

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A APRENDIZAGEM DA LEITURA: ATUAÇÕES EDUCATIVAS DE ÊXITO  
NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

**Letícia Ferreira**

**SÃO CARLOS**  
**2019**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Letícia Ferreira**

**A APRENDIZAGEM DA LEITURA: ATUAÇÕES EDUCATIVAS DE ÊXITO  
NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Texto apresentado para Exame de Defesa da Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, na linha de pesquisa “Educação Escolar: Teorias e Práticas”.

Orientadora: Profa. Dra. Roseli Rodrigues de Mello

**SÃO CARLOS**  
**2019**

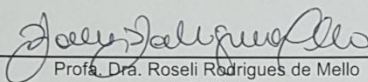


UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

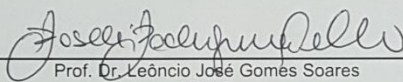
Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Leticia Ferreira, realizada em 15/02/2019:



Prof. Dra. Roseli Rodrigues de Mello  
UFSCar

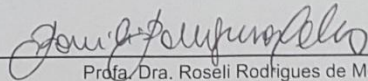


Prof. Dra. Fabiana Marini Braga  
UFSCar



Prof. Dr. Leôncio José Gomes Soares  
UFMG

Certifico que a defesa realizou-se com a participação à distância do(s) membro(s) Leôncio José Gomes Soares e, depois das arguições e deliberações realizadas, o(s) participante(s) à distância está(ão) de acordo com o conteúdo do parecer da banca examinadora redigido neste relatório de defesa.



Prof. Dra. Roseli Rodrigues de Mello

## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Mara e Valter, por todo o amor e por sempre terem se dedicado à minha formação, oferecendo-me todo o suporte e apoio em todos os caminhos e escolhas trilhados. Também agradeço a compreensão das distâncias e ausências que se fizeram necessárias em diversos momentos. Ao meu pai, em especial, agradeço pela colaboração na transcrição dos dados.

À minha irmã, Patricia, que sempre está ao meu lado, torcendo por mim e acompanhando todas as minhas conquistas. Igualmente, tenho gratidão por seu carinho, companhia e risadas compartilhadas. Ao meu cunhado, Joaquim, que do seu jeito brincalhão e sempre “pegando no meu pé”, demonstra sua preocupação comigo.

Ao Pedro, que tem me acompanhado com paciência, bom humor, cumplicidade, amor, respeito e carinho, compartilhando as dificuldades, as alegrias e as belezas do dia a dia. Também agradeço sua ajuda na organização, transcrição e análise dos dados.

A todos e todas do NIASE por toda a aprendizagem e convivência.

À Profa Roseli, orientadora deste trabalho, quem sempre me lembra da importância e relevância acadêmica, científica e social da pesquisa. Também sou grata por sua amorosidade, compreensão e respeito.

Aos membros da banca, Profa. Fabiana Marini Braga e Prof. Leôncio José Gomes Soares pela disposição em realizar a leitura deste trabalho e em trazer suas contribuições.

Aos estudantes da EJA, ao professor e a toda comunidade e gestão escolar que participaram desta pesquisa e a tornaram mais significativa.

Aos meus amigos, em especial Ana Cláudia, Daniela, Diego, Elisa, Éverton, Isabela, Larissa, Maria Alice, Mariana Melo, Mariana Quinzani e Paulo Emilio, pelos momentos de descontração, incentivo e apoio.

Aos amigos da pós, Aninha, Léo, Lari, Milena e Sara, por compartilharem das delícias e dores do caminho escolhido, tornando-o muito mais leve e divertido.

A todos e todas que, cada um e cada uma ao seu modo, contribuíram para minha formação e para a realização deste trabalho.



## RESUMO

O domínio da leitura é uma das competências fundamentais para o desenvolvimento de outras aprendizagens acadêmicas e sociais na Sociedade da Informação. Em seu escopo, avaliações nacionais e internacionais explicitam tal competência, suas habilidades e conteúdos. A EJA, nesse contexto, merece especial atenção, já que atende a pessoas que chegaram à vida jovem e adulta sem o domínio deste instrumento básico. Assim, o estudo objetivou verificar os resultados de duas Atuações Educativas de Êxito (AEE): Grupos Interativos (GI) e Tertúlia Literária Dialógica (TLD), para a aprendizagem de leitura de estudantes do segundo segmento da EJA, tomando-se como parâmetros os descritores de maior expectativa nas provas internacionais (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies -PIAAC-* e o *Programme for International Student Assessment - PISA*), e nacionais (Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos - Enceja -, e as avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb). Sendo um estudo de caso, com o uso da metodologia comunicativa, a pesquisa recorreu à filmagem de técnicas de observação, entrevistas e grupos de discussão comunicativa. A validação de dados foi feita por técnica comunicativa com grupo de discussão comunicativa. Com o estudo, espera-se anunciar possibilidades que favoreçam a aprendizagem dos estudantes da EJA no tocante à dimensão instrumental da leitura.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos, Aprendizagem da leitura, Atuações Educativas de Êxito.

## ABSTRACT

The mastery of reading is a fundamental competence for the development others academic and social education in the Information Society. National and international evaluations, in their scope, explain before-mentioned competence, their abilities, and contents. Youth and Adult Education, in this context, deserves special consideration, since it supports people who have reached young and adult life without mastering this fundamental instrument. Thus, the present study aims to verify the results of two successful educational actions -Interactive Groups and Dialogic Literary Gatherings - for the learning of reading of students of the second segment of the Youth and Adult Education, taking as parameters the most anticipated descriptors in the international tests (Program for the International Assessment of Adult Competencies - PIAAC and the Program for International Student Assessment - PISA), and national ones (National Exam for Certification of Skills of Young and Adults - Encceja -, and the evaluations of the Basic Education Assessment System - Saeb). As a case study with the use of communicative methodology, the research will resort to observation techniques, interviews and recorded communicative discussion groups. The data validation will be performed using communicative technique with communicative discussion group. With this research, it is hoped to announce possibilities that support the learning of the reading by Youth and Adult Education students.

**Keywords:** Young and Adult Education, Learning of reading, Successful Educational Actions.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Desempenho da sala nas duas avaliações .....	125
Gráfico 2: Desempenho de cada estudante nas duas avaliações .....	126

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Correspondência entre a matriz de referência de leitura do PISA e a matriz de referência de língua portuguesa das avaliações do Saeb.....	40
Quadro 2: Síntese da organização e análise dos dados .....	53
Quadro 3: Modelo de quadro síntese para análise dos dados, por dimensão, referente a cada temática.....	55
Quadro 4: Modelo de quadro síntese para cruzamento dos dados referentes a todas as temáticas, por dimensão e por categoria.....	55
Quadro 5: Processo metodológico da pesquisa.....	57
Quadro 6: Dados pessoais e escolares dos estudantes .....	60
Quadro 7: A importância da leitura para os estudantes, de acordo com a pesquisadora .....	76
Quadro 8: Processos cognitivos da matriz de leitura do PISA 2018.....	77
Quadro 9: A TLD e os processos cognitivos de leitura, segundo o PISA, de acordo com a pesquisadora.....	86
Quadro 10: Os processos cognitivos de leitura, segundo o PISA, e o GI, de acordo com a pesquisadora.....	91
Quadro 11: A Tertúlia Literária Dialógica para os estudantes .....	98
Quadro 12: O Grupo Interativo para os estudantes.....	101
Quadro 13: As AEE para os estudantes .....	103
Quadro 14: O ensino da leitura e a aprendizagem da leitura .....	105
Quadro 15: A transformação da escola em Comunidades de Aprendizagem.....	108
Quadro 16: As Ações Educativas de Êxito e a aprendizagem da leitura de acordo com o professor.....	113
Quadro 17: As percepções sobre a pesquisa, de acordo com o professor da sala .....	118
Quadro 18: Processos cognitivos e nível de dificuldade das questões da primeira avaliação realizada pelos estudantes .....	119
Quadro 19: Processos cognitivos e nível de dificuldade das questões da primeira avaliação realizada pelos estudantes .....	122
Quadro 20: Avaliações aplicadas aos estudantes na perspectiva da pesquisadora .....	128
Quadro 21: A aprendizagem instrumental da leitura na Tertúlia Literária Dialógica e no Grupo Interativo, de acordo com estudantes, professor e pesquisadora.....	130

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Modelo de tabela para cruzamento dos dados referentes a todas as temáticas, por dimensão e por categoria.....	56
Tabela 2: Quantidade de matrículas na EJA no Brasil em 2018.....	66
Tabela 3: Desempenho dos estudantes na primeira avaliação.....	121
Tabela 4: Desempenho dos estudantes na segunda avaliação.....	124
Tabela 5: Comparação do desempenho de cada estudante nas duas avaliações.....	126
Tabela 6: Quantificação dos elementos por categoria.....	133

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>7</b>
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>1. A LEITURA.....</b>	<b>20</b>
1.1. As abordagens sobre leitura.....	20
1.2. A leitura na Educação de Jovens e Adultos.....	26
<b>2. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL .....</b>	<b>29</b>
<b>3. A LEITURA E AS AVALIAÇÕES EXTERNAS EM LARGA ESCALA.....</b>	<b>35</b>
3.1. Um balanço do debate acerca das avaliações externas em larga escala.....	35
3.2. A leitura nas avaliações externas.....	37
<b>4. O CONTEXTO ATUAL E A EDUCAÇÃO.....</b>	<b>42</b>
4.1. As exigências da sociedade da informação.....	42
4.2. As Atuações Educativas de Êxito.....	45
<b>5. METODOLOGIA E CAMINHOS PERCORRIDOS .....</b>	<b>50</b>
5.1. Técnicas de coleta.....	51
5.2. Organização e análise dos dados.....	53
5.3. A escola em que a pesquisa foi realizada.....	58
5.4. Os estudantes participantes.....	59
5.5. Desenvolvimento da pesquisa.....	66
<b>6. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS E RESULTADOS.....</b>	<b>72</b>
6.1. A concepção de leitura dos estudantes.....	72
6.2. A leitura nas Atuações Educativas de Êxito.....	77
6.2.1. A leitura, segundo o PISA, e a Tertúlia Literária Dialógica.....	78
6.2.2. A leitura, segundo o PISA, e o Grupo Interativo.....	86
6.3. As Atuações Educativas de Êxito para os estudantes.....	92
6.3.1. A Tertúlia Literária Dialógica na concepção dos estudantes.....	92
6.3.2. O Grupo Interativo na concepção dos estudantes.....	98
6.4. O professor da sala.....	103
6.4.1. O ensino e a importância da leitura.....	103
6.4.2. A transformação da escola em Comunidades de Aprendizagem.....	105
6.4.3. As Atuações Educativas de Êxito e a aprendizagem da leitura.....	108
6.4.4. As percepções sobre a pesquisa.....	115
6.5. Rendimento acadêmico dos estudantes.....	118
6.6. Síntese das possibilidades e dificuldades em relação à aprendizagem da leitura na TLD e no GI.....	129
<b>7. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>134</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>141</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>153</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>187</b>

## APRESENTAÇÃO

O presente trabalho compreende documento para exame de defesa de mestrado realizado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), na linha de pesquisa Educação Escolar: teorias e práticas. A pesquisa, cuja temática perpassa pela aprendizagem da leitura e a Educação de Jovens e Adultos, insere-se em uma das linhas de trabalho, denominada Comunidades de Aprendizagem, do Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE), da UFSCar, o qual integro.

Ademais de visualizar a educação como área em que são exigidas consequências e ações no mundo, decorrentes da produção de conhecimento de tal ciência e tê-la como uma das mais potentes formas de intervenção social no tocante à transformação, que promove a aprendizagem de conteúdos fundamentais, valores e reflexões para a formação de um sujeito mais consciente e crítico, a motivação para a presente pesquisa advém de outras experiências investigativas realizadas durante a graduação em Pedagogia que abordaram a temática da Educação de Jovens e Adultos (EJA), como também a aprendizagem da leitura, porém tendo como foco outro nível de ensino. A participação em projetos de extensão relacionados à EJA e o contato com a EJA por meio de estágio obrigatório e de voluntariado, inclusive nos dias atuais, são, igualmente, aspectos favorecedores da realização desta pesquisa.

Em 2013, quando estava no segundo ano de minha graduação, na qualidade de bolsista ProExt, participei do projeto Comunidades de Aprendizagem<sup>1</sup>, do NIASE, este fundado e coordenado pela orientadora do presente trabalho. Tal núcleo coopera com o *Community of Research on Excellence for All (CREA)*<sup>2</sup>, da Universidade de Barcelona/Espanha, no desenvolvimento de pesquisa, ensino e extensão, considerando diferentes práticas sociais e educativas.

Minha participação no núcleo de pesquisa compreendeu momentos de

---

<sup>1</sup> Proposta educativa de transformação social e cultural da escola e seu entorno. Originária da Espanha, começou a ser implementada no contexto brasileiro em 2003. Sua base teórico-metodológica segue os princípios da aprendizagem dialógica, que tem como cerne as interações, a aprendizagem de máxima qualidade para todos e todas e o respeito. As CdA desenvolvem atividades específicas denominadas Atuações Educativas de Êxito (AEE), sendo a Tertúlia Literária Dialógica e os Grupos Interativos, foco deste trabalho, uma dessas atividades.

<sup>2</sup> Comunidade de Pesquisa para a Excelência para Todos. Centro de pesquisa fundado em 1991 na Universidade de Barcelona com o propósito de identificar teorias e práticas superadoras de desigualdades, bem como de promover formação docente de máxima qualidade. Composto por pesquisadores de diferentes países, etnias, gêneros, classes sociais e áreas do conhecimento, o CREA trabalha na direção do alcance da excelência científica e humana para todos e todas.

estudo, e horas práticas realizadas em uma escola pública de São Carlos, na qual, juntamente a outros bolsistas também graduandos da UFSCar, era voluntária nos grupos interativos de matemática. Desse modo, tive meu primeiro contato com o referencial teórico estudado pelo NIASE, sobretudo em relação à proposta de Comunidades de Aprendizagem, aprendizagem dialógica e Atuações Educativas de Êxito. Igualmente, pude vivenciar a relação da teoria com a prática desenvolvida nas instituições escolares que se transformaram no modelo educativo comunitário.

Simultaneamente às leituras focadas nas Comunidades de Aprendizagem, também tive acesso a materiais relativos a outras frentes de pesquisa do NIASE, tal como as questões étnicas e raciais e as questões de gênero. Todo esse arcabouço teórico, as vivências das práticas na escola, as discussões feitas em reuniões do projeto ao qual estava vinculada e na ACIEPE “Comunidades de Aprendizagem: outra escola é possível” oferecida pelo núcleo também no primeiro semestre de 2013 e da qual participei, trouxeram-me muito sentido acadêmico, profissional e, sobretudo, pessoal. Isso porque, neste momento de minha graduação, encontrava-me em uma fase de desestímulo em relação ao curso de Pedagogia, uma vez que grande parte dos textos lidos nas disciplinas, dos debates e concepções defendidas caminhava na direção da queixa concernente às condições do trabalho docente e do sistema educacional como um todo, da escola como espaço de reprodução e determinista, e da disputa discursiva entre as linhas de pesquisa da área da educação presentes na universidade.

Em 2014, integrei pesquisa do NIASE (MELLO, 2013-2016), mais especificamente na parte de revisão crítica de literatura, sobre o modelo social da Educação de Jovens e Adultos estabelecido em alguns países e em alguns lugares do Brasil. Enquanto bolsista de Iniciação Científica do PIBIC-CNPq, o recorte da investigação no qual estive focada foi a análise dos artigos publicados nos últimos cinco anos (2010-2014) em duas revistas latino-americanas e caribenhas (*Revista Interamericana de educación de adultos- RIEA* e *Decisio. Saberes para la Acción en Educación de Adultos*), ambas registradas no banco de publicações Latindex, disponíveis online, e vinculadas ao “Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe” (CREFAL). O objetivo da IC foi localizar os territórios e temáticas da pesquisa em EJA na produção latino-americana e caribenha, comparando-os com os quatro territórios presentes na pesquisa brasileira (EJA como dívida social; EJA e educação popular; EJA e formação para o trabalho; e EJA e educação ao longo da vida), salientando as congruências e divergências com a produção



brasileira encontrada nos suportes analisados. Como resultado, foi possível verificar que, de modo geral, a produção brasileira não traz o debate da EJA e educação ao longo da vida, como também não aborda questões presentes em produções internacionais que se referem à educação superior de indígenas adultos, à educação de idosos, à educação feminista; à diversidade; e à formação integral.

No segundo semestre de 2015, iniciei o estágio acadêmico obrigatório para formação em docência na Educação de Jovens e Adultos, atuando em sala de alfabetização termo I e como voluntária no reforço de matemática na biblioteca tutorada em uma escola municipal da cidade de São Carlos que se tornara Comunidade de Aprendizagem. Na busca da concretização de um dos sonhos da escola em ter aulas de espanhol, candidatei-me como voluntária para ministrar tais aulas, que se iniciaram juntamente ao estágio obrigatório e das quais continuo como professora até os dias de hoje.

No mesmo período, reiniciei minha participação no grupo de estudos do NIASE e, aliados aos estudos teóricos, o envolvimento com a Comunidade de Aprendizagem referida, a vivência e acompanhamento das atuações educativas de êxito (especialmente as tertúlias, grupos interativos e atividades de formação), tanto como estagiária quanto integrante do NIASE, possibilitaram o aprofundamento do meu conhecimento científico sobre o modelo educativo em questão, bem como acerca de seus princípios e bases teóricas, como também de seus resultados em benefício da transformação na vida das pessoas envolvidas, tanto nos âmbitos do conhecimento formal, quanto das perspectivas sociais, participação, interações e relação com a comunidade.

No ano de 2016, realizei, com financiamento da FAPESP, Iniciação Científica cujo objetivo era investigar os resultados da realização do GI e da TLD para a aprendizagem da leitura nos anos iniciais do ensino fundamental com base nos parâmetros para a aprendizagem da leitura descritos e requeridos pelas avaliações externas em larga escala nacional (Avaliações do Saeb) e internacional (PISA), instrumentos importantes na caracterização do contexto e da qualidade educacional dos sistemas escolares do país, que têm a leitura como uma das competências a ser avaliada, traçando matrizes de referência para tal conteúdo, bem como escalas de proficiência que determinam os objetivos a serem alcançados pelos estudantes. Ao mesmo tempo, reintegrei-me à pesquisa realizada pelo NIASE focalizando a Educação de Jovens e Adultos (MELLO, 2013-2016), agora na equipe de coleta de dados empíricos, cujos

resultados demonstraram a transferibilidade de Comunidades de Aprendizagem para a EJA brasileira (MELLO e BRAGA, 2018).

A trajetória descrita, com todas as experiências práticas e teóricas, dentro e fora da universidade, vivenciadas durante a minha graduação, reiterando a articulação da tríade ensino-pesquisa-extensão, fomentaram o tema dessa dissertação de mestrado, tema ao qual me dedico a traçar elementos centrais na seção a seguir, chegando, assim, à questão e aos objetivos do trabalho.

## INTRODUÇÃO

Reconhecendo a desigualdade educativa dos grupos sociais, contrariamente à ideia de que a Sociedade da Informação (SI) propicia, por si, um cenário mais igualitário e democrático, Elboj et al (2002) e Flecha, Gómez e Puigvert (2008) ressaltam não apenas o acesso, mas sobretudo, a capacidade de seleção e processamento das informações apropriadas a cada situação como habilidades fundamentais a serem desenvolvidas pelos sujeitos para a superação da exclusão social e cultural, a fim de que o conhecimento esteja ao alcance de todas e todos e não restrito a determinados grupos sociais detentores de informações chave. Isso porque a SI, emergida com o esgotamento da Sociedade Industrial nos anos 70, centra-se não mais nos recursos materiais, mas nas capacidades e habilidades humanas frente às novas tecnologias de informação e comunicação em âmbitos globais.

Nessa perspectiva, na busca de uma sociedade da informação para todas as pessoas, Elboj et al (2002) tomam a educação como fundamental instrumento de transformação, em consonância com a defesa de Freire (1967, 1987), visualizando a potência da ação educativa no que concerne à aquisição das habilidades, competências, conteúdos e aprendizagens instrumentais exigidas para a inserção e participação como cidadãos de plenos direitos da sociedade em rede na qual estamos.

Para tanto, considerando as mudanças no contexto social, as instituições, integrantes do todo social, como as escolas, são levadas a repensarem seu funcionamento e propósitos, a fim de oferecerem aos sujeitos as respostas adequadas às exigências do contexto atual.

Junto aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), impulsionados pelas reformas educacionais brasileiras da década de 1990 voltadas à escolarização mínima para integração social e atendimento às exigências do mercado, em um viés neoliberal de minimização dos investimentos estatais e de privatização (MARIGO, 2010), a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), incidindo sobre a educação básica e profissional, e a orientação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) sobre o papel que a educação deve cumprir em relação a quatro grandes necessidades de aprendizagens (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e a aprender a ser), evidenciando a tendência mundial, suscitam, no plano educativo, questões sobre o que e como se ensinar, salientando-se o requerimento do desenvolvimento de determinadas

habilidades e competências pelos e pelas estudantes, para além do domínio conceitual, visando a sua formação cidadã e atuação na sociedade. (GARCIA, 2005; SANTOS; CAMPOS e ALMEIDA, 2005).

Embora tenham sido elaboradas prescrições relativas à necessidade da aprendizagem de novas competências, sobretudo nos PCN, a definição e a compreensão das noções de “competência” e “habilidade” não são unívocas, acarretando distintas interpretações e práticas no contexto escolar (GARCIA, 2005; SANTOS; CAMPOS e ALMEIDA, 2005). Entretanto, de modo geral, toma-se habilidade como um elemento mais restrito (GARCIA, 2005), componente de uma (ou mais) competência (s) e relativa ao saber fazer (SANTOS; CAMPOS e ALMEIDA, 2005).

Mais próximo ao campo didático, Perrenoud (1999) traduz competências como a mobilização de distintos recursos, incluindo os conhecimentos disciplinares e tácitos, para a tomada de decisões e resolução de problemas. Em suma, o sociólogo conceitua tal termo com base na capacidade de transferência dos recursos e conhecimentos a contextos e situações específicos.

Santos, Campos e Almeida (2005), fundadas em Perrenoud, advertem sobre o vínculo existente entre a aprendizagem de conteúdos escolares e o desenvolvimento de competências, salientando que esta relação não se dá, necessariamente, de forma direta, mas é necessária.

Indo aos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), observa-se que tal necessidade se resume na compreensão dos conteúdos escolares como os conhecimentos e valores sociais historicamente acumulados, e atuantes enquanto meios para a aquisição e desenvolvimento das capacidades dos estudantes, visando à sua inserção social e compreensão e transformação da realidade e das relações sociais. Para tanto, o referido documento traz uma noção ampla de conteúdo, abarcando não só conceitos e fatos (conteúdos conceituais), mas também, procedimentos (conteúdos procedimentais), valores, normas e atitudes (conteúdos atitudinais).

Os PCN difundem um conceito de aprendizagem calcado na concepção de Ausubel (1968)<sup>3</sup>, criador do conceito de aprendizagem significativa, por meio do qual o conhecimento prévio do estudante define a aquisição de novos conceitos. As referidas autoras não desconsideram a importância dos conhecimentos prévios dos estudantes para a prática docente, no entanto, não os visualizam como limitantes da

---

<sup>3</sup> AUSUBEL, D.P. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1968.

aprendizagem. Nesse sentido, a visão de Ausubel (1968)<sup>4</sup> que pauta documentos educacionais no país leva à equivocada compreensão de que a capacidade de aprendizagem do sujeito estaria dependente à sua origem social, étnica e racial e de gênero, sendo uma teoria, que por meio do discurso de “respeito” às diferenças, seria, de fato, discriminatória. (MELLO, BRAGA e GABASSA, 2012).

Na busca da superação da noção de aprendizagem significativa anteriormente explicitada, a intersubjetividade, ou seja, a interiorização da relação com outra pessoa, é ponto crucial de ser considerado na aprendizagem, dado que a cognição é intrínseca aos contextos de interação social nos quais essa se desenvolve, em coerência à perspectiva sociocultural de Vygotsky. Ou seja, não há como desvincular o desenvolvimento cognitivo do meio social e das interações estabelecidas nesse, visto que, em concordância à psicologia sociocultural do referido autor, os processos psicológicos superiores, tais quais memória, atenção, raciocínio e linguagem são ativados e desenvolvidos a partir da relação com o outro (VYGOTSKY, 1989). George Mead, em consonância a esse pensamento, argumenta que a relação entre indivíduo e sociedade é contínua e ocorre tanto exterior quanto internamente, dentro de cada um. O representante do interacionismo simbólico reforça a ideia de desenvolvimento da mente a partir da atividade interpessoal mediada pela linguagem. (AUBERT et al, 2008).

Nessa perspectiva, a partir de uma abordagem fundada no diálogo. (MELLO, BRAGA e GABASSA, 2012), a aprendizagem instrumental se intensifica e por meio do diálogo se congrega tanto a dimensão técnica e científica, quanto a humanística e emocional, esta última abrangendo a sociabilidade e o âmbito afetivo e de valores (GATT, OJALA & SOLER, 2011<sup>5</sup>; VAN DER LINDEN & RENSHAW, 2004<sup>6</sup>; WELLS & ARAUZ, 2006<sup>7</sup> apud DE BOTTON, 2015), dimensões igualmente necessárias no processo de aprendizagem dos sujeitos, (FREIRE, 2013).

Para além da certificação (BORDIEU e PASSERON, 1975), que não garante a proteção social se não vier atrelada à aprendizagem, a dimensão instrumental refere-se às ferramentas e conhecimentos imprescindíveis para a aquisição de outras aprendizagens (AUBERT et al, 2008), sendo a leitura um dos mais substanciais

---

<sup>4</sup> Id. Ibid.

<sup>5</sup> GATT, S.; OJALA, M.; SOLER, M. (2011). Promoting social inclusion counting with everyone: Learning Communities and INCLUD-ED. **International Studies in Sociology of Education**, 21(1): 33-47. <http://dx.doi.org/10.1080/09620214.2011.543851>.

<sup>6</sup> VAN DER LINDEN, J.; RENSHAW, P. (2004). **Dialogic learning** (J. Van Der Linden & P. Renshaw, (Eds.). Dordrecht: Kluwer. <http://dx.doi.org/10.1007/1-4020-1931-9>.

<sup>7</sup> WELLS, G.; ARAUZ, R.M. (2006). Dialogue in the Classroom. **Journal of the Learning Sciences**, 15(3): 379-428.

mecanismos que promove a maioria das demais aprendizagens (VALLS, SOLER e FLECHA, 2008) e que possibilita maior circulação, autoproteção e realização de escolhas pelos sujeitos no mundo atual.

A aprendizagem da leitura, juntamente a aprendizagens chave como matemática e ciências, é focalizada por avaliações nacionais e internacionais. A referência nacional para a avaliação da EJA é o Enceja, que estabelece, de forma geral, as habilidades, competências e saberes para a língua portuguesa para o ensino fundamental e médio, pautado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), os quais contêm indicações centradas nos processos de aprendizagem, sem precisar pontos de chegada em comum em relação à aprendizagem da leitura para os estudantes. Esses, por sua vez, estão claramente definidos em avaliações da educação básica na modalidade regular, PISA e Saeb, por meio de escalas de proficiência que focam a leitura. Ademais, tais avaliações reiteram a importância da aprendizagem da leitura para a transformação social e melhora da qualidade educacional (INEP, 2011; OCDE, 20-- , 2013). De forma complementar, seguindo os moldes do PISA, o PIAAC traz descritores relativos às habilidades leitoras exigidas na aprendizagem de adultos, enfatizando, entretanto, o desenvolvimento e o uso de tais habilidades no cotidiano e no mercado de trabalho. (OECD, 2013).

O propósito deste trabalho não é debater tais avaliações, embora sejam reconhecidas suas limitações, ao não trabalharem a dimensão humanística e emocional (sociabilidade e âmbito afetivo e de valores), mas sim tomá-las como referência para a aprendizagem instrumental da leitura (SCHLEICHER, 2014; MESSNER, 2009).

Apesar de evidenciarem a relevância social da leitura, sobretudo para os adultos, autores tanto do contexto nacional, como internacional, ora centrando-se no desenvolvimento de habilidades específicas de leitura (BANDINI et al, 2014; BARNES et al, 2017; DIAS et al, 2016), ora adentrando em discussões mais amplas relativas às concepções de alfabetização e letramento (DIAS e GOMES, 2015; FONSECA e SIMÕES, 2015; FERREIRA et al, 2013; RIBEIRO, 2003; RIBEIRO, LIMA e BATISTA, 2015), pontuam dificuldades e problemas a serem enfrentados no processo de ensino e aprendizagem da leitura, sem, no entanto, apresentar caminhos ou propostas concretas para um trabalho voltado à leitura como instrumento que potencializa a aprendizagem de outros conteúdos e aprendizagens acadêmicas e sociais, além de promover o processo de recriação cultural, de reflexão crítica e de transformação social (FREIRE, 2013).

Tendo em mente a existência, no Brasil, em 2015, de 12,9 milhões de pessoas analfabetas com 15 anos de idade ou mais (IBGE, 2016), e considerado as inúmeras fragilidades, rupturas e obstáculos na história organizacional, estrutural e curricular da EJA, cujo público engloba, em geral, uma população historicamente marginalizada e privada de seus direitos sociais, como a educação (DI PIERRO, 2001; DI PIERRO; JOIA e RIBEIRO, 2001; FRIEDRICH et al, 2010; HADDAD, 2009; HADDAD e DI PIERRO, 2000, 2000a; OLIVEIRA, 2007), torna-se relevante a investigação de práticas que colaborem efetivamente para a aprendizagem da leitura dos jovens e adultos, principalmente ao se ter como referência o Parecer CNE/CEB 11/2000, o qual traz a alfabetização como conhecimento básico e direito humano fundamental, substancial para o desenvolvimento de outras habilidades e requisito para a aprendizagem ao longo da vida, bem como para a promoção da participação em todos os âmbitos sociais. (BRASIL, 2000).

Como caminho efetivo para o desenvolvimento da aprendizagem instrumental, nelas incluídas as habilidades e competências da leitura, o Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), ao qual eu e a orientadora deste trabalho pertencemos, vem pesquisando as Atuações Educativas de Êxito que, inicialmente, foram desenvolvidas e estudadas pela Comunidade de Pesquisa em Excelência para Todos (CREA), sediada na Universidade de Barcelona (UB), Espanha.

As AEE, atividades pedagógicas dialógicas com validade em todo cenário educacional e educativo e que promovem a efetiva aprendizagem dos estudantes, com o êxito refletido no progresso do rendimento escolar (CREA, 2012), integram a proposta de Comunidades de Aprendizagem (CdA), a qual compreende um projeto de transformação social, cultural e educativa baseada nos princípios da aprendizagem dialógica e com ênfase na melhora da qualidade do ensino, na aprendizagem e na participação de diferentes agentes educativos (ELBOJ et al, 2002). Ademais, as AEE são entendidas, nesta pesquisa de mestrado, como meio de promoção do trabalho sistemático em sala de aula no segundo segmento da EJA para o desenvolvimento de habilidades e competências exigidas pelo atual contexto e descritas pelo Encceja, PIAAC, PISA e Saeb para a aprendizagem instrumental da leitura.

Grupos interativos, biblioteca tutorada, tertúlias dialógicas, formação de familiares, modelo dialógico de prevenção e resolução de conflitos, participação educativa da comunidade e formação pedagógica dialógica compreendem as AEE.

Os grupos interativos são atividade que reúne estudantes em um grupo heterogêneo e que, com o apoio de voluntários (inclui os familiares e todas as demais pessoas da comunidade e do entorno), reforçam conteúdos e aceleram a aprendizagem. A participação de voluntariado também se dá na biblioteca tutorada, esta entendida como extensão do tempo de aprendizagem, com a abertura da biblioteca para toda a comunidade, em horários extraescolares para a pesquisa, realização de tarefas escolares e leituras. (CREA/UB). As tertúlias dialógicas, por sua vez, consistem no compartilhamento de conhecimentos e significados e são desenvolvidas a partir de obras clássicas da literatura, artes ou música facilitando a construção do conhecimento universal.

A formação de familiares perpassa pela oferta de espaços e programas de formação que visam atender aos interesses e às necessidades das famílias. A participação educativa de familiares se dá em todas as decisões referentes à educação de seus filhos, seja nas AEE, bem como nas comissões mistas de trabalho, que zelam pela gestão e organização do centro educativo.

Na formação dialógica pedagógica, a formação está calcada nas bases científicas, teóricas e nas evidências reconhecidas pela comunidade científica internacional. Por fim, o modelo dialógico de prevenção e resolução de conflitos compreende o envolvimento de toda a comunidade na elaboração das normas de convivência.

Neste trabalho, foram focalizadas as Tertúlias Literárias Dialógicas (TLD), que tratam de compartilhamento de conhecimentos e significados em torno de obras clássicas da literatura, cuja moderação é feita por meio do diálogo igualitário, e os Grupos Interativos (GI), que é uma forma de organização da sala de aula que consiste na formação de grupos heterogêneos que contam com o apoio de voluntários para aceleração da aprendizagem.

Diante de pesquisa prévia, com a utilização dos descritores *Comunidades de Aprendizagem*, *tertúlia* e *dialógica*, realizada no banco de dissertações e teses da UFSCar, instituição à qual está vinculado o Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE), o qual implementara a proposta de CdA no Brasil, foi possível verificar a existência, no contexto brasileiro, de pesquisas que versam sobre a proposta de Comunidades de Aprendizagem, abrangendo seus princípios (GABASSA, 2009; MARIGO, 2015); a contribuição de sua base teórica para a constituição positiva da identidade negra (CONSTANTINO, 2010; 2014); a realização de experiências



investigativas com as AEE, como tertúlia dialógica de artes, abarcando crianças de uma instituição escolar, (MARIGO, 2010); tertúlia musical dialógica em espaço não escolar envolvendo mulheres adultas (SILVA, 2008); tertúlia literária dialógica e a aprendizagem da leitura em instituições escolares com crianças do ensino fundamental, e com crianças e adolescentes fora do espaço escolar (GIROTTI, 2007/2011); grupos interativos também com alunos do ensino fundamental (RODRIGUES, 2010), além dos processos avaliativos em CdA visando à aquisição da leitura e escrita nos anos iniciais do ensino fundamental (LOPES, 2009).

Em 2016, em Iniciação Científica realizada por mim e cujo propósito foi investigar o papel da Tertúlia Literária Dialógica e do Grupo Interativo na aprendizagem instrumental da leitura nos anos iniciais do ensino fundamental, a negação, pela gestão da escola em que a pesquisa ocorreu, de acesso ao desempenho dos estudantes acompanhados e das demais salas, foi fator limitante da investigação, impossibilitando a obtenção de dados concretos acerca da aprendizagem instrumental associada à realização das AEE.

Vinculada à pesquisa “Transformação da EJA em Comunidade de Aprendizagem: atuações educativas de êxito para um modelo social de EJA” (MELLO, 2013-2016), que comprovou a transferebilidade e efetividade da transformação da EJA em Comunidade de Aprendizagem (MELLO e BRAGA, 2018), Freitas (2017), com foco na análise na potencialidade da abordagem dialógica para a aprendizagem da leitura na EJA nas AEE, obteve resultados centrados na Biblioteca Tutorada e orientados aos aspectos de convivência, não explorando a dimensão instrumental de modo sistematizado, ao deter-se na autopercepção dos sujeitos participantes<sup>8</sup>.

Na continuidade desses estudos e a eles vinculados, a pergunta a qual o presente projeto estará dedicado a responder é: Como se dá a aprendizagem da leitura, medida pelo rendimento acadêmico, de uma turma de estudantes do segundo segmento da EJA, nas AEE que vivenciam, especialmente TLD e GI, com base nos parâmetros de

---

<sup>8</sup> A partir da questão “Como a abordagem dialógica das Atuações Educativas de Êxito potencializa a aprendizagem da leitura na Educação de Jovens e Adultos?”, a pesquisa de Freitas (2017) teve como objetivo analisar como o diálogo favorecido por duas Atuações Educativas de Êxito (Tertúlia Literária Dialógica e Biblioteca Tutorada) pode potencializar a fluência, a compreensão, o vocabulário e a autopercepção da (o) aluna (o) de EJA na aprendizagem da leitura. Igualmente, buscou identificar a percepção de estudantes, professores e voluntariado sobre essas duas AEE em relação à dimensão instrumental e à convivência social da aprendizagem da leitura. Por meio de relatos de vida comunicativos, observações participativas e uma filmagem de uma atividade da Biblioteca Tutorada de Português, chegou-se ao resultado de que as AEE focalizadas, na concepção dos sujeitos participantes, potencializam a aprendizagem sobretudo da leitura, gramática, ortografia e pronúncia, como também favorecem um diálogo mais igualitário e uma convivência mais respeitosa. (FREITAS, 2017)

maior expectativa de aprendizagem da leitura elaborados a partir da comparação entre o Enceja, Saeb, PISA e PIAAC?

A partir da problemática anteriormente desenhada para a presente pesquisa, bem como da questão formulada, os objetivos decorrentes para o estudo foram:

Objetivo Geral:

Tendo por problemática específica a aprendizagem da leitura na Educação de Jovens e Adultos, o objetivo geral decorrente para o estudo foi verificar os resultados dos Grupos Interativos e da Tertúlia Literária Dialógica para a aprendizagem de leitura dos estudantes de uma turma do segundo segmento da EJA, com base nos parâmetros que considerem a maior expectativa de aprendizagem da leitura elaborados a partir da comparação entre o Enceja, Saeb, PISA e PIAAC.

Em termos de objetivos específicos, delineiam-se:

- a) Identificar as habilidades de leitura de maior expectativa de aprendizagem descritas e requeridas pelas avaliações externas em larga escala (nacionais e internacionais) trabalhadas na realização das AEE acompanhadas;
- b) Comparar o rendimento acadêmico dos estudantes com as habilidades e competências de maior expectativa de aprendizagem definidas pelas avaliações externas, por meio da aplicação de provas elaboradas pela mestrandia que contemplem as exigências de referidas avaliações;
- c) Comparar tais habilidades e competências com as expectativas dos estudantes e professores em relação aos resultados de aprendizagem da leitura decorrentes das atuações educativas de êxito;
- d) Identificar, por meio de observação, diálogo e autopercepção dos participantes, os elementos transformadores e excludentes vividos pelos estudantes ao longo do processo acompanhado pela pesquisadora com relação à aprendizagem da leitura.

O trabalho é composto por sete seções, sendo que a primeira aborda as concepções de leitura trazidas pela literatura e as vigentes na Educação de Jovens e Adultos.

Na segunda seção, é traçado um panorama da EJA no país e dos desafios

a serem ainda superados nesta modalidade de ensino.

Posteriormente, são elucidadas questões referentes às avaliações externas em larga escala e sua relação com a melhora da qualidade da educação e da aprendizagem instrumental da leitura.

Na quarta seção, discorremos sobre o contexto social atual, com o foco nas exigências de aprendizagem dele decorrentes. Ainda na mesma seção, apresentamos as Atuações Educativas de Êxito como uma forma de alcance das exigências mencionadas anteriormente.

O caminho metodológico da pesquisa é descrito na quinta seção, contendo os pressupostos da abordagem metodológica adotada na pesquisa, a descrição da escola em que a pesquisa foi desenvolvida, e a apresentação do perfil dos estudantes participantes.

Na sequência do trabalho aqui apresentado, na sexta seção são apresentados e discutidos os dados, e, por fim, na última seção são elucidadas as considerações finais.

## 1. A LEITURA

Em concordância com Girotto (2011), a atenção e importância dada à leitura relacionam-se à associação entre tal conteúdo e a escola e sua função alfabetizadora, tendo-se em mente, sobretudo, as exigências concernentes à aprendizagem postas em nossa sociedade atual.

Nessa perspectiva, nesta seção discorreremos, primeiramente, acerca das concepções de leitura trazidas pela literatura para, em sequência, centrarmos nos reflexos destas na Educação de Jovens e Adultos.

### 1.1. As abordagens sobre leitura

O debate sobre leitura perpassa as discussões relativas aos conceitos de alfabetização e de letramento, levando a concepções distintas em relação ao processo de leitura e escrita.

Envolvendo os processos de ler e de escrever que são complementares, porém distintos, a definição de letramento apresenta algumas dificuldades, dado que aprender a ler e a escrever demanda habilidades e conhecimentos específicos, o que pode levar à situação em que uma pessoa possa ler, mas não escrever e vice-versa. (SMITH, 1973<sup>9</sup> apud SOARES, 2012).

Em uma ampla definição, Soares (2012) apresenta que:

A leitura, do ponto de vista da dimensão individual de letramento (a leitura como uma “tecnologia”), é um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, que se estendem desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos. Essas categorias não se opõem, complementam-se; a leitura é um processo de relacionar símbolos escritos a unidades de som e é também o processo de construir uma interpretação de textos escritos. Desse modo, a leitura estende-se da habilidade de traduzir em som sílabas sem sentido a habilidades cognitivas e metacognitivas; inclui, dentre outras: a habilidade de decodificar símbolos escritos; a habilidade de captar significados; a habilidade de interpretar sequências de ideias ou eventos, analogias, comparações, linguagem figurada, relações complexas, anáforas; e, ainda, a habilidade de fazer previsões iniciais sobre o sentido do texto, de construir significado

---

<sup>9</sup> SMITH, F. **Psycholinguistics and Reading**. London: Holt, Rinehart & Winston, 1973.

combinando conhecimentos prévios e informação textual, de monitorar a compreensão e modificar previsões iniciais quando necessário, de refletir sobre o significado do que foi lido, tirando conclusões e fazendo julgamentos sobre o conteúdo. (SOARES, 2012, p.68-69)

Para Soares (2012), a diversidade dos tipos de materiais de leitura (livros didáticos, dicionários, jornais, revistas, literatura) e a pluralidade de situações em que são trabalhados também são questões relevantes que devem ser levadas em consideração no trabalho com as habilidades de leitura supracitadas.

Ainda na perspectiva da complexidade de definição do conceito de letramento, apoiada nos estudos da Linguística Aplicada, Kleiman (2004) aponta a leitura como prática social enquanto a concepção predominante nos estudos sobre a leitura, nos quais as funções e os usos da leitura estão atrelados à situação, às histórias dos participantes, às características da instituição em que se encontram, ao grau de formalidade ou informalidade da situação, e aos objetivos da atividade de leitura. Neste viés, em função da diversidade de discursos do/em relação ao sujeito, há uma multiplicidade dos modos de ler.

Dadas as particularidades de cada contexto, tanto no brasileiro, quanto no internacional, em especial na França, em Portugal e Nos Estados Unidos, nos finais da década de 70 e meados de 80, ganhou destaque a necessidade de nomeação de práticas sociais de leitura e escrita que avançam para além da alfabetização, esta entendida como “processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica” (SOARES, 2004, p.11). Desse modo, seguindo a proposta das Organizações das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) para a ampliação do conceito de alfabetização, emergiu o conceito de letramento, desembocando em reformulações nas avaliações internacionais até então centradas na mensuração apenas da capacidade de ler e escrever. (SOARES, 2004).

Uma vez que, a partir do conceito de alfabetização, tenha surgido o de letramento, é notável, segundo Soares (2004), a indissociabilidade e aproximação dos dois conceitos, o que, no entanto, não deve ser razão para que nos esqueçamos das especificidades de cada um.

De acordo com a referida autora, no Brasil, o fracasso escolar em relação à alfabetização, refletido intensamente nos resultados das avaliações externas nacionais e internacionais, se dá por diferentes fatores: a implantação do sistema de ciclos e a diluição das metas de aprendizagem, acarretando a perda de especificidade do processo de alfabetização; a

má concepção e aplicação da progressão continuada e, sobretudo, a mudança conceitual sobre aprendizagem da língua escrita.

Na década de 80, no debate sobre alfabetização e letramento no Brasil, a produção de Ferreiro e Teberosky (1985) teve um marco importante em relação à aprendizagem da língua escrita, cuja problemática, para tais autoras, vinha se centrando na questão do método, com a discussão entre os métodos sintético, fonético e analítico, dentro do panorama dos métodos tradicionais dominados por concepções condutistas (behavioristas) do ensino da leitura.

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1985), a associação entre o oral e o escrito, som e grafia, caminhando-se dos elementos menores (letras) ao todo, corresponderia ao método sintético.

Influenciado pela linguística, o método fonético desenvolveu-se, propondo a partida do oral, com o fonema sendo associado a sua representação gráfica. Para Ferreiro e Teberosky (1985), a aprendizagem da leitura e da escrita é compreendida como uma ação mecânica de decodificação pelos métodos sintético e fonético, enquanto que no analítico, a leitura é visualizada como um ato global, sendo predominante a compreensão e o reconhecimento das palavras e orações, indo-se, posteriormente, à análise dos componentes menores, sem, no entanto, fugir da visão estruturalista da língua.

Na direção contrária a estes métodos, Ferreiro e Teberosky (1985) partiram da teoria psicolinguística, apoiada na teoria piagetiana, para a aprendizagem da leitura e escrita, considerando a criança um ser cognoscente e ativo não dependente de estímulos externos para aprender, mas capaz de reconstruir, por si mesma, a linguagem por meio da seleção da informação proveniente do meio.

Caminhando dos behavioristas nas décadas de 1960 e 1970, indo para o paradigma cognitivista (construtivista) na década seguinte, e avançando, na década de 1990 para o sociocultural, o campo da alfabetização enfrentou alterações de paradigmas teóricos (GAFFNEY e ANDERSON<sup>10</sup>, 2000 apud SOARES, 2004). Tais alterações conduziram a equívocos e a falsas inferências, dado que, privilegiando-se a faceta psicológica em detrimento da linguística-fonética e fonológica- da alfabetização, o paradigma cognitivista

---

<sup>10</sup>GAFFNEY, Janet S., ANDERSON, Richard C., (2000). Trends in reading research in the United States: changing intellectual currents over three decades. In: KAMIL, M. L., MOSENTHAL P. B., PEARSON, P. D., BARR, R. **Handbook of reading research** – v. III. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, p. 53-74.

produziu a interpretação da incompatibilidade da teoria psicogenética com a proposição de métodos de alfabetização, relegando-se, desse modo, a importância da alfabetização, “como processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica” (SOARES, 2004, p.11), dando-se maior ênfase ao letramento, já que o paradigma em questão era favorável à capacidade autônoma da criança na aprendizagem da leitura e da escrita a partir do contato intenso com a cultura escrita nas práticas sociais.

De acordo com Soares (2012), a alfabetização e o letramento devem ser desenvolvidos articulada e simultaneamente, já que são processos interdependentes e incluem tanto as convenções da escrita e da ortografia, os elementos do sistema alfabético, os aspectos fonéticos, gráficos, fonológicos, sintáticos, quanto as práticas sociais de leitura e escrita.

Indo na mesma direção dos argumentos de Soares (2004), já na década de 80, a leitura era vista por Kleiman (1989) como um processo complexo e caracterizado como tarefa cognitiva, que prescinde da junção da percepção, atenção, memória e aplicação de um conhecimento a uma nova situação. Anos mais tarde, o caráter interativo da leitura é pontuado por Kleiman (2011), exigindo do leitor o uso de diferentes níveis de conhecimentos prévios para a compreensão, desde o linguístico (pronúncia, vocabulário, regras da língua) e textual (gêneros discursivos e suas funções) ao conhecimento de mundo (vivências e convívios sociais).

Rosenblatt (1988) também ressalta a íntima relação entre a leitura e a escrita, embora as veja como atividades linguísticas particulares relacionadas a textos e a relação destes com o leitor e o escritor. A leitura, em específico, é caracterizada, pela referida autora, como um evento e transação que envolve um leitor específico em um dado contexto em determinadas circunstâncias, sendo o significado do texto dado na relação entre leitor e texto, em contraposição à ideia de que o conhecimento e o sentido já estão no texto, cabendo ao leitor meramente extraí-los e incorporá-los aos seus saberes (GIBSON e LEVIN, 1975<sup>11</sup> apud FERNÁNDEZ, GARVÍN e GONZÁLEZ, 2012).

Na relação entre leitor e texto, colocada por Roseblatt (1978<sup>12</sup> apud RAMÍREZ, 2011), estão em jogo os conhecimentos prévios e as experiências do passado do leitor, de modo que não há um código de interpretação anteriormente estabelecido, mas sim uma evocação dos efeitos e repostas do texto sobre o leitor, o qual faz uso de todo seu arcabouço cultural, linguístico e pessoal para interpretar e compreender a mensagem,

---

<sup>11</sup> Gibson, E. J., & Levin, H. (1975). **The Psychology of Reading**. Cambridge, EUA: MIT Press.

<sup>12</sup> Rosenblatt, L. M. (1978). **The Reader, the Text, the Poem**. Illinois. Southern Illinois University Press.

convertendo os textos como de cada pessoa que os lê e não apenas de quem os escreve.

Seguindo esta concepção de leitura, Freire (1989) e Freire e Macedo (2011) afirmam que a leitura não se circunscreve à decodificação da escrita, compreendendo, também, a inteligência do mundo, uma vez que realizar a leitura do mundo precede a leitura da palavra, articulando-se linguagem e realidade, sendo as relações entre texto e contexto fundamentais para a compreensão alcançada pela leitura crítica. Nesse sentido, a leitura é vista como instrumento essencial para a aprendizagem de outros conteúdos e aprendizagens acadêmicas e sociais, e que promove, ademais, o processo de recriação cultural, de reflexão crítica e de transformação social (FREIRE, 2013) e “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente”. (FREIRE, 1989, p.13). Desde esta perspectiva, a alfabetização torna-se não só um ato político, mas também pré-condição para a emancipação social e cultural (FREIRE e MACEDO, 2011) <sup>13</sup>.

Ao acompanhar as mudanças no conceito do processo de leitura, indo-se de uma visão em que o significado reside no próprio texto, a uma perspectiva em que o sentido resulta da negociação entre o texto e os conhecimentos prévios do leitor, avança-se ainda mais quando se considera o processo intersubjetivo de leitura, característica da leitura dialógica, na qual predominam, por meio do compartilhamento de sentidos atribuídos ao lido decorrentes do conhecimento de mundo de cada um, a aprendizagem na qualidade e na diversidade das interações, conforme Elboj et al (2002).

---

<sup>13</sup> O método de alfabetização proposto por Freire (1967, p.106), não conteudista, mas humanizador, fundamenta-se na promoção de ferramentas políticas e éticas para a pessoa movimentar-se no mundo, superando o que o educador coloca como a “captação mágica ou ingênua da realidade”, aprendendo, de modo crítico, a necessidade do educar-se, assumindo uma postura interferente, ativa e participante.

Em seu livro “Educação como prática de liberdade”, Freire (1967), analisando o contexto de transformações e transições pelas quais passa a sociedade brasileira, com a emergência, sobretudo política, das classes populares e da importância dada à alfabetização, defende que a educação é exclusiva das sociedades humanas, sendo imprescindível para estas e ferramenta e reposta essencial (e não a única) às condições da fase de transição brasileira, visando à transformação social e à liberdade do sujeito, o que está diretamente relacionado à conscientização crítica deste, superando tanto a consciência transitiva relativa aos saberes tácitos, quanto a consciência transitiva ingênua, baseada na manipulação e desumanização, para, enfim, se alcançar a práxis, a ação reflexiva no mundo, a forma de interpretar a realidade e a consequente prática que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora, o que compreende a consciência transitiva crítica. Freire (1967) coloca que essa educação só é possível por meio do diálogo, que permite a problematização do mundo e tem como elementos constituintes o amor, a humildade, a fé, a confiança, a esperança e o pensar verdadeiro, além da consideração do sujeito em uma relação de igualdade com os outros, como sujeito livre, ser de relações e não apenas de contatos com o mundo, agindo sobre este e sendo integrado e não apenas ajustado e acomodado à realidade social, preservando-se, desse modo, a atitude permanentemente ativa e crítica.



Na leitura dialógica, o diálogo com o autor ocorre, inicialmente, de maneira individual entre autor e leitor para, em seguida, acontecer de forma coletiva entre autor e diferentes leitores, produzindo uma maior e mais aprofundada construção de conhecimento. (LOZA, 2004<sup>14</sup> apud FERNÁNDEZ, GARVÍN e GONZÁLEZ, 2012). Neste processo intersubjetivo de ler e compreender um texto, por meio das interações, os sujeitos, ao entrarem em contato com distintas interpretações, refletem criticamente sobre o lido, o contexto e sobre si mesmos, ampliando as possibilidades de ação enquanto leitores e pessoas no mundo. (VALLS, SOLER e FLECHA, 2008).

Esta argumentação vai ao encontro das contribuições de Vygotsky relativas ao potencial das interações e do entorno sociocultural no desenvolvimento da aprendizagem instrumental, como a leitura. (AGUILAR et al, 2010).

A abordagem da leitura dialógica igualmente se sustenta pela teoria da gramática universal de Chomsky<sup>15</sup> (1985<sup>16</sup> apud PULIDO e ZEPA, 2010) sobre a capacidade inata de linguagem dos sujeitos, e, portanto, de sua capacidade de desenvolvimento linguístico e de interpretação; em contraposição a enfoques estruturalistas que restringem a interpretação ao conhecimento especialista e a certos grupos sociais (BOURDIEU, 2000<sup>17</sup> apud PULIDO e ZEPA, 2010).

Insera-se aqui, também, a concepção de Bakhtin (2004) que, desde o campo da linguística da enunciação, visualiza a linguagem como forma de interação e de constituição dos sujeitos, além de frisar a necessária vinculação do eu com o outro para esta constituição, de modo que a realidade seja mediada pela palavra, que, por sua vez, carrega sentidos que são negociados entre os sujeitos, entre diferentes vozes, vivências e visões de mundo, e que estão situados em um determinado contexto e tempo, carregando elementos de um passado e de um futuro, concebendo-se, assim, a leitura como diálogo com o mundo (BAKHTIN, 1999<sup>18</sup>,

---

<sup>14</sup> LOZA, M. (2004). “Tertulias Literarias”. **Cuadernos de Pedagogía** 341, 66–69.

<sup>15</sup> Embora, no Brasil, seja frequente a consideração de Chomsky como estruturalista, sua produção contínua ultrapassa essa visão. Ver: PEREIRA, P. Interseções epistemológicas entre o estruturalismo inatista de Chomsky e o estruturalismo sistêmico de Saussure. **Revista Tabuleiro de Letras**, PPGEL – Salvador, Vol 08, nº. 02, p. 31-48, Dezembro de 2014. Disponível em: <<http://www.revistas.uneb.br/index.php/tabuleirodeletras/article/viewFile/1101/760>>. Acesso: 23 set.2018.

CHOMSKY, N. A linguística como uma ciência natural. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 183-198, Oct. 1997. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-93131997000200006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93131997000200006&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 23 set. 2018.

<sup>16</sup> Chomsky, N. (1985): **Knowledge of language. Its nature. Origin and use**. Nueva York: Praeger.

<sup>17</sup> Bourdieu, P. (2000). **La distinción. Criterio y bases sociales del gusto**. Madrid: Taurus.

<sup>18</sup> BAKHTIN, M.M. (1999). **Speech Genres & Other Late Essays**. Austin: University of Texas Press (p.o. 1979).

2000<sup>19</sup> apud AGUILAR et al, 2010).

A partir da exposição feita até aqui em relação às concepções de leitura vigentes na literatura, na academia e nas práticas de ensino, observando-se mudanças conceituais, na sequência, centrar-nos-emos na concepção de leitura presente na Educação de Jovens e Adultos.

## **1.2. A leitura na Educação de Jovens e Adultos**

Se no âmbito mais geral da discussão a respeito da aprendizagem da leitura reconhece-se o peso central que tal instrumento ocupa no atual contexto, o reconhecimento da importância da aprendizagem da leitura para a inserção social dos jovens e adultos é explicitado por inúmeros autores, tanto do contexto nacional, como internacional, sendo o foco de cada um deles, entretanto, distinto, ora centrando-se no desenvolvimento de habilidades específicas de leitura, ora adentrando em discussões mais amplas relativas às concepções de alfabetização e letramento.

