de 2013 vem sendo feito pelo Instituto Natura. No Brasil, a primeira escola de jovens e

adultos onde houve a implantação da Comunidade de Aprendizagem foi na Cidade de São Carlos, no ano de 2010, sendo hoje reconhecida como uma importante referência nacional.

O Projeto Comunidades de Aprendizagem em 2010 já estava nas Cidades de Andaluzia, Aragão, Castela La Mancha, Castilha Leon, Cataluna, Extremadura e Murcia, e em 2014, o Projeto Comunidades de Aprendizagem foi encontrado em oito regiões, que foram: Extremadura, Galiza, Madrid, Navarra, La Rioja, Comunidade de Valência, Ceuta e Melilla.

Mórla Forch (2015) menciona em sua pesquisa que o Projeto tem se expandido devido a parceria do Instituto Natura com CREA e NIASE que tem expandido as sensibilizações e formações em Comunidades de Aprendizagem. A América central e do Sul conta com aproximadamente 604 escolas, instituições que desenvolvem o Projeto Comunidades de Aprendizagem ou apenas alguma das AEEs. Em 2012, o Instituto Natura contatou o NIASE para conhecer as bases teórico-metodológicas de CdA, tornando a partir de difusor do Projeto.

As escolas com CdA atendem a diversas modalidades sendo elas: Educação de Jovens e Adultos, Educação Infantil de 0 a 3 anos, Educação Primária e Secundária, e até Educação Especial (Valencia; Sevilla; Ubeda).²⁰

Na Cidade de Rondonópolis/MT, o Projeto Comunidades de Aprendizagem iniciou-se com a Professora Dra. Eglen Silvia Pipi Rodrigues, professora da Universidade Federal de Mato Grosso – Campus Universitário de Ronodonópolis em 2012, na Escola Estadual Professora Sebastiana Rodrigues de Souza²¹, localizada na Rua Mariana Leite de Souza, s/n, Bairro Jardim Sumaré.

A Comunidade de Aprendizagem tem como perspectiva potencializar um modelo escolar comunitário. Quando você entra numa Comunidade de Aprendizagem, você não é capaz de distinguir qual das pessoas adultas envolvidas na Biblioteca Tutorada é o professor, todos os envolvidos nas atividades, se comprometem com a aprendizagem, um sentimento de amor pelo que acredita, fortalecendo a participação educativa da comunidade. Ao nos remetermos ao comprometimento com os sujeitos, mencionamos uma fala de Freire (1983) que explica que

²⁰ Informações disponíveis em: http://utopiadream.info/ca/centros-en-funcionamiento/lLista_cda/#cv. Acesso em: 05 fev. 2017.

²¹ A escolha por essa escola se deu a partir da análise dos IDEBs das escolas da Cidade de Rondonópolis/MT. Essa escola naquele momento, contava com um baixo índice de desenvolvimento, e a direção solicitou colaboração da Universidade.

Não há educação sem amor. O amor implica luta contra o egoísmo. Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar. Não há educação imposta, como não há amor imposto. Quem não ama não compreende o próximo, não o respeita (FREIRE, 1983, p.29).

Comunidades de Aprendizagem vem ao encontro dessa afirmação, pois se trata de um Projeto em que todos os envolvidos consolidam ações que promovem esse amor intenso. A Comunidade de Aprendizagem é um Projeto de Transformação social e cultural pautado tanto na capacidade de ação dos sujeitos quanto das estruturas educativas.

Pesquisadores como Elboj et al. (2002) afirmam que, “[...] nem todas as pessoas têm as mesmas oportunidades de acesso às informações disponíveis, apesar de estarmos em uma era em que as possibilidades de acesso a mais informação é muito mais elevado do que antes”²² (p.17). Os efeitos que se produzem se não tiver o acesso à informação é a exclusão de uma grande parte da população. Por isso, a Transformação proposta pelo Projeto CdA e pelas AEEs não ocorre apenas dentro da sala de aula ou na escola, ela alcança a toda comunidade de entorno.

É importante que os alunos estejam em uma atividade formativa o maior tempo possível. Também é necessário que tanto professores e professoras como os voluntários e coordenadores de trabalho contribuam fora da sala de aula, para ajudar aqueles com mais dificuldades, que os agrupamentos formados sirvam para melhorar a aprendizagem dos alunos e também, dos voluntários participantes da Biblioteca Tutorada.

As Comunidades de Aprendizagem são baseadas em expectativas positivas para todos os alunos e apostar nas capacidades que todos possuem é essencial para o sucesso acadêmico. Todo o processo educativo e o processo de Transformação em uma Comunidade de Aprendizagem devem ser avaliados por todos os envolvidos nela.

Muitas vezes, várias equipes de profissionais da educação só levam em conta as suas próprias iniciativas sem considerar novas possibilidades de ação, levando a um modelo de escola tradicional, e o que é necessário segundo os autores Elboj et al. (2002),

É uma educação que se baseie na modernidade dialógica, que dá a mesma importância ao diálogo e integra as vozes da comunidade com o objetivo de

²² “No todas las personas tienen las mismas oportunidades para acceder a la información disponible, si bien es cierto que nos encontramos en una era en la que las posibilidades de acceder a una mayor información son mucho más elevadas que anteriormente” (ELBOJ, 2002, p. 17 – tradução nossa).

desenvolver um Projeto plural e participativo com base no contexto social, histórico e cultural dos alunos (ELBOJ ET AL., 2002, p. 27),.

Deve haver mudanças nas relações internas da escola, esquecendo as escolas do século XVI, XVII e XVIII, que ainda desenvolvem práticas que hoje já se modificaram. Nesse sentido Gómez (1998) defende que:

A igualdade de oportunidades não é um objeto ao alcance da escola. O desafio educativo da escola contemporânea é atenuar, em parte, os efeitos da desigualdade e preparar cada indivíduo para lutar e se defender, nas melhores condições possíveis, no cenário (GÓMEZ (1998, p.24).

Mello, Braga e Gabassa (2012) nos apresentam concepções que contribuem para a democratização das escolas, fases necessárias “para transformar uma escola numa Comunidade de Aprendizagem” (p.80).

Mello, Braga e Gabassa (2012) salientam que:

[...] o Crea desenvolveu proposição de etapas, configuradas a partir de estudos de escolas em diferentes países que já realizavam democracia deliberativa em suas práticas de gestão e de ensino e aprendizagem, sistematizando seus principais elementos. Aperfeiçoou-as em conjunto com as primeiras escolas que se propuseram a concretizá-las na Espanha (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012, p.80).

O processo de Transformação que envolve uma Comunidade de Aprendizagem visa o planejamento e que todas as partes compreendam os objetivos e se comprometam com a sua execução. As fases do processo de Transformação de uma Comunidade de Aprendizagem são divididas em dois períodos principais: implementação e consolidação.

Na primeira etapa temos: a fase de sensibilização, nessa fase o trabalho é desenvolvido com os professores da escola, familiares, comunidade de entorno, voluntários, ou seja, todos os agentes envolvidos, oportunizando a todos uma reflexão sobre a situação real da instituição escolar e as mudanças que podem acontecer ao iniciar as atividades relacionadas à Comunidade de Aprendizagem. É “um momento de formação, estudo, reflexão sobre os motivos pelos quais se propõe a Transformação da escola numa Comunidade de Aprendizagem (CdA)” (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012, p.84).

Após essa sensibilização, o próximo passo é a fase de tomada de decisões, ou seja, nessa fase, professores, juntamente com comunidade, gestores, alunos, e toda equipe escolar decidem se realmente querem ou não desenvolver as atividades propostas. Neste momento, o

da tomada de decisões, a instituição escolar se dedicará a promover um diálogo intenso entre todos os professores, funcionários, diretores e coordenadores sobre a formação recebida e o significado da proposta para a escola. Aqui já se começa a viver o processo democrático deliberativo em CdA (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012, p.84).

Ao concretizarmos a etapa da tomada de decisões, seguimos para fase dos sonhos, todos nessa fase sonham uma nova escola, uma melhor aprendizagem, é o momento de se trabalhar com todos os envolvidos por meio de diálogos proporcionando equidade entre todos. Reunir-se em grupos para elaborar a escola que querem chegar a um acordo sobre a escola a ser alcançada, contextualizando os Princípios da Comunidade de Aprendizagem (ELBOJ et al., 2002).

Ao sonharmos com a escola que queremos, precisamos elaborar nossas prioridades. A fase de seleção de prioridades trabalha em conjunto com a dos sonhos, pois ao sonharmos priorizamos o que queremos alcançar com a realização do Projeto, para tanto é necessário buscarmos informações sobre a escola, sua contextualização, analisando os dados informados e selecionando as prioridades. Em CdA, segundo Mello, Braga e Gabassa (2012, p.100),

As prioridades devem ser pensadas levando-se em consideração os grandes objetivos de uma Comunidade de Aprendizagem: Máxima Aprendizagem, Convivência Respeitosa e Participação Democrática. Os sonhos que tiverem relação direta com esses objetivos é que devem ser priorizados (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012, p.100).

Após elencarmos as prioridades, é necessário elaborar um planejamento, um plano de ação com os objetivos a serem alcançados, designando grupos heterogêneos, criando comissões de trabalho para a concretização dos sonhos. Esses grupos mistos são formados por pessoas que representam as atividades desenvolvidas na escola (professores, alunos, voluntários, familiares, comunidade de entorno, gestão escolar, todos), “as decisões são tomadas por todos da comunidade” (ELBOJ et al., 2002, p.87).

Na segunda etapa temos a investigação constante, que tem por objetivo avaliar continuamente as atividades desenvolvidas pela escola, acompanhando a aprendizagem e organizando as ações desenvolvidas, estimulando a geração conjunta de conhecimento, sua transmissão para toda a comunidade e como colocá-lo em prática.

Outra etapa é a formação permanente, conforme as mudanças acontecem, há a necessidade de se ampliar a formação, e essa formação é responsabilidade de todos os

coordenadores das comissões mistas. “Os processos de formação devem ser coordenados pela Comissão Gestora ou por uma Comissão de Formação, [...] garantindo um esforço constante na apropriação dos Princípios da Aprendizagem Dialógica por todos que compõem a escola” (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012, p.104).

A avaliação é permanente, e constitui-se num instrumento utilizado para acompanhar a Transformação da Comunidade de Aprendizagem escolar, a fim de tomar decisões que irão melhorar as relações e a aprendizagem. Essas etapas podem diferenciar de Comunidade de Aprendizagem para Comunidade de Aprendizagem, e o Princípio mais importante nesse desenvolvimento é o diálogo.

Como qualquer abordagem educativa, o Projeto Comunidades de Aprendizagem é baseado não só no conhecimento da realidade social, mas também em teorias sociais que proporcionam novos itens de ação. Nas sociedades modernas o diálogo é atingido em diversas áreas de nossas vidas, uma série de sistemas e instituições estão superando a crise das autoridades tradicionais por meio da Dialogicidade, ou seja, o diálogo proporciona interações satisfatórias, independente do contexto.

Todas as AEEs passam por essas fases de implementação e consolidação. Conheceremos agora, a AEE que é a atividade escolhida para o desenvolvimento dessa pesquisa, que é a Biblioteca Tutorada. No cenário atual toda ação educativa que promove a Máxima Aprendizagem²³, nos permite ter máxima expectativa sobre o outro, ou seja, deve-se considerar que o outro é capaz de aprender sempre. Porém, não basta apenas depositar “boas expectativas”, mas sim, criar situações de aprendizagens para que o outro possa aprender sempre e mais.

A Biblioteca Tutorada, segundo o Caderno Formação (2016a), é uma prática que

Pode funcionar todos os dias, e a frequência na participação dependerá da necessidade dos alunos. Eles podem ser convidados pelos professores ou participar por escolha própria. O objetivo principal é o aprimoramento da aprendizagem instrumental (CADERNO FORMAÇÃO, 2016a, p. 5).

É importantíssima para a educação, atuações que se preocupam em possibilitar um espaço de aprendizagens. A Biblioteca Tutorada é uma dessas atuações, que permite essa

²³ Uma aprendizagem de qualidade mais elevada. A Máxima Aprendizagem é o limite de aprendizagem, o máximo que um aluno pode alcançar no cotidiano escolar tanto com os conteúdos, quanto com as interações com seus pares e que transforme ações e amplie os conhecimentos prévios.

aprendizagem, devido a extensão do tempo dos alunos no espaço educativo. Pouquíssimas são as leituras específicas sobre Biblioteca, e essas produções científicas estão mais focadas em experiências e vivências nessa atuação. A prática pedagógica de Biblioteca se concretiza a partir do desenvolvimento de atividades voltadas para a prática e o estímulo à leitura, a expressão oral livre e orientada, a escrita, aos conteúdos escolares e as interações que favoreçam aos participantes o alcance de aprendizagens que alicerces suas condutas individuais e grupais, na escola para além dela.

Uma atuação que possibilita um leque de aprendizagens, contribui para uma formação significativa, e que alcança não apenas alunos, mas outros atores (professores, gestores, comunidade, familiares, e demais funcionários da escola, dentre outros) no processo de ensino e aprendizagem. A Biblioteca Tutorada “se encaixa dentro das medidas educativas de êxito aprovadas pela Comunidade Científica Internacional como uma extensão do horário de aprendizagem”²⁴ (FERNÁNDEZ, 2013, p. 29 – tradução nossa).

A Comunidade Científica a aceita como uma AEE, uma atuação que, independente do contexto em que se é desenvolvida, traz resultados positivos. Segundo os Cadernos de Formação disponibilizados pelo Instituto Natura em parceria com NIASE e CREA, a Biblioteca Tutorada “é uma forma de extensão do tempo de aprendizagem²⁵ que propõe a criação de espaços extraclasse, nos quais os estudantes realizam atividades, acompanhados por voluntários” (professores, familiares e demais pessoas da comunidade) (CADERNO FORMAÇÃO, 2016a, p. 3).

A Biblioteca Tutorada é uma atividade cultural e educativa, com duração de uma hora e meia. É gratuita, aberta a todas as pessoas de diferentes coletivos sociais e culturais, incluindo pessoas recém alfabetizadas. “A atividade própria de bibliotecas, entendida como a leitura, é potenciada em um sentido comunitário e coletivo”²⁶ (FERNÁNDEZ, 2013, p. 30).

24 “se enmarca dentro de las medidas de éxito educativo avaladas por la comunidad científica internacional como la extensión del horario de aprendizaje” (FERNÁNDEZ, 2013, p. 29).

25 A Biblioteca Tutorada é uma AEE que acontece no horário oposto às aulas, oportunizando um período mais extenso de aprendizagem.

26 “La actividad propia de las bibliotecas, entendida como la lectura, queda potenciada en un sentido comunitario y colectivo” (FERNÁNDEZ, 2013, p. 30).

A Biblioteca Tutorada tem relevância significativa na aprendizagem de todos os envolvidos, além de estabelecer essa relação solidária. Quando as crianças não levam atividades de sala de aula, elas são orientadas quanto à realização de atividades oferecidas e preparadas pelas professoras e pessoas voluntárias (bolsistas da universidade, alunos estagiários etc.), distribuídas conforme a idade e série/ciclo correspondentes, bem como as necessidades de cada indivíduo. Quando os voluntários não sabem alguma atividade, interagem com os demais mediadores, trocando conhecimentos, por meio do diálogo.

Durante todo o ano, o espaço da biblioteca é aberto a quem queira participar, seja estudante da própria escola ou de outras escolas, como também pessoas do entorno escolar. Seu papel principal é justamente potencializar o uso de instrumentos que favoreçam a aprendizagem de tudo o que se considera fundamental na atualidade, tanto para as crianças, quanto para as pessoas adultas da escola e da comunidade.

A respeito do funcionamento da Biblioteca Tutorada, Silva e Sousa (2015) explicam que:

O funcionamento se dá sempre para os alunos do contra turno, sendo um momento a mais de aprendizagem. A coordenação pode ser feita por professores, funcionários e voluntários (que receberam formação específica oferecida pela coordenação da escola) que tem por função apoiar, fomentar e estimular as leituras e atividades extras, pesquisas e consultas a livros e internet na perspectiva da Aprendizagem Dialógica (SILVA E SOUZA, 2015, p. 19257-19258).

Os dias de funcionamento da Biblioteca Tutorada são decididos de acordo com os voluntários disponíveis, ou seja, quanto mais voluntários, mais dias se abrirá esse espaço de aprendizagem, entretanto, é preciso que “o trabalho da Biblioteca Tutorada seja realizado semanalmente, durante uma hora e meia, em turnos opostos ao das aulas regulares ou após o término das aulas” (RAMOS et al., 2007, p. 5).

Os alunos que participarem da Biblioteca Tutorada serão divididos “em pequenos grupos, de quatro ou cinco crianças, e ocuparão todas as mesas da Biblioteca” (FRANCO et al., 2016, p. 7), e os voluntários se dividirão para atender a esses grupos.

Para uma melhor compreensão do desenvolvimento da Biblioteca Tutorada, analisemos o quadro:

Quadro 10 – Fases no processo de desenvolvimento da Biblioteca Tutorada

ANTES: o que é preciso preparar e organizar para fazer a Biblioteca Tutorada.	DURANTE: como atuam os voluntários e os estudantes durante a realização das atividades que acontecem nesse momento.	DEPOIS: quais podem ser as ações dos participantes após a realização da Biblioteca Tutorada?
Escolher o local	Interações diversas	Ao final da Biblioteca Tutorada, os voluntários podem fazer registros dos encontros, anotando quais foram os participantes, como se agruparam, quais atividades foram realizadas, quais alunos demonstraram maior dificuldade, entre outras informações que considerarem relevantes.
Buscar voluntários/Definir quem irá participar ou se os alunos serão convidados		Por quê e para quê? A intenção desse registro é construir um instrumento de acompanhamento tanto dos encontros como da aprendizagem dos alunos.
Planejar e organizar a dinâmica de trabalho		Os voluntários fazem o registro ao final do encontro.

Fonte: (CADERNO FORMAÇÃO, 2016a, p. 7)

O envolvimento de várias pessoas tais como: professores, voluntários, familiares, ex-alunos-na Biblioteca garante uma maior criatividade nas atividades e uma busca para saber como melhorar o ensino dos diferentes atores que cooperam, sendo elas de diferentes origens culturais, pessoais e profissionais (FERNANDEZ, 2013).

Pois, conforme afirmam Conceição e Brito (2012),

Os alunos levam para o espaço da Biblioteca Tutorada suas dúvidas com os conteúdos estudados em sala de aula. Outras vezes, apresentam também algumas informações e nada é descartado, tudo é considerado e se

trabalhado, possibilitando a criação de novas ideias que, muitas vezes, contribuem para sanar as dúvidas e as dificuldades encontradas no processo de ensino e aprendizagem, potencializando assim, a Máxima Aprendizagem possível (CONCEIÇÃO E BRITO 2012, p.4).

Nesse processo de funcionamento da Biblioteca, os voluntários são essenciais, pois ajudam as crianças não apenas a realizarem suas atividades, mas também a conviverem com as diferenças, respeitando e dialogando com seus pares. As autoras Benites e Sousa (2014) apresentam o processo da realização das atividades, ao afirmarem que,

Após o momento inicial, as crianças são auxiliadas a realizar as atividades encaminhadas como tarefa de casa pelos professores dos alunos. Quando não trazem atividades, as crianças são orientadas na realização de atividades trazidas pelas pessoas voluntárias, distribuídas conforme a idade e série/ciclo correspondentes, bem como as necessidades de cada indivíduo (BENITES E SOUSA, 2014, p. 1).

Quando a escola se organiza para a realização da atividade de Biblioteca Tutorada, ela amplia a possibilidade de aprendizagem dos alunos, pois conta com mais pessoas, com mais as atividades de leitura, tarefas escolares, pesquisa na internet, dinamizadas a partir das relações entre os alunos, professores, voluntários, e com a participação educativa da comunidade.

A Biblioteca Tutorada, como já nos referimos anteriormente, é uma prática educativa inclusiva, e sua proposta se sustenta em três momentos: ampliação do tempo de aprendizagem, prática inclusiva e aprendizagem instrumental. Quando nos referimos a ampliar o tempo de aprendizagem, temos, por exemplo, os espaços extraclases, as atividades no contra turno.

De acordo com o Caderno Formação (2016a)

A extensão do tempo contribui, sem dúvida, para a superação da segregação ao propor, em horário não letivo, atividades de reforço que, tradicionalmente, são realizadas durante as aulas regulares. Nessa perspectiva, a Biblioteca Tutorada oferece a possibilidade de acelerar a aprendizagem para todos os estudantes, disponibilizando ajuda para aqueles mais desfavorecidos e com maiores dificuldades de chegar aos melhores resultados (CADERNO FORMAÇÃO, 2016a, p. 4).

Ao oportunizarmos mais espaços de aprendizagem, a aquisição de conhecimento se torna mais significativa, o avanço na aprendizagem dos alunos se consolida, proporcionando, desse modo, uma educação com mais qualidade, não apenas para os alunos, mas para todos os

envolvidos. Ao consideramos uma prática inclusiva por contribuir para acelerar a aprendizagem, afirmamos que essa aceleração se dá segundo o Caderno Formação (2016a) devido à,

Forma de agrupar os estudantes, pois não se promove a exclusão ou diminuição do nível de instrução, uma vez que os alunos com necessidades educativas especiais ou em situação de risco de exclusão social não são separados do grupo de referência. [...]Trata-se de uma forma de oferecer reforço que não exclui alunos com ritmo de aprendizagem menos intenso (CADERNO FORMAÇÃO, 2016a, p. 4)

Quando há a diversidade de idade, de conhecimentos, de gêneros, entre outros, a aprendizagem se dá pelas interações, pela troca de conhecimentos e experiências. Temos uma facilidade de nos tornarmos pessoas mais dialógicas, não só pelo fato de nos expressarmos, mas também por permitirmos que o outro também se posicione. A importância dessas interações é explicada pelo Brasil (1997) e se dá da seguinte forma:

A oportunidade de usufruir de experiências educativas diversificadas, num contexto facilitador de interações sociais alargadas com outras crianças e adultos, permite que cada criança, ao construir o seu desenvolvimento e aprendizagem, vá contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem dos outros (BRASIL, 1997, p. 19).

O desenvolvimento da aprendizagem se dá nas relações com os outros. A constituição do outro como um ser reflexivo está inserida nessas relações, e “a Biblioteca Tutorada tem por objetivo permitir diversas interações entre alunos, pais, voluntários e funcionários, a partir das quais a capacidade de cada pessoa é valorizada, respeitada e potencializada na interação” (FRANCO et al., 2016, p.5). Os voluntários são fundamentais no desenvolvimento da Biblioteca Tutorada, e pode ser qualquer pessoa que queira contribuir para a aprendizagem das crianças.

Para Mello, Braga e Gabassa (2012, p. 120-121)

Essas pessoas podem ser mães, pais, irmãos de estudantes da escola, moradores do bairro ou da cidade de maneira geral e também estudantes das universidades. A tarefa do voluntariado é fomentar a pesquisa, apoiar leituras e tarefas escolares das crianças, estimular a consulta à internet, aos dicionários e outros materiais, colocando em prática a perspectiva dialógica (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012, p. 120-121).

Os recursos a serem utilizados serão definidos pela comissão mista, e a partir da realidade da escola, das condições materiais e financeiras da instituição. Podendo ser utilizadas atividades fotocopiadas, livros didáticos, enfim o que se tiver em mãos, e que possa colaborar com a aprendizagem instrumental. Obviamente, a aprendizagem instrumental é importantíssima, e está intrinsecamente articulada às relações dos voluntários com as crianças, e inversamente.

Quando se trata da aprendizagem instrumental o Caderno Formação (2016d) explica que:

Quando falamos de aprendizagem instrumental, nos referimos à aprendizagem daqueles conhecimentos e destrezas fundamentais para o desenvolvimento dos alunos e sua inserção na sociedade (ler, escrever, calcular, relacionar informações, etc.) (CADERNO FORMAÇÃO, 2016d, p. 4).

Os voluntários envolvidos nas atividades realizadas na Biblioteca Tutorada, mesmo não possuindo uma escolarização, apropriam-se e, ao mesmo tempo, compartilham conhecimentos, aprendidos ao longo de suas vidas, e de experiências que se tornaram imprescindíveis para os mesmos.

Muitas vezes, podemos não ter o conhecimento do conteúdo, entretanto, se estivermos em um grupo que outras crianças tenham essa apropriação, no diálogo vamos nos apropriando desse conhecimento.

No mundo atual, onde as tecnologias se sobressaem, as desigualdades se tornam mais visíveis em todos os âmbitos, sociais, culturais, científicos, ao oportunizarmos um espaço que possibilita a Máxima Aprendizagem para todos que se encontram envolvidos no desenvolvimento dessa AEE, segundo Ciarlo (2007)

A Biblioteca tutorada pode contribuir no desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, por se tratar de um espaço que permite a interação entre diferentes pessoas e modos de ensinar e aprender, na qual a potencialidade de cada pessoa é valorizada e o conhecimento é construído coletivamente. Além disso, na Biblioteca há o acervo de livros e os recursos didáticos que favorecem a aprendizagem (CIARLO, 2007, p.33).

Na Biblioteca Tutorada, as múltiplas atividades de aprendizagem contribuem para uma educação de qualidade, dialógica e de equidade. Essas atividades variam entre

leitura coletiva, narrativas orais, desempenho de funções ou de qualquer outra atividade destinada a melhorar o rendimento escolar, sendo orientadas por um ou mais adultos.

Quando há o envolvimento de diversos voluntários, as dificuldades que as crianças podem apresentar são identificadas mais facilmente, sendo então possível encorajá-las a se apropriarem desses conhecimentos, fomentando assim, que eles resolvam seus conflitos e aprendizagem ajudando uns aos outros (FERNÁNDEZ, 2013).

As autoras Mello, Braga e Gabassa (2012) nos explicam que a AEE de Biblioteca Tutorada, “organiza-se a partir das ideias centrais de Vygotsky, as quais apontam para a aprendizagem como um processo fundamentalmente social, produzida num contexto que excede o individual” (p.119).

A Biblioteca Tutorada, foco de nossa pesquisa, está fundamentada nessa base teórica, sendo considerada como uma AEE. Nas AEEs, as aprendizagens devem ser desenvolvidas de forma significativa. A dinâmica pensada para a realização desta atividade (Biblioteca Tutorada), possibilita a troca de experiência prática e teórica de todos os sujeitos envolvidos.

Esta atividade favorece um espaço a mais de aprendizagem, além da sala de aula. Cada participante aprende e troca diferentes conhecimentos, estabelecendo uma relação mais solidária com as outras pessoas, “o diálogo, o respeito e o reconhecimento da capacidade de aprendizagem acadêmica e comunicativa de todas as crianças, jovens e pessoas adultas, mediadas pelos Princípios da Aprendizagem Dialógica, [...]” (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012, p. 124). O diálogo e o respeito são essenciais na condução do trabalho das AEEs, pois as interações sociais são base para a construção de um convívio mais respeitoso e solidário. Assim, “nas relações que o homem estabelece com o mundo há, uma pluralidade na própria singularidade” (FREIRE, 2011, p. 56).

A tabela abaixo possibilita-nos uma visão ampla, mas clara e objetiva de cada temática relacionada com a Biblioteca, e a explicação de cada uma delas.

Tabela 02 – Explicação temática dos elementos fundamentais na Biblioteca Tutorada

DECLARACIÓN TEMÁTICA	CONCLUSIONES
La actividad influye en las conductas del alumno	Aumento de las interacciones que provocan enriquecimiento de las relaciones Reducción del número de participantes y su participación regular ha creado un trabajo libre de conflictos. Ruptura de concepción tradicional de talleres ha generado motivación intrínseca por participar.
Participación de las familias	Es necesaria más implicación de las familias. Transferencia del interés por parte de la familia hacia la escuela se transfiere al hogar. Las familias que han participado han sido las mismas que lo hacen por la mañana. Temor por parte de las familias a participar.
Rol de los maestros	Propone y evalúa las actividades. Dinamiza interacciones orientadas a la generación de conocimiento. Fomento de altas expectativas y mejora del rendimiento académico de los alumnos.
Rol de los alumnos	Participan para mejorar académicamente. Otros, asumen un rol pasivo.
Rol de los voluntarios	Apoyo para los profesores. Escasa participación.
Rol de las familias	Fomento del aprendizaje dialógico. Fomento del aprendizaje guiado
Ventajas a nivel académico	Mayor tiempo de aprendizaje, mejores resultados. Nuevas oportunidades de aprendizaje. Refuerzo curricular. Consolidación de la autonomía y la competencia aprender a aprender. Todos los niños y niñas tienen capacidad para alcanzar buenos resultados. Construcción de la base para acceder a otros aprendizajes.
Ventajas a nivel social	Más interacciones con distinta gente. Igualdad de diferencias fuente de enriquecimiento mutuo
Limitaciones a nivel académico	Pérdida de oportunidades de aprendizaje por parte de algunos alumnos que no se han involucrado
Limitaciones a nivel social	Interacciones entre alumnos de la misma etnia. Necesario un <i>proyecto imán</i>
Limitaciones organizativas	Disponibilidad horaria
Limitaciones materiales	Escasos recursos materiales
Otros	Transformación de roles y creencias tradicionales con respecto a los talleres de la tarde. Ruptura de concepciones previas por parte de los maestros implicados acerca del alumnado gitano.