Inserida na primeira perspectiva, há pesquisas como a de Bandini et al (2014) que trata do processo básico de associação entre fonema e grafema, levando à decodificação de palavras, com jovens e adultos de baixa escolaridade. Tal investigação apresenta limitações quanto à compreensão da aquisição da leitura e da escrita enquanto processo de compreensão de mundo e de promoção de autonomia do sujeito.

Barnes et al (2017), indicando a quantidade reduzida de estudos sobre a educação de adultos e a necessidade de mais estudos com o foco nas habilidades de leitura, investigam a decodificação, a fluência e a compreensão, além de explorarem a relação entre estas.

Do mesmo modo, Dias et al (2016), apoiando-se em dados psicométricos advindos de dois instrumentos para avaliação de leitura em adultos centrados em habilidades específicas, como o reconhecimento de palavras, apontam a carência de instrumentos padronizados para avaliação de leitura em adultos.

Ribeiro, Catelli Jr e Haddad (2014), com base em Haddad et al, 2000<sup>20</sup> e Silva,

---

<sup>19</sup> BAKHTIN, M.M. (2000). **The Dialogic Imagination**. Austin: University of Texas Press (p.o.1981).

<sup>20</sup>HADDAD, S. et al. **O estado da arte das pesquisas em Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo: Ação Educativa, 2000.

2009<sup>21</sup>, embora não se centrem especificamente na aprendizagem da leitura na EJA, frisam que tal área carece de pesquisas de teor avaliativo com produção de evidências que guiem as tomadas de decisões relativas a políticas e práticas pedagógicas.

Ademais da área educacional, a área da saúde, conforme Silagi et al (2014), também se dedica a pesquisar habilidades específicas de leitura, como a compreensão de inferências em adultos de distintas faixas etárias e níveis de escolaridade, chegando à resultados que evidenciam a escolaridade como fator que contribuiu para a compreensão de inferências.

Mais próximas ao campo escolar e educacional, encontram-se as pesquisas voltadas ao debate em torno da alfabetização, letramento e práticas pedagógicas na educação de jovens e adultos. Dias e Gomes (2015), ao discorrerem sobre práticas sociais de leitura, detendo-se nas dimensões sociais e políticas do letramento, afirmam a necessidade de formação docente específica para o trabalho na EJA voltado à alfabetização.

Em consonância, Fonseca e Simões (2015), investigando a apropriação de práticas de letramento por jovens e adultos, enfatizam a relevância da consideração de tais sujeitos como socioculturais na prática pedagógica centrada nos processos de aprendizagem da leitura e da escrita, de modo a favorecer novas práticas sociais de letramento na EJA para além da dimensão técnica.

Ainda nesta lógica, Ferreira et al (2013) reiteram, ao analisarem práticas de alfabetização de professoras da Educação de Adultos, o argumento de especificidade da EJA em termos de sujeitos e práticas pedagógicas, frisando a necessidade de revisão de tais práticas.

Embora evidenciem a relevância social da leitura, sobretudo para os adultos, as pesquisas acima mencionadas pontuam problemas e dificuldades a serem enfrentados no processo de ensino e aprendizagem da leitura, sem, no entanto, apresentar caminhos ou propostas concretas para um trabalho voltado à leitura, tal qual já a definimos anteriormente, ou seja, como instrumento que potencializa a aprendizagem de outros conteúdos e aprendizagens acadêmicas e sociais e que promove o processo de recriação cultural, de reflexão crítica e de transformação social (FREIRE, 2013).

Para uma compreensão mais aprofundada da problemática da aprendizagem da leitura na EJA, essa deve ser olhada também no panorama da complexidade da própria

---

<sup>21</sup> SILVA, J. **Evasão e desempenho na EJA** – Texto apresentado para exame de qualificação para obtenção do título de doutor em educação. Rio de Janeiro, PUC-RJ, 2009.

modalidade no Brasil. Dessa forma, na sequência, são apresentados elementos a respeito da configuração da Educação de Jovens e Adultos no país.

## **2. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL**

Em uma visão panorâmica da situação da EJA no Brasil enquanto âmbito de educação formal (sem desconsiderar, entretanto, a diversidade de processos e práticas de formação e aprendizagens, sendo o escolar um destes), Haddad e Di Pierro (2000), centrando-se especialmente no pensamento pedagógico e nas políticas públicas da segunda metade do século XX, confirmam a complexidade da estruturação de tal modalidade de educação no país.

Na concepção dos autores os diferentes períodos históricos compreendem uma atuação estatal fragmentada, pontual e sem eficácia no âmbito da educação de jovens e adultos: o tempo colonial e o império caracterizados pela desorganização do sistema de ensino; a primeira república, com a Constituição de 1891 e as reformas educacionais baseadas nas ideais do movimento dos renovadores da educação; e o início do período Vargas, no qual houve, dentre outras medidas, a promulgação da Constituição de 1934 e a criação do INEP,

O caminho histórico percorrido por Haddad e Di Pierro (2000) permite afirmar que apenas a partir da década de 1940 é que o governo federal tomou a frente na oferta educacional destinada aos adultos, promovendo programas e campanhas próprias, como foi o caso do MOBREAL, do período militar, e a institucionalização do Ensino Supletivo. No entanto, ressalta-se que tais programas afastaram-se das propostas políticas e pedagógicas dos movimentos populares que estavam criando forças anteriormente, dando lugar aos objetivos políticos dos governos ditatoriais, com o uso das campanhas para o controle doutrinário das massas. Por outro lado, destaca-se a atuação do ensino privado na educação de jovens e adultos nesta época.

Apesar da materialização do reconhecimento social do direito dos jovens e adultos a uma educação pública, gratuita e universal ofertada pelo Estado de acordo com a Constituição de 1988, o período de redemocratização é marcado, como demonstrado por Haddad e Di Pierro (2000) pela contradição entre a defesa no plano jurídico e a não concretização de políticas educacionais públicas favoráveis a esse público, esvaziando-se, desse modo, o direito de adultos à escolaridade básica. Exemplo disso é a aprovação da LDB 9.394/96 que se dedica superficialmente à EJA, com poucas inovações, que no final acarretaram indefinições acerca das especificidades e do público de tal modalidade de ensino.

Outra situação foi a centralidade dos investimentos do FUNDEF no ensino de crianças e adolescentes na faixa etária de 7 a 14 anos, deixando de lado a EJA.

Os autores salientam que, ao longo da metade do século XX, houve a expansão da oferta de vagas no ensino público no nível fundamental que, por sua vez, não representou melhora na qualidade deste, contribuindo para a condição de fracasso, exclusão e marginalização educacional de muitos adolescentes, sobretudo os pertencentes a camadas populares, enquadrados, em sua maioria, como analfabetos funcionais.

Diante disto, Haddad e Di Pierro (2000) argumentam em prol da necessidade de institucionalidade e continuidade ao invés de campanhas emergenciais sustentadas com voluntariado quando se trata da EJA. Ademais, explanam que devido à exclusão da escola regular, os jovens cada vez mais estão presentes na Educação de Jovens e Adultos, alterando a constituição de tal modalidade de ensino e representando desafios a serem superados, como o conflito intergeracional, o analfabetismo e a abordagem reducionista da EJA, na perspectiva de valorizar seu potencial tanto instrumental e formativo para o trabalho, quanto político e de aprendizagem permanente.

Passados quinze anos, Di Pierro (2015), com base em pesquisas acadêmicas e debate público, traça um panorama das políticas públicas de EJA na primeira década do terceiro milênio, destacando cinco aspectos principais. O primeiro relaciona-se ao reconhecimento jurídico do direito à educação escolar e à formação profissional de qualidade para os jovens e adultos, instituído pela Constituição Federal de 1988. Nesse sentido, na luta contra a ainda persistente desigualdade educativa, ocorreram vários debates, fomentados, sobretudo por movimentos sociais, para a consideração da diversidade dos sujeitos da EJA em termos de trabalho, gênero, geração, pertencimento étnico-racial e territorial, demandando um novo posicionamento do espaço dessa modalidade de educação na agenda das políticas de educacionais, que, até então estagnavam a EJA em concepção de uma educação compensatória, de reparação de direitos, e não como promotora de uma educação ao longo da vida, com amplas oportunidades de aprendizagem voltadas a um público plural e heterogêneo.

A progressiva institucionalização da EJA nas políticas nacionais universais de educação básica é outro aspecto salientado por Di Pierro (2015) ocorrido no período por ela analisado. Um exemplo de tal institucionalização foi a inclusão da EJA nas políticas de fundos de financiamento e nos programas de assistência estudantil, com a provisão de livros didáticos, alimentação e transporte escolar.

De forma inesperada, a redução de quase 2 milhões de matrículas na EJA em todas as redes de ensino na maior parte dos estados brasileiros entre 2006 e 2012 é o terceiro aspecto mencionado por Di Pierro (2015), fato que levou a discussões sobre as dificuldades de expressão das demandas sociais, bem como a respeito da rigidez e inadequação do modelo escolar vigente no que concerne às necessidades de formação e às condições de vida e trabalho dos estudantes, em especial, dos pertencentes às camadas populares.

Tendo em mente que a extensão territorial e as desigualdades regionais encontradas no país reforçam o imprescindível papel de indução financeira e técnica do governo federal aos estados e municípios, o quarto aspecto faz referência aos programas de alfabetização em âmbito federal, bem como à elevação de escolaridade e qualificação profissional e de certificação ocorridas nos anos 2010.

Dentre os referidos programas, é possível citar: Programa Brasil Alfabetizado (2003), campanha de alfabetização em larga escala; Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Pro-jovem (2008), cursos acelerados que confluem formação geral, ação comunitária e iniciação profissional; Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária- Pronera (iniciado em 1998 e institucionalizado em 2010) com cursos desde a alfabetização até o ensino superior, destinados a assentados da reforma agrária; Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja (2007), ensino técnico médio e de ensino fundamental com formação profissional inicial e continuada; Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego–Pronatec (2011), expansão da educação profissional nas redes públicas de ensino; Exame Nacional de Certificação de Competências para Jovens e Adultos – Encceja (2002), que, a partir de 2009, foi substituído, em nível médio, pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), possibilitando a certificação de pessoas com 18 anos ou mais.

Sendo modelado e coordenado por diferentes órgãos do governo federal, tais programas enfrentaram problemas de competição, superposição e descontinuidade. Na busca da superação dessa problemática, o Ministério da Educação fomentou a criação de uma Agenda Territorial de Alfabetização e EJA nos programas aderentes ao Programa Brasil Alfabetiza, porém a iniciativa não teve resultados exitosos.

Por fim, o último aspecto frisado pela autora e o que mais visibilidade teve na mídia compreende a lenta regressão do analfabetismo e dos indicadores de escolaridade média

da população nas estatísticas oficiais. Isso, na concepção de Di Pierro (2015), é consequência da ausência de medidas rigorosas de avaliação dos programas, bem como da falta de ajustes e revisões das políticas nacionais ao longo da última década.

Diante desse balanço, tendo em mente a existência, no Brasil, em 2015, de 12,9 milhões de pessoas analfabetas com 15 anos de idade ou mais (IBGE, 2016), e considerado as inúmeras fragilidades, rupturas e obstáculos na história organizacional, estrutural e curricular da EJA, cujo público engloba, em geral, uma população historicamente marginalizada e privada de seus direitos sociais, como a educação (DI PIERRO, 2001; DI PIERRO; JOIA e RIBEIRO, 2001; FRIEDRICH et al, 2010; HADDAD, 2009; HADDAD e DI PIERRO, 2000, 2000a; OLIVEIRA, 2007), torna-se relevante a investigação de práticas que colaborem efetivamente para a aprendizagem da leitura pelos jovens e adultos, considerando-se inclusive o Parecer CNE/CEB 11/2000, o qual traz a alfabetização como conhecimento básico e direito humano fundamental, substancial para o desenvolvimento de outras habilidades e requisito para a aprendizagem ao longo da vida, bem como para a promoção da participação em todos os âmbitos sociais. (BRASIL, 2000).

Na busca da concretização disso, devem ser superados desafios relativos às políticas da EJA, os quais compreendem a universalização da alfabetização; a ampliação do financiamento; a formação docente; a ampliação da concepção da EJA reduzida à alfabetização, bem como a expansão do conceito de alfabetização para além da decodificação, em convergência às exigências do contexto atual, e, também, a melhoria da qualidade do ensino (DI PIERRO, 2005, 2010; DI PIERRO e HADDAD, 2015).

Estruturas, processos e resultados educacionais compõem, de modo geral, o conceito de qualidade em educação (DAVOK, 2007), sendo as avaliações da educação uma das formas de aferição de tal qualidade, enquanto instrumento balizador de políticas educacionais (ALEXANDRE, 2015; BAUER; ALAVARSE e OLIVEIRA, 2015; MACHADO e ALAVARSE, 2014).

Na formulação de tais políticas, o conceito de qualidade é estratégico (CASASSUS, 2007<sup>22</sup> apud MACHADO e ALAVARSE, 2014), embora sua definição seja permeada por ambiguidades, polissemias e parcialidades, dependente dos valores de quem

---

<sup>22</sup> CASASSUS, Juan. **A Escola e a Desigualdade**. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.



produz a análise (SOUSA, 1997<sup>23</sup> apud MACHADO e ALAVARSE, 2014).

Ferreira e Tenório (2010), ao traçarem o panorama do debate acerca da conceituação da qualidade, apresentam diferentes interpretações, que caminham desde visões centradas na dualidade entre quantidade e qualidade, eficiência e eficácia, sistemas macro (políticas) e micro da educação (escolas e salas de aula), a concepções que consideram as técnicas e procedimentos (qualidade formal) aliados a fins e valores éticos (qualidade política), na defesa da qualidade da educação pelo alcance dos padrões de desempenho (DEMO, 1994<sup>24</sup> apud FERREIRA e TENÓRIO, 2010).

Na revisão da literatura, o modelo de metas e especificações, o modelo de insumos, o modelo de processo, o modelo de satisfação dos interessados, o modelo de legitimidade, o modelo de ausência de problemas e o modelo de aprendizagem organizacional foram os sete modelos de qualidade identificados (CHENG e TAM, 1977<sup>25</sup> apud FERREIRA e TENÓRIO, 2010). Neste resgate afirma-se que é essencial a apreensão conjunta dos elementos de cada modelo para a compreensão e promoção global do que seja qualidade educacional, associado à consideração de dimensões chave, tais quais: eficiência (otimização dos recursos), eficácia (cumprimento das metas), efetividade (resultados e relevância social), satisfação (expectativas dos sujeitos envolvidos) e equidade (minimização dos impactos das origens sociais no desempenho). (FERREIRA e TENÓRIO, 2010).

Aproximando o conceito de qualidade ao contexto educacional, Soares (2012<sup>26</sup> apud MACHADO e ALAVARSE, 2014) pontua que a definição de qualidade refere-se à garantia dos direitos de aprendizagem dos estudantes, bem como da infraestrutura e recursos adequados.

Na mesma linha de raciocínio, Barcelos (2014), atentando-se ao conceito de qualidade na Educação de Jovens e Adultos, considera, além das disposições oficiais acerca da qualidade, os resultados da ação educativa, o contexto, os sujeitos, o diálogo e a ação humana, assinalando, ademais, tanto o sentido quantitativo (atendimento da demanda por vagas e aumento de certificação), quanto o qualitativo (verificação da compreensão e

---

<sup>23</sup>SOUSA, Sandra Zákia Lian. Avaliação do Rendimento Escolar como Instrumento de Gestão Educacional. In: OLIVEIRA, Dalila. **Gestão Democrática da Educação**: desafios contemporâneos. Petrópolis: Vozes, 1997a. P. 264-283.

<sup>24</sup> Demo, Pedro (1994). **Educação e qualidade**. Campinas & São Paulo: Papirus.

<sup>25</sup> Cheng, Yin Cheong e Tam, Wai Ming (1977) Multi-models of quality in education. **Quality Assurance in Education**. 5, (1), 22-31.

<sup>26</sup> SOARES, José Francisco. Qualidade da Educação: qualidade de escolas. In: VIANA, Fabiana Silva et al. **A Qualidade da Escola Pública no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza, 2012. P. 75-96.

apreensão, por parte de professores e alunos, sobre as práticas de atendimento, e a disposição de recursos e dispositivos escolares a serviço do atendimento) na composição do conceito em questão.

Chama a atenção nesta conceituação de Barcelos (2014) que justamente a aprendizagem do estudante, que deveria ser central, não configura nem elemento quantitativo e tampouco qualitativo.

Dado o panorama geral da situação da EJA no país, com foco na questão da qualidade da educação, na sequência elucidamos a respeito de um instrumento tomado como referência para a mensuração da qualidade: as avaliações externas em larga escala.

### **3. A LEITURA E AS AVALIAÇÕES EXTERNAS EM LARGA ESCALA**

Sendo reconhecidas como áreas e habilidades fundamentais no atual contexto, o que pode ser constatado nos diferentes documentos nacionais e internacionais, a aprendizagem da leitura, juntamente a aprendizagens chave como matemática e ciências, é focalizada por avaliações nacionais e internacionais.

Diante do emaranhado de críticas e posicionamentos em relação a tais avaliações, se faz necessário pontuar alguns elementos deste debate, para, em seguida, apresentarmos uma análise comparativa entre as matrizes de referências da leitura e as competências leitoras descritas e requeridas por avaliações como o PISA, Saeb e PIAAC, dado que tomaremos tais parâmetros para a análise dos dados coletados em relação à aprendizagem instrumental da leitura na EJA.

#### **3.1. Um balanço do debate acerca das avaliações externas em larga escala**

O propósito deste trabalho não é debater tais avaliações, embora sejam reconhecidas suas limitações, ao não trabalharem a dimensão humanística e emocional (sociabilidade e âmbito afetivo e de valores) (SCHLEICHER, 2014; MESSNER, 2009), mas sim tomá-las como referência para a aprendizagem instrumental da leitura.

No entanto, antes de adentrar nesta questão, é importante pontuar as discussões acerca dos prós e contras da realização das referidas avaliações, uma vez que, embora tenham sido um dos aspectos centrais das reformas educacionais a partir da década de 80, estas avaliações envolvem alterações em função de distintos objetivos e resistências em relação a elas. (BONAMINO e FRANCO, 1999).

Diferentes autores assinalam as limitações das avaliações, sem, no entanto, aprofundá-las. Para Schleicher (2016), não só os resultados das avaliações mantêm relações com uma aprendizagem exitosa, mas também o desenho dessas joga um papel fundamental nesse processo, sendo imprescindível que elas acompanhem as transformações sociais. Ademais, os resultados não cognitivos, como as atitudes dos estudantes em relação à aprendizagem, também devem ser considerados. (SCHLEICHER, 2014).

Mais especificamente em relação ao PISA, Wang, Haertel e Walberg, (1993<sup>27</sup> apud FERNANDEZ-CANO, 2016) colocam que variáveis sociológicas são levadas em consideração na referida avaliação, mas, por outro lado, esta omite variáveis psicológicas, culturais e, fundamentalmente, pedagógicas, tais quais formação docente e financiamento da educação. Nesse sentido, os autores citados caracterizam os resultados decorrentes do PISA como maiormente quantitativos, pontuando-se a necessidade de estudos de caráter mais qualitativo. De Botton; Flecha e Puigvert (2009) reiteram este argumento, ao considerarem que os dados oferecidos pela avaliação internacional podem colaborar para as teorias científicas, sem, no entanto, cumprir com as condições suficientes para se chegar a uma contribuição inovadora.

Do mesmo modo, Messner (2009) aponta que o PISA, limitando-se ao conteúdo objetivo-intelectual das disciplinas, desconsidera a dimensão linguística, relativa à oralidade, bem como as dimensões estéticas, sociais e políticas. O autor problematiza que, embora competências interdisciplinares como a autoaprendizagem e outros aspectos associados às capacidades de cooperação e comunicação sejam tematizadas na avaliação, o são em estreita relação com o ensino das disciplinas, em contraposição ao argumento de Messner (2009) sobre a importância do enfoque do desenvolvimento das capacidades pragmático-funcionais, levando o autor à conclusão de que as competências básicas propostas pelo PISA não contemplam a totalidade da formação, sobretudo no que diz respeito à dimensão social da formação.

Na compilação do debate nacional e internacional sobre as avaliações externas em larga escala, sobressaem, dentre as críticas negativas, as relativas ao uso inadequado dos resultados; ao processo de responsabilização e prestação de contas ocorrido com a realização de testes padronizados, dos quais decorrem práticas como bonificação e premiação de escolas; bem como ao empobrecimento e afunilamento curricular devido ao estabelecimento de escalas de proficiência, que faz com que as escolas detenham-se apenas nestes conteúdos, relegando outros igualmente importantes; e à valorização dos resultados educacionais e não dos processos escolares. (BAUER, ALAVARSE e OLIVEIRA, 2015).

Por outro lado, por meio da comparação dos resultados de provas padronizadas ao longo do tempo, há verificação (com evidências empíricas, informações e diagnósticos dos indivíduos e sistemas educacionais) da qualidade do ensino, compreendida pela evolução dos

---

<sup>27</sup> Wang, M.C., Haertel, G.D. & Walberg, H.J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. **Review of Educational Research**, 63(3), 249-294. doi: <http://dx.doi.org/10.3102/00346543063003249>. 15

níveis de aprendizagem dos estudantes, o que pode levar à legitimação e/ou ao questionamento das políticas, dado que “garantidas determinadas condições e adequada utilização, [é possível] estabelecer pontos de apoio para políticas de melhoria dos sistemas educacionais no sentido da garantia do direito à educação a todos”, desde que, ao conceber o uso de testes como instrumentos fornecedores de dados educacionais e de aprendizagem, parta-se da perspectiva de gestão centrada no controle dos produtos e não mais no controle burocrático da execução (BAUER, ALAVARSE e OLIVEIRA, 2015, p.1379).

Na mesma linha de argumentação, embora critique a mensuração, especialmente seus impactos na prática educacional, e balize sua validade, por não comportar aspectos mais subjetivos como valores, a importância da mensuração na promoção de evidências, entendida como dados factuais, em contraposição a opiniões ou suposições, é reconhecida por Biesta (2012) no acompanhamento de melhorias na educação.

Aliado ao caráter objetivo e imparcial da aferição promovida pelas avaliações externas, a responsabilização (*accountability*) dos professores e diretores, o decorrente compromisso destes perante os resultados e a obtenção de dados comparativos entre diferentes escolas de um mesmo país, levando-se à revisão e debate do currículo básico comum ou da matriz de referência que orienta o sistema de ensino nacional, são fatores explicitados por Bauer, Alavarse e Oliveira (2015) como positivos da realização das avaliações. Em acordo com a ideia, mas fazendo um alerta, Oliveira e Araújo (2005<sup>28</sup> apud MACHADO e ALAVARSE, 2014), embora concordem com a incorporação dos resultados das avaliações externas nos sistemas escolares, sublinham a importância da não determinação destes sobre o trabalho docente, dado que os resultados escolares não são engendrados apenas pela ação dos professores.

### **3.2. A leitura nas avaliações externas**

Indo direto à EJA, a referência nacional para a avaliação da EJA é o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), direcionado aos jovens e adultos residentes no Brasil ou no exterior que não concluíram os estudos na idade própria e tenham 15 anos e 18 anos completos, para a certificação do ensino fundamental e do ensino médio, respectivamente.

---

<sup>28</sup> OLIVEIRA, Romualdo Portela; ARAUJO, Gilda Cardoso. Qualidade do Ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 28, p. 5-23, jan./abr. 2005.

O Enceja estabelece, de forma geral<sup>29</sup>, as habilidades, competências e saberes para a língua portuguesa para o ensino fundamental e médio, a partir do currículo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais<sup>30</sup>, (MEC, 2018) os quais contêm indicações centradas nos processos de aprendizagem, sem precisar pontos de chegada em comum em relação à aprendizagem da leitura para os estudantes. Os pontos de chegada em comum, por sua vez, estão claramente definidos em avaliações da educação básica na modalidade regular, PISA<sup>31</sup> e Saeb<sup>32</sup>, por meio de escalas de proficiência que focam a leitura. Ademais, tais avaliações reiteram a importância da aprendizagem da leitura para a transformação social e melhoria da qualidade educacional (INEP, 2011; OCDE, 20--, 2013).

A partir do conceito de letramento em leitura, este entendido como “capacidade de compreender, utilizar, avaliar, refletir e envolver-se com textos, com a função de alcançar uma meta, desenvolver seu conhecimento e seu potencial, e participar da sociedade”. (OECD, 2016, p.11), a leitura é tomada no PISA enquanto processo ativo, estando implicadas neste conceito de letramento a interpretação e a reflexão, bem como a capacidade de usar a leitura no alcance de objetivos próprios na vida, indo-se, portanto, além da decodificação e compreensão literal do texto.

Fundamentada pelas diretrizes do Conselho Nacional de Educação e dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a concepção de ensino da Língua Portuguesa adotada pela Aneb e Anresc volta-se à função social da língua, constituindo-se como requisito básico para o ingresso do indivíduo no mundo letrado, a fim de que seu processo de cidadania possa ser construído, de modo a integrar a sociedade de forma participante e atuante. Entende-se, portanto, que a leitura não se restringe à decodificação, ampliando-se para a interpretação do texto, o que, por ser uma atividade complexa, demanda do leitor habilidades tais quais a de

---

<sup>29</sup>Ver: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enceja/matriz\\_competencia/Mat\\_Ling\\_Cod\\_EM.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enceja/matriz_competencia/Mat_Ling_Cod_EM.pdf).

<sup>30</sup>BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília:MEC/SEF, 1997.

<sup>31</sup>O PISA avalia jovens de 15 anos que tenham, no mínimo, 7 anos de escolaridade na educação básica, que inclui, no Brasil, alunos que cursam desde o 7º ano do ensino fundamental até o 3º ano do ensino médio. Tal faixa etária é definida, pois se considera, que, próximos à conclusão da educação básica, os jovens de 15 anos já tenham os requisitos educacionais básicos que lhe propiciarão o prosseguimento na vida adulta (INEP, 2014).

<sup>32</sup> No contexto brasileiro, foi instituído em 1990, sob responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), cujo objetivo principal reside na realização de diagnósticos da educação básica brasileira, visando à produção de informações para subsidiar a elaboração, reformulação e monitoramento das políticas públicas direcionadas à educação básica, no sentido da melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino (BRASIL, 201-). Outrossim, o Saeb propõe-se a oferecer dados e indicadores para a compreensão dos fatores internos e externos que exercem influência no desempenho dos alunos nos anos e áreas avaliados.

reconhecer, identificar, agrupar, associar, relacionar, generalizar, abstrair, comparar, deduzir, inferir e hierarquizar. (INEP, 2011).

Ao comparar os descritores de aprendizagem da leitura do PISA e da Aneb e Anresc, Ferreira (2017) verificou que suas matrizes de referência e escalas de proficiência em relação à leitura<sup>33</sup> indicam elementos importantes consonantes às demandas do cenário social dos dias de hoje, uma vez que se detêm na oferta de instrumentos aos estudantes a respeito da aprendizagem e do uso social da leitura, com a cobrança de habilidades elementares, tais quais identificação e localização de informação, inferência de sentidos e interpretação textual, que se supõe terem sido desenvolvidas pelos alunos durante o período de escolaridade básica.

No entanto, reflexão e posicionamento crítico diante do lido e com base em vivências sociais e conhecimentos externos ao texto são habilidades requeridas apenas pela avaliação internacional, tornando-a, logo, mais coerente às exigências formativas do contexto atual, na direção da democratização e participação social, dado que a avaliação internacional mensura não só o domínio dos conteúdos, mas, especialmente sua aplicação (SOARES e NASCIMENTO, 2012), apresentando avanços em relação ao Saeb, que está mais focado no domínio do conteúdo por parte dos estudantes. Isso pode ser visto pelos verbos utilizados pela matriz de referência do PISA e pela escala de proficiência em leitura do Saeb: enquanto na segunda os verbos limitam-se a ações como “identificar”, “localizar”, “reconhecer”, “comparar”, “diferenciar”, “inferir”, e “estabelecer”, são exigidas, na avaliação internacional as capacidades do estudante de “interpretar”, “analisar” e “refletir”, demonstrando que, no PISA, há a preocupação com a aprendizagem da leitura de modo mais amplo e articulado às práticas sociais vividas pelo leitor.

No quadro a seguir (Quadro 1), é possível observar, de modo sintetizado, a correspondência entre os descritores para a competência leitora descritos e requeridos pelo PISA, considerando-se a matriz de referência anterior a 2018, e as avaliações do Saeb.

---

<sup>33</sup> Consultar Anexos A, B e C.

**Quadro 1: Correspondência entre a matriz de referência de leitura do PISA e a matriz de referência de língua portuguesa das avaliações do Saeb**

PISA	Aneb e Prova Brasil
Aspecto <sup>34</sup> : Localização e recuperação de informação	Descritores: D1, D6 e D13
Aspecto: Integração e interpretação	Descritores: D2, D3, D4, D5, D7, D8, D9, D10, D11, D12, D14, D15, D17, D18, D19, D20 e D21.
Aspecto: Reflexão e análise	Descritores: D12 e D16

Fonte: Ferreira, 2017.

Seguindo os moldes do PISA no que concerne aos campos avaliados (leitura, matemática e ciências), à definição de letramento e à matriz de referência em leitura, o Programa de Avaliação Internacional de Competências de Adultos (PIAAC), não aplicado no Brasil, traz descritores relativos às habilidades leitoras exigidas na aprendizagem de adultos acima de 15 anos. Ao passo que o PISA objetiva a identificação dos modos pelos quais os estudantes podem aprender melhor e os professores, ensinar melhor, o PIAAC se detém no desenvolvimento, manutenção e aplicação das habilidades em atividades relativas ao mundo do trabalho e à comunidade. Dadas as similitudes entre o PISA e o PIAAC e a atenção do PISA ao campo escolar, optamos por privilegiar esta avaliação na presente pesquisa.

Entre os anos de 2000 e 2009, embora o desempenho médio dos estudantes brasileiros nas três áreas focadas pelo PISA- leitura, matemática e ciências-tenha apresentado evolução positiva, o Brasil ainda se coloca muito distante dos outros países, indicando a persistente baixa qualidade da formação básica dos estudantes, com a área da leitura tendo o menor aumento de média de desempenho dos alunos brasileiros (SOARES e NASCIMENTO, 2012).

O Plano de Desenvolvimento da Educação estabelece a meta do Ideb do Brasil como 6, para 2022, média correspondente a um sistema educacional de qualidade comparável a dos países da OCDE. Os resultados do PISA no Brasil, em 2012, indicam que em leitura o país somou 410 pontos, dois abaixo do resultado de 2009, e 86 pontos abaixo da média dos países da OCDE, ficando na 55ª posição, estando também abaixo de outros países latino-americanos como Chile, México e Costa Rica, na competência relacionada à leitura. (OECD,

<sup>34</sup> Na matriz de leitura do PISA 2018, o termo “aspecto” foi substituído por “processo cognitivo”, alinhando-se a pesquisas da psicologia que consideram a leitura como uma habilidade cognitiva que envolve um leque de processos específicos. (OECD, 2016).



201-).

Nesse sentido, a análise comparativa entre os parâmetros estabelecidos consolida-se ao trazer contribuições não só aos professores e às professoras da educação básica em relação ao planejamento docente focado na aprendizagem da leitura dos estudantes sob sua responsabilidade, como também ao acrescentar elementos à discussão das matrizes de referência e escalas de proficiência da leitura. Isso vem com o propósito de, cada vez mais, aproximar o conteúdo, as habilidades e competências requeridas pelas provas às necessidades e exigências de aprendizagem do contexto social, para promover não apenas uma educação técnica, mas, sobretudo, humana, melhorando tanto a qualidade educacional, quanto a qualidade de vida como um todo e para todos e todas, de modo a propiciar o acesso aos instrumentos substanciais que ajudam na movimentação e circulação no mundo com maior autonomia, na proteção social e na tomada de decisões de modo mais consciente.

Quando se considera a configuração do contexto atual e, nele, o papel da educação, tema a ser exposto na sequência, as colocações anteriores tornam-se ainda mais pertinentes.

## **4. O CONTEXTO ATUAL E A EDUCAÇÃO**

Originadas no século XIX, em um contexto diferente do que vivemos hoje, com outros modos de organização social e de produção que requeriam outras exigências de aprendizagem, as instituições escolares atuais clamam por mudanças nas práticas escolares, bem como na relação destas com a comunidade. (MELLO, BRAGA e GABASSA, 2012). Para compreensão e identificação de tais mudanças, torna-se imprescindível, então, contextualizar a sociedade em que estamos inseridos e entender como se dá seu funcionamento e quais são suas demandas formativas.

### **4.1. As exigências da sociedade da informação**

Transformações relativas ao trabalho, comércio e ações institucionais e de sujeitos ocorridas nas relações nos e entre os distintos países desde o final do século XX caracterizam o contexto atual, que se desenvolveu com a emergência das novas tecnologias de comunicação e informação, embora segundo Ianni (1999), tal contexto tenha sua gestação localizada na Guerra Fria, dado que com a queda do muro de Berlim, o capitalismo consolidou-se enquanto modo de produção e de vida.

Para Ianni (1999), em uma composição histórico-social ampla, definida por ele como globalismo, mudanças além da globalização econômica foram levadas a cabo, sendo possível a coexistência de diferentes formas sociais e de trabalho, como também de distintas ideologias em um cenário complexo nos aspectos da economia, política, sociedade e cultura.

As novas tecnologias possibilitaram a transmissão das informações em tempo real, promovendo a compressão do espaço e do tempo e uma nova divisão transnacional do trabalho com a redistribuição das empresas e corporações no mundo, formando uma cadeia de cidades que são, ao mesmo tempo, locais e globais. Mello; Braga e Gabassa (2012) e Elboj et al (2002) colocam que, nesse cenário de urbanização, industrialização, terceirização e intelectualização das atividades, agilidade, flexibilidade, multifuncionalidade e capacidade de inovação são exigências da produtividade, visualizada desde a flexibilização dos processos de produção e trabalho, aos sujeitos, em oposição ao conhecimento excessivamente técnico e específico de apenas uma parte dos processos de produção como em tempos anteriores.

O acesso, a seleção e o uso adequado da informação são também demandas dessa revolução tecnológica (FLECHA, GÓMEZ e PUIGVERT, 2008) que, na concepção de autores como Castells (2002), descrevem o contexto atual como Sociedade da Informação, na qual a aplicação dos conhecimentos e informações com vistas à produção de novos conhecimentos ganha notoriedade. Tal sociedade compõe-se, conforme pontuado pelo sociólogo mencionado, por meio de redes, estas formadas por diversos sujeitos e organizações que se alteram de forma contínua, em um processo de concorrência global e de fortalecimento da presença do Estado.

Flecha, Gómez e Puigvert (2008) dividem a Sociedade da Informação traçada por Castells (2002) em duas fases: dualização social, entre 1970 e 1980, com o agravamento das desigualdades advindas da sociedade industrial e com a emergência de outras, em especial, a divisória digital; e Sociedade da Informação para todos, fase oriunda do movimento de grandes incorporações de informática e de movimentos sociais que reivindicavam a democratização do acesso à rede, junto à possibilidade de seleção, processamento, uso e análise críticos das informações, por meio do desenvolvimento de habilidades e conhecimentos.

Perante tal divisão e definição, Mello; Braga e Gabassa (2012) e Elboj et al (2002), tendo em mente os processos de exclusão, desqualificação, desproteção e marginalização social aos quais diversos grupos estão submetidos pela falta das habilidades e conhecimentos acima citados, frisam que, na segunda fase da sociedade da informação, são centrais a necessidade e a importância da escolaridade na aprendizagem de instrumentos essenciais para a minimização e superação dessa problemática, como o são a leitura, escrita, matemática e informática. Em relação às competências requeridas, a partir de estudos como os de Levin e Rumberger (1989)<sup>35</sup>, Elboj et al (2002) indicam: iniciativa, cooperação, trabalho em grupo, formação mútua, avaliação, comunicação, solução de problemas, tomada de decisão, obtenção e utilização de informações, planejamento, capacidade de aprendizagem e atitudes multiculturais.

Entendendo o globalismo e a sociedade da informação em uma perspectiva de impactos não só econômicos e sociais, mas também culturais e de convívio, Mello; Braga e Gabassa (2012) afirmam que, nesse contexto, debates acerca da identidade e alteridade são

---

<sup>35</sup> LEVIN, H.M.; RUMBERGER, R.W.(1989): “Educación, trabajo y empleo en los países desarrollados: situación y desafíos para el futuro.” **Perspectivas**, vol. XIX, n. 2.

suscitados, tendo em conta as migrações transnacionais, o contato com e entre a diversidade e a pluralidade de visões de mundo. Ademais, em tal cenário intensamente multicultural, ou transcultural (IANNI, 1999), a questão da racialização das relações torna-se proeminente, junto aos preconceitos de classe, casta e gênero, sendo, portanto, imprescindível a educação entre diferentes almejando-se a igualdade de direitos a todos os distintos grupos.

Na sociedade da informação, as relações e instituições passam, também, por um giro dialógico, referente à crise das autoridades tradicionais e a não sustentação da autoridade pela posição de poder ocupada na sociedade, mas sim pela validade dos argumentos, como traz Habermas (2001<sup>13</sup> apud AUBERT et al, 2008), em que as estruturas hierárquicas são postas em questionamento. Nesse sentido, a expansão das perspectivas e possibilidades intensifica a relevância do diálogo e da reflexão, em consonância à proposta de Beck (1998<sup>36</sup> apud AUBERT et al, 2012) de uma modernidade reflexiva definida pela consideração igual da capacidade de todas as pessoas de refletirem sobre a realidade e de agirem nela.

Embora haja esse alargamento das participações, opções e decisões, Elboj et al (2002) assinalam a não eliminação total das hierarquias e relações de poder, persistindo e reiterando a desigualdade advinda da baixa escolaridade e do desconhecimento da utilização das novas tecnologias, dado que é factível a relação direta que se estabelece entre o nível de escolaridade e a exclusão social (ELBOJ et al, 2002; FLECHA e SOLER, 2013).

Diante de tal dado, a escola, enquanto espaço privilegiado de formação, como bem ressaltam Mello; Braga e Gabassa (2012) e Elboj et al (2002), não deve se isentar de seu papel educativo considerando-se todas as demandas anteriormente colocadas em termos de conteúdos, habilidades, competências e práticas orientadas ao reconhecimento da diversidade, à busca pela igualdade, à superação das desigualdades e à efetivação da aprendizagem de todos e todas com qualidade, ou seja, que permita a aquisição dos instrumentos necessários para se desenvolver na sociedade atual. (ELBOJ et al, 2002).

Como caminho efetivo para a concretização das demandas supracitadas no espaço escolar, o Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), ao qual eu e a orientadora deste trabalho pertencemos, vem pesquisando as Atuações Educativas de Êxito.

---

<sup>36</sup> BECK, U. [1986]. **La sociedad del riesgo**. Barcelona: Editorial Paidós, 1998.

## 4.2. As Atuações Educativas de Êxito

As Atuações Educativas de Êxito são atividades pedagógicas dialógicas que integram a proposta de Comunidades de Aprendizagem, iniciada na *Escuela de Personas Adultas La Verneda-Sant Marti*, escola voltada à educação de adultos em Barcelona, com base nos estudos e pesquisas do Centro Especial de Investigación em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA), da Universidade de Barcelona/Espanha. Tal proposta trata-se de um projeto de transformação social, cultural e educativa, apresentado por Elboj et al (2002) como uma resposta educativa igualitária, na busca de uma sociedade da informação para todos e na eliminação do fracasso escolar. As Comunidades de Aprendizagem são definidas por Mello; Braga e Gabassa (2012, p.11) como “modelo educativo comunitário, a partir do qual se compreende a escola como instituição central de nossa sociedade”, no qual são priorizadas e valorizadas a participação da comunidade, o convívio respeitoso e a máxima aprendizagem<sup>37</sup>, uma vez que se considera que todos/as têm algo a ensinar e um aprende com o outro em interações respeitadas, solidárias e integradoras, que envolvem ações de um sujeito coletivo e ativo, ser de relações e não apenas de contatos com o mundo, agindo sobre este e sendo integrado e não apenas ajustado e acomodado à realidade social, como pontua Freire (1967).

A transformação e consolidação de uma escola em CdA representa uma nova forma de gestão escolar e de práticas docentes, com a ampliação dos espaços decisórios e com a realização de atividades específicas<sup>38</sup>. Conforme reforçam Mello; Braga e Gabassa (2012), toda e qualquer atividade realizada em Comunidades de Aprendizagem é orientada pelos sete princípios da aprendizagem dialógica, conceito este que remete a uma concepção de aprendizagem e interações.

A partir de Freire e Habermas, Flecha (1997) apresenta uma síntese de tais

---

<sup>37</sup> “[Garantia de que] todo mundo alcance o mais alto nível de aprendizagem possível” (CREA, 2012, p.26).

<sup>38</sup> O início do processo de transformação se dá com a sensibilização, etapa de formação e aproximação da equipe escolar com a proposta de CdA e seus pressupostos teóricos-metodológicos. Em seguida, há a tomada de decisão por parte da escola em que 80% do professorado deve estar a favor para que a transformação se concretize. Escolhida a transformação, segue-se para a fase dos sonhos, em que todos, estudantes e equipe escolar, expressam como desejam que a escola seja. Com os sonhos em mãos, é o momento de selecionar as prioridades, tendo como foco a aprendizagem e a convivência. Para o alcance dos sonhos são formadas comissões de trabalho. Na continuidade da transformação e em sua consolidação, além da implementação efetiva das Atuações Educativas de Êxito, o aprofundamento e aprimoramento teórico e prático dos fundamentos da proposta, bem como a avaliação de todo o processo devem ser contínuas e constantes. Para saber mais sobre as etapas de transformação de uma escola em CdA, consultar MELLO, R.; BRAGA, F.M.; GABASSA, V. **Comunidades de Aprendizagem**: outra escola é possível. São Carlos: EDUFSCar, 2012.

princípios, sendo o *diálogo igualitário* entendido pela consideração das diferentes contribuições em função da validade dos argumentos e não da posição de poder de quem as profere. Desse modo, compreende-se que todas as pessoas possuem capacidade de dialogar, atuar, ensinar e aprender, e são valorizados todos os seus conhecimentos, sejam eles acadêmicos ou práticos, aportados desde seu contexto sociocultural. (MELLO, BRAGA e GABASSA, 2012). Configura-se assim, o segundo princípio: o da *inteligência cultural*.

De acordo com Freire (2013), os seres humanos são seres de integração e não adaptação, sendo capazes de intervir no mundo e de promoverem a *transformação* das relações e de seu entorno. Para tanto, e tendo em mente o contexto atual, é imprescindível que as pessoas tenham acesso aos instrumentos necessários para se empoderarem e continuarem aprendendo, minimizando e/ou superando a marginalização e exclusão social. Nesse âmbito, as aprendizagens acadêmicas cobram substancial relevância e compõem o cerne do princípio da *dimensão instrumental*. (MELLO, BRAGA e GABASSA, 2012).

Não só a aprendizagem instrumental é essencial na sociedade da informação, como também a *solidariedade*, em contraposição ao individualismo e às relações verticais, a fim de favorecer a *criação de sentido*, em que as pessoas possam ponderar todas as possibilidades, refletir sobre estas e tomar suas próprias decisões, e que sejam, em sua diversidade, igualmente respeitadas e tenham seus direitos garantidos, prezando-se, portanto, pela *igualdade de diferenças*. (MELLO, BRAGA e GABASSA, 2012).

Fundamentadas na pedagogia crítica, que de acordo com Elboj et al (2002), compreende as concepções educativas baseadas na possibilidade da transformação social e minimização das desigualdades sociais, as Comunidades de Aprendizagem, com foco na melhora da qualidade do ensino, na aprendizagem e na participação de diferentes agentes educativos, fundam-se nas Atuações Educativas de Êxito (AEE).

Por meio do projeto INCLUD-ED, que fora coordenado pelo CREA e esteve orientado à investigação das atuações promotoras da inclusão e coesão social no cenário europeu, foi demonstrada a efetividade das intervenções em relação a medidas concretas de redução da pobreza e superação da exclusão social quando fundamentadas em conhecimentos e evidências científicos e quando incluíam o diálogo com os sujeitos e coletivos implicados diretamente no processo. Devido a essas características e à efetividade de tais atuações em distintas áreas sociais, como a participação social, saúde, educação, moradia e trabalho, e em diferentes contextos, estas foram denominadas atuações de êxito, diferenciando-se das “boas

práticas”, as quais supunham a ocorrência de melhorias sociais por meio de inovações sem base científica e pensadas e implementadas por expertos, alheio aos principais sujeitos envolvidos. (RÍOS, 2013).

Na área da educação, a partir dos resultados advindos das pesquisas do projeto INCLUD-ED em relação ao êxito das AEE, ou seja, daquelas com validade em todo cenário educacional e educativo e que promovem a efetiva aprendizagem dos alunos, tendo o êxito refletido pelo progresso do rendimento escolar dos alunos, (CREA, 2012), e da comprovação de sua transferibilidade ao contexto brasileiro, por meio de pesquisas envolvendo CdA que tiveram como parâmetro de avaliação da potencialidade das AEE a subida da nota no Ideb (MELLO, 2009), a proposta de Comunidades de Aprendizagem encontra-se, atualmente, implementada não apenas no contexto europeu, onde se originou, como também está sendo estendida a países da América Latina, como Peru, Argentina, Colômbia, México, Chile e Brasil. No Brasil, a proposta CdA foi implementada, em 2002, pelo NIASE- Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa, grupo coordenado pela orientadora da presente dissertação.

Ainda que uma escola não se transforme em Comunidades de Aprendizagem, tendo em vista que a proposta, para ser implementada, depende da adesão de 80% do professorado e ocorre de modo processual, com etapas a serem seguidas, a prática docente pode fazer uso das atuações educativas de êxito para alcançar os objetivos aos quais tais atividades se propõem: aprendizagem máxima de conteúdos e melhora no convívio.

São sete as Atuações Educativas de Êxito: Grupos interativos, biblioteca tutorada, tertúlias dialógicas, formação de familiares, modelo dialógico de prevenção e resolução de conflitos, participação educativa da comunidade e formação pedagógica dialógica.

Neste trabalho, foi dada atenção especial a duas delas: às Tertúlias Literárias Dialógicas e aos Grupos Interativos.

As Tertúlias Literárias Dialógicas consistem no compartilhamento de conhecimentos e significados em torno de obras clássicas da literatura universal, estas fundantes de determinado gênero narrativo, facilitando a construção do conhecimento universal, além de favorecer a aprendizagem de habilidades essenciais como a leitura, escuta, oralidade e argumentação. (CREA/UB, 1995-98).

Previamente acordada entre os participantes a parte do livro a ser lida, é

primeiramente realizada a leitura em casa, para, na aula, ser trazido o destaque de ao menos um parágrafo que se queira comentar. Na tertúlia, o moderador, cuidando para o cumprimento dos princípios da aprendizagem dialógica e para o respeito ao turno de falas, inscreve as pessoas que desejam e estas, à medida que tiverem o momento de fala, devem localizar o parágrafo que selecionaram, lê-lo em voz alta e explicar e argumentar o porquê da escolha. A cada argumento, pode se dar um debate entre distintas opiniões, não sendo necessário resultar em um consenso (FLECHA, 1997<sup>39</sup> apud FERNÁNDEZ; GARVÍN e GONZÁLEZ, 2012) acerca de uma única interpretação do texto. Considerando a capacidade de linguagem de todas as pessoas e zelando-se pela predominância dos atos comunicativos dialógicos nas tertúlias, em detrimento das relações de poder, chega-se a uma interpretação interativa dos textos como resultado do diálogo de diferentes pessoas, sendo, assim, mais ampla e crítica. (PULIDO e ZEPA, 2010).

Para além da relação individual estabelecida entre leitor-texto, (PULIDO e ZEPA, 2010), inserida no processo intersubjetivo de leitura de textos clássicos, a TLD permite a profundidade de interpretação, a reflexão crítica sobre si mesmo e contexto, o que acarreta possibilidades de transformações enquanto pessoa que age no mundo (VALLS; SOLER e FLECHA, 2008).

Os grupos interativos compreendem uma forma de reorganização da classe, na qual os alunos são reunidos em pequenos (4 a 5 alunos) grupos heterogêneos, tanto em aspectos de gênero, etnia, quanto de rendimento acadêmico. São realizadas diferentes atividades instrumentais, tendo cada uma a duração aproximada de 20 minutos. Todas as atividades são feitas por todos os estudantes e na realização de cada uma delas, há a presença de um voluntário (que pode incluir familiares e todas as demais pessoas da comunidade e do entorno), cujo papel não reside no ensino, uma vez que esta é a função do docente, mas na dinamização das interações estabelecidas entre os alunos, de modo que juntos possam resolver as atividades, apoiando os colegas que apresentam mais dificuldades, sempre em respeito aos princípios da aprendizagem dialógica. O objetivo dos grupos interativos é o reforço de conteúdos já trabalhados pelo professor e a aceleração da aprendizagem dos estudantes. (CREA, 2012).

Na próxima seção deste trabalho, são descritos os caminhos metodológicos da investigação que tiveram como foco o acompanhamento das duas AEE anteriormente

---

<sup>39</sup> FLECHA, R. (1997). **Compartiendo palabras**: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo. Barcelona: Paidós.



detalhadas.

## 5. METODOLOGIA E CAMINHOS PERCORRIDOS

O estudo foi de natureza qualitativa, com uso da estratégia de estudo de caso único (YIN, 1994, 2001) e tendo como referência a metodologia comunicativa (GÓMEZ et al, 2006).

Para Creswell (2010, p.26), a pesquisa qualitativa consiste “[n] um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano”.

Partindo de um modelo de teoria da ação, a metodologia comunicativa se distancia de algumas teorias como o funcionalismo, estruturalismo e pós- estruturalismo, ao conceber a realidade desde os sistemas e suas estruturas, como do mundo da vida e da agência humana. Em sua Teoria da Estruturação, Giddens (2009), distinguindo sujeito e estrutura, argumenta a influência da agência humana sobre as estruturas, da mesma forma que estas influem na agência humana. Nesse sentido, é conferida ao sujeito à capacidade de atuar e transformar.

Na análise e interpretação da realidade, a metodologia comunicativa, contando com as contribuições de autores como Habermas, Chomsky, Searle, Mead, Beck, assume uma série de postulados (GÓMEZ et al, 2006):

- Universalidade da linguagem e da ação: a linguagem e a ação são capacidades inerentes a qualquer pessoa, sendo assim, atributos universais;
- Os sujeitos como agentes sociais de transformação: em contraposição a teorias como o funcionalismo e o estruturalismo, que defendem a reprodução da vida social, e o pós-estruturalismo, em que se nega o sujeito em função das relações de poder, a abordagem comunicativa compreende a realidade sob um prisma dual- sujeito e sistema- sendo o indivíduo capaz de transformar o meio social em virtude de sua capacidade de ação e reflexão;
- Racionalidade comunicativa: ao passo que a racionalidade comunicativa faz uso da linguagem como um meio para atingir determinado fim, a comunicativa enxerga a linguagem como meio de diálogo e entendimento, sendo a base das competências de linguagem e ação e do princípio do diálogo igualitário;
- Sentido comum: ligado à experiência de vida e à consciência das

pessoas, o sentido subjetivo estabelece-se dentro do próprio contexto cultural compartilhado;

➤ Sem hierarquia interpretativa: ao se privilegiar as pretensões de validade (argumentos) em detrimento das relações de poder, se considera que as interpretações dos sujeitos participantes da pesquisa são tão válidas quanto as realizadas pelo pesquisador;

➤ Igual nível epistemológico: a pesquisa conduzida pelo diálogo igualitário considera tanto os conhecimentos científicos quanto as experiências e saberes dos sujeitos na busca do consenso dos argumentos;

➤ Conhecimento dialógico: na confluência do paradigma objetivista da realidade e do enfoque subjetivista do construtivismo, a perspectiva comunicativa integra a dualidade objeto/sujeito por meio da intersubjetividade e da capacidade de linguagem, ação e reflexão.

Em suma, a metodologia comunicativa visualiza a constituição da ciência e do conhecimento a partir do diálogo igualitário estabelecido nas relações entre sujeitos participantes e pesquisador.

### **5.1. Técnicas de coleta**

A estratégia de coleta de dados, para a concretização dos objetivos elaborados para a presente pesquisa e em conformidade à metodologia comunicativa, buscou seguir os quatro critérios de validade da qualidade da pesquisa qualitativa definidos pela metodologia comunicativa: credibilidade (rigoriedade no processo de coleta e interpretação dos dados, exatidão na descrição dos propósitos da pesquisa); transferibilidade (possibilidade de realização do estudo em outros contextos com a obtenção de resultados semelhantes); dependência (possibilidade, a partir da exposição clara das etapas realizadas, de replicação da pesquisa apesar das mudanças sociais constantes e contínuas, permitindo a revisão dos processos realizados por outros pesquisadores); e confirmação (dos resultados, da interpretação e conclusões, com a correspondência entre os dados e as inferências e interpretações elaboradas pelo pesquisador). (GÓMEZ et al, 2006)

Tendo esses critérios em mente, as técnicas qualitativas de coleta de dados utilizadas na presente pesquisa compreenderam gravações de áudio e observações comunicativas das AEE desenvolvidas em uma sala de aula no segundo segmento da EJA. A

coleta de dados ocorreu apenas durante quatro meses, tendo em vista a estrutura da EJA no Brasil em que a cada semestre é concluído o correspondente a um ano letivo na educação básica modalidade regular. Ademais, ao ser realizada em uma única sala de aula, a pesquisa teve o propósito de apresentar resultados detalhados e aprofundados sobre seu objeto de estudo.

Observação comunicativa, segundo Gómez; Puigvert e Flecha (2011) difere de outras técnicas de observação, pois a primeira consiste, ademais da observação, participação, e anotações do pesquisador, no compartilhamento, com os sujeitos da pesquisa, dos significados e interpretações das ações desses.

Diários de campo (BOGDAN e BIKLEN, 1994) também foram elaborados a cada inserção da pesquisadora na instituição, a fim de descrever os processos ocorridos.

Foram aplicadas, aos estudantes da EJA, duas provas constituídas por questões adaptadas a partir das próprias questões formuladas pela avaliação externa aqui tomada como referência, o PISA. Tais provas foram aplicadas uma ao início e outra ao final da investigação, a fim de prover dados comparativos acerca do próprio processo e desempenho de cada estudante e da turma no geral.

Com os/as estudantes houve dois grupos de discussão comunicativa com a turma toda, sendo ambos ao final da pesquisa; o primeiro para analisar suas percepções sobre leitura e as atuações educativas de êxito e o segundo para o consenso e validação da análise dos dados que até então haviam sido analisados.

Ainda, foram entrevistados, individualmente, quatro estudantes que apresentaram diferentes desempenhos nas provas aplicadas, ou seja, que alcançaram diferentes níveis de proficiência em leitura tendo como parâmetros as escalas definidas pelas avaliações externas consideradas na pesquisa. As entrevistas ocorreram ao final da investigação para conhecimento mais aprofundado das próprias visões dos estudantes acerca dos processos relativos à aprendizagem da leitura vivenciados.

É importante ressaltar que na metodologia comunicativa, nos grupos de discussão comunicativa (ou grupos focais comunicativos), diferente de grupos focais tradicionais, o pesquisador, de acordo com Gómez; Puigvert e Flecha (2011), não é visto como um participante a mais, mas sim como alguém que contribui para a discussão no sentido de se responsabilizar pelo compartilhamento do conhecimento científico. Além disso, cabe ao investigador a garantia da participação de todos e o foco do debate na temática estudada.

Com o professor, foram realizadas duas entrevistas: uma no início e outra ao final do processo, sobre seu histórico focalizando na docência e no seu trabalho com as AEE bem como sobre os processos vividos no decorrer da pesquisa.

## 5.2. Organização e análise dos dados

A organização e análise dos dados pode ser, resumidamente, apresentada conforme o quadro que segue:

### Quadro 2: Síntese da organização e análise dos dados

1) Tratamento dos dados - transcrições das observações das AEE, das entrevistas e dos grupos de discussão; - audição, conferência e correções das transcrições; - atribuição de nomes fictícios aos sujeitos participantes; - leitura dos dados; - identificação das categorias de análise; - elaboração de quadros comparativos, por categoria, constando-se as duas dimensões analisadas: transformadora e excludente; - correção, com base nas grades de correções do PISA, das avaliações realizadas pelos estudantes; - elaboração de quadros e de gráficos, constando o desempenho dos estudantes, de forma individual e/ou geral em relação aos resultados das avaliações aplicadas.
2) Análise e interpretação dos resultados - após a realização das AEE, em diálogo com os sujeitos participantes; - após a realização das entrevistas, em diálogo com os sujeitos participantes; - após a realização dos grupos de discussão comunicativa, em diálogo com os sujeitos participantes; - comparações das avaliações realizadas pelos estudantes, verificando o desenvolvimento da aprendizagem, com base nos parâmetros estabelecidos pelo PISA.

Elaborado pela autora, 2018.

A análise dos dados e a validação dos resultados foram comunicativas, intersubjetivas, compartilhadas entre a pesquisadora e os sujeitos participantes da investigação, em conformidade à metodologia comunicativa utilizada, pautadas no diálogo.

Para tanto, no segundo grupo de discussão comunicativa com os estudantes, houve a discussão da análise dos dados, embora essa análise tenha sido apresentada parcialmente, já que se fez necessário realizar o grupo ainda em dezembro, durante o período letivo, quando ainda nem todos os dados haviam sido transcritos e analisados.

Inicialmente, antes do início da coleta de dados, a ideia era formar um Conselho Assessor, composto por representantes do grupo participante da pesquisa, ou seja, por estudantes do segundo segmento da EJA que realizassem a TLD e o GI, para a discussão e

validação dos dados. Em decorrência do curto espaço de tempo que haveria entre o término da análise dos dados e o prazo final da defesa da dissertação, e ainda considerando que esse período compreenderia as férias escolares, dificultando a localização de tais representantes, a alternativa encontrada pela pesquisadora foi a explicada anteriormente: o grupo de discussão comunicativa com os próprios sujeitos participantes da pesquisa.

Neste grupo, no debate dos dados, após a explicação do porquê da realização deste momento e de como foi feita a análise, esta se deu com o nível básico de análise proposto pela metodologia comunicativa, a partir de duas dimensões- transformadora e excludente, sendo referentes, respectivamente, aos elementos da realidade investigada que favoreceram e aos que dificultaram a aprendizagem dos estudantes concernente à leitura em suas práticas escolares. De modo geral, a dimensão excludente corresponde às barreiras e obstáculos que grupos sociais enfrentam para participar e/ou ter acesso a direitos e benefícios sociais relacionados ao mercado de trabalho e à educação, por exemplo. E a dimensão transformadora, por outro lado, refere-se à superação de tais barreiras e obstáculos. (GÓMEZ et al, 2006).

Além dessas duas dimensões, a continuação da análise consistiu em identificar a que âmbito social pertencem, agrupando-as em duas categorias: sistema e mundo da vida. Em relação à conceituação de sistema, tendo como referência Parsons, Luhmann, Weber e Durkheim, Habermas relaciona a compreensão de sistema à burocratização da sociedade, composta por instituições e espaços regulados por relações de poder. (FLECHA, GÓMEZ e PUIGVERT, 2010). Com base em Schutz, a fundamentação teórica de Habermas concernente ao conceito de mundo da vida compreende, aplicando-se à pesquisa, as interpretações que os sujeitos participantes realizam a partir de suas experiências e vivências da vida cotidiana. Nesse sentido, o mundo da vida é incorporado ao processo investigativo com a inclusão das vozes dos sujeitos. Em sua argumentação, Habermas também traz a Teoria da Ação Comunicativa, reiterando a capacidade universal de linguagem e ação dos sujeitos. (GÓMEZ, PUIGVERT e FLECHA, 2011).

A seguir, para detalhamento, há exemplos dos quadros e tabela que foram utilizados na análise dos dados.

**Quadro 3: Modelo de quadro síntese para análise dos dados, por dimensão, referente a cada temática.**

<b>Temática</b>	
<b>Dimensão transformadora</b>	<b>Dimensão excludente</b>
- Síntese dos elementos com base nas narrativas	- Síntese dos elementos com base nas narrativas
<b>n</b> elementos, <b>n</b> menções	<b>n</b> elementos, <b>n</b> menções

**Elaborado pela autora, 2018.**

Neste quadro, dentro de cada temática (Exemplos: Avaliação da aprendizagem na EJA, Importância da leitura, Atuações Educativas de Êxito na EJA), é apresentada a síntese das narrativas, ou seja, os elementos (conteúdos) que cada narrativa expressa, realocando-os de acordo com a análise das dimensões: transformadora ou excludente em relação à superação e/ou concretização de uma dada situação em relação à temática. Também é destacada a quantidade de elementos, bem como a quantidade de narrativas que se referem aos elementos (menções), já que um mesmo elemento pode aparecer em mais de uma narrativa, como também uma única narrativa pode mencionar mais de um elemento.

No cruzamento dos dados, compilando as análises de todos os quadros conforme modelo anterior (Quadro 3), ou seja, de todos os elementos analisados por dimensão (transformadora ou excludente) em todas as temáticas emergidas, elabora-se o quadro síntese de todos os elementos (conteúdos) relacionados à temática geral da pesquisa (que, no caso da presente investigação, compreende: A aprendizagem da leitura: Atuações Educativas de Êxito na Educação de Jovens e Adultos), com a distribuição de tais elementos nas categorias sistema e mundo da vida.

**Quadro 4: Modelo de quadro síntese para cruzamento dos dados referentes a todas as temáticas, por dimensão e por categoria**

	<b>Sistema</b>	<b>Mundo da vida</b>
<b>Elementos transformadores</b>	- Síntese dos elementos com base nas narrativas	- Síntese dos elementos com base nas narrativas
<b>Elementos excludentes</b>	- Síntese dos elementos com base nas narrativas	- Síntese dos elementos com base nas narrativas

Elaborado pela autora, 2018.

Na sequência, a partir do quadro síntese referente a todas as temáticas por dimensão e categoria, são quantificados os elementos (conteúdos) por categoria e por dimensão, ratificando a comparação dos reflexos de cada uma das categorias (sistema e mundo da vida) sobre a questão de pesquisa, possibilitando o direcionamento das recomendações a serem feitas, com vistas a contribuir, de modo transformador, para a superação de uma dada problemática.

**Tabela 1: Modelo de tabela para cruzamento dos dados referentes a todas as temáticas, por dimensão e por categoria**

	Sistema	Mundo da vida	Total
Elementos transformadores			
Elementos excludentes			
Total			

Elaborada pela autora, 2018.

Assim, findada a análise das dimensões e categorias em relação à temática da presente pesquisa, e reafirmando a capacidade de ação do sujeito frente à estrutura, fez-se o apontamento de recomendações, aos grupos sociais representados na pesquisa, ao governo público e à sociedade como um todo, a fim de que contribuam para a aprendizagem da leitura dos estudantes da EJA.

O quadro (Quadro 5) a seguir resume o processo metodológico da pesquisa de mestrado apresentada nesta dissertação:



**Quadro 5: Processo metodológico da pesquisa**

<b>Tipo de pesquisa e abordagem</b>	<b>Etapas</b>	<b>Local da coleta de dados</b>	<b>Técnicas qualitativas de coleta de dados</b>	<b>Organização e análise dos dados e validação dos resultados</b>
<p>Pesquisa qualitativa, fazendo uso da estratégia de estudo de caso (YIN, 1994, 2001 ) e tendo como referência a metodologia comunicativa (GÓMEZ et al, 2006).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa.</li> <li>• Levantamento bibliográfico: bases de dados nacionais e internacionais qualificadas.</li> <li>• Comparação de documentos: Enceja, PIAAC, PISA e Saeb.</li> <li>• Pesquisa de Campo.</li> </ul>	<p>Sala de aula do segundo segmento da EJA que realiza Tertúlia Literária Dialógica e Grupos Interativos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gravações e observações comunicativas das AEE, durante quatro meses.</li> <li>• Diários de campo (BODGAN e BIKLEN, 1994).</li> <li>• Aplicação de provas que abarcaram as habilidades requeridas pelo PISA.</li> <li>• Com os/as estudantes: Grupos de discussão comunicativa e entrevistas.</li> <li>• Com o professor: Entrevistas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análise pautada no diálogo, compartilhado entre sujeitos e pesquisadora.</li> <li>• Grupo de discussão comunicativa.</li> <li>• Dimensões transformadora e excludente.</li> <li>• Categorias: sistema e mundo da vida.</li> <li>• Recomendações</li> </ul>

Após a ilustração de como foram feitas as análises dos dados, na sequência são explanados aspectos contextuais e históricos centrais sobre a escola onde a pesquisa se realizou. Também são apresentados os estudantes participantes da investigação.

### 5.3. A escola em que a pesquisa foi realizada

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola Novo Mundo<sup>40</sup>, datado de 2016, a instituição municipal de ensino teve seu funcionamento autorizado no ano de 1998, ofertando os dois ciclos do ensino fundamental, no período da manhã (7h-12h) e tarde (12h30-18h). Em 2001, houve a autorização para o funcionamento da Educação de Jovens e Adultos, no período noturno (19h-22h35).

Os estudantes da instituição possuem baixo poder aquisitivo, sendo predominantemente, empregados na indústria, comércio, casas de família e em serviço rural. Grande parte dos moradores faz uso do transporte público, que é uma problemática em termos de horários e quantidade de linhas para atender toda a demanda.

A escola encontra-se em um bairro periférico de uma cidade do interior paulista, no qual se concentram residências e pequenos e médios comércios, existindo um Pronto Socorro Municipal, escolas estaduais que ofertam apenas a segunda etapa do ensino fundamental e escolas municipais de educação infantil, que é uma das grandes demandas da região. Há também diversos templos evangélicos e igrejas católicas, além de farmácias, padarias, bares, lanchonetes. A maior parte das ruas é asfaltada e atendida pela rede de água, esgoto, eletricidade, coleta de lixo, correios.

A violência é um aspecto marcante do bairro, conhecido pela criminalidade, a qual é explorada de modo abusivo pela mídia, segundo o PPP. Ainda conforme o documento, em muitas situações, a escola fica em posição vulnerável, sendo difícil posicionar-se contra alguns aspectos da própria cultura do bairro.

Sobre o processo de transformação da instituição escolar em Comunidade de Aprendizagem<sup>41</sup>, este teve início em 2010 quando a escola recebeu uma representante do NIASE e um representante da Secretaria de Educação da cidade de São Carlos, entrando em

---

<sup>40</sup> Nome fictício.

<sup>41</sup> Para mais detalhes a respeito da escola e do processo de transformação em CdA, indica-se a leitura do texto: MELLO, Roseli Rodrigues de; SILVA, Osmair Benedito da; CONSTANTINO, Francisca de Lima; MARIGO, Adriana Fernandez Coimbra. **Transformação da EJA em Comunidade de Aprendizagem**; p. 48-65. In: MARQUES, Antonio Francisco; ZANATA, Eliana Marques. Educação de Jovens e Adultos: sobre políticas públicas e práticas pedagógicas. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015, 128 p.

contato com a proposta pedagógica em questão.

Após reuniões, formações e momentos de reflexão ao longo do ano, houve a decisão de transformação, porém, apenas na modalidade da EJA, período noturno. No final de 2010, foi realizada a fase dos sonhos. Entretanto, conforme explicado no PPP da instituição escolar, por questões organizacionais, foi apenas em 2012 que a implementação da proposta de CdA foi efetivada, iniciada, sobretudo, com a realização de Tertúlia Literária Dialógica e Grupos Interativos de matemática, de acordo com o relato do professor da sala de aula acompanhada na presente pesquisa.

Ainda conforme o relato do professor, como também a minha própria percepção, dado que, por estar em contato com a escola desde 2015 como voluntária pude acompanhar um pouco do desenvolvimento da proposta de CdA, é possível notar que a escola passou por diferentes momentos, sendo uns de intensa realização das AEE com ampla participação e envolvimento dos estudantes e da comunidade, e outros de enfraquecimento da proposta, com a não realização regular das AEE e com grandes lacunas no que diz respeito à formação teórica da aprendizagem dialógica. Alguns fatores que incidiram sobre essas alterações são comentados pelo professor e dizem respeito, sobretudo, à gestão escolar, que apresentou grande rotatividade, assim como o quadro docente.

Além da contextualização do espaço escolar em que a pesquisa se desenvolveu, na sequência é apresentado o perfil dos estudantes participantes da pesquisa.

#### **5.4. Os estudantes participantes**

Para conhecer um pouco mais a respeito dos estudantes, suas histórias de vida e trajetórias escolares, foi possível realizar breves entrevistas com oito deles nos últimos dias de aula, enquanto os dados dos demais foram obtidos por meio do acesso às fichas cadastrais concedidas, para consulta, pela assessora pedagógica responsável pela EJA na escola Novo Mundo.

Os dados obtidos seguem no Quadro 6:

**Quadro 6: Dados pessoais e escolares dos estudantes**

Nome	Idade	Origem	Estado civil	Filhos	Ocupação	Trajatória escolar	Motivo de ter voltado a estudar
Beatriz	21	Interior de São Paulo	Amasiada	01	Desempregada. Já trabalhou como cuidadora de idosos.	Mudou de cidade aos 14 anos, quando estava na sétima série. Na nova cidade, continuou a estudar, mas não completou a oitava série, devido à gravidez.	Para conseguir emprego.
Poliana	24	Interior da Bahia	Solteira, já foi amasiada	01	Desempregada	Parou de estudar quando engravidou, estava na sexta série.	Para conseguir emprego. Quer cursar Gastronomia.
Joaquim	38	Interior do Espírito Santo	Casado	02	Motorista de uma empresa de materiais de construção.	Quando criança, o pai era alcoólatra. Ele e os irmãos ajudavam a mãe no trabalho da lavoura, assim, não tinham tempo para ir à escola; frequentou até a quinta série. Quando adulto, retomou os estudos na sexta série, mas teve de parar novamente por questão de trabalho, que coincidia com o horário da escola. Ficou desempregado e voltou a estudar, retornando à sexta série.	Qualificação para o mercado de trabalho que, segundo o estudante, cada vez mais, faz uso da tecnologia, sendo necessário saber utilizar as máquinas, o computador. Conseguir um emprego melhor, em outras áreas.

**Quadro 6: Dados pessoais e escolares dos estudantes – Cont.**

Nome	Idade	Origem	Estado civil	Filhos	Ocupação	Trajatória escolar	Motivo de ter voltado a estudar
Talita	43	Interior da Bahia	Casada	01	Desempregada. Já trabalhou em restaurante, em lojas. Já foi cuidadora de idosos. Em 2018, fez, como bolsista, curso de manicure e pedicure, e curso de gastronomia no SENAC.	Estava cursando a sétima série quando se mudou para São Paulo com a família, a procura de melhores condições de vida. Chegando à capital, conseguiu dois empregos, não conseguindo conciliar com os estudos.	Para conseguir emprego. Segundo a estudante, as empresas, além da experiência em carteira, exigem o estudo completo. Quer cursar Nutrição no ensino superior.
Ana	19	Interior de São Paulo	Casada	01	Auxiliar de produção.	Parou de estudar quando engravidou, estava na oitava série.	Para conseguir um emprego melhor.
João	48	Interior do Paraná	Amasiado	04	Trabalha em uma granja.	Veio para o interior de São Paulo para procurar melhores condições de vida. Frequentou a escola até os oito anos de idade e teve de parar para trabalhar na roça.	Para se qualificar para o mercado de trabalho e para tirar carteira de motorista.

**Quadro 6: Dados pessoais e escolares dos estudantes – Cont.**

<b>Nome</b>	<b>Idade</b>	<b>Origem</b>	<b>Estado civil</b>	<b>Filhos</b>	<b>Ocupação</b>	<b>Trajatória escolar</b>	<b>Motivo de ter voltado a estudar</b>
Gustavo	34	Interior de São Paulo	Separado	0	Desempregado. Já trabalhou em fábricas como montador industrial, já foi ajudante de obras.	Envolveu-se com questões ilegais e abandonou a escola quando estava na quinta série. Esteve preso por cinco anos. Na prisão, começou a fazer o supletivo; cursou a quinta e sexta série.	Para mudar de vida, deixar as coisas erradas para trás e porque gosta de aprender, de estudar. Para o estudante, ninguém tira o conhecimento que cada um possui.
Tiago	28	Interior da Bahia	Solteiro	0	Atualmente é carpinteiro. Já trabalhou na construção civil.	Mudou-se para o interior de São Paulo para trabalhar e deixou os estudos; estava cursando a oitava série.	Qualificação para o mercado de trabalho e porque tem vontade de estudar, fazer cursos. Quer prestar a prova do ENCCEJA e fazer o curso de eletricista do SENAI.
Pedro	28	Interior da Bahia	-	-	-	No ensino regular, chegou até a sétima série, mas não concluiu. Em 2018, fez a sétima e a oitava série.	-
Marisa	20	Interior de São Paulo	-	1	Desempregada	No ensino regular, cursou até a sexta série.	-

**Quadro 6: Dados pessoais e escolares dos estudantes – Cont.**

Nome	Idade	Origem	Estado civil	Filhos	Ocupação	Trajétoria escolar	Motivo de ter voltado a estudar
Carla	37	Interior de Pernambuco	Separada	4	Desempregada. Já trabalhou em um restaurante, onde, ocasionalmente, é chamada para trabalhos pontuais. Está na tentativa de conseguir emprego como cuidadora de idosos.	Retomou os estudos no termo II do ciclo I da EJA.	-
Maria	52	Interior de São Paulo	Casada	-	-	Retomou os estudos no termo II do ciclo I da EJA.	-
Vinícius	49	Interior de Minas Gerais	-	-	Mecânico	Retomou os estudos no termo II do ciclo I da EJA.	-
Paula	33	Interior de São Paulo	Casada	-	-	No ensino regular, cursou até a quarta série.	-
Vivian	35	Interior de São Paulo	-	-	Já foi cuidadora de idosos.	No ensino regular, cursou até a sexta série.	-

**Quadro 6: Dados pessoais e escolares dos estudantes – Cont.**

<b>Nome</b>	<b>Idade</b>	<b>Origem</b>	<b>Estado civil</b>	<b>Filhos</b>	<b>Ocupação</b>	<b>Trajetória escolar</b>	<b>Motivo de ter voltado a estudar</b>
Júlia	20	Interior de São Paulo	-	-	-	No ensino regular, cursou até a sétima série.	-
Bruno	19	Interior de São Paulo	-	-	-	-	-
Alice	25	São Paulo	-	-	-	No ensino regular, cursou até a sétima série.	-



De acordo com as informações dispostas no quadro apresentado, constata-se que dos dezoito estudantes participantes, onze são do gênero feminino e sete, do masculino. A faixa etária deles varia de 19 a 52 anos, sendo a média de idade de 31 anos. São originários, em sua maior parte (10 estudantes), de cidades do interior paulista, mas, há também estudantes pertencentes ao interior do Nordeste (5), de Minas Gerais (1), Espírito Santo (1) e Paraná (1). A maior motivação de terem se deslocado de outras regiões para a região sudeste foi a procura de melhores condições de vida, em busca de trabalho.

Em relação à posição no mercado de trabalho, não foi possível obter a informação de todos os estudantes, mas, dentre os que sim, cinco mulheres e um homem relataram estar desempregados, ao passo que os demais disseram atuar em empregos que, para além do conhecimento prático da atividade, não necessariamente exigem a certificação da escolaridade.

Pelo relato dos estudantes, compreende-se que a razão de não terem concluído os estudos no ensino regular perpassam questões como gravidez precoce, necessidade de trabalhar e colaborar para a renda familiar, e, também, envolvimento com drogas. E a maior motivação de terem retornado à escola é a busca por melhores empregos e para o ingresso no ensino técnico e superior.

Conforme apresentado na subseção 6.5 desta dissertação, dos estudantes participantes na pesquisa, doze deles (Beatriz, Poliana, Joaquim, Talita, Ana, João, Gustavo, Tiago, Vinicius, Pedro, Maria e Alice) realizaram as duas avaliações aplicadas conforme os moldes do PISA.

Comparando-se os dados dos estudantes participantes da pesquisa aos dados sobre matrículas na EJA divulgados no Censo Escolar de 2018<sup>42</sup>, é possível ver que os estudantes acompanhados na investigação se enquadram na população majoritária da EJA no país. Isso porque a escola Novo Mundo é uma rede municipal urbana que atende o ensino fundamental, e, ainda segundo os dados fornecidos pelo Censo, as matrículas predominantes da EJA, em 2018, concentraram-se no ensino fundamental (1.822.818) em comparação ao ensino médio (1.055.347), além de a rede urbana destacar-se com 2.462.567 matrículas enquanto a rural teve 415.598. A tabela a seguir (Tabela 2) apresenta os dados mencionados:

---

<sup>42</sup> INEP, 2018. Resultados finais do censo escolar 2018. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos> >. Acesso em: 25 jan. 2018.

**Tabela 2: Quantidade de matrículas na EJA no Brasil em 2018**

<b>Rede de ensino</b>	<b>Ensino fundamental</b>	<b>Ensino médio</b>
Estadual Urbana	514.370	1.005.667
Estadual Rural	53.504	37.475
Municipal Urbana	931.303	11.227
Municipal Rural	323.641	978
Municipal e Estadual	1.822.818	1.055.347

Fonte: INEP, 2018.

Apresentada a escola e os estudantes participantes da pesquisa, a próxima subseção descreve, com base nos diários de campo elaborados, como foi o processo de realização da pesquisa.

### **5.5. Desenvolvimento da pesquisa**

Em uma primeira etapa da pesquisa, foram comparados os descritores para a aprendizagem da leitura definidos pelo Encceja, Saeb, PISA e PIAAC, identificando-se a convergência ou distanciamento dos documentos em questão, bem como a maior expectativa de aprendizagem requerida por estes instrumentos, ou seja, qual/is avaliação/ões define/m e exige/m o domínio das habilidades e competências chave em nosso contexto atual. Isso fora feito com base em análises realizadas anteriormente por Ferreira (2017), que tomou como parâmetro os descritores das avaliações acima, exceto o PIAAC. Assim, neste trabalho, foram inseridas considerações sobre referida avaliação, bem como foram atualizados alguns elementos do PISA, diante das alterações feitas na aplicação da prova em 2018, sobretudo em relação ao conceito de letramento e à matriz de referência de leitura.

Constituindo-se como fonte estável de dados, Fernandes e Gomes (2003) trazem a subjetividade a que os documentos estão condicionados a partir da interpretação que o pesquisador faz desses, ressaltando que a pesquisa documental pode não trazer respostas definitivas a um problema, mas é possível que, por meio dela, sejam esclarecidas questões concernentes ao objeto pesquisado ou formuladas hipóteses a serem verificadas por outros meios, como aos quais esta pesquisa recorreu.

Do mesmo modo, foram lidos e resenhados materiais bibliográficos (livros, artigos científicos, teses e dissertações) cujas temáticas relacionam-se com o objeto de pesquisa, disponibilizados em bancos de dados qualificados. Desse modo, buscou-se uma compilação, análise, comparação e organização de referenciais relativos à problemática estudada, a fim de elaborar o marco conceitual da pesquisa de modo coerente e consistente,

conforme pontuam Gómez et al (2006).

Em fevereiro de 2017, para compreensão de como a leitura é tratada na Educação de Adultos, selecionou-se os descritores “reading AND adult education” na base nacional *Scielo* e “adult literacy” na internacional *Scopus e Web of Science*, filtrando-se pelos artigos mais citados. Os resultados selecionados desta busca encontram debatidos na subseção 1.2 deste trabalho. No que se refere ao conceito de qualidade em educação (especificamente EJA) à relação da qualidade com avaliação, foram pesquisados, na base de dados *Scielo*, artigos mais citados com os descritores “quality AND adult education” e “quality education AND evaluation”. A seção 2 do presente trabalho exhibe os destaques selecionados desta busca.

A aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa deu-se na metade do mês de maio de 2018. Como o propósito da investigação foi acompanhar todo um semestre letivo na EJA, optamos por dar início à coleta de dados no segundo semestre do ano mencionado.

Entretanto, este fato não foi impeditivo para meu contato e familiarização com a instituição escolar pesquisada. Sendo voluntária desde 2015 na referida escola, atuando especialmente como professora de espanhol, neste ano de 2018, mantive-me como voluntária nesta atividade, bem como na Biblioteca Tutorada de Língua Portuguesa. Devido à falta de adesão dos estudantes da EJA, causada pela incompatibilidade de horário, inadequado a eles que trabalham, a direção da escola decidiu pela não continuidade das atividades.

Desse modo, houve certa desarticulação com a proposta de Comunidades de Aprendizagem, já que, ademais, as AEE, em salas de aula não estavam ocorrendo com tanta frequência, conforme relato da assessora pedagógica.

Iniciado o segundo semestre do ano, em agosto, contatei-me com a direção e tive a primeira conversa sobre o início da coleta de dados na instituição. Neste diálogo, estiveram presentes o diretor e o professor de Língua Portuguesa, que costuma realizar Tertúlia Literária Dialógica em suas aulas. Eles me indicaram o interesse de que a pesquisa fosse realizada com o nono ano, que compreende os estudantes que estão no último ano da escola, para ver de que forma, em termos de aprendizagem, puderam chegar. Igualmente, definimos os dias de realização das TLD; às quintas-feiras, nas duas primeiras aulas, conforme cronograma das aulas de Língua Portuguesa. Por fim, conversamos sobre minha apresentação aos estudantes: solicitei apoio ao professor para este momento, já que seria meu

primeiro contato como pesquisadora, em que deveria apresentar a pesquisa, seus objetivos e metodologia.

Na minha segunda ida à escola, no meio de agosto, realizei a primeira entrevista com o professor de Língua Portuguesa, abordando sua trajetória docente, sua relação com as AEE e suas expectativas com a pesquisa. A entrevista foi gravada e, posteriormente, transcrita.

Ainda no mesmo dia, conversamos sobre a elaboração da primeira avaliação a ser aplicada aos estudantes. Para tanto, levei impressas questões disponibilizadas pelo INEP<sup>43</sup> referentes aos itens de leitura da avaliação de 2018. O professor concordou com as questões. As questões da prova foram elaboradas, originalmente, para serem resolvidas por meio do computador. Assim, somente as organizei e as formatei para posterior impressão.

Dois dias depois, tive meu primeiro contato com os estudantes. Com apoio do professor de Língua Portuguesa, apresentei-me e argumentei sobre a pesquisa, a relevância científica, acadêmica e social a que se propõe. Na sequência, expliquei os procedimentos exigidos para a realização da investigação e lemos, juntos, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Alguns estudantes assinaram-no no mesmo dia e me entregaram a via que me correspondia, mantendo a outra com eles.

Após a conversa, abordei a metodologia da pesquisa, frisando o porquê da aplicação das avaliações na mensuração da aprendizagem da leitura com base nos parâmetros do PISA. E, então, houve a aplicação da primeira avaliação. Conforme orientação do docente, todos os estudantes a fizeram, independente de terem aceitado participar da pesquisa.

Na semana seguinte, houve a primeira tertúlia, realizada com o conto “O enfermeiro”, de Machado de Assis. Não houve gravação e filmagem, a pedido do professor, para não intimidar os estudantes, já que, segundo ele, muitos são novos na escola e não tiveram contato com tertúlia até então.

Na segunda tertúlia, ocorrida após sete dias, houve continuidade da discussão do conto “O enfermeiro”. Neste dia, também a pedido do professor, apenas o áudio foi registrado. Em conversa com o professor, com base em argumentos calcados na teoria e princípios da Aprendizagem Dialógica, indiquei a necessidade de moderação mais rigorosa em relação às inscrições e ao respeito dos turnos de fala, o que favorece o cumprimento do princípio do diálogo igualitário, deixando pouco espaço para protagonismos e dominância de

---

<sup>43</sup> <http://portal.inep.gov.br/exemplos-de-questoes-do-pisa>.

fala, como houve na tertúlia acompanhada.

Já em setembro, houve a realização do primeiro grupo interativo de Língua Portuguesa, em que me concentrei no acompanhamento de um único grupo, tendo contato com todas as atividades propostas e todo o voluntariado presente, que fora composto por uma professora do ensino fundamental regular da escola Novo Mundo, a professora de Artes da EJA que no momento, estava como apoio, e três crianças estudantes do ensino regular na escola Novo Mundo.

Neste dia, após o término dos GI, em conversa com o professor e com base no funcionamento de tal AEE, indiquei a necessidade do cumprimento do tempo destinado às atividades, a fim de que seja possível o contato dos estudantes com todos os exercícios propostos. Igualmente, relatei, ao docente as dificuldades encontradas pelos estudantes e percebidas durante a realização dos exercícios, por falta de domínio do conteúdo cobrado e que deve ser, assim, retomado com toda a classe.

Em outubro, houve outra TLD com o conto “A cartomante”, Machado de Assis. Da mesma forma que a TLD anterior, esta teve o áudio gravado. Pela observação desta AEE, foi possível observar avanços na moderação realizada pelo professor no sentido de maior domínio e gestão das inscrições, a fim de fortalecer as falas nem sempre prestigiadas socialmente. Diante disso, constatou-se a maior e mais diversa participação dos estudantes.

Ainda no mesmo mês supracitado, foi realizado o segundo grupo interativo de Língua Portuguesa. Assim como da primeira vez, permaneci em um grupo apenas. O voluntariado, dessa vez, além de ser formado pelas mesmas professoras presentes no primeiro GI e por duas crianças estudantes do ensino regular da escola, contou com a participação de um estudante do curso de Pedagogia da UFSCar que integra o mesmo grupo de pesquisa que eu e a orientadora desta dissertação e que se encontrava na escola Novo Mundo realizando o estágio curricular obrigatório da EJA.

Em relação aos Grupos Interativos, em suas duas ocorrências, foi realizada a gravação do áudio das narrativas dos estudantes. Porém, aliado ao fato de que os grupos nem sempre foram compostos totalmente por estudantes que aceitaram participar da pesquisa e de como eram de cinco a seis grupos formados no mesmo espaço físico, em que cada um deles discutia uma atividade diferente e as falas se entrecruzavam, o áudio registrado foi de baixa qualidade, com muitos ruídos, dificultando, assim, uma análise mais aprofundada das atividades propostas em conjunto às discussões dos estudantes para a resolução dessas.

No final do mês de outubro, realizou-se outra Tertúlia Literária Dialógica com o conto “A cartomante”, Machado de Assis. Neste dia, houve grande discussão dos papéis sociais atribuídos ao gênero feminino e masculino. Os dados obtidos com a gravação do áudio desta TLD não foram considerados na análise de dados desta dissertação, por conta da necessidade de redimensionamento da pesquisa em função do prazo para encerrá-la e considerando-se que o processo de transcrição de áudios é dispendioso. Dessa forma, apenas as duas primeiras TLD registradas em áudio foram consideradas na análise da presente investigação.

No início de novembro, os estudantes, participando do VI Encontro de Tertúlias Literárias Dialógicas, promovido pelo NIASE, realizaram mais uma TLD com o conto “A cartomante”, mas dessa vez, contando com a presença de pessoas externas à instituição escolar. Sem coletar dados neste dia, apenas pela vivência ali oportunizada e tendo como parâmetro as outras TLD realizadas pela turma, foi possível perceber a consolidação da compreensão do funcionamento e de alguns princípios da TLD, sobretudo diálogo igualitário (pelo respeito, paciência e auto avaliação perante à exposição de pensamento de algum participante) e transformação (pelos relatos de reflexos do estudo na própria vida).

Após duas semanas de recesso escolar em função da realização de jogos esportivos na cidade que demandou a liberação das escolas para funcionar como alojamento aos atletas, foi possível realizar o primeiro grupo de discussão comunicativa com os estudantes, com o propósito de conhecer suas visões sobre conceito de leitura, a importância de seu domínio para a vida, a compreensão, contribuições e limitados da TLD e do GI pensando-se a aprendizagem da leitura.

Poucos dias depois, mas já no mês de dezembro, foi aplicada a segunda avaliação aos estudantes. Estando próximo ao final do calendário escolar, já houve abstenções consideráveis, fazendo com que nem todos os estudantes que realizaram a primeira avaliação fizessem a segunda, impossibilitando a comparação do desempenho acadêmico.

Neste mesmo dia, ainda foram feitas breves entrevistas com os estudantes, objetivando a coleta de dados pessoais, como idade, estado civil, número de filhos, origem etc, quanto de dados relativos à trajetória escolar.

Na semana seguinte, a última letiva, foi realizado o segundo grupo de discussão comunicativa com os estudantes, dessa vez para consenso dos dados analisados até então pela pesquisadora, compreendendo, sobretudo as análises advindas da transcrição da

primeira TLD, dos GI e das duas avaliações aplicadas.

Logo após o grupo de discussão, foram entrevistados quatro estudantes que realizaram as duas avaliações e apresentaram diferentes desempenhos: mantiveram, aumentaram ou diminuíram a média de uma para a outra prova.

Dois dias depois, participei da formatura dos estudantes; momento emocionante e cheio de sentido.

Por fim, na semana seguinte, fiz a segunda entrevista com o professor, a fim de identificar sua visão sobre as contribuições e limitações de todo o processo da pesquisa. Também realizei a leitura do Projeto Político Pedagógico da escola e das fichas cadastrais dos estudantes com os quais não foi possível realizar entrevista, para obtenção de dados pessoais e relativos à trajetória escolar.

Findada a coleta de dados, foi dado início, de forma mais intensa, à transcrição e organização de dados, etapa que ocorreu até meados de janeiro, seguido do processo de finalização da escrita da dissertação, com foco na análise dos dados e aprofundamento de alguns elementos teóricos.

Explorado o desenvolvimento da investigação, a próxima seção traz os resultados a que se chegou.

## 6. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS E RESULTADOS

Nesta seção, são apresentados e discutidos os dados, bem como explanados os resultados da pesquisa advindos das observações das AEE, dos grupos de discussão comunicativa e das entrevistas realizadas. Referem-se, respectivamente, às concepções dos estudantes sobre a leitura, à observação da TLD e do GI, às percepções do professor da sala (em relação ao processo de ensino da leitura, à proposta de CdA, ao desenvolvimento das AEE e à pesquisa realizada na sala de aula em que atuava) e, por fim, ao desempenho dos estudantes nas avaliações aplicadas.

### 6.1. A concepção de leitura dos estudantes

Ao analisar as concepções dos estudantes participantes acerca do que é ler e da importância da leitura, observa-se que vão ao encontro da definição trazida pelo PISA, a qual conceitua o letramento em leitura como a “capacidade de compreender, utilizar, avaliar, refletir e envolver-se com textos, com a função de alcançar uma meta, desenvolver seu conhecimento e seu potencial, e participar da sociedade” (OECD, 2016, p.11).

As falas a seguir ilustram isso, explicitando uma visão ampla de leitura, para além da decifração de um código:

Vivian: Tem que saber ler e interpretar, porque hoje em dia, você vai ao banco, você tem que saber ler e interpretar o que está ali, pra você saber se concorda ou não. (Grupo de discussão)

Carla: Os problemas de matemática... a gente tem que ler, reler pra poder interpretar e saber que conta vai ser. (Grupo de discussão)

O uso social da leitura e a importância da leitura na promoção de outras aprendizagens e no desenvolvimento de habilidades acadêmicas e sociais, também foi pontuada pelos estudantes, que ressaltaram o desenvolvimento da escrita e da oralidade, bem como a aquisição de vocabulário e o respeito às regras de pontuação advindos do domínio da leitura. Seguem alguns exemplos:

João: A leitura pra mim é um caminho [não inteligível] história...é um



caminho que você vai aprender muita coisa e conhecendo muita coisa também. Ler é bom. (Grupo de discussão)

João: Pra mim, a leitura é um conhecimento. Sem leitura, você não tem conhecimento de nada, por isso que a leitura, pra mim, é tudo. (Entrevista)

Carla: A leitura pra mim é expandir os meus conhecimentos, aprender, né? Viajar...se o livro é um romance ou é um conto de fadas, de criança e...a gente viajar, entrar naquele assunto, a gente ri, a gente se emociona, então, a gente expande nossos conhecimentos, aprende bastante com a leitura e nos desenvolve também na escrita. (Grupo de discussão)

Talita: Ler é você aprender, no meu caso é aprender a escrever, direito, quanto mais você lê mais você escreve direito. Tenho alguma dificuldade em pontuação, aí você tem lá, eu vou lendo, vou vendo onde tem a vírgula, aí eu vou lá no caderno, e tento escrever sem olhar naquela leitura; é você entrar no mundo, no universo, você entrar no personagem da pessoa. [...] Sua mente fica aberta né, você aprende a falar melhor, comunicar melhor, ter uma visão melhor. (Entrevista)

Vivian: A leitura pra mim é conhecimento, né? Quanto mais você lê, mais sua mente expande. E leitura também...quanto mais você lê, a sua escrita...você vai começar a ler melhor, você vai escrever corretamente e é conhecimento também das histórias....E tem pesquisa que quanto mais você lê, mais você estuda, previne muitas doenças do cérebro.

[...] quando eu vim pra cá...porque assim, eu abandonei meus estudos já faz 18 anos, mais de 18 anos atrás que eu vim pra São Carlos, aí logo me casei...eu abandonei também porque tinha que ajudar dentro de casa. Eu abandonei. Sempre fui tímida pra falar em público e quando eu vim pra São Carlos eu fui trabalhar numa casa de família e essa minha patroa tinha dois filhos que já faziam faculdade. Um deles era assim, adorava rir do jeito que eu falava...eu tremia pra falar e quando eu falava, eu falava tudo errado e ele zoava comigo...eu sentava na mesa com eles pra almoçar e a mãe dele, toda vez que ele fazia, ela falava pra ele se retirar da mesa [e dizia]: “você é mais ignorante que ela”. Aí o filho mais novo dela me ajudou: “você quer falar melhor, você quer aprender a escrever melhor? Leia...procura ler o que te atrai, romance...suspense, drama” Aí comecei, me sentia mais a vontade pra falar...eu falava muito errado, ainda falo, mas fui aprendendo muito com a leitura. (Grupo de discussão)

Beatriz: Através da leitura a gente pode aprender mais, nós podemos ter mais conhecimento nas coisas, é muita coisa, muita coisa. No meu caso, assim mais nova, quando eu aprendi a ler, quando era mais nova, tudo o que eu via, eu lia; agora eu estou mais sossegada, mas eu era assim... É conhecimento. Qualquer frase, mesmo pequena, que a gente lê, a gente aprende muita coisa, tipo eu, que vou para a igreja, bíblia, essas coisas, ajuda muito. Daí, pra mim é conhecimento, é conhecimento, é sabedoria, é aprender cada vez mais pela leitura. (Entrevista)

Talita: A gente começa a ler e a gente quer saber...a gente entra dentro da pessoa, parece que tá lendo a nossa própria vida... aí a gente quer ver se

matou, se não matou....e aí a gente vai aprendendo cada vez mais, né? Porque tem umas palavras meio complicadas, aí a gente vai ver no dicionário o que significa aquela palavra.... (Grupo de discussão)

Nas falas anteriores também se percebe a relação que os estudantes estabelecem entre a leitura e a própria vida, envolvendo-se com o lido, o que propicia a expressão de emoções, a reflexão e o reconhecimento dos fatos cotidianos e das próprias experiências, tornando o ato de ler mais significativo aos estudantes.

As estudantes Talita e Carla também expõem que o próprio ato de ler incentiva que se continue lendo.

Talita: Quanto mais você lê, mas você quer ver o final. (Entrevista)

Carla: O bom é que a gente quando começa a ler, a gente viaja na leitura, e como você falou aí, que incentiva que a gente leia, amanhã, ou lê hoje, a gente fica curioso pra saber o resto da estória, entendeu? Muitas das vezes, a gente viaja ali, a gente ri, a gente fica bravo, e dependendo do conto, é muito legal, eu gosto. (Segundo grupo de discussão)

Os estudantes ainda enfatizaram, como se vê na sequência, a contribuição da leitura para a inserção e proteção social, salientando a relevância do domínio da leitura no que diz respeito à qualificação e êxito no mercado de trabalho.

Vinícius: No caso da leitura pra mim...não só pra mim, mas pra todos, né? A leitura é fundamental em tudo, né? Porque uma pessoa que não tem leitura, que não sabe ler e escrever, você se torna mudo e cego, né? No caso de uma pessoa que não sabe ler, como que faz pra pegar o ônibus, né? A leitura é muito importante, né? É tudo na vida da pessoa...conhecimento, cultura. Tudo tem que fazer parte da leitura, tudo que você vai fazer...é fundamental. (Grupo de discussão)

Vivian: [...] A leitura é fundamental... Esses dias, a mãe foi ao banco e pediu que assinasse o próprio nome. Não, ela só assinava com a digital, que ela não sabia e o menino ajudou ela a ler e a escrever...e antigamente era assim, né? Quem era analfabeto assinava com a digital...então é importante, é fundamental. (Grupo de discussão)

Tiago: A leitura é bom assim pra mim: a pessoa tem um conhecimento, usa na escola, mas no trabalho também, né? Você vê que quando a pessoa sabe ler, ela tem uma comunicação melhor...no ambiente de trabalho, a pessoa ensina uma coisa, você entende. Eu, por exemplo, no meu trabalho tinha um cara que ele era o encarregado, né? Ele ia explicar as coisas assim e ele não tinha muito estudo, aí ele explicava as coisas e as pessoas não entendiam muito bem o que fazer assim e perguntavam pra outra pessoa o que tinha que

fazer, porque ele não tinha leitura, alfabeto e não se comunicava bem com as pessoas. (Grupo de discussão)

João: No meu dia-a-dia de trabalho, [o domínio da leitura] me ajuda a pesar uma ração, me ajuda a fazer um medicamento, me ajuda a ver uma leitura no computador que tem lá, para ver a temperatura, essas coisas, me ajuda em bastante coisa. (Entrevista)

Beatriz: Em serviço, qualquer serviço que arrumar também, tem que ter a leitura né, porque se não for assim a gente não vai trabalhar em nada, não vai viver, não vai adiantar nada arrumar um serviço e não saber ler, saber o que está lendo, o que está escrevendo, porque qualquer serviço, qualquer serviço que for arrumar, até de gari, tem que saber ler, eu não sei o motivo, mas tem que saber, falaram pra mim, qualquer serviço que arrumar tem que ter a leitura, tem que saber ler e saber escrever, tudo. É uma necessidade muito grande né, pessoas que, tipo o meu pai, que não sabe; o serviço do meu pai é pedreiro, meu pai sabe fazer conta, sabe fazer tudo, porque medir casa, medir tudo ele sabe, mas leitura pra ele é difícil, não é qualquer coisa assim que ele consegue se encaixar no meio.

Nos apontamentos dos estudantes também se destacou a possibilidade de maior autonomia e maior circulação no meio social que o domínio da leitura propicia, além do sentimento de auto realização e satisfação pessoal:

Joaquim: A leitura, pra mim, é um, assim, tipo uma ferramenta fundamental na vida do cidadão. Porque com a leitura, a pessoa sabendo ler, ele sabe escrever melhor, ele sabe andar sozinho pelo trânsito, até mesmo viajar para fora do Estado, na língua dele, o português né; a não ser que ele aprender mais línguas, aí na leitura ele pode se empenhar melhor ainda, entendeu, num lugar estrangeiro. A leitura, pra mim, eu acho fundamental.

[...] Hoje eu consigo fazer melhor do que antes. Hoje estou estudando, terminando, que é o meu sonho eu terminar o meu estudo, hoje eu me vejo melhor do que antes, com a leitura. Antes eu não escrevia direito, entendeu, até para eu pronunciar, conversar com uma pessoa, eu conversava trocando letra, o som das palavras era um som diferente, às vezes até hoje ainda eu fico meio... com o som das palavras, ainda meio engasgado né, sai algum arranhãozinho. As pessoas tentam me corrigir, eu não acho ruim por me corrigir, entendeu, eu acho bom, porque a gente está aprendendo cada vez mais, mas eu acho legal, eu estou gostando, estou me sentindo melhor com a leitura. (Entrevista)

Beatriz: Como que a gente vai dar remédio para uma criança se não sabe ler o que está escrito na bula, ajuda em muita coisa a leitura, ajuda em muita coisa, eu acho que é essa vantagem sabe ler. Tipo meu pai mesmo, meu pai não teve um ensino assim não, meu pai fez só até a primeira, meu pai só sabe juntar as palavras, falar assim. Ler, ler, ler mesmo, meu pai não sabe, dá para ver que a diferença é muito grande, tipo assim, vê a necessidade da pessoa, tipo qualquer coisa o meu pai pergunta o que está escrito... dá para ver que é

uma diferença muito grande assim, da vida nossa assim, que a gente, qualquer coisinha assim a gente sabe, a gente lê, a gente sabe explicar, a gente sabe ensinar outra pessoa, explicar o que a gente entende. [...] qualquer coisinha ele [o pai] pede pra gente ler o que está escrito, ele sabe assim soletrar, tipo juntar as palavras, tipo “bal-de”, tipo esse jeito de pessoa que está começando, mas ele não tem paciência, daí ele acaba pedindo para alguém estar lendo pra ele, daí dá para ver a diferença muito grande nisso. (Entrevista)

Talita: Eu voltei mais a estudar, para aprender mais, pois o meu filho me pergunta as coisas e eu não posso explicar. Como vou explicar uma coisa que eu não sei, eu não posso ensinar ele errado. Então a minha motivação é a minha mãe e o meu filho. Eu procuro aprender mais, mais e mais para poder ajudar eles, porque a minha mãe começou a ler agora, e se eu não estudar, ela não vai. (Entrevista)

Além da realização de um desejo pessoal, a estudante Talita mostra a preocupação com o desenvolvimento de outras pessoas por meio do estudo, reconhecendo que, tendo maior domínio da leitura, a própria estudante pode colaborar no processo de aprendizagem de pessoas próximas a ela, estreitando os laços que mantém com elas que, em seu caso, são seus familiares. Nesse sentido, a leitura, para a estudante, adquire um sentido que a move na direção da aprendizagem, transformando não só a própria vida, como também das pessoas ao seu entorno.

Diante das colocações dos estudantes participantes da pesquisa, foram identificados apenas elementos da dimensão transformadora no que diz respeito à importância que atribuem à leitura, conforme sistematizado no Quadro 7.

**Quadro 7: A importância da leitura para os estudantes, de acordo com a pesquisadora**

<b>A importância da leitura</b>	<b>Dimensão transformadora</b>	<b>Dimensão excludente</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conceção de que a leitura não é apenas decodificação, mas também interpretação;</li> <li>• Reconhecimento de outras aprendizagens advindas da leitura (escrita, normas de ortografia, pontuação, oralidade, vocabulário);</li> <li>• Possibilidade de expressão de emoções e de reconhecimento da própria vida a partir da leitura;</li> <li>• Estímulo e incentivo para ler promovidos pelo próprio ato de ler;</li> <li>• Reconhecimento de maior inserção e proteção social promovida pelo domínio da leitura;</li> <li>• Promoção do sentimento de satisfação pessoal e auto realização pelo domínio da leitura;</li> <li>• Possibilidade de contribuir para a aprendizagem de outras pessoas por conta de dominar a leitura- criação de sentido para o ato de ler;</li> </ul>	

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecimento da possibilidade de maior autonomia e circulação no meio social por conta de saber ler;</li> <li>• Reconhecimento da importância da leitura para a qualificação no mercado de trabalho.</li> </ul>	
9 elementos, 30 menções	0 elemento, 0 menção

Notada a importância atribuída à leitura também pelos estudantes, a próxima subseção da dissertação ilustra o desenrolar da aprendizagem instrumental da leitura, tendo como base os parâmetros estabelecidos pela avaliação internacional PISA, nas Atuações Educativas de Êxito observadas.

## 6.2. A leitura nas Atuações Educativas de Êxito

Tendo em mente o seguinte objetivo específico da pesquisa:

**Identificar as habilidades de leitura de maior expectativa de aprendizagem descritas e requeridas pelas avaliações externas em larga escala (nacionais e internacionais) trabalhadas na realização das AEE acompanhadas;**

E os processos cognitivos da matriz de leitura do PISA:

### Quadro 8: Processos cognitivos da matriz de leitura do PISA 2018

<b>Processos cognitivos da matriz de leitura do PISA- 2018</b>
<p>Localizar informações</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Acessar e recuperar informações em um texto – analisando um único texto para recuperar a informação alvo que consiste em algumas palavras, frases ou valores numéricos.</li> <li>• Pesquisar e selecionar texto relevante - pesquisando informações entre vários textos para selecionar o texto mais relevante atendendo às demandas do item / tarefa.</li> </ul>
<p>Compreender</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Representar informação literal - compreendendo o significado literal de sentenças ou passagens curtas, normalmente combinando uma paráfrase direta ou próxima de informações na pergunta com informações em uma passagem.</li> <li>• Integrar e gerar inferências - indo além do significado literal da informação em um texto, integrando informações por meio de frases ou até mesmo uma passagem inteira. Tarefas que exigem do estudante criar uma ideia principal ou produzir um resumo ou um título para uma passagem são classificados como Itens “integrar e gerar inferência”.</li> <li>• Integrar e gerar inferências em várias fontes - integrando informações que estão localizadas dentro de dois ou mais textos.</li> </ul>
<p>Avaliar e refletir</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliar qualidade e credibilidade - avaliando se as informações em um texto são válidas, atuais, precisas, imparciais, confiáveis etc. Os leitores devem identificar e considerar a fonte de informações e considerar o conteúdo e a forma do texto ou, em outras palavras, como o autor</li> </ul>

apresenta a informação.

- Refletir sobre conteúdo e forma - avaliando a forma da escrita para determinar como o autor expressa seu propósito e / ou ponto de vista. Esses itens geralmente exigem que o estudante reflita sobre sua própria experiência e conhecimento para comparar, contrastar ou hipotetizar diferentes perspectivas ou pontos de vista.
- Detectar e lidar com conflitos - determinando se vários textos corroboram ou contradizem um ao outro e, quando são conflitantes, decidindo como lidar com esse conflito. Por exemplo, itens classificados como “detectar e lidar com conflitos” pode pedir aos estudantes que identifiquem se dois autores concordam com uma questão ou que identifiquem a posição de cada autor. Em outros casos, esses itens podem exigir que os estudantes considerem a credibilidade das fontes e demonstrem que aceitam as reivindicações da fonte mais confiável sobre as reivindicações da fonte menos confiável.

Fonte: Adaptado de OECD (2016) – tradução nossa.

O acompanhamento da realização da Tertúlia Literária Dialógica e do Grupo Interativo na sala de aula observada permitiu a verificação do desenvolvimento dos processos cognitivos definidos na matriz de leitura do PISA.

### **6.2.1. A leitura, segundo o PISA, e a Tertúlia Literária Dialógica**

Nas tertúlias literárias dialógicas acompanhadas, um dos processos cognitivos cujo desenvolvimento foi possível observar foi o de integrar e gerar inferência, que demonstra a capacidade do estudante em ir além do significado literal de uma informação, relacionando diferentes partes de um texto para o entendimento, conforme os diálogos abaixo nos mostram, nos quais, para o esclarecimento de dúvida quanto ao significado de uma palavra e/ou expressão, os estudantes recorriam a trechos anteriores do texto e estabeleciam relações entre as diferentes passagens.

Reginaldo: Uma dúvida aqui na palavra aqui: “dissipá-los”. O que significa?

Professor: Temos que achar onde está a palavra.

Reginaldo: No 4º parágrafo.

Beatriz: É, no final do 4º parágrafo.

Professor: Começa como o parágrafo?

Ana: “Não só as relações...” No final desse parágrafo.

Professor: Tá. O que vocês acham de ler o parágrafo todo? Pode ser?

Reginaldo: O que chamou atenção foi essa palavra aqui..que eu não....

Professor: Mas e se a gente ler todo o parágrafo?

Beatriz: “Não só as relações foram-se tornando melindrosas, mas eu estava ansioso por tornar à Corte. Aos quarenta e dois anos não é que havia de acostumar-me à reclusão constante, ao pé de um doente bravio no interior. Para avaliar o meu isolamento, basta saber que eu nem lia os jornais; salvo alguma notícia mais importante que levavam ao coronel, eu nada sabia do

resto do mundo. Entendi, portanto, voltar para a Corte, na primeira ocasião, ainda que tivesse de brigar com o vigário. Bom é dizer (visto que faço uma confissão geral) que, nada gastando e tendo guardado integralmente os ordenados, estava ansioso por vir “dissipá-los” aqui”.

[...]

Professor: Ah, então espera só um pouquinho que eu já abro para você. Vamos só res...tentar responder a dúvida deles. Eles estão na dúvida da palavra dissipá-los. Vamos lá, Gustavo.

Gustavo: Antes da palavra “dissipá-lo”, ele disse “ordenado”, né? Ordenado quer dizer dinheiro, então ele ia gastar, de certo, algum dinheiro que ele tinha guardado. É isso?

(1ª TLD\_ conto “O enfermeiro”)

Professor: É o segundo parágrafo da página 2. Logo no início, então vamos lá, “estou na dependura”.... E o que é dependura?

Talita: Dependura é que está quase morrendo.

Alice: Ou dependente.

Talita: Não. Dependura. Dependência é uma coisa, dependura é outra.

Alice: ...como se estivesse numa situação difícil... eu acho.

Professor: Vou fazer um destaque, tá bom? ...Mas quem fala isso?

Estudantes: O coronel.

Professor: E o coronel estava falido?

Estudantes respondem: Não.

Professor: Tanto é que ele deixa toda a herança, né, nós já lemos, pro...então, a gente descarta essa possibilidade, né? Então o que poderia ser na dependura, “estou na dependura”?

Talita: Estou quase morrendo... ele já estava doente, né? Por isso que...Estava acamado.

Professor: Destaque da Maria, tá?

Maria: Mesmo ele sendo ruim, né?... Pedir para parar de trabalhar e pedir a conta, ele pediu pro enfermeiro ficar, né? Que ele já estava com o pé na cova...mesmo sendo ruim do jeito que ele era.

Alice: Eu achei, eu pensei que era um aviso, né... para o enfermeiro. Procópio é o enfermeiro, né?... Dizendo que a situação dele...ele está doente, está no final de vida. “Se não for, acrescentou rindo, eu voltarei de noite para lhe puxar as pernas.”

(1ª TLD\_ conto “O enfermeiro”)

Poliana: “Pedaço de asno”, o que que é isso?

Talita: Asno é um xingamento também.

Alice: Asno não é coisa de animal?

Professor: Fala, Pedro.

Pedro: Cara estúpido, né? Cara ignorante, burro. É ou não é?

Poliana: E muleirão? Muleirão...

Alice: Não é muleirão, é moleirão.

Professor: A Poliana está perguntando. Pergunta alto, Poliana.

Poliana: O que significa mo... Como é que é?

Alice: Moleirão.

Poliana: Moleirão?

Alice: Pessoa mole?

Professor: Tem alguma inscrição na minha frente? Não... Pedro, vamos

lá...já que estamos falando de dicionário, nesse, no final desse parágrafo, é.. aí nós subimos então, voltamos um pouco, né...que ele fala tudo, todas essas injúrias, né...burro, camelo, pedaço d'asno, idiota, moleirão... No final, você viu o que que ele fala? O enfermeiro, tá? “era eu sozinho”... lá no final do parágrafo...“era eu sozinho para um dicionário inteiro”.

Alice: Todos os xingamentos.

Professor: “Mais de uma vez resolvi sair; mas, instado pelo vigário, ia ficando”. Ou seja, eu era sozinho para um dicionário inteiro, né? É interessante, porque pare...o que que o corone..o enfermeiro está querendo dizer? Que ele era sozinho para um dicionário inteiro? Eram tantas as palavras, tantos os xingamentos, as injúrias, que é como se o dicionário inteiro o coronel usasse para xingar, né? Ele usa um exagero, é claro, é uma hipérbole, uma figura de linguagem, mas é isso, né? Porque o coronel xingava muito ele, de tudo o quanto é nome, né? Então ele era um dicionário inteiro para ele, né?