Fonte: (FERNÁNDEZ, 2013, p.90)

Podemos vislumbrar na tabela acima, que cada elemento mencionado na tabela nos apresenta sua essência na organização e desenvolvimento da Biblioteca Tutorada, além de contribuir no desenvolvimento dos alunos. Todas as crianças precisam de uma boa educação, as meninas e os meninos necessitam de ações que os ajudem a superar a exclusão social ou minimizar o risco de serem excluídos, e é uma boa educação que enfatiza a Dimensão Instrumental da aprendizagem (AUBERT et al., 2008).

A investigação demonstra que as crianças de contextos desfavorecidos são as que mais necessitam de uma boa preparação acadêmica que dê peso às aprendizagens para superarem a exclusão (INCLUD-ED, 2011). Portanto, o avanço para a superação das desigualdades educativas e sociais requer ênfase na Dimensão Instrumental, de forma que se garanta não somente a igualdade de oportunidade, mas também a igualdade de resultados.

O Instituto Natura, em parceria com o NIASE e o CREA, está capacitando formadores para expandirem o Projeto Comunidades e as AEEs. O Instituto disponibiliza online uma página²⁷ com textos sobre as AEE, sobre a proposta de Comunidades de Aprendizagem, e as escolas que vêm desenvolvendo a proposta. As escolas se cadastram, e essas informações ficam disponíveis no Ambiente virtual.

As AEE - Atuações Educativas de Êxito estão numeradas no ambiente virtual para cadastro. A seguir, apresento a forma como elas se apresentam:

- 1 – Grupo Interativo (AEE 1)
- 2 – Tertúlia Dialógica (AEE 2)
- 3 – Biblioteca Tutorada (AEE 3)
- 4 – Formação de Familiares (AEE 4)
- 5 – Participação Educativa da Comunidade (AEE 5)
- 6 – Modelo Dialógico de Prevenção e Resolução de Conflitos (AEE 6)
- 7 – Formação Pedagógica Dialógica (AEE 7)

As AEEs estão se expandindo pela América Latina, demonstrando o crescimento dessas sete atuações. Diante desta expansão surge a questão: “qual o lugar que a Biblioteca Tutorada ocupa nesse cenário? ”.

Para verificar as escolas que desenvolvem a AEE – Biblioteca Tutorada, utilizamos no Ambiente virtual essa função de busca, o que muito nos impressionou, pois, entre Brasil, Argentina, Chile, Colômbia, Espanha, México e Peru, a Biblioteca Tutorada apareceu em quatro países: Brasil, Argentina, Espanha e Chile.

²⁷ <http://www.comunidadeaprendizagem.com/>

No levantamento, apareceram no Brasil 170 escolas cadastradas no Ambiente virtual como sendo ou uma AEE ou como um Projeto Comunidades de Aprendizagem, entretanto, quando elencamos todas as escolas, constam apenas 149, sendo 10 escolas duplicadas. Algumas escolas não elencaram as AEEs que desenvolvem, um fator obstacularizador na pesquisa.

Esclarecemos que o ambiente virtual monitorado pelo Instituto Natura, por ser um banco de dados que deve ser atualizado pelas próprias escolas que desenvolvem o Projeto Comunidades de Aprendizagem ou Atuações Educativas de Êxito – AEE, pode haver informações atualizadas até o final dessa produção, entretanto, as informações obtidas já nos permite visualizar a expansão do Projeto. O interessante, é que ao realizar essa mesma pesquisa entre agosto e setembro de dois mil e quinze, as informações eram outras. Quando realizamos novamente as buscas no Ambiente virtual, no segundo semestre de 2016, algumas informações haviam sido retiradas ou modificadas.

Na Argentina, Cidade de Salta, de 26 escolas cadastradas no banco de dados do Instituto Natura, apenas uma que desenvolvem a Biblioteca Tutorada. Verificamos no ambiente virtual onde estão disponibilizadas essas informações, que as escolas estão em fase de sensibilização, e poucas ainda são as atividades que a escola vem desenvolvendo. Um Projeto que tem se expandindo em números, mas que não consegue se expandir para oportunizar a Máxima Aprendizagem a seus alunos.

Já no Chile, das oito escolas cadastradas, apenas uma aparece com a AEE de Biblioteca Tutorada. Há uma necessidade de buscar informações para confirmar o número de escolas que atualizaram suas informações no Ambiente virtual. Mesmo com todos os dados obtidos, percebemos que a Biblioteca Tutorada não está se desenvolvendo como as demais AEEs. Essa informação se tornou evidente, quando levantamos as informações sobre as demais AEE que já foram mencionadas no tópico anterior.

Das 139 escolas no Brasil cadastradas, a AEE Tertúlias Dialógicas está com 46 escolas que desenvolvem essa atuação, e em segundo a AEE Grupo Interativo com 35 escolas. Esse percentual nos faz indagar “Qual o motivo da Biblioteca Tutorada não ter a mesma expansão que as demais atividades?”

Por ter a oportunidade de participar da Biblioteca Tutorada, e de visualizar os objetivos alcançados em relação à Máxima Aprendizagem, ao respeito, à Solidariedade nos

textos analisados, percebe-se uma angústia em ver que essas atividades, nunca se mexa. se expandindo da mesma forma que as demais.

O Chile é outro exemplo de que a Biblioteca Tutorada não se faz presente nesse cenário das AEE, os Grupos Interativos e a Tertúlia Dialógica são os mais implementados. É importante salientar aqui que não há atuações superiores ou inferiores, a ênfase no desenvolvimento da Biblioteca Tutorada, frisamos novamente, tem se dado devido a experiência vivenciada nessa atividade entre os anos de 2013 a 2015 em uma escola da Rede Estadual da Cidade de Rondonópolis, no Estado de Mato Grosso.

A Argentina está no mesmo processo que o Chile, das 26 escolas com AEE, apenas uma está desenvolvendo a Biblioteca Tutorada. Como já mencionado anteriormente, não é necessário que a escola opte pelas sete AEEs, entretanto, a indagação se centra em “Por que não a Biblioteca Tutorada? Ao pesquisarmos, identificamos que as atuações da Argentina, os Grupos Interativos e a Tertúlia Dialógica são as mais implementadas.

A Colômbia está entre os países que estão desenvolvendo as AEEs, estando no presente momento²⁸, com 26 escolas implantando AEE. Na Colômbia, diferente das demais, as atuações mais presentes nas escolas são: AEE 4, que é a Formação de Familiares, e a AEE 7 - Formação Pedagógica Dialógica.

Percebemos nas escolas desse País, que a preocupação institucional está em formar os familiares e professores e demais funcionários da escola, e voluntários, sobre as práticas pedagógicas fundamentais na construção de uma Aprendizagem Dialógica. Da mesma forma o Peru, que tem dado ênfase às Tertúlias Dialógicas, em primeiro lugar, Grupos Interativos em segundo. Essas duas AEE continuam sendo referenciais importantes para praticamente todos os países.

Na Espanha também se desenvolvem essas atuações, entretanto, não conseguimos um número preciso de escolas com AEEs e CdA, há irregularidade nas informações cadastradas nas escolas da Espanha. Das 125 escolas, nenhuma possui informações relacionadas às AEEs, o que nos preocupa, é saber que se trata de um Ambiente virtual informativo e o mesmo não procura atualizar suas informações. Informações analisados com as informações obtidas,

²⁸ Pesquisa no [Ambiente virtual](#) realizada entre os dias 25 a 28 de junho de 2016.

frisamos mais uma vez, no Ambiente virtual de Comunidades de Aprendizagem que tem a parceria do NIASE e do CREA.

Por último, a Cidade de México, que tem se expandido significativamente. Das 122 escolas que constam no Ambiente virtual, oito delas se repetiram, totalizando 114 escolas com AEE implantadas. Destaca-se também no México, as Tertúlias Dialógicas e os Grupos Interativos.

O panorama apresentado sobre as escolas com CdA e com AEEs demonstra que as atuações de Grupo Interativo e de Tertúlia Dialógica têm se destacado nacionalmente e internacionalmente, e compreendê-las nos permite um olhar mais crítico acerca dos enfrentamentos que vieram fortalecer a pesquisa. A Biblioteca Tutorada pode potencializar em muito a aprendizagem, e é um espaço que as escolas por mais simples que sejam, possuem, entretanto, não se tem tido uma difusão como as demais AEEs, o que nos inquietou em todo o processo da pesquisa.

No tópico a seguir, conheceremos melhor as bases teóricas que fundamentam o Projeto CdA e as AEEs e que estão sendo discutidas ao longo do trabalho.

2.1 Postulados Teóricos em Comunidades de Aprendizagem

As sociedades atuais são cada vez mais dialógicas. Se as indústrias constituem o contexto material onde se desenvolve democracias políticas, as sociedades da informação são o contexto simbólico onde o diálogo está penetrado nas relações sociais, como nos afirma Flecha et al. (2001).²⁹

As análises sociológicas demonstram que o diálogo tem agora um papel maior que na sociedade industrial e, ainda mais, que nas sociedades pré-modernas. Antes das revoluções norte-americanas francesa, governada por quem se dizia rei, que tinha um poder hereditário que emanava de Deus; agora, em um número crescente de países, o chefe do governo e/ou Estado é elegido por votos das cidadãs e cidadãos (FLECHA ET AL., 2001, p. 148).

²⁹ Los análisis sociológicos descriptivos demuestran que el diálogo tiene ahora un papel mayor que en la sociedad industrial y, aún más, que en las sociedades premodernas. Antes de las revoluciones norteamericana o francesa, gobernada quien decía el rey, que tenía un poder hereditario que emanaba de Dios; ahora, en un número creciente de países, el jefe de gobierno y/o de Estado es elegido por los votos de las ciudadanas y los ciudadanos (FLECHA et al., 2001, p. 148).

A sociedade dialógica vem avançando nas relações, e conforme se avançam essas discussões, mais teorias dialógicas são geradas. As teorias que apresentaremos fundamentam a proposta de CdA e AEEs, que são: a Aprendizagem Dialógica, a Ação Comunicativa de Habermas e a Dialogicidade de Freire como veremos a seguir.

2.1.1 Comunidade de Aprendizagem: base teórica na Aprendizagem Dialógica

A Aprendizagem Dialógica é a base fundamental para qualquer AEE, inclusive a Biblioteca Tutorada, e sua organização demonstra que não construímos apenas o conhecimento teórico e científico, mas aprendemos a respeitar o outro, a aceitar o outro em suas diferenças, pois, por mais difícil que seja as interações, elas ocorrem.

A Aprendizagem Dialógica é um conceito elaborado pelo CREA-UB, que “tem por objetivo promover a máxima qualidade das aprendizagens nos processos educativos” (BRAGA et al., 2010, p. 60).

Elboj et al. (2002), definem Aprendizagem Dialógica como:

O que resulta das interações que produzem o Diálogo Igualitário, quer dizer, um diálogo em que as diferentes pessoas apontam argumentos em condições de igualdade, para chegar ao consenso, partindo de que queremos compreender falando de pretensões de validade³⁰ (ELBOJ ET al., 2002, p. 92 – tradução nossa).

Este conceito está presente na abordagem Dialógica e diz respeito a uma forma de conceber a aprendizagem, que tem por objetivo estudar as transformações sociais e culturais e garantir uma educação de qualidade e igualitária para todas as pessoas, frente aos desafios encontrados na sociedade atual, desigualdades sociais, relações de gênero, preconceitos étnicos, culturais, econômicos e religiosos (AUBERT ET AL., 2008).

O conceito de Aprendizagem Dialógica, bem como o Projeto Comunidades de Aprendizagem e de suas práticas, criado pelo CREA, tem sido pesquisado e desenvolvido por meio de diversas investigações, leituras e debates.

³⁰ El que resulta de las interacciones que produce el diálogo igualitário, es decir, un diálogo en el que diferentes personas aportamos argumentos en condiciones de igualdad, para llegar a consenso, partiendo de que queremos entendernos hablando desde pretensiones de validez (ELBOJ et al., 2002, p. 92).

Seus conceitos e teorias sobre a base da Aprendizagem Dialógica são coerentes com a atual sociedade da informação, com a multiculturalidade e com o giro dialógico das sociedades (Flecha, Gómez e Puigvert, 2001), a importância é notar o aumento da presença do diálogo em diferentes esferas da vida social e relações interpessoais³¹ (AUBERT et al., 2008, p. 24 – tradução nossa).

E a partir desse giro dialógico, surge a Aprendizagem Dialógica que tem sua base teórica relacionada com a sociedade, e essa construção se deu no decorrer das últimas décadas. O enfoque destas investigações tem a preocupação e o cuidado de desenvolver uma metodologia de pesquisa participativa, na qual as manifestações que as pessoas têm em seus contextos habituais da vida cotidiana sejam igualmente valorizadas no espaço escolar (ELBOJ et al. 2002).

Os autores que discutem a Aprendizagem Dialógica citados por Elboj Saso et al. (2002) são: Chomsky, Habermas, Cummins, Vygostky, Mead, Bruner, Rogoff, Freire, Bakhtin e os autores vinculados ao CREA. Abaixo veremos suas concepções de modo objetivo.

Chomsky (1980) afirma que a linguagem é universalizada, ou seja, universalizar também a possibilidade de aprender em qualquer contexto. Para ele, “o lugar da faculdade de linguagem dentro da capacidade cognitiva é algo a ser descoberto e não a ser estipulado, o que é válido também no que diz respeito ao lugar da gramática dentro do sistema das estruturas cognitivas adquiridas” (AUBERT et al., 2008, p. 38).

Para Chomsky (1980 apud AUBERT et al., 2008, p. 47), a estrutura da linguagem e função comunicativa não podem ser estudadas separadamente, pois é um “sistema comunicativo por excelência”. Historicamente, temos a convicção, com base em Chomsky (1980) apud AUBERT et al., (2008)

A faculdade da linguagem, que de alguma forma surgiu na pré-história humana, possibilita o admirável feito que é o aprendizado linguístico, estabelecendo, ao mesmo tempo, limites quanto ao tipo de linguagem que

³¹ “Los conceptos y teorias en la base del aprendizaje dialógico son coherentes con la actual sociedad de la información, la multiculturalidad y el giro dialógico de las sociedades (Flecha et al, 2001), a importância de se en señalar la mayor presencia del diálogo en diferentes ámbitos de la vida social y en las relaciones interpersonales” (AUBERT et al., 2008, p. 24).

pode ser normalmente adquirida. Interagindo com outras faculdades mentais, torna possível o uso coerente e criativo da língua com formas que às vezes podemos descrever, mas apenas começamos a entender (CHOMSKY (1980) apud AUBERT et al., 2008, p. 101)

A linguagem na perspectiva de Chomsky é inata, já nasce com o indivíduo. Para Chomsky (1977)(2001) apud AUBERT et al., (2008), “todas as crianças têm as habilidades necessárias para alcançar bons resultados e as escolas têm de fazer todo o possível para que o desempenho seja para todos” (p.101).

Outro autor é Habermas, que teoriza a capacidade de linguagem e ação, que será discutida futuramente por nós a partir do qual podemos pensar a Aprendizagem Dialógica. Nessa perspectiva para Aubert et al., (2008),

A teoria da Ação Comunicativa serve para salientar a necessidade de refletir sobre o tipo de processos de comunicação que nos conduzem a um tipo ou de outra de ação. Isto é, os diálogos produzem ações transformadoras que aumentam a igualdade educacional [...] ³²(AUBERT ET AL., 2008, p. 99 – tradução nossa).

Refletir sobre nossas relações e como elas conduzem nossas ações permite-nos criar condições de transformarmos ideias, práticas sociais e educacionais, de se pensar o mundo, o que não é um trabalho impossível, mas árduo.

Já Cummins traz uma discussão mais focada na independência linguística, na qual “as interações entre educadores e alunos constituem o determinante direto do sucesso ou fracasso de estudantes bilíngües na escola” ³³ (CUMMINS, 2002, p. 18 – tradução nossa). Na nossa compreensão, a perspectiva de Cummins tem seu enfoque nas interações que são constituídas entre professores e alunos e que contribuem para uma aprendizagem bilíngüe significativa, capaz de despertar nos alunos o desejo de se apropriar do conhecimento. Para promover a transferência de competências e conceitos lingüísticos, contra a segregação destes estudantes, é necessário criar um clima em escolas onde as culturas e línguas dessas crianças sejam

³² La teoría de la acción comunicativa nos sirve para señalar la necesidad de reflexionar sobre qué tipo de procesos comunicativos nos conducen a un tipo de acción u otra. Es decir, qué diálogos producen acciones transformadoras que aumentan la igualdad educativa [...] (AUBERT et al., 2008, p. 99).

³³ “Las interacciones entre los educadores y los alumnos constituyen el determinante directo del éxito o el fracaso de los estudiantes bilingües en la escuela” (CUMMINS, 2002, p. 18).

valorizadas, motivando essas crianças, para que dessa forma essas diferentes vozes sejam ouvidas.

Ao ouvirmos essas diferentes vozes, aprendemos com elas, e se observarmos as teorias até agora apresentadas, e as que ainda serão, podemos perceber que todo o embasamento teórico da Aprendizagem Dialógica se concentra na discussão da comunicação e da linguagem. A próxima perspectiva que trataremos é a de Vygotsky, com a teoria do desenvolvimento e da aprendizagem. Na perspectiva de Vygotsky, segundo Aubert et al. (2008, p.102):

As mudanças sociais e culturais podem introduzir mudanças significativas no desenvolvimento cognitivo que servem para alcançar maiores níveis de igualdade e bem-estar [...] A psicologia sociocultural de Vygotsky destaca a cognição, mente e as idéias, da ação e da linguagem. Pensar é atuar e se pensa para fazer no mundo através de diferentes ferramentas culturais³⁴ (VYGOTSKY, segundo AUBERT ET AL., 2008, p.102):

Temos a convicção, a partir da perspectiva de Vygotsky, que as interações são relevantes na constituição do “ser” do outro, tendo como fator importante, as culturas existentes, que compartilham de seus conhecimentos e aprendizagens.

Outro autor que apresentaremos é o norte-americano Mead com sua filosofia. Em sua perspectiva teórica do interacionismo simbólico discutindo a capacidade reflexiva do sujeito, e o processo de interação e comunicação. Segundo Aubert et al. (2008), Mead acredita que a sociedade está dentro do indivíduo em forma de “meu”. Existe uma interação contínua entre a pessoa e a sociedade, não apenas exteriormente, como também dentro de cada um de nós. Para Mead (AUBERT et al., 2008, p. 110), “mente e ação não podem ser separadas. As interações sociais moldam a mente, e a mente é o produto final da interação da pessoa com o médio”³⁵ (tradução nossa).

Mead segundo aubert et al., (2008) explica que:

³⁴ Las transformaciones sociales y culturales pueden introducir importantes cambios en el desarrollo cognitivo que sirvan para alcanzar mayores niveles de igualdad y bienestar [...] La psicología sociocultural de Vygotsky no desliga la cognición, la mente y las ideas, de la acción y del lenguaje. Pensar es actuar y se piensa para hacer en el mundo a través de diferentes herramientas culturales (AUBERT et al., 2008, p. 102 - original).

³⁵ “mente y acción no pueden separarse. Las interacciones sociales dan forma a la mente, y la mente es al final el producto de la interacción de la persona con el medio (AUBERT et al., 2008, p. 110).

O que é propriamente humano é a passagem da comunicação de gestos para comunicação baseada em símbolos significativos. Isso ocorre quando o que é dito é capaz de alterar o comportamento dos outros e essa reação gera uma resposta que determina a nossa própria atividade e torna-nos conscientes de nós e de nós mesmos³⁶ (VYGOTSKY, segundo AUBERT ET AL. 2008, p.102):

Quando dialogamos com nossos pares, temos por meio do diálogo, uma forma de trocar conhecimentos, de interagir, e quanto maior a diversidade, maiores as possibilidades de aprendizado. Bruner (1998) faz o diálogo com a educação, e acredita que a interação é uma característica central da aprendizagem. Para Bruner, (1998 apud AUBERT et al., 2008, p. 118 – tradução nossa),

Aquilo que a menina ou o menino aprende primeiro foi compartilhado no relacionamento com os outros. A partir da teoria de Bruner, a interação é uma característica central da aprendizagem, pois é através da interação com a comunidade Membros como as crianças adquirem ferramentas culturais³⁷ (BRUNER, 1998 APUD AUBERT ET AL., 2008, p. 118 – tradução nossa),

Bruner (1998 apud AUBERT et al., 2008, p. 118), entende educação como um “processo dialógico, uma forma de diálogo a partir da qual a criança aprende a construir conceitualmente o seu mundo com o apoio dos adultos”. Rogoff numa perspectiva sociocultural, estuda o desenvolvimento da criança e prevê que o desenvolvimento cognitivo das crianças é inseparável do ambiente social.

Para Bruner (1998) apud Aubert et al. (2008):

A interação com outras pessoas apoia as crianças e jovens em seu desenvolvimento, orientando a sua participação em atividades relevantes, ajudando-os a compreender as novas situações, estruturando suas tentativas para resolver os problemas e ajudá-los quando eles têm de aceitar a

³⁶ Lo que es propiamente humano es el paso de la comunicación por gestos a la comunicación basada en símbolos significantes. Esto ocurre cuando lo que se dice es capaz de alterar la conducta de las otras personas y esa reacción genera una respuesta que condiciona nuestra propia actividad y nos hace conscientes de nosotros y nosotras mismas (AUBERT et al., 2008, p. 111).

³⁷ Aquello que la niña o el niño aprende, primero ha sido compartido en la relación con otras personas. Desde la teoría de Bruner, la interacción es una característica central del aprendizaje porque es a través de la interacción con miembros de la comunidad como los niños y las niñas adquieren las herramientas culturales (AUBERT et al., 2008, p. 118).

responsabilidade na resolução problemas³⁸ (BRUNER (1998) apud AUBERT et al., 2008, p. 120 – tradução nossa)

Os conflitos, como já mencionamos, geram aprendizagens, e criam oportunidades de diálogo (em assembleias, conselhos, reuniões de classe, comissões, etc.) evita conflitos. Isso requer o envolvimento de toda a comunidade para estabelecer as causas e origens dos conflitos e suas soluções, enquanto o conflito ainda está latente. Para Wells (2001 apud AUBERT et al., 2008), por exemplo, a relação indivíduo e sociedade constituem as interações. Segundo os autores, uma abordagem à educação requer um reconhecimento da dialética entre o indivíduo e a sociedade, e uma atitude para saber que ocorre por meio da interação comunicativa.

Aubert et al. (2008) destacam:

Na medida em que nas escolas é reforçada indagação dialógica, os alunos não só enriquecem com o conhecimento existente, mas ao mesmo tempo, o transformam garantindo a sobrevivência de culturas e sua capacidade de transformar-se segundo as exigências de cada momento social³⁹ (AUBERT et al. (2008, p. 124 – tradução nossa).

Quando criamos espaços de diálogo, promovemos transformações, frisando novamente o que os autores já mencionados afirmam, as relações dialógicas garantem o enriquecimento teórico, científico do outro, como nos afirma Freire (2016b) A palavra solta não traz Transformação e nem mudanças, mas, a ação dialógica gera a reflexão, criticidade, para que, por meio do diálogo, haja uma aprendizagem significativa.

Freire (2016b) com a teoria da ação dialógica defende que em sala de aula ou fora dela, nas relações entre professor e aluno, entre escola, alunos e funcionários, entre profissionais e comunidade de entorno e familiares, há construção do conhecimento. Para o

³⁸ La interacción con otras personas apoya a los niños y a las niñas en su desarrollo, guiando su participación en actividades relevantes, ayudándoles a la comprensión de las nuevas situaciones, estructurando sus intentos de solucionar los problemas y asistiéndoles cuando han de aceptar responsabilidades en la resolución de problemas (AUBERT et al., 2008, p. 120).

³⁹ En la medida en que en los centros educativos se potencia la indagación dialógica los y las estudiantes no sólo se enriquecen con el conocimiento ya existente sino que, al mismo tiempo, lo transforman asegurando la supervivencia de las culturas y su capacidad para transformar-se según las exigencias de cada momento social (AUBERT et al., 2008, p. 124).

autor, a relação entre educadores e educandos devem estar mediadas pelo diálogo, um diálogo que fomenta a curiosidade epistemológica de quem aprende.

Aubert et al. (2008) explicam que na perspectiva freiriana “as educadoras e os educadores, para promover nos educandos uma aprendizagem libertadora, criadora de cultura e crítica com o mundo, tem que criar um clima dialógico” (p.124).

Com o autor Bakhtin, temos a imaginação dialógica, na qual o autor defende que a linguagem tem certa ambiguidade, e essa ambiguidade demonstra que necessitamos criar significados de forma dialógica com outras pessoas. “Seu conceito de dialogismo estabelece uma relação entre a linguagem, a interação e a Transformação social” (Aubert et al., 2008, p. 127), na sua teoria, o indivíduo não existe fora do diálogo.

Todos esses autores embasam a Aprendizagem Dialógica, que visa alcançar duplo objetivo: a Máxima Aprendizagem para os alunos (as) e uma boa convivência entre as pessoas nos espaços escolares. A Aprendizagem Dialógica ocorre em diálogos que são igualitários, em interações em que se reconhecem a Inteligência Cultural e visam a Transformação dos níveis prévios de conhecimento e do contexto sociocultural, para fazer avançar o sucesso de todas as pessoas envolvidas no desenvolvimento das atividades educativas de êxito.

Segundo Elboj Saso (2002):

A aplicação prática da Aprendizagem Dialógica nos levará a propor mudanças na educação e para compartilhar e usar habilidades de comunicação em nossas famílias, ambientes escolares, lazer, comunidade e participar mais ativamente e mais crítica e reflexiva na sociedade⁴⁰ ELBOJ SASO, 2002, p. 92 – tradução nossa).

Essa valorização se dá a partir do momento em que o nosso enfoque passa a ser interdisciplinar, e a escola pode se valorizar com a potencialização das interações entre as crianças, comunidade de entorno e familiares, consolidando o Diálogo Igualitário nesse processo. Vejamos:

⁴⁰ La aplicación práctica del aprendizaje dialógico nos llevará a plantear cambios en la educación y a compartir y utilizar las habilidades comunicativas en nuestros entornos familiares, escolares, de tiempo libre, de la comunidad y a participar más activamente y de forma más crítica y reflexiva en la sociedad (ELBOJ SASO, 2002, p. 92).

A Aprendizagem Dialógica parte do Diálogo Igualitário dos meninos e meninas com o professorado, as famílias, os e as iguais, a comunidade, etc., em toda a diversidade de espaços em que os meninos e meninas aprendem e se desenvolvem⁴¹ (AUBERT et al., 2008, p.79 – tradução nossa).

E todas essas teorias que constituem a base da Aprendizagem Dialógica, contribuem para que sua concepção se estruture a partir de Princípios. Conheceremos esses Princípios a partir da leitura de Flecha (1997), dentre outros. O conceito de Aprendizagem Dialógica, FLECHA, se apresenta estruturado por sete Princípios fundamentais, que são: 1º Diálogo Igualitário; 2º Inteligência Cultural; 3º Transformação; 4º Dimensão Instrumental; 5º Criação de Sentido; 6º Solidariedade; 7º Igualdade de Diferenças (1997).

O Diálogo Igualitário, um dos primeiros Princípios, não é apenas necessário, é também essencial. A falta de diálogo torna os sujeitos mais individualistas. Criar relações que produzam a troca de ideias, de conhecimento serve para se chegar a um consenso, não imposto, mas dialogado com argumentos que sustentem ideias e pensamentos.