(1ª TLD\_ conto “O enfermeiro”)

Na realização de conexões entre distintas partes do conto, levando em consideração o texto todo, os estudantes, com apoio do professor, identificavam as falas de cada personagem da história e colaboravam para a interpretação:

Joaquim: “Vai ver o que aconteceu. Na noite de vinte e quatro de agosto, o coronel teve um acesso de raiva, atropelou-me, disse-me muito nome cru, ameaçou-me de um tiro, e acabou atirando-me um prato de mingau, que achou frio; o prato foi cair na parede, onde se fez em pedaços. Hás de pagá-lo, ladrão! bradou ele”.

Quer dizer, nesse aqui, foi que o ladrão estava com o prato de mingau e aí o coronel por ver ele muito à vontade ali e revoltado ali, passando muita raiva por ter roubado igual naquela parte lá atrás, acabou atirando o prato só de raiva, entendeu? E aí o ladrão acabou ameaçando ele, entendeu?

Professor: E aí? A Maria está se inscrevendo. Vamos lá, Maria.

Maria: Eu acho que foi o coronel que falou para o enfermeiro, que jogou o prato de mingau no enfermeiro e falou essas palavras aí.

Joaquim: Está falando aqui ladrão e o coronel. Não está falando enfermeiro.

Ana: Sim, mas o coronel está chamando o enfermeiro de ladrão.

Professor: Vamos lá... alguém pode explicar? Uma pessoa só. Explica você, Ana. É isso mesmo, só para ele não ficar com essa dúvida. Ou a Alice, mas tem que voltar desde o outro parágrafo, pois acho que o que confundiu tudo foi o ladrão aí, né, a palavra ‘ladrão’.

Alice: Ah, o que eu entendi é que o coronel estava com raiva, aí o motivo...não, ele estava com raiva só de...espera aí, estou me achando aqui... é, já estava frio, né?

Talita: Já ficou nervoso.

Alice: Então ele já estava com raiva, aí estava frio e ficou mais nervoso ainda e atirou sobre o Procópio aí, que é o enfermeiro.

Professor: E depois, quando ele fala “Hás de pagá-lo, ladrão! bradou ele”. Acho que a dúvida do Joaquim ficou mais aí.

Alice: “Hás de pagá-lo, ladrão!” É porque eu acho que o coronel falou isso



para o enfermeiro, né? Porque o prato tinha quebrado (não inteligível)... eu acho que é isso.

Professor: Ele ofendia, né? Era mais uma ofensa ao enfermeiro, né? Então ele chamava o enfermeiro de ladrão, enfim... ele chamava de burro, camelo, idiota, moleirão.. chamava tudo, né? Então chamou de ladrão... então não é que tinha mais uma personagem, era uma conversa aí do enfermeiro com o coronel, do coronel com o enfermeiro, tá bom?

(1ª TLD\_ conto “O enfermeiro”)

O diálogo a seguir exemplifica, mais uma vez, o desenvolvimento do processo cognitivo integrar e gerar inferência, que, por sua vez, levou os estudantes a colocarem em prática o processo cognitivo de pesquisar e selecionar texto relevante, já que, na discussão do sentido não literal de uma expressão, os estudantes foram capazes de selecionar, dentre diferentes informações presentes no próprio texto e/ou em seus conhecimentos, a que melhor se encaixava no contexto, permitindo a compreensão.

Professor: No 12º a Paula também tem um outro destaque. Começa aí no “Cuido”.

Paula: “Cuido que ela ia falar, mas reprimiu-se. Não queria arrancar-lhe as ilusões. Também ele, em criança, e ainda depois, foi supersticioso, teve um arsenal inteiro de crendices, que a mãe lhe incutiu e que aos vinte anos desapareceram. No dia em que deixou cair toda essa vegetação parasita, e ficou só o tronco da religião...”

Aí fiquei pensando o que significa vegetação parasita, tronco da religião. São umas palavras meio diferentes, né?

Professor: Pode ler até o final.

Paula: “...ele, como tivesse recebido da mãe ambos os ensinamentos, envolveu-os na mesma dúvida, e logo depois em uma só negação total. Camilo não acreditava em nada. Por quê? Não poderia dizê-lo, não possuía um só argumento; limitava-se a negar tudo. E digo mal, porque negar é ainda afirmar, e ele não formulava a incredulidade; diante do mistério, contentou-se em levantar os ombros, e foi andando.”

Professor: E aí?

Paula: Eu acho que estava sendo tipo assim, não estava crendo em nada, estava sendo meio, sei lá, a mãe dele ensinou pra ele e ele não estava crendo nessa cartomante, não sei se é isso. O que é isso, professor, “no dia em que deixou cair toda essa vegetação parasita, e ficou só o tronco da religião”? Como se ele não cresse em nada? Parece que é isso, não crê em nada.

Talita: O que é parasita?

Alice: Pra mim, parasita é uma pessoa que não faz nada, fica sugando.

Talita: Nossa! Então tem muito parasita lá em casa. (Risos)

Joaquim: Parasita é inseto, nas vacas, no cavalo.

João: Bom, ela ia na cartomante, ele não ia. Ele ia na religião que a mãe dele sempre mandou ele ir. Ele só crê na religião da mãe dele, na que ela ia, na cartomante, não.

Professor: Lembram quando nós estudamos já nesse ano, não exatamente um ponto, mas já comentei no sentido figurado, as palavras. Então, em um texto literário como este, ele tem muito disso, de a gente fazer essas permutações.

Alguém falou em procurar no google. Da maneira como está aqui, talvez nós não vamos, nós não encontramos nada. A gente tem que fazer toda uma interpretação, no sentido figurado, quando Machado coloca na voz da personagem, do narrador falando “No dia em que deixou cair toda essa vegetação parasita”. Eu tenho que fazer toda uma interpretação do que ele está querendo quis dizer aqui, no contexto, na situação do conto; e se eu for no dicionário procurar “vegetação”, se eu for no dicionário procurar “parasita”, talvez eu não chegue ainda no significado que ele está propondo aqui.

[...] Você entende, nós temos que fazer uma interpretação, no sentido figurado. Nesse contexto, nessa situação, o que deve ser isso que ele disse aqui: “No dia em que deixou cair toda essa vegetação parasita”. De uma certa forma vocês já falaram, vocês já foram explicando. O João já fez um destaque, dele né, mas é toda uma interpretação.

Professor: Eu sugiro que alguém procure a palavra “parasita”.

Pedro: Parasita é um bicho né professor?

Joaquim: É inseto, praga, carrapato, piolho, pulga, cobra, percevejo, peçonhento, entendeu?

Professor: Mas aqui está falando que é uma vegetação parasita. Eu penso que a gente, pra entender melhor, precisa agora avançar no que ele está falando depois. Depois que caiu toda essa vegetação parasita só ficou o tronco da religião. Então agora vamos ouvir o que vocês não ouviram direito o destaque de novo do João. Eu acho que o João falou e nós não ouvimos. João, de novo, a mesma coisa que você disse, mas foi na hora que deu uma atrapalhada aqui. Vamos lá.

João: Ela ia à cartomante, ele não ia. Ele acompanhava sempre a mãe dele para a igreja. Então, ela sempre falava pra ele que ele era como um parasita, quer dizer, que ele não acreditava em nada, só na religião da mãe dele, e ela sempre ia.

(2ª TLD\_conto “A cartomante”)

O processo cognitivo de representar informação literal, que consiste na compreensão do significado literal de sentenças ou passagens curtas, também foi possível de se trabalhar na TLD, como ilustrado pelo diálogo a seguir.

Para tanto, outro processo cognitivo foi ativado: o de acessar e recuperar informações em um texto, demandando do estudante a análise de um único texto para recuperar informação alvo que pode ser algumas palavras ou frases.

Alice: “Já sabe que foi em 1860. No ano anterior, ali pelo mês de agosto, tendo eu quarenta e dois anos, fiz-me teólogo – quero dizer, copiava os estudos de teologia de um padre de Niterói, antigo companheiro de colégio, que assim me dava, delicadamente, casa, cama e mesa. Naquele mês de agosto de 1859, recebeu ele uma carta de um vigário de certa vila do interior perguntando se conhecia pessoa entendida, discreta e paciente, que quisesse ir servir de enfermeiro ao Coronel Felisberto, mediante um bom ordenado. O padre falou-me, aceitei com ambas as mãos, estava já enfiado de copiar

citações latinas e fórmulas eclesiásticas. Vim à Corte despedir-me de um irmão, e segui para a vila.”

Professor: E aí, qual que foi o seu destaque, Alice? Por que você destacou esse parágrafo?

Alice: O que eu destaquei, na verdade, foi a parte que “copiava os estudos de teologia”, e “casa, cama e mesa”, que esse padre oferecia para ele, né? Ele dava todo esse conforto para ele, e também a parte “discreta e paciente”. Então, no caso, esse vigário estava procurando uma pessoa que tivesse uma paciência para lidar com esse coronel e que fosse esperto. Aí vem essa parte “enfarado de copiar citações latinas e fórmulas eclesiásticas”, quer dizer, ele aceitou a proposta porque estava cansado de fazer isso. Basicamente, isso que eu entendi.

[...]

Alice: Eu acho que enfarado é meio que um tédio, né? Entediado de ficar fazendo a mesma coisa.

(1ª TLD\_ conto “O enfermeiro”)

Outro exemplo da ocorrência do processo de acessar e recuperar informações em um texto se deu quando os estudantes estavam discutindo quem era o narrador da história e um estudante localizou um trecho chave do texto para esclarecer a dúvida:

Professor: Vamos lá, voltando então ao destaque do Pedro.

Pedro: “Era a mesma explicação que dava a bela Rita ao moço Camilo, numa sexta-feira de novembro de 1869, quando este ria dela, por ter ido na véspera consultar uma cartomante; a diferença é que o fazia por outras palavras”.

Professor: Por que você faz este destaque, Pedro?

Pedro: É porque, eu acho que gostaria de saber também quem conta a estória...

Professor: Ok. Alguém gostaria? Na verdade ele tem quatro dúvidas no destaque dele, sobre quem conta a estória, quem é o narrador da estória.

Pedro: Ou é essa Rita ou então é outra pessoa que não está aqui, entendeu? Igual aquele conto do Dom Casmurro.

Professor: Estou deixando vocês pensarem um pouco, porque a questão, o destaque do Pedro, o questionamento é importante, sempre todos os destaques são importantes, não é verdade? Tem algo aí importante sobre o narrador e ele fez uma, ele trouxe, vocês perceberam que o Alan trouxe a questão do narrador do livro que vocês leram lá no oitavo ano, no caso, livro do Machado de Assis. Ele lembrou que lá o narrador era um personagem. Lá, o narrador era um personagem, o Bentinho, e então surgiu essa dúvida. E aqui, quem está contando essa estória?

Gustavo: Eu acho que é contado por alguém de fora da estória também, porque bem aqui embaixo na primeira página, olhei aqui que tem nomes de três pessoas “Vilela, Camilo e Rita, três nomes, uma aventura e nenhuma explicação das origens”. Acho que é contado por alguém de fora, né?

(2ª TLD\_ conto “A cartomante”)

Refletir sobre conteúdo e forma, relacionando o lido com fatos da própria vida e/ou com outros textos também foi um processo cognitivo desenrolado nas TLD observadas,

nas quais os estudantes, refletindo sobre as próprias experiências e conhecimentos, comparavam, contrastavam e/ou hipotetizavam diferentes pontos de vista.

Os diálogos expostos na sequência explicam isso:

[...]

Alice: Eu acho que enfiado é meio que um tédio, né? Entediado de ficar fazendo a mesma coisa.

João: Mas mesmo assim acontece no dia a dia da gente, né?... Fazer todo dia o mesmo serviço...tem uma hora que você cansa, né?

Talita: Que nem aquele filme lá que ele saía assim [fez o movimento], de tanto que ele ficava mexendo no parafuso assim, porque todo dia era a mesma coisa, todo dia era a mesma coisa.

Professor: Que filme que é? Você poderia falar melhor? Olha, tem o destaque aqui da Talita.

Talita: Charles Chaplin que chama?

Professor: Mais alguém?

João: Revolução da indústria

(1ª TLD\_ conto “O enfermeiro”)

Alice: Do ponto de vista, você sabe, quando a gente, a minha avó tem 72, e o tio tem 94 anos e toda vez que eu vou lá, na casa de minha tia, que mora do lado, o comportamento das pessoas que chegam a essa idade é muito diferente de uma pessoa até 60 anos, porque até aos 60 anos ela é um pouco lúcida, mas quando chega, passa dos 80, chegam até aos 90, não todas né, exceto, não todas, mas eles têm uma mentalidade como se voltasse lá, sabe, como criança, é muito inocente para falar, eles gostam de abraço, eles gostam de pessoas perto, muito próximo, então ele, no caso do coronel, o coronel não tinha mais ninguém, então ele se apegou ao enfermeiro, porque o enfermeiro tinha paciência pra aguentar tudo que ele fazia, com a idade dele, por isso que no fim de tudo, o resultado, ele deu tudo o que tinha pra ele, porque realmente estava disposto a cuidar dele, e ele não pensava somente no que ele iria ganhar, mas a paciência..tem que ser uma pessoa que tem não só paciência, tem que ter genero..., ser generoso, tem que ter amor, afeto, a mesma coisa que cuidar de uma criança, né?

Pedro: Por isso que ele estava na “pindura”, estava sozinho, não tinha mais ninguém...Na dependura, né. Ele não tinha mais ninguém, estava com medo de morrer sem ninguém em volta dele.

Alice: É, porque todos que ele tinha se afastaram, porque ninguém aguentava ele.

(1ª TLD\_ conto “O enfermeiro”)

Os próprios estudantes expõem que é possível relacionar o que leem com o que vivem, conforme as colocações a seguir:

Vivian: Na tertúlia, às vezes a gente até se identifica com o que acontece, né? Eu mesma, com as tertúlias, não só eu, mas alguns colegas até que identificaram com o livro, com o assunto debatido. (Grupo de discussão)

Gustavo: Aprendi bastante com isso daí [referindo-se à TLD]...várias experiências, né? Todo mundo fala um pouco...até mesmo experiência de coisa vivida, é bom...consegue aprender bastante, gostei. (Grupo de discussão)

Esse reconhecimento possibilita que as próprias ações e pensamentos sejam revistos e transformados, como relata Carla:

Carla: Eu acho que do modo que está interagindo a tertúlia é muito bom, porque o que a gente lê, tem coisas ali que a gente pode pegar pra gente, pra nossa vida. E tem coisas também, porque a tertúlia, você lembrou de algum acontecimento que aconteceu e é igual ou parecido com aquilo que está na história, então você, é bom você se expor, falar daquilo. Não, já aconteceu isso com fulano e tal, não precisa falar quem foi, se foi você, você não precisa se expor. E nos reeducar, né? Nos ajuda a interpretar a história, entender e levar pra nossa vida. Porque tem muita coisa que acontece dentro da história, como o [conto] O enfermeiro, que aquele homem era um ignorante, maltratava o cuidador dele, tudo. E a gente poderia pegar para nós, tipo assim, eu não quero que isso aconteça comigo. Eu não quero que façam isso comigo. Então o que a gente tem que fazer? Não fazer com os outros, se a gente não quer com a gente, então não devemos dar...eu acho muito legal isso. Eu gosto muito e aprendo com isso também e levo pra vida. E também ensinar dentro de casa, né? Muitas das vezes, a gente lendo uma história e a gente vê ali o que está acontecendo e a gente próprio faz dentro da nossa própria casa. Muitas das vezes nós somos amorosos, carinhosos com os outros lá fora. E dentro da nossa casa, será que somos assim, né, amorosos, carinhosos, atenciosos...será que não somos ignorantes como aquele fazendeiro? Então tudo isso a gente tem que processar e tentar mudar nós mesmos. [...] é isso que a gente deve examinar, colocar em prática. (Grupo de discussão)

Diante das falas apresentadas anteriormente, nota-se que, embora nem todos os processos cognitivos em relação à aprendizagem da leitura definidos pela matriz de leitura do PISA tenham sido ativados nas TLD acompanhadas, determinados processos cognitivos são recorrentes, como o de integrar e gerar inferência, quando buscam compreender o sentido de trechos e/u ideias do texto, bem como o de refletir sobre conteúdo e forma, quando relacionam e contrastam as questões trazidas no texto com a própria vida.

Estando presente nas TLD realizadas, é possível observar que apesar de serem trabalhados os processos cognitivos, isso não se deu sempre de modo sistemático e/ou intencional. Na minha concepção, um dos motivos disso está relacionado a não realização frequente e regular da atuação, mas também a falhas na moderação, que nem sempre instigou o desenvolvimento da dimensão instrumental e não a vinculou à autonomia de busca e

aprendizagem do estudante, ao não fomentar que este, em momento anterior à TLD, em encontro do leitor com o texto, fizesse pesquisas em fontes confiáveis e trouxesse o encontrado nas discussões da TLD. Ademais, o baixo aproveitamento do observado na TDL para o desenvolvimento de exercícios mais específicos em outros momentos da aula e nos grupos interativos não favoreceu a consolidação dos processos cognitivos de leitura.

Com base nos dados expostos nesta subseção, foram sistematizados, no Quadro 9, os elementos transformadores e excludentes em relação ao trabalho com os processos cognitivos de leitura, segundo o PISA, na Tertúlia Literária Dialógica:

**Quadro 9: A TLD e os processos cognitivos de leitura, segundo o PISA, de acordo com a pesquisadora**

A TLD e os processos cognitivos de leitura, segundo o PISA	Dimensão transformadora	Dimensão excludente
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Possibilidade de ativação e/ou desenvolvimento dos seguintes processos cognitivos: integrar e gerar inferência, pesquisar e selecionar texto relevante, representar informação literal, acessar e recuperar informações em um texto, e refletir sobre conteúdo e forma;</li> <li>• Reconhecimento de fatos e experiências da própria vida a partir da leitura dos textos;</li> <li>• Aprendizagem advinda da escuta das experiências compartilhadas pelos colegas durante a TLD;</li> <li>• Possibilidade de refletir sobre os próprios comportamentos, repensando-os e os transformando, motivado pelo reconhecimento do lido com a vida cotidiana.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de consecução na periodicidade de realização da TDL;</li> <li>• Baixo estímulo a que estudantes busquem, tragam e apresentem informações sobre o texto e a leitura;</li> <li>• Baixo aproveitamento do observado na TDL para desenvolvimento de exercícios mais específicos em outros momentos da aula e nos grupos interativos.</li> </ul>
4 elementos, 15 menções	3 elementos, 3 menções	

Na mesma perspectiva, a subseção que vem na sequência elucidada sobre os processos cognitivos de leitura trazidos pelo PISA e os Grupos Interativos.

### 6.2.2. A leitura, segundo o PISA, e o Grupo Interativo

Da mesma forma que na Tertúlia Literária Dialógica, nos Grupos Interativos observados, também foi possível registrar a ocorrência de alguns processos cognitivos, como o de integrar e gerar inferência, que exigiu dos estudantes a conexão de diferentes partes do texto, incluindo texto não verbal, bem como do processo de avaliar qualidade e credibilidade, o qual demanda que os estudantes mensurem se as informações de um texto são imparciais.

Na sequência, há exemplos de cada um destes processos cognitivos respectivamente.

Leia os textos e responda às questões 01, 02 e 03.

**Texto 1**

## Amazônia em nossas mãos.

Amazônia: essência e raiz que nos sustenta. A maior biodiversidade das florestas tropicais do mundo deve ser preservada. As queimadas e o desmatamento desordenado comprometem nossa saúde e nossas vidas, por isso o Governo do Povo do Acre não freme esforços para preservar a natureza, conscientizando a população sobre o uso sustentável dos recursos naturais. A floresta e as águas são fundamentais para nossas vidas, afinal somos parte da Amazônia e ela é parte de nós.

**A vida depende da natureza. A Amazônia depende de nós.**

5 de setembro, dia da Amazônia.



GOVERNO DO  
**Povo do Acre**  
SERVIR DE TODO CORAÇÃO

Disponível em: <<http://rodriggo lima22.blogspot.com.br/2013/09/anuncio-dia-da-amazonia-governo-do-acre.html>>. Acesso em: 14 abr. 2018.

### Questão 03

No Texto 1, a expressão "A Amazônia em nossas mãos." busca convencer o leitor de que ele é

- (A) indiferente.
- (B) oportunista.
- (C) persistente.
- (D) responsável.

Gustavo: Eu acho que é responsável, né?

Carla: Não tem ninguém responsável aqui, o governo está matando tudo.

Gustavo: Quem é responsável pela natureza, por preservar a natureza?

Júlia: Ele está sendo responsável pela natureza, não está?

Carla: É, eles não estão medindo esforços para tentar, eles estão sendo persistentes.

Gustavo: Você quer que releia aqui "No Texto 1, a expressão 'A Amazônia em nossas mãos' busca convencer o leitor de que ele é". O leitor somos nós, quem está lendo o texto somos nós. Somos responsáveis por proteger a natureza.

Carla: Ah, mas o que a gente lê aqui não é isso que fala. Fala que eles estão sendo persistentes, correndo atrás pra salvar.

Gustavo: Mas quem está sendo persistente?

Carla: O povo, não é? Nós. Aqui fala do povo.

Gustavo: Leia aqui na questão...Nossas mãos somos nós, o leitor somos nós. Ele é o quê?

Vivian: Eu acho que é persistente.

Pesquisadora: Por que você acha que é persistente?

Vivian: Por causa disso aqui, ó...O Acre....ai, não estou enxergando.

Pesquisadora: Localize o trecho.

Vivian: Do Acre pra frente.

Gustavo: "do Acre não mede esforços para preservar a natureza..." Mas tem que ler o negócio inteiro. "As queimadas e o desmatamento desordenado comprometem nossa saúde e nossas vidas, por isso o Governo do Povo do Acre não mede esforços para preservar a natureza..."

Vivian: Ele não mede esforços, então quer dizer que ele está sendo persistente.

Gustavo: Mas não está falando do governo, aqui [questão] está falando de nós. Nossas mãos é quem? Somos nós.

(1º GI)



Leia o texto e responda às questões 02, 03 e 04.

### **Brindes no *WhatsApp* têm cheiro de golpe**

Maria Inês Dolci

*Usar meios de comunicação instantâneos e digitais exige responsabilidade e bom senso*

Quem duvidava que os criminosos também pegassem carona no sucesso do *WhatsApp* para aplicar seus golpes?

Dezenas de milhares de brasileiros clicaram em um *link* que supostamente os habilitaria a ganhar um ingresso para o filme "Vingadores: Guerra Infinita". *Link* malicioso, é claro.

Outros virão, certamente, porque continuamos compartilhando vídeos, fotos, correntes, *gifs*, *fake news*, sem checar se contêm vírus, atormentando a vida de amigos, familiares, colegas e conhecidos. Já está passando da hora de entender que usar meios de comunicação instantâneos, digitais, exige responsabilidade e bom senso. [...]



[...]

Há algo em comum entre os novíssimos e os antiquíssimos golpes, que viraram folclore, como o do bilhete premiado, em troca do qual o criminoso exigia dinheiro vivo: a cobiça que afeta o raciocínio. Somos prejudicados quando desligamos o desconfiômetro pela vontade de levar vantagem.

Um ingresso de cinema, obviamente, é um brinde barato. Clicar em um *link*, contudo, facilita a vida dos malfeitores.

Temos de ficar ligados até em *e-mails* promocionais. O ideal é clicar no site da empresa responsável pela promoção. Um amigo recebeu inúmeras mensagens eletrônicas atribuídas a uma companhia aérea, alegando mudança de horário em um voo. Isso exigiria dele clicar em um *link* para verificar se aceitaria a troca proposta pela companhia, ou se escolheria outra opção.

Ele entrou no *site* da empresa aérea, e não havia mudança alguma. Seria muito fácil cair neste golpe. Assim como nunca devemos confirmar nosso nome em uma ligação telefônica. O correto é o tradicional “quer falar com quem?”.

Pode parecer excesso de precaução, mas há muitas pessoas que se dedicam a inventar novas formas de enganar os outros. Hoje já não tentam vender o Pão de Açúcar nem o Viaduto do Chá, mas ainda vendem bilhetes premiados, por incrível que pareça.

Em meio a centenas de *e-mails*, mensagens de *WhatsApp* e outros meios de comunicação digital, podemos nos descuidar e ter muito prejuízo. O pior é quando as perdas não se restringem a dinheiro. Atenção redobrada, portanto. Na dúvida, abra mão de qualquer prêmio, convite, promoção e benefício.

Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/colunas/mariaines/2018/05/brindes-no-whatsapp-tem-cheiro-de-golpe.shtml?loggedpaywall>>. Acesso em: 16 maio 2018. (adaptado)

## Questão 02

No texto, há uma posição da autora em:

- (A) “Na dúvida, abra mão de qualquer prêmio, convite, promoção e benefício.”
- (B) “Ele entrou no site da empresa aérea, e não havia mudança alguma.”
- (C) “Dezenas de milhares de brasileiros clicaram em um *link* [...]”
- (D) “Em meio a centenas de *e-mails*, mensagens de *WhatsApp* [...]”

Pedro: Na A...”Na dúvida, abra mão.....” Ela está querendo falar alguma coisa, mostrar alguma coisa.

Bruno: Ela quer alertar, né? Alertar sobre *Whatsapp*, sobre você cair nessas armadilhas de bilhete premiado.

(2º GI)

A ativação de qualquer processo cognitivo de leitura pode acontecer de modo mais sistemático no GI, dado que, no momento de elaboração das atividades, o professor já pode selecionar especificamente as que demandem o desenvolvimento de certos processos cognitivos. Ademais, por serem atividades realizadas, por escrito, por todos os estudantes, o GI oferece registros e mais dados empíricos e mensuráveis sobre o desempenho acadêmico

dos estudantes, ao passo que na TLD nem sempre isso é possível, já que um estudante pode não compartilhar seu pensamento, sua dúvida, sua compreensão, seja por não se sentir à vontade ou por qualquer outra razão, dificultando a avaliação do professor sobre o processo de aprendizagem.

Nessa perspectiva, para que sejam estimulados e desenvolvidos os processos cognitivos de leitura nas atividades propostas nos GI há a possibilidade do professor planejar exercícios com tal finalidade, bem como o acompanhamento contínuo do desempenho dos estudantes em relação ao domínio de tais processos cognitivos, a fim de que sejam aplicadas questões que corroborem, de modo efetivo, para a aprendizagem da leitura e para que sejam pontuadas as dificuldades dos estudantes e os processos cognitivos aos quais devem se dedicar. Como em qualquer outro tipo de elaboração pessoal ou de seleção de exercícios para serem trabalhados com os estudantes, o tempo de dedicação do professor favorece o ensino. Aqui chegamos aos limites que as condições precárias de trabalho oferecidas pelas atuais políticas de EJA impõem aos docentes, o que pode ser conferido na subseção 6.4.3 desta dissertação, no depoimento do professor referindo-se às dificuldades enfrentadas na organização e preparação das atividades aplicadas nos GI.

O quadro a seguir (Quadro 10) ilustra, de modo sintético, os elementos que contribuem e os que dificultam o trabalho, nos Grupos Interativos, dos processos cognitivos de leitura requeridos pelo PISA:

**Quadro 10: Os processos cognitivos de leitura, segundo o PISA, e o GI, de acordo com a pesquisadora**

Processos cognitivos de leitura do PISA e o GI	Dimensão transformadora	Dimensão excludente
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Possibilidade de ativação de qualquer processo cognitivo de leitura em função do exercício proposto;</li> <li>• As atividades realizadas podem servir como dados sobre o desempenho acadêmico dos estudantes no que diz respeito ao domínio dos processos cognitivos de leitura, contribuindo para o planejamento e atuação docente .</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Insuficiência de condições de trabalho docente (tempo para preparação) de atividades refletidas e focalizadas na aprendizagem de leitura dos estudantes.</li> </ul>
	2 elementos, 2 menções	1 elemento, 1 menção

Além das observações e análises realizadas desde a ótica da própria pesquisadora, as opiniões e percepções dos estudantes também integram a análise dos dados da presente pesquisa e são apresentadas a seguir.

### 6.3. As Atuações Educativas de Êxito para os estudantes

Considerando os seguintes objetivos específicos da pesquisa:

**Comparar tais habilidades e competências com as expectativas dos estudantes e professores em relação aos resultados de aprendizagem da leitura decorrentes das atuações educativas de êxito;**

**Identificar, por meio de observação, diálogo e autopercepção dos participantes, os elementos transformadores e excludentes vividos pelos estudantes ao longo do processo acompanhado pela pesquisadora com relação à aprendizagem da leitura.**

Por meio do grupo de discussão e das entrevistas realizadas com os estudantes, foi possível identificar a visão deles a respeito da TLD e do GI, sobretudo em relação ao que aprenderam com tais atuações e à compreensão do funcionamento e propósito dessas.

#### 6.3.1. A Tertúlia Literária Dialógica na concepção dos estudantes

Por meio de suas falas, os estudantes expuseram o entendimento de como se organiza a TLD:

Bruno: Você tem que ler, destacar e explicar o que você entendeu sobre aquele pedaço que você destacou. (Grupo de discussão)

E de como os textos lidos nessa atuação educativa de êxito fomentam a leitura, instigando a curiosidade, mesmo que nem sempre os estudantes tenham tempo fora da escola para realizar a leitura prévia, conforme definido para a realização da TLD:

Beatriz: Mesmo muitas das vezes a gente sendo preguiçosa pra ler, mas a gente participando de uma tertúlia a gente tem interesse de ler, principalmente dependendo do texto que foi escolhido, que vai chamar nossa atenção. [...] A gente vai lendo o texto, vai lendo, vai lendo, vai lendo, a gente quer saber o que acontece no final, a gente fica curiosa, mesmo a gente tipo não tem tempo de ler em casa, mas lê na escola junto com o professor, a

gente vai lendo, vai lendo, vai lendo, e cada um tem a sua opinião.  
(Entrevista)

Ser realizada com textos clássicos, ou seja, que tragam questões humanas atemporais e que fundam gêneros textuais, é uma característica da TLD. A leitura de tais textos pode ser mais dispendiosa, o que corrobora para que seja feita de modo coletivo, contribuindo para a compreensão mais ampla, para além da relação leitor-texto, conforme explicou o estudante João:

João: Uma atividade que nós tivemos mais a leitura foi o “Dom Casmurro”<sup>44</sup>. É um livro bem complicado, né?

Pesquisadora: Você falou do “Dom Casmurro”, que era uma leitura mais difícil... você aprendeu mais?

João: Aprendi mais. Porque você tem que esforçar mais a língua pra você ir, né, tentar descobrir como é que é essa palavra.

Pesquisadora: Entendi. E você acha que essas leituras, que são mais difíceis, fazendo a tertúlia, ajudou? Seria diferente se você estivesse lendo sozinho esse livro?

João: Olha, eu sozinho, eu estava lendo sozinho, entendia; mas no grupo você ler e discutir, você vai pegando mais ainda.

Pesquisadora: Fica mais fácil de compreender?

João: Mais fácil, mais fácil de compreender. Porque às vezes tem uma palavra, você lê, é assim, é como o outro lê, ou não é... é assim.

Pesquisadora: Aí você repensa.

João: Eu repenso.

(Entrevista)

Ademais, comentando sobre a TLD, os estudantes fizeram referência, mesmo que indiretamente, aos princípios da aprendizagem dialógica que embasam tal atuação. Nas colocações a seguir o princípio do diálogo igualitário destaca-se, quando mencionam a inscrição das falas:

Carla: E também isso aí, esse negócio de se inscrever é muito legal, porque a gente pode levar pra vida. Porque muitas das vezes alguém está conversando e tem muita gente, eu falo isso porque eu conheço gente assim...a gente está conversando e a pessoa entra no meio da conversa sem ser chamado e eu acho isso uma falta de educação. (Grupo de discussão)

Vivian: Na hora da tertúlia, é bom ter a inscrição. Porque aquilo de um passar em cima do outro é chato. A gente se empolga, né? Na hora que está ali debatendo, todo mundo quer falar, aí fala de uma vez só. Depois que começaram as inscrições ficou melhor. (Grupo de discussão)

---

<sup>44</sup> No semestre anterior, cursando o oitavo ano, os estudantes realizaram Tertúlias Literárias Dialógicas com o livro Dom Casmurro, de Machado de Assis.

E também quando dizem das divergências de posicionamentos e a importância do respeito em relação ao que cada um traz para o debate, indicando o reconhecimento da contribuição que cada um pode dar ao diálogo (princípio da inteligência cultural):

Talita: A tertúlia, no meu pensamento, é dividir conhecimento, cada um tem uma opinião diferente, então a gente vai pegar a opinião de um e de outro e vai chegar num acordo do que aconteceu. (Grupo de discussão)

Vivian: É ter conhecimento da história, ler..é, tirar conclusões de...debater o que está escrito no livro, né? Tirar a opinião dos colegas e ver ali o que aconteceu, debateu...

E isso também é bom pra tirar a timidez de quem tem vergonha de falar em público como era o meu caso, né? (Grupo de discussão)

Tiago: Acho que a tertúlia ajuda bastante... aqui dentro as pessoas têm opinião muito diferente e tem que respeitar a opinião da pessoa...muitas pessoas discordavam bastante, as pessoas tinham opiniões diferentes, um achava certo, o outro achava errado...respeitar a opinião de cada um. (Grupo de discussão)

Gustavo: Eu mesmo nunca tinha feito essas atividades, foi a primeira vez que conheci esse trabalho, nunca tinha feito. Aprendi demais com isso aí...interpretação de texto, dialogar, falar mais a minha opinião, respeitar a opinião dos outros... (Grupo de discussão)

Na fala do estudante Gustavo, ainda se constata aprendizagens que a TLD impulsiona, como a interpretação de texto. Nesse sentido, o estudante Joaquim também se coloca:

Joaquim: Quando você está na roda de uma sala assim com o professor e os colegas, cada qual tem o seu tempo e o seu pensamento diferente, entendeu? E a pessoa bota ali em grupo, ele para pra ouvir o colega, a leitura dele, você para também para prestar mais atenção. Ah, eu acho muito legal, eu gosto muito, entendeu. Algo que tiver errado ou dúvida, o professor está ali para esclarecer, entendeu. É muito legal. Sobre essa tertúlia, daí para cá que eu comecei a melhorar na escrita também. (Entrevista)

Ainda em consonância com o posicionamento de Gustavo, outros estudantes também apontaram a contribuição da TLD para o encorajamento da fala pública:

Talita: Com a tertúlia eu aprendi a desenvolver mais a linguagem e não ter vergonha de falar em público. Eu tinha uma vergonha que, Deus me livre; agora..... (Entrevista)

João: Eu acho que aprendi na tertúlia mais a leitura e falar. Porque eu sou um pouco meio, não é tão tímido, mas eu tenho um pouco de vergonha de falar. (Entrevista)

Paula: E também na tertúlia é bom que tem pessoas que são tímidas e acabam.....a falar mais, a se expor mais.

Ajuda também lá fora, porque eu mesma era assim um pouco tímida... mas isso me ajuda bastante. (Segundo grupo de discussão)

A não participação de todos na TLD é um aspecto indicado por alguns estudantes que poderia mudar a partir do incentivo e valorização da fala de cada um, trazendo mais confiança para a exposição de ideias e/ou dúvidas:

João: Do jeito que ela [TLD] é feita, ela ajuda. Só que tem que conversar mais, tem que se soltar mais, né, pois tem muitos que não têm vergonha de falar.

Pesquisadora: E essas pessoas, você acha que elas não participam por quê?

João: Vergonha, vergonha de falar e estar errado, e às vezes a gente não sabe, [...] falar alguma coisa e alguém querer discordar...

Pesquisadora: Entendi. E como poderia fazer para essas pessoas se sentirem mais seguras para falar?

João: Se [algum estudante] fala uma pergunta, só que não está no caminho, [dizer] “mais um pouquinho você vai chegar lá... isso aí”... ia incentivar. (Entrevista)

Beatriz: Eu acho assim, que se o professor começasse a perguntar, mesmo se está na roda assim, mesmo se a pessoa tem vergonha, mas o professor perguntando pra um de cada um assim na roda, e cada um dando a sua opinião, ficaria mais fácil, porque daí todo mundo estaria dando opinião e cada um falando o que pensa né, tipo todo mundo está falando, a gente não vai ficar com vergonha de falar né, porque na roda [tem] os que falam, as pessoas que são mais comunicativas né, a gente vai ficar mais acuada assim, quietinha, mas o professor perguntando individual, acho que para cada pessoa assim, eu acho que ajudava, porque mesmo a pessoa não sabendo e a pessoa não entendendo nada, daí pelas respostas das outras pessoas ela vai ter uma noção do que falar pelo que as pessoas estão falando, já vai ter uma noção se a gente está certo, está errado ou para estar tirando dúvida também, porque fazendo assim, o professor chegando, falando assim, o que que vocês acham?, daí fica todo mundo quieto, e até um dar um ponto de partida os outros não vão falar, eu acho que perguntando individualmente assim o que acha, eu acho que ajuda, ajudaria bastante, porque todo mundo ia estar falando e ninguém ia ficar com vergonha de ninguém. (Entrevista)

Nesse sentido, torna-se imprescindível o papel do moderador da TLD para o zelo dos princípios da aprendizagem dialógica, o respeito às inscrições e turno de falas, a fim de evitar protagonismos, em que poucas pessoas tomam a palavra, e com o propósito de tornar

o ambiente mais seguro e confiável para a exposição das ideias. Não obstante, a estudante Bianca salienta que a fala pública na tertúlia não pode ser parâmetro da participação e/ou aprendizagem do estudante:

Beatriz: Mesmo quem fica quieto aprende, porque está escutando o que os outros estão falando. (Segundo grupo de discussão)

Outro aspecto que deve ser levado em conta para aumentar a participação nas TLD é a escolha conjunta do livro/texto a ser lido, não sendo uma decisão imposta pelo moderador e/ou professor, conforme o pensamento da estudante Talita:

Talita: Eu acho que poderia perguntar na sala qual era o tipo de livro que eles gostariam de ler. E aí se você indicasse uma leitura e fizesse uma tertúlia daquele livro, aí eles se interessavam mais. Perguntar qual o tipo de livro que vocês gostariam de ler, que participassem, e aí fazia a tertúlia com eles. [...] Porque, às vezes ela [a pessoa] não fala porque ela não está nem entendendo o que está lendo, não é todo mundo que gosta de ler, ela está só participando ali na sala de aula; como que ela vai participar se ela não leu aquele livro, ela não gosta daquele tipo de leitura. (Entrevista)

Quando questionados sobre o poderia ser diferente na TLD para promover maior aprendizagem, os estudantes destacaram a realização de atividades escritas após o diálogo:

Vivian: Fazer como antigamente, né? A gente estudava, o professor dava o livro, tipo o “Pé de laranja lima”, a gente tinha que ler, tinha que ler ou a gente assistia ao filme e aí tinha que fazer uma redação do próprio punho do jeito que a gente entende, fazer uma redação. Além da tertúlia, fazer uma redação...que ajuda muito tanto na leitura, quanto na escrita. Fazer como antigamente, porque eu me lembro, tinha que ler e depois a professora pedia uma redação e era, essa redação era avaliada com nota, de zero a dez...aí ali contava erro de português, a história, tudo. Isso ajudaria bastante, porque hoje....tem uma professora da gente, ela...tudo, ela põe acento.. tudo...então eu acho.. a gente brinca, às vezes, mas é importante, isso daí é importante. (Primeiro grupo de discussão)

Beatriz: Eu não sei se faz isso, mas na tertúlia, na tertúlia, eu acho que seria mais interessante, tipo assim, depois de fazer a roda, mesmo que uns não conversam assim, fazer tipo, cada um fazer um resumo individual.

Pesquisadora: Por escrito?

Beatriz: É. Uma avaliaçãozinha, pra ver o tanto que a pessoa prestou atenção, o tanto que a pessoa entendeu, o que a pessoa entendeu, daí pelo menos cada um vai estar dando a sua opinião, sem precisar abrir a boca, e daria para ver também o tanto que a pessoa prestou atenção, o tanto que a



pessoa está aprendendo também né, porque tipo fazendo a roda aqui, não é todo mundo que fala, que tem vergonha né, daí não dá para fazer uma avaliação sabe assim, o tanto que a pessoa sabe se a pessoa está com a boca fechada. (Entrevista)

Não se referindo especificamente ao que poderia ser diferente na TLD, mas pensando no processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita de modo mais geral, a estudante Talita comenta uma atividade que poderia ser realizada a fim de promover maior aprendizagem:

Talita: Ah, eu acho que se eles [referindo-se aos professores e às professoras] dessem um ditado de palavras, eles iam ver qual a dificuldade que cada pessoa tem, colocar aquelas palavras com “lh”, “ss”, sabe, as palavras que têm dificuldade de escrever, mais pontuação, que é o que a gente tem mais dificuldades, [...] acho que pelo menos uma vez na semana ou duas vezes na semana. (Entrevista)

Nas três falas anteriores também é perceptível a preocupação com e o interesse dos estudantes por processos avaliativos que forneçam parâmetros de seu rendimento acadêmico e que tragam mais elementos para o desenvolvimento da leitura e da escrita.

Por fim, os estudantes também indicaram que a TLD, por sua potencialidade em relação à reflexão e possibilidades de pluralidade e expansão de pensamentos, poderia ser expandida a outros estudantes, conforme dito pelo estudante João:

João: [A TLD] seria bom para muitos jovens também, que têm a mente fechada, outra mente, outro jeito de pensar, né, seria muito bom também pra eles. [...] Ajuda a pensar de outra forma. (Entrevista)

A partir do relatado, segue o quadro (Quadro 11) resumido com os elementos que, respectivamente, favorecem a aprendizagem da leitura nas tertúlias literárias dialógicas e os que apresentam obstáculos.

**Quadro 11: A Tertúlia Literária Dialógica para os estudantes**

	<b>Dimensão transformadora</b>	<b>Dimensão excludente</b>
<b>Tertúlia Literária Dialógica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incentivo e fomento à leitura;</li> <li>• Aprendizagem mais intensa com a leitura de textos clássicos;</li> <li>• Contribuição da leitura compartilhada para a compreensão do texto;</li> <li>• Oportunidade de repensar a própria compreensão a partir da escuta e do diálogo com os/as colegas, em que há exposição de pensamentos e interpretações distintas;</li> <li>• Compreensão do funcionamento da TLD, sobretudo em relação aos destaques e às inscrições;</li> <li>• Aprendizagem e exercício do respeito à fala do outro;</li> <li>• Aprendizagem de novas palavras</li> <li>• Encorajamento para a fala pública;</li> <li>• Reconhecimento de que, mesmo quem não se inscreve para falar, está aprendendo com o que está sendo dialogado;</li> <li>• Contribuição da TLD para a melhora da interpretação de texto, bem como para o desenvolvimento da escrita;</li> <li>• Indicação da expansão da TLD a outros estudantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Timidez e clima de insegurança para compartilhar o que pensa;</li> <li>• Não realização de leitura prévia por falta de tempo;</li> <li>• Não participação de todos os estudantes;</li> <li>• Necessidade de mais incentivo para a fala e de mais valorização desta;</li> <li>• Falha na moderação da TLD em relação a não escolha conjunta da leitura a ser realizada.</li> </ul>
	11 elementos, 23 menções	5 elementos, 7 menções

Assim, pode-se constatar que as Tertúlias Literárias Dialógicas, na perspectiva dos estudantes, contribuem para a promoção de habilidades específicas da leitura, bem como para o desenvolvimento de habilidades sociais, sendo fundamental o respeito aos princípios da aprendizagem dialógica para a realização da atividade, de modo que os estudantes atribuam mais sentido a ela e participem de forma mais efetiva. Com o mesmo propósito de análise, o item a seguir elucida os apontamentos dos estudantes em relação à outra Atuação Educativa de Êxito desenvolvida: os Grupos Interativos.

### **6.3.2. O Grupo Interativo na concepção dos estudantes**

Em relação ao grupo interativo, os estudantes assinalaram a sua importância para o reforço de conteúdos, como expõe Beatriz:

Beatriz: O grupo interativo também ajuda muito, porque são questões assim que acontecem, assim de coisas que a gente aprendeu... (Entrevista)

Do mesmo modo, indicaram o GI como uma atuação propulsora da aprendizagem de conteúdos escolares, especialmente matemática:

Vivian: Quando eu vim pra escola, pra mim foi novidade o Grupo interativo, porque naquela época [referindo-se à época que frequentou a escola pela primeira vez] não tinha, né? E me ajudou bastante, porque eu tenho muita dificuldade em matemática e sempre assim, um ajuda o outro...pra mim foi muito bom. (Grupo de discussão)

Carla: Eu mesma, desde o primeiro ano, primeiro, segundo, terceiro, quarto...hoje eu estou no nono ano, então eu participei já de várias...tertúlias...a tertúlia eu comecei já no quinto ano ..então eu me desenvolvi bastante. Eu não sabia fazer matemática, aprendi matemática através do grupo interativo. Por quê? Por que a gente aprende? Porque muitas das vezes, o professor ensina e a gente não consegue pegar, mas tem algum, alguém ali no grupo que ensina de outra maneira, então a gente vai e pega com mais facilidade, sabe? O jeito que o amigo consegue explicar pra gente, então isso vai nos desenvolvendo, a gente vai aprendendo, né? Eu possuo o conhecimento e vou passando pra outras pessoas. (Grupo de discussão)

Em coerência com os conceitos chave que caracterizam o Grupo Interativo: interação e aprendizagem máxima para todos e todas, os estudantes explicam como tais elementos se dão na realização da atividade, ao dizerem que todos devem aprender juntos para chegar ao mesmo resultado. Além disso, enfocam a solidariedade presente na referida AEE:

Carla: [Grupo interativo] pra mim significa interagir, nos tornarmos uma pessoa só, porque temos que aprender juntos, né? E não fazer a sua atividade e deixar o outro para trás, então temos que nos tornar uma só pessoa e nos unirmos ali, né? Respeitar a opinião do outro...[...] Muitas vezes, como a explicação do professor a gente não entende, mas ali quando a gente está unido ali, que cada aluno, um pensa, o outro pensa, a gente vai e diz é isso mesmo, é essa a resposta mesmo, entendeu. Porque quando a gente se une ali, o que acontece? Muitas das vezes, a explicação de um dos alunos ali, a gente entende melhor do que o próprio professor ou professora, né, e nos ajuda a nos unir mais, a conhecer um ao outro, entendeu? Eu gosto também do grupo interativo e, eu gosto de tudo, né? (Segundo grupo de discussão)

Gustavo: Grupo interativo é uma forma de interagir, da gente aprender todo mundo junto, um ajudar o outro e a gente vai colhendo as opiniões de cada um, né? Pra chegar na mesma conclusão. Um ajuda o outro a aprender, né? Quem não sabe aprende mais com o outro, né? Uma forma de aprender todo mundo junto. (Grupo de discussão)

Vivian: O grupo interativo é um colega ajudando o outro, porque ali não é o professor que está ajudando a gente, a gente que está se ajudando. (Grupo de discussão)

Talita: O grupo interativo era para ter em todas as escolas. Porque o que o professor não consegue comunicar com a gente, os próprios alunos conseguem ensinar da maneira que a gente consegue aprender. Tendo um grupinho ali, se um tem uma dificuldade, o outro fala: “é ali, daquele jeito lá, lembra como você falou, lembra como você fez, é daquele jeito, vamos fazer assim” (Entrevista)

Quando comparado à TLD, a estudante Beatriz coloca que se sente mais à vontade para se expressar no GI:

Beatriz: A tertúlia é bom, porque cada um dá a sua opinião diferente do que acha, e é gostoso ficar assim no meio, tipo o professor escolhia lá o texto, assim a estória, a gente lia e relia aquilo tudo e dava nossa opinião, eu gostava, mas pra mim eu me encaixei mais num grupo interativo, eu preferi mais, porque como eu já sou mais quietinha, na minha, sou mais tímida, no grupo interativo eu consegui falar mais do que na tertúlia, porque no grupo interativo quem lia os textos, essas coisas, era eu, daí tipo, nós todos conversávamos, nós todos tentávamos entrar em acordo na resposta, tudo, eu acho que pra mim eu preferia mais o grupo interativo, gostei mais, até de história, na aula de história a gente fez grupo interativo, tudo, eu gostei bastante, eu gostei. (Entrevista)

Nesse sentido, realizar de forma concomitante as duas AEE, TLD e GI, é um fator transformador, que possibilita a participação e o fortalecimento de mais estudantes no que concerne ao encorajamento para a fala pública. Como nos GI há menos pessoas, pode ser mais fácil para o estudante começar a se fortalecer e se sentir seguro para expor seu pensamento e ir caminhando na direção futura de maior participação em uma TLD e em outras situações e espaços públicos.

No que diz respeito ao voluntariado que participa dos GI, os estudantes demonstraram compreender o papel do voluntário, enfatizando a sua não responsabilidade em ensinar, mesmo que possa auxiliar nesse sentido caso tenha conhecimento da atividade:

Vivian: O voluntário pode até ser um professor também, mas ele está só distribuindo o conteúdo que a gente vai fazer, porque ele não pode ajudar a gente em nada, mas sempre tem uns que ajudam...tem uns que ficam ali apurados que a gente não está conseguindo resolver e eles sempre dão...ó, é assim...e a gente pega, sabe? (Grupo de discussão)

Gustavo: Eu acho importante [a presença do voluntariado nos Grupos Interativos]. É bom ter um voluntário ali, porque às vezes eles ajudam, alguma coisa que a gente não sabe, eles dão apoio, é importante sim. (Grupo de discussão)

Talita: [O voluntário] é uma peça chave que está ali, que quando o grupo não

está sabendo identificar o assunto, aí tem a peça chave que a gente pode perguntar... não que vai dar a resposta, mas vai ajudando a gente a interpretar o assunto, pra ver se a gente lembra o resultado. (Grupo de discussão)

A possibilidade de formação do próprio voluntário é um aspecto transformador reconhecido pelos estudantes, conforme a fala de Vinícius:

Vinícius: Eu acho que se torna tão interessante, porque às vezes tem voluntário que ele nem sabe, nunca passou por uma aula daquela, e se torna aprendizagem pra ele também, às vezes alguma matéria, alguma coisa...já aconteceu deu participar e ele falar: nunca fiz isso aí...então é bom pra ambas as partes. (Grupo de discussão)

Assim, diante das falas dos estudantes, foram elencados os elementos da dimensão transformadora, conforme o quadro abaixo (Quadro 12).

**Quadro 12: O Grupo Interativo para os estudantes**

	<b>Dimensão transformadora</b>	<b>Dimensão excludente</b>
<b>Grupo Interativo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reforço e consolidação da aprendizagem;</li> <li>• Desenvolvimento da aprendizagem de conteúdos escolares, sobretudo matemática;</li> <li>• Oportunidade de trocar conhecimentos com os colegas;</li> <li>• Contato com outra explicação, além da do professor, sobre determinado conteúdo, o que pode facilitar a compreensão;</li> <li>• Interação intensa e profunda com os colegas;</li> <li>• Respeito pela opinião do outro;</li> <li>• Desenvolvimento da solidariedade e maior união da turma;</li> <li>• Preocupação dos estudantes com a aprendizagem máxima para todos e todas e colaboração para o alcance disso;</li> <li>• Indicação da expansão do GI a todas as escolas;</li> <li>• Maior segurança para se expor publicamente quando comparado à TLD;</li> <li>• Compreensão do papel do voluntariado;</li> <li>• Valorização da presença do voluntariado;</li> <li>• Possibilidade de aprendizagem para o voluntariado.</li> </ul>	
	13 elementos, 22 menções	0 elemento, 0 menção

O grupo interativo mostrou-se, para os estudantes, como atividade potente para

a aprendizagem e consolidação de conteúdos escolares, ademais de ser visto como momento de união e interação entre os colegas.

Quando questionados se, na nova escola para a qual irão cursar o ensino médio, gostariam de continuar realizando a Tertúlia Literária Dialógica e o Grupo Interativo, os alunos indicaram grande interesse para isso acontecer, demonstrando a validade que atribuem a tais atuações para sua aprendizagem:

Joaquim: Ah, sim, com certeza, claro. Não sei nem como é que vai ser lá, porque lá é outro colégio, nós queríamos igual nós conversamos na sala, entre os alunos, que [a escola] Novo Mundo aqui fosse continuar até o terceiro ano [...] Mas eu estou super feliz, eu espero que lá tenha as mesmas atividades que [a escola] Novo Mundo tem aqui conosco, que tinha, né, porque eu estou saindo, mas vai continuar com os outros colegas. [...] É muito legal esse trabalho. Eu espero que lá para onde eu vou, que tenha esse trabalho, que continue, porque se não tiver, eu vou chegar lá para os professores ou alguém da responsabilidade de lá e vou falar. [...] Eu vou falar para fazer esses trabalhos aqui, pra gente melhorar mais e mais. (Entrevista)

Carla: Uma coisa que eu vou fazer, vou conversar com os professores e o diretor [referindo-se à escola nova para qual irá cursar o ensino médio], pra eles aderirem à escola Novo Mundo,... é tertúlia, grupo interativo, a biblioteca, eu quero. (Segundo grupo de discussão)

Em uma análise geral das AEE realizadas, o estudante Joaquim reforça a relevância da aprendizagem instrumental levando em conta o contexto social, quando aponta que as aprendizagens estimuladas no GI e na TLD podem contribuir para a inserção e/ou qualificação no mercado de trabalho:

Joaquim: Isso [referindo-se ao GI e à TLD] ajuda muito a pessoa a melhorar nas atividades, entendeu? Na expectativa de buscar coisa melhor lá fora depois [fazendo menção a trabalho]. É muito bom, legal esse trabalho que estão fazendo aqui para os alunos. (Entrevista)

Nesse sentido, levando em conta tanto o GI quanto à TLD, os estudantes mencionam os elementos transformadores e excludentes em relação à aprendizagem, conforme ilustra o quadro a seguir:

**Quadro 13: As AEE para os estudantes**

	<b>Dimensão transformadora</b>	<b>Dimensão excludente</b>
<b>AEE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecimento da potencialidade das AEE para a aprendizagem,</li> <li>• Indicação de que as aprendizagens adquiridas nas AEE contribuem para a inserção e qualificação no mercado de trabalho;</li> <li>• Indicação de expansão das AEE a todas as escolas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não realização das AEE em todas as escolas</li> </ul>
	3 elementos, 6 menções	1 elemento, 2 menções

Não só as percepções dos estudantes foram levadas em consideração na pesquisa aqui apresentada, como também o foram as perspectivas do docente da sala acompanhada, as quais podem ser vistas na próxima subseção.

#### **6.4. O professor da sala**

O professor da sala na qual a pesquisa fora desenvolvida é formado em Letras com habilitação em Inglês pela UNESP, tendo especialização em Linguística de Texto e Ensino, mestrado e doutorado em Linguística e Língua Portuguesa pela mesma instituição, centrando suas investigações na área da Sociolinguística, trabalhando com questões de variações e mudanças linguísticas. Possui também graduação em Pedagogia pela UNINOVE.

Por meio de entrevistas que abordaram seu histórico profissional, sua relação com as AEE, seu trabalho voltado à aprendizagem da leitura, e as perspectivas e resultados sobre a pesquisa realizada em sua sala de aula, as falas do docente foram alocadas em quatro temáticas: O ensino e a importância da leitura, A transformação em Comunidades de Aprendizagem, As Atuações Educativas de Êxito e a aprendizagem da leitura, e As percepções sobre a pesquisa.

##### **6.4.1. O ensino e a importância da leitura**

Pensando no ensino da leitura, segundo o docente, sua formação inicial foi de alta qualidade teórica, porém, com relação a questões didáticas e pedagógicas, reconhece algumas lacunas:

Professor: Minha formação inicial eu considero que foi muito boa... [...] Não tive uma formação do como se trabalhar leitura. Aliás, a gente sai, nós professores especialistas nós saímos com muitas falhas em relação à

licenciatura, como atuar em sala de aula. [...] O relato é sempre o mesmo... a gente parece que aprende na prática. Mas, obviamente que toda essa bagagem teórica é muito importante também, não é só a prática. (Primeira entrevista)

O docente, quando questionado a respeito do domínio da leitura pelos estudantes, ressalta que, levando em conta o contexto da sociedade da informação em que estamos inseridos atualmente, a capacidade de seleção e avaliação da informação é essencial, elucidando, assim, uma concepção de leitura que não se restringe à decodificação:

Professor: Nossa, de extrema importância, fundamental... mesmo com toda essa revolução tecnológica que nós vivemos... e eles [referindo-se aos estudantes, jovens] hoje, né, são ligados, plugados, mas a leitura é... eu vejo como algo muito, muito, muito importante [...] ....eu vejo que é fundamental para esses jovens mesmo que adoram navegar, dominam, né, muito melhor que nós, às vezes, a tecnologia, mas eles navegando na internet, eu vejo como que, com toda essa informação que se tem, porque hoje você tem lá, né? Você tem que tudo, você abre ali, põe no *Google*, mas a leitura é muito importante para eles não se perderem, nessa tecnologia mesmo né mesmo na internet e aí eu sinto a dificuldade. (Primeira entrevista)

Reconhecendo o papel instrumental da leitura, ao mencionar que o domínio da leitura é um facilitador para a aprendizagem de conteúdos e habilidades, o professor comenta da relevância de um trabalho coeso e de corresponsabilidade entre o corpo docente da instituição escolar, enfocando a leitura, que perpassa todas as disciplinas escolares refletindo no desempenho acadêmico dos estudantes:

Professor: Às vezes, eu percebo ainda que outros professores delegam essa aprendizagem mesmo ao professor... esse ensino, tá? Esse ensino mais ao professor de Língua Portuguesa.... Claro, até imagino porque, mas muitos deveriam perceber que eles também.... por exemplo, a leitura ela é muito importante em todas as disciplinas. Isso é fundamental. [...] Olha, eu sou, sei lá, professor de história, eu posso trabalhar leitura e escrita na minha disciplina sem fugir do meu conteúdo... sou professor de ciências, eu posso trabalhar leitura e escrita com o meu conteúdo... então parece que eles desvinculam, não fazem nem isso por maldade, né, mas eles desvinculam. Então ler e escrever.... todas as áreas...então a importância do ato de ler é isso. E os professores poderiam colaborar... eu acho que se eles comessem a perceber isso, o avanço da aprendizagem desses estudantes essas aprendizagens seriam muito mais significativas, avançariam mais, mas parece que eles delegam mais para o professor de português...eles[professores] desvinculam, então a importância do ato de ler é isso....e se ele [estudante] está lendo bem e compreendendo bem, ele vai bem na história, ele vai conseguir ler o texto.. na geografia...é um facilitador,



é fundamental isso. (Segunda leitura)

Considerando os apontamentos do professor, foram elencados os elementos da dimensão transformadora, conforme o quadro abaixo (

Quadro 14).

**Quadro 14: O ensino da leitura e a aprendizagem da leitura**

<b>O ensino e a aprendizagem da leitura</b>	<b>Dimensão transformadora</b>	<b>Dimensão excludente</b>
	<ul style="list-style-type: none"><li>• Formação inicial específica de alta qualidade;</li><li>• Reconhecimento da importância tanto da teoria quanto da prática para ser professor;</li><li>• Concepção ampla de leitura, para além da decodificação;</li><li>• Reconhecimento do papel da leitura no contexto da sociedade da informação, sobretudo no tocante à seleção e avaliação da informação;</li><li>• Reconhecimento de que o domínio da leitura promove e facilita a aprendizagem de conteúdos escolares.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Lacunas na formação docente, principalmente em relação a questões didáticas e pedagógicas;</li><li>• Atribuição da responsabilidade do ensino da leitura apenas ao professor de língua portuguesa, não havendo um trabalho docente articulado e comprometido do corpo docente para a aprendizagem da leitura.</li></ul>
	5 elementos, 5 menções	2 elementos, 2 menções

Por meio das entrevistas, o docente relatou sua visão acerca do processo de transformação e desenvolvimento da proposta de CdA na escola Novo Mundo, como se pode ver na subseção que segue.

#### **6.4.2. A transformação da escola em Comunidades de Aprendizagem**

Atuando, desde 2002, na escola Novo Mundo, o professor acompanhou todo o processo de transformação da instituição em CdA, mesmo que em 2010, ano da

transformação, esteve em Portugal realizando o doutorado sanduíche. O docente teve seu primeiro contato com as AEE em 2006, quando realizou um curso de extensão “Aprendizagem Dialógica na EJA”, oferecido pelo NIASE na Universidade Federal de São Carlos. Na ocasião, o professor vivenciou uma TLD. Um ano após a transformação da escola em CdA, em 2011, iniciou o trabalho com TLD na EJA; começou de forma pontual, em uma única sala de aula e, aos poucos, foi expandindo para as demais.

Em um balanço sobre o desenvolvimento da proposta de Comunidades de Aprendizagem na escola municipal de Educação de Jovens e Adultos em que trabalha, o professor assinala o papel essencial da gestão escolar na concretização e êxito do modelo educativo comunitário:

Professor: [...] transformar numa comunidade de aprendizagem é... a equipe gestora precisa querer também, obviamente, mais abraçar essa causa, né? E a coordenação tem um papel muito importante [...] nós tivemos várias pessoas conduzindo, isso influencia também [...] a gente percebe que quando tem alguém mais envolvido, mais por dentro da proposta, das questões teóricas, então puxando mais o grupo até nas formações dos htpc, enfim, muda... (Segunda entrevista)

Ao ser indagado sobre sua percepção das contribuições da transformação da escola em CdA e da implementação das AEE, o docente indica que, qualitativamente, é possível constatar alterações positivas, sobretudo no que diz respeito à convivência, embora retifique a não possibilidade de assegurar sobre a aprendizagem instrumental devido a falta de instrumentos para a mensuração:

Professor: Sim, também, mas, de novo eu falo, nós não temos... não tínhamos e ainda não temos uma avaliação externa, algo que vinha de fora para verificar isso de uma maneira mais sistemática. Qualitativamente, sem dúvida... em relação à escola ou às relações, né, o ambiente escolar, clima escolar, sem dúvida, isso mudou muito... (Segunda entrevista)

Ainda analisando o desenrolar da escola como CdA, o docente comenta que a instituição passou por diferentes momentos em relação à proposta, tendo épocas de grande movimentação e implementação das AEE, e outros de maior dificuldade:

Professor: A escola era muito movimentada, né, muita gente, os voluntários. Eu acho que nesses dois últimos anos já deu uma decaída, não está como no início, lá em 2010/2011, está bem melhor...a comunidade de aprendizagem

está consolidada, sem dúvida, mas deu uma decaída. (Segunda entrevista)

Questionado o porquê da decaída, ele expôs:

Professor: Eu penso que é uma confluência de fatores. Por exemplo, o Luciano<sup>45</sup> ter saído da EJA e hoje ele toma conta da escola toda, ele não consegue mais se dedicar como ele se dedicava... ele era uma liderança, era muito significativo. Alguns professores foram deixando, né, se aposentando mesmo; alguns que davam aula aqui e acabaram não pegando mais aula aqui, não porque eles não quiseram, mas porque tem toda aquela questão de atribuição de aula e aí tem toda a questão dos novos, formação. E eu acho quem está na equipe gestora isso é muito importante... Eu percebo que tem esse papel muito importante... colocar essas atuações mesmo ou até dar aquele ânimo.[...] Acho que todas as salas tem... que acontecer, as atuações precisam, de fato, acontecer. Depois tem uma questão da regularidade... [...] Eu acho que deu uma... nesses dois últimos anos eu vejo que mudou um pouco. Por exemplo, esse ano não aconteceu a biblioteca tutorada... lamentável isso. No primeiro bimestre sim, mas não teve sucesso, né? [...] Não foi como nós já tivemos... não sei... Os alunos não têm tempo? Eles trabalham? Mas sempre foi assim então eles não conseguiram chegar muito cedo, mas tivemos momentos de biblioteca tutorada e a frequência era altíssima. (Segunda entrevista)

Ainda nesse sentido, o professor apontou a importância da relação escola-universidade para o êxito da proposta de CdA, reiterando a necessidade de articulação entre as instituições escolares e o meio acadêmico:

Professor: Acho que a gente nunca pode se distanciar da universidade. A ideia, eu sei, é a gente caminhar com as nossas próprias pernas, mas eu vejo o papel importante da presença de vocês, do NIASE com a gente. Claro, a gente está caminhando, a gente tem condições, mas sempre ter vocês aqui, né? Formação e a presença também...é, mais formação, mas a gente não sentir que fomos desligados... nunca foi... não é isso que eu estou falando, mas é importante, eu sinto muito...porque vocês estão pesquisando, né? Então é importante trazer, dialogar sobre isso, conversar sobre isso... (Segunda entrevista)

Pela análise das falas expostas anteriormente nesta subseção, foram elencados, conforme o Quadro 15, os elementos que, na concepção do professor, favorecem e/ou dificultam o processo de transformação da escola em CdA.

---

<sup>45</sup> Nome fictício do atual diretor da escola, que já atuou como assessor pedagógico da EJA, e que nos dias de hoje integra o NIASE.

**Quadro 15: A transformação da escola em Comunidades de Aprendizagem**

A transformação da escola em Comunidades de Aprendizagem	Dimensão transformadora	Dimensão excludente
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecimento do importante papel da gestão escolar no processo de transformação em CdA, indicando, em conformidade à proposta o conhecimento de que esta se trata de uma nova forma de organizar a escola;</li> <li>• Reconhecimento da relevância do domínio teórico da proposta por parte da equipe escolar para o êxito de sua implementação;</li> <li>• Percepção de que a transformação em CdA e a realização das AEE contribui para a melhora de aspectos sobretudo qualitativos referentes ao convívio e às relações.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rotatividade no quadro de pessoal da gestão escolar e do corpo docente que reflete no andamento da proposta;</li> <li>• Ausência de instrumentos que forneçam dados empíricos a respeito da aprendizagem instrumental motivada pela realização das AEE;</li> <li>• Enfraquecimento da proposta em alguns momentos;</li> <li>• Não realização, de forma sistemática, regular e ampla, das AEE;</li> <li>• Distanciamento e falta de articulação da escola com a universidade, refletindo em especial sobre a formação.</li> </ul>
3 elementos, 4 menções	5 elementos, 6 menções	

Verifica-se, dessa forma, que ainda há dificuldades e obstáculos a serem superados visando ao êxito e à consolidação da proposta de CdA na escola Mundo Novo. Na sequência da dissertação, enfocando um dos objetivos da pesquisa, são apresentadas as percepções do professor da sala acompanhada relativas ao desenvolvimento das AEE e a aprendizagem da leitura.

**6.4.3. As Atuações Educativas de Êxito e a aprendizagem da leitura**

Sobre a relação das AEE e a aprendizagem da leitura, corroborando com os dados encontrados na observação da TLD e GI apresentados nas seções 6.2.1 e 6.2.2, o professor elucida sua perspectiva:

Professor: Ah, eu vejo mais aspectos positivos, no sentido de ampliar mesmo e ajudar, pensando na leitura... eu vejo sim que melhora e eles avançam, né?

Eu tenho... como eu acompanho desde o sétimo ano, eu vejo nitidamente alguns alunos... (Segunda leitura)  
[...] a Tertúlia, indiscutivelmente, tem uma ligação direta com a leitura né? Com o ensino da leitura, mas mesmo nos grupos interativos, eu percebo também, porque eles precisam ali para resolver as questões... o grupo interativo começou fortemente na nossa comunidade aprendizagem com as aulas de matemática [...] para resolver ali a situação problema de matemática, envolve leitura. Então eu vejo eles envolvidos ali, né, com as leituras. (Primeira entrevista)

Ainda sobre o GI, reconhece, assim como os estudantes relataram, a interação intensa e a solidariedade que se estabelece na realização das atividades propostas:

Professor: [O GI] é uma atividade que eu percebo que eles gostam muito, porque há muita interação e eles não param, né, porque eles têm que estar conversando, dialogando a todo momento e ajudando ali um ou outro e tem o tempo e são várias atividades, né, naquele período... (Segunda entrevista)

Quando perguntado sobre a ativação e avaliação do desenvolvimento de habilidades de leitura nas AEE, o professor, centrando sua resposta na TLD, apontou que o processo cognitivo de refletir sobre conteúdo e forma, seguindo a matriz de referência do PISA, que diz respeito a relacionar o lido com experiências e outros conhecimentos, é um dos mais perceptíveis:

Professor: Outra coisa que eu vejo também relação à Tertúlia e isso fica muito nítido... aquilo que Paulo Freire fala né, a leitura do mundo precede a leitura da palavra... fica muito claro isso quando a gente começa a ler qualquer obra e o clássico traz isso de uma forma muito intensa e profunda... Paulo Freire fala a leitura de mundo precede a leitura da palavra, mas é por meio da leitura da palavra que ampliamos a nossa leitura de mundo e eu sinto muito isso também... (Segunda entrevista)

No entanto, há muitas dificuldades de colocar em prática e analisar a ocorrência das habilidades de leitura na TLD:

Professor: [...] Com a tertúlias, eu sinto mais dificuldade...[...] porque a tertúlia... o professor... não é uma leitura dirigida, em que o professor fica lançando as questões, né? A tertúlia, a leitura é uma leitura dialógica... e eles trazem nos destaques, então por isso que a gente tem essa dificuldade, né? Estou falando só na tertúlia... obviamente, que a gente teria que trabalhar, então, eu como professor quando não é tertúlia...  
[...] E nem sempre você sabe...porque eles [estudantes] ficam quietos e como não é uma leitura dirigida... eu moderador, sendo professor, eu não fico pegando a palavra para ficar cutucando isso... que não cabe ali, entendeu? Então, às vezes, eu sinto.... por isso que eu falo que é mais difícil visualizar.

(Segunda entrevista).

Nesse sentido, o docente indica alguns aspectos que poderiam contribuir para esse acompanhamento do desempenho acadêmico dos estudantes em relação à aprendizagem da leitura:

Professor: Eu acho que eu precisaria ter já um banco de dados com questões... eu não sei se isso seria bom... questões de concursos, dessas avaliações como você aplicou, PISA, mas assim, ter esse cuidado...eu sinto que a turma tem muita dificuldade com essas habilidades, essas capacidades de leitura...nossa, eles têm uma dificuldade tremenda de fazer essas inferências, então é uma habilidade que eu tenho que trabalhar com eles. Na tertúlia, eu não vou ficar naquele momento, né, das discussões, não...mas em aula...e eu posso também ter um banco de dados que avalia isso de forma mais sistemática, então aplicando uma prova em agosto, setembro, outubro, novembro, será que a turma avançou nessa habilidade?[...] O Estado<sup>46</sup> fez isso...fez com as avaliações de aprendizagem em processo e eles têm um sistema... eu não estou aqui... eu sei que o estado, a rede estadual tem muitas falhas [...], mas essa parte...e depois, o professor a escola, tem como tabular isso, mas não é na unha não, eles têm sistema que mostra as habilidades mais...que ficaram abaixo da média, as que eles acertaram mais...você consegue visualizar isso de uma forma assim em gráficos...que você consegue acompanhar... como eles aplicam ao longo do ano...três...eu não sei se isso vai continuar[...] se as provas são bem elaboradas, eu não estou discutindo isso...[...] eu sei que tem muitos outros problemas aí a rede estadual... de valorização do profissional, professores, mas essa questão eu acho bacana.(Segunda entrevista)

Ainda nessa direção, o professor explana algumas dificuldades que encontra para a realização do GI, levando em conta a precariedade do trabalho docente que não favorece a dedicação e tempo necessários à preparação das atividades; indicando o que poderia contribuir para potencializar a concretização da AEE com a turma:

Professor: Grupo Interativo eu nunca tinha feito, passei a fazer, já participei sim como voluntário, presente no grupo quando falta alguém, nas formações também eu sempre acompanhei [...] Então eu já conhecia tudo, mas preparar, aplicar, eu comecei nessa turma, achei fantástico, mas eu confesso que você precisa ter um banco de dados, precisa ter algumas atividades já, porque toma muito seu tempo, né, de preparar aquelas atividades. (Segunda entrevista)

Refletindo sobre o funcionamento do GI e repensando a própria organização

---

<sup>46</sup> O docente atua também na rede estadual de ensino, em que, durante quatro anos, esteve no núcleo pedagógico da Diretoria de ensino, dedicando-se à formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Nas formações, sempre que possível, apresentava e realizava as TLD. Atualmente, concomitante à atuação como professor da EJA na rede municipal, assume a vice-direção de uma escola estadual.

docente, o professor tece críticas à estrutura organizacional da EJA, com tempos reducionistas em comparação ao ensino comum, o que acaba impactando negativamente no processo de ensino e de aprendizagem:

Professor: Eu particularmente preciso... com as minhas... pensando nos meus grupos que eu preparei... pensar na questão melhor do tempo eu acho que algumas atividades ficaram longas, né, então eu preciso pensar nisso.... então esse eu vejo como um aspecto que me dificultou um pouco, né.....[...] quando a classe é muito numerosa, né... talvez dividir mais grupos [...], mas aí você vai ter um problema que você vai precisar de mais uma atividade, mais um voluntário e mais tempo, então também tem essa logística aí, né? O que eu vejo na EJA é que para um grupo interativo, uma aula só é impossível, tem que ser aula dupla... professor de português geralmente tem aula dupla, de matemática, porque são as disciplinas que eles mais têm aulas, são cinco aulas na semana, então necessariamente precisa de aula dupla, mas eu nunca consegui fazer na aula dupla, eu sempre precisei a colaboração, pegar um tempo a mais...então tem essa questão do tempo...a hora aula do estudante da EJA, agora falando da EJA, é 40 minutos, é uma aula muito curta...no ensino regular, eles têm aula de 50 minutos, então um aluno do ensino regular entra às sete da manhã e sai meio-dia e vinte, o aluno da EJA, ele entra às sete da noite e sai às dez e trinta e cinco. Se fosse ver, comparando com o ensino regular, eles sairiam meia-noite e vinte...no regular, eles têm seis aulas, na EJA, cinco, cinco aulas de 40 minutos....então isso eu vejo uma dificuldade que claro que dá para ajustar atividades menores, mas eu não sei se a gente conseguiria também dividir em seis grupos, eu acho que cinco grupos é o que a gente consegue. (Segunda entrevista)

Da mesma forma, argumenta a dificuldade de realizar a TLD de forma regular em decorrência dos tempos e dinâmica da EJA:

Professor: A tertúlia também cai nessa questão que você até comentou da regularidade. Se eu for fazer tertúlia toda semana, de cinco aulas, duas vão ser toda semana só de tertúlia, nessas três aulas, você tem um feriado, né? Tudo que precisa trabalhar também né? E eles cobram isso de você, o pessoal da.. adultos, jovens e adultos sabem cobrar isso, né, então eles sentem que você fica só parece na tertúlia. Então, por isso que, desde o início, a gente estipulou de 15 em 15 dias, mas eu sei que o ideal seria toda semana, mas eu acabo tendo esse problema, né? [...] (Segunda entrevista)

O docente aponta que quando realizava a TLD junto à outra professora era um facilitador, comparando-se com agora em que está sozinho na sala de aula, contando apenas com o apoio da assessora pedagógica que é responsável por toda a EJA na escola:

Professor: Teve um período que eu fiquei fora da sala de aula... porque nós

éramos dois professores de português aqui, eu e a professora Alessandra<sup>47</sup>...e não tinha aulas para os dois. [...] A Alessandra preferia ter as aulas que ficar no apoio... [...] e no apoio eu acompanhava as tertúlias... era melhor...eu fazia junto com ela. Como eu estava no apoio, então eu organizava, fazer toda essa parte de organização e nos dias da tertúlia e eu estava junto...e a gente conversava, trocava figurinha, era bem legal. [...] É importante ter o apoio.[...] Isso dificulta...ter só a Marina<sup>48</sup> é um aspecto, como vocês chamam? Excludente...que dificulta, nesse sentido. (Segunda entrevista)

Por outro lado, um aspecto transformador da TLD elencado pelo professor, decorrente do funcionamento e das bases teórico-metodológicas da AEE (aprendizagem dialógica), é o empoderamento que a leitura de textos clássicos pode promover, ao ir contra estigmas sociais que julgam que apenas determinados grupos sociais estão aptos a acessarem tais leituras:

Professor: Agora, sem dúvida, eu vejo que os aspectos facilitadores, os aspectos positivos, prevalecem. Eles prevalecem. Eles [estudantes] gostam e tem toda essa questão de que você está falando, essa questão de leitura de mundo que eles trazem, eu vejo que a leitura ali amplia esta leitura de mundo deles, as interações. É bonito de se ver. A gente rompe com uma brecha cultural forte de que eles não são capazes de ler um clássico, de que no ensino fundamental, na EJA, não; talvez lá no ensino médio...[...] Eles podem sim. Eu já li A Metamorfose em vários semestres, então a gente lê sim; A Metamorfose, Dom Casmurro, lemos Machado de Assis e não precisa esperar chegar lá no ensino médio, se é que os professores vão acreditar que eles têm essa capacidade, muitos não acreditam. Não acreditam não por maldade, acho que não encontram uma forma e a tertúlia traz isso. A tertúlia te mostra, tem uma dinâmica, e nessa dinâmica o professor encontra uma forma. Eu pelo menos vejo, eu acho que todos os professores conseguiriam enxergar que é possível trabalhar até um livro clássico que, muitas vezes, eles acabam abandonando por achar que aquela classe não vai dar conta, porque tem toda uma dinâmica, uma fundamentação, os princípios da aprendizagem dialógica. E como que deve ser? Você tem que seguir aquilo. E dá certo. Dá certo. Então eu vejo que os aspectos são... Então você rompe com isso, eu estava falando de romper com esta questão cultural de que os estudantes não são capazes. (Segunda entrevista)

Entretanto, o professor ressalta que é necessário lançar mão de estratégias para estimular e motivar os estudantes, a fim de que leiam, previamente, os textos para a tertúlia:

Professor: Da tertúlia, acaba sendo um aspecto excludente, que dificulta a leitura... muitas vezes você precisa ter algumas estratégias, o professor. Isso

---

<sup>47</sup> Nome fictício da outra professora de Língua Portuguesa na época. Ela já se aposentou.

<sup>48</sup> Nome fictício da atual assessora pedagógica da EJA.



você acho que adquire com a experiência, porque não vai achar que “você vão ler tal capítulo”, uma leitura prévia, “então para próxima semana que nós vamos ter tertúlia, daqui 15 dias vocês vão ler, tá?”. Você precisa motivar ao longo...não vai esperar só para tocar no assunto no dia da tertúlia, só daqui a 15 dias. Não é assim. Às vezes é importante você usar uma aula sua, quem é o professor, para ler ou começar a ler para estimular, então eu uso essas estratégias. E isso acaba sendo mais desafiador quando é livro. Eu acho que as narrativas curtas e os contos é mais fácil. Por ser uma narrativa curta, mesmo que eu já tenha trabalhado com narrativas longas, mas não é um livro. [...] Então o professor não pode ter aquela ideia assim: “aqui eu estou entregando o texto para você e nós vamos marcar tertúlia semana que vem, semana que vem nós vamos começar. Então para quinta-feira da semana todos vão ler, sei lá, 5 ou 6 páginas” e aí o professor só lembrar disso só no dia do... Não. Não, não. Ao longo da semana você estimula, de repente você conta um pouquinho da história para deixar aquela vontade aguçada de ver o final, esses contos que nós lemos deixam eles curiosos para saber o que vai acontecer. Então você tem que motivar, estimular. [...] Eles [estudantes] não têm o hábito, muitas vezes, mas é claro que é tertúlia vai trabalhar isso também, o prazer e o hábito de ler. É um dos aspectos que eu vejo que na tertúlia melhora. Eles até relatam isso. Então tem isso. Mas também muitas vezes eles falam “Não tem tempo, professor. Quando que eu vou ler?”. Então você tem que dialogar muito, se você é muito ríspido nesse sentido e enérgico, você perde, você pode perder. Eles começam a ficar com bronca daquilo e aí não é legal, porque tem que ser prazeroso, aquilo tem que estimular uma forma que ele vai querer ler sem você precisar ficar cobrando. (Segunda entrevista)

Compilando-se as falas do docente, chegou-se aos seguintes elementos em relação às AEE e a aprendizagem da leitura:

**Quadro 16: As Atuações Educativas de Êxito e a aprendizagem da leitura de acordo com o professor**

<b>As Atuações Educativas de Êxito e a aprendizagem da leitura</b>	<b>Dimensão transformadora</b>	<b>Dimensão excludente</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Percepção da melhora da aprendizagem instrumental da leitura dos estudantes com a realização da TLD e do GI;</li> <li>• Desenvolvimento do sentimento de solidariedade entre os estudantes nos GI;</li> <li>• Relação do lido com a própria vida promovida pela leitura de textos clássicos na TLD;</li> <li>• Ruptura de estigmas sociais com a realização da TLD;</li> <li>• Fomento do hábito de ler promovido pela TLD;</li> <li>• Funcionamento e princípios definidos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dificuldade de identificar e trabalhar, de modo sistemático, o desenvolvimento de habilidades de leitura durante a TLD, considerando que a leitura ocorrida na referida AEE não é dirigida, mas dialógica, bem como tendo em mente o fato de que não são todos os estudantes que participam da TLD realizando falas públicas;</li> </ul>

	<p>para a TLD que propiciam mais segurança ao professor e êxito na realização da AEE.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dificuldade de acompanhar o desempenho acadêmico em relação à leitura pela carência de instrumentos adequados;</li> <li>• Dificuldade para a realização da leitura prévia do texto da TLD por parte dos estudantes;</li> <li>• Necessidade de despender mais aulas, além das em que ocorrem a TLD, para motivar e incentivar os estudantes a se prepararem para a AEE;</li> <li>• Pouco apoio para realizar a AEE; quando feita em dois professores era mais fácil;</li> <li>• Condições precárias de trabalho que não favorecem a dedicação e tempo necessários à preparação das atividades do GI;</li> <li>• Ausência de banco de dados de questões;</li> <li>• Aplicação de atividades extensas nos GI;</li> <li>• Classe numerosa para a formação dos GI;</li> <li>• Tempo curto das aulas para a realização da TLD e do GI;</li> <li>• Dificuldade para encontrar voluntariado para o GI;</li> <li>• Não realização regular das AEE;</li> <li>• Carga horária reduzida da EJA em comparação ao ensino regular.</li> </ul>
	6 elementos, 6 menções	13 elementos, 17 menções

Observa-se que a maior parte dos elementos excludentes reside nas complexidades estruturais da EJA, do trabalho docente e na carência de parâmetros específicos e sistemáticos de avaliação.

Por fim, além das temáticas até então elucidadas, segue a que trata das

ponderações do professor em relação à pesquisa realizada em que esteve como sujeito participante.

#### **6.4.4. As percepções sobre a pesquisa**

Nas entrevistas, o professor também apresentou suas percepções concernentes à pesquisa realizada na sala de aula em que leciona, destacando as contribuições bem como as limitações da investigação, trazendo perspectivas de aprimoramento e de novas pesquisas a partir da que fora realizada.

Na concepção do docente, o tempo da coleta de dados poderia ter sido expandido, iniciando-se no primeiro semestre de 2018, com o acompanhamento da turma durante o curso do oitavo e nono anos, já que um grupo de alunos se manteve de um semestre para o outro:

Professor: Sobre a pesquisa, eu, sinceramente, sinto você não ter vindo em fevereiro, quando as aulas começaram, nesta turma, que eles estavam no oitavo ano. Penso que os seus resultados, acredito, seriam diferentes, teria mais tempo. Eu sei que muda, como eu disse, por isso eu não quis continuar [fazendo as tertúlias] com [o livro] Dom Casmurro, porque eu sabia que na virada de julho para agosto, muitos alunos novos entram, principalmente no nono ano. Mas você tem um grupo que permanece, eu tenho um grupo ali que permanece desde o sexto ano, sétimo, com [o livro] Romeu e Julieta. Então tem um grupo, a Carla, a Maria, o Vinícius, o João. Você tem um grupo. Então seria interessante que você... Seria importante que você... A Talita, ela fez o ano todo, o oitavo e o nono. O Pedro, a Poliana. Não são todos novos no grupo, metade ali, talvez pouquinho menos. O Joaquim também. São vários...E aí eu acho que seria interessante se você tivesse vindo logo em fevereiro ou março, até para aplicar aquela mesma prova. (Segunda entrevista)

Não sendo possível realizar isso que o professor comentou, sobretudo por conta da espera da autorização do comitê de ética em pesquisa, emitida apenas em meados de maio de 2018, a pesquisa, sendo realizada apenas em um semestre, apresenta limitações quanto ao tempo, que impossibilitou a aplicação de mais avaliações aos estudantes, em consonância com o que o docente traz:

Professor: Nós também tivemos aquele recesso<sup>49</sup>, que confesso que

---

<sup>49</sup> No período de 14 a 24 de novembro de 2018, houve, na cidade em que a escola se localiza, um evento esportivo em que os atletas ficaram alojados nas escolas, não havendo aula, portanto, durante duas semanas.

atrapalhou também, acho que atrapalhou porque depois nós voltamos, aí nós voltamos uma semana praticamente... era para ter três semanas, mas foi uma semana depois...e o clima já foi outro, no nono ano principalmente...formatura...atrapalhou geral, todas as escolas, municipais, estaduais...[...] mas não dá para falar que não atrapalhou. Então você teve esse problema aí, mas então penso que seria interessante se fosse lá para fevereiro ou março ter aplicado mais uma [avaliação] intermediária e depois do final.... [...] eu acho que talvez você vai ter um problema por esse tempo, que você sabe, né, é o limite da pesquisa, o mestrado é muito rápido e de agosto a dezembro nós tivemos aí muitos feriados....essa parada de duas semanas... [...] (Segunda entrevista)

Outro aspecto limitante da pesquisa que o professor apontou foi o fato de ter sido acompanhada apenas uma turma da EJA. Porém, ao mesmo tempo em que indicou isso, reconheceu que não houve realização de AEE em outras turmas com a mesma frequência e intensidade como ocorreu com o nono ano:

Professor: E também não sei o seu tempo, a sua disponibilidade... de acompanhar os outros grupos interativos, eu não sei quem mais trabalhou, eu sei que eles [estudantes] tiveram outros grupos interativos, mas que também, poucos... e aí tem um fator excludente das outras disciplinas...[...] Também faltaram outras tertúlias, outros momentos de leitura dialógica...[...] isso é um problema que eu vejo, mas você teria também um não dado, porque quem então além de mim fez tertúlia? Não houve...outras tertúlias...quem fez os grupos interativos? Só a professora de história e acho que um ou dois...então também é um problema você não ter conseguido vir, mas também você não teria...porque não houve, não ocorreu...(Segunda entrevista)

Em relação às avaliações aplicadas aos estudantes, o docente demonstrou sua preocupação com a análise dos dados obtidos a partir delas, tendo em vista a obtenção de dados empíricos relativos à aprendizagem instrumental:

Professor: Eu não analisei as questões que você aplicou em agosto [...] e aquilo que eu penso: ter uma avaliação com as mesmas habilidades; então você aplicou lá em fevereiro, março 20, 24 questões com várias habilidades, ou menos, sei lá... depois ter a mesma estrutura de prova com outros textos, obviamente, né, não igual, mas também pensando nessa regularidade das habilidades, das capacidades e tabular tudo isso.... agora não sei... isso é o que eu vejo da sua pesquisa... Porque eu não sei se aquilo que a gente tanto quer, se num mestrado você vai conseguir, que é justamente ver isso: até que ponto a tertúlia e os grupos interativos ajudam e como que a gente visualiza isso... como nós não temos uma avaliação externa, sempre foi uma demanda, né, uma reivindicação nossa...nós temos as nossas avaliações e percepções de que melhora...o aspecto qualitativo, sem dúvida, até quando você pergunta para eles [estudantes], eles falam, eles gostam, gostariam de

continuar...sempre, sempre...e agora esse aspecto quantitativo e... pensando na máxima qualidade de tudo e todas também, né, [...] (Segunda entrevista)

Assinalando as restrições que um mestrado impõe, sobretudo em relação a tempo e extensão da pesquisa, o docente aponta perspectivas de outras investigações para aprofundamento da relação das AEE e aprendizagem instrumental:

Professor: Acho que no doutorado, você até poderia, porque são quatro anos, poderia até se aprofundar, continuar vendo mesmo o que a gente precisa ter...ver esse retorno, porque, mais uma vez, fica meio repetitivo, mas é isso; eu avalio, claro que eu avalio, eu tenho as minhas avaliações, eu tenho as minhas percepções, eu acompanho essa turma, muitos desde o sexto, sétimo ano, mas falta essa forma mais sistemática...pode ser uma falha minhas, mas faz falta de você ter esses resultados mais consistentes...melhora sim, olha aqui, está aqui e não ficar só nesse aspecto qualitativo de que é muito bom, bacana, o clima é bom...[...] então, sem dúvida, a pesquisa é fundamental ....(Segunda entrevista)

Por fim, o docente relata as contribuições que a pesquisa poderá trazer a outros profissionais da educação, aos que trabalham com CdA e AEE, além de ressaltar que a parceria estabelecida a academia e a escola é benéfica na consolidação das AEE e na realização destas de acordo com os princípios da aprendizagem dialógica que as embasam:

Professor: [...] E a presença de vocês, pesquisadores, também...acho que a gente não pode perder isso...Porque eu sei que você vai agora defender, que vai ser muito importante para o grupo, pro NIASE e para quem trabalha com comunidade de aprendizagem e vocês vão estar sempre aqui com a gente para a gente aprimorar...você vê,...às vezes... eu me lembro muito disso; eu fazendo tertúlia há anos e na primeira que você participou coletando, você me deu um toque: “estou sentindo muito protagonismo”... são coisas importantes... é claro que não precisaria de uma pesquisa para.... mas foi a sua vinda para cá ...de estar junto e como que é importante a gente estar nessa parceria também. (Segunda entrevista)

A sistematização dos elementos transformadores e dos excludentes em relação à pesquisa realizada, na concepção do professor, segue conforme o quadro (Quadro 17):

**Quadro 17: As percepções sobre a pesquisa, de acordo com o professor da sala**

As percepções sobre a pesquisa	Dimensão transformadora	Dimensão excludente
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fornecimento de dados mais consistentes sobre a aprendizagem instrumental;</li> <li>• Contribuição da investigação para o grupo de pesquisa e para profissionais da educação que trabalham com CdA;</li> <li>• Perspectivas de novas pesquisas de maior profundidade e extensão a partir da realizada;</li> <li>• Presença da pesquisadora durante a realização das AEE;</li> <li>• Parceria da escola com o meio acadêmico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acompanhamento de um semestre apenas; não visualização do desenvolvimento dos estudantes por um período maior;</li> <li>• Poucas aplicações de avaliações aos estudantes;</li> <li>• Acompanhamento apenas de uma turma da EJA;</li> <li>• Tempo reduzido para a coleta de dados por conta de recesso escolar e de feriados;</li> <li>• Não aplicação de avaliações totalmente coincidentes em relação às habilidades de leitura cobradas na resolução das questões.</li> </ul>
	5 elementos, 5 menções	4 elementos, 6 menções

Na busca de compreender como se dá a aprendizagem instrumental da leitura, com base na matriz de referência do PISA, de uma turma de estudantes do segundo segmento, além das percepções dos próprios sujeitos participantes da pesquisa, houve a aplicação de avaliações com o propósito de mensuração dos processos cognitivos de leitura. Os dados obtidos por meio desse instrumento são explanados na sequência.

### 6.5. Rendimento acadêmico dos estudantes

Considerando o seguinte objetivo específico deste trabalho:

**Comparar o rendimento acadêmico dos estudantes com as habilidades e competências de maior expectativa de aprendizagem definidas pelas avaliações externas, por meio da aplicação de provas elaboradas pela mestrandia que contemplem as exigências de referidas avaliações;**

Esta seção dedica-se à análise do desempenho dos estudantes da EJA

participantes da pesquisa nas avaliações aplicadas.

A ideia inicial da investigação era aplicar ao menos três provas aos estudantes, em momentos distintos da coleta de dados, a fim de acompanhar o desenvolvimento do processo de aprendizagem em relação à leitura. Entretanto, em decorrência de fatores já citados, como o recesso escolar, os feriados e a própria dinâmica da escola que nem sempre possibilitou que o cronograma idealizado pela pesquisadora fosse cumprido, permitiu que apenas duas avaliações fossem aplicadas: uma no início do segundo semestre de 2018 e uma ao final.

A primeira avaliação foi composta por 12 questões disponibilizadas pelo INEP, referentes à prova do PISA 2018. Duas das questões eram dissertativas e o restante, de múltipla escolha; variando do nível 1a ao 5 da escala de proficiência em leitura do PISA, e abarcando os seguintes processos cognitivos: representar sentido literal, refletir sobre conteúdo e forma, integrar e gerar inferências em textos múltiplos, detectar e gerenciar conflitos e integrar e gerar inferências.

O quadro a seguir (Quadro 18) mostra os processos cognitivos demandados para a resolução das questões da primeira avaliação, bem como o nível de dificuldade delas, conforme divulgado pela OCDE<sup>50</sup>:

**Quadro 18: Processos cognitivos e nível de dificuldade das questões da primeira avaliação realizada pelos estudantes**

<b>Item 1</b> Processo cognitivo: representar sentido literal Formato de resposta: múltipla escolha simples Nível: 1 a	<b>Item 7</b> Processo cognitivo: representar sentido literal Formato de resposta: múltipla escolha simples Nível: 1 a
<b>Item 2</b> Processo cognitivo: refletir sobre conteúdo e forma Formato de resposta: múltipla escolha simples Nível: 2	<b>Item 8</b> Processo cognitivo: integrar e gerar inferências Formato de resposta: múltipla escolha simples Nível: 1 a
<b>Item 3</b> Processo cognitivo: refletir sobre conteúdo e forma Formato de resposta: múltipla escolha complexa Nível: 3	<b>Item 9</b> Processo cognitivo: refletir sobre conteúdo e forma Formato de resposta: múltipla escolha complexa Nível: 2
<b>Item 4</b> Processo cognitivo: representar sentido literal Formato de resposta: resposta construída. Nível: 3	<b>Item 10</b> Processo cognitivo: representar sentido literal Formato de resposta: múltipla escolha simples Nível: 1 a
<b>Item 5</b>	<b>Item 11</b>

<sup>50</sup> [https://www.oecd.org/pisa/test/PISA\\_2018\\_FT\\_Released\\_New\\_Reading\\_Items.pdf](https://www.oecd.org/pisa/test/PISA_2018_FT_Released_New_Reading_Items.pdf).

Processo cognitivo: integrar e gerar inferências em textos múltiplos Formato de resposta: múltipla escolha complexa Nível: 5	Processo cognitivo: integrar e gerar inferências Formato de resposta: múltipla escolha simples Nível: 1 a
<b>Item 6</b> Processo cognitivo: detectar e gerenciar conflitos Formato de resposta: múltipla escolha simples Nível: 2	<b>Item 12</b> Processo cognitivo: integrar e gerar inferências em textos múltiplos Formato de resposta: resposta construída Nível: 2

Fonte: Adaptado de OCDE (2016)- tradução nossa

A pontuação de cada estudante em cada questão da avaliação e no total pode ser consultada na Tabela 3 que segue.



**Tabela 3: Desempenho dos estudantes na primeira avaliação**

	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12	Total Ponderado <sup>51</sup>	Média normalizada <sup>52</sup>	
Nível de dificuldade	1	2	3	3	5	2	1	1	2	1	1	2	<b>24</b>		
<b>Estudantes</b>	Beatriz	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	15	63%	
	Poliana	1	1	0	0	0	1	1	1	0	1	1	11	46%	
	Joaquim	1	1	0	0	0,5	1	1	0	0	1	1	10,5	44%	
	Talita	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	3	13%	
	Ana	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0,5	13	54%
	João	1	1	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	12	50%
	Gustavo	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	16	67%
	Tiago	1	0	0	0	0	0	1	1	0	1	1	1	7	29%
	Vinícius	1	0	1	0	0,5	1	0	0	0	0	0	0	8,5	35%
	Pedro	1	1	1	1	0,5	0	1	1	1	0	1	0	16,5	69%
	Maria	1	0	0	0	1	1	1	0	1	1	0	0	12	50%
	Alice	1	0	1	0,5	0	0	1	1	1	1	1	0	11,5	48%
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>5</b>	<b>7</b>	<b>2,5</b>	<b>2,5</b>	<b>8</b>	<b>10</b>	<b>8</b>	<b>6</b>	<b>10</b>	<b>8</b>	<b>4,5</b>		<b>47%</b>	

Elaborada pela autora, 2018.

<sup>51</sup> Para calcular as notas das provas, atribuíram-se pesos distintos para cada questão, proporcionais ao nível de dificuldade de cada uma delas.

<sup>52</sup> Optou-se por realizar a normalização das notas, ou seja, a divisão de cada nota pela nota máxima, a fim de se ter uma escala em comum das notas das provas para efeito de comparação. Como exemplo, supõe-se que existam duas avaliações A e B e que a nota máxima delas seja 10 e 20 respectivamente. Se um estudante tirar 6 na avaliação A e 11 na B, isso não significa, necessariamente, que seu desempenho foi maior na segunda, por a nota ter sido maior. Normalizando-se as notas, a da avaliação A é  $6 / 10$  que é igual a 0,60, e da avaliação B,  $11 / 20$ , que é 0,55. Assim, comparando-se as duas notas na mesma escala, é possível ver que o desempenho da avaliação A foi maior que da B ( $0,60 > 0,55$ ).

Ao observar os dados expostos na tabela, detalhando-se a correspondência das notas aos processos cognitivos pelas questões, é possível verificar que representar sentido literal (questões 1, 7 e 10), pertencentes ao nível 1a na escala de proficiência do PISA, foi um dos processos cognitivos que os estudantes apresentaram maior facilidade para resolver, ao passo que esse mesmo processo cognitivo no nível 3 da escala, no entanto, correspondeu a uma das maiores dificuldades dos estudantes (questão 4), seguido do processo de integrar e gerar inferências em textos múltiplos no nível 5 (questão 5), e do processo de integrar e gerar inferências em textos múltiplos, no nível 2 (questão 12).

Esses dados vão ao encontro da percepção exposta pelo professor:

Professor: [...] Eu percebo assim que eles têm dificuldades, por exemplo, apresentam muitas dificuldades em relação à produção de inferências locais, produção de inferências globais... (Primeira entrevista)

Interessante salientar que os dados advindos da TLD e apresentados na seção 6.2.1 desta dissertação, mostraram que o processo cognitivo de integrar e gerar inferência, não se considerando textos múltiplos, é ativado e/ou estimulado de modo recorrente, quando, por exemplo, os estudantes dialogavam sobre alguma dúvida de palavras e/ou trechos do conto e faziam uso de outras partes do próprio texto para alcançar a compreensão.

Assim como referente à primeira avaliação, o quadro a seguir (Quadro 19) mostra os processos cognitivos demandados para a resolução das questões da segunda avaliação, bem como o nível de dificuldade delas, conforme divulgado pela OCDE<sup>53</sup>:

**Quadro 19: Processos cognitivos e nível de dificuldade das questões da primeira avaliação realizada pelos estudantes**

<p><b>Item 1</b> Processo cognitivo: pesquisar e selecionar texto relevante Formato de resposta: múltipla escolha simples Nível: 1 a</p>	<p><b>Item 5</b> Processo cognitivo: integrar e gerar inferências Formato de resposta: resposta construída Nível: 3</p>
<p><b>Item 2</b> Processo cognitivo: pesquisar e selecionar texto relevante Formato de resposta: resposta construída Nível: 1 a</p>	<p><b>Item 6</b> Processo cognitivo: refletir sobre conteúdo e forma Formato de resposta: resposta construída Nível: 3</p>
<p><b>Item 3</b></p>	<p><b>Item 7</b></p>

<sup>53</sup> [https://www.oecd.org/pisa/test/PISA\\_2018\\_FT\\_Released\\_New\\_Reading\\_Items.pdf](https://www.oecd.org/pisa/test/PISA_2018_FT_Released_New_Reading_Items.pdf).

Processo cognitivo: acessar e recuperar informações em um texto Formato de resposta: múltipla escolha simples Nível: 2	Processo cognitivo: avaliar qualidade e credibilidade Formato de resposta: múltipla escolha complexa Nível: 4
<b>Item 4</b> Processo cognitivo: integrar e gerar inferências Formato de resposta: múltipla escolha simples Nível: 2	

Fonte: Adaptado de OCDE (2016)- tradução nossa

A pontuação de cada estudante em cada questão da avaliação e no total pode ser consultada na Tabela 4 que segue.

**Tabela 4: Desempenho dos estudantes na segunda avaliação**

	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Total Ponderado	Média normalizada	
<b>Nível de dificuldade</b>	1	1	2	2	3	3	4	16		
<b>Estudantes</b>	Beatriz	1	0,5	0	0	1	0,5	1	10	63%
	Poliana	0	1	1	1	0	0	1	9	56%
	Joaquim	1	0	1	0	0,5	0,5	0	6	38%
	Talita	1	1	1	0	0,5	0	1	9,5	59%
	Ana	1	1	1	1	1	1	0,5	14	88%
	João	1	0	1	0	0,5	0,5	0,5	8	50%
	Gustavo	1	1	1	1	1	0,5	1	14,5	91%
	Tiago	1	1	1	1	0,5	0	0,5	9,5	59%
	Vinícius	0	0	1	1	0	0	1	8	50%
	Pedro	1	1	1	1	1	1	1	16	100%
	Maria	1	1	1	0	0,5	0	0,5	7,5	47%
Alice	0	1	0	0	0	0	1	5	31%	
<b>Total</b>	9	8,5	10	6	6,5	4	9		<b>61%</b>	

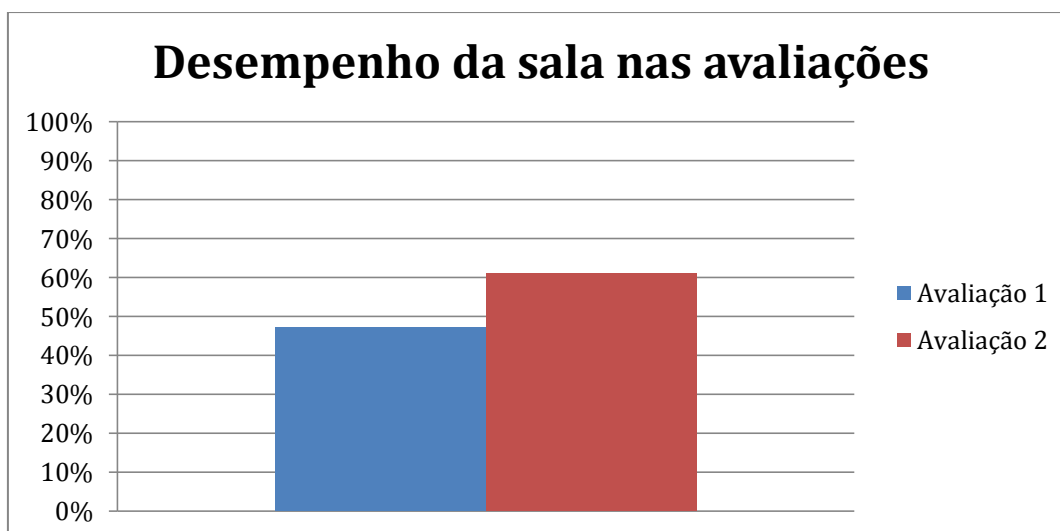
Elaborada pela autora, 2018.

Ao observar os dados expostos na tabela, detalhando-se a correspondência das notas aos processos cognitivos pelas questões, é possível verificar que acessar e recuperar informações em um texto (questão 3, nível 2) foi um dos processos cognitivos que os estudantes apresentaram maior facilidade para resolver. Em relação a pesquisar e selecionar texto relevante (questão 1, nível 1 a), em formato de múltipla escolha simples, os estudantes também apresentaram facilidade. No entanto, esse mesmo processo cognitivo avaliado por meio de resposta construída resultou em um rendimento um pouco menor dos estudantes (questão 2, nível 1 a). O processo cognitivo de avaliar qualidade e credibilidade (questão 7, nível 4) também foi um em que os estudantes obtiveram alto rendimento.

O processo cognitivo refletir sobre conteúdo e forma (questão 6, nível 3) correspondeu a uma das maiores dificuldades dos estudantes, em contraposição a várias falas ocorridas durante as tertúlias em que os estudantes confrontavam o lido com experiências, fatos da vida e outros conhecimentos, como se pode verificar na sub seção 6.2.1, bem como vai de encontro à constatação do professor, elucidada na sub seção 6.4.3 deste trabalho, que, citando Paulo Freire e sua máxima sobre a leitura do mundo e a leitura da palavra, constata a ativação desse processo cognitivo nos diálogos estabelecidos na TLD.

A partir dos dados das Tabelas 3 e 4, comparando-se o rendimento médio da sala em cada um das avaliações, verifica-se que houve um aumento do desempenho em 30%, dado que o aproveitamento da turma foi de 47% na primeira prova e de 61% na segunda, conforme ilustrado pelo gráfico a seguir (Gráfico 1):

**Gráfico 1: Desempenho da sala nas duas avaliações**



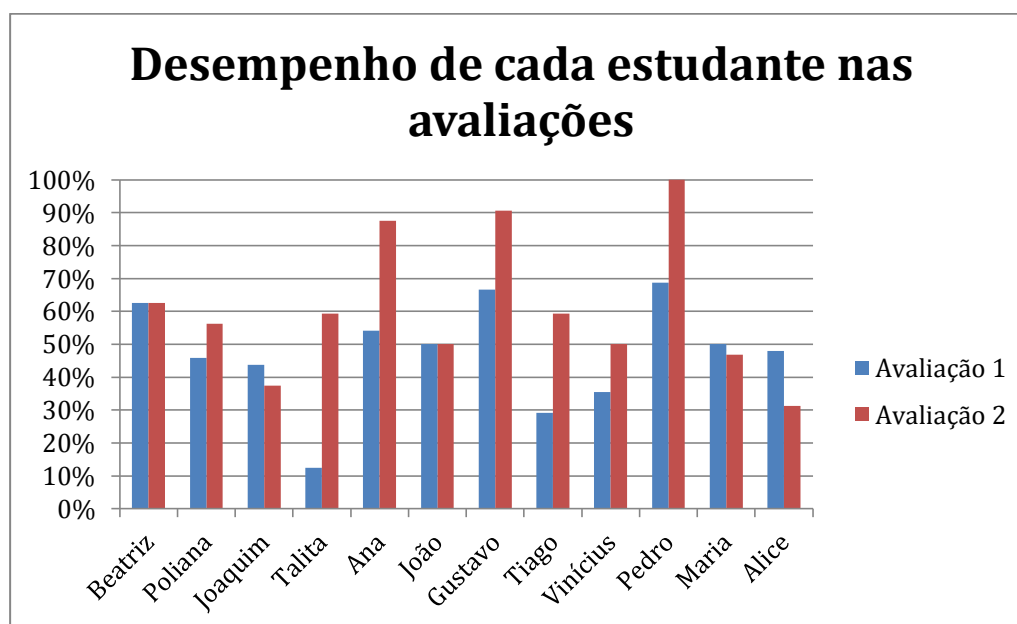
Comparando-se o desempenho de cada estudante nas duas avaliações aplicadas, verifica-se que dos doze estudantes que realizaram ambas as provas, enquanto dois deles permaneceram com a mesma média e três apresentaram um decréscimo na média, sete estudantes aumentaram seu rendimento, conforme os dados da tabela (Tabela 5) e gráfico (Gráfico 2) apresentados na sequência.

**Tabela 5: Comparação do desempenho de cada estudante nas duas**

Estudante	Média na primeira avaliação	Média normalizada na primeira avaliação	Média na segunda avaliação	Média normalizada na segunda avaliação	Comparação das médias
Beatriz	15	63%	10	63%	0%
Poliana	11	46%	9	56%	23%
Joaquim	10,5	44%	6	38%	-14%
Talita	3	13%	9,5	59%	375%
Ana	13	54%	14	88%	62%
João	12	50%	8	50%	0%
Gustavo	16	67%	14,5	91%	36%
Tiago	7	29%	9,5	59%	104%
Vinícius	8,5	35%	8	50%	41%
Pedro	16,5	69%	16	100%	45%
Maria	12	50%	7,5	47%	-6%
Alice	11,5	48%	5	31%	-35%

avaliações

**Gráfico 2: Desempenho de cada estudante nas duas avaliações**



Com quatro desses estudantes, sendo Beatriz e João (não tiveram aumento da média ponderada da primeira para a segunda avaliação), Talita (aumento do rendimento) e Joaquim (diminuição do rendimento), foram realizadas entrevistas individuais, a fim de identificar elementos transformadores e excludentes em relação ao processo de aprendizagem da leitura. Isso foi importante, já que na TLD e/ou GI, ou até mesmo nos grupos de discussão comunicativa realizados, nem sempre estes estudantes expuseram publicamente suas concepções. Os apontamentos por eles trazidos em relação à importância da leitura, às AEE e ao processo de ensino e aprendizagem em geral enfocando a leitura foram apresentados neste trabalho juntamente às falas dos demais estudantes que não foram entrevistados, conforme se pode consultar em seções e subseções anteriores da dissertação.

A relevância do acompanhamento e da análise do desempenho dos estudantes em relação à aprendizagem da leitura é reforçada, conforme já visto em suas falas apresentadas anteriormente neste trabalho, pelos argumentos do professor em relação à carência de dados sistematizados sobre avaliação da aprendizagem na EJA:

Professor: a gente não tem pesquisa mostrando justamente isso, né? Assim...eu costumo dizer que, na Educação de Jovens e Adultos, nós não temos uma avaliação externa como os estudantes e as estudantes do regular têm, né...no estado de São Paulo, eles têm o SAEB, SARESP e IDESP, né, que vem do SARESP, na rede estadual...é, enfim, aí tem como essas diretrizes norteiam até, né? A gente consegue. Na Educação de Jovens e Adultos, a gente não tem. Mas, eu sou professor e então você acaba, com as suas avaliações e no dia a dia, percebendo algumas coisas assim, mas são, é...de uma maneira, sei lá, um pouco subjetiva...é, claro que a gente avalia, eu avalio os meus alunos, né? [...] Nós temos as nossas avaliações, mas nós não temos uma avaliação externa.... (Primeira entrevista)

A aplicação das provas aos estudantes também colabora para a preparação em relação a outros exames e avaliações a que estarão submetidos, como comenta o professor sobre o ENCCEJA, mas também para o Enem, para ingresso ao ensino superior, como, pelas entrevistas, os estudantes demonstraram interesse em cursar.

Professor: [...] os alunos até cobram com relação ao ENCCEJA muitos se interessam, né, porque é divulgado e eles querem saber como que é a prova... (Primeira entrevista)

Um dos pontos limitantes das avaliações aplicadas, conforme já

observado pelo professor anteriormente, é o fato de os processos cognitivos avaliados em cada uma das avaliações não terem sido totalmente convergentes, ou seja, as questões das avaliações não cobravam sempre a ativação dos mesmos processos cognitivos, o que dificultou a comparação do rendimento acadêmico dos estudantes por processo cognitivo.

Como as questões deveriam seguir os moldes do PISA, e como a aplicação da avaliação internacional em 2018 enfocou justamente a leitura, houve atualização da matriz de leitura do PISA e, conseqüente, reformulação das questões. Desse modo, as que foram selecionadas para compor as avaliações aplicadas aos estudantes foram as únicas questões disponibilizadas pela OCDE referentes à leitura do PISA 2018. Aliado a isso, ainda houve o curto tempo para a preparação das avaliações, em virtude das demais atividades que a pesquisa exigiu (coleta de dados, leituras etc) que dificultou a formulação, por parte da própria pesquisadora, de novas questões consonantes aos processos cognitivos estipulados pelo PISA.