Elboj et al. (2002) discutem a importância dos Princípios de Comunidades de Aprendizagem, enfatizando que, um Diálogo é Igualitário quando as contribuições de cada participante, com base nos argumentos de validade estabelecidos são valorizados. [...] O diálogo traz o poder ao argumento apresentando razões entendidas como reivindicações de validade, de modo que cada participante tenha clareza em suas intenções.

Diálogo Igualitário faz parte da Solidariedade, das relações com o outro. O Diálogo é Igualitário quando considera as diferentes contribuições com base na validade dos argumentos de cada sujeito, ao invés de valorizá-los para posições de poder de quem os realiza. Pode ser considerado também, como um instrumento de aprendizagem, não superior, ou inferior, mas importante no processo de aprendizagem (ELBOJ ET AL., 2002, p 45).

Segundo Aubert et al. (2008), quando estabelecemos uma AEE que parte do pressuposto de que um Diálogo para ser Igualitário, não precisa vir de uma pessoa com diversas formações acadêmicas, e sim, com argumentos mais consolidados. Os autores afirmam que esse Diálogo Igualitário, está em consonância com a Ação Comunicativa de Habermas, e na Dialogicidade de Freire (AUBERT et al., 2008).

⁴¹ “El aprendizaje dialógico parte del diálogo igualitario del niño y la niña con el profesorado, las familias, los y las iguales, la comunidad, etc., en toda la diversidad de espacios en los que los niños y niñas aprenden y se desarrollan” (AUBERT et al., 2008, p.79).

As ideias se diferem, pois, os pensamentos são diferentes, da mesma forma que o diálogo. Devemos considerar, que para haver a superação da desigualdade social e cultural, por meio do diálogo, temos que compreender a importância da Inteligência Cultural. Como já mencionado anteriormente, o sujeito independente da formação, é um ser capaz de se comunicar e dialogar com seus pares. Como Flecha (1997) nos exemplifica, “[...] aqueles que são estudiosos num ambiente acadêmico podem ser inúteis em uma reunião de bairro ou em outro espaço que não seja o acadêmico” (p. 20).

Quando nos referimos a Inteligência Cultural, expressamos a capacidade que todos nós, como seres humanos, pertencentes a uma cultura possuímos. Para conseguirmos um Diálogo Igualitário, precisamos respeitar os conhecimentos dos outros, que podem ser diferentes, mas não inferiores. Em Comunidades de Aprendizagem, “precisamos da Inteligência Cultural de pessoas da comunidade, para aumentar a aprendizagem dos nossos alunos e alunas, como também melhorar as relações em sala de aula, na escola e na sua relação com a comunidade” (AUBERT et al., 2008, p.175), contribuindo, desse modo, para a Transformação do Sujeito, nosso terceiro Princípio.

As perspectivas da modernidade tradicional e a Dialogicidade são linhas muito diferentes. No tradicional, o propósito é definido por alguém que é atribuído o papel de sujeito e que considera os outros como objetos a serem transformados. Em relação à Dialogicidade, há a possibilidade das transformações igualitárias com imposição de ideias. O Diálogo Igualitário acontece quando todos ouvem a opinião do outro, e defendem entre si o que acreditam, sem ofensas, e sem sentido de certo ou errado (FLECHA, 1997).

De acordo com Freire (1995), “devemos insistir sobre a possibilidade de mudar, apesar das dificuldades. [...] A questão está em como transformar as dificuldades em possibilidades. [...] Não se transforma o mundo com a exclusão de uma ou de outra, pois se precisa de ambos” (FREIRE 1995, P.48).

Para que a Transformação aconteça, é necessário primeiramente querer que aconteça. Enquanto a adaptação, no caso de ambientes socioculturais pobres, gera mais desigualdade, a ação transformadora nesse contexto contribui para a aprendizagem dessas crianças. A Aprendizagem Dialógica defende a Transformação das condições contextuais de aprendizagem a partir do Princípio da Igualdade de Diferenças e rejeita a adaptação à diversidade (AUBERT et al., 2008).

Para as autoras Mello, Braga e Gabassa (2012), “[...] a Transformação é Princípio constitutivo da Aprendizagem Dialógica, articulando-se ao Princípio do Diálogo Igualitário e ao ato de Inteligência Cultural”. Uma Transformação não apenas entre as pessoas envolvidas nas AEEs, mas também, entre todas as demais, que de uma forma ou de outra, fazem parte do entorno de cada sujeito envolvido no Projeto. Acreditamos que a escola contribui para essa Transformação, compreendendo que a educação transforma o sujeito, e o sujeito transforma a sociedade.

A Aprendizagem Dialógica transforma a relação entre as pessoas e o seu entorno. A maneira de aprender gerada a partir do Diálogo Igualitário acaba por transformar as pessoas e o conceito que têm de si mesmas e das instituições em que vivem. Freire (2014) explica que,

Para atingir a humanização, nós devemos lutar para transformar a realidade em vez de simplesmente nos adaptarmos a esta realidade. Eu sempre digo que eu não vim ao mundo para me adaptar ao mundo. Eu vim para transformar. Talvez eu não transforme, mas ao menos eu preciso saber que eu poderia transformar e que eu devo tentar (FREIRE, 2014b, p.79).

A escola, nesta perspectiva, também passa a ser transformadora, que se utiliza de seus instrumentos, mas, valoriza o ser cultural, social e histórico presente no espaço escolar. Não podemos radicalizar essa Transformação, mas, se cada sujeito contribuir para que a Transformação aconteça, uma educação de mais qualidade poderá surgir.

Remetamos então, ao nosso quarto Princípio, o da Dimensão Instrumental. Nesse período de globalização, é muito importante os estudos, pois esperamos que o conhecimento acadêmico seja o único e o certo, mas, para uma aprendizagem baseada nos Princípios da Aprendizagem Dialógica, não deve ser visto os conteúdos como únicos, é necessário que se abranja todos os aspectos relacionados à aprendizagem, incluindo, portanto, a aprendizagem instrumental do conhecimento e as habilidades necessárias ao indivíduo, uma vez que o dialógico não se opõe ao instrumental, ao contrário, o aluno necessita de diferentes recursos e instrumentos para alcançar a Máxima Aprendizagem (FLECHA, 1997).

Para os alunos de meios sociais e culturais desfavorecidos, a ênfase na Dimensão Instrumental da aprendizagem ainda é mais importante, uma vez que, tradicionalmente, os objetivos de aprendizagem nestas áreas têm sido bastante reduzidos. Segundo Mello, Braga e Gabassa (2012),

Na perspectiva a partir da qual se desenvolve Comunidades de Aprendizagem, os conhecimentos prévios devem ser tomados como ponto de partida de cada estudante, podendo ele ser diverso, mas o trabalho pedagógico deve caminhar no sentido de possibilitar a todas as crianças, jovens e adultos o mesmo ponto de chegada [...] (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012, p. 63),

O professor deve ver o potencial do seu aluno, independentemente de sua classe social, etnia ou religião. Todos têm o direito ao mesmo conhecimento, e a escola é um dos ambientes que contribui para essa aquisição. Todas as crianças precisam de uma boa educação, as meninas e os meninos necessitam de meios que os ajudem a superar a exclusão social ou minimizar o risco de serem excluídos, e é uma boa educação que enfatiza a Dimensão Instrumental da aprendizagem (AUBERT et al., 2008)

A investigação feita pelo CREA nas AEEs, demonstra que o que as crianças de contextos desfavorecidos mais necessitam para superarem a exclusão é de uma boa preparação acadêmica que dê peso às aprendizagens (INCLUD-ED, 2011). Portanto, o avanço para a superação das desigualdades educativas e sociais requer ênfase na Dimensão Instrumental, de forma que se garanta não somente a igualdade de oportunidade, mas também a igualdade de resultados.

Ao falarmos de Dimensão Instrumental, referimo-nos a todos os conhecimentos científicos, acadêmicos e instrumentais. Conhecimentos estes, que são necessários e fazem parte do nosso cotidiano, parte do nosso contexto cultural, social e histórico, contribuindo para uma intensificação da aprendizagem.

Os Princípios da Aprendizagem Dialógica já comentados são: o Diálogo Igualitário, Inteligência Cultural, Transformação, Dimensão Instrumental se complementam, formando um elo entre eles, um diálogo comunicativo, oportunizando o que chamamos de Criação de Sentido, o quinto Princípio da Aprendizagem Dialógica.

Os modelos educacionais que impedem a comunicação e o diálogo, não só reduzem a qualidade das oportunidades de aprendizagem, mas a criação de significado. Essa pluralidade de opções nos tornam mais pensativos e reflexivos, de modo que a reflexão e o diálogo do século XXI estejam a substituir a autoridade dos séculos XIX e XX (AUBERT et al., 2008).

De acordo com Flecha (1997)

Todo mundo pode sonhar e sentir, dar sentido à nossa existência. A contribuição de cada um é diferente do resto, e, portanto, irrecuperável se não for levado em conta. Cada pessoa excluída é uma perda irreparável para todos os outros. Do Diálogo Igualitário entre todas é de onde pode ressurgir o sentido que oriente as novas mudanças sociais para uma vida melhor⁴² (FLECHA, 1997, p.35 – tradução nossa)

Nesse mundo globalizado, as pessoas se tornaram mais individualistas, solitárias, gerando uma perda de sentido na vida, não conseguem ver as possibilidades que as cercam e nem o potencial que possuem.

Quando falamos de Criação de Sentido, discutimos os problemas que têm contribuído para que o individualismo, o egoísmo, a perda de sentido pela vida devido os problemas cotidianos, influenciam na vida do sujeito, além de interferir na vida dos outros. Ao utilizarmos em nossas práticas a Aprendizagem Dialógica, criamos e recriamos sentidos significativos, que promovem no ser humano o despertar para a Solidariedade, para humanizar os sujeitos diante do individualismo tão intenso nos dias atuais em nossa sociedade.

A Solidariedade é o sexto Princípio da Aprendizagem Dialógica e visa superar as desigualdades sociais. Solidariedade no ensino e aprendizagem envolve encontrar o sucesso na escola para todos os envolvidos no processo escolar. Para Freire (2014b, p. 81) não há como se “imaginar o mundo melhorando se nós não adotarmos, realmente, o sentimento da Solidariedade e não nos tornamos imediatamente um grande bloco de Solidariedade, se nós não lutarmos pela Solidariedade”.

A Solidariedade é importante no processo de aprendizagem, possibilitando ao professor buscar práticas que levem os alunos a se interagirem e, também, a se ajudarem. O papel do professor não pode ser de opressor, não basta chegar e impor uma atividade, por exemplo, é preciso que além de deixar que os alunos em suas interações construam o conhecimento, faça ele também a mediação de forma que eles compreendam, pois de acordo com Freire (2005),

O opressor só se solidariza com os oprimidos quando o seu gesto deixa de ser um gesto piegas e sentimental, de caráter individual, e passa a ser um ato de amor àqueles. [...] Só na plenitude deste ato de amar, na sua

⁴² “Todo el mundo podemos soñar y sentir, dar sentido a nuestra existencia. La aportación de cada uno es diferente a la del resto y, por tanto, irrecuperable si no se tiene en cuenta. Cada persona excluída es una pérdida irreemplazable para todas las demás. Del diálogo igualitario entre todas es de donde puede resurgir el sentido que oriente los nuevos cambios sociales hacia una vida mejor” (FLECHA, 1997, p. 35).

existencição, na sua práxis, se constitui a Solidariedade verdadeira (FREIRE, 2005, p.40).

A Solidariedade é um Princípio que precisa ser estimulado e construído, impor regras, ideias, conhecimentos científicos, só contribuirá para que uma barreira seja construída e se torne difícil de removê-la. Como nos afirma Freire, temos que desconstruir a ideia de que se não impormos algo, não obteremos resultados positivos. O diálogo e as interações são essenciais no meio em que estamos inseridos e nos tornam sujeitos mais humanos, mais solidários com o nosso próximo, dentre eles nossos colegas de trabalho, e nossos alunos.

Mello, Braga e Gabassa (2012) nos levam a refletir sobre a importância da Solidariedade na obtenção de resultados positivos nas AEEs. As autoras nos relatam que,

Na medida em que a Ação Comunicativa assume funções sociais que são centrais, a linguagem já não serve somente para a transmissão e atualização de um consenso garantido pré-linguisticamente, mas também à produção de um acordo racionalmente motivado. [...] A Ação Comunicativa e o diálogo dependem dessa Solidariedade social para se estabelecer e, ao mesmo tempo, a engendram (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012, p. 70-71).

As bases teóricas de Comunidades de Aprendizagem fundamentadas em Habermas e Freire, articuladas, possibilitam a consolidação da Solidariedade. As funções sociais promovem essa articulação, que gera essa consolidação, entretanto, o reconhecimento da diferença por si só não produz mais igualdade, é o Projeto Comunidades de Aprendizagem é um exemplo de ações que causam dos efeitos sociais positivos e que têm propostas educacionais que são centradas nas diferenças de igualdades. Para a educação na sociedade da informação, deve se atender a todas as pessoas, nenhuma deve ser excluída, as práticas devem ser guiadas principalmente por objetivos igualitários. (AUBERT et al., 2008). Por isso, todas as pessoas que participam do diálogo têm o igual direito de serem diferentes.

Esses Princípios que corroboram no desenvolvimento das AEEs das Aprendizagens Dialógicas oportunizam interações que enriquecem a aprendizagem, e a participação educativa da comunidade em muito contribui.

A presença da família, quanto dos demais voluntários, potencializa a aprendizagem, não apenas das crianças, mas até mesmo dos familiares, que muitas vezes, não possuem o conhecimento científico, curricular, mas têm uma experiência cultural e social que pode ser compartilhada com as crianças, despertando nelas valores e morais que podem não estar

presentes na vida familiar. E com isto terão autonomia para se desenvolver a partir das relações com o outro.

2.1.2 Comunidade de Aprendizagem: base teórica na Ação Comunicativa de Habermas

Como qualquer abordagem educativa, o Projeto Comunidades de Aprendizagem é baseado não só no conhecimento da realidade social, mas também em teorias sociais que proporcionam novos itens de ação. Nas sociedades modernas o diálogo é primordial em diversas áreas de nossas vidas, uma série de sistemas e instituições estão superando a crise das autoridades tradicionais por meio da Dialogicidade. O diálogo não vai salvar o planeta, entretanto, proporciona interações satisfatórias, independente do contexto histórico, cultural e social.

Outra base teórica em Comunidades de Aprendizagem é a Ação Comunicativa crítica da teoria do agir comunicativo de Habermas que, em uma perspectiva que propõe o conceito de razão comunicativa, como forma de retomar o Projeto emancipatório da humanidade em novas bases.

Habermas (1975, p. 294 apud NETO, 2016, p. 17), nos orienta explicando-nos que sua teoria é mediada pela práxis. Uma práxis de um novo tipo que procura “elevantar a humanidade à razão científica universal, em conformidade com normas de verdade, transformando-a numa humanidade renovada a partir de seus fundamentos [...]”. As AEEs além de contribuírem para a Máxima Aprendizagem, oportunizam uma práxis reflexiva, fundamentada nas relações que geram a comunicação, “a interação de pelo menos dois sujeitos capazes de linguagem e ação é que (seja com meios verbais ou com meios extra verbais⁴³) estabelece uma relação interpessoal”⁴⁴ (HABERMAS, 1999, p. 124 – tradução nossa).

⁴³ Totalidade das circunstâncias exteriores à língua (ambiente físico da enunciação fatores históricos, sociais, culturais, etc.) que possibilitam, condicionam ou determinam um ato de enunciação e respetiva interpretação (contexto in *Dicionário infopédia da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico [em linha]*. Porto: Porto Editora, 2003-2016. [consult. 2016-10-15 14:29:06]. Disponível na Internet: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/contexto> - grifo nosso).

⁴⁴ “la interacción de a lo menos dos sujetos capaces de lenguaje y de acción que (ya sea con medios verbales o con medios extraverbales) entablan una relación interpersonal” (HABERMAS, 1999, p. 124).

Na perspectiva de Habermas, os sujeitos são capazes de se comunicarem independentemente do contexto histórico e social, entretanto, torna-se necessário buscar na coletividade estratégias que motivem seus alunos, equipe gestora, funcionários e professores e garantam a tomada de decisões.

Para Habermas (2012, p. 43), a “racionalidade comunicativa em maior medida, por sua vez, amplia no interior de uma comunidade de comunicação o espaço de ação estratégica para a coordenação não coativa de ações e a superação consensual de conflitos de ação”, ou seja, a razão está intrinsicamente relacionada com o agir do sujeito, que denominamos como sendo “capaz de agir e falar que na medida do possível não se engana quanto a fatos e relações entre meio e fim” (IDEM, p. 43), e “que se comporta com disposição positiva diante do entendimento e, diante de problemas de comunicação, reage de modo que reflita sobre as regras da linguagem” (HABERMAS, 2012, p. 55), que se consolida nas relações comunicativas.

As relações comunicativas ocorrem na socialização múltipla que as pessoas têm em contextos diferentes, com pessoas diferentes e ao longo da vida. A Ação Comunicativa “pressupõe a linguagem como um meio de entendimento”, Habermas (2001) apud Aubert et al., (2008):

[...] todos os atores sociais têm capacidade discursiva que lhes permite estabelecer uma interação comunicativa com outras pessoas e apontar argumentos ao diálogo que, guiado por pretensões de validade, permite chegar ao entendimento e alcançar acordos (HABERMAS (2001), p. 137-138 apud AUBERT et al., 2008, p. 98).

A teoria da Ação Comunicativa serve para destacar a necessidade da pretensão de validade, na qual a argumentação no processo de aprendizagem pelos conhecimentos teóricos que adquirimos, amplia e renova nossa linguagem. Não apenas se evolui a linguagem, mas há também uma superação das dificuldades de compreensão (HABERMAS, 1999, p.138).

O sujeito tem autonomia para estabelecer relações comunicativas, e “ao tentar conhecer algo, gira em torno de outros sujeitos, uma vez que o conhecimento racional resulta de um intercâmbio linguístico entre eles” (HABERMAS, 2012, p. VIII), a diversidade linguística, comunicativa, proporciona essa troca de conhecimentos, uma compreensão do que se argumenta, garantindo um entendimento na comunicação, com relações comunicativas de linguagem.

Na teoria da Ação Comunicativa, a base está na premissa de que todas as pessoas são capazes de linguagem e ação. Essas ações entre os sujeitos segundo Habermas (2012, p. 166), são a Ação Teleológica, a regulada por normas, dramatúrgica e a Ação Comunicativa. Na Ação Teleológica, temos autores como Neumann e Morgenstern que discutem essa Ação Teológica por um lado como uma “teoria econômica das ações eletivas” e “teoria dos jogos estratégicos”, mas, não serão discutidas nesse texto devido a limitação teórica essencial para a concretização da pesquisa.

Toda ação é intencional e impõe-nos um posicionamento, por isso, a Ação Teleológica tem como “conceito central o da *decisão* entre diversas alternativas, voltada à realização de um propósito, derivada de máximas e apoiada em uma interpretação da situação” (HABERMAS, 2012, p. 163 - grifo do autor). Cada sujeito verá um fato ocorrido de uma forma, e se posicionará de acordo com sua interpretação, não sendo necessário que se mude de convicção, mas que se busque um consenso que garanta satisfação para ambos.

O modelo teleológico de ação aborda a linguagem como um entre muitos meios com os quais falantes orientados pelo próprio êxito atuam uns sobre os outros; [...] O modelo teleológico de ação aborda a linguagem como um entre muitos meios com os quais falantes orientados pelo próprio êxito atuam uns sobre os outros; determinados falantes têm, assim, o intuito de ensejar que seus adversários formem ou aprendam opiniões ou intenções que eles mesmos, os falantes, também almejam de acordo com interesses próprios (idem, p. 183).

O consenso é buscado por todos, nenhuma ideia pode ser imposta, e sim, discutida. Muitos sujeitos impõem seu pensamento e ideias por terem uma formação acadêmica, ou por pertencerem a uma classe econômica média ou alta, entretanto, na perspectiva habermasiana, todos têm o direito de fala e de expressarem sua opinião e defendê-la, ou seja, a argumentação é a forma de validade na discussão.

Outra ação mencionada por Habermas é a Ação Regulada por Normas, que de acordo com Habermas (2012, p. 44), “têm o caráter de exteriorizações sensatas e compreensíveis em seu contexto, vinculadas a uma pretensão de validade passível de crítica”.

Já na Ação *Regulada por Normas*, baseada em normas de grupos que atuam de acordo com valores comuns, com conceito central na observação de uma norma que leva ao cumprimento de expectativas generalizadas de comportamentos de acordo com os diferentes contextos, há uma transmissão dos valores dominantes. Podemos citar nessa ação três mundos

pressupostos por Habermas (1999, p. 144) que são: o mundo objetivo, mundo social e o mundo subjetivo.

O mundo subjetivo (como conjunto de todas as entidades sobre as que são possíveis enunciados verdadeiros);
 O mundo social (como conjunto de todas as relações interpessoais legitimamente reguladas) e;
 O mundo objetivo (como totalidade das vivências do falante, aos que tem um acesso privilegiado).⁴⁵

Sociólogos importantes nesse contexto da Ação Regulada por Normas são: Durkheim e Parsons. O conceito do agir comunicativo na Ação Regulada por Normas na perspectiva de Habermas (1999),

Se refere a membros de um grupo social, que orientam seu agir segundo valores em comum. O ator individual segue uma norma (ou colide com ela), tão logo as condições se apresentem em uma dada situação na qual se possa empregá-las. As normas expressam o comum acordo subsistente em um grupo social” (HABERMAS, 1999, p. 123).

Como já temos discutido no decorrer desse subtítulo, o agir está presente frequentemente em nossas ações, em nossos posicionamentos, em nossa argumentação. Temos que nos apropriar do que defendemos, e romper com as normas que regulam nossas ações. “O modelo normativo de ação pressupõe a linguagem como um *meio* que transmite valores culturais e sustenta um consenso que simplesmente se reproduz com qualquer ato adicional de entendimento” (HABERMAS, 2012, p. 183 – grifo do autor), valorizando nessa ação a cultura e realidade social dos sujeitos que participam das discussões com pessoas que trabalham numa perspectiva comunicativa.

A terceira ação é a *dramatúrgica*. Na Ação Dramatúrgica o ator, o sujeito tem a finalidade de ser visto e aceito pelo público. “Do ponto de vista da Ação Dramatúrgica, entendemos a interação social como um encontro no qual os participantes constituem-se uns

⁴⁵ El mundo objetivo (como conjunto de todas las entidades sobre las que son posibles enunciados verdaderos); el mundo social (como conjunto de todas las relaciones interpersonales legítimamente reguladas), y el mundo subjetivo (como totalidad de las vivencias del hablante, a las que éste tiene un acceso privilegiado) (HABERMAS, 1999, p. 144).

aos outros e representam mutuamente alguma coisa. "Encontro" e "performance" são os conceitos-chave"⁴⁶ (HABERMAS, 1999, p. 131 – tradução nossa).

O agir dramaturgico que consiste em um comportamento adotado para que os outros possam vê-lo, uma forma de se aparecer perante a sociedade, sobre isto Goffman (1985, p. 36-37) explica que, “atividade do indivíduo tem de tornar-se significativa para os outros, ele precisa mobilizá-la de modo tal que expresse, *durante a interação*, o que ele precisa transmitir”.

A esse respeito Goffman (1985) explica que:

Assim, quando o indivíduo se apresenta diante dos outros, seu desempenho tenderá a incorporar e exemplificar os valores oficialmente reconhecidos pela sociedade e até realmente mais do que o comportamento como um todo GOFFMAN (1985, p. 41).

A quarta ação é a *Ação Comunicativa*, que se refere a uma interação dos sujeitos, uma relação interpessoal com meios verbais e não verbais. Sua concepção central é a interpretação que se refere a uma negociação de situações suscetíveis de consenso e sua discussão se fundamenta em Mead e Garfinkel. Já o modelo comunicativo de ação de acordo com Habermas (2012)

Pressupõe a linguagem como um meio de entendimento não abreviado, em que falantes e ouvintes, a partir do horizonte de seu mundo da vida previamente interpretado, referem-se simultaneamente a algo no mundo objetivo, social e subjetivo a fim de negociar definições em comum para as situações (HABERMAS, 2012, p. 183-184)

A Ação Comunicativa pressupõe a linguagem como um meio de entendimento, serve para destacar a necessidade de refletir sobre o tipo de processo de comunicação que nos conduz a um ou a outro tipo de ação. Para que haja a efetivação da Ação Comunicativa é necessário levarmos em consideração que estamos em um mundo intersubjetivo, mas com múltiplas subjetividades que contribuem para o estabelecimento do consenso, pois promove a crítica, o diálogo e a reflexão por parte dos indivíduos envolvidos. Exemplificando as ações

⁴⁶ Desde el punto de vista de la acción dramaturgica, entendemos una interacción social como un encuentro en que los participantes constituyen los unos para los otros un público visible y se representan mutuamente algo. «Encounter» y «performance» son los conceptos claves (HABERMAS, 1999, p. 131).

tratadas por Habermas (1999), abaixo disponibilizamos um quadro que traz as quatro ações de modo simplificado.

Quadro 11 – Ações Comunicativas de Habermas

Tipos de acción	Tipo de saber materializado	Forma de argumentación	Tipos de saber transmitido
Acción teleológica: instrumental estratégica	Saber utilizable en técnicas y estrategias	Discurso teórico	Tecnologías/ estrategias
Actos de habla constatativos (conversación)	Saber teórico-empírico	Discurso teórico	Teorías
Acción regulada por normas	Saber práctico-moral	Discurso práctico	Representaciones morales y jurídicas
Acción dramática	Saber práctico-estético	Crítica terapéutica y crítica estética	Obras de arte

Fonte: Teoría de la acción comunicativa I⁴⁷

O consenso é importante e não a imposição, a comunicação, e a linguagem são elementos essenciais na tomada de decisões. Habermas acredita que os valores e normas não devem ser impostos, e sim, serem construídos pela sociedade.

Habermas (2012) apresenta três pretensões de validade para que haja o entendimento nas relações intersubjetivas:

A pretensão de que enunciado feito seja verdadeiro (ou de que os pressupostos existenciais de um teor proposicional mencionado sejam realmente cumpridos); A pretensão de que a ação de fala esteja correta com referência a um contexto normativo vigente (ou do que o contexto normativo que ela deve cumprir seja legítimo) e, A pretensão de que a intenção expressa do falante corresponda ao que ele pensa (HABERMAS, 2012, p. 192).

As pretensões defendidas por Habermas brotam do diálogo e da argumentação entre os agentes interessados, em um determinado discurso. Essa razão que discutimos surge da

⁴⁷ HABERMAS (1999, p. 428)

chamada Ação Comunicativa, do uso da linguagem como meio de conseguir o consenso. Na perspectiva de Habermas a partir da Teoria do Agir Comunicativo, “um argumento contém razões que se ligam sistematicamente à pretensão de validade de uma exteriorização problemática” (HABERMAS, 2012, p. 48), uma força argumentativa que busca o convencimento por meio da pretensão de validade, se tornando, a argumentação, de suma importância na aprendizagem.

Habermas propõe o entendimento da verdade não mais como uma adequação do pensamento à realidade, mas como fruto da Ação Comunicativa; não como verdade subjetiva, mas como verdade intersubjetiva, que surge do diálogo entre os indivíduos. Na perspectiva habermasiana, a verdade é dialógica e não monológica. “Habermas foca seu trabalho analítico tanto na problemática da racionalidade da ação de sujeitos singulares como na racionalização da sociedade em geral” (SIEBENEICHLER⁴⁸ apud HABERMAS, 2012b, p. XI), e toda essa subjetividade é formada como um produto de um processo de interiorização das relações sociais que têm ocorrido no mundo externo.

O pensamento subjetivo está intimamente relacionado com o pensamento social, intersubjetivo, e ocorre na socialização múltipla que as pessoas têm em contextos diferentes, com pessoas diferentes e ao longo da vida. Prestes (1996) afirma que “há uma racionalidade imanente na Ação Comunicativa, que exige das diferentes esferas sociais e em especial, da ação educativa, uma rearticulação, já que as ações pedagógicas também sofrem as coações de uma razão reduzida” (p. 69).

Esses conflitos nas relações são triviais, as subjetividades de muitos indivíduos não têm permitido uma relação de diálogo entre as pessoas, gerando conflitos, contribuindo para que o mundo da vida se perca na sociedade em meio aos sistemas da vida.

Para Habermas (2012), o mundo da vida é,

Como correlato dos processos de entendimento. Sujeitos que agem comunicativamente buscam sempre o entendimento no horizonte de um mundo da vida. O mundo da vida deles constitui-se de convicções subjacentes mais ou menos difusas e sempre isentas de problema (HABERMAS, 2012, p. 138).

As propostas de ação dialógica de Freire e o agir comunicativo de Habermas contribuem para aumentar a democracia e as relações entre todos. Consideramos que a

⁴⁸ SIEBENEICHLER, Flavio Beno. Citação do Prefácio “Teoria do Agir Comunicativo I”.

Aprendizagem Dialógica é global ou parcialmente válida para uma grande diversidade de contextos educativos, desde a primeira infância à idade adulta tardia (FLECHA, 1997). No próximo tópico conheceremos outra base teórica que fundamenta nossa proposta, a dialógica, que tem por referência Paulo Freire.

2.1.3 Comunidade de Aprendizagem: base teórica na Dialogicidade em Freire

A Dialogicidade pensada por Paulo Freire também constitui-se em base teórica na Comunidades de Aprendizagem. O diálogo está presente em toda e qualquer situação vivenciada pelo homem, por isso, ele ocorre entre o homem com o mundo, o homem com o homem, sobre o mundo e com o mundo, nos fazendo compreender que quando nos mostramos seres capazes de nos relacionarmos, de ouvirmos o outro, de respeitarmos a opinião do outro, estamos construindo um Diálogo Igualitário, possível a partir do momento em que passamos a acreditar no homem.

Por ser importante para a aprendizagem a ação do diálogo, a melhor alternativa, no processo de ensino e aprendizagem é que o professor tenha boa formação, e compartilhe seus conhecimentos com seus alunos. Sobre isto Arroyo (2011) afirma que,

Não é uma criança ou o adolescente que são lentos, progridem devagar, ou têm níveis cognitivos inferiores. A mente humana é a mesma, a capacidade de aprender, de socializar-se, de inserir-se na cultura é a mesma, independente da diversidade racial ou social (ARROYO, 2011, p.343).

O conhecimento permite uma reflexão sobre nossa ação, é o momento do sujeito construir seu conhecimento no mundo e com o mundo, e a partir de sua compreensão de mundo, de conteúdos, elabora e desenvolve seu conhecimento, os professores não são mais a única fonte de formação. Em comunidades de aprendizagem, estudantes, famílias, professores e outros educadores da comunidade enriquecem uns aos outros em uma troca de experiências e de conhecimento graças ao Diálogo Igualitário.

Nesse processo dialógico, todos os envolvidos no desenvolvimento do outro adquirem aprendizagens, é uma troca, há o compartilhamento desses conhecimentos, possibilitando que todos se tornem educadores independente de sua formação e escolarização. Os saberes são

diversos, e a troca deles nos permite alçar novos horizontes. Diante disto Freire (2016) nos explica que,

O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. Mas, histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade (FREIRE, 2016c, p. 30).

O diálogo amplia esses conhecimentos não apenas escolares, mas de histórias, de culturas. O diálogo faz com que o homem se comunique com o outro, não uma comunicação sem entendimento, sem compreensão, mas uma comunicação que desafie quem se comunica, a pensar com criticidade, refletindo sobre sua ação.

Freire (2016a), Freire (2016b) e Freire (2016c) nos deixa claro que pensar requer uma reflexão sobre o que se ouve, o que se aprende, e a comunicação é um modo de difundir esse conhecimento. Segundo Freire (2016).

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 2016b, p. 109).

Quando se difunde o conhecimento, a diversidade de entendimentos e compreensões permitem que quem as ouça, construa seu próprio conhecimento, visto que toda ideia defendida, apresentada a outros, traz uma reflexão, que pode ou não gerar uma Transformação do sujeito que a ouve.

A troca de conhecimentos, de ideias, se dá pelas relações, ou seja, “[...] o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é” (FREIRE, 2016a, p. 55). Quando nos abrimos a novos conhecimentos, nos permitimos alcançar lugares ainda não conhecidos por nós, é a relação que estabelecemos entre o homem e o mundo, o que gera a pluralidade de subjetividades existentes em nosso meio.

Todas as práticas desenvolvidas no Projeto de Comunidades de Aprendizagem estão permeadas pelo diálogo, elemento essencial no desenvolvimento das ações. Freire (2016b, p. 110) defende que quando “não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e

aos homens”, nos leva a refletir de como é importante que amemos uns aos outros e o mundo no qual vivemos, para que nossas relações sejam respeitadas.

Freire (2016) ainda reforça que:

Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo. Não há, por outro lado, diálogo, se não há humildade. A *pronúncia* do mundo, com que os homens o recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante. O diálogo, como encontro dos homens para a tarefa comum de saber agir, se rompe, se seus polos (ou um deles) perde a humildade (FREIRE, 2016b, p. 111- grifo do autor).

Quando nos permitimos ao diálogo, estamos demonstrando que somos sujeitos capazes de nos expressarmos e de ouvirmos as opiniões dos outros, respeitando as diferenças, a diversidade, não impondo nossas convicções, mas chegando a um consenso por meio desse diálogo.

Freire (2016) ainda salienta que:

O homem radical na sua opção não nega o direito ao outro de optar. Não pretende impor a sua opção. Dialoga sobre ela. Está convencido de seu acerto, mas respeita no outro o direito de também julgar-se certo. Tenta convencer e converter, e não esmagar o seu oponente (FREIRE, 2016a, p. 69).

Ao dialogarmos com o outro, temos a oportunidade de não só possibilitar a Transformação em nós mesmos, mas também, em quem dialoga conosco, ou seja, “os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos” (FREIRE, 2016c, p. 59).

Estamos em constante aprendizagem, e nos constituímos sujeitos nas relações que temos, acreditando sempre que essas relações são positivas e que em muito contribuem para nossa formação, “a dialogação implica a responsabilidade social e política do homem. Implica um mínimo de consciência transitiva, que não se desenvolve nas condições oferecidas pelo grande domínio” (FREIRE, 2016a, p. 95).

Acreditar que é possível uma nova educação, uma nova sociedade é fundamental para não desistirmos diante dos problemas e dificuldades que encontramos pelo caminho, pois, com as complicações do mundo, ter fé nas pessoas e no mundo é necessário.

A esse respeito Freire (2016) contribui:

Não há também diálogo se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de *ser mais*, que mais é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens. [...] sem esta fé nos homens o diálogo é uma farsa (FREIRE, 2016b, p. 112-113 – grifo do autor).

O diálogo nos possibilita refletir sobre nosso fazer, permitindo modificá-lo, oportunizando ao “homem dialógico, que é crítico” [...], “o poder de fazer, de criar, de transformar, é um poder dos homens, sabe também que podem eles, em situação concreta, alienados, ter este poder prejudicado” (FREIRE, 2016b, p. 112), uma vez que “somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo” (FREIRE, 2016b, p. 115).

Ainda a respeito do diálogo Freire (2016, p. 172) ressalta que:

Quanto mais cedo comece o diálogo, mais revolução será. Este diálogo, como exigência radical da revolução, responde a outra exigência radical – a dos homens como seres que não podem ser fora da comunicação, pois que são comunicação. Obstaculizar a comunicação é transformá-los em quase “coisa” e isto é tarefa e objetivo dos opressores, não dos revolucionários (FREIRE, 2016, p. 172).

As aprendizagens eficazes não acontecem sem a comunicação, “sem o diálogo com os oprimidos, não é possível práxis autênticas, nem para estes nem para elas” (FREIRE, 2016b, p. 169). As relações que oprimem estão em todos os espaços, tanto formais quanto informais, relações que se desenvolvam horizontalmente, e não verticalmente, “é uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (JASPERS). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica” (FREIRE, 2016a, p. 141).

As relações que não se fundamentam nessa direção, contribuem para a não comunicação, são uma relação vertical, considerada por Freire (2016a) como “antidiálogo”. Segundo Freire (2016a, p. 142), o antidiálogo “é desamoroso. É acrítico e não gera criticidade, exatamente porque desamoroso. Não é humildade. É desesperançoso. Arrogante. Autossuficiente”. Todas as ações humanas promovem emancipação e Transformação social,

garantindo que a ação e a reflexão aconteçam simultaneamente, como nos afirma Freire (2016b).

Na perspectiva dialógica que defendemos, acreditamos que as relações verticais são negativas, por promoverem a cultura de quem sabe mais, de quem tem mais formação, de quem tem mais oportunidade de dialogar, e que formação e escolarização não definem o sujeito em sua constituição de ser reflexivo e crítico, e que a esperança no sujeito nos permite o diálogo. Dado que “não existe, tampouco, diálogo sem esperança. A esperança está na própria essência da imperfeição dos homens, levando-os a uma eterna busca” (FREIRE, 2016b, p. 113-114).

Diante disso, firmadas no pensamento de Freire (2016), percebemos que “[...] não há o diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico. Pensar que, não aceitando a dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrantável Solidariedade” (FREIRE, 2016b, p. 114), a partir do reconhecimento do sujeito e de suas diferenças, toda argumentação por meio do diálogo, do consenso, do respeito pela ideia do outro é válida nas relações dialógicas. Conforme cita Freire (2016c)

A Dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos, em que o professor expõe ou fala do objeto de estudo. O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é *dialógica*, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve (FREIRE, 2016c, p. 83).

Na perspectiva dialógica de Freire, todas as relações devem ser abertas, possibilitando a todos os envolvidos, como já temos visto no decorrer das discussões teóricas, um diálogo que gera a criticidade, que está presente em todas as AEE – Atuações Educativas de Êxito.

No próximo capítulo faremos uma discussão sobre currículo numa perspectiva dialógica, onde traremos autores como Freire (1983), Freire (1989), Freire (2001), Freire (2014a), Freire (2016b), Freire (2016c), para tratar sobre Dialogicidade e conteúdo, e Lopes e Macedo (2011) discutindo currículo.

3 CURRÍCULO E FUNÇÃO DA ESCOLA: CONSTRUINDO ATUAÇÕES EDUCATIVAS QUE ROMPEM O CONTEXTO NORMATIVO EXISTENTE

A emancipação possibilita a criticidade, não infundada, mas flexível, e que necessita ser descoberta cotidianamente, para uma reflexão mais crítica, capaz de romper com ideologias tradicionais. Habermas (2012) considera “racional a pessoa capaz de justificar suas ações perante contextos normativos existentes” (p.49), podendo desse modo, romper com essas ideias tradicionais de currículo.

Discutir AEEs não é possível sem antes pensarmos no currículo e na função social da escola. Apple (2006) nos remete a problemas que perpassam a história da educação e que podem ser citados para fundamentarmos a realidade do currículo.

Apple (2006) nos explica que “as escolas parecem contribuir para a desigualdade por serem tacitamente organizadas a fim de distribuir diferentemente determinados tipos de conhecimento” (p. 81), e, infelizmente, até os dias atuais, a escola não consegue associar a diversidade ao currículo, e que o mesmo tem servido significativamente aos interesses econômicos da comunidade de entorno que atende.

Não sejamos, entretanto, ingratas. Ao utilizarmos o termo “ingrato” defendemos que houve sim, avanços relevantes em relação ao currículo, à escola, mas, que há ainda muitos paradigmas para serem rompidos. O currículo, em nossa perspectiva deve ser flexível, para o compartilhamento de aprendizagens. Não deve ser uma forma de controlar um grupo de pessoas, da mesma forma que os primeiros indivíduos que “se nomearam especialistas em currículo (homens como Franklin Bobbitt e W. W. Charters) se preocupavam vitalmente com o controle social também por razões ideológicas” (APPLE, 2006, p. 85).

Ao exercermos esse currículo flexível, não podemos ter a postura de aplicar em sala aquilo que temos por convicção, sem nos preocuparmos com a diversidade do corpo discente, nem devemos discutir impondo nossos valores morais, sem dialogarmos com os pares.

Para que haja um currículo que rompa com o tradicionalismo, algumas escolas que ainda seguem a tradição precisam pensar sua instituição de ensino como uma escola democrática. Apple e Beane (2001) enfatizam a importância da democracia, consideram na

essencial para uma escola pública. É necessária uma “preocupação “com o bem-estar” dos outros e com “o bem comum”” (APPLE; BEANE, 2001, p. 17).

O currículo pode não contemplar o necessário para se consolidar as aprendizagens, tendo em vista que conteúdos estabelecidos nem sempre produzem um conhecimento significativo. Apple (1993 apud APPLE; BEANE, 2001, p. 26) considera esse currículo estabelecido como um “conhecimento “oficial” ou prestigiado, produzido ou endossado pela cultura dominante”. Um currículo democrático “ênfatisa o acesso a um amplo leque de informações e o direito dos que têm opiniões diferentes e fazerem ouvir” (idem). Por isso, é importante compartilhar conhecimentos entre professor x aluno e aluno x aluno. As escolas que firmam suas parcerias com alunos, familiares, comunidade de entorno, oportunizam aprendizagens eficazes, “o melhor meio de despertar interesse por um assunto é tornar valioso o seu conhecimento, isto é, tornar o conhecimento adquirido utilizável na mente de quem o adquiriu, em situações após aquela em que a aprendizagem ocorreu” (BRUNER, 1973, p. 28).

Apple e Beane (2001) afirmam que as escolas democráticas devem se preocupar com as seguintes condições:

1. O livre fluxo das ideias, independentemente de sua popularidade, que permite às pessoas estarem tão bem informadas quanto possível. Fé na capacidade individual e coletiva de as pessoas criarem condições de resolver problemas.
2. O uso da reflexão e da análise crítica para avaliar ideias, problemas e políticas.
3. Preocupação com o bem-estar dos outros e com o bem comum.
4. Preocupação com a dignidade e os direitos dos indivíduos e das minorias.
5. A compreensão de que a democracia não é tanto um “ideal” a ser buscado, como um conjunto de valores “idealizados” que devemos viver e devem regular nossa vida enquanto povo.
6. A organização de instituições sociais para promover e ampliar o modo de vida chucrático (APPLE E BEANE, 2001, p. 17).

São passos difíceis de se lidar, mas possíveis, e capazes de transformar não só os conhecimentos científicos do sujeito, mas também as relações cotidianas. Além do mais, a escola democrática perpassa todo um período histórico, não é algo inventado nesse momento atual. Nesse sentido Apple e Beane (2001) explicam que

[...] a ideia de ampliar e proteger a democracia nas escolas não é apenas um produto de nosso próprio tempo. Tanto o conceito geral quanto as características particulares que esboçamos têm raízes em projetos que remontam há mais de um século (APPLE E BEANE, 2001, p.38).

O conceito de escola democrática é conhecido, entretanto, colocá-lo em prática não é tão fácil, pois, o processo democrático é realizado não apenas com a participação da comunidade escolar, mas com a participação de familiares, comunidade de entorno nas tomadas de decisões. Nada se é decidido às escuras, mas com a participação de todos. Sacristán (1998) afirma que é necessário que o currículo que se baseie na escola que

Deixe de lado a esperança nos grandes projetos cuidadosamente planejados fora da prática por agentes especializados, para enfatizar o valor de tentativas mais modestas, mas próximas às condições das escolas e desenvolvidas em colaboração com elas e seus professores/as (SACRISTÁN, 1998, p. 212).

Educadores nem sempre compartilham de projetos bem planejados, muitos não conseguem desenvolver um projeto sem buscar outros modelos para seguir, por não terem esclarecimento de como se elaborar um projeto. É necessário que se rompa com a idealização de formação e de políticas públicas que orientam os professores em seus planejamentos. O propósito dessa formação inicial e continuada e das políticas públicas educacionais, nas últimas décadas, têm levando os professores a pensar que não sabem trabalhar, atuar e, muitas vezes, acredita-se nisso. As práticas em torno do currículo já elaborado contribuem para a construção de relações verticalizadas, que seguem uma ordem hierárquica, engessando as práticas docentes. Para Sacristán (1998, p.102),

Pensar em um currículo, é refletir sobre as possíveis transformações no espaço da escola, é estar em contato com a realidade e a história da gente. A comunidade, corretamente, sente que tem pouco a dizer sobre o que acontece na instituição cujo objetivo é educar seus jovens (SACRISTÁN, 1998, p.102),.

Um currículo que atenda a real necessidade da escola, respeitando a diversidade, é fundamental não apenas para os alunos, mas, para toda a comunidade.

Quando nos tornamos parceiros da comunidade, a aprendizagem se expande, e todos os que participam das tomadas de decisões, se sentem parte daquele espaço escolar. A democratização do ensino por mais que se tenha avançado, ainda está longe de se chegar à educação de boa qualidade que almejamos. Uma educação que respeite o outro em todas as

suas especificidades e interesses e que promova a aprendizagem, é o que se acredita quando optamos em implantar em nossas escolas o Projeto Comunidades de Aprendizagem, ou apenas as AEEs.

Os interesses sociais e econômicos são importantes, e devem ser valorizados, entretanto, tê-los como únicos elementos imprescindíveis em um currículo é um equívoco. Apple (2006, p. 116) nos explica que “controlando-se diferenciando-se os currículos escolares, as pessoas e as classes também poderiam ser controladas e diferenciadas”, pensamento rompido nas últimas décadas nas escolas de CA e de AEEs, que fazem parte do nosso campo de pesquisa.

Quando permitimos que a comunidade de entorno de qualquer instituição pública se sinta excluída das tomadas de decisões daquele espaço, estamos contribuindo para a exclusão dos sujeitos, permitindo que se prolifere a desigualdade social, causando evasões, violências de todos os âmbitos, depredação de espaços escolares, dentre outros espaços. Mais que isso, estamos dizendo à escola que ela não sabe como atuar.

A escola precisa pensar sim na diversidade (dos trabalhadores, dos pobres, das mulheres, de gênero, dos negros, de índios, dentre outros), não estamos falando de um currículo diferenciado para cada classe, e sim de um currículo diferenciado do que é hierarquizado por “ns” secretarias de educação, de um currículo que atenda a todos os alunos presentes no espaço escolar, que considere todas as classes, etnias, gêneros e religiões dentre outros grupos sociais, um currículo aberto à negociação contextual.

Discutir sobre currículo não é tão fácil como se imagina, acreditamos que seja por aprendermos que currículo são os conteúdos ensinados na escola, e internalizamos essa concepção tomando-a como verdadeira.

Um currículo estabelecido hierarquicamente e não questionado, permite uma rotulação dos alunos que não alcançam em avaliações escritas uma nota superior à média estabelecida pela instituição escolar, gerando rótulos que muitas vezes até trazem constrangimentos aos mesmos. Apple (2006, p. 186) afirma que “as crianças com históricos socioculturais que não se encaixam no modelo e as dos grupos minoritários são as que predominam em grau muito maior nessa rotulação”, por isso é importante um currículo que contextualize os conhecimentos científicos com os conhecimentos culturais e sociais, pois, “[...] existe mais de uma cultura ou mais de um repertório de sentidos, nem todos são sempre considerados válidos

como fontes para os conteúdos ou como cultura de pertencimento legítima e, em torno disso, se estabelece uma longa disputa” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 184-185).

É importante se desenvolver no trabalho pedagógico um currículo dialógico, capaz de lidar com as resoluções de conflitos e, ao mesmo tempo, propor uma Aprendizagem Dialógica, significativa, buscando compreender um processo em que experiência e educação se entrelaçam de modo crítico, partindo da realidade para a ação e reflexão dos sujeitos no e com o mundo. “Capacidades críticas são necessárias para manter a sociedade dinâmica, portanto, as escolas devem ensinar os estudantes a serem críticos. Entretanto, as capacidades críticas podem servir também para desafiar o capital” (Apple, 1989, p. 31).

Sabemos que o ensino que conhecemos hoje como tradicional surgiu na sociedade industrial e segue vigente em muitas escolas, é um modelo de sociedade que vem perpetuando há algum tempo.

Segundo Moreira (2001),

Vive-se hoje em um mundo marcado pelas nefastas consequências de um processo de globalização excludente, resultado não de uma fatalidade econômica, mas de uma política consciente e proposital que busca liberar os determinismos econômicos de todo controle e submeter governos e cidadãos às forças assim liberadas (MOREIRA, 2001, p. 65).

Mesmo com tantas mudanças sociais, muitas escolas continuam adotando uma concepção de aprendizagem baseada na perspectiva objetivista, de transmissão e reprodução de conhecimentos, descontextualizada da realidade social dos alunos, uma política repleta de falhas. A escola precisa romper com esse currículo tradicional, elaborando um PPP – Projeto Político Pedagógico que contemple relações dialógicas.

A escola precisa consolidar uma comunicação pedagógica com seus alunos, de modo que seu ensino não se firme apenas sobre a cultura dominante presente nos conteúdos, e sim, que a escola seja um espaço onde as diferentes vozes (gênero, etnia, classe social entre outros grupos) compartilhem de seus conhecimentos.

Há alguns espaços escolares que afirmam uma neutralidade no processo de ensino, defendendo uma educação igualitária, entretanto, quando desenvolvemos práticas pedagógicas fixas para todos, sem considerarmos a diversidade de alunos e a forma como cada um aprende, realizamos um trabalho massacrante, não importando se houve

aprendizagem ou não, mas sim, se conseguimos trabalhar todos os conteúdos durante o ano letivo. Para Bourdieu (1983) “a ideia de uma ciência neutra é uma ficção” (p.148), não apenas a ciência, mas do indivíduo em geral.

Por mais que haja políticas públicas educacionais, programas para se quantificar pessoas que leem e escreve, a escola deve buscar sua autonomia no cotidiano escolar, pois somente a escola conhece o público que atende. A escola necessita desenvolver ações que primem pela Solidariedade, e não por uma competição desenfreada na qual o individualismo predomine, as relações dialógicas devem permear essas ações.

Enquanto não se romper com a normalidade estabelecida por uma sociedade, as ações não trarão tantos benefícios na formação escolar, pessoal e profissional dos nossos alunos. Habermas (2012) afirma que “somos capazes de trabalhar esse mundo, mesmo que ser humano nenhum seja capaz de dominar mesmo uma pequena parte dele. Todos contribuimos para seu crescimento, mas quase todas essas contribuições são irrisoriamente pequenas” (p.152).

Quando criamos uma rede solidária, a possibilidade de alcançarmos uma educação de mais qualidade está mais próxima do que quando pensamos que sozinhos desenvolveremos ações melhores. A escola é um coletivo. Todos fazemos parte do processo educativo, e temos que participar de sua organização. Por isso, é importante “[...] defender a presença participante de alunos, de pais de alunos, de mães de alunos, de vigias, de cozinheiras, de zeladores nos estudos de que resulte a programação dos conteúdos das escolas, [...]” (FREIRE, 2014a, p. 152). Essas pessoas estão inseridas na escola, e devem estar presentes nas tomadas de decisões, um dos elementos essenciais na Biblioteca Tutorada.

Para Freire (2014a), a educação democrática não pode apenas transferir conhecimento, nem o limitar, e sim ensinar a pensar de modo crítico, dialogando sobre as possíveis verdades, “o problema fundamental, de natureza política é tocado por tintas ideológicas, é saber quem escolhe os conteúdos, a favor de quem e de que estará o seu ensino, contra quem, a favor de quem, contra quê” (FREIRE, 2014a, p. 152).

3.1 Por um currículo dialógico

Na atualidade, a escola passa por períodos de imposições, projetos despejados nesses espaços, provas, avaliações, rotulando alunos com questões objetivas, e que não trazem nenhum benefício à escola, e sim números para o Governo. Retomamos à discussão sobre desenvolver um currículo que atenda a real necessidade de nossa escola, numa percepção de quem está cotidianamente em contato com familiares e comunidade de entorno.

Para Freire (1989),

Uma das grandes, se não a maior, tragédia do homem moderno, está em que é hoje dominado pela força dos mitos e comandado pela publicidade organizada, ideológica ou não, e por isso vem renunciando cada vez, sem o saber, à sua capacidade de decidir. Vem sendo expulso da órbita das decisões. As tarefas de seu tempo não são captadas pelo homem simples, mas a ele apresentadas por uma “elite” que as interpreta e lhes entrega em forma de receita, de prescrição a ser seguida (Freire, 1989, p. 43).

Como profissionais, temos que estar atentos às concepções criadas por nós, e por nossos colegas de trabalho, o que acreditamos ser importante, ou não, se levamos ou não em consideração o que ensinamos, a diversidade no espaço escolar. É necessário que se pense em todos esses aspectos, buscando alternativas que promovam uma Aprendizagem Dialógica. Será que o Currículo Dialógico se preocupa de algum modo com a realidade dos alunos?

O Currículo Dialógico leva em consideração todos os aspectos acima mencionados, o diálogo, por mais difícil que seja, “não pode converter-se num “bate-papo” desobrigado que marche ao gosto do acaso entre professor ou professora e educandos” (FREIRE, 2014a, p. 163).

Muitos interpretam esse diálogo como conversas paralelas, sem intencionalidade, sem significação, e a perspectiva dialógica de Freire não defende essa ideia. “Atores que propõem pretensões de validade têm de renunciar à emissão de juízos prévios, do ponto de vista do conteúdo, sobre a relação entre linguagem e realidade, entre veículos da comunicação e aquilo sobre o que se comunica” (HABERMAS, 2012, p.106)

O diálogo deve chegar a um consenso, e para Habermas “o consenso universal pressupõe um contexto livre de violência e coação, em que todos os integrantes de um discurso possam participar em pé de igualdade” (FREITAG; ROUANET, 1980, p. 24)

De acordo com Habermas (2012), todos somos capazes de ação e comunicação, todos temos o direito de nos posicionarmos, de expressarmos nossas ideias, nossos pensamentos, independente, de grau de escolarização, em espaços escolares ou não escolares. Por isso, se torna complicado, mas não impossível, se ensinar numa perspectiva dialógica, na qual se considera a interação mediada pelo diálogo.

Na perspectiva de Habermas, a comunicação só tem sentido quando for construída para o entendimento entre as pessoas. A comunicação deve ter como finalidade respeitar o conhecimento do outro, a história e a cultura do outro. Desta forma, é possível perceber que a escola é um espaço importante que tem como função respeitar as diferentes vozes (negros, indígenas, etnias, classe econômica, culturas, questões de gênero, etc.) que dela participam, bem como promover sua emancipação e construir um conhecimento comunicativo, científico. Para Freitag e Rouanet (1980),

[...] somente através da crítica, compreendida como autorreflexão e autoquestionamento, é que os momentos reprimidos, ocultos, distorcidos pelo processo histórico do conhecimento, podem ser recuperados, reelaborados conscientizados, permitindo redescobrir o interesse fundamental, o da emancipação (FREITAG E ROUANET (1980).

Importante é essa cultura para os espaços escolares, ela contribui para o crescimento mútuo, e não apenas de grupos e conhecimentos culturais separados, os diversos conhecimentos, devem ser respeitados e considerados. As autoras Lopes e Macedo (2011) não apoiam esse discurso de heterogeneidade, e sim, defendem um currículo baseado em habilidades e competências que garantam a aprendizagem e desenvolvimento cognitivo dos alunos, frisando que os espaços escolas aonde “as atividades curriculares e os problemas são apresentados às crianças para que elas, em um mesmo processo, adquiram habilidade e estimulem sua criatividade” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 23). Criar sentido não apenas para as crianças, mas também para os professores, para que haja o desejo de ensinar e o desejo de aprender. O ensino para a escola atual não pode ser limitado num tempo específico, deve transpassar esse tempo. “O homem existe-existere – no tempo. Está dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica. Porque não está preso a um tempo reduzido a um hoje permanente que o esmaga, emerge dele. Banha-se nele. Temporaliza-se” (FREIRE, 1989, p.41). Comprendemos com essa afirmação que o homem está intrinsecamente ligado em sua vida

com um tempo e data, que já faz parte da constituição de sujeito permitindo sua capacidade de agir.

Em relação à compreensão de mundo dos educandos Freire, (2014a) salienta que:

O que tenho dito sem cansar, e redito, é que não podemos deixar de lado, desprezado como algo imprestável, o que educandos, sejam crianças chegando à escola ou jovens e adultos a centros de educação popular, trazem consigo de compreensão do mundo, nas mais variadas dimensões de sua prática na prática social de que fazem parte. Sua fala, sua forma de contar, de calcular, seus saberes em torno do chamado outro mundo, sua religiosidade, seus saberes em torno da saúde, do corpo, da sexualidade, da vida, da morte, da força dos santos, dos conjuros (FREIRE, 2014a, p. 118).

Nossas práticas, nossa organização do trabalho pedagógico, nosso Projeto Político Pedagógico, não podem se prender ao tempo, mas devem sim buscar dialogar com a realidade, atender às demandas dos nossos alunos e comunidade escolar.