Diante dos dados e das reflexões acerca das avaliações aplicadas aos estudantes da turma da EJA acompanhada, segue o Quadro 20 com o apontamento dos elementos transformadores e excludentes desse processo tendo em vista a aprendizagem da leitura.

**Quadro 20: Avaliações aplicadas aos estudantes na perspectiva da pesquisadora**

	<b>Dimensão transformadora</b>	<b>Dimensão excludente</b>
<b>Avaliações aplicadas aos estudantes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fornecimento de dados empíricos sobre o desempenho acadêmico;</li> <li>• Meio de preparação para provas externas, como o ENCCEJA e o Enem, para ingresso no ensino superior, visto que, nas entrevistas sobre o perfil dos estudantes, alguns deles mencionaram o desejo de cursar uma faculdade ou curso técnico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não realização das duas avaliações por todos os estudantes, por motivos como falta no dia da aplicação, impossibilitando comparações de rendimento;</li> <li>• Adaptação no formato da prova (originalmente digital), restringindo os tipos e suportes textuais com os quais os estudantes podem ter contato;</li> <li>• Aplicação de apenas duas avaliações aos estudantes ao longo da investigação;</li> <li>• Não aplicação de avaliação totalmente coincidentes em relação às habilidades de leitura cobradas na resolução das questões, impossibilitando, assim, uma análise minuciosa sobre os processos</li> </ul>



		cognitivos de leitura.
	2 elementos, 2 menções	4 elementos, 4 menções

Pontuados os fatores positivos e os obstáculos e limites da pesquisa e seus instrumentos para a análise dos dados, a próxima seção traz a síntese dos elementos transformadores e excludentes no que diz respeito ao foco da presente pesquisa: a aprendizagem instrumental da leitura promovida pela TLD e GI na EJA.

### **6.6. Síntese das possibilidades e dificuldades em relação à aprendizagem da leitura na TLD e no GI**

Retomando a questão que guiou a presente pesquisa: “Como se dá a aprendizagem da leitura, medida pelo rendimento acadêmico, de uma turma de estudantes do segundo segmento da EJA, nas AEE que vivenciam, especialmente TLD e GI, com base nos parâmetros de maior expectativa de aprendizagem da leitura elaborados a partir da comparação entre o Encejea, Saeb, PISA e PIAAC?”, serão expostos nesta subseção, a sistematização dos dados encontrados durante o processo de coleta de dados que buscam responder a essa indagação.

Para tanto, serão consideradas as análises apresentadas anteriormente emergidas dos dados obtidos nas observações comunicativas da TLD e do GI, dos grupos de discussão comunicativa com os estudantes, das entrevistas realizadas com estes e com o professor da sala, bem como das avaliações aplicadas aos estudantes.

A partir da compilação dos elementos transformadores e excludentes trazidos pelas narrativas dos sujeitos participantes com foco na aprendizagem da leitura e no desenvolvimento das AEE, segue o Quadro 21, com a caracterização de tais elementos dentro das dimensões mundo da vida e sistema:

**Quadro 21: A aprendizagem instrumental da leitura na Tertúlia Literária Dialógica e no Grupo Interativo, de acordo com estudantes, professor e pesquisadora.**

	Dimensão transformadora	Dimensão excludente
MUNDO DA VIDA	<p><u>Tertúlia Literária Dialógica</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecimento de fatos e experiências da própria vida a partir da leitura dos textos;</li> <li>• Aprendizagem advinda da escuta das experiências compartilhadas pelos colegas durante a TLD;</li> <li>• Possibilidade de refletir sobre os próprios comportamentos, repensando-os e os transformando, motivado pelo reconhecimento do lido com a vida cotidiana;</li> <li>• Oportunidade de repensar a própria compreensão a partir da escuta e do diálogo com os/as colegas, em que há exposição de pensamentos e interpretações distintas;</li> <li>• Aprendizagem e exercício do respeito à fala do outro;</li> </ul> <p><u>Grupo Interativo</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Oportunidade de trocar conhecimentos com os colegas;</li> <li>• Interação intensa e profunda com os colegas;</li> <li>• Respeito pela opinião do outro;</li> <li>• Desenvolvimento da solidariedade e maior união da turma;</li> <li>• Maior segurança para se expor publicamente quando comparado à TLD;</li> <li>• Valorização da presença do voluntariado; <ul style="list-style-type: none"> <li>• Preocupação dos estudantes com a aprendizagem máxima para todos e todas e colaboração para o alcance disso.</li> </ul> </li> </ul>	<p><u>Tertúlia Literária Dialógica</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Timidez e clima de insegurança para compartilhar o que pensa;</li> <li>• Não participação de todos os estudantes;</li> <li>• Necessidade de mais incentivo para a fala e de mais valorização desta;</li> <li>• Falha na moderação da TLD em relação a não escolha conjunta da leitura a ser realizada;</li> <li>• Falta de consecução na periodicidade de realização da TDL;</li> <li>• Baixo estímulo a que estudantes busquem, tragam e apresentem informações sobre o texto e a leitura;</li> </ul> <p><u>Grupo interativo</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Baixo aproveitamento do observado na TDL para desenvolvimento de exercícios mais específicos em outros momentos da aula e nos grupos interativos.</li> </ul>

**Quadro 21: A aprendizagem instrumental da leitura na Tertúlia Literária Dialógica e no Grupo Interativo, de acordo com estudantes, professor e pesquisadora – Cont.**

	<b>Dimensão transformadora</b>	<b>Dimensão excludente</b>
SISTEMA	<p><u>Tertúlia Literária Dialógica</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A TLD promove o incentivo e fomento à leitura;</li> <li>• Aprendizagem mais intensa com a leitura de textos clássicos;</li> <li>• Contribuição da leitura compartilhada para a compreensão do texto;</li> <li>• Possibilidade de ativação e/ou desenvolvimento dos seguintes processos cognitivos de leitura na TLD: integrar e gerar inferência, pesquisar e selecionar texto relevante, representar informação literal, acessar e recuperar informações em um texto, e refletir sobre conteúdo e forma;</li> <li>• Compreensão do funcionamento da TLD, sobretudo em relação aos destaques e às inscrições;</li> <li>• Aprendizagem de novas palavras;</li> <li>• Encorajamento para a fala pública;</li> <li>• Reconhecimento de que, mesmo quem não se inscreve para falar na TLD está aprendendo com o que está sendo dialogado;</li> <li>• Contribuição da TLD para a melhora da interpretação de texto, bem como para o desenvolvimento da escrita;</li> <li>• Indicação da expansão da TLD a outros estudantes;</li> <li>• Ruptura de estigmas sociais com a realização da TLD; <ul style="list-style-type: none"> <li>• Funcionamento e princípios definidos para a TLD propiciam mais segurança ao professor e êxito na realização da AEE;</li> </ul> </li> </ul>	<p><u>Tertúlia Literária Dialógica</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Não realização de leitura prévia por falta de tempo;</li> <li>• Necessidade de despender mais aulas, além das em que ocorrem a TLD, para motivar e incentivar os estudantes a se prepararem para a AEE;</li> <li>• Pouco apoio para realizar a AEE; quando feita em dois professores era mais fácil;</li> </ul> <p><u>Grupo Interativo</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Insuficiência de condições de trabalho docente (tempo para preparação) de atividades refletidas e focalizadas na aprendizagem de leitura dos estudantes;</li> <li>• Ausência de banco de dados de questões;</li> <li>• Dificuldade para encontrar voluntariado para o GI;</li> <li>• Classe numerosa para a formação dos GI;</li> <li>• Aplicação de atividades extensas nos GI;</li> </ul> <p><u>AEE</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Não realização regular das AEE;</li> <li>• Não realização das AEE em todas as escolas;</li> </ul>

**Quadro 21: A aprendizagem instrumental da leitura na Tertúlia Literária Dialógica e no Grupo Interativo, de acordo com estudantes, professor e pesquisadora – Cont.**

	<b>Dimensão transformadora</b>	<b>Dimensão excludente</b>
SISTEMA	<p><u>Grupo Interativo</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reforço e consolidação da aprendizagem;</li> <li>• Desenvolvimento da aprendizagem de conteúdos escolares, sobretudo matemática;</li> <li>• Contato com outra explicação, além da do professor, sobre determinado conteúdo, o que pode facilitar a compreensão;</li> <li>• Indicação da expansão do GI a todas as escolas;</li> <li>• Compreensão do papel do voluntariado;</li> <li>• Possibilidade de aprendizagem para o voluntariado;</li> <li>• Possibilidade de ativação de qualquer processo cognitivo de leitura no GI, em função do exercício proposto;</li> <li>• As atividades realizadas no GI podem servir como dados sobre o desempenho acadêmico dos estudantes no que diz respeito ao domínio dos processos cognitivos de leitura, contribuindo para o planejamento e atuação docente;</li> </ul> <p><u>AEE</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Indicação de que as aprendizagens adquiridas nas AEE contribuem para a inserção e qualificação no mercado de trabalho;</li> </ul> <p><u>CdA</u></p> <p>Parceria estabelecida entre a academia e a escola é benéfica na consolidação das AEE e na realização destas de acordo com os princípios da aprendizagem dialógica.</p>	<p><u>Estrutura da EJA</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Carga horária reduzida da EJA em comparação ao ensino regular;</li> <li>• Tempo curto das aulas para a realização da TLD e do GI;</li> <li>• Não ocorrência de processos avaliativos que ofereçam parâmetros aos estudantes acerca de seu próprio desempenho acadêmico em relação à leitura e à escrita.</li> </ul>

Quantificando-se os elementos apresentados, obtém-se a seguinte tabela (Tabela 6):

**Tabela 6: Quantificação dos elementos por categoria**

	Sistema	Mundo da vida	Total
Elementos transformadores	22	12	34
Elementos excludentes	13	07	20

De acordo com os dados sistematizados no quadro e na tabela apresentados, podemos afirmar que os elementos transformadores, de modo geral, considerando-se tanto o âmbito do sistema (instituições, estruturas, regras predeterminadas, reguladas por normas, relações de poder) quanto do mundo da vida (todas as vivências e experiências do sujeito em seu cotidiano, em suas relações), se sobrepõem aos elementos excludentes. No entanto, constata-se que, apesar de as ações humanas contribuírem para a transformação e superação de obstáculos relativos à aprendizagem instrumental da leitura na EJA, os elementos sistêmicos ainda apresentam-se como grandes barreiras a serem enfrentadas, mesmo que seja o próprio sistema, sobretudo em relação à caracterização da TLD e do GI como tais, com funcionamento e princípios pré-estabelecidos, que proporcione também a maior parte dos instrumentos para a transformação.

Em outras palavras, embora a própria configuração das referidas AEE, segundo sua base teórico-metodológica (que enfatiza o diálogo, a interação e o entendimento), proporcione o desenvolvimento de processos cognitivos, habilidades e aprendizagens instrumentais e sociais, toda a estrutura e sistema escolar em que as AEE se desenvolvem, assinalando-se, em específico à EJA e sua precariedade em termos de investimentos e políticas, mostra-se de grande rigidez.

Diante de toda a contextualização da pesquisa aqui apresentada e das análises realizadas, segue-, por fim, para as considerações finais do trabalho.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tomando a escola como espaço privilegiado de aprendizagem e de transformação, pela diversidade social que abarca e por seu valor e reconhecimento social, o presente trabalho, centrado na aprendizagem instrumental da leitura, pautou-se na consideração da leitura como instrumento fundamental para a integração e participação social, na busca pela minimização e superação das desigualdades de direitos e oportunidades. Isso, levando-se em conta o contexto da sociedade da informação no qual estamos inseridos, em que mais do que a obtenção e o acesso à informação, são a seleção e uso crítico dessas, na resolução de problemas e na criação e geração de novos conhecimentos e aprendizagens, elementos essenciais. (ELBOJ et al, 2002; MELLO, BRAGA e GABASSA, 2012; IANNI,1999).

A análise da aprendizagem da leitura deu-se com base em instrumento importante na caracterização do contexto e da qualidade educacional dos sistemas escolares: as avaliações externas em larga escala. Após comparação das matrizes de leitura e das escalas de proficiência em leitura de avaliações nacionais, como o Saeb, e de internacionais, como o PISA, constatou-se que esta apresenta maior expectativa de aprendizagem da leitura. Isso porque a avaliação internacional descreve e requer habilidades de leitura que vão além das estipuladas em âmbito nacional, além de apresentar-se mais coerente às exigências do contexto social atual, com a cobrança não apenas do domínio de um conteúdo, mas, sobretudo, da capacidade de aplicação deste de acordo com cada situação.

A modalidade de ensino selecionada para o estudo foi a Educação de Jovens e Adultos, a qual, no contexto nacional, apresenta-se com histórico de fragilidades, rupturas de políticas, carência de investimentos e ausência de instrumentos e parâmetros de avaliação de qualidade efetivos. Atende a uma população já muito marginalizada socialmente, a quem foi negado o direito humano fundamental de uma educação de qualidade e que, em busca de melhores condições de vida, de inserção e qualificação no mercado de trabalho cada vez mais competitivo e exigente em termos de certificação de escolaridade e domínio de instrumentos chave (leitura, matemática, informática), reconhecem a necessidade do estudo formal.

Com todas essas defesas e somando a preocupação científica e social da promoção de aprendizagem instrumental da leitura aos estudantes da EJA, a presente pesquisa desenvolveu-se tendo como foco atuações educativas validadas pela

comunidade científica e internacional, cujos resultados relativos à aprendizagem e ao convívio social têm se mostrado bastante exitosos em diferentes contextos educativos. Nesse sentido, considerou-se que o acompanhamento de tais atuações com estudantes da EJA enfocando a aprendizagem da leitura a partir dos parâmetros do PISA poderia apontar caminhos promissores e efetivos para a consolidação e/ou promoção de uma educação de qualidade aos estudantes jovens e adultos.

Essas atuações supracitadas são denominadas Atuações Educativas de Êxito e integram um modelo educativo comunitário chamado Comunidades de Aprendizagem e fundado na abordagem da aprendizagem dialógica, tendo como elementos centrais as interações, a dualidade entre sistema e indivíduo e a crença na capacidade humana universal de ação, reflexão e transformação para a superação de problemáticas e desigualdades sociais que atingem em especial as camadas populares.

Duas dessas AEE, dentre as sete existentes, por acontecerem de forma mais intensa em sala de aula em contato direto com os estudantes, foram selecionadas nesta pesquisa para a verificação da aprendizagem da leitura. São elas: a Tertúlia Literária Dialógica, que consiste em uma leitura compartilhada de textos clássicos da literatura universal que trazem à tona questões humanas atemporais; e o Grupo Interativo, atividade realizada em grupos formados de modo a contemplar a diversidade social e acadêmica existente, e que conta com a presença de um voluntário cuja função é dinamizar as relações entre os estudantes para o reforço e consolidação da aprendizagem máxima de todos e todas.

Em coerência à argumentação exposta até então, a investigação, configurada como um estudo de caso único, ocorreu, durante o segundo semestre do ano de 2018, com uma turma de estudantes do segundo segmento da EJA de uma instituição escolar municipal do interior paulista que, no ano de 2010, optou por seguir a proposta de CdA, implementando as AEE.

A questão que permeou a pesquisa foi: Como se dá a aprendizagem da leitura, medida pelo rendimento acadêmico, de uma turma de estudantes do segundo segmento da EJA, nas AEE que vivenciam, especialmente TLD e GI, com base nos parâmetros de maior expectativa de aprendizagem da leitura elaborados a partir da comparação entre o Enceja, Saeb, PISA e PIAAC?

Decorrente desta indagação, o objetivo geral do estudo foi verificar os resultados dos Grupos Interativos e da Tertúlia Literária Dialógica para a aprendizagem de leitura dos estudantes de uma turma do segundo segmento da EJA, com base nos

parâmetros que considerem a maior expectativa de aprendizagem da leitura elaborados a partir da comparação entre o Enceja, Saeb, PISA e PIAAC.

Em relação aos objetivos específicos, estes foram delineados: a) Identificar as habilidades de leitura de maior expectativa de aprendizagem descritas e requeridas pelas avaliações externas em larga escala (nacionais e internacionais) trabalhadas na realização das AEE acompanhadas; b) Comparar o rendimento acadêmico dos estudantes com as habilidades e competências de maior expectativa de aprendizagem definidas pelas avaliações externas, por meio da aplicação de provas elaboradas pela mestrandia que contemplem as exigências de referidas avaliações; c) Comparar tais habilidades e competências com as expectativas dos estudantes e professores em relação aos resultados de aprendizagem da leitura decorrentes das atuações educativas de êxito; d) Identificar, por meio de observação, diálogo e autopercepção dos participantes, os elementos transformadores e excludentes vividos pelos estudantes ao longo do processo acompanhado pela pesquisadora com relação à aprendizagem da leitura.

Para o alcance desses objetivos, a abordagem metodológica adotada foi a comunicativa, que, calcada nos princípios da aprendizagem dialógica, concebe a “realidade social como construção humana cujos significados são construídos de forma comunicativa através da interação entre as pessoas” (GÓMEZ et al, 2006, p.49, tradução nossa), tomando a participação dos sujeitos da investigação em plano de igualdade com a do pesquisador, sem eximir a responsabilidade deste no compartilhamento do conhecimento científico. As estratégias de coleta de dados selecionadas foram entrevistas com estudantes e com o professor da sala acompanhada, observação comunicativa e gravação da TLD e do GI e grupos de discussão comunicativa com os estudantes. Ademais, a fim de focar na aprendizagem instrumental da leitura dos estudantes, houve a aplicação de duas avaliações para comparação do desempenho acadêmico; tais avaliações foram elaboradas em conformidade à matriz de referência do PISA.

Na análise, em consonância aos pressupostos da metodologia comunicativa, a interpretação dos dados foi consensuada entre os sujeitos participantes e a pesquisadora, com a identificação dos elementos que contribuíram para a aprendizagem da leitura (dimensão transformadora) e dos que dificultaram que isso acontecesse (dimensão excludente) e com a indicação do âmbito social em que cada um desses elementos se encontra: mundo da vida (experiências e vivências cotidianas dos



sujeitos) e sistema (instituições predeterminadas reguladas por relações de poder).

De forma sintética, a partir da análise dos dados verificou-se que os elementos transformadores elencados referiram-se à concepção ampla de leitura dos estudantes e professor, considerando não só a decodificação, mas também a compreensão e adequação a cada situação dada; ao reconhecimento dos sujeitos sobre a contribuição da TLD e do GI para a aprendizagem e para a melhora das relações entre os colegas; e à realização das avaliações como parâmetros do acompanhamento de desempenho acadêmico dos estudantes em relação à leitura.

Por sua vez, os elementos excludentes concentraram-se em especial nas complexidades estruturais da EJA no Brasil em relação ao ensino regular, na precariedade das condições do trabalho docente na EJA; nas dificuldades para a consolidação e realização da TLD e do GI em conformidade a seus princípios; e na carência de instrumentos avaliativos específicos para a EJA em relação à aprendizagem instrumental.

Enfocando as AEE acompanhadas, foi possível verificar a ativação e desenvolvimento de processos cognitivos de leitura de acordo com a matriz do PISA durante a realização da TLD e do GI. No entanto, é indicada a dificuldade de se fazer isso de forma sistemática e intencional na primeira atuação mencionada, já que a leitura ali realizada não ocorre de modo dirigido, mas dialógico; ao passo que na segunda atuação referida os processos cognitivos de leitura podem ser mais facilmente trabalhados já que na elaboração das atividades, o planejamento docente já pode contemplar questões que demandem que o estudante coloquem em prática os processos cognitivos de leitura.

Quando analisados nos âmbitos mundo da vida e sistema, os elementos transformadores foram predominantes, tanto no geral, quanto na categoria sistêmica. No entanto, chegou-se à conclusão de que embora os sujeitos, desde suas vivências, possam contornar superar obstáculos que dificultam a aprendizagem da leitura, as maiores barreiras encontram-se no âmbito do sistema.

Diante disso, em conformidade à metodologia comunicativa e prezando-se pelo compromisso científico e social do pesquisador em relação à difusão e ao compartilhamento dos resultados da investigação, algumas recomendações podem ser direcionadas a atores sociais, tais como gestores públicos, docentes e pesquisadores acadêmicos, a fim de contribuir para a superação da problemática aqui debatida

referente à aprendizagem instrumental da leitura pelos estudantes da EJA no contexto brasileiro.

- Às professoras e aos professores que realizam Atuações Educativas de Êxito:

- Realizar formação mais sólida e contínua com os estudantes em relação às atuações educativas de êxito e ao referencial teórico que as embasa, a fim de que os estudantes tenham uma compreensão mais clara sobre o propósito da atividade e se sintam mais seguros e confiantes para participar;

- Fomentar o desenvolvimento da dimensão instrumental, instigando o estudante a buscar informações sobre o texto e a leitura em fontes confiáveis em momento anterior à realização da TLD;

- Consolidar as aprendizagens ocorridas em uma AEE em outros momentos de aula, bem como em outra AEE;

- Estudar de forma contínua os princípios e funcionamento que regem as AEE, a fim de implementá-las com maior segurança e em conformidade à teoria que as fundamentam e garantem seu êxito;

- Proporcionar mais instrumentos avaliativos do desempenho acadêmico dos estudantes que permitam com que esses acompanhem seu próprio rendimento;

- Aos gestores públicos:

- Revisar as políticas públicas educativas, em especial relativas a fundos de investimentos, destinadas à EJA e elaboração, implementação e avaliação de novas políticas que possibilitem a estruturação dessa modalidade de educação em conformidade às necessidades, especificidades e demandas formativas dos jovens e adultos brasileiros pertencentes às camadas populares;

- Elaborar um sistema em larga escala de avaliação da EJA, a fim de ofertar instrumentos e diretrizes aos docentes de tal modalidade de ensino que favoreçam sua prática pedagógica na busca da máxima aprendizagem para todos e todas no que concerne à leitura. Igualmente, os dados empíricos advindos de tais avaliações podem corroborar para que sejam traçadas políticas públicas focadas de forma efetiva a superarem e/ou minimizarem situações excludentes e desfavorecedoras de aprendizagem dos jovens e adultos;

- Valorizar salarialmente a profissão docente, de modo a contribuir para a

efetivação da dedicação exclusiva do professor, o que colabora para sua prática, seu planejamento, sua ação em sala de aula, refletindo, diretamente no processo de ensino e na aprendizagem dos estudantes

- Aos pesquisadores e pesquisadoras acadêmicos/as

- Estreitar as relações da academia com as escolas e os sujeitos que nela estão inseridos, a fim de contribuir com a produção de conhecimento científico e social que impacte, de modo efetivo e transformador, a vida das pessoas, sobretudo das que se encontram em situações sociais marginalizadas.

Do mesmo modo que é importante assinalar as recomendações a atores sociais a partir da análise dos dados, reconhecer as contribuições e limites da presente pesquisa também o é. Nesse sentido, ressalta-se que uma das maiores limitações desta investigação foi o dimensionamento do tempo da pesquisa, sobretudo em relação à coleta de dados e análise destes. Contando com imprevistos, alterações do calendário escolar e outros fatores cotidianos da vida da pesquisadora (trabalho, cansaço e demais interações sociais além das acadêmicas), o curto espaço de tempo entre a realização da coleta de dados, realizado apenas por mim como pesquisadora, e a finalização do trabalho, dificultou com que a análise dos dados se desse de forma precisa quanto aos postulados da metodologia adotada, em especial quando se trata do consenso com os participantes a respeito da análise final elaborada pela pesquisadora.

Igualmente, reconhecem-se os limites de aprofundamento da análise tanto em decorrência do tempo, quanto do instrumento de coleta utilizado, em referência às avaliações aplicadas aos estudantes, que, por não serem totalmente convergentes no que dizia respeito aos processos cognitivos de leitura a serem avaliados, não possibilitou uma comparação e constatação profunda do desempenho acadêmico dos estudantes da turma da EJA acompanhada.

Embora esta pesquisa de mestrado apresente as limitações explicitadas, sua maior contribuição reside na possibilidade que abre a novas pesquisas relativas a temática aqui debatida: a aprendizagem instrumental na EJA e a relação das AEE para o desenvolvimento dos processos cognitivos de leitura. Ao não ter resultados tão aprofundados sobre a aprendizagem instrumental, sugere-se a realização de pesquisas que se dediquem a formas mais efetivas para a concretização disso. Um exemplo seria uma investigação longitudinal que acompanhasse turmas da EJA visando à proposição de um sistema de avaliação nacional específico para esta modalidade de educação, de forma a impactar a formulação e a implementação de políticas públicas voltadas à oferta

de uma educação de máxima qualidade aos todos e todas as jovens e adultos brasileiros, conferindo maior grau de institucionalidade à EJA no Brasil.

## REFERÊNCIAS

AGUILAR, C., et al. (2010). Lectura dialógica y transformación en las comunidades de aprendizaje. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, 67 (24), 31-44. Disponível em:<<http://www.scielo.cl/pdf/signos/v43s2/a03.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2018.

ALEXANDRE, M.M. O.N. **Sistemas de Avaliação da Educação Básica no Brasil**. Câmara dos Deputados. Consultoria Legislativa. Brasília. Maio/2015. Disponível em:<[http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/estnottec/areas-da-conle/tema11/2015\\_7847\\_1-sistemas-de-avaliacao-da-educacao-basica-no-brasil-manoel-morais](http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/estnottec/areas-da-conle/tema11/2015_7847_1-sistemas-de-avaliacao-da-educacao-basica-no-brasil-manoel-morais)>. Acesso em: 20 jul. 2018.

AUBERT, A. et al. **Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información**. Barcelona: Hipatia, 2008.

AUSUBEL, D.P. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1968.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. SP: Hucitec, 2004.

BAUER, A.; ALAVARSE, O. M.; OLIVEIRA, R. P. de. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educ. Pesqui.**, São Paulo , v. 41, n. spe, p. 1367-1384, Dec. 2015. Disponível em:<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022015001001367&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022015001001367&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 20 jul. 2018.

BANDINI, C. S. M. et al. Emergence of Reading and Writing in Illiterate Adults After Matching-to-Sample Tasks. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto , v. 24, n. 57, p. 75-84, Apr. 2014. Disponível em:<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-863X2014000100075&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2014000100075&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 17 abr. 2018.

BARCELOS, Luciana Bandeira. O que é qualidade na educação de jovens e adultos?. **Educ. Real.**, Porto Alegre , v. 39, n. 2, p. 487-509, jun. 2014. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362014000200008&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362014000200008&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 30 set. 2018.

BARNES, A. E. et al. Readers in Adult Basic Education: Component Skills, Eye Movements, and Fluency. **Journal of Learning Disabilities** 2017, Vol. 50(2) 180–194. Disponível em:<[https://www.researchgate.net/publication/283306822\\_Readers\\_in\\_Adult\\_Basic\\_Ed](https://www.researchgate.net/publication/283306822_Readers_in_Adult_Basic_Ed)>

ucation\_Component\_Skills\_Eye\_Movements\_and\_Fluency>. Acesso em: 17 abr. 2018.

BIESTA, G. Boa educação na era da mensuração. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 808-825, Dec. 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742012000300009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742012000300009&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 20 jul. 2018.

BRASIL. **Parecer CEB11/2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, 2000. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer\\_11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf)>. Acesso em: 17 jul. 2018.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Notas de campo. In: BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994, p.150-175.

BONAMINO, A.; FRANCO, C. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n.108, p.101-132, Nov. 1999. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15741999000300005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741999000300005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 02 out. 2018.

BORDIEU, P.; PASSERON, J. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

CASTELLS, M. A sociedade em rede. In:\_\_\_\_\_. **A era da informação: economia, sociedade e cultura**. 6 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

CATELLI Jr., R. **Formação e práticas na educação de jovens e adultos**/Roberto Catelli Jr. (Org.)- São Paulo: Ação Educativa, 2017.

CENTRO ESPECIAL DE INVESTIGAÇÃO EM TEORIAS E PRÁTICAS SUPERADORAS DE DESIGUALDADES (CREA/UB). **Habilidades Comunicativas y Desarrollo Social**. Material elaborado pelo CREA/Espanha, 1995-1998.

\_\_\_\_\_. **Relatório INCLUD-ED FINAL**: Estratégias para a inclusão e coesão social na Europa a partir da educação. Universidade de Barcelona, 2012. Disponível em:<<http://www.comunidadedeaprendizagem.com/uploads/materials/12/740922c2359d3ca752de853bbb798930.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2018.

CONSTANTINO, F.L. **Comunidades de Aprendizagem: contribuições da perspectiva dialógica para a construção positiva das identidades das crianças negras na escola.** Dissertação (Mestrado em Educação). São Carlos: UFSCar, 2010. 338 f.

\_\_\_\_\_. **Diálogos e tensões: o olhar de professoras negras e brancas sobre a constituição da identidade negra no contexto escolar.** Tese (Doutorado em Educação). São Carlos: UFSCar, 2014. 327 f.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 25-101.

DAVOK, D. F. Qualidade em educação. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 12, n. 3, p. 505-513, Set. 2007. Disponível em:<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-40772007000300007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772007000300007&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 20 jul. 2018.

DE BOTTON, L. La dimensión instrumental en las comunidades de aprendizaje. **Intangible Capital**, Vol. 11, nº. 3, p. 350-371. 2015. Disponível em:<<http://www.intangiblecapital.org/index.php/ic/article/view/659/474>>. Acesso em: 18 jan. 2018.

DE BOTTON, L.; FLECHA, A.; PUIGVERT, L. El éxito escolar no depende de la proporción de inmigrantes sino de la aplicación de las actuaciones de éxito. **Revista de la Asociación de Sociología de la Educación**, vol. 2, núm.3, 2009. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3039826>>. Acesso em: 31 jan. 2018.

DIAS, N. M. et al . Instrumentos de avaliação de leitura em adultos: um estudo psicométrico. **Rev. CEFAC**, São Paulo, v. 18, n. 5, p. 1169-1178, Out. 2016 . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-18462016000501169&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-18462016000501169&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 17 abr. 2018.

DIAS, M. T. de M.; GOMES, M. de F. C. Práticas sociais de leitura em uma sala de aula de jovens e adultos: contrastes em foco. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 31, n. 2, p. 183-210, Jun. 2015. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982015000200183&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982015000200183&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 17 abr. 2018.

DI PIERRO, M. C. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 321-337, Julho 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-)

97022001000200009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 17 jul. 2018.

DI PIERRO, M. C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, Oct. 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302005000300018&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000300018&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 20 jul. 2018.

DI PIERRO, M.C.A educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, Set. 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302010000300015&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000300015&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 20 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. Evolução do alfabetismo e políticas públicas de educação de jovens e adultos. In: RIBEIRO, V.M.; LIMA, A.L. D.; BATISTA, A.A.G. (Org.). **Alfabetismo e letramento no Brasil: 10 anos do INAF**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

DI PIERRO, M. C.; HADDAD, S. Transformações nas políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217, Ago. 2015. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622015000200197&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622015000200197&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 20 jul. 2018.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 58-77, Nov. 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622001000300005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000300005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 17 jul. 2018.

ELBOJ et al (Puigdellívol, I; Soler, M; Valls, R.). **Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación**. Barcelona: Graó, 2002.

FERNANDEZ-CANO, A. Una crítica metodológica de las evaluaciones PISA. **RELIEVE**, 22 (1), art. M15. 2016. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.7203/relieve.22.1.8806>>. Acesso em: 31 jan. 2018.

FERNANDES, L. A.; GOMES, J. M. M. Relatórios de pesquisa nas Ciências Sociais. **ConTexto**, Porto Alegre, v. 3, n. 4, 1º semestre 2003. Disponível em: <[seer.ufrgs.br/ConTexto/article/download/11638/6840](http://seer.ufrgs.br/ConTexto/article/download/11638/6840)>. Acesso em: 05 mai. 2018.



FERNÁNDEZ, G. S., GARVÍN, R. & GONZÁLEZ, M. V. (2012). Tertulias pedagógicas dialógicas: Con el libro en la mano. **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, 15(4), 113-118. Disponível em:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217026243008>>. Acesso em: 25 set. 2018.

FERREIRA, L. **Análise dos descritores de aprendizagem de leitura em avaliações em larga escala (PISA e avaliações do SAEB)**. Trabalho de conclusão de curso. (Licenciatura em Pedagogia). São Carlos: UFSCar, 2017.

FERREIRA, A. T. B. et al. Práticas dos professores alfabetizadores da EJA: o que fazem os professores, o que pensam os seus alunos?. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 29, n. 3, p. 177-198, Set. 2013. Disponível em:<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982013000300008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982013000300008&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 17 abr. 2018.

FERREIRA, R. A.; TENORIO, R. M. A construção de indicadores de qualidade no campo da avaliação educacional: um enfoque epistemológico. **Rev. Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 15, p. 71-97, 2010. Disponível em <[http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1645-72502010000100006&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502010000100006&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 30 set. 2018.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FLECHA, R. **Compartiendo palabras**: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo. Barcelona: Paidós, 1997.

FLECHA, R.; GÓMEZ, J.; PUIGVERT, L. **Teoría sociológica contemporánea**. Ediciones Paidós Ibérica, S.A. 1ª ed, julio 2001. 4ª impresión, junio 2010.

FLECHA, R., SOLER, M. Turning difficulties into possibilities: engaging Roma families and students in school through dialogic learning. **Cambridge Journal of Education**, 43(4), 451-465. 2013. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/0305764X.2013.819068?needAccess=true>>. Acesso em: 30 set. 2018.

FONSECA, M. C. F., SIMÕES, F. M., Apropriação de práticas de letramento escolares por estudantes da Educação de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**. 2015, 20 (Outubro-Dezembro). Disponível em:<<http://4www.redalyc.org/articulo.oa?id=27542118004>>. Acesso em: 17 abr. 2018.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Edição Paz e Terra. Rio de Janeiro. 1967.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 17<sup>a</sup>. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. **À sombra desta mangueira**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2013. 251 p.

FREIRE; P.; MACEDO, D. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, L.V. **Leitura Dialógica na Educação de Jovens e Adultos: Atuações Educativas de Êxito em uma Comunidade de Aprendizagem**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). São Carlos: UFSCar, 2017.

FRIEDRICH, M. et al. Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v.18, n. 67, p. 389-410, Junho 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362010000200011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362010000200011&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 17 jul. 2018.

GABASSA, V. **Comunidades de aprendizagem**: a construção da dialogicidade na sala de aula. 2009. 245 f. Tese (Doutorado em Educação). São Carlos: UFSCar, 2009.

GARCIA, L. A. M. Competências e habilidades: você sabe lidar com isso? **Educação e Ciência On-line**, Brasília: Universidade de Brasília, 2005. Disponível em: <http://uvnt.universidadevirtual.br/ciencias/002.htm>. Acesso em: 23 jan. 2018.

GIDDENS, A. **A constituição da sociedade**. Tradução Álvaro Cabral- 3<sup>a</sup> ed.- São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

GIROTTO, V. C. **Tertúlia Literária Dialógica entre crianças e adolescentes**: conversando sobre âmbitos da vida. 2007. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação). São Carlos: UFSCar, 2007.

\_\_\_\_\_. **Leitura dialógica**: primeiras experiências com tertúlia literária dialógica com crianças em sala de aula. 2011. 343 f. Tese (Doutorado em Educação). São Carlos:

UFSCar, 2011.

GOMEZ et al. **Metodología Comunicativa Crítica**. Barcelona: El Roure Editorial, 2006.

GOMEZ, A.; PUIGVERT, L.; FLECHA, R. Critical Communicative Methodology: Informing Real Social Transformation through Research. *Qualitative Inquiry*, v17 n3 p235-245. Mar 2011. Disponível em: <<http://qix.sagepub.com/content/17/3/235>>. Acesso em: 24 jan. 2018.

HADDAD, S. A participação da sociedade civil brasileira na educação de jovens e adultos e na CONFINTEA VI. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 41, p. 355-369, Ago. 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782009000200013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000200013&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 17 jul. 2018.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**. N. 14, Mai/Jun/Jul/Ago, 2000. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07.pdf>> Acesso em: 17 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem de jovens e adultos: avaliação da década da educação para todos. **São Paulo Perspec.**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 29-40, Mar. 2000a. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-88392000000100005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000100005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 17 jul. 2018.

IANNI, O. **A era do globalismo**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios: síntese de indicadores 2015** / IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento. - Rio de Janeiro: IBGE, 2016. Disponível em:<<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98887.pdf>>. Acesso em: 02 out. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. INEP. **O PISA e o Ideb**. 2011. Disponível em:<<http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-opisaeideb>>. Acesso em: 20 jul.2018.

KLEIMAN, A. B. **Leitura**: ensino e pesquisa. Campinas, SP: Pontes, 1989.

KLEIMAN, A. B. Abordagens da leitura. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 13-22, 1ºsem. 2004. Disponível em:<  
[www.ich.pucminas.br/cespuc/Revistas\\_Scripta/Scripta14/.../N14\\_Parte01\\_art01.pdf](http://www.ich.pucminas.br/cespuc/Revistas_Scripta/Scripta14/.../N14_Parte01_art01.pdf)>. Acesso em: 06 set. 2018.

\_\_\_\_\_. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 14ª edição, Campinas, SP Pontes Editores, 2011.

LOPES, A.L.M. **Aquisição da Língua Materna**: estudo do processo da avaliação das crianças do primeiro ano do ensino fundamental em comunidades de aprendizagem. 2009. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação). São Carlos: UFSCar, 2010.

MACHADO, C.; ALAVARSE, O. M. Qualidade das escolas: tensões e potencialidades das avaliações externas. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 413-436, Jun. 2014. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362014000200005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362014000200005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 20 jul. 2018.

MARIGO, A. F. C. **Roda com arte**: aprendizagem dialógica em comunidades de aprendizagem. 337f. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). São Carlos: UFSCar, 2010.

\_\_\_\_\_. **Inteligência cultural na perspectiva de aprendizagem dialógica**: evidência de êxito escolar para superação de desigualdades sociais e educativas. 2015. 322 f. Tese (Doutorado em Educação). São Carlos: UFSCar, 2015.

MELLO, R. Diálogo y escuela en Brasil: comunidades de aprendizaje. **Cultura y Educación**, 21, 2, 171-182. 2009. Disponível em:<  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2984686>>. Acesso em: 17 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. **Transformação da EJA em Comunidade de Aprendizagem: atuações educativas de êxito para um modelo social de EJA**. Pesquisa financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. 2013/2016.

MELLO, R. R.; BRAGA, F. M.. School as Learning Communities: An Effective Alternative for Adult Education and Literacy in Brazil. **Frontiers in Education**, v. 3, p. 1-17, 2018. Disponível em :<  
<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/educ.2018.00114/full>>. Acesso em: 31 jan.2019. doi: 10.3389/educ.2018.00114.

MELLO, R.; BRAGA, F.M.; GABASSA, V. **Comunidades de Aprendizagem**: outra escola é possível. São Carlos: EDUFSCar, 2012.

MELLO, R. R. et al. Transformação da EJA em Comunidade de Aprendizagem. In: **Educação de jovens e adultos: sobre políticas públicas e práticas pedagógicas/** Antonio Francisco Marques e Eliana Marques Zanata (org.). São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.

MESSNER, R. PISA y la formación general. **Profesorado Revista de Currículum y Formación de Profesorado** Vol. 13, Nº 2, 2009. Disponível em:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56711798003>>. Acesso em: 31 jan. 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Enceja**. Brasil. 2018. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/enceja>>. Acesso em: 02 out. 2018.

OECD.**PISA 2012 Assessment and Analytical Framework: Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy**. OECD Publishing. 2013. Disponível em:<<http://dx.doi.org/10.1787/9789264190511>>. Acesso em: 20 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. **Results from PISA 2012 Brazil**. [201-]. Disponível em:<<http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-brazil.pdf>>. Acesso em: 13 dez. 2018.

\_\_\_\_\_. **PISA 2018 Draft analytical frameworks**. Maio 2016. Disponível em:<<https://www.oecd.org/pisa/data/PISA-2018-draft-frameworks.pdf> >. Acesso em: 02 out. 2018.

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESAROLLO ECONÓMICOS. OCDE. **El programa PISA de la OCDE**. Qué es y para qué sirve. [20--]. Disponível em:< <https://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf> >. Acesso em: 20 jul. 2018.

OLIVEIRA, I. B. de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 29, p. 83-100, 2007. Disponível em:<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602007000100007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602007000100007&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 17 jul. 2018.

PERRENOUD, P. Profissionalização do professor e desenvolvimento de ciclos de aprendizagem. **Cadernos de Pesquisa**, n.108, p.7-26, Nov. 1999.

PIERRO, M. C.; HADDAD, S. Transformações nas políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. **Cad. CEDES**, Campinas, v.35, n.96, p. 197-217, ago. 2015. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622015000200197&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622015000200197&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 06 out. 2018.

PULIDO, C., ZEPA, B. La interpretación de los textos a través de las tertulias literarias dialógicas. **Revista Signos**, 2, 295-309. 2010. Disponível em:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419180003>>. Acesso em: 25 set. 2018.

RAMÍREZ, I.M.B. Acerca de la función de lo estético-cognitivo en el proceso de lectoescritura para la adquisición de segundas lenguas. **Innovaciones Educativas**. Año XIII. Número 18, 2011. Disponível em:<<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5181311.pdf>>. Acesso em: 06 set. 2018.

RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003 - 287 p.

RIBEIRO, V.M.; CATELLI JR., R.; HADDAD, S. **A avaliação da EJA no Brasil: insumos, processos, resultados** / Organizado por Vera Masagão Ribeiro, Roberto Catelli Junior, Sérgio Haddad. — Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015. Disponível em:<<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/486324/A+avalia%C3%A7%C3%A3o+da+EJA+no+Brasil+insumos%2C+processos%2C+resultados/8ec3ac3b-2e82-4e44-bcd2-d4e0347b4d15?version=1.2>>. Acesso em: 02 out. 2018.

RÍOS, O. Transformación Sociocultural y Desarrollo. Buenas Prácticas o Actuaciones de Éxito. **Multidisciplinary Journal of Educational Research**, [vol. 3, nº. 2, 2013](#), págs. 173-199. Disponível em:<<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4406911>>. Acesso em: 24 jan. 2018.

RODRIGUES, E. S. P. **Grupos Interativos: uma proposta educativa**. 2010. 210 f. Tese (Doutorado em Educação). São Carlos: UFSCar, 2010.

ROSENBLATT, L.M. **Writing and Reading: the transactional theory**. Technical Report No. 416. Center for the study of reading. New York University. 1988. Disponível em: <[https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/18044/ctrstreadtechrepv01988i00416\\_opt.pdf](https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/18044/ctrstreadtechrepv01988i00416_opt.pdf)>. Acesso em: 06 set. 2018.

SANTOS, V. T.; CAMPOS, A. F.; ALMEIDA, M. A. V. de. Concepções dos (as) professores (as) de química sobre o desenvolvimento de competências na escola. **Ensaio: Pesquisa em Educação e Ciências**, Belo Horizonte, v.7, n.1, p.33-46, jul.2005. Disponível em:<<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/ensaio/article/viewFile/88/136>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

SCHLEICHER, A. **Equity, Excellence and Inclusiveness in Education: Policy**

Lessons from Around the World. OECD, 2014. Disponível em:<[https://www.ucej.ac.cy/equality/documents/Articles-Material/OECD\\_2014\\_Report.pdf](https://www.ucej.ac.cy/equality/documents/Articles-Material/OECD_2014_Report.pdf)>. Acesso em: 31 jan. 2018.

SCHLEICHER, A. Desafios para PISA. **RELIEVE**, 22(1), art. M13. 2016. Disponível em:<<http://dx.doi.org/10.7203/relieve.22.1.8429>>. Acesso em: 31 jan. 2018.

SILAGI, M. L. et al .Inference comprehension during reading: influence of age and education in normal adults.**CoDAS**, São Paulo , v. 26, n. 5, p. 407-414, Out. 2014. Disponível em:<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S)>. Acesso em: 17 abr. 2018.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, Abr. 2004. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782004000100002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000100002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 06 set. 2018.

\_\_\_\_\_. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2 ed. 11. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SOARES, S. S. D.; NASCIMENTO, P. A. M. M.. Evolução do desempenho cognitivo dos jovens brasileiros no Pisa. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 68-87, Apr. 2012. Disponível em:<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742012000100006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742012000100006&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 01 out. 2018.

SILVA, S.R. M. da. **Processos educativos e memórias de mulheres em processo de envelhecimento que vivem em um abrigo e participam de uma tertúlia musical dialógica**. 2008. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação). São Carlos. UFSCar, 2008.

VALLS, R.; SOLER, M.; FLECHA, R.. Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura. **Revista Iberoamericana de Educación** - Número 46: Enero-Abril / Janeiro-Abril 2008. Disponível em:<<http://www.comunidadedeaprendizagem.com/uploads/materials/229/29995169184540650a472103f5d3c354.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2018.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

YIN, R. K. **Pesquisa Estudo de Caso** - Desenho e Métodos (2 ed.). Porto Alegre: Bookman, 1994.

\_\_\_\_\_. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Trad. Daniel Grassi - 2.ed. -Porto Alegre: Bookman, 2001.



## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A- PRIMEIRA AVALIAÇÃO APLICADA AOS ESTUDANTES

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_


Leia os textos a seguir para responder as questões de 1 a 6.

Em alguns locais, como nos Estados Unidos, o consumo de leite de vaca é algo comum. Imagine que três estudantes, Anna, Christopher e Sam, estão em uma lanchonete nos Estados Unidos. Na vitrine, o proprietário colocou um cartaz com o anúncio: “ A partir de 5 abril, não serviremos mais leite de vaca. Substituiremos por leite de soja”.

Anna, Christopher e Sam se perguntam o porquê de a lanchonete parar de servir leite de vaca. Então, Anna faz uma pesquisa na Internet em seu *smartphone* por “leite de vaca”. O primeiro resultado que encontram é o texto a seguir.

### Da fazenda para o mercado

www.laticiniosdafazendaparaomercado.com.br



## LATICÍNIOS DA FAZENDA PARA O MERCADO

Sobre nós Produtos Informações nutricionais

#### Valores nutricionais do leite: *inúmeros benefícios!*

Os produtos lácteos da *Laticínios da fazenda para o mercado* contêm nutrientes-chave: cálcio, proteínas, vitamina D, vitamina B12, riboflavina e potássio. Essas vitaminas e esses minerais fazem dos produtos lácteos da *Laticínios da fazenda para o mercado* elementos importantes para uma alimentação saudável. O consumo dos produtos da *Laticínios da fazenda para o mercado* todos os dias é uma excelente maneira de assegurar que seu corpo tenha as vitaminas e os minerais necessários.

O consumo de produtos lácteos da *Laticínios da fazenda para o mercado* favorece a perda de peso e auxilia a manter um peso saudável. O leite fortalece os ossos e aumenta sua densidade. E também melhora a saúde cardiovascular e ajuda a prevenir o câncer. Um copo de leite contém inúmeras vitaminas e minerais, que trazem vários benefícios para a saúde.

De acordo com o Dr. Bill Sears, professor adjunto de Pediatria da Universidade da Califórnia em Irvine, o leite contém muitos nutrientes importantes em um único alimento. A Associação Internacional de Alimentos Lácteos (AIAL) confirma essa ideia. Na verdade, a AIAL admite que diversos profissionais e grandes grupos do setor da saúde também concordariam.

*O leite contém um conjunto completo de nove nutrientes essenciais. Além de ser uma fonte excelente de cálcio e vitamina D, é também uma boa fonte de vitamina A, proteínas e potássio. Por isso, os laticínios são recomendados pelos médicos. O papel dos laticínios numa dieta saudável já foi reconhecido há muito tempo pela comunidade de nutricionistas e de cientistas, como a Fundação Nacional de Osteoporose, o Ministério da Saúde, os Institutos Nacionais de Saúde, o Conselho de Assuntos Científicos da Associação Americana de Medicina e muitas outras importantes organizações de saúde.*

Associação Internacional de Alimentos Lácteos, 27 de setembro de 2007

- 1) Segundo a AIAL, com qual das afirmações abaixo os principais profissionais e organizações do setor de saúde concordam?
  - a) O consumo de leite e de laticínios leva à obesidade.
  - b) O leite é uma boa fonte de vitaminas e de minerais essenciais.
  - c) O leite contém mais vitaminas do que minerais.
  - d) O consumo de leite é uma das principais causas de osteoporose.
  
- 2) Qual a principal finalidade do texto “Valores nutricionais do leite: inúmeros benefícios” ?
  - a) Argumentar que os laticínios favorecem a perda de peso.
  - b) Comparar os produtos da *Laticínios da fazenda para o mercado* a outros laticínios.
  - c) Informar o público sobre os riscos associados às doenças cardíacas.
  - d) Promover o consumo dos produtos da Laticínios da fazenda para o mercado.

Anna, Christopher e Sam conversam sobre a decisão do proprietário da lanchonete de parar de vender leite de vaca. Sam diz: “Quem sabe o leite de vaca tenha ficado muito caro”. Christopher olha no seu *smartphone* e diz: “Pode ser, mas também fiz uma busca na Internet sobre leite de vaca. Vou enviar para vocês um artigo mais recente que talvez tenha uma explicação. O artigo intitula-se “Diga não ao leite de vaca!”

#### **Diga não ao leite de vaca!**

Por Dr. R. Garza, jornalista da área da saúde.

O leite de vaca tem um grande papel na vida de muitas pessoas nos Estados Unidos. Os bebês tomam leite de vaca nas mamadeiras. As crianças comem cereais embebidos em leite de vaca. Até mesmo os adultos gostam de um copo de leite gelado de vez em quando. Sim, o leite de vaca tem um papel muito importante na alimentação humana em muitos lugares ao redor do mundo. Todavia, cada vez mais pesquisas têm sugerido que o leite não “faz bem ao corpo”, como afirma um popular *slogan* publicitário norte-americano.

O Departamento de Agricultura dos Estados Unidos, o Conselho Americano de Laticínios, a Dairy Management Inc. e outras organizações têm trabalhado muito, ao longo dos anos, em defesa do leite. Eles incentivam os adultos a beberem pelo menos três copos de leite por dia. Contudo, diversos estudos realizados nos últimos dez anos têm questionado o fato de o leite fortalecer os ossos, bem como outros efeitos benéficos do leite para a saúde. Os resultados podem ser surpreendentes.

Um dos estudos mais recentes e mais importantes sobre os efeitos do consumo de leite foi publicado na edição de outubro de 2014 da *British Medical Journal* (Revista Britânica de Medicina). As descobertas desse estudo levaram a fortes afirmações sobre o consumo de leite. Nesse estudo, mais de 100.000 pessoas da Suécia foram acompanhadas por períodos de 20 a 30 anos. Os pesquisadores constataram que as mulheres que ingeriam leite sofriam mais fraturas ósseas. Além disso, tanto homens quanto mulheres que tomavam leite eram mais propensos a sofrer de doenças cardíacas e de câncer. Esses resultados assustadores são similares às descobertas de outros estudos.

O Comitê dos Médicos pela Medicina Responsável- CMMR (Physicians Committee for Responsible Medicine, PCRM) se pronunciou sobre alguns problemas de saúde relacionados ao consumo de leite. O comitê afirma que o leite e os laticínios “têm pouco ou nenhum efeito benéfico para os ossos”. O CMMR vai além e descreve alguns problemas específicos associados ao leite: “as proteínas do leite, o açúcar do leite, as gorduras e a gordura saturada nos laticínios representam riscos para a saúde das crianças e contribuem para o desenvolvimento da obesidade, do diabetes e de doenças cardíacas”.

Essas são afirmações graves e outros estudos são necessários para confirmar essas descobertas. Porém, cada vez mais dados indicam que o consumo de leite pode ser menos benéfico para a saúde do que pensamos. Se tais afirmações se tornarem fatos inquestionáveis, talvez seja a hora de simplesmente dizer “não” ao leite de vaca.

- 3) As afirmativas a seguir poderiam representar o objetivo do Dr. Garza ao escrever o artigo? Assinale **Sim** ou **Não** para cada afirmativa.

A afirmativa poderia representar o objetivo do artigo?	Sim	Não
Questionar os efeitos benéficos dos laticínios para a saúde em geral.		
Discutir várias descobertas de pesquisas sobre o leite de vaca.		
Salientar que o leite e outros laticínios não foram estudados.		

- 4) Dr. Garza apresenta alguns resultados de pesquisas que podem “surpreender” os leitores. Cite um desses resultados.

---



---



---



---



---



---

- 5) Com base nos dois textos sobre leite, as afirmativas na tabela abaixo são fatos ou opiniões? Assinale **Fato** ou **Opinião** para cada afirmativa.

A afirmativa é um fato ou uma opinião?	Fato	Opinião
Estudos recentes sobre os benefícios do leite para a saúde são surpreendentes.		
Estudos têm demonstrado que o consumo de leite tem efeitos prejudiciais à saúde.		
Diversos estudos têm questionado o fato de o leite fortalecer os ossos.		
Beber leite e outros laticínios é a melhor maneira de perder peso.		

- 6) Os autores dos dois textos não concordam sobre o papel do leite numa dieta regular. Qual o principal ponto de discordância dos autores?
- Os efeitos do leite sobre a saúde e o papel do leite na alimentação humana.
  - O número de vitaminas e de minerais presentes no leite.
  - O melhor tipo de produto lácteo a ser consumido regularmente.
  - Qual instituição é a principal autoridade em leite.

Leia a introdução e o fórum abaixo.

Você está visitando seus parentes que recentemente se mudaram para uma fazenda a fim de criar aves. Você pergunta a sua tia: “Como vocês aprenderam a criar aves?”

E ela explica: “ Conversamos com várias pessoas que criam aves. Além disso, há muita informação disponível na Internet, como o Fórum Saúde das aves, que eu gosto de consultar. Aliás, há poucos dias, esse fórum me ajudou bastante quando uma de minhas galinhas estava com a perna machucada. Vou te mostrar minha conversa lá”.

www.saudedasaves.com.br/forum/aspirina-galinhas

## Saúde das aves

Sua fonte *on-line* para manter as aves saudáveis

**Início**   **Fórum**   **Fotos**

### Aspirina para aves

**Ivana\_88** PERGUNTA   Postado em 28 de outubro 18h12

Olá, pessoal!  
Gostaria de saber se posso dar aspirina para minha galinha. Ela tem 2 anos e acho que está com a perna machucada. Não tenho como ir ao veterinário antes de segunda-feira e não estou conseguindo falar com ele por telefone. Parece que a minha galinha está com muita dor. Gostaria de dar alguma coisa para que ela se sinta melhor até que eu possa levá-la ao veterinário. Obrigada pela ajuda.

**NeuzaB79**   Postado em 28 de outubro 18h36

Não sei se é seguro dar aspirina para galinhas. Eu sempre pergunto ao veterinário antes de medicar minhas aves. Sei que certos medicamentos bons para humanos podem ser muito perigosos para aves.

**Mônica**   Postado em 28 de outubro 18h52

Já dei aspirina para uma das minhas galinhas quando ela se machucou, e não teve problema algum. No dia seguinte fui ao veterinário, mas ela já estava melhor. Acho que pode haver perigo se exagerar na dose. Cuidado com a superdosagem! Espero que ela fique bem!

**Ofertas\_Aviárias**   Postado em 28 de outubro 19h07

Olá! Não se esqueçam de dar uma olhada em nossas excelentes ofertas para todos os produtos aviários! Aproveitem nossas promoções de hoje!

**Teo**   Postado em 28 de outubro 19h15

Alguém poderia me dizer como a gente sabe se uma galinha está doente? Obrigado.

**Chico**   Postado em 28 de outubro 19h21

Olá, Ivana  
Sou veterinário, especialista em aves. Não há problema em dar aspirina para suas galinhas, se você perceber que elas que estão com dor. Quando prescrevo aspirina para aves, sigo as recomendações do Manual de Medicina Aviária. A dose para galinhas deve ser de 5 mg para cada quilo de massa corporal. Pode dar 3 ou 4 vezes por dia até conseguir falar com o veterinário. Mas é muito importante que o veterinário a examine, ok? Boa sorte!