Mas, a final, o que é o currículo? Não há como defini-lo, sua compreensão será diferenciada. As organizações escolares existentes podem ter concepções diferentes sobre o que é o currículo, de como trabalhar seus conteúdos, de se pensar suas ações e práticas, seu funcionamento no geral, “captar a estrutura da matéria em estudo é compreendê-la de modo que permita relacionar, de maneira significativa, muitas outras coisas com ela” (BRUNER, 1973, p. 7).

Na perspectiva freiriana, um currículo deve ser organizado levando em consideração a concepção de homem e de educação da escola que o desenvolve. A visão do homem como um ser de relações, que será capaz de criar e transformar o mundo por meio da educação, um currículo emancipador, dialógico e problematizador. Para Freire (2016b, p. 112) “o homem dialógico, que é crítico, sabe que, se o poder de fazer, de criar, de transformar, é um poder dos homens, sabe também que podem eles, em situação concreta, alienados, ter este poder prejudicado”.

Para Freire, a escola ensina muito mais do que conteúdos, ensina uma forma de ver o mundo. Para o autor, “não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, [...]” (FREIRE, 2001, p. 16), participando coletivamente, o sujeito não apenas é transformado, mas contribui para a mudança da sociedade. Por isso, que Paulo

Freire faz uma crítica negativa a Educação Bancária, na qual há uma simples transmissão e repetição de conteúdos, sem nexos, fragmentados.

É importante deixar claro que não estamos aqui querendo defender a ideia de abandonarmos a socialização dos conteúdos escolares, pois, de acordo com Freire (2014a), entendemos que,

Não há educação sem ensino, sistemático ou não, de certo conteúdo. E ensinar é um verbo transitivo relativo. Quem ensina ensina alguma coisa – conteúdo – a alguém – aluno. A questão que se coloca não é de se há ou não educação sem conteúdo, a que se oporia a outra, a conteudística, porque, repitamos, jamais existiu qualquer prática educativa sem conteúdo (FREIRE, 2014a, p.152).

Uma escola dialógica ouve seus pares, desenvolve suas atividades em parceria, dialogando não apenas com a comunidade escolar, mas também com a comunidade de entorno. Gómez (1998, p. 14) explica que,

A função da escola, concebida como instituição especificamente configurada para desenvolver o processo de socialização das novas gerações, aparece puramente conservadora: garantir a reprodução social e cultural como requisito para a sobrevivência mesma da sociedade (GÓMEZ, 1998, p. 14).

A atual sociedade se encontra inserida em outro marco histórico, novas gerações surgem, e a escola precisa compreender que seu papel é de acompanhar esse desenvolvimento histórico, não se perdendo no tempo. A escola tem também por função, oportunizar um ambiente que faça com que seus alunos, familiares, comunidade de entorno e seus próprios professores e funcionários não caminhem para o individualismo, mas juntos, possibilitem uma educação mais consolidada e de qualidade. Para Gómez (1998, p. 16),

A escola transmite e consolida, algumas vezes de forma explícita e em outras implicitamente, uma ideologia cujos valores são o individualismo, a competitividade e a falta de Solidariedade, a igualdade formal de oportunidades e a desigualdade “natural” de resultados em função de capacidades e esforços individuais (Gómez, 1998, p. 16).

A escola que desenvolve por meio de seu currículo ideologias individualistas e excludoras, infelizmente, está formando sujeitos arrogantes, preconceituosos, que não conseguirão desenvolver sua Solidariedade em meio às diversas situações cotidianas.

Freire (2014a, p. 157) ainda reforça que:

O que é impossível, em termos críticos, é esperar de governos municipais, estaduais e federal, de gosto conservador ou de governos “progressistas”, mas tocados pelo dogmatismo por mim sempre criticado, que democratizem a organização do currículo e o ensino dos conteúdos. Nem autoritarismos, nem licenciosidade, mas substantividade democrática, é o de que precisamos.

É massacrante uma escola que caminhe com preceitos que resultem em desigualdades, e AEEs que promovam a exclusão, a desigualdade. A escola tem uma função social importantíssima para a sociedade. A educação não deve ser vista apenas como um simples processo, e sim como um processo educativo que oportuniza a socialização e a busca da Transformação do sujeito. No decorrer da história, inclusive no período industrial, muitas foram as transformações ocorridas na sociedade.

Encontramos nesse período histórico grandes revoluções e inovações tecnológicas, uma nova sociedade, na qual transformar e adaptar a educação a ela é questão de necessidade. Na sociedade da informação: “[...] o acesso à educação para todas as pessoas, independente de sexo, idade, classe social ou grupo cultural, se apresenta como um instrumento capaz de erradicar as desigualdades sociais que levam à exclusão” (ELBOJ et al., 2002, p.14), “o homem não é uma ilha. É comunicação. Logo, há uma estreita relação entre comunhão e busca” (FREIRE, 1983, p. 28).

A sociedade ao longo do tempo se tornou individualista, o termo “direito de todos” se perdeu em meio a tanta desigualdade, ideologias capitalistas que primam pelo poder, por melhores condições à elite.

Elboj et al. (2002, p. 17) afirma que

Os alunos/as aprendem e assimilam teorias, disposições e condutas não apenas como consequência da transmissão e intercâmbio de ideias e conhecimentos explícitos no currículo oficial, mas também e principalmente como consequência das interações sociais de todo tipo que ocorrem na escola ou na aula (ELBOJ ET AL, 2002, p. 17).

A escola é um local de diversidade, sua função social não é atender apenas a elite, mas também, toda a classe trabalhadora. É claro que, por mais que ainda haja essas exclusões, muitos foram os avanços na educação no Brasil, inclusive na formação do profissional docente. O docente precisa refletir sobre suas práticas, repensar diariamente na sua relação

com seus alunos e com os demais sujeitos que participam desse espaço escolar, consolidando dessa forma, relações positivas.

Para Freire (1983, p. 17),

Assim, como não há homem sem mundo, nem mundo sem homem, não pode haver reflexão e ação fora da relação homem-realidade. Esta relação homem-realidade, homem-mundo, ao contrário do contato animal como o mundo, [...], implica a Transformação do mundo, cujo produto, por sua vez, condiciona ambas, ação e reflexão (FREIRE, 1983, p. 17).

Essa perspectiva apresentada por Freire (1983) faz com que nos percebamos enquanto sujeitos capazes dessa reflexão, de nos colocarmos no lugar do outro, pensarmos maneiras de não apenas nos relacionarmos, mas, também, de realizarmos práticas educativas concretas.

As relações dos professores com os alunos mudaram significativamente, levando-se em conta que não são apenas concepções e conteúdos que se aprende ou ensina, na escola, as interações entre professor e aluno, entre aluno e professor, também geram aprendizagem. Pérez Gómez (1998) vem ao encontro a essa premissa quando afirma que

Viver na escola, sob o manto da igualdade de oportunidades e da ideologia da competitividade e meritocracia, experiências de diferenciação, discriminação e classificação, como consequência do diferente grau de dificuldade que tem para cada grupo social ao acesso à cultura acadêmica, é a forma mais eficaz de socializar as novas gerações na desigualdade (Pérez Gómez, 1998, p. 21).

É preciso nos dias atuais repensar a escola, pois na atualidade a diversidade passa a ser considerada, “aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escola não se pode dar” (FREIRE, 2016c, p. 118), entretanto, respeitar o outro em suas diferenças não é a forma de não excluirmos, uma vez que a inclusão do sujeito, independentemente de sua vida histórico-social e cultural, vai além de se aceitar as diferenças, é ouvir o outro, dialogar com o outro, e desse modo, elaborar um discurso coletivo, no qual todas as vozes presentes na escola possam ser ouvidas. Bernstein (1987) apud (1998) afirma que,

A escola deve transformar-se numa comunidade de vida e, a educação deve ser concebida como uma contínua reconstrução da experiência. Comunidade de vida democrática e reconstrução da experiência baseada no diálogo, na comparação e no respeito real pelas diferenças individuais, sobre cuja aceitação pode se assentar um entendimento mútuo, o acordo e os projetos solidários. O que importa não é a uniformidade, mas o discurso. O interesse comum realmente substantivo e relevante somente é descoberto ou é criado

na batalha política democrática e permanece ao mesmo tempo tão contestado como compartilhado (BERNSTEIN, 1987, p.47 apud GÓMEZ, 1998, p.25).

Uma proposta que surgiu da necessidade de se construir uma outra escola, não mais centrada unicamente no conteúdo, mas nos resultados obtidos pelos alunos no decorrer das atividades desenvolvidas para contribuir com a Máxima Aprendizagem, se intitula “Comunidades de Aprendizagem”. No próximo capítulo será apresentada a análise dos dados de modo descritivo e analítico, analítico e descritivo, possibilitando ao leitor a apropriação dos conhecimentos e elementos já produzidos sobre Biblioteca Tutorada.

Das 5 produções, apenas 3 trouxeram em sua discussão a Aprendizagem Dialógica. No cenário acadêmico, muitos ainda acreditam que a aprendizagem dos estudantes se resume apenas na apreensão de conteúdos preestabelecidos por um currículo imposto e que é obrigatório seu cumprimento, entretanto, o mais importante nesse cenário acadêmico é a valorização dos conhecimentos prévios, e que não é comum em diversos espaços escolares.

4 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS NA AMÉRICA LATINA E EUROPA SOBRE BIBLIOTECA TUTORADA

Nesse capítulo apresentaremos em duas categorias a análise de conteúdo realizada através das produções científicas. Na primeira categoria, definida como “**Aprendizagem Dialógica no Desenvolvimento da Biblioteca Tutorada**”, a análise tem como foco central a “Aprendizagem Dialógica”. Para discutirmos, utilizaremos as unidades de registro Aprendizagem Dialógica, Diálogo, Diálogo Igualitário, Participação Educativa da Comunidade, Extensão do Horário de Aprendizagem e Máxima Aprendizagem e Transformação, que estão inseridos nas discussões sobre Aprendizagem Dialógica.

Na segunda categoria, a análise será sobre “**Relações Interativas Presentes na Biblioteca Tutorada**”, as quais discutiremos levando em consideração as unidades de registro: Interação e Leitura Dialógica, elementos chave nas discussões sobre Biblioteca Tutorada.

4.1 Categoria 1 - Aprendizagem Dialógica no Desenvolvimento da Biblioteca Tutorada

Nessa primeira categoria, analisaremos a Aprendizagem Dialógica no Desenvolvimento da Biblioteca Tutorada a partir das ideias centrais dos autores das produções científicas investigadas na pesquisa, sendo elas: Aprendizagem Dialógica, Diálogo, Diálogo Igualitário, Transformação, Participação Educativa da Comunidade, Extensão do Horário de Aprendizagem e Máxima Aprendizagem. Elementos importantes que constituem a discussão da Aprendizagem Dialógica.

Das 5 produções analisadas, apenas os textos 2, 3 e 5 trouxeram em sua discussão a Aprendizagem Dialógica. No cenário acadêmico, muitos ainda compreendem a aprendizagem como apenas a apreensão de conteúdos preestabelecidos por um currículo imposto e que é obrigatório seu cumprimento, entretanto, o mais importante nesse cenário é a valorização dos conhecimentos prévios, o que não é comum em algumas instituições escolares.

No quadro abaixo podemos visualizar melhor essas ideias centrais sobre Aprendizagem Dialógica.

Quadro 12 – Ideias centrais dos autores sobre Aprendizagem Dialógica

Texto	Autor	Aprendizagem Dialógica
2	Ramos et al.(2009)	Crescer e aprender juntos a partir do desenvolvimento das atividades.
3	Silva; Sousa (2015)	Relações de Interação e diálogo a partir dos Princípios de Aprendizagem Dialógica: Diálogo Igualitário, Inteligência Cultural, Transformação, Criação de Sentido, Solidariedade, Dimensão Instrumental e Igualdade de Diferenças.
5	Fernández (2013)	Fomentar o Diálogo Reflexivo tanto dentro da sala quanto fora oferecendo oportunidades de uma Aprendizagem Dialógica a partir dos Princípios Dialógicos: Diálogo Igualitário, Inteligência Cultural, Transformação, Criação de Sentido, Solidariedade, Dimensão Instrumental e igualdade de diferenças.

Fonte: elaborado pelas autoras

A Aprendizagem Dialógica é importante para o desenvolvimento dos envolvidos na Biblioteca Tutorada, por isso, temos que considerar que toda “aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história” (VYGOTSKY, 1991, p. 8), o que se refere à Inteligência Cultural. Um exemplo que podemos citar de acordo com Vygotsky (1991, p. 8) é o da criança que, segundo o autor,

Já passou por uma aprendizagem aritmética própria muito antes de se entregar na escola à aprendizagem da aritmética. Mas a existência desta pré-história da aprendizagem escolar não implica uma direta continuidade entre as duas etapas do desenvolvimento aritmético da criança.

No texto 1 analisado não encontramos uma ideia sobre a Aprendizagem Dialógica, já o texto de número 2 contém em sua ideia central a relevância da convivência para a aprendizagem, essencial na Biblioteca Tutorada. Quando há a participação de voluntários de diversas escolarizações, aprendemos nas relações valores, morais, concepções, entre outras aprendizagens eficazes.

Podemos considerar, a partir do exemplo acima tratado, que “a Aprendizagem Dialógica fomenta o Diálogo Reflexivo em todos os ambientes educacionais, tanto na sala de aula como fora dela”⁴⁹, discussão primordial no texto 3 analisado por nós.

Para Vygotsky (1991), os hábitos adquiridos por uma criança estão relacionados com a vivência em outros contextos históricos e culturais. O processo de aprendizagem oportuniza uma gama de conhecimentos, uma troca constante da criança com o adulto, por isso é importante esse processo.

Quando a criança, com as suas perguntas, consegue apoderar-se dos nomes dos objetos que a rodeiam, já está inserida numa etapa específica de aprendizagem. Aprendizagem e desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez na idade escolar, portanto, mas estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança (VYGOTSKY, 1991, p. 9-10).

É por isso que se afirma a importância da Aprendizagem Dialógica partindo do pressuposto de que a criança, ao chegar ao espaço escolar, já adquiriu, ao longo de sua infância, conhecimentos que não podem ser menosprezados pelos professores.

Temos que valorizar os conhecimentos prévios dos nossos estudantes, além disso, não podemos negar-lhes os conhecimentos curriculares disponíveis, temos que articular os conhecimentos prévios com os científicos para que haja uma Aprendizagem Significativa. Os estudantes, e demais pessoas envolvidas na AEE de Biblioteca Tutorada, e no espaço escolar devem compreender essa ampliação de horário de aula, como uma possibilidade de aprender mais, para alcançar o processo de Aprendizagem Dialógica.

No texto 3 percebemos que as autoras entendem que a Aprendizagem Dialógica, permite que todos os sujeitos participantes da Biblioteca Tutorada cresçam e aprendam juntos na realização das atividades, assumindo uma postura dialógica. Braga et al. (2010, p. 60) explicam que “a Aprendizagem Dialógica é compatível com a ideia de que a aprendizagem depende de todas as interações que o estudante realiza dentro e fora da sala de aula”.

Essas relações extraclases fortalecem esse diálogo, pois permitem que haja a ruptura de aulas com metodologias tradicionais, e a Biblioteca é esse espaço dialógico. “A Biblioteca

⁴⁹ “El aprendizaje dialógico fomenta el Diálogo Reflexivo en todos los ambientes educativos, tanto en aula como fuera de él” (FERNÁNDEZ, 2013, p. 29 – tradução nossa).

Escolar é, sem dúvida, o espaço por excelência para promover experiências criativas de uso de informação” (CAMPELLO, 2002, p. 11).

Ainda no texto 3, as autoras Silva e Sousa (2015), afirmam as relações de Interação e diálogo surgem a partir dos Princípios da Aprendizagem Dialógica que são: Diálogo Igualitário, Inteligência Cultural, Transformação, Criação de Sentido, Solidariedade, Dimensão Instrumental e Igualdade de Diferenças.

A Biblioteca Tutorada tem em seu desenvolvimento a Aprendizagem Dialógica, e seguir os Princípios que a fundamentam nos fazem compreender sua real significação, “nem todas as interações comunicativas conduzem a níveis máximos de aprendizagem e nem todos os diálogos superam desigualdades educacionais. A Aprendizagem Dialógica se produz em análogos que são iguais⁵⁰” (AUBERT et al., 2008, p. 167 – grifo nosso).

As aprendizagens nesse processo são ricas e diversas, e o texto 5 de Fernández (2013) complementa a discussão feita no texto 3, pois acrescenta em sua discussão, a fomentação do Diálogo Reflexivo tanto dentro da sala quanto fora. Para Flecha (1997), a

Aprendizagem Dialógica é global ou parcialmente válida para uma grande diversidade e contextos educativos, desde a infância até o último a velhice. As pessoas que protagonizam estas situações têm o direito de decidir sobre a sua conveniência e as únicas que podem recriá-la⁵¹ (VYGOTSKY, 1991, p. 9-10),

A Aprendizagem Dialógica é uma perspectiva teórica como já foi tratado no segundo capítulo, possibilitada por meio das interações estabelecidas pela escola, familiares e comunidades. A escola é um espaço de Aprendizagem Dialógica que amplia a visão dos sujeitos, além de possibilitar uma Aprendizagem que promova a real aprendizagem.

Segundo Campello (2002)

⁵⁰ No todas las interacciones comunicativas conducen a máximos niveles de aprendizaje ni todos los diálogos superan desigualdades educativas. El aprendizaje dialógico se produce en emálogos que son igualitários [...] (AUBERT et al., 2008, p. 167).

⁵¹ [...] el aprendizaje dialógico es global o parcialmente válido para una gran diversidad e contextos educativos, desde la primera infancia hasta la última madurez. Las personas que protagonizais esas situaciones sois las adecuadas para decidir sobre su conveniência y las únicas que podeis recrearles (FLECHA, 1997, p. 13-14).

A escola não pode mais contentar-se em ser apenas transmissora de conhecimentos que, provavelmente, estarão defasados antes mesmo que o estudante termine sua educação formal; tem de promover oportunidades de aprendizagem que deem ao estudante condições de aprender a aprender, permitindo-lhe educar-se durante a vida inteira (CAMPELLO, 2002, p. 11).

A Biblioteca Tutorada é um espaço no qual há troca de conhecimentos, de consolidação do respeito e de aprendizagens ilimitadas, na Biblioteca os estudantes e voluntários aprendem uns com os outros. Essas interações ou relações são firmadas a partir da Aprendizagem Dialógica, que é formada por sete princípios, como visto no capítulo 2 dessa pesquisa. Ao analisarmos o texto 2 e 3 foram mencionados pelos autores alguns princípios considerados de relevância no desenvolvimento da Biblioteca Tutorada que foram: o Diálogo Igualitário e a Transformação, que estão articulados ao desenvolvimento da Aprendizagem Dialógica, articulados sempre à comunicação, à fala e a ação mediados pelo diálogo.

Todas as pessoas possuem capacidade para se utilizar da linguagem em sua comunicação, o que possibilita um diálogo mais igualitário, independente do contexto social, cultural econômico ou linguístico, todos podem se expressar pela linguagem, e em todos os textos analisados foi possível identificar as ideias centrais sobre cada unidade de registro.

Durante o processo de leitura, fizemos uma síntese geral sobre o que cada autor trazia sobre cada unidade de registro. Após selecionarmos as ideias centrais, formulamos as sínteses que estão presentes em cada quadro.

Quadro 13 – Ideias centrais dos autores sobre Diálogo/Diálogo Igualitário

continua

Texto	Autor	Diálogo/Diálogo Igualitário
1	Ciarlo (2007)	Importante para se superar as dificuldades de aprendizagem, e romper com as questões relacionadas com a diversidade cultural, respeitando por meio do diálogo essas diferenças. É se preocupar com a igualdade de diferença sem rotulação das crianças, conhecendo a realidade que as afeta (problemas étnias, econômicos, desigualdades de gênero), além de romper com a relação de poder dentro da escola, se utilizando de um PPP – Projeto Político Pedagógico coerente com a realidade da escola.
2	Ramos et al. (2009)	O diálogo permite uma Participação Igualitária, na qual se considera os sujeitos sendo capazes de linguagem e ação. Por meio do Diálogo Igualitário também, as diferenças são respeitadas, as relações são horizontais. Se valoriza a Inteligência Cultural buscando a Criação de

		Sentido. Diálogo como uma pretensão de validade.
3	Silva; Sousa (2015)	Por meio do Diálogo Igualitário, maior será o impacto social na aprendizagem, criando igualdades de oportunidades.
4	Gómez (2015)	O Diálogo Igualitário elimina desigualdades existentes, trabalhando cotidianamente os problemas buscando resolver os conflitos escolares, se utilizando do poder dos argumentos e participando da tomada de decisão na escola.
5	Fernández (2013)	O diálogo é um instrumento chave nas relações. Por meio do diálogo chegamos a um consenso, debatendo, ouvindo todos através da argumentação.

Fonte: elaborado pelas autoras

Ao analisarmos o quadro acima percebemos que todas as produções científicas que analisamos apresentam o diálogo como ponto chave da Biblioteca Tutorada.

Ciarlo (2007) em suas discussões aponta como sendo importante o diálogo para a superação das diferenças e das dificuldades de aprendizagem, além de romper com as questões relacionadas à diversidade cultural, frisando a importância de se respeitar a cada sujeito por meio do diálogo. Quando conhecemos a realidade que nos cerca, conseguimos nos preocupar não apenas conosco, e sim com todos que fazem parte do nosso cotidiano, e o diálogo é o ponto central nessas relações. Freire (2016b, p. 110) explica que essa “conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens”.

Quando dialogamos, construímos e compartilhamos conhecimentos, o diálogo possibilita que haja uma Participação Igualitária entre os alunos e com a comunidade escolar de entorno ou regiões próximas à instituição escolar na qual se considera os sujeitos sendo capazes de linguagem e ação. Por meio do Diálogo Igualitário também as diferenças são respeitadas, as relações são horizontais. Se valoriza a Inteligência Cultural buscando a Criação de Sentido, ideia principal tratada no texto 2 pelas autoras Ramos et al. (2009). Elas consideram o diálogo como uma pretensão de validade, ou seja, o “Diálogo é Igualitário ao considerar as diferentes contribuições dependendo da validade dos seus argumentos, em vez

de valorizá-los para as posições de poder que os fazem⁵²” (FLECHA, 1997, p. 14 – tradução nossa).

Não podemos confundir conversa com diálogo, contudo, ambas são uma interlocução entre sujeitos, mas uma conversa nem sempre acontece para se chegar a um consenso. No dicionário conversa significa “troca de ideias entre duas ou mais pessoas” (BECHARA, 2011, p. 360) e o diálogo significa a “fala entre duas ou mais pessoas que buscam chegar a um acordo” (idem, p. 441). Essa compreensão nos remete a uma explanação feita pelas autoras Braga et al. (2010), as quais afirmam que:

É importante não confundir diálogo com conversas, já que estas nem sempre têm o propósito do diálogo de se chegar a acordos. Assim, tanto o professorado, o alunado como os familiares e o voluntariado podem contribuir com questões valiosas para a escola, uma vez que todas(os) se colocam na articulação de melhores soluções para problemas em uma dada realidade (BRAGA ET AL., 2010, p.62).

Na Biblioteca Tutorada o diálogo é constante, e está presente em todas as relações. A comunidade, profissionais da escola e estudantes dialogam entre si, trocando conhecimentos, experiências, independente da escolarização, aprendem uns com os outros, “a escolarização só faz sentido na medida em que se constrói condições para que os sujeitos possam resolver problemas sociais reais” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 141).

Os conflitos que surgem nesses espaços podem ser solucionados por meio do diálogo, no qual cada um dos participantes da atividade de Biblioteca Tutorada pode mediar. Na Biblioteca trabalhamos com o modelo dialógico de resolução de problemas.

Segundo o Caderno Formação (2016b, p. 7),

Nesse modelo, oferecem-se espaço e condições para garantir que todos tenham oportunidades iguais para se expressar e encontrarem soluções conjuntas. Para tornar possível esse diálogo, é preciso considerar que todas as pessoas, independente da cultura, do nível acadêmico, etc., têm a capacidade de intervir e opinar na busca de uma solução consensual que ajude na prevenção de conflitos (CADERNO FORMAÇÃO, 2016b, p. 7).

⁵² “el diálogo es igualitario cuando considera las diferentes aportaciones en función de la validez de sus argumentos, en lugar de valorarlas por las posiciones de poder de quienes las realizan” (FLECHA, 1997, p. 14).

O diálogo permite que os sujeitos se respeitem mais, que sejam solidários, que consigam se ver no outro. Consolidar esse Diálogo Igualitário não é simples, é um processo que requer de todos os interlocutores, um consenso final, com uma argumentação que gere confiança.

A esse respeito (FREIRE, 2016b) explica que:

Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz numa relação horizontal, em que a *confiança* de um polo no outro é consequência óbvia. Seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este clima de confiança entre seus sujeitos. [...] A confiança vai fazendo os sujeitos dialógicos cada vez mais companheiros na *pronúncia* do mundo. Se falha esta confiança, é que falharam as condições anteriormente (FREIRE, 2016b, p. 113 – grifo do autor).

As relações na Biblioteca Tutorada são construídas diariamente, elas se estreitam na medida em que os seus participantes se abrem ao diálogo. No texto 3, as autoras Silva e Sousa (2015) afirmam que por meio do Diálogo Igualitário, maior será o impacto social na aprendizagem, criando igualdades de oportunidades e, por isso, temos que repensar o currículo que está presente nesses espaços de aprendizagem. Para Bruner (1973), “um currículo deverá, conseqüentemente, ser constituído em torno dos grandes temas, princípios e valores que uma sociedade considera merecedores da preocupação contínua de seus membros” (p. 48).

Quando nos preocupamos com a diversidade presente nesse espaço, podemos alcançar aprendizagens eficazes, e relações de Igualdade de Diferenças, que promovem a Transformação não só acadêmica, mas também social. Em relação ao diálogo, no texto 4, Gómez (2015) explica que o diálogo elimina desigualdades existentes pelo poder dos argumentos.

De acordo com Aubert et al. (2008, p. 172 – tradução nossa),

O diálogo é para chegar a acordos de não impor nossa opinião com base em posições de poder ou de cálculo estrategicamente como a outra pessoa para tomar nossa terra. Neste sentido, os atos de discurso dialógico favorecem o

diálogo colocando pessoas coercitivas e estratégicas em sua conta⁵³ (AUBERT ET AL., 2008, p. 172 – tradução nossa).

Nessa perspectiva dos atos de discurso dialógico, o trabalho favorece a aprendizagem. Os grupos disponíveis na Biblioteca Tutorada, quando estão realizando atividade coletivas, precisam chegar a um acordo das possíveis respostas, de como realizar essas atividades e desenvolverem suas atividades respeitando o pensamento do outro.

No texto 5 Fernández (2013) também compreende assim como os demais autores já citados que foram: Ciarlo (2007), Silva e Sousa (2015), Ramos et al (2009) e Gómez et al (2015). Para estes autores mencionados o diálogo é um instrumento chave nas relações, pois por meio do diálogo chegamos a um consenso, debatendo, ouvindo os todos através da argumentação, que é o que temos discutido desde o início. O Diálogo Igualitário é um dos elementos importantes para nossa Análise de Conteúdo.

O Diálogo Igualitário é uma das formas pelas quais as desigualdades existentes no espaço escolar podem ser superadas. Isso pode se dar a partir do trabalho cotidiano, buscando resolver os problemas, os conflitos escolares, se utilizando do poder dos argumentos e participando da comunidade. Por meio do diálogo há a aproximação dos sujeitos, o que contribui para a Transformação dos sujeitos envolvidos no desenvolvimento da Biblioteca Tutorada. A transformação não se limita à escola, ela abrange em CdA a transformação social dos sujeitos com igualdade de oportunidades para todos. A oportunidade que frisamos é a de acesso à educação, à informação. Quando temos acesso à educação e à informação, o contexto, da realidade dos alunos e da comunidade de entorno são transformadas.

Um dos primeiros passos que a escola dá em relação à essa oportunidade é implementar AEEs que promoverão essa transformação, pois ampliam os seus espaços de aprendizagem, e garantem relações de interação e diálogo entre alunos, comunidade escolar e comunidade de entorno. No quadro 14 podemos identificar a ideia de Transformação discutida em cada texto.