Com base no *Fórum Saúde das Aves*, responda as questões de 7 a 12:

- 7) O que Ivana\_88 quer saber?
- Se ela pode dar aspirina para uma galinha machucada.
  - Com que frequência ela pode dar aspirina a uma galinha machucada.
  - Como entrar em contato com um veterinário para falar sobre sua galinha machucada.
  - Se ela pode determinar o nível de dor de uma galinha machucada.
- 8) Por que Ivana\_88 resolveu postar uma pergunta em um fórum na Internet?
- Porque ela não sabia como encontrar um veterinário.
  - Porque ela achava que o problema da galinha não era grave.
  - Porque ela queria ajudar sua galinha o mais rapidamente possível.
  - Porque ela não tinha dinheiro para pagar um veterinário.
- 9) Algumas postagens publicadas no fórum são relevantes para o assunto enquanto outras não são. Assinale **Sim** ou **Não** para indicar se as postagens na tabela abaixo são relevantes para o problema de Ivana\_88.

A postagem é relevante para o problema de Ivana_88?	Sim	Não
Postagem de NeuzaB79		
Postagem de Mônica		
Postagem de Ofertas_Aviárias		
Postagem de Teo		
Postagem de Chico		

- 10) Quem teve experiências positivas ao dar aspirina a uma galinha machucada?
- Ivana\_88
  - NeuzaB79
  - Mônica
  - Téo
- 11) Por que Ofertas\_Aviárias respondeu à postagem de Ivana\_88?
- Para promover seus produtos.
  - Para responder à pergunta de Ivana\_88.
  - Para completar o conselho dado por Mônica.
  - Para demonstrar conhecimento sobre aves.
- 12) Por que Chico não pode dizer a Ivana\_88 a quantidade exata de aspirina que ela deve dar à galinha?

---



---



---



---



---



---



---



---

## APÊNDICE B- SEGUNDA AVALIAÇÃO APLICADA AOS ESTUDANTES

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

Leia a introdução.

Você está fazendo um curso on-line de design de sites que se concentra em sites informativos. Parte do trabalho do curso é revisar os sites de outros estudantes e fornecer *feedback* com base no conteúdo e na estrutura das páginas. Sua tarefa atual é revisar um site criado por alguns colegas, Alessandro e Cristina. Eles são do Equador e trabalharam em um site sobre as Ilhas Galápagos. Eles escreveram uma mensagem para você sobre o site:

Para os revisores:

Para o nosso projeto, decidimos criar um site para uma nova organização: a Sociedade de Conservação de Galápagos. Os membros da sociedade são cientistas e cidadãos do Equador que estão preocupados com o futuro do ecossistema de Galápagos. Ainda não terminamos todas as páginas, mas agradecemos sua opinião e qualquer *feedback* que você possa nos fornecer nas páginas que criamos até agora.

Gostaríamos que você respondesse algumas perguntas para garantir que as páginas tenham conteúdo suficiente.

Você decide revisar todas as páginas.

### AS ILHAS DE GALÁPAGOS - UM TESOURO NATURAL

#### **Página 1- SOBRE**

Localizadas a 1000 quilômetros a oeste da costa sul-americana estão as Ilhas de Galápagos - um dos lugares mais fascinantes do mundo.

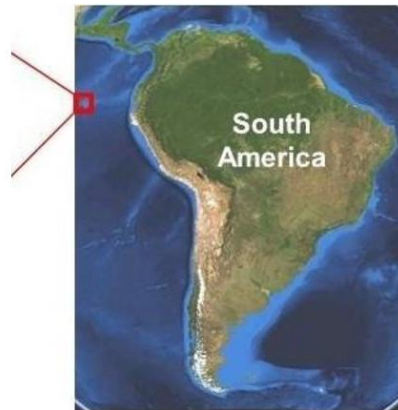
Existem atualmente 95 espécies indígenas de animais que existem apenas nas várias ilhas do arquipélago. Muitas pessoas viajam para as Ilhas Galápagos para observar esses animais especiais em seu *habitat* natural. As ilhas são, muitas vezes, referidas como um "laboratório vivo", porque oferecem aos cientistas um grande potencial de pesquisa. Estando perto do Equador, as ilhas recebem bastante sol, enquanto as fortes correntes oceânicas fornecem brisas frescas. Muitas plantas e animais prosperam neste ambiente. Turistas e cientistas são fascinados pelos animais que parecem tão curiosos sobre os seres humanos quanto nós somos sobre eles. Os animais de Galápagos evoluíram por séculos sem interferência humana ou predação e, conseqüentemente, quando abordados por humanos, não demonstram medo como a maioria dos animais em todo o mundo. Eles costumam até passear com os visitantes! Este comportamento cria incríveis oportunidades fotográficas, mas tornou os animais muito vulneráveis.



Ao longo dos anos, o ecossistema que rodeia as ilhas de Galápagos foi ameaçado devido à atividade humana nas ilhas. Danos ao ecossistema tiveram consequências negativas nas populações de muitos dos animais de Galápagos. Felizmente, com o trabalho de pesquisadores comprometidos, o ecossistema está se recuperando lentamente.



As Ilhas Galápagos




## Página 2- ANIMAIS

Aprenda fatos animais interessantes sobre as espécies endêmicas das ilhas Galápagos!

	<p>Nome: Tartaruga de Galápagos          Status: vulnerável          Tartarugas gigantes podem viver até os 100 anos e pesar mais de 230 quilos. Elas comem uma variedade de plantas e podem sobreviver um ano inteiro sem comida ou água.</p>
	<p>Nome: Iguana Marinha          Status: vulnerável          A dieta de uma iguana marinha consiste principalmente de algas encontradas no oceano. Eles passam tanto tempo no oceano que a água salgada se acumula em seus corpos. As iguanas marinhas removem a água salgada espirrando e expelindo pelas narinas.</p>



	<p>Nome: Corvo-marinho sem voo  Status: vulnerável  Corvos-marinhos sem voo não podem voar, mas são excelentes nadadores. Eles podem mergulhar por mais de 3 minutos sob a água e até 100 metros da costa. Há menos de 2000 deles nas ilhas de Galápagos, sua única casa.</p>
-----------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

### Página 3- CONSERVAÇÃO

Há muitos exemplos interessantes de programas de conservação que ocorrem nas ilhas Galápagos.

Um programa de conservação para tartarugas

Em 1965, a população de tartarugas gigantes decresceu severamente e várias espécies de tartarugas foram extintas. Os humanos que visitaram e colonizaram as ilhas haviam introduzido espécies invasoras, como os ratos que predavam os ovos de tartaruga e as jovens tartarugas. Tornou-se impossível para as tartarugas atingirem a maturidade na natureza. Em resposta, os conservacionistas lançaram um programa de reprodução para salvar o resto das tartarugas da extinção. Eles começaram capturando tartarugas adultas e transportando-as para uma instalação onde eles poderiam colocar seus ovos com segurança longe de ratos e outros predadores. Uma vez que as tartarugas foram grandes o suficiente para se defender, elas foram liberadas de volta à sua ilha natal. Números foram pintados em suas conchas para que pudessem ser monitoradas à medida que envelheciam em seu ambiente natural. Este tipo de conservação tem sido crítico para manter e melhorar as populações atuais de tartarugas, mas até que as tartarugas gigantes possam se reproduzir sem a ajuda de humanos, elas são consideradas extintas na natureza.

Ilha de Pinzón- Uma história de sucesso

Os conservacionistas perceberam que uma segunda abordagem era necessária para restaurar completamente uma população reprodutora de tartarugas gigantes na ilha de Pinzón. Uma enorme população de ratos negros invasivos impossibilitou que as tartarugas atingissem a maturidade na ilha. O único caminho a seguir era erradicar os ratos. Caso contrário, nenhuma tartaruga seria capaz de chocar e sobreviver aos seus anos mais vulneráveis em sua terra natal.

Um programa de erradicação de ratos em larga escala foi lançado em 2012 na ilha. Helicópteros despejaram mais de 20.000 quilos de veneno. O veneno foi projetado para ser atraente para os ratos, mas não para as espécies nativas que também vivem lá. Logo depois, a ilha Pinzón foi declarada livre de ratos. Uma prova adicional do sucesso do programa foi descoberta em dezembro de 2014. Uma equipe de cientistas

encontrou jovens filhotes de tartaruga na ilha que nasceram na natureza! Esta é uma descoberta encorajadora que sugere que a população de tartarugas nativas na ilha de Pinzón pode ser capaz de se sustentar naturalmente depois de tantos anos.

**Com base nos textos apresentados em todas as páginas, responda as questões abaixo:**

1) O que as Iguanas Marinhas comem?

- a) Uma variedade de plantas.
- b) Ovos de tartaruga.
- c) Algas.
- d) Peixe pequeno.

2) Em que ilha os cientistas conseguiram restaurar uma população reprodutora de tartarugas gigantes?

---

---

---

---

---

---

---

---

3) De acordo com a página de Conservação, qual foi o principal objetivo do porquê os conservacionistas iniciaram um programa de criação de tartarugas?

- a) Para salvar as tartarugas da extinção.
- b) Para monitorar como as tartarugas amadurecem.
- c) Proteger ovos de tartaruga de predadores.
- d) Para rastrear tartarugas por um longo período de tempo.

4) O que a Tartaruga de Galápagos, a Iguana Marinha e o Corvo-marinho sem voo têm em comum?

- a) Sua comida vem do oceano.
- b) Eles comem os mesmos alimentos.
- c) Eles vivem muito tempo.
- d) Suas populações estão ameaçadas.

5) A página “Conservação” cita dois exemplos de programas que foram realizados para proteger as tartarugas gigantes. Qual é a principal diferença na abordagem adotada entre esses dois programas de conservação?

---

---

---

---

---

---

---

---

6) As páginas "Animais" e "Conservação" apresentam fatos e detalhes sobre os animais e esforços de conservação nas ilhas Galápagos. Como isso ajuda a Sociedade de Conservação de Galápagos a representar suas preocupações com o ecossistema das ilhas?

---

---

---

---

---

---

---

---

7) Depois de rever as páginas, você decide enviar uma lista de sugestões para Alessandro e Cristina sobre como melhorar a credibilidade do site. Quais das mudanças listadas na tabela abaixo tornam o site mais confiável para as pessoas que querem aprender sobre as ilhas e a Sociedade de Conservação de Galápagos? Assinale em **Sim** ou **Não** para cada afirmação na tabela abaixo.

<b>Essa mudança melhora a credibilidade do site?</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
Fornecer depoimentos de turistas que visitaram as ilhas de Galápagos.		
Incluir mais subtítulos.		
Citar fontes fidedignas.		
Incluir uma descrição da Sociedade de Conservação de Galápagos e sua missão.		

## **APÊNDICE C- ROTEIRO DA PRIMEIRA ENTREVISTA COM O PROFESSOR DA SALA**

### A aprendizagem da leitura dos estudantes e as AEE

1. Quais costumam ser as necessidades e dificuldades de leitura dos estudantes?
2. Quais suas preocupações em relação a isso?
3. Quando você planeja, como você busca abordar elementos sobre a aprendizagem da leitura?
4. Como você vê o papel das AEE na aprendizagem da leitura?

### Trajetória e trabalho docente e as AEE

5. Como conheceu as AEE? Como e quando começou a trabalhar com elas? Em que escolas trabalhou? Eram estas CdA? Se não, como lidou com as situações para o desenvolvimento das AEE em tais escolas?
6. O que você aprende com as AEE? E os estudantes, o que você percebe que eles aprendem?
7. Como é o seu trabalho no dia a dia da sala de aula?
8. Como é a turma com a qual trabalha?
9. Como se dá o trabalho em sala de aula em relação à leitura?
10. Como você costuma acompanhar o desempenho dos estudantes no que tange à aprendizagem da leitura?
11. Que elementos da sua formação você destacaria para sua prática com o ensino da leitura do conteúdo da sua disciplina?
12. Como você vê a leitura no mundo atual?

### Expectativas

13. Quais suas expectativas com as AEE para a aprendizagem da leitura?
14. Quais suas expectativas com a pesquisa?

## **APÊNDICE D- ROTEIRO DA SEGUNDA ENTREVISTA COM O PROFESSOR DA SALA**

### Histórico da escola como CdA

1. Processo de transformação da escola em CdA
2. Balanço do desenvolvimento da proposta de CdA desde a transformação até os dias de hoje: principais contribuições (gerais e para a aprendizagem e convivência) e as maiores dificuldades e limitações encontradas.

### A aprendizagem da leitura

3. Durante o semestre, como foram trabalhadas as habilidades de leitura?
4. Quais foram as dificuldades encontradas? Como foram superadas?

### Pesquisa

5. A pesquisa trouxe contribuições para o processo de ensino e de aprendizagem da leitura dos estudantes?
6. Houve outras contribuições, de forma geral?
7. Quais foram as limitações da pesquisa?

## **APÊNDICE E- ROTEIRO DO PRIMEIRO GRUPO DE DISCUSSÃO COMUNICATIVA COM OS ESTUDANTES**

### Importância da leitura

1. O que é leitura para vocês?
2. Vocês acham que a leitura é importante? Por quê?
3. O que vocês conseguem fazer se sabem ler?

### Percepções sobre as AEE

4. Se vocês tivessem de explicar o que é Tertúlia Literária Dialógica, como vocês a definiriam? E os Grupos Interativos?
5. Vocês acham que essas AEE ajudam vocês a aprenderem? O que vocês aprendem nessas AEE? Como percebem que mudaram fazendo as AEE?
6. Do que vocês mais gostam nessas AEE? E o que vocês pensam que poderia ser diferente?

## APÊNDICE F- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - GRUPO XXXXXXX

(Resolução 466/2012 do CNS)

**A aprendizagem da leitura nas Atuações Educativas de Êxito na Educação de Jovens e Adultos.**

Eu, Letícia Ferreira, estudante de mestrado junto ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, lhe convido a participar da pesquisa “**A aprendizagem da leitura nas Atuações Educativas de Êxito na Educação de Jovens e Adultos**”.

A busca por práticas que impulsionem a aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades de leitura de estudantes da Educação de Jovens e Adultos tem mobilizado atores do sistema educacional brasileiro de maneira intensa. No contexto internacional, Atuações Educativas de Êxito têm sido apontadas como um caminho promissor para as aprendizagens de leitura e desenvolvimento de habilidades referentes ao universo leitor. Na linha de contribuir para análise da aplicação de Atuações Educativas de Êxito na melhoria da aprendizagem de leitura e desenvolvimento de habilidades leitoras, no Brasil, a presente proposta de pesquisa acompanhará o desenvolvimento de Tertúlias Dialógicas e de Grupos Interativos, junto à turma do segundo segmento da EJA para verificar a melhoria da aprendizagem dos/as estudantes.

Você foi selecionado/a por ser **estudante desta turma ou profissional**. Esta turma foi selecionada porque o/a professor/a da turma já realiza tais atividades em suas aulas. Assim, pedimos sua autorização para participar da pesquisa. Do mesmo modo, pedimos sua autorização, enquanto profissional, para inserção e coleta de dados em sua sala de aula.

A pesquisa será feita com observação das aulas do/a professor/a em que aconteçam Tertúlias Dialógicas e Grupos Interativos. Também envolverá análise de cadernos, exercícios e provas dos/as estudantes. Além disso, com os/as estudantes, será realizada entrevista coletiva e individual sobre a sua aprendizagem da leitura e sobre as atividades de sala de aula. Com o/a professor/a, serão realizadas entrevistas sobre o ensino e a aprendizagem de leitura em suas aulas.

Os encontros serão feitos sempre em horário possível para os/as participantes. As atividades de aula serão observadas e filmadas. As entrevistas coletivas ou individuais serão gravadas e transcritas. As perguntas não serão invasivas à intimidade dos participantes, entretanto, esclareço que os riscos que a pesquisa apresenta podem compreender o cansaço, a apreensão e a ansiedade dos participantes. Diante dessas situações, os participantes terão garantidas pausas nas entrevistas, a liberdade de não responder as perguntas quando as considerarem constrangedoras, podendo interromper a entrevista a qualquer momento. Serão retomados nessa situação os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer à educação brasileira. Em caso de encerramento dos grupos ou entrevistas por qualquer

fator descrito acima, o/a entrevistador/a solicita autorização para estabelecer contato posterior, a fim de verificar os possíveis danos ocasionados e proceder quanto a novas orientações e encaminhamentos a profissionais especialistas e serviços disponíveis, se necessário, visando o bem-estar de todos os participantes.

Sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento o/a senhor/a pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo pessoal, seja em sua relação com a pesquisadora, à Instituição onde se encontra ou à Universidade Federal de São Carlos.

Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídos nomes fictícios, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Solicito sua autorização para gravação em áudio das entrevistas coletivas ou individuais, e filmagem das observações comunicativas. As gravações realizadas durante as entrevistas coletivas e individuais serão transcritas pela pesquisadora, garantindo que se mantenham o mais fidedignas possível. Depois de transcrita será apresentada aos/ às participantes para validação das informações.

Essa pesquisa não prevê qualquer gasto aos participantes, porém, se isso ocorrer, ele será ressarcido pela pesquisadora. Ela também não envolve qualquer tipo de recebimento de verba pelos/as participantes pelo fato dela participarem.

Você receberá uma cópia deste termo constando o telefone, o endereço pessoal e o email da pesquisadora principal, com quem poderá solicitar esclarecimentos, tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Se você tiver qualquer problema ou dúvida durante a sua participação na pesquisa poderá comunicar-se pelo telefone (019) 992587229 ou solicitar ao/à professor/a da escola que entre em contato com a pesquisadora e agende horário de 2<sup>a</sup>, das 18h às 19h, na própria escola. A pessoa a ser contatada é a mestrandia Letícia Ferreira. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

---

Letícia Ferreira (pesquisadora  
principal)  
Fone: (19) 992587229  
Email: [ferreira\\_leka@hotmail.com](mailto:ferreira_leka@hotmail.com)



**Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: [cephumanos@ufscar.br](mailto:cephumanos@ufscar.br)**

Local e data: \_\_\_\_\_

Nome do participante da pesquisa: \_\_\_\_\_

Número e tipo de documento de identificação: \_\_\_\_\_

Assinatura do Sujeito da pesquisa: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE G-EXEMPLO DE TRANSCRIÇÃO DE UMA TERTÚLIA LITERÁRIA DIALÓGICA

### Conto: O enfermeiro, Machado de Assis

Professor: Vocês..., alguns destaques do encontro anterior nós não chegamos a abrir, porque não deu tempo né, até porque nós falamos muito da dinâmica da tertúlia, nós tínhamos um destaque... o seu foi feito, Alice? Eu não lembro.

Alice: Primeiro parágrafo, né?

Professor: Mas você tinha mais, no terceiro parágrafo.

Alice: Tem, bastante. É o terceiro, acho que foi a parte “enfarado de copiar citações latinas ou fórmulas eclesiásticas”, no caso que ele estava cansado de fazer aquilo.

Professor: Ah, tá...você já trouxe então, né?... Então vamos lá, vamos só relemburar, na primeira página tivemos alguns destaques, a Paula faltou hoje, ela tinha um destaque e nós não chegamos a discutir, o da Paula que era sobre o gatuno.”Você é gatuno? – Não, senhor”. E depois vem o Gustavo. E você, Poliana, está marcado aqui, você também perto do destaque da Alice, tá? Vamos começar com esse, depois eu abro para novos destaques? Só para a gente continuar. Então vamos lá. No 3º parágrafo aí, tem o destaque da Alice e da Poliana, mesmo que você já falou, Alice, vamos relemburar. Você poderia ler o 3º parágrafo? Que a gente relembra qual foi.

Alice: A partir de onde?

Professor: Desde o início.

Alice: Onde está escrito “Já sabe”?

Professor: Isso.

Alice: “Já sabe que foi em 1860. No ano anterior, ali pelo mês de agosto, tendo eu quarenta e dois anos, fiz-me teólogo – quero dizer, copiava os estudos de teologia de um padre de Niterói, antigo companheiro de colégio, que assim me dava, delicadamente, casa, cama e mesa. Naquele mês de agosto de 1859, recebeu ele uma carta de um vigário de certa vila do interior perguntando se conhecia pessoa entendida, discreta e paciente, que quisesse ir servir de enfermeiro ao Coronel Felisberto, mediante um bom ordenado. O padre falou-me, aceitei com ambas as mãos, estava já enfarado de copiar citações latinas e fórmulas eclesiásticas. Vim à Corte despedir-me de um irmão, e segui para a vila.”

Professor: E aí, qual que foi o seu destaque, Alice? Por que você destacou esse parágrafo?

Alice: O que eu destaquei, na verdade, foi a parte que “copiava os estudos de teologia”, e “casa, cama e mesa”, que esse padre oferecia para ele, né? Ele dava todo esse conforto para ele, e também a parte “discreta e paciente”. Então, no caso, esse vigário estava procurando uma pessoa que tivesse uma paciência para lidar com esse coronel e que fosse esperto. Aí vem essa parte “enfarado de copiar citações latinas e fórmulas eclesiásticas”, quer dizer, ele aceitou a proposta porque estava cansado de fazer isso. Basicamente, isso que eu entendi.

Professor: Você quer fazer o seu, Poliana? Qual que era o seu desse parágrafo?

Poliana: É esse aí, o “enfarado”, eu queria saber o que é isso.

Professor: Alguém pode responder para ela o que significa “enfarado”. (...) De uma certa forma, a Alice já comentou, mas se vocês quiserem comentar mais. (...)

Professor: Vocês ouviram aqui? A Maria fez. É que ela fala bem baixinho. Vamos ouvir.

Maria: Ele estava cansado de fazer todo dia a mesma coisa.

João: Mas mesmo assim acontece no dia a dia da gente, né?... Fazer todo dia o mesmo serviço...tem uma hora que você cansa, né?

Talita: Que nem aquele filme lá que ele saía assim (fez o movimento), de tanto que ele ficava mexendo no parafuso assim, porque todo dia era a mesma coisa, todo dia era a mesma coisa.

Professor: Que filme que é? Você poderia falar melhor? Olha, tem o destaque aqui da Talita.

Talita: Charles Chaplin que chama?

Professor: Mais alguém?

João: Revolução da indústria.

Professor: Mais alguém?

Alice: Eu acho que enfarado é meio que um tédio, né? Entediado de ficar fazendo a mesma coisa.

Professor: Eu acho que vale a pena, a Paula não está presente, mas ela bateu tanto na tecla desse gatuno, depois a gente conta para ela que nós chegamos a discutir um pouco o destaque dela. Descendo um pouco o 3º parágrafo, vamos para o 4º, 5º, 6º e 7º parágrafo, né? Onde tem travessão aqui, a fala. Foi o destaque da Paula, ela não está presente... “Você é gatuno?” O coronel pergunta para o enfermeiro, o Procópio.

“Não, senhor”, ele responde. A dúvida da Paula, que ela chegou a colocar no encontro anterior, mas não tempo de discutir é o que é “gatuno”? Ela não está aqui e depois a gente pode falar para ela. Alguém chegou a pesquisar o que é “gatuno”, foi atrás?

Alice: Pessoas que passam a mão em dinheiro. Não sei se é dinheiro, mas acho que é sim.

Professor: Mais alguém? Eu quero fazer um destaque, tá? Tem alguém?

Essa primeira pergunta do coronel para o Procópio já é uma pergunta mostrando um pouco da personalidade desse coronel, né, ele está tendo um contato agora com o enfermeiro, depois de muitos que passaram, muitos que não pararam por conta do jeito do coronel... mandão, mais do que isso, né? Ele era violento, ele batia, dava bengaladas, essas coisas toda, então está conhecendo uma pessoa que vai trabalhar...já pergunta assim, de uma forma mais agressiva mesmo, você é gatuno, você é ladrão, já assusta, né? Mas já deu para o Procópio nesse primeiro contato... já percebeu um pouco da personalidade do coronel, né?

Aí, Gustavo, tem um destaque seu, que vem no parágrafo seguinte, você lembra?

Gustavo: Lembro, está marcado aqui.

Professor: Está marcado, você quer ler o parágrafo, e a gente discute?

Gustavo: “Ele mesmo o declarou ao vigário, acrescentando que eu era o mais simpático dos enfermeiros que tivera. A verdade é que vivemos uma lua de mel de sete dias”.

Professor: Na verdade ele leu o final do parágrafo, tá? Você lembra? Por que você destacou isso?

Gustavo: Foi mais por causa dessa parte aqui, dessas duas frases só.

Professor: Te chamou a atenção, é isso?

Gustavo: É,... Porque aqui ele diz que viveu uma lua de mel de sete dias... Isso daí quer dizer que os sete primeiros dias foram bons. É isso? ... Tem que ler o parágrafo inteiro ou não?

Professor: Você que sabe. E alguém gostaria de discutir alguma coisa desse parágrafo? .... Então,tá... acho que nós paramos por aí nos destaques. Agora eu abro novamente mais uma rodada de destaques, tá? O que vocês apontaram aí? Pode ser agora no conto inteiro, tá? Porque vocês já leram o conto até a página 5.

Professor: O João tem um destaque. Vamos lá, João. Que página que está?

Talita: Página 2.

João: É aqui, ó...“Estou na dependura, Procópio, dizia-me ele à noite; não posso viver muito tempo. Estou aqui, estou na cova. Você há de ir ao meu enterro, Procópio; não o dispenso por nada. Há de ir, há de rezar ao pé da minha sepultura. Se não for, acrescentou rindo, eu voltarei de noite para lhe puxar as pernas. Você crê em almas de outro mundo, Procópio?”.

Mesmo na morte, ele ameaçou ele ainda, ameaçou de ele vir puxar o pé dele se ele não fosse...

Talita: Antes de ele morrer.

João: É, antes dele morrer...se ele não fosse no enterro, ia puxar o pé dele.

Talita: O bicho era tão ruim.

Professor: Ouviram o João? Alguém tem algum comentário a fazer? A Vivian está fazendo uma pergunta para todos nós. Vamos lá, Vivian.

Vivian: Dependura (risos e comentários não entendidos).

Professor: A Vivian pergunta se é uma pessoa falida, uma pessoa sem dinheiro. Mas quem fala isso? Alguns amigos estão perguntando onde está a palavra “dependura”, localizem para eles.

Talita: Aqui ó (e aponta)

Professor: Fala o parágrafo.

Talita: Como que conta?

Professor: É o segundo parágrafo da página 2. Logo no início, então vamos lá, “estou na dependura”.... E o que é dependura?

Talita: Dependura é que está quase morrendo.

Alice: Ou dependente.

Talita: Não. Dependura. Dependência é uma coisa, dependura é outra.

Alice: ...como se estivesse numa situação difícil... eu acho.

Professor: Vou fazer um destaque, tá bom? ...Mas quem fala isso?

Estudantes: O coronel.

Professor: E o coronel estava falido?

Estudantes respondem: Não.

Professor: Tanto é que ele deixa toda a herança, né, nós já lemos, pro...então, a gente descarta essa possibilidade, né? Então o que poderia ser na dependura, “estou na dependura”?

Talita: Estou quase morrendo... ele já estava doente, né? Por isso que...Estava acamado.

Professor: Destaque da Maria, tá?

Maria: Mesmo ele sendo ruim, né?... Pedir para parar de trabalhar e pedir a conta, ele pediu pro enfermeiro ficar, né? Que ele já estava com o pé na cova...mesmo sendo ruim do jeito que ele era.

Alice: Eu achei, eu pensei que era um aviso, né... para o enfermeiro. Procópio é o enfermeiro, né?... Dizendo que a situação dele...ele está doente, está no final de vida. “Se não for, acrescentou rindo, eu voltarei de noite para lhe puxar as pernas.”

Professor: E aí, mais destaques?

Reginaldo: Uma dúvida aqui na palavra aqui: “dissipá-los”. O que significa?

Professor: Temos que achar onde está a palavra.

Reginaldo: No 4º parágrafo.

Beatriz: É, no final do 4º parágrafo.

Professor: Começa como o parágrafo?

Ana: “Não só as relações...” No final desse parágrafo.

Professor: Tá. O que vocês acham de ler o parágrafo todo? Pode ser?

Reginaldo: O que chamou atenção foi essa palavra aqui..que eu não....

Professor: Mas e se a gente ler todo o parágrafo?

Beatriz: “Não só as relações foram-se tornando melindrosas, mas eu estava ansioso por tornar à Corte. Aos quarenta e dois anos não é que havia de acostumar-me à reclusão constante, ao pé de um doente bravio no interior. Para avaliar o meu isolamento, basta saber que eu nem lia os jornais; salvo alguma notícia mais importante que levavam ao coronel, eu nada sabia do resto do mundo. Entendi, portanto, voltar para a Corte, na primeira ocasião, ainda que tivesse de brigar com o vigário. Bom é dizer (visto que faço uma confissão geral) que, nada gastando e tendo guardado integralmente os ordenados, estava ansioso por vir “dissipá-los” aqui”.

Professor: E a dúvida era a palavra?

Estudantes: “Dissipá-los”.

Professor: É o Reginaldo e a Beatriz, né?

Beatriz: Não.

Professor: Quem?

Beatriz: Ela que quer saber [apontando para a Ana].

Professor: Então tá bom. Ana e Reginaldo. Alguém pode explicar, alguém sabe?...Fala, Joaquim.

Joaquim: Então... no parágrafo aqui, no segundo...

Professor: Mas você vai falar do “dissipá-los”?

Joaquim: Não.

Professor: Ah, então espera só um pouquinho que eu já abro para você. Vamos só res...tentar responder a dúvida deles. Eles estão na dúvida da palavra dissipá-los. Vamos lá, Gustavo.

Gustavo: Antes da palavra “dissipá-lo”, ele disse “ordenado”, né? Ordenado quer dizer dinheiro, então ele ia gastar, de certo, algum dinheiro que ele tinha guardado. É isso?

Professor: Outro destaque?... Isso. Se alguém quiser achar no dicionário que nós deixamos por aí..tá? Enquanto isso, enquanto vocês procuram, vamos ..vai lá, Joaquim...onde está o seu destaque?

Joaquim: No segundo lado

Professor: Na página 2?

Joaquim: Isso.

Professor: Tá... Começa como?

Joaquim: “Vai ver o que aconteceu”.

Professor: Você vai ler Joaquim?

Joaquim: Vou ler.

Professor: Leia então.

Joaquim: “Vai ver o que aconteceu. Na noite de vinte e quatro de agosto, o coronel teve um acesso de raiva, atropelou-me, disse-me muito nome cru, ameaçou-me de um tiro, e acabou atirando-me um prato de mingau, que achou frio; o prato foi cair na parede, onde se fez em pedaços. Hás de pagá-lo, ladrão! bradou ele”.

Quer dizer, nesse aqui, foi que o ladrão estava com o prato de mingau e aí o coronel por ver ele muito à vontade ali e revoltado ali, passando muita raiva por ter roubado igual naquela parte lá atrás, acabou atirando o prato só de raiva, entendeu? E aí o ladrão acabou ameaçando ele, entendeu?

Professor: E aí? A Maria está se inscrevendo. Vamos lá, Maria.

Maria: Eu acho que foi o coronel que falou para o enfermeiro, que jogou o prato de mingau no enfermeiro e falou essas palavras aí.

Joaquim: Está falando aqui ladrão e o coronel. Não está falando enfermeiro.

Ana: Sim, mas o coronel está chamando o enfermeiro de ladrão.

Professor: Vamos lá... alguém pode explicar? Uma pessoa só. Explica você, Ana. É isso mesmo, só para ele não ficar com essa dúvida. Ou a Alice, mas tem que voltar desde o outro parágrafo, pois acho que o que confundiu tudo foi o ladrão aí, né, a

palavra 'ladrão'.

Alice: Ah, o que eu entendi é que o coronel estava com raiva, aí o motivo...não, ele estava com raiva só de...espera aí, estou me achando aqui.... é, já estava frio, né?

Talita: Já ficou nervoso.

Alice: Então ele já estava com raiva, aí estava frio e ficou mais nervoso ainda e atirou sobre o Procópio aí, que é o enfermeiro.

Professor: E depois, quando ele fala “Hás de pagá-lo, ladrão! bradou ele”. Acho que a dúvida do Joaquim ficou mais aí.

Alice: “Hás de pagá-lo, ladrão!” É porque eu acho que o coronel falou isso para o enfermeiro, né? Porque o prato tinha quebrado (não inteligível)... eu acho que é isso.

Professor: Ele ofendia, né? Era mais uma ofensa ao enfermeiro, né? Então ele chamava o enfermeiro de ladrão, enfim... ele chamava de burro, camelo, idiota, moleirão.. chamava tudo, né? Então chamou de ladrão... então não é que tinha mais uma personagem, era uma conversa aí do enfermeiro com o coronel, do coronel com o enfermeiro, tá bom?

Poliana: “Pedaço de asno”, o que que é isso?

Talita: Asno é um xingamento também.

Alice: Asno não é coisa de animal?

Professor: Fala, Pedro.

Pedro: Cara estúpido, né? Cara ignorante, burro. É ou não é?

Poliana: E moleirão? Moleirão...

Alice: Não é moleirão, é moleirão.

Professor: A Poliana está perguntando. Pergunta alto, Poliana.

Poliana: O que significa mo... Como é que é?

Alice: Moleirão.

Poliana: Moleirão?

Alice: Pessoa mole?

Professor: Tem alguma inscrição na minha frente? Não... Pedro, vamos lá...já que estamos falando de dicionário, nesse, no final desse parágrafo, é.. aí nós subimos então, voltamos um pouco, né...que ele fala tudo, todas essas injúrias, né...burro, camelo, pedaço d'asno, idiota, moleirão... No final, você viu o que que ele fala? O enfermeiro, tá? “era eu sozinho”... lá no final do parágrafo...“era eu sozinho para um dicionário inteiro”.

Alice: Todos os xingamentos.



Professor: “Mais de uma vez resolvi sair; mas, instado pelo vigário, ia ficando”. Ou seja, eu era sozinho para um dicionário inteiro, né? É interessante, porque pare...o que que o corone..o enfermeiro está querendo dizer? Que ele era sozinho para um dicionário inteiro? Eram tantas as palavras, tantos os xingamentos, as injúrias, que é como se o dicionário inteiro o coronel usasse para xingar, né? Ele usa um exagero, é claro, é uma hipérbole, uma figura de linguagem, mas é isso, né? Porque o coronel xingava muito ele, de tudo o quanto é nome, né? Então ele era um dicionário inteiro para ele, né?

João: Para começar, só os dois na casa.... o enfermeiro e o coronel... quem que ele ia xingar?

Alice: Instado? É instado? Instado? Instado o quê?

Professor: É... “Mais de uma vez resolvi sair; mas, instado pelo vigário, ia ficando”.

Alice: [não inteligível]...O estado dele?

Professor: E agora, alguém poderia nos ajudar? ... E aí, chegamos a alguma conclusão do “instar”? ....Vamos primeiro, vamos focar no “instado pelo vigário”.

Gustavo: Como que começa, professor?

Professor: É nesse parágrafo que ele fala que era um dicionário inteiro só para ele. Começa assim: “Eram assim as pazes; imagine a guerra”. Achou aí? ... Se a gente ler, ó, se a gente ler um pouquinho antes, será que dá pra gente entender o que significa “instado pelo vigário”? Começa desde o ponto: “Mais de uma vez resolvi sair; mas, instado pelo vigário, ia ficando”. Sem a gente saber o que é.... João.

João: [não inteligível] de não ter ficado mais em consideração pelo vigário, o padre? Na minha opinião é assim, em consideração ao padre, não pelo coronel.

(Som de batida na porta da sala de aula, chegou mais um estudante).

Professor: Ache um canto aí, tem bastante lugar. Estamos discutindo “O Enfermeiro” tá?

João: Será que esse vigário não tinha uma comissãozinha para ele, por trás?...Coronel estava doente mesmo.

Talita: Pé na cova.

Professor: É, vou fazer um destaque... Eu fico pensando hoje, no papel dos cuidadores, porque hoje.... como deve ser, né? O enfermeiro faz o papel do cuidador, né? Hoje tem cuidadores que são enfermeiros, enfermeiras, mas não necessariamente. E há muitas pessoas hoje envelhecendo e famílias procurando cuidadores, cuidadoras,

para ficar com as pessoas mais idosas, né? Eu não sei...eu não...

Talita: Na verdade, tem mais gente envelhecendo que nascendo.

Professor: O que vocês acham, não sei... deve ser...eu não tenho na minha família, por enquanto, uma situação assim, né? Eu fico pensando, né, o papel do cuidador hoje de idosos, porque como a Talita disse né, muitas pessoas hoje estão envelhecendo, envelhecendo mais, né.

Poliana: Na realidade, [não inteligível] o jovem está morrendo muito cedo agora, está morrendo muito jovem hoje, então as pessoas [não inteligível].

Joaquim: Porque falta de trabalho, entra no mundo das drogas, fica com ficha e assim vai... porque antigamente, os pais da gente colocava a gente na roça [não inteligível] trabalhou desde cedo em roça, lavoura, e não tinha tempo de ficar pensando.. era escola, serviço.... em drogas, agora cidade grande, quando não tem trabalhando de aprendiz, às vezes não vai para o colégio, finge que está estudando, aí do portão pra fora fica fazendo coisa errada...oferece, chegam as pessoas mais velhas oferecem coisa fácil pra ele também, você sabe como é criança, né?

Vivian: Ser cuidadora de idoso não é fácil, eu mesma comecei a cuidar de idoso, praticamente quase que obrigada, porque a minha vizinha todo santo dia, [dizia] eu não aguento a minha mãe, eu não aguento a minha mãe. Fui assim para ajudar ela, para ajudar mesmo, aí por fim eu achei que eu não fosse dar conta, eu falei: Meu Deus, para tomar conta dos meus filhos já era difícil, imagina tomar conta de idoso. Mas eu ficava pensando, na minha cabeça, se eles não têm quem cuida, quem é que vai cuidar dela, ninguém tem paciência para cuidar; onze filhos não cuidam de uma mãe. Comecei assim cuidando dela, ela gostou do jeito que eu cuidava dela e acabei me adaptando, gostei de fazer isso. Mas parei, porque eu me envolvi demais, eu pegava muito carinho por ela. [não inteligível]...Eu já cuidei de vários assim, mas o dinheiro é bom, o cuidador ganha bem, o salário é bom, principalmente quem tem curso de enfermagem, tudo, ganha bem mais. Mas eu parei mesmo porque eu me envolvi demais.

Professor: Alguém?.... Maria?

Maria: Cuidei dele seis anos, mas tem que ter muita paciência...[não inteligível]

Vivian: Ah, eu tenho um assim também. O Sr. Orlando sai de madrugada assim para comer e também faz tudo pela casa. De madrugada eu tive que lavar a casa dele, ele não gostava de usar fralda. Eu acho assim, o cuidador, além de ser cuidador, ele tem que ter um cuidado também, ele tem que ter, passar, sei lá, por um psicólogo, procurar uma ajuda, porque isso mexe muito com a gente também.

Professor: Alice...

Alice: Do ponto de vista, você sabe, quando a gente, a minha avó tem 72, e o tio tem 94 anos e toda vez que eu vou lá, na casa de minha tia, que mora do lado, o comportamento das pessoas que chegam a essa idade é muito diferente de uma pessoa até 60 anos, porque até aos 60 anos ela é um pouco lúcida, mas quando chega, passa dos 80, chegam até aos 90, não todas né, exceto, não todas, mas eles têm uma mentalidade como se voltasse lá, sabe, como criança, é muito inocente para falar, eles gostam de abraço, eles gostam de pessoas perto, muito próximo, então ele, no caso do coronel, o coronel não tinha mais ninguém, então ele se apegou ao enfermeiro, porque o enfermeiro tinha paciência pra aguentar tudo que ele fazia, com a idade dele, por isso que no fim de tudo, o resultado, ele deu tudo o que tinha pra ele, porque realmente estava disposto a cuidar dele, e ele não pensava somente no que ele iria ganhar, mas a paciência..tem que ser uma pessoa que tem não só paciência, tem que ter genero..., ser generoso, tem que ter amor, afeto, a mesma coisa que cuidar de uma criança, né?

Pedro: Por isso que ele estava na “pindura”, estava sozinho, não tinha mais ninguém...Na dependura, né. Ele não tinha mais ninguém, estava com medo de morrer sem ninguém em volta dele.

Alice: É, porque todos que ele tinha se afastaram, porque ninguém aguentava ele.

Professor: Poliana, né?

Poliana: Acho que não é só o idoso. Acho que a pessoa [não inteligível] também, e ele é uma pessoa super estressada, sabe, é difícil também lidar com ele, [não inteligível], a minha avó já perdeu a paciência, já deu uns tapas nele, então é difícil acho que qualquer ser humano... se não tiver um diálogo [não inteligível], tem que gostar, tem que gostar.

Alice: Ouvir... porque a avó tem 70 e poucos anos e todas as vezes ela conta as mesmas histórias, repetidas histórias, várias vezes, você tem que fingir que você não escutou ainda. (risos)... Acho que a minha mãe ela já é assim, ela começa a conversar comigo, ela começa a contar coisas que ela já contou pra mim ó, eu, nossa, mãe! É muito interessante, sabe?

Professor: Olha, nós temos duas inscrições desse debate aqui....

Joaquim: Pra ser cuidador de idoso, eu acho que ele deve um voto de confiança em quem cuida dele, [não inteligível] quando eu comecei a estudar na primeira série do colégio, só de sentir o cheiro da professora, já tomava uma raiva dela, nas aulas dela eu

não participava bem, ia mal, ia péssimo nas matérias dela. Agora, com os outros professores eu já me sentia melhor, eu me sentia mais confiante, eles tinham mais a dedicação para ensinar, mais amor, carinho. Assim, eu me sentia pelo idoso, como ele fica assim muito no passado, e volta a ser criança, e pra quem está cuidando [não inteligível] porque eu vejo algo acontecer que maltrata muito mesmo o zelador [cuidador], ele pega o idoso, começa a dar uns tapas, esfrega a cara dele na merda, às vezes pega o mingau, o mingau está ali né, mas a pessoa já faz com malvadeza, enfia na garganta dele, entendeu? Aí começa a ficar com raiva. Então a pessoa para ser cuidador tem que ter muita paciência, muita cautela, atenção, amor, carinho não é qualquer um que.. o cuidador, às vezes se dá bem com o idoso e o idoso também se dá bem com quem está cuidando, porque eu já passei por isso e não é fácil.

Professor: Poliana. Depois eu também vou me inscrever, tá?

Poliana: Eu cuidei da minha avó, doente de câncer, no útero, mas ela estava bem, e eu fui a Porto Alegre cuidar dela, ela tomou medicamentos muito fortes e ela ficou meio que aérea, sabe, aí ela levantava de madrugada, tirava toda a roupa dela, ela ficou com raiva de mim, ela me xingava, ela não queria que eu fizesse as coisas para ela. [não inteligível]. Você vê como a pessoa muda quando está doente, ela sai fora dela. Depois que ela começou a fazer o tratamento... Mas naquele mês, eu chorava, eu entrava no banheiro, eu chorava, porque era uma situação tão difícil, doía pra mim e doía pra ela, porque, imagina, eu fui criada junto com ela e eu nunca achava que isso ia acontecer comigo, de dar banho nela, sendo aquela pessoa que era forte, sempre foi independente, você ter que dar banho e ter que ajudar ela em tudo, era muito difícil pra mim, de chegar até aquela situação, que era a primeira vez que tinha acontecido isso comigo. E aí, quando ela começou a voltar, assim agora, graças a Deus ela conseguiu se aceitar por causa da doença dela, mas foi muito difícil o processo. E eu tive que ter muita paciência com ela, porque até avançar em cima de mim ela tentou avançar. Você vê como a pessoa fica fora de si. Então, eu acho que a pessoa que quer ficar nessa área, eu acho que nem pelo dinheiro, gente, eu acho que o ser humano, se ele tem que fazer alguma coisa, ele tem que fazer por amor. Tudo bem que a gente precisa sim do dinheiro, mas se você for mexer com uma área da saúde você tem que fazer por amor, porque você vai encontrar vários tipos de situações, porque a minha mãe é enfermeira e ela fala em casa comigo sobre várias situações e que se fosse pelo dinheiro eu não estaria mais nessa área, eu já tinha desistido. Então acho que hoje o ser humano ele faz muitas coisas pelo dinheiro, não faz pelo prazer, ah eu vou trabalhar porque eu gosto de estar ali, naquele

lugar.. não, eu vou forçado porque tenho que receber o meu salário. É óbvio que a gente precisa do dinheiro, mas a gente tem que fazer as coisas por amor.

Professor: Eu...agora a minha inscrição...eu no encontro passado eu cheguei a comentar que o coronel da nossa estória aqui com o enfermeiro, ele está perto de sessenta anos. Hoje, para nós, uma pessoa que está chegando aos sessenta anos, será que a gente considera tão idoso, tão idosa, da mesma maneira que o coronel, porque ele é tratado na estória como um idoso, um velho, e lá em cima, na página 2, no parágrafo que começa na 1 e termina lá em cima na 2, bem em cima, na segunda linha da página 2. “Tinha perto de sessenta anos”. E é engraçado, porque hoje, bom, se a pessoa estiver doente e precisando de cuidados é uma coisa, pois uma pessoa com quase sessenta anos já adocece mais que uma pessoa nova, mais jovem, mas se a pessoa não está enferma, hoje perto de sessenta anos, me chamou muito a atenção, pois o livro com várias estórias, de onde o conto “O Enfermeiro” saiu, ele foi publicado pelo Machado de Assis, que escreveu todos os contos que estão aqui, o livro foi publicado em 1896. A publicação do livro foi em 1896. Hoje, 2018, faz quantos anos? 122 anos, da publicação do livro, né. A estória se passa em 1860, né, mas o livro foi publicado pelo Machado de Assis em 1896. Em 2018, este livro de contos do Machado tem 122 anos. Então, naquela época, não será que era a cota... as pessoas viviam até mais ou menos que idade? Hoje a gente sabe que a expectativa de vida aumentou. Vocês estão falando da avó com mais de setenta, alguém com noventa. [...] Agora, será que nessa época, a minha reflexão é esta, será que nessa época, no final de 1800, as pessoas viviam até que idade? Bem assim? Qual era a expectativa aí? Será que era a mesma que é hoje, em 2018?

Alice: Como, professor?

Professor: Naquela época, final de 1800, como é que as pessoas, como era envelhecer naquela época, até que idade, mais ou menos a média de vida que as pessoas tinham?

Alice: Eu acho que antigamente o trabalho era mais árduo, trabalho mais pesado, as pessoas trabalhavam na roça,... acho que as pessoas por se desgastarem envelheciam mais, elas trabalhavam muito. Hoje em dia é muito fácil, o trabalho, a população, as pessoas vão se cuidando. Olho as pessoas assim, tem gente que tem 60 anos, você dá 40, em termos de cuidados, de alimentação, se bem que a alimentação de antigamente era muito melhor que hoje, mas hoje as pessoas têm o mérito de se cuidar, da aparência pessoal. Tem mulher que você olha assim está melhor que certas jovens, os cuidados

que ela tem. Então, muita tecnologia hoje que não tinha antes, antigamente as pessoas trabalhavam muito, se dedicavam muito, se expunham muito ao sol, e o sol envelhece. Então, eu acho que isso também influenciava na aparência das pessoas também. Então, se ela tivesse 50 anos, ela já parecia uma pessoa de 70, devido as suas aparências. Também agora, em questão de saúde, aí eu não sei, eu acho que a saúde antigamente era melhor que hoje. Eu acho, não tinha tanta coisa como tem hoje.

Poliana: Com certeza, a vó conta que antigamente tudo que ela comia era ela que plantava, era arroz, era feijão. A carne que eles comiam, e era bem difícil comer carne, eles que matavam, eles que cuidavam dos animais, então não tinha tanta química nas comidas como tem hoje. Antigamente, a minha vó falava que a mesa era farta, frutas, era tudo colhido, que eles plantavam. A única coisa que era desgastante era por causa dos serviços, mas na questão da comida era muito saudável. Meu bisavô morreu com 102 anos.

Vivian: Igual a minha vó...a gente vai comprar frango no mercado, ela não quer frango do mercado, ela quer frango morto do quintal...ela dá um trabalho...risos...

Professor: Vou me inscrever. Talvez porque a medicina avançou, hoje se vive mais e melhor. Será que se vive mais e melhor? Será? Não sei. Se sim, talvez porque a medicina avançou muito?

Talita: Porque antigamente, assim, eu não nasci na maternidade, minha mãe foi lavar roupa e eu.....(várias e longas risadas e muitas conversas ao mesmo tempo). Minha mãe não sabia se era homem ou se era mulher...e eu estou aqui, saudável.

Poliana: Antigamente não tinha tanta medicação, acho que não se ia tanto ao hospital. Qualquer coisinha, a gente já ingere....

Professor: Vamos ouvir o destaque da colega, a Alice agora.

Alice: Eu acho que o corpo responde àquilo que você se alimenta né... Conforme o que você ingere, são as consequências que você vai ter. Eu, por exemplo, se eu comer muito doce, eu passo mal, me dá dor de cabeça, eu acho que é um mal que [não inteligível]. Então se antigamente o pessoal não tinha tantos problemas de saúde é porque não tinha o que tem hoje, não tinha esse tanto de salgadinhos, tanto de bala, conservas, coisas enlatadas. Essa questão é uma coisa que chama atenção, porque a gente gosta mesmo, a gente não vive sem essas coisas, mas se a gente pensasse bem, não era uma coisa para comer também.

Professor: Sobre a estória gente, nós estamos quase terminando a aula. Vamos pensar nos encaminhamentos. Nós não esgotamos todo o conto. Agora vai chegar

naquela parte da tragédia. Todos já sabem, porque todos já leram. Não é verdade? Sem querer, ou, não sei como vocês vão avaliar essa situação, o enfermeiro acaba matando o coronel. Acho que a partir daí a estória dá uma reviravolta e tem muitos outros destaques que pode se fazer daí.

Vivian: Eu queria saber o que é “contígua”. É quase o nome da minha cidade. “Catiguá”.

Professor: Guarde isso aí. Está na página 2?

Vivian: Está aqui onde ele mata o coronel.

Professor: Vamos fazer um destaque, uma palavra também do vocabulário. Contígua, né? Está na página 3. É a parte que ele mata, depois que ele acaba cometendo, enfim. Vamos ver se foi crime, se foi sem querer. É isso aí que vocês vão trazer, ainda tem muita coisa boa aí, depois todo o processo psicológico que ocorre com esse enfermeiro. Primeiro o peso da consciência, consciência dele atormentada, até quando ele fica sabendo que recebeu a herança. Lógico que nós vamos ter que fazer outro encontro desse ponto, o último para a gente terminar. Só que agora a gente já começa a partir daí da estória, pode ser? Da página 3 até o final. Então, a proposta, vocês releiam o conto e continuem trazendo os destaques, que agora vira, a estória vai dar uma reviravolta aí que eu já disse, certo? Eu acho que as discussões foram boas, as discussões estão legais, podemos nos aprofundar mais. Se vocês quiserem fazer alguma pesquisa de algum assunto que nós discutimos agora, que nós discutimos nesse encontro, vocês podem fazer uma pesquisa, trazer mais detalhes, mais informações. Tudo bem? Agora só deixa fazer a chamada, na outra vez nem deu tempo de fazer.

O professor fez a chamada de presença dos alunos e encerrou a aula.

## APÊNDICE H– SÍNTESE DOS DIÁRIOS DE CAMPO

### Primeiro semestre de 2018

**21/03:** Acompanhamento da coordenadora do NIASE na formação dos estudantes das salas de alfabetização da Educação de Jovens e Adultos e do voluntariado.

Momento de apresentação da proposta de Comunidades de Aprendizagem, seus fundamentos, base teórica. Explicação das Atuações Educativas de êxito.

E sonhos dos estudantes, professores, voluntários, gestão.

Neste dia, conheci a nova assessora pedagógica que acompanhará o andamento da CdA.

**09/04:** Participação na reunião de comissões mistas para discutir os encaminhamentos para o cumprimento dos sonhos.

Participei da comissão de “Aprendizagem”, na qual foram discutidas questões relativas à presença de mais professores nas salas de aula e à necessidade de mais voluntários para o reforço de matemática. Ademais, conversamos sobre ida dos estudantes à universidade e ao teatro.

Ficou sob minha responsabilidade organizar a visita dos estudantes da EJA à universidade, a fim de que participem de uma aula. A busca por voluntariado para a biblioteca tutorada de português e de matemática também são tarefas pelas quais me responsabilizei.

Na biblioteca tutorada de português, voluntariei-me para ser uma das voluntárias.

Após o fim da reunião, acompanhada do diretor, passei em todas as salas de aula divulgando o curso de espanhol que ministrarei, assim como o faço, voluntariamente, desde o segundo semestre de 2015, quando iniciei o estágio obrigatório do curso de Licenciatura em Pedagogia na Educação de Jovens e Adultos.

**10/04:** Início do curso de espanhol e participação como voluntária em dois grupos interativos (aula de História e aula de Geografia).

A professora de História já está há mais tempo na escola e familiarizada com a proposta de CdA e com as AEE. Já o professor de Geografia está há um ano na escola e, até então, não havia realizado nenhum grupo interativo. Meu apoio foi, então, no sentido de tirar-lhe dúvidas a respeito do funcionamento do grupo interativo e da função do voluntariado.

**16/11:** segunda aula do curso de espanhol

**17/11:** primeira biblioteca tutorada de português. Foram dois estudantes: uma senhora que está na sala de alfabetização e um jovem que está no sétimo ano. Ela realizou



atividade sobre ordem alfabética ele, sobre interpretação de texto.

**23/04:** terceira aula de espanhol

**24/04:** segunda biblioteca tutorada de português

Não houve continuidade das aulas de espanhol e tampouco da biblioteca tutorada de português, uma vez que a direção da escola assim o decidiu, por falta de adesão dos estudantes da EJA em tais atividades. O motivo alegado pelos estudantes é o horário, inadequado a eles que trabalham.

### **Segundo semestre de 2018**

**07/08-** primeira conversa sobre a pesquisa com diretor e professor de Língua Portuguesa. Seleção da turma do segundo segmento da EJA a ser acompanhada. Definição dos dias em que serão realizadas as TLD. Conversa sobre a apresentação da pesquisadora, da pesquisa e seus objetivos e metodologia, e do tele aos estudantes.

**14/08-** primeira entrevista com o professor de Língua Portuguesa e conversa sobre a elaboração da primeira avaliação.

**16/08-** apresentação, aos estudantes, da pesquisadora, da pesquisa e seus objetivos e metodologia. Leitura do tele. Aplicação da primeira avaliação.

**21/08-** aplicação da primeira avaliação aos estudantes que haviam faltado no dia 16/08.

**23/08-** acompanhamento da primeira tertúlia. Conto “O enfermeiro”, Machado de Assis. Não houve gravação e filmagem, a pedido do professor.

**30/08-** acompanhamento da segunda tertúlia. Conto “O enfermeiro”, Machado de Assis. Houve apenas gravação de áudio, a pedido do professor.

**13/09-** acompanhamento do primeiro grupo interativo de Língua Portuguesa. Houve apenas gravação de áudio, a pedido do professor. Concentrei-me no acompanhamento de um único grupo, tendo contato com todas as atividades propostas e todo o voluntariado presente.

Em conversa com o professor e com base no funcionamento de Grupos Interativos, indiquei a necessidade do cumprimento do tempo destinado às atividades, a fim de que seja possível o contato dos estudantes com todos os exercícios propostos. Igualmente, relatei, ao docente, as dificuldades encontradas pelos estudantes durante a realização dos exercícios, por falta de domínio do conteúdo cobrado e que deve ser, assim, retomado com toda a classe.

**11/10** – acompanhamento da terceira tertúlia. Conto “A cartomante”, Machado de Assis. Houve apenas gravação de áudio, a pedido do professor.

**18/10-** acompanhamento do segundo grupo interativo de Língua Portuguesa. Houve apenas gravação de áudio, a pedido do professor. Concentrei-me no acompanhamento de um único grupo, tendo contato com todas as atividades propostas e todo o voluntariado presente.