Podemos verificar em todos os textos analisados até então, que toda a aprendizagem que acontece no espaço da Biblioteca Tutorada por meio das interações, e com a participação

⁵³ El diálogo es llegar a acuerdos de no imponer nuestro criterio basado en la posición de poder o de cálculo estratégicamente como la otra persona para tomar nuestra tierra. En este sentido, los actos de discurso dialógico favorecen al poner a la gente coercitivas y estratégicos en su cuenta (AUBERT et al., 2008, p. 172).

dos familiares e da comunidade, essa aprendizagem dá com a troca de conhecimentos, o que possibilita as transformações pessoais e sociais, uma discussão que esteve presente em todos os textos analisados.

Quadro 14 – Ideias centrais dos autores sobre Transformação

Texto	Autor	Transformação
1	Ciarlo (2007)	Transformar a realidade da comunidade, dos estudantes, professores e demais voluntários da Biblioteca Tutorada.
2	Ramos et al. (2009)	Mudar hábitos e atitudes. A Transformação na Biblioteca Tutorada acontece interna e externamente, na escola e na comunidade. A escola inserida em um espaço de mudanças de pensamento. Transformação que vence todos os obstáculos.
3	Silva; Sousa (2015)	Pode ser tanto social quanto educativa ou cultural. Mudanças nas relações escola x comunidade, rompendo com contextos hierárquicos. Transformar sujeitos sociais com capacidade de reflexão por meio do diálogo, é aceitar as diferenças de aprendizagem e comportamento.
4	Gómez (2015)	Pode ser social ou educativa, que supera o processo escolar e melhora a convivência de quem nele está inserido. É ter uma postura solidária, com relações pessoais que respeitam as diferenças no espaço da Biblioteca Tutorada, na escola e na sociedade.
5	Fernández (2013)	Transformar comunidade para transformar a escola, despertando a conscientização da desigualdade educativa, formando sujeitos reflexivos, para que desse modo se minimize ou se supere as dificuldades.

Fonte: elaborado pelas autoras

O texto 1, de Ciarlo (2007), trata a Transformação como uma forma de transformar a realidade da comunidade, dos estudantes, professores, e demais voluntários da Biblioteca Tutorada. A Transformação acontece constantemente e, da mesma forma que a educação vem se transformando nas últimas décadas, nós, sujeitos pertencentes a essa sociedade nos transformamos também.

A Transformação pode ser social ou cultural, e as relações que são estabelecidas na AEE de Biblioteca Tutorada oportunizam essas transformações. “Como a agricultura, como a medicina, a educação está em permanente Transformação, não só em virtude de conhecimentos novos, como em virtude de mudanças decorrentes da própria dinâmica da sociedade” (TEIXEIRA, 1957, p. 3).

Já o texto 2 vem ao encontro dessa discussão, remetendo a Transformação como uma mudança de hábito e de atitudes, ações. A Transformação na Biblioteca Tutorada acontece interna e externamente, na escola e na comunidade, por estar inserida em um espaço de mudanças de pensamento. A Transformação dos espaços educativos, transformação social, de realidade e contexto, na percepção das autoras, vence todos os obstáculos, inclusive o da não aprendizagem (RAMOS et al., 2009).

Flecha (1997, p. 29-30) explica que nesse processo dialógico, a Transformação possibilita que “transformações igualitárias resultam do diálogo, sem que ninguém imponha suas próprias ideias para os outros e demais pessoas e coletivos⁵⁴” (tradução nossa). O diálogo é o ponto central em todas as discussões, e não está dissociado da Transformação, por meio das relações dialógicas. As pessoas que participam da Biblioteca Tutorada constroem novas compreensões sobre o mundo, sobre a vida, transformam suas vidas, e as vidas que fazem parte do seus contextos.

Silva e Sousa (2013) no texto 3 explicam que a Transformação pode ser tanto social quanto educativa ou cultural, e que decorrem de mudanças nas relações escola x comunidade, rompendo com contextos hierárquicos. Transformar sujeitos sociais com capacidade de reflexão por meio do diálogo é aceitar as diferenças de aprendizagem e comportamento. “O sonho de Transformação para conseguir uma sociedade e uma educação igualitária tem recebido desqualificações desde posições muito reacionárias que tem assimilado a utopia igualitária a não cientificidade”⁵⁵ (AUBERT et al., 2008, p. 189), ou seja, muitos acreditam que uma educação igualitária não é possível por não haver comprovações científicas que

⁵⁴ “las transformaciones igualitarias que sean resultado del diálogo, sin que nadie imponga sus propias ideas a las demás personas y colectivos” (FLECHA, 1997, p. 29-30).

⁵⁵ “El sueño de la transformación para conseguir una sociedad y una educación igualitaria ha recibido descalificaciones desde posiciones muy reaccionarias que han asimilado la utopía igualitaria a la no cientificidad” (AUBERT et al., 2008, p. 189).

sonhos se realizem. Entretanto, quando nos referimos às AEEs, sabemos que essas atuações podem sim ser exercidas independentemente do contexto social e histórico no qual se inserem, de acordo com as pesquisas científicas do INCLUD-ED.

Pensar numa escola democrática que contribua para com essas transformações não é fácil, o processo de implementação e consolidação do Projeto de Comunidade ou de algumas das sete AEEs é lento e pode levar de meses a anos para se consolidar, como já foi possível verificarmos nas discussões do capítulo 2.

Uma escola que desenvolve essas atuações transformadoras requer um currículo dialógico, que pense não apenas nos estudantes, mas em todos os envolvidos nas atividades, levando em consideração os contextos sociais, étnicos, culturais, econômicos, questões de gênero, dentre diversas outras vozes presentes no espaço da escola. “O currículo é, como muitas outras, uma prática de atribuir significados, um discurso que constrói sentidos. Ele é, portanto, uma prática cultural” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 203), se não considerarmos a realidade do espaço escolar em que estamos inseridos não conseguiremos alcançar uma aprendizagem que seja significativa para os estudantes, por isso, é importante que a escola abra suas portas para a comunidade.

Nesse entendimento o Caderno Formação, (2016d) nos orienta que:

Ter altas expectativas em relação aos estudantes faz com que os professores, em vez de adotarem uma visão adaptativa (de ajustar a aprendizagem ao contexto e ao modelo de Interação já existente), busquem a transformação do contexto e das interações que nele acontecem para chegar a melhores resultados de aprendizagem para todos os estudantes (CADERNO FORMAÇÃO, 2016d, p. 13).

A partir das interações e do diálogo os contextos sociais podem ser transformados. Gómez (2015) no texto 4 que analisamos, defende que a transformação pode ser social ou educativa, que supera o processo escolar e melhora a convivência de quem nele está inserido, ideia essa que já vem sendo discutida no decorrer do texto com os demais autores. Essa transformação ocorre a partir das relações, da socialização entre os sujeitos. Os autores do Caderno Formação (2016b, p. 16) explicam que:

A socialização preventiva da violência de gênero consiste em motivar interações sociais que promovam a atração pelos modelos igualitários e a rejeição dos modelos violentos. Trata-se, portanto, de potencializar as

socializações que transmitam a igualdade como algo atrativo e excitante (CADERNO FORMAÇÃO, 2016b, p. 16).

É ter uma postura solidária, com relações pessoais que respeitam as diferenças no espaço da Biblioteca Tutorada, na escola e na sociedade, “[...] as escolas devem, também, contribuir para o desenvolvimento social e emocional da criança, se quiserem preencher sua função de educar para a vida numa comunidade democrática [...]” (BRUNER, 1973, p. 8).

Em relação à Educação dialógica Mello, Braga e Gabassa (2012) assim se posicionam:

A tarefa que se coloca para cada professor, professora, escola e comunidade de maneira geral, que queira desenvolver uma educação dialógica, diz respeito a duas dimensões: primeiro, o fortalecimento, por meio do diálogo e da busca de entendimento, dos elementos transformadores que se cruzam no mundo da vida e que respondem pela rotina e pelo cotidiano no qual vivemos; e, segundo, a reivindicação ao sistema do compromisso com a parte de responsabilidade que lhe cabe para o desenvolvimento de uma escola mais igualitária, democrática e dialógica (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012, p. 152).

O diálogo, como vimos na discussão acima, sempre será a chave para as transformações. Para Fernández (2013) no texto 5, é preciso transformar a escola para que seja transformada a comunidade, despertando a conscientização da desigualdade educativa, formando sujeitos reflexivos, para que desse modo se minimize ou se supere as dificuldades. “A través del diálogo intersubjetivo, é possível criar um novo significado na vida das pessoas envolvidas, mesmo criando canais para superar situações de desigualdade e/ou exclusão⁵⁶” (Elboj, 2002, p. 95). “[...] Os movimentos negros, indígenas, feministas e de homossexuais vêm denunciando exaustivamente as exclusões de suas identidades das políticas públicas em geral, [...]” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 221). As transformações devem contemplar todos os sujeitos, caso contrário, qualquer política pública não surtirá efeito, da mesma forma que currículos seguidos à risca, sem discussões mais amplas, limitarão toda a aprendizagem.

A análise nesse momento é sobre a participação da comunidade na escola, um problema para muitas escolas que não conseguem criar meios para aproximar a família do ambiente escolar, enquanto que nas escolas que possuem o Projeto de Comunidades de

⁵⁶ “a través del diálogo intersubjetivo es posible crear un nuevo sentido en la vida de las personas implicadas, logrando crear canales para superar situaciones de desigualdad y/o de exclusión” (Elboj et al. 2002 p. 95).

Aprendizagens ou que tenham implantado alguma AEE, mesmo que a passos lentos e a longo prazo, conseguem aos poucos essa aproximação.

No quadro abaixo explicito as ideias centrais que os autores dos textos analisados nos apresentaram sobre a importância da Participação Educativa da Comunidade. Dos 5 textos analisados, quatro deles apresentaram uma discussão, mesmo que superficial, sobre essa participação. Veja o quadro abaixo.

Quadro 15 – Ideias centrais dos autores sobre Participação Educativa da Comunidade

Texto	Autor	Participação Educativa da Comunidade
1	Ciarlo (2007)	A inserção da comunidade não apenas valoriza as capacidades individuais como incentiva e potencializa a aprendizagem. É um trabalho coletivo que tem por objetivo romper a distância entre comunidade e escola, e de conhecer a comunidade de entorno. Ao envolver a comunidade no processo de desenvolvimento se consolidam práticas descentralizadas que promovem a democratização da escola, pois levam a um pensar coletivo.
3	Silva e Sousa (2015)	A Participação Educativa da Comunidade rompe a desigualdade, além de promover a Interação e participação da comunidade que são chaves centrais para aprendizagem. É uma Participação Igualitária.
4	Gómez (2015)	A participação da comunidade na escola é um modo de criar formas diferentes de solucionar conflitos, de romper barreiras, e de se melhorar a convivência e se alcançar a aprendizagem. A família inserida na escola é uma ação positiva para todos.
5	Fernández (2013)	A participação da comunidade é uma colaboração coletiva para aprendizagem, onde todos trabalham nas tomadas de decisões com a escola, e onde se é valorizada a diversidade seja ela cultural, pessoal ou profissional. É a construção coletiva do conhecimento.

Fonte: elaborado pelas autoras

Na Biblioteca Tutorada, ao iniciarmos nossas atividades, é necessário que se tenha antes dialogado com os familiares e comunidade, para que eles possam conhecer a Proposta. Quando a escola assume a responsabilidade em se tornar um CA ou apenas de implementar algumas das AEEs, precisa comunicar essa tomada de decisão àqueles que realmente se beneficiarão da Proposta, ou seja, a comunidade. A comunidade de entorno tem que ter voz, e

ao inseri-los as tomadas de decisão, eles conseguem compreender os problemas da escola, e todos ganham com essa participação.

Ciarlo (2007) no texto 1 defende a inserção da comunidade, pois isso não apenas valoriza as capacidades individuais como incentiva e potencializa a aprendizagem. É um trabalho coletivo que tem por objetivo romper a distância entre comunidade e escola, e de conhecer a comunidade de entorno.

Ao envolver a comunidade no processo de desenvolvimento se consolidam práticas descentralizadas, que promovem a democratização da escola, pois esse envolvimento leva a um pensar coletivo. Já participamos de formações e de reuniões para discutirmos se a escola assumiria ou não o Projeto, tanto na Cidade de Goiânia/GO quanto em Rondonópolis/MT, entretanto, percebemos que aproximar a comunidade da escola ainda é uma dificuldade, pois muitos veem essa aproximação como uma forma de pais fiscalizarem professores, e se esquecem que ao aproximarem os familiares e comunidade de entorno da escola estão criando relações de Solidariedade, que contribuirão para a prevenção e resolução de conflitos. Por isso, a importância da participação da comunidade, que pode acontecer de duas formas: com a Formação de Familiares ou com a Participação de Voluntários.

O INCLUD-ED, como já apresentamos no segundo capítulo, tem se certificado dessas AEEs e tem apontado resultados significativos. O Instituto Natura, em parceria com o CREA e o NIASE, disponibiliza no Ambiente virtual de Comunidades de Aprendizagem do Instituto Natura, matérias, vídeos, vivências, entrevistas com escolas que já estão caminhando nesse processo de Transformação, o que tem possibilitado que a escola queira a inserção do Projeto ou das Atuações em contexto.

De acordo com o Caderno formação (2016e, p. 4), quando inserimos os familiares e a comunidade,

É possível superar as desigualdades sociais fomentando a educação das famílias e demonstrando que o entorno da escola também pode se transformar. A Formação de Familiares é uma das formas de envolver as famílias na escola que reflete positivamente na educação de seus filhos e filhas. Esse tipo de atuação educativa encoraja-os a participar de processos educacionais que melhoram sua formação e conhecimento e ampliam as expectativas em relação à sua aprendizagem e à de seus filhos, promovendo espaços onde todos aprendem juntos e dando sentido à educação (CADERNO FORMAÇÃO, 2016e, p. 4).

A Participação Educativa da Comunidade rompe a desigualdade, além de promover a Interação e participação da comunidade, que são chaves centrais para aprendizagem. É uma Participação Igualitária afirmam Silva e Sousa (2015) no texto 3.

Retomamos aqui a discussão sobre a transformação da realidade e do contexto de todos que participação de alguma AEE ou de um CdA. Ao proporcionamos às famílias e a comunidade formações, cursos, possibilitamos a ampliação de seus conhecimentos se não for por meio da escola. A inserirmos a comunidade na escola, podemos visualizar o impacto expressivo na vida de todos, inclusive dos estudantes, “a interferência de diferentes agentes no processo de aprendizagem fortalece as redes de solidariedade” (CADERNO FORMAÇÃO, 2016c, p. 1). Os benefícios que podemos considerar de acordo com o Caderno Formação (2016e, p. 5) são:

- Proporciona aos adultos que participam diretamente da formação conhecimentos e ferramentas que podem aplicar na sua vida pessoal, familiar e social: aprendem a ler ou melhorar seu nível de escrita e leitura, aprendem idiomas, a usar a internet, etc.
- Amplia as possibilidades de ajudarem seus filhos nas lições de casa, criando um espaço para realização das tarefas, além de transmitir a satisfação e o interesse por aprender e pela educação em geral.
- Traz mudanças nas relações entre a escola e seu entorno ao aproximar a família e gerar maior esforço e motivação nos estudantes para melhorarem a cada dia (CADERNO FORMAÇÃO, 2016e, p. 5).

É preciso que consideremos que trazer os familiares e comunidade para dentro da escola e mesmo sendo um trabalho árduo, é significativo, todos são beneficiados.

Quadro 16 – Formas de Participação das Famílias nas Escolas

PARTICIPAÇÃO INFORMATIVA	<ul style="list-style-type: none"> • As famílias recebem informações sobre as atividades escolares, o funcionamento da escola e as decisões que foram tomadas. • As famílias não participam da tomada de decisões. • As reuniões de pais consistem em informar as famílias sobre essas decisões. 	Menor probabilidade de conseguir êxito escolar e participação das famílias.
PARTICIPAÇÃO CONSULTIVA	<ul style="list-style-type: none"> • A participação das famílias nas decisões da escola é muito limitada; restringe-se apenas a responder a eventuais consultas. • As decisões são centralizadas nos órgãos de direção da escola. 	
PARTICIPAÇÃO EDUCATIVA	<ul style="list-style-type: none"> • As famílias e outros membros da comunidade participam das atividades de aprendizagem dos alunos, tanto dentro quanto fora do horário escolar. • As famílias e outros membros da comunidade participam de programas educativos direcionados a eles e oferecidos de acordo com suas necessidades. 	Maior probabilidade de conseguir êxito escolar e participação das famílias.
PARTICIPAÇÃO AVALIATIVA	<ul style="list-style-type: none"> • As famílias e outros membros da comunidade participam do processo de aprendizagem dos alunos, ajudando a avaliar seu progresso educativo. • As famílias e outros membros da comunidade participam da avaliação geral da escola. 	
PARTICIPAÇÃO DECISÓRIA	<ul style="list-style-type: none"> • As famílias e outros membros da comunidade participam do processo de tomada de decisões, tendo uma participação representativa nos órgãos que tomam as decisões. • As famílias e outros membros da comunidade supervisionam a responsabilidade da escola em relação aos resultados educativos. 	

Fonte: (CADERNO FORMAÇÃO, 2016c, p. 4)

No texto 4 que analisamos, Gómez (2015) defende nossa afirmação complementando que a participação da comunidade na escola é um modo de criar formas diferentes de solucionar conflitos, de romper barreiras, de melhorar a convivência e de se alcançar a aprendizagem. A família inserida na escola é uma ação, uma condição positiva para todos. É o início da democratização da escola, um coletivo pensando na organização da escola e tendo voz nas tomadas de decisão.

No quadro acima podemos compreender melhor as formas de se inserir a comunidade e os familiares na escola. A compreensão que temos desse quadro é que alternativas para inserirmos os familiares na escola são possíveis, mas o caminho que a escola seguirá para que isso se concretize é particular, é da escola. Ela tem que pensar meios para essa inserção, levando em consideração seu entorno, os quais podem incluir incentivo aos estudantes da

comunidade escolar, na condição de filhos, para que eles semeiem o desejo em seus familiares de participarem ativamente como voluntários das AEEs.

No texto analisado 5, Fernández (2013) trata a participação da comunidade como uma colaboração coletiva para a aprendizagem, na qual todos trabalham nas tomadas de decisões com a escola, e se é valorizada a diversidade seja ela cultural, pessoal ou profissional. É a construção coletiva do conhecimento.

Grolnick et al. (1999) defendem que a participação dos pais facilitam o sucesso escolar das crianças. A presença deles causa efeitos motivacionais além de regular e mediar as relações. Para os autores, o envolvimento dos pais apoia a autonomia e influencia no comportamento das crianças.

Outro estudo que aponta a importância do envolvimento da família na escola é o do Centro Nacional para Conexões Familiares e Comunitárias com Escolas, o qual, segundo Henderson e Mapp (2002), afirma:

Tomados como um todo, esses estudos encontraram uma relação positiva e convincente entre envolvimento familiar e benefícios para os estudantes, incluindo melhor desempenho acadêmico. Esta relação mantém-se em todas as famílias de todos os grupos econômicos, raciais/étnicos e para estudantes de todas as idades. Embora haja menos pesquisa sobre os efeitos do envolvimento da comunidade, também sugere benefícios para escolas, famílias e estudantes, incluindo melhor desempenho e comportamento⁵⁷ (HENDERSON; MAPP, 2002, p. 24 – tradução nossa).

Percebemos com essa pesquisa que faz sim diferença, o envolvimento da família na escola. Na Biblioteca Tutorada os familiares e a comunidade de entorno se interagem com as crianças e, por fazerem parte de uma mesma comunidade, possuem uma maior facilidade para se relacionarem, da mesma forma que entre as próprias crianças há uma maior Interação.

Tivemos uma experiência na Biblioteca Tutorada aqui na Cidade de Rondonópolis/MT em que a avó de uma das crianças passou a acompanhar a atividade da Biblioteca, e quando ela começou a participar, ainda não havia se apropriado da leitura. Entretanto, durante o ano

⁵⁷ Taken as a whole, these studies found a positive and convincing relationship between family involvement and benefits for students, including improved academic achievement.. This relationship holds across families of all economic, racial/ethnic, and educational backgrounds and for students at all ages. Although there is less research on the effects of community involvement, it also suggests benefits for schools, families, and students, including improved achievement and behavior (HENDERSON; MAPP, 2002, p. 24).

letivo de 2013, ao ouvir as crianças lendo no momento da Leitura Dialógica foi se constituindo como leitora, aos poucos já conseguia identificar letras, formar palavras e escrever o nome. Foi uma Interação que vivenciamos e que marcou muito nossa vivência.

Ao tratarmos desse relato podemos compreender a importância de ações que criem sentido para os indivíduos. Viver em contextos individualistas geram indivíduos individualistas, e na sociedade atual, a procura por melhores empregos, melhores profissões, melhores condições de vida contribuem para que os sujeitos vivam preocupados consigo mesmos, muitos se tornam egoístas e não conseguem se solidarizar com o outro sujeito. Os sentidos de solidariedade vão se perdendo ao longo de suas vidas, e, participar de AEEs que primam pela solidariedade, pelo respeito às diferentes vozes ali presentes, transforma a vida de sujeitos que se tornam significativas.

Para essa avó, se sentir importante e capaz de ajudar outras pessoas foi importantíssimo, ela se sentiu valorizada, além de compreender que seu relato de vida pode mudar outros sujeitos. “Ao atribuir mais sentido ao que estão aprendendo, eles ampliam suas interações, tornando o clima da escola mais favorável às aprendizagens” (CADERNO FORMAÇÃO, 2016d, p. 15).

Essas Interações Dialógicas com a família e a comunidade proporcionam uma maior aprendizagem, um maior tempo na escola. Ampliar o tempo de permanência na escola potencializa a aprendizagem e possibilita uma educação de mais qualidade. Além do mais, a vivência com outros sujeitos permite interações dialógicas que corroboram para o desenvolvimento pessoal e cognitivo. Participar da Biblioteca Tutorada não apenas ressignifica, mas também transforma vidas, pois potencializa as aprendizagens, ao potencializar a aprendizagem instrumental. Temos que ter a convicção de que a aprendizagem que queremos para nossos filhos esteja ao alcance de todos, “os conteúdos e habilidades escolares são essenciais para a inclusão na sociedade atual” (CADERNO FORMAÇÃO, 2016d, p.16), e com ações dialógicas e reflexivas, formamos sujeitos capazes de transformar não apenas sua subjetividade, como também de seu entorno.

Há também outros aspectos na Biblioteca Tutorada que promovem a aprendizagem. Fernández (2015, p. 56, 59) apresenta aspectos que facilitam a aprendizagem, “Os conteúdos curriculares realizados na Biblioteca Tutorada estão intimamente relacionados com o

currículo oficial facilitando assim a aprendizagem de todos os tipos de estudantes”⁵⁸ (p. 56). Uma dificuldade em se pensar um currículo dialógico, “encontra-se em acabar com a concepção de que as atividades da tarde são destinadas exclusivamente a estudantes em tempos livres, para se envolver em atividades que não envolvem o pensamento e se esforçam”⁵⁹ (idem, p. 59).

Quadro 17 – Ideias centrais dos autores sobre Extensão do Horário de Aula

Texto	Autor	Significação de Extensão do Horário de Aula
4	Gómez (2015)	A extensão do tempo de aula proporciona maiores aprendizagens, e os sujeitos que dela participam se tornam responsáveis por sua aprendizagem por meio das interações e do diálogo, se tornam autônomos.
5	Fernández (2013)	A Extensão do Horário de Aula proporciona um maior sentido aos sujeitos na Biblioteca Tutorada, tornando-os mais autônomos e responsáveis. É uma ferramenta para superar a exclusão social e o fracasso escolar com novas oportunidades de aprendizagem possibilitando o aumento do rendimento escolar.

Fonte: elaborado pelas autoras

A Biblioteca Tutorada é uma extensão do tempo de aprendizagem, entretanto, dos 5 textos analisados, apenas os autores dos textos 4 e 5 mencionaram essa expansão do tempo. É preciso se refletir sobre o motivo pelo qual elementos tão importantes na AEE de Biblioteca Tutorada têm sido tão pouco discutidos.

PEBEM (2017) assim afirma:

As atividades de extensão do horário escolar consistem em aumentar o tempo efetivo dedicado a aprendizagem propondo uma ampla gama de ações educativas, como resposta às características e necessidades da população escolar a qual se destina, e abrindo espaços que ampliem as oportunidades

⁵⁸ “los contenidos curriculares llevados a cabo en la biblioteca tutorizada están estrechamente relacionados con el currículo oficial facilitando de este modo el aprendizaje a todo tipo de alumnado” (FERNÁNDEZ, 2013, p. 56).

⁵⁹ “la principal dificultad de este curso reside en acabar con la concepción de que las actividades de la tarde están orientadas unicamente al ocio de los alumnos, a realizar actividades que no supongan pensar y esforzarse” (FERNÁNDEZ, 2013, p. 59).

aprendizagem dos meninos e meninas, [...] (PEBEM, 2017⁶⁰, p. 3 – tradução nossa).

Obviamente, nem sempre estar em uma escola que amplie seu horário escolar possibilita resultados positivos de aprendizagem, as práticas desenvolvidas nesses espaços de interações e aprendizagem devem ser significativas, motivadoras e interessantes.

Nesse entendimento o Caderno Formação (2016a, p. 7) afirma que:

A oferta do reforço no período extraescolar possibilita acelerar a aprendizagem de todos os estudantes, ao mesmo tempo em que ajuda aqueles com maiores dificuldades a alcançar melhores resultados de forma inclusiva. A participação dos voluntários aumenta os recursos humanos da escola e possibilita a implementação de práticas que ampliam o tempo de aprendizagem dos estudantes, melhorando o rendimento e a convivência escolar. Além disso, reforça o interesse pela aprendizagem de toda a comunidade (CADERNO FORMAÇÃO, 2016a, p. 7).

Frisamos novamente que a Biblioteca está para além do reforço. A função do apoio pedagógico é desenvolver ações que melhoram a aprendizagem dos alunos e que são realizadas apenas com professores. Apenas ficar com os estudantes na escola até mais tarde não trará os mesmos resultados, pois a Biblioteca Tutorada não é um apoio pedagógico. A extensão do tempo de aula defendida por Gómez (2015), no texto 4 analisado é a que acontece na AEE de Biblioteca Tutorada, que, segundo a autora, proporciona maiores aprendizagens, e os sujeitos que delas participam se tornam responsáveis por sua aprendizagem, uma vez que por meio das interações e do diálogo, se tornam autônomas.

Sobre esta extensão do tempo de aula, o Caderno Formação (2016b) nos orienta que:

Na Biblioteca Tutorada, amplia-se o horário escolar regular por meio da oferta de atividades formativas para os estudantes no contraturno, nas férias ou até mesmo nos finais de semana. A extensão do tempo contribui, sem dúvida, para a superação da segregação ao propor, em horário não letivo, atividades de reforço que, tradicionalmente, são realizadas durante as aulas regulares. Nessa perspectiva, a Biblioteca Tutorada oferece a possibilidade de acelerar a aprendizagem para todos os estudantes, disponibilizando ajuda para aqueles mais desfavorecidos e com maiores dificuldades de chegar aos melhores resultados (CADERNO FORMAÇÃO (2016b, p. 3-4).

Quando a escola possui atividades com horários prolongados, e em grupos com diversas vozes culturais e sociais, apresenta uma riquíssima oportunidade para se compensar as dificuldades, adversidades educacionais, tendo em vista que estas se constituem em “atividades de fortalecimento da aprendizagem sobre os conteúdos curriculares,” pois, onde se implementa “um espaço e um tempo onde os estudantes e alunas podem compensar suas carências educativas, tudo isso mantendo rotinas escolares e hábitos” (2017⁶¹, p. 16 – tradução nossa).

A aprendizagem na Biblioteca Tutorada contribui para uma autonomia dos sujeitos que dela participam, pois, além de aproximar a comunidade e os familiares dos estudantes, oportuniza aos voluntários um tempo mais amplo para compartilharem seus conhecimentos, trocar ideias e vivências. A aprendizagem na contribuição de Creemers; Reezigt (1996, p. 211 – tradução nossa):

É mediada pelo tempo na tarefa e as oportunidades usadas no nível do estudante. Os fatores de nível escolar são categorizados dentro das mesmas noções conceituais de qualidade, tempo e oportunidade como fatores de nível de sala de aula. Todos os fatores específicos do nível escolar devem estar relacionados com a qualidade, o tempo ou a oportunidade⁶² (CREEMERS E REEZIGT, 1996, p. 211 – tradução nossa).

É necessário que se amplie não apenas o horário, mas que a qualidade no que se realiza proporcione relações dialógicas, interações respeitadas, troca de conhecimentos, apropriação da leitura e escrita e demais conteúdos curriculares, e de conhecimentos culturais.

No texto 5 que analisamos, Fernández (2013) afirma que a Extensão do Horário de Aula proporciona um maior sentido aos sujeitos da Biblioteca Tutorada, tornando-os mais autônomos e responsáveis. É uma ferramenta para superar a exclusão social, e o fracasso

⁶¹ ACTIVIDADES de ampliación del horario escolar en los tres centros educativos del proyecto educativo de barrios la estrella y milagrosa. Memoria de actividades Curso escolar 2012. Fundação Secretariado Gitano. Disponível em: www.albacete.es/es/webs-municipales/.../ampliacion-horario.pdf. Acesso em: jan. 2017..

“Con las actividades de fortalecimiento del aprendizaje sobre los contenidos curriculares nos planteamos la creación de un espacio y de un tiempo donde los alumnos y alumnas puedan compensar sus carencias educativas, toda vez que mantener las rutinas y hábitos escolares” (2017, p. 16).

⁶² “Their influence on student achievement is mediated by time on task and opportunities used at the student level. School level factors are categorised within the same conceptual notions of quality, time and opportunity as the classroom level factors. All specific school level factors are supposed to be related to either quality or time or opportunity” (CREEMERS; REEZIGT, 1996, p. 211).

escolar, com novas oportunidades de aprendizagem proporcionando o aumento do rendimento escolar. Condições exclusoras não fazem parte da organização e desenvolvimento da Biblioteca Tutorada.

Mello, Braga e Gabassa (2012) explicam que na Biblioteca Tutorada a prática dos estudantes e voluntários se dá por meio da “aprendizagem intersubjetiva, que acontece a partir do encontro e do diálogo com diferentes subjetividades que ali se encontram. A Máxima Aprendizagem de cada pessoa é de responsabilidade de todos” (p.125). E, ao estender o tempo dos estudantes no espaço escolar, a aprendizagem é acelerada, pois, são criados espaços extraclasse, dinâmicos, que potencializam as interações, a leitura, e todas as demais aprendizagens.

Vygotsky não se ocupou necessariamente em pensar nos procedimentos pedagógicos, mas sua teoria contribuiu e tem contribuído significativamente para pesquisar e repensar estratégias de aprendizagem do processo pedagógico e o papel da escola na formação de indivíduos, ou seja, o aprendizado impulsiona o desenvolvimento.

De acordo com Oliveira (1995), o processo pedagógico

É um processo pelo qual o indivíduo adquire informações habilidades, atitudes, valores, etc. a partir de seu contato com a realidade, o meio ambiente, as outras pessoas. É um processo que se diferencia dos fatores inatos (a capacidade de digestão, por exemplo, que já nasce com o indivíduo) e dos processos de maturação do organismo, independentes da informação do ambiente. Em Vygotski, justamente por sua ênfase nos processos sócio-históricos, a idéia de aprendizado inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo. O termo que ele utiliza em russo (obuchenie) significa algo como “processo de ensino aprendizagem”, incluindo sempre aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre essas pessoas (OLIVEIRA, 1995, p. 57).

A Biblioteca Tutorada pode ser considerada um espaço que oportunizará esse processo de aprendizagem. Na perspectiva de Vygotsky, a aprendizagem deve ser “intensa, dinâmica, e que possa aumentar esse desenvolvimento, adiantar esse desenvolvimento” (MAGISTÉRIO, 2015⁶³. p.3). Não há como aprender e nem se desenvolve sem que o que se aprende passe pelos processos interpessoal e intrapessoal, pois, o ser humano é um ser histórico, constituído

⁶³ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=I4hI_r5Vb2s. Acesso em: 2016.

e constituinte das relações sociais. O quadro abaixo apresenta a análise realizada dos textos 2, 3, 4 e 5 que trouxeram a discussão sobre Máxima Aprendizagem.

Quadro 18 – Ideias centrais dos autores sobre Máxima Aprendizagem

Texto	Autor	Máxima Aprendizagem
2	Ramos et al. (2009)	A Biblioteca Tutorada como um espaço de ampliação de aprendizagem, não limitado, que promove uma educação de qualidade que gera a Máxima Aprendizagem.
3	Silva e Sousa (2015)	A Máxima Aprendizagem surge a partir do momento em que se desperta o interesse dos estudantes com ações educativas que fomentam e estimulam leituras, atividades extras para a melhoria da escola pública.
4	Gómez (2015)	Um êxito educativo com a oportunidade de quem está em risco de exclusão, em situações que causam o fracasso escolar, possibilitando um acesso a todos os familiares e comunidade que não tiveram oportunidade de frequentar uma escola ou desistiram no percurso. É uma Aprendizagem Significativa.
5	Fernández (2013)	Altas expectativas dos estudantes para alcançar o êxito na educação que gera a Máxima Aprendizagem do estudante. O êxito escolar propicia aprendizagens acadêmicas iguais ou até mesmo superiores aos de classes econômicas e sociais superiores. É o desenvolvimento máximo das capacidades.

Fonte: elaborado pelas autoras

A aprendizagem não se pode limitar, é ampla, abrange não apenas conteúdos curriculares, mas também a formação crítica e reflexiva de sujeitos capazes de respeitar as diferentes vozes existentes nos espaços escolares e sociais, e de se constituírem sujeitos que interajam e troquem conhecimentos e experiências.

Flecha e Mello (2012) nos esclarecem que:

Os conhecimentos se complementam e a aprendizagem pela compreensão das razões da diversidade transforma-se em característica positiva do processo, já que necessária para a vida na Sociedade da Informação. As posições de cada participante devem ser debatidas e confrontadas e o consenso se estabelecerá com base nos melhores argumentos, sendo a superação de obstáculos no processo de aprendizagem o critério, sempre, tornando possível que todas as pessoas aprendam. Isto implica que todos são participantes do diálogo (FLECHA; MELLO, 2012, p. 49).

As análises realizadas nos textos apresentados no quadro acima não nos deram concepções definidas, mas cada texto trouxe sua compreensão de como visualizam a Máxima Aprendizagem. No texto 2, Ramos et al. (2009) nos apresenta a Biblioteca Tutorada como um espaço de ampliação de aprendizagem, não limitado, que promove uma educação de qualidade que gera a Máxima Aprendizagem. No texto 3, Silva e Sousa (2015) complementam afirmando que a Máxima Aprendizagem surge a partir do momento em que se desperta o interesse dos estudantes com ações educativas que fomentam e estimulam leituras, ou sejam, quando ocorre a implementação de atividades extras para a melhoria da escola pública.

“O melhor meio de despertar interesse por um assunto é tornar valioso o seu conhecimento, isto é, tornar o conhecimento adquirido utilizável na mente de quem o adquiriu, em situações após aquela em que a aprendizagem ocorreu” (BRUNER, 1973, p. 28), e a Biblioteca Tutorada é esse lugar. Um ambiente onde voluntários da família ou da comunidade de entorno e até mesmo os profissionais da escola criam condições de aprendizagem.

Sobre isto Mello, Braga e Gabassa (2012) se posicionam:

Os familiares costumam sonhar com uma aprendizagem de Máxima Qualidade para suas crianças; com menos brigas entre elas, mais respeito com o professorado. Sonham também aprender, eles próprios, no espaço da escola, os conhecimentos escolares e do mundo do trabalho. Sonham, enfim, com uma vida mais digna (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012, p. 95).

Sonhar com uma escola melhor não é errado, nem tão pouco impossível, o que nos faz não desistir da educação é acreditar que ainda se pode transformá-la, “se não posso, de um lado, estimular os sonhos impossíveis, não devo, de outro, negar a quem sonha o direito de sonhar. Lido com gente e não com coisas” (FREIRE, 2016c, p. 141).

Gómez (2015) no texto 4 discute a Máxima Aprendizagem como um êxito educativo com a oportunidade de se transformar vidas de quem está em risco de exclusão social, em situações que causam o fracasso escolar, possibilitando um acesso a todos os familiares e comunidade que não tiveram oportunidade de frequentar uma escola ou desistiram no percurso. É uma Aprendizagem Significativa.

Acreditar que a educação pública pode mudar não basta, é preciso que haja cooperação entre comunidade educativa e comunidade social, nas quais a escola está imersa. “Apenas

pela utilização de nossas melhores inteligências na idealização de currículos, poderemos trazer, ao estudante que apenas inicia seus estudos, os frutos da alta cultura e da sabedoria” (BRUNER, 1973, p. 17).

Também é necessário que os protagonistas da Biblioteca Tutorada estabeleçam entre eles relações dialógicas, onde o aumento das interações sociais terá um impacto fundamental para a vida histórico, social e cultural do estudante, assim como seu desempenho escolar (FERRADA, 2008). É desse modo que o currículo deve ser pensando, não negando sua organização, mas buscando alternativas para que no cotidiano da escola, as ações oportunizem a Máxima Aprendizagem.

No texto 5, Fernández (2013) salienta que as altas expectativas dos estudantes para alcançarem o êxito na educação é que geram a Máxima Aprendizagem do estudante. O êxito escolar propicia aprendizagens acadêmicas iguais ou até mesmo superiores aos de classes econômicas e sociais superiores. É o desenvolvimento máximo das capacidades, ou seja, “[...] se todos os estudantes forem auxiliados a utilizar integralmente toda a sua potencialidade intelectual, teremos maiores probabilidades de sobreviver como democracia numa época de enorme complexidade tecnológica e social” (BRUNER, 1973, p. 9).

A Máxima Aprendizagem contempla tudo o que temos discutido, e se preocupa em oportunizar aos estudantes o acesso ao conhecimento, as diversas culturas, e a serem sujeitos capacitados de comunicação e linguagem, focos e finalidades que justificam o desenvolvimento da Biblioteca Tutorada.

Essas discussões são fundamentais quando tratarmos da Aprendizagem Dialógica no desenvolvimento da Biblioteca Tutorada, são elementos que estão presentes nessa AEE e que em muito têm contribuído para todos os que nela atuam.

4.2 Categoria 2 - Relações Interativas Presentes na Biblioteca Tutorada

Nessa segunda categoria, analisamos “**As interações no desenvolvimento da Biblioteca Tutorada**” a partir das ideias centrais dos autores das produções científicas que analisamos sobre as unidades de registro: Interação e Leitura Dialógica, tão importantes no desenvolvimento da AEE da Biblioteca Tutorada.

A escola é o espaço da diversidade, um ambiente heterogêneo e que pode potencializar essa diversidade para garantir uma Máxima Aprendizagem. A comunidade tem papel importante nesse processo, pois, ao interagir com os estudantes e demais profissionais da escola, socializa conhecimentos históricos, culturais, valores morais que possibilitam a Transformação de ideias e de ações dos sujeitos envolvidos, perpassando os muros do currículo vertical proposto.

Sobre Interação, em todos os textos analisados pudemos visualizar a importância do diálogo nas interações. O CREA faz essa discussão entre as interações dialógicas e as interações de poder, que, compreende que “as interações dialógicas estão baseadas na igualdade e buscam o entendimento entre todos e todos interlocutores, valorizando os argumentos apresentados ao diálogo, em função da posição de poder de quem o omite”⁶⁴ (AUBERT et al., 2008, p. 129 – tradução nossa), as relações pessoais são importantes nesse processo de aprendizagem. Não se pode separar o contexto social e cultural da aprendizagem.

No quadro abaixo temos as ideias centrais de cada um dos textos que analisamos sobre a Interação na Biblioteca Tutorada. A unidade de registro de interação está presente em todos os 5 textos analisados.

Quadro 19 – Ideias centrais dos autores sobre Interação

continua

Texto	Autor	Interação
1	Ciarlo (2007)	As interações são importantes nas relações, por isso que quanto mais voluntários de níveis diferentes econômicos, de escolaridade, sociais e cultural, mais enriquecidas são as aprendizagens. A Interação acontece fora da sala de aula e contribui para a construção do conhecimento. A Interação promove Transformação, respeito, e supera o fracasso escolar. Só conhecer os conteúdos não é suficiente, e estabelecer Interação entre os indivíduos, mediar a troca de conhecimentos é essencial para desenvolvimento da aprendizagem.
2	Ramos et al. (2009)	A Biblioteca é um espaço de intervenção no processo de ensino e aprendizagem, no qual as interações promovem uma convivência

⁶⁴ las interacciones dialógicas están basadas en la igualdad y buscan el entendimiento entre todas y todos los interlocutores, valorando los argumentos aportados al diálogo en función de la posición de poder de quien los emite (AUBERT et al., 2008, p. 129).

		respeitosa A Interação com os demais estudantes e voluntários, o compartilhamento dos conhecimentos são importantes para a aprendizagem.
3	Silva e Sousa (2015)	As interações potencializam a aprendizagem além de exceder o individualismo. Nas ações interativas a troca de conhecimento produz a Solidariedade ao próximo. Uma escola mais democrática participativa e de qualidade é possível por meio das interações sociais que são mais humanizadoras e igualitárias.
4	Gómez (2015)	A Interação na Biblioteca Tutorada é importante, pois são contextos diferentes, inteligências diferentes em um mesmo espaço, o que possibilita uma Aprendizagem Significativa onde todos os envolvidos são protagonistas no processo de aprendizagem.
5	Fernández (2013)	As interações geram respeito à diversidade, e a Biblioteca Tutorada é o espaço para que os estudantes aprendam não só conteúdos, mas também a não discriminar ou excluir os demais sujeitos, a serem solidários. As interações beneficiam todos os envolvidos, oportunizando uma relação estreita e participativa, com grupos heterogêneos, onde a troca de conhecimentos é frequente, e as diversas vozes favorecem a convivência. Nas interações, as estruturas cognitivas que melhoram a aprendizagem, a Biblioteca se torna um ambiente afetivo e de empatia para a aprendizagem entre os estudantes e a comunidade.

Fonte: elaborado pelas autoras

As interações dialógicas que acontecem entre todos os envolvidos nas AEEs, se forem significativas, podem promover uma melhor aprendizagem, além de transformar suas ações. Para Elboj et al. (2002).

Uma pessoa só pode ser concebida como membro de uma sociedade, ou seja, que o pensamento e o espírito de uma pessoa são um processo de desenvolvimento social, mediado pela linguagem. Cada indivíduo adquire papéis culturais, padrões comportamentais e valores sociais através das interações, e situa-se a si mesmo dentro de um contexto sócio-histórico específico⁶⁵ (ELBOJ ET AL , 2002, p. 43 – tradução nossa).

⁶⁵ Una persona sólo puede concebirse como miembro de una sociedad, es decir, que el pensamiento y el espíritu de una persona son un proceso de desarrollo social, mediado por el lenguaje. Cada individuo adquiere roles culturales, patrones conductuales y valores sociales mediante las interacciones, y se sitúa a si mismo dentro de un contexto sociohistorico concreto (ELBOJ et al., 2002, p. 43).

O diálogo é o centro das interações, e os diversos contextos sociais e culturais presentes na Biblioteca Tutorada promovem a Transformação dos estudantes, voluntários e demais participantes.

No texto 1, Ciarlo (2007) explica que as interações são importantes nas relações, por isso que quanto mais voluntários de diferentes níveis: econômicos, de escolaridade, sociais e cultural houver, mais as relações enriquecerão as aprendizagens. “Ao atuarem comunicativamente, os sujeitos se entendem sempre no horizonte de um mundo da vida”⁶⁶ (HABERMAS, 1999, p. 104 – tradução nossa).

A Interação acontece fora da sala de aula e contribui para a construção do conhecimento. A Interação promove Transformação, respeito e supera o fracasso escolar. Só conhecer os conteúdos não é suficiente, e estabelecer Interação entre os indivíduos, mediar a troca de conhecimentos é essencial para o desenvolvimento da aprendizagem, “Isto sugere a necessidade de que os professores desenvolvam uma prática desconstrutiva, com o objetivo de revelar, em vez de eliminar, as histórias complexas, interesses e experiências que constituem as diversas vozes que constroem as posições como sujeitos dos estudantes”⁶⁷ (GIROUX; FLECHA, 1994, p. 85).

A aprendizagem se dá pelas interações, o respeito pelo contexto cultural e social do outro é importante nas atividades realizadas na Biblioteca Tutorada. “Embora o aprendizado da criança se inicie muito antes dela frequentar a escola, o aprendizado escolar introduz elementos novos no seu desenvolvimento” (REGO, 1995, p. 72), e essa diversidade é relevante no desenvolvimento da Biblioteca.

No texto dois que analisamos, Ramos et al. (2009) trata da Biblioteca como um espaço de intervenção no processo de ensino e aprendizagem, no qual as interações promovem uma convivência respeitosa. A Interação com os demais estudantes e voluntários, o compartilhamento dos conhecimentos são importantes para a aprendizagem.

A respeito da Interação Aubert et al. (2008, p. 226 – tradução nossa) explica que:

⁶⁶ “Al actuar comunicativamente los sujetos se entienden siempre en el horizonte de un mundo de la vida” (HABERMAS, 1999, p. 104).

⁶⁷ Esto apunta la necesidad de que los profesores desarrollen una práctica desconstrutiva, cuyo objetivo sea el de revelar, más que eliminar, las complejas historias, intereses y experiencias que constituyen las diversas voces que construyen las posiciones como sujeto de los alumnos (GIROUX; FLECHA, 1994, p. 85).

As interações entre os estudantes são mais favoráveis quando as interações entre adultos também são. Nós já discutimos como a aprendizagem de meninos e meninas na sociedade da informação depende da correlação das interações com todas as pessoas com quem eles se relacionam em diferentes espaços de aprendizagem e desenvolvimento da comunidade⁶⁸ AUBERT ET AL., (2008, p. 226 – tradução nossa)

Vivemos em uma sociedade onde o sistema de vida imposto pelo mundo do trabalho tem afastado aos poucos familiares, amigos e muitas vezes, nem nos damos conta de quão importante são as relações dialógicas, as interações entre os sujeitos. O individualismo é um dos pontos obstacularizadores no desenvolvimento de ações permeadas pela interação e pelo diálogo na realização de atividades. Quando desenvolvemos AEEs ou CdA, se não conseguirmos trabalhar no coletivo e nem com as diferentes vozes, estamos caminhando na contramão de uma escola democrática. A Biblioteca Tutorada, por se desenvolver em uma perspectiva de interações dialógicas garante a comunicação que permeia toda a interlocução dos sujeitos participantes da Biblioteca.

Essa discussão complementa a ideia central do texto três, no qual Silva e Sousa (2015) afirmam que as interações potencializam a aprendizagem além de exceder o individualismo. Nas ações interativas a troca de conhecimento produz a Solidariedade ao próximo. Uma escola mais democrática, participativa e de qualidade é possível por meio das interações sociais que são mais humanizadoras e igualitárias.

De acordo com Rego (1995, p. 70), “a dimensão social na perspectiva de Vygotsky “fornece instrumentos e símbolos (assim como todos os elementos presentes no ambiente humano impregnados de significado cultural) que mediam a relação do indivíduo com o mundo [...]”. Somos seres constituídos de histórias de vida, de experiências, e esses fatores se somam aos conhecimentos científicos quando nos deparamos no espaço da escola, por isso as interações entre os próprios estudantes ou com os familiares ou comunidades são sociais e culturais. “As características de cada indivíduo vão sendo formadas a partir da constante Interação com o meio, entendido como mundo físico e social, que inclui as dimensões interpessoal e cultural” (REGO, 1995, p. 94).

⁶⁸ las interacciones entre el alumnado son más solidarias cuando las interacciones entre las personas adultas también lo son. Ya hemos comentado cómo el aprendizaje de los niños e niñas en la sociedad de la información depende de la correlación de las interacciones que tienen con todas las personas con las que se relacionan en diferentes espacios de aprendizaje y desarrollo de la comunidad (AUBERT et al., 2008, p. 226).

Para Gómez (2015), como analisamos no texto 4, a Interação na Biblioteca Tutorada é importante, pois possibilita-nos diferentes contextos; inteligências diferentes em um mesmo espaço, o que possibilita uma Aprendizagem que motive os alunos a quererem estar nesse espaço escolar no qual todos os envolvidos são protagonistas no processo de aprendizagem, o que “possibilita que o indivíduo tenha acesso ao conhecimento científico construído e acumulado pela humanidade” (REGO, 1995, p. 79). Em espaços dialógicos, as interações nos constituem como sujeitos críticos e reflexivos, que se preocupam com o próximo, e que almejam uma educação de qualidade.

Ao analisarmos o texto 5 percebemos que Fernández (2013) define a interação como uma ação que gera respeito à diversidade, com isso, entendemos que a Biblioteca Tutorada é o espaço para que os estudantes aprendam não só conteúdos, mas também a não discriminar ou excluir os demais sujeitos, a serem solidários. As interações beneficiam todos os envolvidos, oportunizando uma relação estreita e participativa, com grupos heterogêneas, onde a troca de conhecimentos é frequente, e as diversas vozes favorecem à convivência.

Nas interações, as estruturas cognitivas favorecem à aprendizagem e a Biblioteca se torna um ambiente afetivo e de empatia para a aprendizagem entre os estudantes e a comunidade, o que permite que as barreiras do preconceito sejam rompidas. Para Aubert et al. (2008)

“[...] inacessibilidade à informação faz com que determinados factores sociais sejam excluídos da sociedade de hoje. Por outro lado, o acesso à educação para todas as pessoas, independentemente do sexo, idade, classe social ou grupo cultural é apresentado como um instrumento para erradicar as desigualdades sociais que causam exclusão” (AUBERT ET AL., 2008, p. 226 – tradução nossa) .

Erradicar a desigualdade não é simples e na atualidade, podemos afirmar que não seria possível excluí-la, e esta é razão pela qual a Participação Educativa da Comunidade é essencial no processo de desenvolvimento do Projeto para a comunidade escolar e de entorno. As interações que ocorrem na Biblioteca Tutorada no horário oposto ao horário de aula podem contribuir muito para que os familiares também se beneficiem dessas atividades.

Uma outra forma de transformação é com a Leitura Dialógica. No quadro abaixo temos ideias centrais sobre Leitura Dialógica dos textos analisados, que foram apenas os textos 4 e 5 por tratarem sobre a Leitura Dialógica.

Quadro 20 – Ideias centrais dos autores sobre Leitura Dialógica

Texto	Autor	Leitura Dialógica
4	Gómez (2015)	A leitura tem sentido comunitário e coletivo, e pode se dar no individual ou coletivo, por isso a participação da comunidade é importante, quem não sabe ler aprende com quem sabe, são trocas de conhecimentos. A Leitura Dialógica se dá por meio do Diálogo Igualitário, e a Biblioteca Tutorada é esse espaço de Leitura Dialógica, onde se desenvolve a capacidade linguística, oral e gramatical.
5	Fernández (2013)	É uma leitura compartilhada.

Fonte: elaborado pelas autoras

A Leitura Dialógica é uma das transformações que alcança não apenas os estudantes, mas toda a comunidade que participa da Biblioteca Tutorada. A Leitura Dialógica tem por objeto “fazer com que todas as crianças aprendam a ler e a escrever”⁶⁹ (Elboj et al. 2002 p. 112 – tradução nossa), o que tem sido um problema frequente na educação atual. Em maio de 2016, foi realizada uma pesquisa entre os alfabetizados e os não alfabetizados para saber como tem se expandido a leitura na sociedade. Trata-se de uma pesquisa encomendada de acordo com Ambiente virtual pelo Instituto Pró-Livro, entidade mantida pelo Sindicato Nacional dos Editores de Livros (Snel), Câmara Brasileira do Livro (CBL) e Associação Brasileira de Editores de Livros Escolares (Abrelivros). Segundo Rodrigues (2016),

Aos não leitores, foi perguntado quais foram as razões para eles não terem lido nenhum livro inteiro ou em partes nos três meses anteriores à pesquisa. As respostas: falta de tempo (32%), não gosta de ler (28%), não tem paciência para ler (13%), prefere outras atividades (10%), dificuldades para ler (9%), sente-se muito cansado para ler (4%), não há bibliotecas por perto (2%), acha o preço de livro caro (2%), não tem dinheiro para comprar (2%), não tem local onde comprar onde mora (1%), não tem um lugar apropriado para ler (1%), não tem acesso permanente à internet (1%), não sabe ler (20%), não sabe/não respondeu (1%)⁷⁰ (RODRIGUES, 2016, p.1).

⁶⁹ “El objetivo de la lectura dialógica es conseguir que todos y cada uno de los niños y niñas aprendan a leer y escribir” (Elboj et al. 2002 p. 112).

⁷⁰ Disponível em: <http://cultura.estadao.com.br/blogs/babel/44-da-populacao-brasileira-nao-le-e-30-nunca-comprou-um-livro-aponta-pesquisa-retratos-da-leitura/>. Acesso em: 26 dez. 2016.

Nessa pesquisa há uma representação de 93% da população pesquisada. Nesta representação podemos ver primeiramente que são problemas que atingem tantos os estudantes pertencentes a contextos sociais mais populares, quanto os estudantes das classes econômicas mais elevadas. Infelizmente, muitas crianças, e até mesmo adultos, tiveram a oportunidade de ter contato com livros, textos, somente na escola, o que é um ponto obstaculizador na Aprendizagem Dialógica.

Despertar o interesse dos alunos e demais participantes da Biblioteca Tutorada é imprescindível. As obras literárias contribuem para a formação de sujeitos críticos, e disponibilizá-las aos alunos que não podem ter esse acesso, torna a leitura algo prazeroso, possível de se realizar. Para Rosenblatt (1995, p. 24 – tradução nossa)

Não existe um leitor genérico ou uma obra literária genérica; Há somente os milhões potenciais de leitores individuais ou os milhões potenciais de trabalhos literários individuais. Um romance ou um poema ou uma peça de teatro permanece apenas impressos em papel até que um leitor os transforme em um conjunto de símbolos significativos⁷¹.

Os indivíduos participantes da Biblioteca Tutorada obtendo o acesso à essas obras, transformar seu contexto de sinificados. Um dos momentos que acontecem na Biblioteca Tutorada é o espaço da leitura, no qual os estudantes que ali estão escolhem livros para ler, ou aqueles que ainda estão aprendendo a ler escolhem o livro para que o voluntário mediador leia para eles. No texto 4, a leitura na compreensão de Gómez (2015) tem sentido comunitário e coletivo, e pode se dar no individual ou coletivo, por isso a participação da comunidade é importante, pois quem não sabe ler aprende com quem sabe, são trocas de conhecimentos. A Leitura Dialógica se dá por meio do Diálogo Igualitário e a Biblioteca Tutorada é esse espaço de Leitura Dialógica, onde se desenvolve a capacidade linguística, oral e gramatical. A

⁷¹ “There is no such thing as a generic reader or a generic literary work; there are only the potential millions of individual readers or the potential millions of individual literary works. A novel or a poem or a play remains merely inkspots on paper until a reader transforms them into a set of meaningful symbols” (ROSENBLATT, 1995, 24).

Leitura “Dialógica implica aumento das interações em torno de atividades de leitura, multiplicando os espaços além-onde tradicionalmente havia contemplado e abertura para muitas pessoas diferentes”⁷² (ELBOJ et al., 2002 p. 112).

Quando permitimos o acesso de toda a comunidade de entorno e familiares, as relações se estreitam, inicia o diálogo que promove a transformação. Essa afirmação vem ao encontro sobre ouvir os professores. É preciso no espaço da escola

Reconhecer o professor não como uma autoridade que representa o significado e o fundo da obra literária, mas como um catalisador de discussão, encorajando uma democracia de vozes expressando respostas preliminares ao texto e construindo entendimentos de grupo e individuais. A voz do professor é ao mesmo tempo a do pastor e de um parceiro participante. Leitores de estudantes são capacitados⁷³ (THE ALAN REVIEW, 2005, p. 60).

A leitura mediada garante a participação de todos os sujeitos envolvidos na Biblioteca Tutorada, a leitura deve ser prazerosa, não obrigatória, não pode ser considerada uma competição ou punição, ler vai além de concepções, “a leitura é um dos meios mais eficazes de desenvolvimento sistemático da linguagem e da personalidade. Trabalhar com a linguagem é trabalhar com o homem” (BAMBERGER, 2010, p. 10).

No texto 5, Fernández (2013), nos alerta que a Leitura Dialógica é uma leitura compartilhada, “[...] num currículo democrático, os jovens aprendem a ser “leitores críticos” de sua sociedade” (APPLE; BEANE, 2001, p. 26).