**25/10** - acompanhamento da quarta tertúlia. Conto “A cartomante”, Machado de Assis. Houve apenas gravação de áudio, a pedido do professor.

**09/11-** participação do VI Encontro de Tertúlias Literárias Dialógicas. Conto “A cartomante”, Machado de Assis.

**29/11-** realização do primeiro grupo de discussão com os estudantes.

**06/12-** aplicação da segunda avaliação aos estudantes e realização das entrevistas com os estudantes.

**11/12-** realização do segundo grupo de discussão com os estudantes para consenso dos dados e realização de entrevista com os estudantes que apresentaram diferentes desempenhos nas avaliações.

**13/12-** participação na formatura dos estudantes.

**18/12-** realização da segunda entrevista com o professor e leitura do PPP da escola e das fichas cadastrais dos estudantes com os quais não foi possível realizar entrevista, para obtenção de dados pessoais e relativos à trajetória escolar.

## **ANEXOS**

**ANEXO A- MATRIZ DE REFERÊNCIA –LÍNGUA  
PORTUGUESA-3º ANO DO ENSINO MÉDIO- SAEB**

<p><u>Tópico I. Procedimentos de Leitura</u>  D1 – Localizar informações explícitas em um texto.  D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.  D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.  D6 – Identificar o tema de um texto.  D14 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.</p>
<p><u>Tópico II. Implicações do Suporte, do Gênero e /ou do Enunciador na Compreensão do Texto</u>  D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).  D12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.</p>
<p><u>Tópico III. Relação entre Textos</u>  D20 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.  D21 – Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.</p>
<p><u>Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto</u>  D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.  D10– Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.  D11 – Estabelecer relação causa /consequência entre partes e elementos do texto.  D15 –Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.  D7- Identificar a tese de um texto.  D8 – Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.  D9- Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.</p>
<p><u>Tópico V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido</u>  D16 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.  D17 – Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.  D18- Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.  D19- Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.</p>
<p><u>Tópico VI. Variação Linguística</u>  D13 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.</p>

Fonte: Adaptado de INEP. **Matriz de Referência de Língua Portuguesa do Saeb**: Temas e seus Descritores 3ª Série do Ensino Médio. Disponível em:<[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/prova\\_brasil\\_saeb/menu\\_do\\_professor/o\\_qu\\_e\\_cai\\_nas\\_provas/Matriz\\_de\\_Referencia\\_de\\_Lingua\\_Portuguesa.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/menu_do_professor/o_qu_e_cai_nas_provas/Matriz_de_Referencia_de_Lingua_Portuguesa.pdf)>. Acesso em: 25 set. 2018.

**ANEXO B- ESCALA DE PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA PORTUGUESA – 3º**

**ANO DO ENSINO MÉDIO- SAEB**

Nível*	Descrição do nível – O estudante provavelmente é capaz de:
Nível 1: 225-250	Identificar elementos da narrativa em história em quadrinhos. Reconhecer a finalidade de recurso gráfico em artigos. Reconhecer a relação de causa e consequência em lendas. Inferir o sentido de palavra em letras de música e reportagens.
Nível 2: 250-275	Reconhecer a ideia comum entre textos de gêneros diferentes e a ironia em tirinhas. Reconhecer relações de sentido estabelecidas por conjunções ou locuções conjuntivas em letras de música e crônicas. Reconhecer o uso de expressões características da linguagem (científica, profissional etc.) e a relação entre pronome e seu referente em artigos e reportagens. Inferir o efeito de sentido da linguagem verbal e não verbal em notícias e charges.
Nível 3: 275-300	Localizar informação explícita em artigos de opinião. Identificar a finalidade de relatórios científicos. Reconhecer relações de sentido marcadas por conjunções, a relação de causa e consequência e a relação entre o pronome e seu referente em fragmentos de romances. Reconhecer o tema de uma crônica. Reconhecer variantes linguísticas em artigos. Reconhecer o sentido e o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos morfossintáticos em contos, artigos e crônicas. Reconhecer opiniões divergentes sobre o mesmo tema em diferentes textos. Inferir informação, o sentido e o efeito de sentido produzido por expressão em reportagens e tirinhas.
Nível 4: 300-325	Localizar informações explícitas em infográficos, reportagens, crônicas e artigos. Identificar o argumento em contos. Identificar a finalidade e a informação principal em notícias. Reconhecer a relação entre os pronomes e seus referentes em contos. Reconhecer elementos da narrativa em contos. Reconhecer variantes linguísticas em contos, notícias e reportagens. Reconhecer o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos morfossintáticos em poemas. Reconhecer ideia comum e opiniões divergentes sobre o mesmo tema na comparação entre diferentes textos. Reconhecer ironia e efeito de humor em crônicas e entrevistas Reconhecer a relação de causa e consequência em piadas e fragmentos de romance. Comparar poemas que abordem o mesmo tema. Diferenciar fato de opinião em contos, artigos e reportagens. Diferenciar tese de argumentos em artigos, entrevistas e crônicas. Inferir informação, sentido de expressão e o efeito de sentido decorrente do uso de recursos morfossintáticos em crônicas. Inferir o sentido decorrente do uso de recursos gráficos em poemas. Inferir o efeito de sentido da linguagem verbal e não verbal e o efeito de humor em tirinhas.

Nível 5: 325-350	<p>Localizar informação explícita em resenhas.</p> <p>Identificar a informação principal em reportagens.</p> <p>Identificar elementos da narrativa e a relação entre argumento e ideia central em crônicas.</p> <p>Reconhecer a finalidade de propagandas.</p> <p>Reconhecer variantes linguísticas e o efeito de sentido de recursos gráficos em crônicas e artigos.</p> <p>Reconhecer a relação de causa e consequência e relações de sentido marcadas por conjunções em reportagens, artigos e ensaios.</p> <p>Reconhecer o tema em poemas.</p> <p>Diferenciar fato de opinião em resenhas.</p> <p>Inferir o sentido de palavras e expressões em piadas e letras de música.</p> <p>Inferir informação em artigos.</p> <p>Inferir o sentido de expressão em fragmentos de romances.</p>
Nível 6: 350-375	<p>Reconhecer efeitos estilísticos em poemas.</p> <p>Reconhecer ironia e efeitos de sentido decorrentes da repetição de palavras em sinopses.</p> <p>Reconhecer opiniões distintas sobre o mesmo tema, na comparação entre diferentes textos.</p> <p>Reconhecer finalidade e traços de humor em reportagens.</p> <p>Reconhecer o efeito de sentido do humor em tirinhas.</p> <p>Reconhecer o tema em contos e fragmentos de romances.</p> <p>Reconhecer relação de sentido marcada por conjunção em crônicas.</p> <p>Inferir informação e tema em reportagens, poemas, histórias em quadrinhos e tirinhas.</p> <p>Inferir o sentido e o efeito de sentido de palavras ou de expressão em poemas, crônicas e fragmentos de romances.</p>
Nível 7: 375-400	<p>Identificar a ideia central e o argumento em apresentações de livros, reportagens, editoriais e crônicas.</p> <p>Identificar elementos da narrativa em crônicas, contos e fragmentos de romances.</p> <p>Identificar ironia e tema em poemas e artigos.</p> <p>Reconhecer relações de sentido marcadas por conjunção em artigos, reportagens e fragmentos de romances.</p> <p>Reconhecer a relação de causa e consequência em reportagens e fragmentos de romances.</p> <p>Reconhecer o efeito de sentido de recursos gráficos em artigos.</p> <p>Reconhecer variantes linguísticas em letras de música e piadas.</p> <p>Reconhecer a finalidade de reportagens, resenhas e artigos.</p> <p>Inferir efeito de humor e ironia em tirinhas e charges.</p>
Nível 8: 400-425	<p>Reconhecer o efeito de sentido resultante do uso de recursos morfossintáticos em artigos e letras de música.</p>

\* O intervalo do nível inclui o primeiro ponto e exclui o último.

Fonte: Adaptado de INEP. Saeb. **Escala de proficiência de Língua Portuguesa 3ª série do ensino médio.** 2018. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/prova\\_brasil\\_saeb/escala/escala\\_proficiencia/2018/LP\\_3EM.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/escala/escala_proficiencia/2018/LP_3EM.pdf)>. Acesso em: 25 set. 2018.

**ANEXO C- ESCALA DE PROFICIÊNCIA EM LEITURA DE  
MATERIAL IMPRESSO- PISA**

Nível	Limite inferior de Pontos	Características e exigências das atividades
6	698	Múltiplas inferências, comparações e contrastes, de modo detalhado e preciso. Compreensão total e detalhada que podem envolver integração de informações de um ou mais textos. Trabalho com ideias desconhecidas, na presença de informações concorrentes em destaque. Criação de categorias abstratas para interpretações. Formulação de hipóteses sobre um texto complexo relativo a um tema desconhecido, juntamente à avaliação crítica deste texto, levando em consideração perspectivas e critérios múltiplos, e aplicando entendimento sofisticado que ultrapasse o texto. Precisão da análise e atenção a detalhes imperceptíveis.
5	626	Localização e organização de diversos trechos de informações profundamente entranhadas no texto, inferindo quais delas são relevantes. Avaliação crítica ou formulação de hipóteses, baseadas em conhecimento específico. Compreensão completa e detalhada de um texto cujo conteúdo ou formato não é conhecido. Trabalho com conceitos contrários às expectativas.
4	553	Localização e organização de diversos trechos de informações entranhadas no texto. Interpretação de significados de nuances de linguagem em uma seção de texto, levando em consideração o texto como um todo. Compreensão e aplicação de categorias em um contexto não conhecido. Utilização de conhecimento formal ou público para formular hipóteses sobre um texto ou avaliá-lo criticamente. Compreensão precisa de textos longos ou complexos, cujo conteúdo ou formato pode ser desconhecido.
3	480	Localização de diversas informações que atendem a condições múltiplas (implícitas, informações concorrentes, contrárias ou formuladas de forma negativa) e, em alguns casos, que reconheçam a relação entre elas. Integração de várias partes de um texto a fim de identificar uma ideia principal, entender uma relação ou interpretar o significado de uma palavra ou uma frase. Estabelecimento de conexões, comparações e explicações. Avaliação de uma característica do texto. Compreensão apurada do texto com relação a conhecimentos que fazem parte da vida cotidiana. Utilização de conhecimentos comuns

2	407	<p>Localização de uma ou mais informações que podem demandar inferência e devem atender a diversas condições.</p> <p>Reconhecimento da ideia principal de um texto.</p> <p>Entendimento das relações.</p> <p>Interpretação do significado dentro de uma parte delimitada do texto quando as informações não aparecem em destaque, e o leitor deve fazer inferências elementares.</p> <p>Comparações ou contrastes com base em uma única característica no texto.</p> <p>Comparações ou várias conexões entre o texto e conhecimentos externos, baseando-se em experiências e atitudes pessoais.</p>
1a	335	<p>Localização de uma ou mais informações independentes enunciadas de maneira explícita.</p> <p>Reconhecimento do assunto principal ou o objetivo do autor em um texto sobre um tema conhecido.</p> <p>Estabelecimento de uma conexão simples entre a informação contida no texto e conhecimentos da vida cotidiana. Tais informações estão colocadas, geralmente, de forma evidente, e com limitadas informações concorrentes.</p>
1b	262	<p>Localização de uma única informação enunciada de maneira explícita em posição destacada em um texto curto e sintaticamente simples, com contexto e tipo de texto conhecidos, tal como uma narrativa ou uma lista simples. O texto normalmente fornece apoio ao leitor, como repetição da informação, imagens ou símbolos conhecidos. As informações concorrentes são mínimas.</p> <p>Estabelecimento de conexões simples entre informações adjacentes.</p>
Abaixo de 1b		A OCDE não especifica as habilidades desenvolvidas.

Fonte: Adaptado de INEP. **Matriz de avaliação de leitura**. [20--]. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pisa/marcos\\_referenciais/2013/matriz\\_avaliacao\\_leitura.pdf](http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/marcos_referenciais/2013/matriz_avaliacao_leitura.pdf)>. Acesso em: 25 set. 2018.



## ANEXO D- PARECER COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A aprendizagem da leitura nas Atuações Educativas de Êxito na Educação de Jovens e Adultos

**Pesquisador:** Leticia Ferreira

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 81195817.7.0000.5504

**Instituição Proponente:** CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

**Patrocinador Principal:** MINISTERIO DA EDUCACAO

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 2.655.440

#### Apresentação do Projeto:

O projeto foi reapresentado para as adequações propostas quando do primeiro parecer. Está devidamente apresentado e documentado.

Trata-se de uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, com o referencial da metodologia comunicativa, utilizando como técnicas de coleta

de dados observações comunicativas, grupos de discussão comunicativa, filmagens e entrevistas junto aos 30 estudantes de uma sala de aula do

segundo segmento da Educação de Jovens e Adultos de uma escola pública de São Carlos, e ao/a professor/a de Língua Portuguesa da sala

#### Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos da pesquisa são detalhadamente apresentados como segue:

Objetivo Primário:

Verificar os resultados dos Grupos Interativos e da Tertúlia Literária Dialógica para a aprendizagem de leitura dos estudantes de uma turma do

segundo segmento da EJA, com base nos parâmetros que considerem a maior expectativa de aprendizagem da leitura elaborados a partir da comparação entre o Enceja, Saeb, PISA e PIAAC.

Objetivo Secundário:

**Endereço:** WASHINGTON LUIZ KM 235

**Bairro:** JARDIM GUANABARA

**CEP:** 13.565-905

**UF:** SP

**Município:** SAO CARLOS

**Telefone:** (16)3351-9683

**E-mail:** cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 2.655.440

- Identificar as habilidades de leitura de maior expectativa de aprendizagem descritas e requeridas pelas avaliações externas em larga escala (nacionais e internacionais) trabalhadas na realização das AEE acompanhadas;
- Comparar o rendimento acadêmico dos estudantes com as habilidades e competências de maior expectativa de aprendizagem definidas pelas avaliações externas, por meio da aplicação de provas elaboradas pela mestranda que contemplem as exigências de referidas avaliações;
- Comparar tais habilidades e competências com as expectativas dos estudantes e professores em relação aos resultados de aprendizagem da leitura decorrentes das atuações educativas de êxito;
- Identificar, por meio de observação, diálogo e autopercepção dos participantes, os elementos transformadores e excludentes vividos pelos estudantes ao longo do processo acompanhado pela pesquisadora com relação à aprendizagem da leitura.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Nesta versão reapresentada, consta a avaliação dos riscos e benefícios, como segue:

**Riscos:**

A participação na pesquisa, sobretudo nas entrevistas individuais ou coletivas, que serão gravadas, pode gerar cansaço, ansiedade e apreensão aos participantes. Diante dessas situações, os participantes terão garantidas pausas nas entrevistas, a liberdade de não responder as perguntas quando as considerarem constrangedoras, podendo interromper a entrevista a qualquer momento. Serão retomados nessa situação os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer à educação brasileira. Em caso de encerramento dos grupos ou entrevistas por qualquer fator descrito acima, o/a entrevistador/a solicita autorização para estabelecer contato posterior, a fim de verificar os possíveis danos ocasionados e proceder quanto a novas orientações e encaminhamentos a profissionais especialistas e serviços disponíveis, se necessário, visando o bem-estar de todos os participantes.

**Benefícios:**

Com a pesquisa, espera-se contribuir para o processo de ensino e aprendizagem na EJA,

<b>Endereço:</b> WASHINGTON LUIZ KM 235	<b>CEP:</b> 13.565-905
<b>Bairro:</b> JARDIM GUANABARA	
<b>UF:</b> SP	<b>Município:</b> SAO CARLOS
<b>Telefone:</b> (16)3351-9683	<b>E-mail:</b> cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 2.655.440

anunciando-se possibilidades que favoreçam a aprendizagem instrumental da leitura, com foco nos resultados da realização de AEE. Ademais, espera-se que a pesquisa produza conhecimento científico de excelência e qualidade, visando-se, ademais, à relevância social no sentido da transformação por meio da oferta de instrumentos aos sujeitos participantes.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Trata-se de uma pesquisa relevante sobre a aprendizagem da leitura para Jovens e Adultos (EJA)

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

O TCLE está devidamente apresentado, contendo informações sobre a pesquisa, os pesquisadores, os riscos e benefícios e o sigilo e cuidado para com os dados coletados.

**Recomendações:**

Não há recomendações a serem feitas após os ajustes feitos.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O projeto e a documentação foram ajustados conforme recomendação deste Comitê. Atende, portanto, todos os requisitos.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1040946.pdf	20/03/2018 16:57:30		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_atualizado.pdf	20/03/2018 16:56:59	Letícia Ferreira	Aceito
Outros	autorizacao_escola.pdf	13/12/2017 16:12:58	Letícia Ferreira	Aceito
Outros	autorizacao_SME.pdf	13/12/2017 16:12:17	Letícia Ferreira	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	13/12/2017 16:03:53	Letícia Ferreira	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	13/12/2017 10:17:26	Letícia Ferreira	Aceito

**Endereço:** WASHINGTON LUIZ KM 235  
**Bairro:** JARDIM GUANABARA **CEP:** 13.565-905  
**UF:** SP **Município:** SAO CARLOS  
**Telefone:** (16)3351-9683 **E-mail:** cephumanos@ufscar.br



UFSCAR - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE SÃO CARLOS



Continuação do Parecer: 2.655.440

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

SAO CARLOS, 15 de Maio de 2018

---

**Assinado por:**  
**Priscilla Hortense**  
**(Coordenador)**

**Endereço:** WASHINGTON LUIZ KM 235

**Bairro:** JARDIM GUANABARA

**CEP:** 13.565-905

**UF:** SP

**Município:** SAO CARLOS

**Telefone:** (16)3351-9683

**E-mail:** cephumanos@ufscar.br

## ANEXO E- CONTO “O ENFERMEIRO”

1

### O enfermeiro

**Machado de Assis** (1839-1908)

(Livro: Várias histórias)

Parece-lhe então que o que se deu comigo em 1860 pode entrar numa página de livro? Vá que seja, com a condição única de que não há de divulgar nada antes da minha morte. Não esperará muito, pode ser que oito dias, se não for menos; estou desenganado.

Olhe, eu podia mesmo contar-lhe a minha vida inteira, em que há outras coisas interessantes, mas para isso era preciso tempo, ânimo e papel, e eu só tenho papel; o ânimo é frouxo, e o tempo assemelha-se à lamparina de madrugada. Não tarda o sol do outro dia, um sol dos diabos, impenetrável como a vida. Adeus, meu caro senhor, leia isto e queira-me bem; perdoe-me o que lhe parecer mau, e não maltrate muito a arruda, se lhe não cheira a rosas. Pediu-me um documento humano, ei-lo aqui. Não me peça também o império do Grão-Mogol, nem a fotografia dos Macabeus; peça, porém, os meus sapatos de defunto e não os dou a ninguém mais.

Já sabe que foi em 1860. No ano anterior, ali pelo mês de agosto, tendo eu quarenta e dois anos, fiz-me teólogo — quero dizer, copiava os estudos de teologia de um padre de Niterói, antigo companheiro de colégio, que assim me dava, delicadamente, casa, cama e mesa. Naquele mês de agosto de 1859, recebeu ele uma carta de um vigário de certa vila do interior perguntando se conhecia pessoa entendida, discreta e paciente, que quisesse ir servir de enfermeiro ao Coronel Felisberto, mediante um bom ordenado. O padre falou-me, aceitei com ambas as mãos, estava já enfiado de copiar citações latinas e fórmulas eclesiásticas. Vim à Corte despedir-me de um irmão, e segui para a vila.

Chegando à vila, tive más notícias do coronel. Era homem insuportável, estúrdio, exigente, ninguém o aturava, nem os próprios amigos. Gastava mais enfermeiros que remédios. A dois deles quebrou a cara. Respondi que não tinha medo de gente sã, menos ainda de doentes; e depois de entender-me com o vigário, que me confirmou as notícias recebidas, e me recomendou mansidão e caridade, segui para a residência do coronel.

Achei-o na varanda da casa estirado numa cadeira, bufando muito. Não me recebeu mal. Começou por não dizer nada; pôs em mim dois olhos de gato que observa; depois, uma espécie de riso maligno alumiu-lhe as feições, que eram duras. Afinal, disse-me que nenhum dos enfermeiros que tivera prestava para nada, dormiam muito, eram respondões e andavam ao faro das escravas; dois eram até gatunos!

— Você é gatuno?

— Não, senhor.

Em seguida, perguntou-me pelo nome: disse-lho e ele fez um gesto de espanto. Colombo? Não, senhor: Procópio José Gomes Valongo. Valongo? Achou que não era nome de gente, e propôs chamar-me tão somente Procópio, ao que respondi que estaria pelo que fosse de seu agrado. Conto-lhe esta particularidade, não só porque me parece pintá-lo bem como porque a minha resposta deu de mim a melhor ideia ao coronel. Ele mesmo o declarou ao vigário, acrescentando que eu era o mais simpático dos enfermeiros que tivera. A verdade é que vivemos uma lua de mel de sete dias.

No oitavo dia, entrei na vida dos meus predecessores, uma vida de cão, não dormir, não pensar em mais nada, recolher injúrias, e, às vezes, rir delas, com um ar de resignação e conformidade; reparei que era um modo de lhe fazer corte. Tudo impertinências de moléstia e

do temperamento. A moléstia era um rosário delas, padecia de aneurisma, de reumatismo e de três ou quatro afecções menores. Tinha perto de sessenta anos, e desde os cinco toda a gente lhe fazia a vontade. Se fosse só rabugento, vá; mas ele era também mau, deleitava-se com a dor e a humilhação dos outros. No fim de três meses estava farto de o aturar; determinei vir embora; só esperei ocasião.

Não tardou a ocasião. Um dia, como lhe não desse a tempo uma fomentação, pegou da bengala e atirou-me dois ou três golpes. Não era preciso mais; despedi-me imediatamente, e fui aprontar a mala. Ele foi ter comigo, ao quarto, pediu-me que ficasse, que não valia a pena zangar por uma rabugice de velho. Instou tanto que fiquei.

— Estou na dependura, Procópio, dizia-me ele à noite; não posso viver muito tempo. Estou aqui, estou na cova. Você há de ir ao meu enterro, Procópio; não o dispenso por nada. Há de ir, há de rezar ao pé da minha sepultura. Se não for, acrescentou rindo, eu voltarei de noite para lhe puxar as pernas. Você crê em almas de outro mundo, Procópio?

— Qual o quê!

— E por que é que não há de crer, seu burro? redargui vivamente, arregalando os olhos.

Eram assim as pazes; imagine a guerra. Coibiu-se das bengaladas; mas as injúrias ficaram as mesmas, se não piores. Eu, com o tempo, fui calejando, e não dava mais por nada; era burro, camelo, pedaço d'asno, idiota, moleirão, era tudo. Nem, ao menos, havia mais gente que recolhesse uma parte desses nomes. Não tinha parentes; tinha um sobrinho que morreu tísico, em fins de maio ou princípios de julho, em Minas. Os amigos iam por lá às vezes aprová-lo, aplaudi-lo, e nada mais; cinco, dez minutos de visita. Restava eu; era eu sozinho para um dicionário inteiro. Mais de uma vez resolvi sair; mas, instado pelo vigário, ia ficando.

Não só as relações foram-se tornando melindrosas, mas eu estava ansioso por tornar à Corte. Aos quarenta e dois anos não é que havia de acostumar-me à reclusão constante, ao pé de um doente bravio no interior. Para avaliar o meu isolamento, basta saber que eu nem lia os jornais; salvo alguma notícia mais importante que levavam ao coronel, eu nada sabia do resto do mundo. Entendi, portanto, voltar para a Corte, na primeira ocasião, ainda que tivesse de brigar com o vigário. Bom é dizer (visto que faço uma confissão geral) que, nada gastando e tendo guardado integralmente os ordenados, estava ansioso por vir dissipá-los aqui.

Era provável que a ocasião aparecesse. O coronel estava pior, fez testamento, descompondo o tabelião, quase tanto como a mim. O trato era mais duro, os breves lapsos de sossego e brandura faziam-se raros. Já por esse tempo tinha eu perdido a escassa dose de piedade que me fazia esquecer os excessos do doente; trazia dentro de mim um fermento de ódio e aversão. No princípio de agosto resolvi definitivamente sair; o vigário e o médico, aceitando as razões, pediram-me que ficasse algum tempo mais. Concedi-lhes um mês; no fim de um mês viria embora, qualquer que fosse o estado do doente. O vigário tratou de procurar-me substituto.

Vai ver o que aconteceu. Na noite de vinte e quatro de agosto, o coronel teve um acesso de raiva, atropelou-me, disse-me muito nome cru, ameaçou-me de um tiro, e acabou atirando-me um prato de mingau, que achou frio; o prato foi cair na parede, onde se fez em pedaços.

— Hás de pagá-lo, ladrão! bradou ele.

Resmungou ainda muito tempo. Às onze horas passou pelo sono. Enquanto ele dormia, saquei um livro do bolso, um velho romance de d'Arlincourt, traduzido, que lá achei, e pus-me a lê-lo, no mesmo quarto, a pequena distância da cama; tinha de acordá-lo à meia-noite para lhe

dar o remédio. Ou fosse de cansaço, ou do livro, antes de chegar ao fim da segunda página adormeci também. Acordei aos gritos do coronel, e levantei-me estremunhado. Ele, que parecia delirar, continuou nos mesmos gritos, e acabou por lançar mão da moringa e arremessá-la contra mim. Não tive tempo de desviar-me; a moringa bateu-me na face esquerda, e tal foi a dor que não vi mais nada; atirei-me ao doente, pus-lhe as mãos ao pescoço, lutamos, e esganei-o.

Quando percebi que o doente expirava, recuei aterrado, e dei um grito; mas ninguém me ouviu. Voltei à cama, agitei-o para chamá-lo à vida, era tarde; arreventara o aneurisma, e o coronel morreu. Passei à sala contígua, e durante duas horas não ousei voltar ao quarto. Não posso mesmo dizer tudo o que passei, durante esse tempo. Era um atordoamento, um delírio vago e estúpido. Parecia-me que as paredes tinham vultos; escutava umas vozes surdas. Os gritos da vítima, antes da luta e durante a luta, continuavam a repercutir dentro de mim, e o ar, para onde quer que me voltasse, aparecia recortado de convulsões. Não creia que esteja fazendo imagens nem estilo; digo-lhe que eu ouvia distintamente umas vozes que me bradavam: assassino! assassino!

Tudo o mais estava calado. O mesmo som do relógio, lento, igual e seco, sublinhava o silêncio e a solidão. Colava a orelha à porta do quarto na esperança de ouvir um gemido, uma palavra, uma injúria, qualquer coisa que significasse a vida, e me restituísse a paz à consciência. Estaria pronto a apanhar das mãos do coronel, dez, vinte, cem vezes. Mas nada, nada; tudo calado. Voltava a andar à toa na sala, sentava-me, punha as mãos na cabeça; arrependia-me de ter vindo. — "Maldita a hora em que aceitei semelhante coisa!" exclamava. E descompunha o padre de Niterói, o médico, o vigário, os que me arranjaram um lugar, e os que me pediram para ficar mais algum tempo. Agarrava-me à cumplicidade dos outros homens.

Como o silêncio acabasse por aterrar-me, abri uma das janelas, para escutar o som do vento, se ventasse. Não ventava. A noite ia tranquila, as estrelas fulguravam, com a indiferença de pessoas que tiram o chapéu a um enterro que passa, e continuam a falar de outra coisa. Encostei-me ali por algum tempo, fitando a noite, deixando-me ir a uma recapitulação da vida, a ver se descansava da dor presente. Só então posso dizer que pensei claramente no castigo. Achei-me com um crime às costas e vi a punição certa. Aqui o temor complicou o remorso. Senti que os cabelos me ficavam de pé. Minutos depois, vi três ou quatro vultos de pessoas, no terreiro espiando, com um ar de emboscada; recuei, os vultos esvaíram-se no ar; era uma alucinação.

Antes do alvorecer curei a contusão da face. Só então ousei voltar ao quarto. Recuei duas vezes, mas era preciso e entrei; ainda assim, não cheguei logo à cama. Tremiam-me as pernas, o coração batia-me; cheguei a pensar na fuga; mas era confessar o crime, e, ao contrário,urgia fazer desaparecer os vestígios dele. Fui até a cama; vi o cadáver, com os olhos arregalados e a boca aberta, como deixando passar a eterna palavra dos séculos: "Caim, que fizeste de teu irmão?" Vi no pescoço o sinal das minhas unhas; abotoei alto a camisa e cheguei ao queixo a ponta do lençol. Em seguida, chamei um escravo, disse-lhe que o coronel amanhecera morto; mandei recado ao vigário e ao médico.

A primeira ideia foi retirar-me logo cedo, a pretexto de ter meu irmão doente, e, na verdade, recebera carta dele, alguns dias antes, dizendo-me que se sentia mal. Mas adverti que a retirada imediata poderia fazer despertar suspeitas, e fiquei. Eu mesmo amortalhei o cadáver, com o auxílio de um preto velho e míope. Não saí da sala mortuária; tinha medo de que descobrissem alguma coisa. Queria ver no rosto dos outros se desconfiavam; mas não ousava fitar ninguém. Tudo me dava impaciências: os passos de ladrão com que entravam na



sala, os cochichos, as cerimônias e as rezas do vigário. Vindo a hora, fechei o caixão, com as mãos trêmulas, tão trêmulas que uma pessoa, que reparou nelas, disse a outra com piedade:

— Coitado do Procópio! Apesar do que padeceu, está muito sentido.

Pareceu-me ironia; estava ansioso por ver tudo acabado. Saímos à rua. A passagem da meia escuridão da casa para a claridade da rua deu-me grande abalo; receei que fosse então impossível ocultar o crime. Meti os olhos no chão, e fui andando. Quando tudo acabou, respirei. Estava em paz com os homens. Não o estava com a consciência, e as primeiras noites foram naturalmente de desassossego e aflição. Não é preciso dizer que vim logo para o Rio de Janeiro, nem que vivi aqui aterrado, embora longe do crime; não ria, falava pouco, mal comia, tinha alucinações, pesadelos...

— Deixa lá o outro que morreu, diziam-me. Não é caso para tanta melancolia.

E eu aproveitava a ilusão, fazendo muitos elogios ao morto, chamando-lhe boa criatura, impertinente, é verdade, mas um coração de ouro. E, elogiando, convencia-me também, ao menos por alguns instantes. Outro fenômeno interessante, e que talvez lhe possa aproveitar, é que, não sendo religioso, mandei dizer uma missa pelo eterno descanso do coronel, na igreja do Sacramento. Não fiz convites, não disse nada a ninguém; fui ouvi-la, sozinho, e estive de joelhos todo o tempo, persignando-me a miúdo. Dobrei a espórtula do padre, e distribuí esmolas à porta, tudo por intenção do finado. Não queria embair os homens; a prova é que fui só. Para completar este ponto, acrescentarei que nunca aludia ao coronel, que não dissesse: "Deus lhe fale n'alma!" E contava dele algumas anedotas alegres, rompantes engraçados...

Sete dias depois de chegar ao Rio de Janeiro, recebi a carta do vigário, que lhe mostrei, dizendo-me que fora achado o testamento do coronel, e que eu era o herdeiro universal. Imagine o meu pasmo. Pareceu-me que lia mal, fui a meu irmão, fui aos amigos; todos leram a mesma coisa. Estava escrito; era eu o herdeiro universal do coronel. Cheguei a supor que fosse uma cilada; mas adverti logo que havia outros meios de capturar-me, se o crime estivesse descoberto. Demais, eu conhecia a probidade do vigário, que não se prestaria a ser instrumento. Reli a carta, cinco, dez, muitas vezes; lá estava a notícia.

— Quanto tinha ele? perguntava-me meu irmão.

— Não sei, mas era rico.

— Realmente, provou que era teu amigo.

— Era... era...

Assim, por uma ironia da sorte, os bens do coronel vinham parar às minhas mãos. Cogitei em recusar a herança. Parecia-me odioso receber um vintém do tal espólio; era pior do que fazer-me esbirro alugado. Pensei nisso três dias, e esbarrava sempre na consideração de que a recusa podia fazer desconfiar alguma coisa. No fim dos três dias, assentei num meio-termo; receberia a herança e dá-la-ia toda, aos bocados e às escondidas. Não era só escrúpulo; era também o modo de resgatar o crime por um ato de virtude; pareceu-me que ficava assim de contas saldas.

Preparei-me e segui para a vila. Em caminho, à proporção que me ia aproximando, recordava o triste sucesso; as cercanias da vila tinham um aspecto de tragédia, e a sombra do coronel parecia-me surgir de cada lado. A imaginação ia reproduzindo as palavras, os gestos, toda a noite horrenda do crime...

Crime ou luta? Realmente, foi uma luta em que eu, atacado, defendi-me, e na defesa... Foi uma luta desgraçada, uma fatalidade. Fixei-me nessa ideia. E balanceava os agravos, punha no ativo as pancadas, as injúrias... Não era culpa do coronel, bem o sabia, era da moléstia, que o tornava assim rabugento e até mau... Mas eu perdoava tudo, tudo... O pior foi a



fatalidade daquela noite... Considerei também que o coronel não podia viver muito mais; estava por pouco; ele mesmo o sentia e dizia. Viveria quanto? Duas semanas, ou uma; pode ser até que menos. Já não era vida, era um molambo de vida, se isto mesmo se podia chamar ao padecer contínuo do pobre homem... E quem sabe mesmo se a luta e a morte não foram apenas coincidentes? Podia ser, era até o mais provável; não foi outra coisa. Fixei-me também nessa ideia...

Perto da vila apertou-se-me o coração, e quis recuar; mas dominei-me e fui. Receberam-me com parabéns. O vigário disse-me as disposições do testamento, os legados pios, e de caminho ia louvando a mansidão cristã e o zelo com que eu servira ao coronel, que, apesar de áspero e duro, souber ser grato.

— Sem dúvida, dizia eu olhando para outra parte.

Estava atordoado. Toda a gente me elogiava a dedicação e a paciência. As primeiras necessidades do inventário detiveram-me algum tempo na vila. Constituí advogado; as coisas correram placidamente. Durante esse tempo, falava muita vez do coronel. Vinham contar-me coisas dele, mas sem a moderação do padre; eu defendia-o, apontava algumas virtudes, era austero...

— Qual austero! Já morreu, acabou; mas era o diabo.

E referiam-me casos duros, ações perversas, algumas extraordinárias. Quer que lhe diga? Eu, a princípio, ia ouvindo cheio de curiosidade; depois, entrou-me no coração um singular prazer, que eu, sinceramente buscava expelir. E defendia o coronel, explicava-o, atribuía alguma coisa às rivalidades locais; confessava, sim, que era um pouco violento... Um pouco? Era uma cobra assanhada, interrompia-me o barbeiro; e todos, o coletor, o boticário, o escrivão, todos diziam a mesma coisa; e vinham outras anedotas, vinha toda a vida do defunto. Os velhos lembravam-se das crueldades dele, em menino. E o prazer íntimo, calado, insidioso, crescia dentro de mim, espécie de ténia moral, que por mais que a arrancasse aos pedaços recomponha-se logo e ia ficando.

As obrigações do inventário distraíram-me; e por outro lado a opinião da vila era tão contrária ao coronel, que a vista dos lugares foi perdendo para mim a feição tenebrosa que a princípio achei neles. Entrando na posse da herança, converti-a em títulos e dinheiro. Eram então passados muitos meses, e a ideia de distribuí-la toda em esmolas e donativos pios não me dominou como da primeira vez; achei mesmo que era afetação. Restringi o plano primitivo; distribuí alguma coisa aos pobres, dei à matriz da vila uns paramentos novos, fiz uma esmola à Santa Casa da Misericórdia, etc.: ao todo trinta e dois contos. Mande também levantar um túmulo ao coronel, todo de mármore, obra de um napolitano, que aqui esteve até 1866, e foi morrer, creio eu, no Paraguai.

Os anos foram andando, a memória tornou-se cinzenta e desmaiada. Penso às vezes no coronel, mas sem os terrores dos primeiros dias. Todos os médicos a quem contei as moléstias dele foram acordes em que a morte era certa, e só se admiravam de ter resistido tanto tempo. Pode ser que eu, involuntariamente, exagerasse a descrição que então lhes fiz; mas a verdade é que ele devia morrer, ainda que não fosse aquela fatalidade...

Adeus, meu caro senhor. Se achar que esses apontamentos valem alguma coisa, pague-me também com um túmulo de mármore, ao qual dará por epitáfio esta emenda que faço aqui ao divino sermão da montanha: "Bem-aventurados os que possuem, porque eles serão consolados".

## ANEXO F- CONTO “A CARTOMANTE”

1

### A cartomante

Machado de Assis (1839-1908)

(Livro: Várias histórias)

Hamlet observa a Horácio que há mais coisas no céu e na terra do que sonha a nossa filosofia. Era a mesma explicação que dava a bela Rita ao moço Camilo, numa sexta-feira de novembro de 1869, quando este ria dela, por ter ido na véspera consultar uma cartomante; a diferença é que o fazia por outras palavras.

— Ria, ria. Os homens são assim; não acreditam em nada. Pois saiba que fui, e que ela adivinhou o motivo da consulta, antes mesmo que eu lhe dissesse o que era. Apenas começou a botar as cartas, disse-me: "A senhora gosta de uma pessoa..." Confessei que sim, e então ela continuou a botar as cartas, combinou-as, e no fim declarou-me que eu tinha medo de que você me esquecesse, mas que não era verdade...

— Errou! interrompeu Camilo, rindo.

— Não diga isso, Camilo. Se você soubesse como eu tenho andado, por sua causa. Você sabe; já lhe disse. Não ria de mim, não ria...

Camilo pegou-lhe nas mãos, e olhou para ela sério e fixo. Jurou que lhe queria muito, que os seus sustos pareciam de criança; em todo o caso, quando tivesse algum receio, a melhor cartomante era ele mesmo. Depois, repreendeu-a; disse-lhe que era imprudente andar por essas casas. Vilela podia sabê-lo, e depois...

— Qual saber! tive muita cautela, ao entrar na casa.

— Onde é a casa?

— Aqui perto, na Rua da Guarda Velha; não passava ninguém nessa ocasião. Descansa; eu não sou maluca.

Camilo riu outra vez:

— Tu crês de veras nessas coisas? perguntou-lhe.

Foi então que ela, sem saber que traduzia Hamlet em vulgar, disse-lhe que havia muita coisa misteriosa e verdadeira neste mundo. Se ele não acreditava, paciência; mas o certo é que a cartomante adivinhara tudo. Que mais? A prova é que ela agora estava tranquila e satisfeita.

Cuido que ele ia falar, mas reprimiu-se. Não queria arrancar-lhe as ilusões. Também ele, em criança, e ainda depois, foi supersticioso, teve um arsenal inteiro de crendices, que a mãe lhe incutiui e que aos vinte anos desapareceram. No dia em que deixou cair toda essa vegetação parasita, e ficou só o tronco da religião, ele, como tivesse recebido da mãe ambos os ensinamentos, envolveu-os na mesma dúvida, e logo depois em uma só negação total. Camilo não acreditava em nada. Por quê? Não poderia dizê-lo, não possuía um só argumento; limitava-se a negar tudo. E digo mal, porque negar é ainda afirmar, e ele não formulava a incredulidade; diante do mistério, contentou-se em levantar os ombros, e foi andando.

Separaram-se contentes, ele ainda mais que ela. Rita estava certa de ser amada; Camilo, não só o estava, mas via-a estremecer e arriscar-se por ele, correr às cartomantes, e, por mais que a repreendesse, não podia deixar de sentir-se lisonjeado. A casa do encontro era na antiga Rua dos Barbonos, onde morava uma comprovinciana de Rita. Esta desceu pela Rua das Mangueiras, na direção de Botafogo, onde residia; Camilo desceu pela da Guarda Velha, olhando de passagem para a casa da cartomante.

Vilela, Camilo e Rita, três nomes, uma aventura e nenhuma explicação das origens. Vamos a ela. Os dois primeiros eram amigos de infância. Vilela seguiu a carreira de magistrado. Camilo entrou no funcionalismo, contra a vontade do pai, que queria vê-lo médico; mas o pai morreu, e Camilo preferiu não ser nada, até que a mãe lhe arranhou um emprego público. No princípio de 1869, voltou Vilela da província, onde casara com uma dama formosa

e tonta; abandonou a magistratura e veio abrir banca de advogado. Camilo arranhou-lhe casa para os lados de Botafogo, e foi a bordo recebê-lo.

— É o senhor? exclamou Rita, estendendo-lhe a mão. Não imagina como meu marido é seu amigo; falava sempre do senhor.

Camilo e Vilela olharam-se com ternura. Eram amigos deveras. Depois, Camilo confessou de si para si que a mulher do Vilela não desmentia as cartas do marido. Realmente, era graciosa e viva nos gestos, olhos cálidos, boca fina e interrogativa. Era um pouco mais velha que ambos: contava trinta anos, Vilela vinte e nove e Camilo vinte e seis. Entretanto, o porte grave de Vilela fazia-o parecer mais velho que a mulher, enquanto Camilo era um ingênuo na vida moral e prática. Faltava-lhe tanto a ação do tempo, como os óculos de cristal, que a natureza põe no berço de alguns para adiantar os anos. Nem experiência, nem intuição.

Uniram-se os três. Convivência trouxe intimidade. Pouco depois morreu a mãe de Camilo, e nesse desastre, que o foi, os dois mostraram-se grandes amigos dele. Vilela cuidou do enterro, dos sufrágios e do inventário; Rita tratou especialmente do coração, e ninguém o faria melhor.

Como daí chegaram ao amor, não o soube ele nunca. A verdade é que gostava de passar as horas ao lado dela; era a sua enfermeira moral, quase uma irmã, mas principalmente era mulher e bonita. *Odor di femina*: eis o que ele aspirava nela, e em volta dela, para incorporá-lo em si próprio. Liam os mesmos livros, iam juntos a teatros e passeios. Camilo ensinou-lhe as damas e o xadrez e jogavam às noites — ela mal —, ele, para lhe ser agradável, pouco menos mal. Até aí as coisas. Agora a ação da pessoa, os olhos teimosos de Rita, que procuravam muita vez os dele, que os consultavam antes de o fazer ao marido, as mãos frias, as atitudes insólitas. Um dia, fazendo ele anos, recebeu de Vilela uma rica bengala de presente, e de Rita apenas um cartão com um vulgar cumprimento a lápis, e foi então que ele pôde ler no próprio coração; não conseguia arrancar os olhos do bilhetinho. Palavras vulgares; mas há vulgaridades sublimes, ou, pelo menos, deleitosas. A velha caleça de praça, em que pela primeira vez passeaste com a mulher amada, fechadinhos ambos, vale o carro de Apolo. Assim é o homem, assim são as coisas que o cercam.

Camilo quis sinceramente fugir, mas já não pôde. Rita, como uma serpente, foi-se acercando dele, envolveu-o todo, fez-lhe estalar os ossos num espasmo, e pingou-lhe o veneno na boca. Ele ficou atordoado e subjugado. Vexame, sustos, remorsos, desejos, tudo sentiu de mistura; mas a batalha foi curta e a vitória delirante. Adeus, escrúpulos! Não tardou que o sapato se acomodasse ao pé, e aí foram ambos, estrada fora, braços dados, pisando folgadoamente por cima de ervas e pedregulhos, sem padecer nada mais que algumas saudades, quando estavam ausentes um do outro. A confiança e estima de Vilela continuavam a ser as mesmas.

Um dia, porém, recebeu Camilo uma carta anônima, que lhe chamava imoral e pérfido, e dizia que a aventura era sabida de todos. Camilo teve medo, e, para desviar as suspeitas, começou a rarear as visitas à casa de Vilela. Este notou-lhe as ausências. Camilo respondeu que o motivo era uma paixão frívola de rapaz. Candura gerou astúcia. As ausências prolongaram-se, e as visitas cessaram inteiramente. Pode ser que entrasse também nisso um pouco de amor-próprio, uma intenção de diminuir os obséquios do marido, para tornar menos dura a aleivosia do ato.

Foi por esse tempo que Rita, desconfiada e medrosa, correu à cartomante para consultá-la sobre a verdadeira causa do procedimento de Camilo. Vimos que a cartomante restituiu-lhe a confiança, e que o rapaz repreendeu-a por ter feito o que fez. Correram ainda algumas semanas. Camilo recebeu mais duas ou três cartas anônimas, tão apaixonadas, que não podiam ser advertência da virtude, mas despeito de algum pretendente; tal foi a opinião de

Rita, que, por outras palavras mal compostas, formulou este pensamento: — a virtude é preguiçosa e avara, não gasta tempo nem papel; só o interesse é ativo e pródigo.

Nem por isso Camilo ficou mais sossegado; temia que o anônimo fosse ter com Vilela, e a catástrofe viria então sem remédio. Rita concordou que era possível.

— Bem, disse ela; eu levo os sobrescritos para comparar a letra com as das cartas que lá aparecerem; se alguma for igual, guardo-a e rasgo-a...

Nenhuma apareceu; mas daí a algum tempo Vilela começou a mostrar-se sombrio, falando pouco, como desconfiado. Rita deu-se pressa em dizê-lo ao outro, e sobre isso deliberaram. A opinião dela é que Camilo devia tornar à casa deles, tatear o marido, e pode ser até que lhe ouvisse a confidência de algum negócio particular. Camilo divergia; aparecer depois de tantos meses era confirmar a suspeita ou denúncia. Mais valia acautelarem-se, sacrificando-se por algumas semanas. Combinaram os meios de se corresponderem, em caso de necessidade, e separaram-se com lágrimas.

No dia seguinte, estando na repartição, recebeu Camilo este bilhete de Vilela: "Vem já, já, à nossa casa; preciso falar-te sem demora". Era mais de meio-dia. Camilo saiu logo; na rua, advertiu que teria sido mais natural chamá-lo ao escritório; por que em casa? Tudo indicava matéria especial, e a letra, fosse realidade ou ilusão, afigurou-se-lhe trêmula. Ele combinou todas essas coisas com a notícia da véspera.

— Vem já, já, à nossa casa; preciso falar-te sem demora — repetia ele com os olhos no papel.

Imaginariamente, viu a ponta da orelha de um drama, Rita subjugada e lacrimosa, Vilela indignado, pegando da pena e escrevendo o bilhete, certo de que ele acudiria, e esperando-o para matá-lo. Camilo estremeceu, tinha medo: depois sorriu amarelo, e em todo caso repugnava-lhe a ideia de recuar, e foi andando. De caminho, lembrou-se de ir a casa; podia achar algum recado de Rita, que lhe explicasse tudo. Não achou nada, nem ninguém. Voltou à rua, e a ideia de estarem descobertos parecia-lhe cada vez mais verossímil; era natural uma denúncia anônima, até da própria pessoa que o ameaçara antes; podia ser que Vilela conhecesse agora tudo. A mesma suspensão das suas visitas, sem motivo aparente, apenas com um pretexto fútil, viria confirmar o resto.

Camilo ia andando inquieto e nervoso. Não relia o bilhete, mas as palavras estavam decoradas, diante dos olhos, fixas; ou então — o que era ainda pior — eram-lhe murmuradas ao ouvido, com a própria voz de Vilela. "Vem já, já, à nossa casa; preciso falar-te sem demora." Ditas assim, pela voz do outro, tinham um tom de mistério e ameaça. Vem, já, já, para quê? Era perto de uma hora da tarde. A comoção crescia de minuto a minuto. Tanto imaginou o que se iria passar, que chegou a crê-lo e vê-lo. Positivamente, tinha medo. Entrou a cogitar em ir armado, considerando que, se nada houvesse, nada perdia, e a precaução era útil. Logo depois rejeitava a ideia, vexado de si mesmo, e seguia, picando o passo, na direção do Largo da Carioca, para entrar num tálburi. Chegou, entrou e mandou seguir a trote largo.

— Quanto antes, melhor, pensou ele; não posso estar assim...

Mas o mesmo trote do cavalo veio agravar-lhe a comoção. O tempo voava, e ele não tardaria a entestar com o perigo. Quase no fim da Rua da Guarda Velha, o tálburi teve de parar; a rua estava atravancada com uma carroça, que caíra. Camilo, em si mesmo, estimou o obstáculo, e esperou. No fim de cinco minutos, reparou que ao lado, à esquerda, ao pé do tálburi, ficava a casa da cartomante, a quem Rita consultara uma vez, e nunca ele desejou tanto crer na lição das cartas. Olhou, viu as janelas fechadas, quando todas as outras estavam abertas e peçadas de curiosos do incidente da rua. Dir-se-ia a morada do indiferente Destino.

Camilo reclinou-se no tálburi, para não ver nada. A agitação dele era grande, extraordinária, e do fundo das camadas morais emergiam alguns fantasmas de outro tempo, as velhas crenças, as superstições antigas. O cocheiro propôs-lhe voltar a primeira travessa, e ir

por outro caminho; ele respondeu que não, que esperasse. E inclinava-se para fitar a casa... Depois fez um gesto incrédulo: era a ideia de ouvir a cartomante, que lhe passava ao longe, muito longe, com vastas asas cinzentas; desapareceu, reapareceu, e tornou a esvair-se no cérebro; mas daí a pouco moveu outra vez as asas, mais perto, fazendo uns giros concêntricos... Na rua, gritavam os homens, safando a carroça:

— Anda! agora! empurra! vá! vá!

Daí a pouco estaria removido o obstáculo. Camilo fechava os olhos, pensava em outras coisas; mas a voz do marido sussurrava-lhe às orelhas as palavras da carta: "Vem, já, já..." E ele via as contorções do drama e tremia. A casa olhava para ele. As pernas queriam descer e entrar... Camilo achou-se diante de um longo véu opaco... pensou rapidamente no inexplicável de tantas coisas. A voz da mãe repetia-lhe uma porção de casos extraordinários; e a mesma frase do príncipe de Dinamarca reboava-lhe dentro: "Há mais coisas no céu e na terra do que sonha a filosofia..." Que perdia ele, se...?

Deu por si na calçada, ao pé da porta; disse ao cocheiro que esperasse, e rápido enfiou pelo corredor, e subiu a escada. A luz era pouca, os degraus comidos dos pés, o corrimão pegajoso; mas ele não viu nem sentiu nada. Trepou e bateu. Não aparecendo ninguém, teve ideia de descer; mas era tarde, a curiosidade fustigava-lhe o sangue, as fontes latejavam-lhe; ele tornou a bater uma, duas, três pancadas. Veio uma mulher; era a cartomante. Camilo disse que ia consultá-la, ela fê-lo entrar. Dali subiram ao sótão, por uma escada ainda pior que a primeira e mais escura. Em cima, havia uma salinha, mal alumada por uma janela, que dava para o telhado dos fundos. Velhos trastes, paredes sombrias, um ar de pobreza, que antes aumentava do que destruía o prestígio.

A cartomante fê-lo sentar diante da mesa, e sentou-se do lado oposto, com as costas para a janela, de maneira que a pouca luz de fora batia em cheio no rosto de Camilo. Abriu uma gaveta e tirou um baralho de cartas compridas e enxovalhadas. Enquanto as baralhava, rapidamente, olhava para ele, não de rosto, mas por baixo dos olhos. Era uma mulher de quarenta anos, italiana, morena e magra, com grandes olhos sonsos e agudos. Voltou três cartas sobre a mesa, e disse-lhe:

— Vejamos primeiro o que é que o traz aqui. O senhor tem um grande susto...

Camilo, maravilhado, fez um gesto afirmativo.

— E quer saber, continuou ela, se lhe acontecerá alguma coisa ou não...

— A mim e a ela, explicou vivamente ele.

A cartomante não sorriu; disse-lhe só que esperasse. Rápido pegou outra vez das cartas e baralhou-as, com os longos dedos finos, de unhas descuidadas; baralhou-as bem, transpôs os maços, uma, duas, três vezes; depois começou a estendê-las. Camilo tinha os olhos nela, curioso e ansioso.

— As cartas dizem-me...

Camilo inclinou-se para beber uma a uma as palavras. Então ela declarou-lhe que não tivesse medo de nada. Nada aconteceria nem a um nem a outro; ele, o terceiro, ignorava tudo. Não obstante, era indispensável muita cautela; ferviam invejas e despeitos. Falou-lhe do amor que os ligava, da beleza de Rita... Camilo estava deslumbrado. A cartomante acabou, recolheu as cartas e fechou-as na gaveta.

— A senhora restituiu-me a paz ao espírito, disse ele estendendo a mão por cima da mesa e apertando a da cartomante.

Esta levantou-se, rindo.

— Vá, disse ela; vá, *ragazzo innamorato*...

E de pé, com o dedo indicador, tocou-lhe na testa. Camilo estremeceu, como se fosse a mão da própria sibila e levantou-se também.

A cartomante foi à cômoda, sobre a qual estava um prato com passas, tirou um cacho destas, começou a despencá-las e comê-las, mostrando duas fileiras de dentes que desmentiam as unhas. Nessa mesma ação comum, a mulher tinha um ar particular. Camilo, ansioso por sair, não sabia como pagasse; ignorava o preço.

— Passas custam dinheiro, disse ele afinal, tirando a carteira. Quantas quer mandar buscar?

— Pergunte ao seu coração, respondeu ela.

Camilo tirou uma nota de dez mil-réis, e deu-lha. Os olhos da cartomante fuzilaram. O preço usual era dois mil-réis.

— Vejo bem que o senhor gosta muito dela... E faz bem; ela gosta muito do senhor. Vá, vá, tranquilo. Olhe a escada, é escura; ponha o chapéu...

A cartomante tinha já guardado a nota na algibeira, e descia com ele, falando, com um leve sotaque. Camilo despediu-se dela embaixo, e desceu a escada que levava à rua, enquanto a cartomante, alegre com a paga, tornava acima, cantarolando uma barcarola. Camilo achou o tîlburi esperando; a rua estava livre. Entrou e seguiu a trote largo.

Tudo lhe parecia agora melhor, as outras coisas traziam outro aspecto, o céu estava límpido e as caras joviais. Chegou a rir dos seus receios, que chamou pueris; recordou os termos da carta de Vilela e reconheceu que eram íntimos e familiares. Onde é que ele lhe descobrira a ameaça? Advertiu também que eram urgentes, e que fizera mal em demorar-se tanto; podia ser algum negócio grave e gravíssimo.

— Vamos, vamos depressa, repetia ele ao cocheiro.

E consigo, para explicar a demora ao amigo, engenhou qualquer coisa; parece que formou também o plano de aproveitar o incidente para tornar à antiga assiduidade... De volta com os planos, reboavam-lhe na alma as palavras da cartomante. Em verdade, ela adivinhara o objeto da consulta, o estado dele, a existência de um terceiro; por que não adivinharia o resto? O presente que se ignora vale o futuro. Era assim, lentas e contínuas, que as velhas crenças do rapaz iam tornando ao de cima, e o mistério empolgava-o com as unhas de ferro. Às vezes queria rir, e ria de si mesmo, algo vexado; mas a mulher, as cartas, as palavras secas e afirmativas, a exortação: — Vá, vá, *ragazzo innamorato*; e no fim, ao longe, a barcarola da despedida, lenta e graciosa, tais eram os elementos recentes, que formavam, com os antigos, uma fé nova e vivaz.

A verdade é que o coração ia alegre e impaciente, pensando nas horas felizes de outrora e nas que haviam de vir. Ao passar pela Glória, Camilo olhou para o mar, estendeu os olhos para fora, até onde a água e o céu dão um abraço infinito, e teve assim uma sensação do futuro, longo, longo, interminável.

Daí a pouco chegou à casa de Vilela. Apeou-se, empurrou a porta de ferro do jardim e entrou. A casa estava silenciosa. Subiu os seis degraus de pedra, e mal teve tempo de bater, a porta abriu-se, e apareceu-lhe Vilela.

— Desculpa, não pude vir mais cedo; que há?

Vilela não lhe respondeu; tinha as feições decompostas; fez-lhe sinal, e foram para uma saleta interior. Entrando, Camilo não pôde sufocar um grito de terror: — ao fundo sobre o canapé, estava Rita morta e ensanguentada. Vilela pegou-o pela gola, e, com dois tiros de revólver, estirou-o morto no chão.