Sobre a leitura KRUG (2015) enfatiza que:

⁷² “la lectura dialógica implica el aumento de las interacciones alrededor de las actividades de lectura, multiplicando los espacios má allá de donde tradicionalmente se habían contemplado y abriéndolos a personas muy diversas” (ELBOJ et al., 2002, p. 112).

⁷³ It acknowledges the teacher not as an authority representing the meaning and background of the literary work but as a catalyst of discussion, encouraging a democracy of voices expressing preliminary responses to the text and building group and individual understandings. The teacher’s voice is at once that of the shepherd and of a partner participant. Student readers are empowered. It acknowledges the teacher not as an authority representing the meaning and background of the literary work but as a catalyst of discussion, encouraging a democracy of voices expressing preliminary responses to the text and building group and individual understandings. The teacher’s voice is at once that of the shepherd and of a partner participant. Student readers are empowered. (THE ALAN REVIEW, 2005, p. 60)

A leitura, parte fundamental do saber, fundamenta nossas interpretações e nos viabiliza a compreensão do outro e do mundo. É por meio do texto que adquire-se e formata-se posicionamentos, questionando acerca da potencialidade e opiniões de autores e assim refletir e formar nossos próprios conceitos e consequentes ilações (KRUG, 2015, p. 1).

Ao nos apropriarmos da leitura, conseguimos avançar por espaços, lugares, antes desconhecidos, inimagináveis. Rosenblatt (1938/1983), a leitura de qualquer obra de leitura é, necessariamente, uma ocorrência individual e a única envolvendo a mente e as emoções de algum leitor particular. Na Biblioteca Tutorada temos momentos de leitura, nos quais podemos realizar até Tertúlias Literárias, mediando o desenvolvimento de modo que esteja presente o Diálogo Iguatário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se propôs a investigar porque a Biblioteca Tutorada, que é um espaço potencializador da aprendizagem, não tem sido implementada como as demais AEEs, quais elementos confirmavam a afirmação do CREA sobre a potencialização da aprendizagem na Biblioteca Tutorada, como se dava o processo de desenvolvimento da Biblioteca Tutorada e se havia pesquisas que fundamentavam teoricamente a Biblioteca Tutorada na América Latina.

O objetivo do trabalho era de constatar nas publicações científicas sobre Biblioteca Tutorada entre os anos de 2005 a 2015 por meio da análise de conteúdo os elementos mais importantes no desenvolvimento da Biblioteca Tutorada, além caracterizar a AEE de Biblioteca Tutorada (funcionamento e organização), identificando os elementos potencializadores da Biblioteca Tutorada presentes nas produções científicas encontradas, situando as produções científicas encontradas e analisá-las.

Ao participar de eventos e de formações em Comunidades de Aprendizagem percebemos que as escolas que estavam em processo de implementação do Projeto ou das AEEs, optavam pela Tertúlia Dialógica, Grupos Interativos, dentre outras AEEs, entretanto, não se mencionavam a Biblioteca Tutorada. Quando da exposição da participação na Biblioteca, muitos questionavam sobre seu funcionamento, sua organização, mas não conheciam leituras sobre a Biblioteca e por isso, buscavam as AEEs mais implementadas.

Infelizmente, ao fazer o “levantamento bibliográfico”, obtivemos sim êxito nas buscas, pois, sobre Biblioteca Tutorada haviam algumas publicações entre trabalhos de curso de graduação, e artigos publicados em eventos na área da educação. Ao optarmos pelos bancos internacionais, estávamos convencidas que encontraríamos produções sobre a Biblioteca Tutorada, e nos surpreendeu quando não encontramos, mas houve uma frustração por não encontrar a produção em volume como se esperava.

A angústia fortaleceu nossa busca por essas produções, e após várias buscas em plataformas virtuais especializados, decidirmos pela busca no Google Acadêmico, obtivemos por meio do levantamento bibliográfico, 10 produções de origem nacional e de origem internacional. Ao iniciarmos a leitura das produções encontradas, percebemos que eram experiências vivenciadas com pouquíssimo aporte teórico, contudo, optamos pelas

publicações científicas que contemplavam resumo, introdução, aporte teórico, análises ou resultados e considerações, ficaram apenas 5. Das produções encontradas, três foram do Brasil e duas da Espanha. O número de produções encontrados nos intrigou, pois acreditávamos que nas produções internacionais encontraríamos mais produções científicas.

A partir dos 5 textos iniciamos a Análise de Conteúdo das produções encontradas e identificamos duas categorias. Na primeira categoria, definida como “**Aprendizagem Dialógica no Desenvolvimento da Biblioteca Tutorada**”, analisamos a “Aprendizagem Dialógica”, com as unidades de registro Diálogo, Diálogo Igualitário, Transformação, Leitura Dialógica, Participação Educativa da Comunidade, Extensão do Horário de Aprendizagem e Máxima Aprendizagem que estão inseridos nas discussões sobre Aprendizagem Dialógica, e na segunda categoria, analisamos “**Relações Interativas Presentes na Biblioteca Tutorada**”, discutindo a unidade de registro: Interação, elemento chave nas discussões sobre Biblioteca Tutorada.

Definir as categorias não foi um trabalho fácil, foram noites em claro, buscando alternativas e formas para se definir essas categorias, compreender sua estruturação não é simples como se acredita.

As produções encontradas não serviram apenas para as análises, utilizamos também para a elaboração do nosso segundo capítulo que tratou sobre Biblioteca Tutorada. Toda a fundamentação teórica nas produções encontradas contribuiu para a consolidação e organização de um dos nossos capítulos.

As análises da pesquisa embasadas na Análise de Conteúdo, foram se desenvolvendo lentamente, um método novo para pesquisadora, orientadora e para o Grupo de Estudos, e que requereu leituras intensas, aprofundadas, e uma dedicação de vinte quatro horas para que concluíssemos nossas análises. Ao terminarmos as análises percebemos que a aprendizagem e as interações são importantíssimas nas AEEs, e que se a Biblioteca Tutorada. Assim como as demais AEEs são relevantes, as escolas precisam conhecer sua organização e funcionamento, para que essa atividade se expanda de modo que todas as comunidades acessem o espaço escolar e compartilhem os conhecimentos.

A expectativa inicial gerou um conflito, pois não conseguíamos compreender o motivo pelo qual a Biblioteca Tutorada, sendo uma AEE potencializadora de aprendizagem assim como as demais, não era pesquisada. Ao mesmo tempo que fazíamos as análises, pensávamos

sobre como expandir as discussões sobre a Biblioteca, pois percebemos, ao realizar a pesquisa, a necessidade de fazê-lo.

Foi possível elaboramos um embasamento teórico considerando informações dos textos analisados, formando desse modo, um aporte teórico unificado sobre Biblioteca Tutorada. A partir das vivências buscamos autores que poderiam discutir os elementos que os autores apresentavam em seus relatos. Conseguimos compreender também a forma de organização e funcionamento da Biblioteca Tutorada, nos fazendo entender essa atividade como um espaço potencializador da aprendizagem por meio das interações.

Compreendemos que não seja fácil lidar com o espaço da biblioteca das escolas, pois bibliotecas são lugares não muito visitados, inclusive na própria escola em que tivemos a oportunidade de conhecer observamos que a atividade não era visitada pelos estudantes, não fazia parte da cultura daquela escola. Todas as escolas podem se utilizar desse espaço para promoverem a aprendizagem e levarem à toda a comunidade de entorno e funcionários este espaço e saberes, e aprendizagens.

O percurso durante esses dois anos de mestrado teve altos e baixos, conflitos teóricos, conflitos com o próprio pesquisador, conflitos com orientadora, enfermidades, depressão, mas serviram à maturidade, além de constituir um sujeito pesquisador, capaz de investigar, analisar e de ampliar conhecimentos. Por mais difícil que tenha sido analisar essas produções, as análises respondem aos nossos questionamentos, angústias e inquietações. Obviamente, gostaríamos de obter mais produções científicas, sobre Biblioteca Tutorada, mas outra investigação se faz necessária no sentido de se pensar novas buscas acerca dessa produção.

O número localizado de produções científicas não atingiu nossas expectativas, entretanto, motivou-nos a buscarmos este cenário, a pesquisarmos mais sobre a Biblioteca Tutorada, conhecermos outras escolas que desenvolvem essa AEE, identificarmos os contextos nos quais ela está inserida, sendo necessário outros estudos, outras pesquisas, para que, dessa forma, nos apropriemos de um objeto ainda pouco conhecido.

Outro ponto interessante, foi a frequência das unidades de registro presentes nos textos analisados. As unidades de registro menos mencionados estão entre os elementos importantes na Biblioteca Tutorada, que é a participação educativa da comunidade, a extensão do tempo de aula e a leitura dialógica. Ao romper com a barreira que separa comunidade de entorno e a escola, consolidamos ações e parcerias que contribuirão para que todos os sujeitos envolvidos

nesse espaço da escola, sejam transformados de algum modo, com valores, morais, conhecimentos científicos, alfabetização, leitura entre outras aprendizagens.

Ao concluir as análises sentimos a necessidade de não apenas termos uma produção científica que unifique as produções que encontramos. Consideramos a pesquisa inacabada, pois os objetivos inicialmente levantados indicaram a carência em se acompanhar o desenvolvimento de uma Biblioteca Tutorada, para podermos articular nosso aporte a uma vivência significativa, o que pode ser possível ao continuarmos os estudos e pesquisas sobre a temática discutida, para identificarmos os motivos pelos quais essa atuação não tem sido difundida da mesma forma que as demais.

Pretendemos também, socializar com as escolas que têm aderido ao Projeto de Comunidade de Aprendizagem ou aderido algumas das AEEs, para que eles venham compreender o quão importante se caracteriza a implementação da Biblioteca Tutorada nesses espaços de interações e aprendizagens, e também socializar com formadores do Instituto Natura, para que conheçam os elementos potencializadores presentes na Biblioteca Tutorada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACTIVIDADES de ampliación del horario escolar en los tres centros educativos del proyecto educativo de barrios la estrella y milagrosa. **Memoria de actividades Curso escolar 2012**. Fundação Secretariado Gitano. Disponível em: <http://www.albacete.es/es/webs-municipales/urbanitas/ficheros/ampliacion-horario.pdf>. Acesso em: jan. 2017.

ANPED, Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. Disponível em: <http://www.anped.org.br/>. Acesso em: Jul. 2015.

APLLE, Michael W. **Economia e o controle no dia-a-dia da via escolar**. In: _____. **Ideologia e currículo**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. Cap. 3, p. 81-100.

_____. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

APLLE, Michael W.; BEANE, James. **Escolas Democráticas**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ARROYO, Miguel G. **Imagens Quebradas: trajetórias e tempos de estudantes e mestres**. 6.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

AUBERT, A. et al. **Aprendizaje dialógico em la sociedade de la información**. Barcelona: Hipatia Editorial, 2008.

BAMBERGER, Richard. **Como Incentivar o Hábito de leitura**. 7.ed. São Paulo: Ática, 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

BAUER, M. W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, M.; GASKELL, G. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BDTD. Banco Digital de Teses e Dissertações. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/>. Acesso em: Jul. 2015.

BECHARA, Evanildo (org.). **Dicionário escolar da Academia Brasileira de Letras: língua portuguesa**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2011.

BENITES, Ione Paula Gomes; SOUSA, Gleicy Aparecida de. **Contribuições das Atividades na Biblioteca Tutorada na Formação Inicial: um relato de experiência (2014)**. Disponível em: http://www.sbembrasil.org.br/enem2016/anais/pdf/6888_3298_ID.pdf. Acesso em: 11 nov. 2016.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. Características da investigação qualitativa. In: _____. **Investigação Qualitativa em Educação: uma Introdução à Teoria e aos Métodos**. Porto editora: Portugal, 1984, cap. 2, p. 47-51.

BRAGA, Fabiana Marini et al. **Aprendizagem dialógica: ações e reflexões de uma prática educativa de êxito**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar** (1997). Disponível em: https://www.dge.mec.pt/ambiente/virtuals/default/files/Basico/orientacoes_curriculares_pre_escolar.pdf. Acesso em: 20 jan. 2017.

BRITO, Rosa Mendonça et al. **A hermenêutica e o processo de construção do conhecimento**. Disponível em: http://dialogica.ufam.edu.br/PDF/no3/Rosa_Britto_Hermeneutica.pdf. Acesso em: 20 jan. 2017.

BRUNER, Jerome S. **O Processo da Educação**. 3.ed. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1973.

CADERNO Formação. **Biblioteca Tutorada**. Disponível em: <http://wefithomologa.s3.amazonaws.com/wp-content/uploads/2015/07/biblioteca-tutorada.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2016a (CREA/Instituto Natura).

_____. **Resolução de Conflitos**. Disponível em: <http://wefithomologa.s3.amazonaws.com/wp-content/uploads/2015/07/>. Acesso em: Acesso em: 15 nov. 2016b (CREA/Instituto Natura)..

_____. **Participação Educativa da Comunidade**. Disponível em: <http://wefithomologa.s3.amazonaws.com/wp-content/uploads/2015/07/>. Acesso em: Acesso em: 15 nov. 2016c (CREA/Instituto Natura)..

_____. **Aprendizagem Dialógica**. Disponível em: <http://wefithomologa.s3.amazonaws.com/wp-content/uploads/2015/07/>. Acesso em: 15 nov. 2016d (CREA/Instituto Natura)..

_____. **Formação de familiares**. Disponível em: <http://wefithomologa.s3.amazonaws.com/wp-content/uploads/2015/07/>. Acesso em: Acesso em: 15 nov. 2016e (CREA/Instituto Natura).

CAPES. **Banco de dissertação e teses**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br> Acesso em: Jul. 2015.

CENTRO Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdade. Disponível em: <http://crea.ub.edu/index/comunitat-dinvestigadores/>. Acesso em: 25 jul. 2015.

CHIZZOTTI, A. (2006). **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8.ed. São Paulo: Cortez.

CHOMSKY, Noam. **Reflexões sobre a linguagem**. São Paulo: Cultrix, 1980.

CIARLO, Fernanda Simony Previero. **Biblioteca Tutorada: em busca de diferentes interações e da construção de conhecimentos** (2007). Disponível em:

<http://www.pedagogia.ufscar.br/documentos/arquivos/tcc-2004/biblioteca-tutorada-em-busca-da-diferentes-interacoes-e-da-construcao-de-conhecimentos>. Acesso em: 11 nov. 2016.

COMUNIDADES de Aprendizagem. Disponível em:
<http://www.saocarlos.sp.gov.br/index.php/educacao/157051-comunidades-de-aprendizagem.html>. Acesso em: 11 nov. 2016.

CONCEIÇÃO, Marcilene Muniz; BRITO, Sirlene Coelho de Lima. **Biblioteca Tutorada: um espaço aberto para aprendizagens** (2012). Disponível em:
<http://www.webartigos.com/artigos/biblioteca-tutorada-um-espaco-aberto-para-aprendizagens/95616/>. Acesso em: 12 abr. 2016.

CREEMERS, Bert P. M.; REEZIGT, Gerry J. **School Level Coditions Affecting the Effectiveness of Instruction**. In: SCHOOL Effectiveness and School Improvement. 1996, vol. 7, nº 3, pp. 197-228. Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/240511140_School_Level_Coditions_Affecting_the_Effectiveness_of_Instruction. Acesso em: 20 fev. 2017.

CUMMINS, Jim. **Lenguaje, poder y pedagogía**. Niños y niñas bilingües entre dos fuegos. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte-Ediciones Morata (Colección Pedagogía. Educación infantil y primaria, 38), 2002, 351 pp.

DESLANDES, Suely Ferreira. **O Projeto de Pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual**. In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 34.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. Cap.2, p.31-60.

DOMINÍO público. Disponível em:
<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.jsp>. Acesso em: Jul. 2015.

ELBOJ, C. et al. **Comunidades de Aprendizaje: transformar la educación**. Barcelona: Graó, 2002.

FERRADA, Donatila. **"Enlazando Mundos": un modelo pedagógico que construye esperanzas de igualdad e inclusión en escuelas públicas REXE**. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, núm. 14, 2008, pp. 37-52. Disponível em:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243117031003>. Acesso em: 20 jan. 2017.

FERNÁNDEZ, Henar Reza. **La Biblioteca Tutorizada: Una Experiencia de Aprendizaje Dialógico desde una Comunidad de Aprendizaje**. (2013). Disponível em:
<https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/3899/1/TFM-G%20237.pdf> Acesso em: 11 nov. 2016.

FLECHA, Ramón. **Compartiendo palabras: El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo**.1.ed. Barcelona: Paidós. 1997.

FLECHA, Ramón; MELLO, Roseli Rodrigues de. **A Formação de Educadoras e Educadores para um Modelo Social de Educação de Pessoas Jovens e Adultas: perspectiva dialógica**. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v.

21, n. 37, p. 39-52, jan./jun. 2012. Disponível em:
<http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/viewFile/455/395>. Acesso em: 25 na. 2017.

FLECHA, Ramón et al. **Teoría sociológica contemporânea**. Barcelona: Paidós, 2001.

FLECHA, Ramón; SOLER, Marta. **Virando as dificuldades em possibilidades: envolver as famílias ciganas e estudantes na escola através da Aprendizagem Dialógica**. Cambridge, 2013.

FRANCO, Izabel da Mota et al. **Biblioteca tutorada: democratização do conhecimento e da informação em comunidades de aprendizagem**. (2016). Disponível em:
<http://gebe.eci.ufmg.br/downloads/316.pdf> Acesso em: 15 nov. 2016.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de Conteúdo**. 4.ed. Brasília: Liber Livro, 2012.

FREIRE, Paulo. **À Sombra desta Mangueira**. São Paulo: Editora Olho D'Água, 1995.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 14.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **Educação e Mudança**. 10.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 21.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014a.

_____. **Pedagogia da solidariedade**. 1.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014b.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 62.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016b.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 39.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016a.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 53.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016c.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAG, Barbara; ROUANET, Sérgio Paulo. **Habermas: sociologia**. São Paulo: Ática, 1980.

GARCÍA, C. V. **Comunidades de Aprendizaje de la segregación a la inclusión**. Tese de Doutorado. Departament de teoria sociológica, filosofia del dret e metodologia de les ciències socials. Universitat de Barcelona, 2004.

GATT, S., Puigdemívol, I.; MOLINA, S. **Mead's contributions to learner's identities**. REVISTA de Psicodidáctica, 2010. 15(2), 223–238.

GATTI, Bernadete. **Estudos quantitativos em educação**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

GIRBÉS-PECO, Sandra; MACÍAS-ARANDA, Fernando; PILAR, Álvarez-Cifuentes, Pilar. **De la Escuela Gueto a una Comunidad de Aprendizaje: Un Estudio de Caso sobre la Superación de la Pobreza a través de una Educación de Éxito**. In: RIMCIS – International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences. Vol. 4 No.1 March 2015, pp. 88-116. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.17583/rimcis.2015.04>. Acesso em: 11 nov. 2016.

GIROUX, Henry A.; FLECHA, Ramon. **Igualdad Educativa y Diferencia Cultural**. Barcelona: El Roure Editorial, S.A., 1994.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1985.

GOMES, Romeu. Análise e Interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 34.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. Cap.4, p. 79-107.

GÓMEZ, Raquel Galán. **La Biblioteca Tutorizada dentro de la Comunidad de Aprendizaje del Martín Chico** (2015). Disponível em: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/13049/1/TFG-B.700.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2016.

GÓMEZ, A. I. Pérez. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In.: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. 4.ed.São Paulo: Artmed, 1998. Cap.1, p.13-26.

GROLNICK, Wendy S. et al. Family Processes and the Development of Children's Self-Regulation. Disponível em: https://sdtheory.s3.amazonaws.com/SDT/documents/1999_GrolnickKurowskiGurland_EP.pdf. Acesso em: 20 jan. 2017.

HABERMAS, Jürgen, 1929. **Teoria do agir comunicativo, 1: racionalidade da ação e racionalização social**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.
_____. **Teoría de la acción comunicativa, I: racionalidad de la acción y racionalización social**. Espanha: Taurus humanidade, 1999.

HENDERSON, Anne T.; MAPP, Karen L. **A New Wave of Evidence The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement**. In: *S E D L – advancing Research, Improving Education*, 2002. Disponível em: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED536946.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2017.

HOOVER-DEMPSEY, Kathleen V. et al. **Parental Involvement in Homework: A Review of Current Research and Its Implications for Teachers, After School Program Staff, and Parent Leaders**. Disponível em: <http://www.hfrp.org/publications-resources/browse-our-publications/parental-involvement-in-homework-a-review-of-current-research-and-its-implications-for-teachers-after-school-program-staff-and-parent-leaders>. Acesso em: 20 jan. 2017.

INCLUD-ED. (2006-2011). **Strategies for inclusion and social cohesion from education in Europe**. Proyecto integrado, prioridad 7 del VI Programa Marco. Bruselas: Comisión Europea.

INCLUD-ED Estratégias para a inclusão e coesão social na Europa a partir da educação (2012). RELATÓRIO INCLUD-ED FINAL. **Estratégias para a inclusão e coesão social na Europa a partir da educação**.

KRUG, Flavia Santana. A importância da leitura na formação do leitor. Disponível em: http://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/277_1.pdf. Acesso em: 10 set. 2016. Vol. 10 – Nº 22 - Julho - Dezembro 2016.

LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Elizabeth. **Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural**. REVISTA Brasileira de Educação. V. 11, n.32, maio/ago. 2006, p. 284-372.

MAGISTÉRIO, Ana. **Vygotsky e as zonas de desenvolvimento**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=I4hI_r5Vb2s. Acesso em: 12. Nov. 2016.

MARIGO, Adriana Fernandes Coimbra; MELLO, Roseli Rodrigues de Mello. **Atuações Educativas de Êxito em Comunidades de Aprendizagem**: contribuições da aprendizagem dialógica para a área de didática (2005). Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/282586492_Atuacoes_Educativas_de_Exito_em_Comunidades_de_Aprendizagem_contribuicoes_da_aprendizagem_dialogica_para_a_Didatica Acesso em: 11 nov. 2016.

MEGID NETO, Jorge. **Tendências da pesquisa acadêmica sobre o ensino de ciências no nível fundamental**. Campinas, SP: [s.n.], 1999. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

MELLO, Roseli Rodrigues de; BRAGA, Fabiana Marini; GABASSA, Vanessa. **Comunidades de Aprendizagem**: outra escola é possível. São Paulo: EdUFSCar, 2012.
MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da Pesquisa Social. In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 34.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. Cap.1, p. 9-30.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões**. REVISTA Brasileira de Educação. Set/out/nov/dez. 2001, p. 65-81.

MORLÀ FOLCH, Teresa. **Comunidades de Aprendizaje, un Sueño que hace más de 35 años que Transforma Realidades**. In: Social and Education History, vol. 4, núm. 2, junio, 2015, pp. 137-162, Hipatia Press: Barcelona, España. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317041422002>. Acesso em: 20 jan. 2017.

NETO, José Francisco de Melo Neto. **Diálogo na Teoria da Ação Comunicativa.**

Disponível em:

<http://s4c753bfc4299e181.jimcontent.com/download/version/1390916636/module/9022763883/name/di%C3%A1logo%20na%20teoria%20da%20a%C3%A7%C3%A3o%20comunicativa.doc>. Acesso em: 11 nov. 2016.

NÚCLEO de Investigação e Ação Social e Educativa - **NIASE**. Disponível em:

<http://www.niase.ufscar.br/>. Acesso em: 25 jul. 2015.

OLIVEIRA, Marta Kohl de, Vygotsky. **Aprendizado e desenvolvimento: um processo Sócio-histórico.** São Paulo: editora Scipione, 1995.

PARRA, Luciana Vieira. **Voluntariado en la escuela: Um estudio de casos dentro del proyecto Comunidades de Aprendizaje.** 2010. Disponível em:

http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/21615/01.LVP_TESIS.pdf;jsessionid=7BDFFB8FD32B956B1B423ED929B05452.tdx?sequence=1. Acesso em: 30 maio 2016.

PLATAFORMA Lattes. Disponível em: www.lattes.cnpq.br. Acesso em: 25 jul. 2015

PÉREZ GÓMEZ, A.I. **As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência.** In SACRISTÁN, J. Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, A.I.

Compreender e transformar o ensino. 4.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. Cap. 1, p. 13-26.

PRESTES, Nadja Hermann. **Educação e Racionalidade: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

RAMOS, Rosenaide Pereira dos Reis et al. **Biblioteca Tutorada: um espaço de interações e de aprendizagens (2009).** Disponível em: http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem01/COLE_3074.pdf. Acesso em: 15 nov. 2016.

RACIONERO, Sandra; PADROS, Maria. **The dialogic turn in education psychology.** REVISTA de Psicodidáctica, 2010. 15(2), 143–162.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma representação histórico-cultural da educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

RICHARDSON, Roberto Jarry. Análise de Conteúdo. In: _____ et al. In: **Pesquisa social: métodos e técnicas.** 3.ed. São Paulo: Atlas, 2011.

RODRIGUES, Maria Fernanda. **44% da população brasileira não lê e 30% nunca comprou um livro, aponta pesquisa Retratos da Leitura.** Disponível em: <http://cultura.estadao.com.br/blogs/babel/44-da-populacao-brasileira-nao-le-e-30-nunca-comprou-um-livro-aponta-pesquisa-retratos-da-leitura/>. Acesso em: 26 dez. 2016.

ROEN, Duane; KAROLIDES, Nicholas. **Louise Rosenblatt: A Life in Literacy.** Disponível em: <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/ALAN/v32n3/>. Acesso em: 20 abr. 2017. V.32, n.3,

Summer, 2005.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. **As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação.** REVISTA Diálogo Educ., Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

_____. **As licenciaturas no Brasil:** um balanço das teses e dissertações dos anos. 2004. São Paulo: Tese (doutorado) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo USP, 2004.

ROSENBLATT, **Literature as Exploration.** 5.ed. New York, NY: Modern Language Association of America, 1995.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Plano do currículo, plano do ensino:** o papel dos professores/as. In SACRISTÁN, J. Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, A.I. **Compreender e transformar o ensino.** 4.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. Cap. 8, p. 197-231.

SCIELO. **Banco de periódicos.** Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: Jul. 2015.

SILVA, Elizabeth; SOUSA, Gleicy Aparecida de. **Atuações Educativas de Êxito:** as contribuições da biblioteca tutorada e grupo interativo numa Escola Estadual do Município de Rondonópolis (2015). Disponível em: <http://educere.pucpr.br/p250/anais.html>. Acesso em: 11 nov. 2016.

TEIXEIRA, A. S. **A escola brasileira e a estabilidade social.** REVISTA Brasileira e Estudos Pedagógicos, vol. 28: 3-29, 1957.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. 1.ed. São Paulo: Atlas, 2013.

VYGOTSKY, Lev S. Aprendizagem e Desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LEONTIEV, Alexis et al. **Psicologia e Pedagogia.** 1.ed. São Paulo: Editora Mores, 1991.

APÊNDICE

APÊNDICE A – PRODUÇÕES CIENTÍFICAS UTILIZADAS PARA A ANÁLISE E SUAS FONTES

CIARLO, Fernanda Simony Previero. **Biblioteca Tutorada:** em busca de diferentes interações e da construção de conhecimentos (2007). Disponível em: <http://www.pedagogia.ufscar.br/documentos/arquivos/tcc-2004/biblioteca-tutorada-em-busca-da-diferentes-interacoes-e-da-construcao-de-conhecimentos>. Acesso em: 11 nov. 2016.

FERNÁNDEZ, Henar Reca. **La Biblioteca Tutorizada:** Una Experiencia de Aprendizaje Dialógico desde una Comunidad de Aprendizaje. (2013). Disponível em: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/3899/1/TFM-G%20237.pdf> Acesso em: 11 nov. 2016.

GÓMEZ, Raquel Galán. **La Biblioteca Tutorizada dentro de la Comunidad de Aprendizaje del Martín Chico** (2015). Disponível em: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/13049/1/TFG-B.700.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2016.

RAMOS, Rosenaide Pereira dos Reis et al. **Biblioteca Tutorada:** um espaço de interações e de aprendizagens (2009). Disponível em: http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem01/COLE_3074.pdf. Acesso em: 15 nov. 2016.

SILVA, Elizabeth; SOUSA, Gleicy Aparecida de. **Atuações Educativas de Êxito:** as contribuições da biblioteca tutorada e grupo interativo numa Escola Estadual do Município de Rondonópolis (2015). Disponível em: <http://educere.pucpr.br/p250/anais.html>. Acesso em: 11 nov. 2016.